الكفايات المهنية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

(تصور مقترح)

د. رشا مصطفى السيد مصطفى الحنفي

مدرس أصول التربية بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل ـ جامعة الزقازيق

الكفايات المهنية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (تصور مقترح)

د. رشا مصطفى السيد مصطفى الحنفي

مدرس أصول التربية بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل ـ جامعة الزقازيق

مستخلص

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لكفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) عضوَ هيئة تدريس، و(١٧٧) معلمًا للكبار من ذوي الإعاقة، و (٥٤) معلمًا للكبار، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد استبانة لأهم الكفايات المقترحة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستطلاع رأي تمَّ تطبيقه على (١٠) من معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، و(١٥) عضوَ هيئة تدريس، و(٥) من معلمي الكبار؛ وذلك للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: إنَّ الدرجة الكلية لاستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة جاءت بمستوى مرتفع، وقد احتل بُعد (الكفايات الأخلاقيَّة) الترتيب الأول، في حين احتل بُعد (الكفايات الرقميَّة) الترتيب الخامس والأخير مقارنةً بالأبعاد الأخرى، كما لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الدرجة الكلية لاستبانة كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة ترجع إلى النوع (ذكر ـ أنثى)، مستوى الخبرة (أكثر من ٥ سنوات – أقل من ٥ سنوات)، عدد الدورات التدريبية الحاصلين عليها (أقل من ٥ دورات ـ أكثر من ٥ دورات)، الوظيفة (عضو هيئة تدريس، معلم الكبار، معلم الكبار من ذوي الإعاقة).

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار، ذوي الإعاقة، مهارات القرن الحادي والعشرين.

The professional Competencies of An adult Teacher with Disabilities in Light of The Skills of The twenty-First Century (A proposed vision)

Dr/*Rasha Mustafa El-Sayed Mustafa El-Hanfi*

Lecturer of foundation Education

Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation- Zagazig University

Abstract

The study aimed to develop a proposed vision for the competencies of an adult teacher with disabilities in the light of the skills of the twenty-first century. The study used the descriptive approach , The study sample consisted of (72) faculty members, (177) teachers for adults with disabilities, and (54) teachers for adults.the Study tools in preparing a questionnaire for the most important competencies proposed for an adult teacher with disabilities in the light of the twenty-first century skills, and an opinion poll that was applied to (10) adult teachers with disabilities, (15) faculty members, and (5) adult teachers, in order to benefit From their opinions in building the questionnaire used in the study. The results of the study concluded that the total score for identifying the necessary competencies for teachers of adults with disabilities came at a high level, and the dimension (moral competencies) ranked first, while the dimension (digital competencies) ranked fifth and last compared to other dimensions, and there were no statistically significant differences in The total score of the questionnaire for the competencies of an adult teacher with disabilities is based on gender (male/female), level of experience (more than 5 years - less than 5 years), number of training courses completed (less than 5 courses / more than 5 courses), and job. (faculty member, teacher of adults, teacher of adults with disabilities).

***Keywords:** Professional Competencies for Adult Teachers ,People with Disabilities ,Twenty-First Century Skills

مقدمة

يُعد التعليم ضرورة من ضروريات الحياة التي لا غنى عنها في القرن الحادي والعشرين؛ فهو علاج لداء الجهل والأميَّة، وبه يتطور المجتمع ويرقى، وهو حقٌّ مكفولٌ لجميع الأفراد الأسوياء وذوي الإعاقة، وتهتم الدول بتوفير التعليم الجيد لجميع المواطنين، ويزداد اهتمام الدول برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة التي قد تمنعهم ظروفهم عن الالتحاق بالمؤسسات التعليميَّة المختلفة، وتُعطي جمهورية مصر العربية بصفة خاصة اهتمامًا كبيرًا بذوي الإعاقة، بحيث تأتي هذه الفئة في مقدمة محددات وخطط وبرامج التنمية في مصر.

لقد كان التعليم ولا يزال ركيزة مهمَّة من الركائز الأساسيَّة للحياة، وخاصة التعليم النظامي؛ حيث تهتم به الدولة وتُنفق عليه وترعاه، وأصبح تعليم الكبار من ذوي الإعاقة من مسئوليات الدولة وخاصة بعد تزايد أعدادهم بنسب كبيرة في المجتمع، وتهتم الدولة اهتمامًا كبيرًا بتعليمهم، ونتيجة لعدم اندماج معظمهم في التعليم النظامي، ووصولهم إلى سنّ كبيرة أصبح تعليمهم ضرورة؛ لأنَّ الاهتمام بتعليمهم وتأهيلهم يُمكن أن يساعدهم على تحقيق تكيفهم الاجتماعي والنفسي مع أنفسهم وذويهم والبيئة المحيطة بهم. (البسيوني، ٢٠١٢، ٣)

وتُشكل فئة الكبار من ذوي الإعاقة نِسبة كبيرة من المجتمع، ويعرض جدول (١) التوزيع النسبي لذوي الإعاقة (١٠ سنوات فأكثر) وفقًا للنوع والحالة التعليميَّة عام ٢٠١٩ وهذه آخر إحصائيَّة صدرت عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بأعداد ذوي الإعاقة في مصر.

جدول (١) التوزيع النسبي للمصريين الأميين من ذوي الإعاقة (١٠ سنوات فأكثر) (من الدرجة الكبيرة إلى المطلقة) وفقاً للحالة التعليمية والنوع عام ٢٠١٩ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩١)

النوع	أمي	محو أُميَّة / يقرأ ويكتب	تربية فكرية	ابتدائي / إعدادي	ثانويَّة عامة / أزهري	مؤهل متوسط فني	مؤهل فوق متوسط	مؤهل جامعي فأعلى	الإجمالي
ذكور	٥٠.٠	٩.٩	٢.٨	١٠.٧	٤.٠	١٣.٧	٢.١	٦.٨	١٠٠
إناث	٦٦.٠	٧.٤	٢.٢	٧.٨	٢.٧	٨.٢	١.٤	٤.٣	١٠٠
إجمالي النسبة	٥٧.٦	٨.٧	٢.٥	٩.٣	٣.٤	١١.١	١.٨	٥.٦	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نِسبة الأميين من ذوي الإعاقة (٥٧.٦٪)، وإذا تمَّ مقارنة هذه النِسبة مع مثيلتها لباقي أفراد المجتمع نجد أن نِسبة الأميَّة لا تتعدى (٢٥٪) للأفراد بدون صعوبات؛ أي أن النِسبة ترتفع لأكثر من الضعف عنها لدى الأفراد بدون الصعوبات، واستطاع (١١.١٪) من ذوي الإعاقة الحصول على مؤهل متوسط فني، وهناك (٥.٦٪) من ذوي الإعاقة نجحوا في الحصول على مؤهل جامعي فأعلى، وأن حوالي ثلثي ذوي الإعاقة من الإناث أميات مقابل نصف ذوي الإعاقة من الذكور، وفي المقابل فقد انخفضت نِسبة الإناث ذوي الإعاقة الحاصلات على مؤهل متوسط أو جامعي مقارنة بالذكور.

ويوضح جدول (٢) التوزيع النسبي للمصريين ذوي الإعاقة (١٠ سنوات فأكثر) (من الدرجة الكبيرة إلى المطلقة) وفقًا للنوع ونوع الصعوبة والموقف من التعليم عام ٢٠١٩.

جدول (٢) التوزيع النسبي للمصريين ذوي الصعوبات (١٥ سنة فأكثر) (من الدرجة الكبيرة إلى المطلقة) وفقًا للنوع ونوع الصعوبة والحالة الزواجية عام ٢٠١٩ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩٤)

الحالة الزواجية	الرؤية (حتَّى لو كان مرتديًا نظارة)	السمع (حتَّى أثناء استخدام سماعة أذن	التذكر أو التركيز	المشي أو صعود السلالم	رعاية نفسه (الاستحمام، اللبس،..)	الفهم والتواصل مع الآخرين	ذوي الصعوبات
الذكور							
*أقل من السنّ	٣.٤	٥.٢	٦.٥	٢.٨	٦.١	٨.١	٤.٣
لم يتزوج	١٨.٣	٢٤.٥	٣٩.١	١٧.٦	٣٥.٥	٤٤.٥	٢٣.٤
عقد قران	٠.٣	٠.٣	٠.٢	٠.٣	٠.٣	٠.٤	٠.٣
متزوج	٦٧.١	٥٧.٩	٤٣.٤	٦٧.٧	٤٧.٧	٣٩.٦	٦٢.٦
مطلق	١	١	١.٣	١.١	١.٢	١.٣	١.٢
أرمل	١٠	١١.١	٩.٦	١٠.٦	٩.٢	٦.١	٨.٢
الإجمالي%	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
العدد	٢٠٥٨٣٥	١٩٢٢٩١	١٨٤٢٦٧	٥٠٨٤٠٣	٢٠٨٥٨٣	٢٠١٤٥٧	٩١٠٣٥٥
الإناث							

تابع جدول (٢) التوزيع النسبي للمصريين ذوي الصعوبات (١٥ سنة فأكثر) (من الدرجة الكبيرة إلى المطلقة) وفقاً للنوع ونوع الصعوبة والحالة الزواجية عام ٢٠١٩ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩٤)

الحالة الزواجية	الرؤية (حتَّى لو كان مرتديًا نظارة)	السمع (حتَّى أثناء استخدام سماعة أذن	التذكر أو التركيز	المشي أو صعود السلالم	رعاية نفسه (الاستحمام، اللبس،..)	الفهم والتواصل مع الآخرين	ذوي الصعوبات
أقل من السنّ	٢.٨	٤.٣	٥.١	١.٨	٤.٧	٦.٧	٣.٤
لم تتزوج	١٢.٨	١٦.٦	٢٨	١١	٢٥.٤	٣٣.٦	١٥.٦
عقد قران	٠.٢	٠.٢	٠.٢	٠.١	٠.١	٠.٣	٠.٢
متزوجة	٣٧.٤	٤٢.١	٢٨.٨	٣٨.١	٢٨.٨	٣٤.٦	٤٢.٢
مطلقة	٢.١	١.٥	١.٣	١.٦	١.٤	١.٣	١.٨
أرملة	٤٤.٨	٣٥.٢	٣٦.٨	٤٧.٥	٣٩.٦	٢٣.٥	٣٦.٨
الإجمالي%	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
العدد	١٨٩١٨٨	١٩٦٢١٨	١٦٦٤٧٢	٤٩٣٦٠٤	١٨٧٧٢٨	١٧٤٤٤٠	٨١٣٣٣٨

* أقل من السنّ = الفئة العمرية من ١٥-١٧ وغير متزوج أو لم يسبق له الزواج

ملحوظة: إجمالي ذوي الإعاقة بالجدول لا يساوى مجموع الإعاقات الستة لأنه قد يكون لدى الفرد أكثر من إعاقة

يظهر من الجدول السابق الارتفاع الكبير لنسبة ذوي الإعاقة الذين لم يلتحقوا تمامًا بالتعليم، والتي بلغت (٦٠.٨٪) وارتفعت للإناث لتصل إلى (٦٨.٥٪) مقابل (٥٣.٩٪) للذكور، كما أن حوالي (١٠٪) قد التحقوا وتسربوا من التعليم، وقد ارتفعت النِسبة بين الذكور لتصل إلى(١١.٣٪) مقابل (٧.٩٪) للإناث، وهناك (٢٣.٢٪) من ذوي الإعاقة قد سبق لهم الالتحاق بالتعليم والانتهاء منه، بينما هناك (٦.٣٪) ملتحقين حاليًا بالتعليم، وقد تزايدت هذه

النسب للذكور لتصل إلى (٢٨٪)، (٦.٨٪) على الترتيب لكلٍّ من الحالتين، مقابل (١٧.٨٪)، (٥.٨٪) للإناث على الترتيب.

كما تزايدت نِسبة ذوي الإعاقة الذين لم يلتحقوا بالتعليم عن (٦٠٪) لجميع أنواع الإعاقات وكانت أعلى نِسبة الإعاقة التذكر والتركيز (٧١.٢٪) ورعاية النفس (٧٠.٨٪) كما تزايدت هذه النسب بشكل أكبر في حالة الإناث لتصل على التوالي (٧٧.١٪)،(٧٧.٤٪) مقابل (٦٦٪) و(٦٥٪) للذكور على الترتيب، وكانت أعلى نِسبة لذوي الإعاقة الذين أنهوا تعليمهم بلغت حوالي(٢٦٪) لكلٍّ من صعوبتي الرؤية والسمع بالنسبة للذكور مقابل (١٤.٨٪) لإعاقة الرؤية و(١٩.٢٪) لرؤية السمع للإناث.

ولكي يتمّ الحد من هذه النسب العالية للأمية بين ذوي الإعاقة، وإتاحة الفرصة للمتحررين من الأميَّة لاستكمال مراحل تعليمهم؛ لا بدَّ من وجود معلم للكبار من ذوي الإعاقة يهتم بجميع جوانب حياتهم وبخاصة الجانب التعليمي لهم؛ وذلك لأنه أهم الحقوق التي كفلتها لهم قوانين حقوق الأفراد ذوي الإعاقة.

وبالتالي لم يغفل المجتمع المصري حقوق ذوي الإعاقة ورعايتهم؛ وأصبح لذوي الإعاقة (١١) مادة وصريحة في دستور عام ٢٠١٤، منها المادة (٥٣) والتي تضمنت أن المواطنين لدى القانون سواء وهم متساويون في الحقوق والحريات والواجبات العامة، لا تمييز بينهم وتلتزم الدولة باتخاذ التدابير اللازمة للقضاء على أشكال التمييز (إن وجد)، كما تمَّ في عام ٢٠١٨ إصدار قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذي أقرَّ عدة مكتسبات لهم منها على سبيل المثال، عدم التمييز بسبب الإعاقة أو نوعها أو جنس الشخص ذوي الإعاقة، وتأمين المساواة الفعلية في التمتع بكافة حقوق الإنسان وحرياته الأساسيَّة في كافة الميادين (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٦٧).

كما أقرَّت اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨ في المادة (٢٣) بأن تلتزم الوزارات المعنية والهيئة العامة لتعليم الكبار بمواءَمة برامجها الخاصة بمحو أُميَّة الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، الذين فاتهم سنّ التعليم باستخدام أساليب ووسائل تكنولوجية متطورة (اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨، ٢٥).

بالإضافة إلى أن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨ أكَّد ضرورة توفير العدد الكافي من المعلمين لمحو أمية الأشخاص ذوي الإعاقة بالوسائل والأساليب المناسبة لحالات الإعاقة المختلفة، وإجراء التعديلات اللازمة في البيئة الدراسية للدارسين، بما يتيح للأشخاص ذوي الإعاقة الحصول على قدر مناسب من النمو المعرفي والانخراط في السلك التعليمي النظامي. (اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨، ٢٤)

كما أكَّد الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ٢٠١٩ ضرورة مساعدة جميع فئات ذوي الإعاقة من الأميين والمتسربين من التعليم، والذين يريدون استكمال مراحل تعليمهم بمعلم كُفء يمتلك عدة كفايات تؤهله للعمل مع هذه الفئات وضرورة إعداده وتدريبه ليتمكن من التعامل معهم بكفاءة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩٣).

ولهذا أصبحت عملية إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة[١] من أولويات السياسات التعليمية واستراتيجيات تطوير التعليم في معظم دول العالم، ولقد أكدت عديدٌ من الدراسات السابقة ضرورة وجود معلم للكبار من ذوي الإعاقة؛ وذلك لتعليمهم وتزويدهم بخبرات متنوعة وصقل شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وتنمية أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقليَّة، وإكساب الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة طرق التفكير والإبداع، وحل المشكلات واتخاذ القرار والتعلم في فريق، وكذلك تنمية الحياة المهنيَّة والمسئولية الشخصيَّة الاجتماعيَّة وقيم المواطنة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كدراسة كلٍّ من (عبد العالي،٢٠١٣؛ توفيق،٢٠١٦؛ سهل، ٢٠١٨؛ عمري،٢٠١٩؛ العنزي،٢٠٢٢).

وعليه هدفت الدراسة الحالية وضع تصور مقترح لأهم الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين مع الأخذ في الاعتبار آراء الخبراء (أعضاء هيئة تدريس بأقسام أصول التربية والتربية الخاصة والتربية المقارنة، ومعلمي الكبار للدارسين (غير ذوي الإعاقة – ذوي الإعاقة) بما يؤدي إلى الارتقاء بالدارسين

---

[١] سوف تستخدم الدراسة الحالية مصطلح معلم الكبار من ذوي الإعاقة في المتن باعتباره ما تأمل في تحقيقه؛ لأن القائم بالعمل في مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة ما هو إلا معلم تربية خاصة يقوم بجانب وظيفته بأداء نفس مهام معلم الكبار لفئة غير ذوي الإعاقة.

الكبار ويحقق سعادتهم، ويمنحهم الاستقلالية والحرية في اتخاذ قراراتهم والمشاركة الفعَّالة في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

عن طريق معايشة الباحثة للواقع والميدان، ومراجعة بعض الدراسات السابقة والأدبيات التربويَّة ذات الصلة بموضوع الدراسة تبين أن هناك أفرادًا من ذوي الإعاقة لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم النظامي، أو تسربوا منه؛ ومن ثمَّ أصبحوا كبارًا دون أن ينالوا حقهم في التعليم؛ وبالتالي فإنَّ هذه الفئة تُمثل عائقًا أمام تحقيق التنمية، وتحقيقًا لما جاء في قانون حقوق الأفراد ذوي الإعاقة؛ ينبغي على الدولة أن توفر للكبار من ذوي الإعاقة فرصًا تعليميَّة متساوية مع الأفراد غير ذوي الإعاقة بالتعاون مع الجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني، والمؤسسات الأخرى التي تنشئ فصولًا بداخلها لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، وإتاحة الفرصة للكبار من ذوي الإعاقة لاستكمال مراحل تعليمهم، ويلاحظ أن الجهود المبذولة حاليًا ليست سوى جهود متفرقة لا يجمعها خطة أو أهداف واضحة ومحددة، وهذا ما أكده الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٩) حيث أشار إلى تشتت الجهود التي تبذل لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة في المؤسسات التي تهتم بمحو أميتهم والحد من تسربهم (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩٣).

كما أكدت الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار (٢٠١٤-٢٠٣٠)، أنه لضمان متحررين من الأميَّة قادرين على العيش والمشاركة في تنمية ذاتهم ومجتمعاتهم؛ يجب الاهتمام بمؤسسات تعليمهم، ومَن يعلمهم؛ لسد منابع الأميَّة والاهتمام بمرحلة ما بعد الأميَّة، وهي رؤية تتجاوب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين من حيث اكتساب المهارات اللازمة للعيش والعمل عن طريق التعلم والاستمرار فيه (الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠، د).

وتزداد خطورة أُميَّة ذوي الإعاقة في مصر عند العلم بأنَّ معدلاتها وفقًا لتقديرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء لعام ٢٠١٩ تصل بين الذين لم يلتحقوا مطلقًا بالتعليم إلى (٦٠.٨٪)، وترتفع عند الإناث لتصل إلى(٦٨.٥٪) مقابل (٥٣.٩٪) للذكور، كما أن حوالي (١٠٪) قد التحقوا وتسربوا من التعليم، وقد ارتفعت النِسبة بين الذكور لتصل إلى (١١.٣٪)

مقابل (٧.٩٪) للإناث (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩، ٩٣)؛ ممَّا يعني أن هناك حاجة مُلحة لمزيد من العمل والجهد غير التقليدي لمواجهة أُميَّة ذوي الإعاقة في مصر.

وأولى متطلبات القضاء على الأميَّة بين ذوي الإعاقة هو الاهتمام بمعلم الكبار وإعداده وتأهيله للقيام بدوره، وذلك عن طريق توفير الكفايات اللازمة لجودة تمهين التعليم في القرن الحادي والعشرين، فلقد أكَّد (العثمان، ٢٠١٨، ٧٤) ضرورة الاهتمام بكفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ لأنَّ حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية من أواخر الستينيات من القرن الميلادي، وهي من أبرز الإنجازات التربويَّة التي ألقت بظلالها على جميع برامج تنمية المعلم، وهي البرامج التي تحدد أهدافًا واقعية لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثمَّ تلزم المعلمين بالمسئولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

وبالنظر إلى واقع إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة في مصر، نجد أن الواقع يعجّ بالعديد من الأزمات، التي تمَّ رصدها عن طريق استطلاع رأي بعض خبراء التربية، وخبراء الهيئة العامة لتعليم الكبار، وبعض معلمي الكبار (للطلاب غير ذوي الإعاقة – وذوي الإعاقة) فيما يخصُّ تحليل إشكالية واقع إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة في مصر، والكفايات المهنيَّة التي يجب أن تتوافر لديه كما في ملحق الدراسة (١)، وتمثلت أهم التحديات التي تمَّ الاتفاق عليها فيما يلي:

- لا توجد خطة استراتيجيَّة محددة لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة بمؤسسات الإعداد في مصر.
- ضعف القناعة المجتمعية بأهمية تعليم الكبار من ذوي الإعاقة؛ ومن ثمَّ فإنَّ الجهود المبذولة لإعداد وتأهيل معلمي الكبار من ذوي الإعاقة لم يكتب لها النجاح والاستمرار؛ نظرًا لأنها لم تستند إلى رؤية واضحة المعالم.
- الخلط بين مفهومي محو الأميَّة وتعليم الكبار والتعامل معهما باعتبار أنهما مترادفان.
- ضعف قدرة معلم التربية الخاصة الذي يقوم بدور معلم الكبار على التواصل مع كل أنواع الإعاقات؛ نظرًا لخصائصهم الفريدة التي تحتاج إلى مجهود أكبر من المعلم.

- اقتصار نظم إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة على بعض الدورات التدريبيَّة التي لا تفي بالغرض، ولا تقدم للمجتمع المعلم المؤهل للتعامل مع هذه الفئة من ذوي الإعاقة، وإن وجدت هذه النظم نجد أنها تركز على الجانب النظري في محتويات البرنامج أكثر من الجانب العملي.
- عدم وجود برنامج لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة في الكليات التي تهتم بذوي الإعاقة، مثل: كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، وكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة ببني سويف.
- البنية التحتية غير مهيأة لإعداد دورات تدريبية لمعلمي الكبار؛ لتأهيلهم بشكل جيد وبما يتناسب مع التوجهات العالمية والرؤية المستقبلية المصريَّة، في إطارها التنموي الشامل.
- قلة الدورات التدريبيَّة التي تفعل مفهوم التكامل المعرفي بين مكونات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي.
- ضعف التمويل الحكومي لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- تدني الدورات الإرشادية لمعلم الكبار للتعامل مع المشكلات النفسيَّة للكبار من ذوي الإعاقة وأسرهم.
- لا تزال الرؤية غير واضحة فيما يتعلق بمن المسؤول عن إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة هل هي الهيئة العامة لتعليم الكبار أم كليات التربية أم مؤسسات التربية الخاصة؛ وغياب الرؤية يؤدي إلى هلامية البرامج ومتطلبات الإعداد.
- قلة الدورات التدريبيَّة حول الطرق المتعددة لتواصل معلم الكبار مع مختلف أنواع الإعاقات (برايل- الإشارة – كل أنواع التكنولوجيا الحديثة المساعدة) والتي تساعد على تحسين فرص الاندماج الاجتماعي للكبار من ذوي الإعاقة مع ذويهم غير ذوي الإعاقة.

وأضافت دراسة (عمري، وجمعة، ٢٠١٩ (أ)) بعض التحديات لإعداد معلم الكبار للفئتين (غير ذوي الإعاقة – ذوي الإعاقة) وهي:

- لا تُوجد مؤسسات محددة لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ وبالتالي ينعدم التواصل مع مؤسسات إعدادهم عالميًّا، وعدم القدرة على الاستفادة من التجارب المعاصرة في مجال إعدادهم.
- سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا معلم الكبار بصفة عامة في مصر، وغياب تنفيذ الآليات المقترحة عمليًّا، وهذه الإشكالية (التنظير والتطبيق) تقلق كل مؤسسات إعداد المعلمين في مصر، والتفاعل مع الكبار في إطار التوجهات العالمية الجديدة للتعليم.

وبناءً على ما سبق؛ يُمكن القول إنه ما زالت الرؤية غير واضحة المعالم في مصر؛ فمؤسسات التربية الخاصة ما زالت غير قادرة على أن تفي بمخرجات قادرة على أن تساهم بفاعلية وكفاءة في إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا تزال سياسة إعداد معلمي الكبار في مصر بصفة عامة ولذوي الإعاقة بصفة خاصة محاطة بسياج من الأزمات على مستوى التنظير أو التطبيق العملي؛ ممَّا يؤكد أهمية القيام بالدراسة الحالية للتعرف على أهم الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في القرن الحادي والعشرين لمواكبة هذا التوجه العالمي المعاصر.

وتأسيسًا على ما سبق؛ يُمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما الفلسفة الحاكمة لتعليم الكبار من ذوي الإعاقة؟

٢- ما الأدوار الجديدة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

٣- ما الإطار الفكري والمفاهيمي للكفايات المهنيَّة في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين؟

٤- ما أهم الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وهل تختلف باختلاف بعض المتغيرات (النوع- مستوى الخبرة -عدد الدورات التدريبية الحاصلين عليها)؟

٥- ما التَّصور المُقترح للكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١- التَّعرف على الفلسفة الحاكمة لتعليم الكبار من ذوي الإعاقة.

٢- التَّعرف على أهم الأدوار الجديدة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- التَّعرف على الإطار الفكري والمفاهيمي للكفايات المهنيَّة في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤- التَّعرف على أهم الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة الدراسة، ومدى اختلافها باختلاف بعض المتغيرات (النوع- مستوى الخبرة – عدد الدورات التدريبية الحاصلين عليها).

٥- تقديم تصور مقترح للكفايات المهنيَّة اللازم توافرها لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

أ- الأهمية النظريَّة

١- سعت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أحد أهم القضايا التربويَّة المطروحة على الساحة، وهي الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة خاصة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، انطلاقًا من ضرورة إعداده وتأهيله وتنمية مهاراته بجودة

وكفاءة؛ ليكون مديرًا بارعًا للموقف التعليمي، مواكبًا لأهداف النظام التربوي بصفة عامة.

٢- جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة، والتي أوصت بضرورة إجراء دراسات علميَّة تتناول أهم كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة في القرن الحادي والعشرين.

٣- تناولت الدراسة فئة مهمة من فئات المجتمع، وهي الأشخاص ذوو الإعاقة، وضرورة محو أميتهم، وإتاحة الفرصة للكبار منهم لاستكمال مراحل تعليمهم مساواة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة؛ من أجل تحقيق ذاتهم وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المجتمع، وفي اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم؛ وبالتالي يتحقق ما تدعو إليه قوانين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من عدم التمييز بسبب الإعاقة أو نوعها، وضمان المساواة الفعلية لهم في التمتع بكافة حقوقهم وحرياتهم في كلِّ الميادين.

ب- الأهمية العملية "التطبيقية"

١- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في التخطيط لتطوير الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في التخطيط لوضع آليات للتنمية المهنيَّة لمعلم الكبار بصفة عامة ومعلم الكبار من ذوي الإعاقة بصفة خاصة.

٣- قد تسهم هذه الدراسة في تفعيل القوانين والتشريعات التي تحدد مسئولية المجتمع تجاه الأفراد ذوي الإعاقة، وتنظم استجابة المجتمعات لاحتياجاتهم سواء في مجال الوقاية والرعاية أو التعليم.

٤- قد تساعد هذه الدراسة مؤسسات المجتمع المدني في تطوير برامجهم في مجال تعليم الكبار من ذوي الإعاقة.

٥- قد تساعد المسئولين والاختصاصين في تعليم الكبار لوضع الخطط والسياسات والبرامج في مجال تعليم ورعاية الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يساعد هذا المنهج على تقديم تحليل دقيق للظاهرة موضوع الدراسة؛ بقصد التَّعرف على جوانبها المختلفة والعلاقات السائدة بينها، وتعني بذلك رصد وتحليل أهم التوجهات الفكرية لتعليم الدراسين الكبار من ذوي الإعاقة، والتعرف على فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة وأهدافه، ومن جهة أخرى يقدم لنا هذا المنهج فرصة للتعرف على أهم السمات الشخصيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة، وأهم الأدوار الجديدة له في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأخيرًا التَّعرف على أهم الكفايات المقترحة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة باستخدام استمارة استطلاع رأي تمَّ تطبيقها على عدد (١٠) من معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، و(١٥) عضوَ هيئة تدريس (أصول تربية- تربية مقارنة- تربية خاصة)، و(٥) من معلمي الكبار؛ وصولًا إلى رؤى وتحليلات ساعدت في بناء استبانة بأهم كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة، والتوصل لتصور مقترح بشأنها.

المفاهيم الإجرائيَّة للدراسة

١- **معلم الكبار من ذوي الإعاقة:** عرفته الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنه: الشخص الذي يقوم بعملية تعليم وتدريب وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة حسب فئة الإعاقة، فيستخدم ويوظف الاستراتيجيات والأساليب والفنيات التربويَّة الصحيحة لتلبية احتياج هؤلاء الطلاب الكبار من ذوي الإعاقة، ويسهم في تغيير سلوكهم وتحسينهم وتعليمهم بما يتوافق مع الاتجاهات التربويَّة الحديثة.

٢- **الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة:** عرفتها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها معلم الكبار الذي يُدرس لجميع فئات ذوي الإعاقة، ويكون قادرًا على تطبيقها بفعالية أثناء التدريس، ويتمّ اكتسابها خلال برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناء الخدمة وهي الكفايات (الحياتيَّة والعملية، الأخلاقيَّة، المرتبطة بالتعلم، الرقميَّة، التقويميَّة).

٣- **مهارات القرن الحادي والعشرين:** عرفتها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: هي مجموعة المعارف والخبرات التي يحتاج الكبار من ذوي الإعاقة إلى إتقانها؛ كي تساعدهم على التعلم والعمل والحياة بنجاح.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بعددٍ من الحدود التي يُمكن توضيحها كما يلي:

١- **الحدود الموضوعية:** وتمثلت في الموضوع الذي تناولته الدراسة الحالية؛ وهو كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢- **الحدود البشريَّة:** وتمثلت في أفراد عينة الدراسة من: أعضاء هيئة التدريس بأقسام أصول التربية والتربية الخاصة والتربية المقارنة، ومعلمي الكبار للدارسين (غير ذوي الإعاقة – ذوي الإعاقة).

٣- **الحدود المكانية:** وتمثلت في مكان إجراء الدراسة، وتمَّ إجراؤه على بعض مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة– هيئة تعليم الكبار بالقاهرة، وبعض الهيئات الموجودة في محافظات وأقاليم جمهورية مصر العربية، وبعض كليات التربية، والكليات التي تهتم بذوي الإعاقة مثل كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، وكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة ببني سويف.

٤- **الحدود الزمانية:** وتمثلت في زمن إجراء الدراسة، وتمَّ إجراؤها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.

دراسات سابقة:

بمراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة وكذا الدراسات السابقة تبين وجود مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، يتمّ تناولها على النحو التالي:

هدفت دراسة شعير (٢٠٠٠) إلى التَّعرف على أهم الكفايات التربويَّة اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم الكفايات التربويَّة اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة هي: تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعة الحاجات الخاصة، واختيار واستخدام طرائق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، واختيار واستخدام التقنيات المعدلة لتلائم الحاجات الخاصة للطلاب، واختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرى العتيبي (٢٠٠١) دراسة هدفت التَّعرف على جهود وإنجازات المملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار من ذوي الاحتياجات الخاصة، والوقوف على أهم الأساليب التربويَّة المعاصرة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عالميًّا ومحليًّا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وجرت الدراسة على نطاق المملكة العربية السعودية عن طريق الاطلاع على الأدبيات التي تعرضت لإنجازات المملكة العربية السعودية والأدبيات التي تعرضت لأبرز الاتجاهات والأساليب المعاصرة في تربية وتعليم الكبار من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم الأساليب التربويَّة المعاصرة لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هي الإثراء والتسريع والإفراد والتجميع، وأنه لمحو أُميَّة ذوي الاحتياجات الخاصة يجب تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم مع أقرانهم العاديين لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينهم، وأوصت الدراسة بضرورة مواصلة الجهود لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة.

أما دراسة Elbert & Baggett (2003) فقد هدفت تحديد أهم الكفايات الضرورية لمعلمي المستوى الثاني الزراعي في ولاية بنسلفانيا لمساعدتهم على أن يصبحوا أكثر فعالية أثناء العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٥٣) معلمًا من المرحلة الثانويَّة الزراعية في الفترة من ١٩٩٩-٢٠٠٠، وتوصَّلت الدراسة إلى ضرورة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة لمجموعة من الكفايات الشخصيَّة والمهنيَّة والتطويرية والمعرفيَّة والقياديَّة والتنظيميَّة، مع التركيز على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الإعاقة، وضرورة امتلاك معلم ذوي الإعاقة لأساليب وتقنيات التدريس الحديث، وضرورة الاعتماد على التكنولوجيا في البيئة التعليميَّة، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبيَّة لمعلمي ذوي الإعاقة أثناء الخدمة للقيام بأدوارهم بطريقة فعَّالة.

في حين هدفت دراسة اللواتية (٢٠٠٦) التَّعرف على بعض المشكلات التربويَّة التي تواجه الكبار الصم، وإيجاد بعض الحلول للتقليل من هذه المشكلات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التربويَّة التي تواجه الكبار الصم هي: غياب مراكز ومؤسسات متخصصة لتعليم الأميين من الصم، وعدم تمكن الأصم من الاتصال بالمجتمع لاعتماده على لغة الإشارة، وعدم وجود الكوادر المؤهلة من المعلمين والمعلمات للتدريس للكبار الصم ومحو أُميَّة الأشخاص الأميين منهم. وأوصت الدراسة بضرورة وجود معلم

يساعد ذوي الإعاقة على الفهم والإبداع ويؤهلهم لمراحل التعليم العليا كأقرانهم العاديين مراعاة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليميَّة والعمليَّة.

أما دراسة Browder et al. (2009) فقد هدفت إلى التَّعرف على أهم المتطلبات الرئيسة لمحو أُميَّة الطلاب ذوي الإعاقة النمائية الشديدة في وقت مبكر من حياتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبٍ من ذوي الإعاقة النمائية الشديدة؛ لتحديد أهم المتطلبات الرئيسة لمحو أميتهم من وجهة نظرهم. وتوصَّلت الدراسة لوجود درجة كبيرة من الحماس لدى الطلاب ذوي الإعاقة لتعلم القراءة والكتابة؛ لأنهم سيصبحون أكثر استقلالية واعتمادًا على الذات، وضرورة وجود معلم يمتلك المهارات والكفايات التخطيطية والمعرفة اللازمة للتعامل مع الأميين من ذوي الإعاقة، وضرورة وجود بيئة صفية مناسبة لتعليم ذوي الإعاقة، والاهتمام بتعليم الأميين لغة برايل في مراحل مبكرة من حياتهم.

وأيضًا دراسة Kesiktas & Akcamete(2011) والتي هدفت تقييم الكفايات المهنيَّة لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريًّا بتركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وتمَّ تطبيقها على عينة مكونة من (٣٨١) معلمًا من المعلمين في الخدمة وقبل الخدمة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن المعلمين يواجهون عدة مشكلات في عملية التدريس لذوي الإعاقة نتيجة نقص المهارات والمعارف التي تساعدهم على فهم طبيعة ذوي الإعاقة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة وإعداده بطريقة عصرية تمكنه من قيادة التغيير في الألفية الجديدة.

أما دراسة Groce & Bakhshi (2011) فهدفت إلى تسليط الضوء على قضية الأميَّة بين ذوي الإعاقة ووضع مجموعة من الخطط التعليميَّة التي تساهم في علاج تلك المشكلة، بل الحد منها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتمَّ تطبيق خطط تعليم فردية على (١٥٠) طالبًا من ذوي الإعاقة لمعرفة نِسبة الأميَّة موجودة بنسبة كبيرة في أي نوع من أنواع الإعاقات. وتوصَّلت الدراسة إلى ارتفاع نِسبة الأميَّة بين ذوي الإعاقة الجسدية والعقليَّة؛ ومن ثمَّ رأت الدراسة ضرورة محو أميتهم، بل محو أُميَّة جميع الأشخاص من مختلف الإعاقات الأخرى، وضرورة توفير فرص تعليميَّة متكافئة مناسبة لجميع أنواع الإعاقات ودرجاتها لتطبيق مبدأ المساواة في التعليم بين الأشخاص ذوي الإعاقة، مع ضرورة التحول نحو استخدام

التكنولوجيا الحديثة في محو أُميَّة ذوي الإعاقة بدلًا من الاعتماد على الطرق التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة التصدي لمشكلة الأميَّة الموجودة بين الأشخاص ذوي الإعاقة، وضرورة وجود المعلم المؤهل والمدرب للتعامل مع طبيعة هذه الفئة.

وجاءت دراسة Madden (2012) لتتعرف على كيفية محو أُميَّة الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام التكنولوجيا الحديثة كطريقة بديلة للطرق التقليدية القديمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على عمل مقابلة لعينة عشوائية من الأميين من ذوي الإعاقة. وتوصَّلت الدراسة لنتائج عدة، منها: ضرورة تعليم ذوي الإعاقة أساسيات الحاسب الآلي، وتعليمهم كيفية استخدام الهاتف المحمول ليساعد ذوي الإعاقة على تصفح الكتب، وتحميل بعض التطبيقات الحديثة على وسائط التكنولوجيا التي تساعد ذوي الإعاقة في محو أميتهم، وأوصت الدراسة بضرورة وجود معلم يمتلك الكفايات اللازمة للتعامل مع الأميين من ذوي الإعاقة.

ودراسة البسيوني (٢٠١٢) والتي هدفت تطوير مؤسسات رعاية الفئات الخاصة للكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة الموجه للمديرين والخبراء والمتخصصين في هذا المجال، وشملت عينة الدراسة (١٠٠) فردٍ من أعضاء فرق العمل من مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة من الكبار من الخبراء والمعلمين والأخصائيين الاجتماعين والنفسين، وتمَّ إجراء المقابلة مع عينة بلغت (٢٠) فردًا من مديري مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة من الكبار، ومن أهم النتائج التي قدمتها هذه الدراسة أنه على الرغم من تنوع البرامج والأساليب التربويَّة التي تقدمها هذه المؤسسات ما بين برامج لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة وتأهيل مهني ورعاية صحية واكتساب المهارات الحياتيَّة؛ إلا أنه يُوجد ضعف في المشاركة المجتمعية في تطوير هذه المؤسسات، وضعف الثقافة المجتمعية بالاهتمام بفئة ذوي الإعاقة، وعدم الاهتمام بمعلم الكبار من ذوي الإعاقة، وضعف الإدارة والتنظيم داخل هذه المؤسسات؛ ومن ثمَّ أوصت هذه الدراسة بضرورة وجود معلم متمكن للعمل داخل فصول محو الأميَّة لذوي الإعاقة، وإنشاء مراكز ومؤسسات لتدريبهم، وإمدادها بالمدربين الأكفاء وذلك في جميع محافظات الجمهورية.

ودراسة عبد العالي (٢٠١٣) التي هدفت التَّعرف على أهم الكفايات التربويَّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليًّا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت من (٢٩) فقرة، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي مراكز

التربية الخاصة بالبيضاء والمرج وبنغازي والبالغ عددهم (١١٥). وتوصَّلت الدراسة لنتائج عدة، منها: افتقار معلمي الأطفال المتخلفين عقليًّا إلى الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، ويحتاج إلى التدريب الفعَّال للتعامل مع ذوي الإعاقة وأسرهم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي هذه الفئة، وتطوير كفايات المعلم طبقًا للمستحدثات التكنولوجية الحديثة.

بالإضافة إلى دراسة يونس (٢٠١٦) والتي هدفت التَّعرف على أهم متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة الحالية على متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر منذ مرحلة إعداده وتدريبه أثناء الخدمة وذلك في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة، وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتحقيق متطلبات إعداد وتدريب معلم الكبار، منها: ضرورة تمهين تعليم الكبار، وتوحيد المصادر التي يتمّ اختيار معلم الكبار منها، وتعريف معلم الكبار بفلسفة النظام التعليمي وموقع تعليم الكبار منه، وأيضًا ضرورة تركيز برامج إعداد معلم الكبار على مجالات التربية النوعية المتخصصة، مثل: إعداد معلم المهارات الحياتية، وإعداد معلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

كما قدَّم إبراهيم (٢٠١٨) دراسة هدفت التَّعرف على واقع إعداد معلم الكبار في ضوء المتطلبات المجتمعية والسياق العالمي، وذلك عن طريق الاحتياجات التعليميَّة الأساسيَّة للمتعلم الكبير، وأهم الكفايات اللازمة لإعداد معلم الكبار في ضوء متغيرات ومتطلبات السياق العالمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) مفردة من المعلمين التابعين للهيئة العامة لتعليم الكبار. وأشارت النتائج إلى ضعف الإمكانات المتاحة للدارسين، والمعلمين ما زالوا تحت التدريب التابع للهيئة العامة لتعليم الكبار، كما أكدت الدراسة على ضرورة امتلاك معلم الكبار لمجموعة من الكفايات التي تساعده على أداء عمله بجودة واتقان.

وجاءت دراسة عمري (٢٠١٩) لوضع رؤية مقترحة لكفايات معلم الكبار في العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصَّلت الدراسة إلى ضرورة تمتع معلم الكبار في العصر الرقمي بمجموعة من الكفايات المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، وأن تنمية كفايات معلم الكبار في بيئات الطوارئ ضرورة حتمية في ظل هذه الظروف التي تمرُّ بها المجتمعات العربية، والذي يتطلب تطوير مهارات معلم الكبار وخبراته لمساعدة اللاجئين في عملية التعليم والتعلم مع مراعاة العوامل النفسيَّة لإعادة دمجهم في

المجتمعات الجديدة مرة أخرى، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد تطبيق رقمي لمحو أُميَّة الدراسين الكبار، وإعداد برامج تكنولوجية لتدريب معلمي الكبار.

في حين جاءت دراسة Majoka (2019) للتعرف على أهم الكفايات الضرورية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمًا من المتخصصين في التربية الخاصة بمقاطعة ميدلاندز التعليميَّة في زيمبابوي. وتوصَّلت الدراسة لنتائج عدة، منها: ضرورة وجود عدة كفايات لمعلم ذوي الإعاقة، مثل كفايات إعداد وتنفيذ الخطط والبرامج والأنشطة، وكفايات التقويم، وكفايات متعلقة بالعملية التدريسية، وكفايات تصميم واختيار الوسائل والتقنيات التعليميَّة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء بحوث ودراسات مستقبلية عن أهم الاحتياجات التدريبيَّة لمعلم ذوي الإعاقة.

كما أجرى العطوي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لكفايات معلم الكبار في كلية التربية والآداب – جامعة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) فردًا، ثمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبقت الدراسة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. وتوصَّلت الدراسة إلى أن الكفايات الشخصيَّة من أهم كفايات معلم الكبار وجاءت بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاءت كفايات التنفيذ، ثمَّ جاءت كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرتبة الأخيرة بدرجة أهمية متوسطة.

وأيضًا دراسة النجار (٢٠٢١) هدفت تحديد كفايات معلم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة إلكترونيًّا وتمَّ تطبيقه على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٣٠) عضوًا من جامعة (القاهرة، حلوان، عين شمس، المنصورة، بنها، بني سويف، كفر الشيخ، دمنهور، طنطا). وتوصَّلت الدراسة إلى ضرورة أن يمتلك معلم الكبار للكفايات المهنيَّة والتي تتضمن الكفايات المعرفيَّة والوجدانيَّة والأدائيَّة والإنتاجيَّة، وضرورة تنمية الكفايات الأكاديمية لمعلم الكبار عن طريق توظيف التقنيات الحديثة في مجال تعليم الكبار والقدرة على تطوير ذاته وتنمية مهاراته العلميَّة، وتنمية الكفايات الثقافيَّة والاجتماعيَّة لمعلم الكبار، وضرورة تنمية الكفايات التكنولوجية والرقميَّة لمعلم الكبار، وتنمية الكفايات الأخلاقيَّة

وكفايات إدارة الصف، وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير علميَّة عند انتقاء معلمي الكبار فيما يتعلق بالخصائص النفسيَّة والتربويَّة والمهنيَّة ووضع سياسة موحدة ومناسبة لتحديات القرن الحالي لعملية تكوين معلم الكبار على مستوى كليات التربية.

وهدفت دراسة الربيعان والمزيني (٢٠٢١) وضع تصور مقترح للكفايات البحثية لمعلمات العلوم في ضوء أدوار معلم القرن الحادي والعشرين بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلمة تمَّ اختيارهنَّ بطريقة عشوائية. وتوصَّلت النتائج إلى ضعف في توافر الكفايات البحثية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء أدوار معلم القرن الحادي والعشرين.

ثمَّ جاءت دراسة Fernandes, Jardim & Lopes (2021) للتعرف على أهم المهارات الشخصيَّة لمعلم التربية الخاصة عن طريق فحص الإنتاج العلمي في الفترة من ٢٠١٠-٢٠٢٠، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن للعديد من الدراسات الموجودة في بعض قواعد البيانات العالمية مثل ERIC, SCOUPUS, WEB of SICENCE , PSYCINFO وشملت العينة (٣٣) دراسة. وتوصَّلت الدراسة لنتائج عدة، منها: تواجد مهارة التواصل الفعَّال والعمل التعاوني والتفكير بدرجة مرتفعة جدًّا، وتواجد المهارات الشخصيَّة المطلوب البحث عنها في الأدبيات بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة تجديد صورة معلم التربية الخاصة، وتحسين كفاياته بما يسمح بالاستجابة لتحديات العصر التكنولوجي ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وأيضًا دراسة Purba & et al. (2022) والتي هدفت التَّعرف على أهم آليات تحسين كفايات المعلم المهنيَّة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وخاصة بعد جائحة كورونا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمَّ إجراء المقابلة ومناقشة العينة التي تحددت في (٦٣) معلمًا ومديرًا في بعض المدارس الموجودة في مدينة بيماتا نغسياتار في سومطرة الشمالية بإندونيسيا. وأسفرت النتائج على ضرورة تطوير مختلف السياسات التعليميَّة الأندونيسية بما يؤدي لتحسين كفايات المعلم المهنيَّة، وضرورة تكامل الكفايات المهنيَّة لدى المعلمين من أجل تربية جيل من المفكرين يستخدمون الطرق الإبداعية لحل المشكلات، وضرورة إحداث تكامل بين مهارات القرن الحادي والعشرين وعملية إعداد المعلم ومنحه رخصة لمزاولة المهنة.

وجاءت دراسة العنزي (٢٠٢٢) للتعرف على أهم الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) فردًا من المتخصصين في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أهمية الكفايات الشخصيَّة والمهنيَّة اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة حيث جاءت بدرجة مهمة جدًّا، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة لأهمية الكفايات الشخصيَّة والمهنيَّة اللازمة لمعلمي التعليم الشامل وفقًا لمتغير الدرجة العلميَّة، وجاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه)، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد الطالب المعلم في مجال التعليم الشامل قبل الخدمة، وتزويدهم بالكفايات الشخصيَّة والمهنية اللازمة لهم والاهتمام بتدريبهم القائم على الكفايات بحيث يكونوا قدوة يحتذى بها لمواكبة مستجدات العصر في مجال العلوم التربويَّة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات؛ أن موضوع كفايات معلم الكبار بصفة عامة وكفايات معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة قد نال اهتمامًا متزايدًا من الباحثين، واتفقت جميع الدراسات التي تمَّ استعراضها في استخدام المنهج الوصفي، واتفقت – أيضًا – على استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وهذا ما تشابهت به الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية.

وقد اتفقت أيضًا الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (Elbert & Beggett ,2003؛ Kesiktas & Akcamete ,2011 ؛ عبد العالي،٢٠١٣؛ Majoka, 2019؛ Fernandes,Jardin & Lopes ,2021؛ العنزي،٢٠٢٢) على تناول موضوع كفايات معلم ذوي الإعاقة، واتفقت مع دراسة كلٍّ من (الربيعان والمزيني،٢٠٢١؛ Purba & et al., 2022) في الربط بين كفايات معلم الكبار ومهارات القرن الحادي والعشرين، أما ما تنفرد به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيظهر في تناولها لوضع تصور مقترح للكفايات المهنيَّة اللازم توافرها لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي أوصت به دراسات عديدة من دراسة كلٍّ من: (اللواتية،٢٠٠٦؛ Browder & et

al.,2009؛ Kesiktas & Akcamete,2011 ؛ البسيوني،٢٠١٢؛ Madden ,2013 ؛ يونس،٢٠١٦؛ العنزي،٢٠٢٢).

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، واشتقاق أسئلتها، وبناء أداتها، وتفسير نتائجها؛ وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية بتناول مثل هذا الموضوع وتطبيقه على الفئة المحددة في الدراسة وذلك في حدود اطلاع الباحثة.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: الفلسفة الحاكمة لتعليم الكبار من ذوي الإعاقة

تناول هذا المحور الحديث عن مفهوم محو الأميَّة وتعليم الكبار، وإشكالية الخلط بينهما، ومجالات تعليم الكبار، ثمَّ عرض أهداف فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، وكذلك المبادئ الأساسيَّة لفلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، ثمَّ الحديث عن بعض مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة في المجتمع المصري، وأخيرًا الحديث عن معلم الكبار من ذوي الإعاقة.

أولًا: مفهوم محو الأميَّة وتعليم الكبار

إنَّ عملية تحديد مفهوم واضح ومحدد لمحو الأميَّة وتعليم الكبار يتوقف على مدى تمكن القائمين على فهم الفلسفة التي يتبناها المجتمع، وتسعى إلى تحقيقها السياسة التعليمية في مجال تعليم الكبار، والتي تختلف من مجتمع إلى آخر، وفقًا لتطور المجتمع وتقدمه، بحيث يأتي مفهوم تعليم الكبار محققًا لصالحهم، ويساعدهم على الانخراط في برامجه، وصولًا إلى وضع برامج لتعليم الكبار بناءً على احتياجاتهم التي يريدون الوصول إليها.

ويتطلب ذلك معالجة موضوعية لمفهومي محو الأميَّة، وتعليم الكبار، واستعراض أهم الرؤى النظريَّة التي قدمت لهما وتوضيحها؛ نظرًا للتداخل بين المفهومين، وفيما يلي تعرض الدراسة لهذين المفهومين:

١- مفهوم محو الأميَّة

الأميَّة (لغةً): جاء الأمي في اللغة من مادة (أم م)، والأمي هو الذي لا يقرأ ولا يكتب، والأميَّة هي الجهل بالقراءة والكتابة. (فليه، والزكي، ٢٠٠٤، ٤٠)

والأميَّة (اصطلاحًا): تعني الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة بأية لغة، وقد تجاوز سنّ التعليم الأولى وهو الشخص الذي تعدى سنّ العاشرة، ولم يكن منتظمًا بالمدرسة الابتدائيَّة، ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في معرفة القراءة والكتابة. (فليه، والزكي، ٢٠٠٤، ٤٠)

وعرف اسكاروس (٢٠١٥، ١٧٥) الأمي بأنه: الشخص الذي يلتحق بمركز من مراكز محو الأميَّة، وهو غير حاصل على مؤهل دراسي، ولا يتقن قراءة لغة الألفاظ والأرقام.

وأضاف عمري (٢٠١٩، ٣١٤٢) تعريفًا للأمية وهي: ظاهرة اجتماعيَّة سلبية تتمثل في عدم قدرة المواطن عن القيام بالعديد من المهارات المتعلقة بالقراءة والكتابة، والتي تمكنه من جودة حياته، وإلمامه بمهارات الكتابة والقراءة، وخاصة في ظل التطورات التكنولوجية والثورة العلميَّة والمعلوماتية، والتي لن يستطيع أي مواطن التعامل معها وهو مفتقر للمهارات اللازمة للتعامل معها، وتتضمن الأميَّة ثلاثة أنواع هي: الأميَّة الهجائيَّة، والوظيفيَّة، والرقميَّة.

وطبقًا للخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠ يكون محو الأميَّة عبارة عن: تعليم المواطنين الأميين القراءة والكتابة والحساب من أجل الوصول بهم إلى مستوى الإجادة وفقًا للمعايير التي تضعها الهيئة العامة لمحو الأميَّة وتعليم الكبار بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم (الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠، ٢٠١٤، ن).

٢- مفهوم تعليم الكبار

عرف فليه، والزكي (٢٠٠٤، ١٠٨) تعليم الكبار بأنه: إعطاء الكبار القدر المناسب من التعليم ورفع مستواهم الاجتماعي والثقافي والمهني من أجل تلبية الاحتياجات والتغيرات الموجودة في المجتمع، وإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم في مختلف المراحل.

ثمَّ جاء تعريف السعيد (٢٠٠٦، ١٤) لتعليم الكبار بأنه: البرامج التربويَّة التي تقدم للكبار بطريقة مدرسية أو بطريقة تعتمد على التعليم الذاتي بعد انتهاء تعليمهم النظامي؛ وذلك لزيادة كفاءاتهم وقدراتهم المعرفيَّة، والاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة، والمهنيَّة؛ بهدف استكمال النقص في تعليمهم النظامي، أو إثراء تعليمهم النظامي ممَّا يتفق ومتطلبات الحياة المعاصرة، أو بما يتفق وأدوارهم المتغيرة في مجتمعاتهم؛ وكل هذا ينعكس بصورة إيجابيَّة على الأفراد ومجتمعاتهم.

وعرفته الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠ بأنه: توفير فرص تعليميَّة مناسبة للأميين الذين لم يلتحقوا بمرحلة التعليم النظامي، وتوفير فرص تعليميَّة للكبار من ذوي الإعاقة في سنّ (١٥) سنة فأكثر الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو الذين تسربوا منه مع إعطاء الأولوية للشريحة العمرية للشريحة من (١٥-٣٥) سنة لتمكينهم من القرائية وإكسابهم المهارات الحياتيَّة الأساسيَّة، وتحفيزهم لمواصلة التعلم مدى الحياة. (الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠، ٢٠١٤، ٤١)

كما عرف عمري وجمعة (٢٠١٩، ٥٨٧، ب) تعليم الكبار بأنه: مجموعة البرامج التربويَّة المتخصصة التي تقدم لكبار داخل إطار التعليم الرسمي أو خارجه؛ لتنمية قدرات الكبار وإعدادهم لممارسة أدوار جديدة في المجتمع بما يتوافق مع التوجهات التنموية المستدامة.

وعرف Ilgaz(2019, 16) تعليم الكبار بأنه: نوع من التعليم يقدم للأشخاص البالغين؛ بما يمكنهم من ممارسة حقوقهم في المجتمع من الزواج، وحق الترشح، وحق التصويت في الانتخابات، والدراسة المستقلة، وإكسابهم المهارات الحياتيَّة لتمكينهم من المشاركة في تنمية ذواتهم ومجتمعهم.

كما عرف Findson(2017, 369) تعليم الكبار بأنه: نوع من أنواع التعليم يقدم للكبار الذين يؤهلهم سنهم للعمل أو الزواج، أي الذين استكملوا دائرة التعليم المستمر الذي بدأ بالطفولة، ويريدون رفع مستوى تعليمهم، وتعلم مهارات أساسية تعينهم على أداء مهنية معينة.

ممَّا سبق يُمكن القول إنه تتعدد فئات تعليم الكبار فمنها فئة لم تتمكن من الالتحاق بالتعليم منذ البداية، وفئة التحقوا فعلًا بالتعليم ولكنهم تسربوا عنه لظروف اقتصاديَّة أو اجتماعيَّة أو شخصيَّة؛ الأمر الذي ساعد على ارتدادهم نحو الأميَّة مرة أخرى، وفئة لم يتمكنوا من استكمال تعليمهم لمرحلة أو أكثر ولم يستطيعوا استكمال تعليمهم للنهاية، وفئة أخيرة استكملوا تعليمهم في مستوى قدراتهم التحصيلية، ولكنهم يرغبون في التزود بخبرات أكبر في مجال تخصصهم أو تخصصات أخرى، والدراسة الحالية تضع تصورًا مقترحًا لكفايات المعلم الذي يُدرس لكلِّ هذه الفئات.

ومن ثمَّ يُمكن عرض المفهوم الإجرائي لتعليم الكبار على أنه: ميدان واسع يشمل قطاعات مختلفة، ويقوم في أساسه على فكرة التربية لعالم متغير، ولا ينتهي بسنوات متعددة،

ويساعد على إعادة تأهيل الأفراد الكبار في العمر عن طريق تزويدهم بالعديد من الأفكار والمهارات التي تلبي احتياجاتهم، وتساعدهم في التطور أكاديميًّا.

ولأنَّ الأفراد ذوي الإعاقة هم أولئك الأفراد الذين يحتاجون تسهيلات تربويَّة خاصة لعدم قدرتهم أو لنقص في قدراتهم، وتتضمن أنواع الإعاقة الإعاقات الآتية: الحركيَّة، البصريَّة، السمعيَّة، الذهنيَّة، اضطراب طيف التوحد، اضطراب التواصل، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، اضطراب صعوبات التعلم المحددة، الاضطرابات النفسيَّة/الانفعاليَّة، الإعاقة المتعددة، الإعاقة السمع بصريَّة، بالإضافة إلى أمراض القلب. (اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨، ٧-١٦)

وبالتالي يُعرف تعليم الكبار من ذوي الإعاقة إجرائيًّا بأنه: التعليم الذي يُوفر للدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، الذين فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه، وتنظم برامج لتعلميهم بما يتناسب مع احتياجاتهم، وينمي قدراتهم على تحصيل المعلومات والمهارات والخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الحديث.

٣- إشكالية الخلط بين مفهومي محو الأميَّة وتعليم الكبار

أشار (علي، ٢٠١٢، ٤٧) إلى أن هناك إشكالية في تحديد مفهومي محو الأميَّة، وتعليم الكبار؛ حيث إنَّ تعليم الكبار اقتصر على محو الأميَّة وحدها، ولم تتضح لنا آفاقه الرحبة، إلا في أوقات متأخرة، حتَّى يُمكن أن يثير بعض اللبس، فإذا التزمنا بكلمة "الكبير" قد يتساءل البعض، ألا يعني هذا أن منتسبي الدراسات العليا، بما فيها الماجستير والدكتوراه تحت مظلة تعليم الكبار؟! وذكر البعض أن المفهومين مترادفان باعتبار أن تعليم الكبار هو محو أميتهم.

ولكن الحقيقة أنهما متكاملان وليسا مترادفين؛ حيث إنَّ الأميَّة الأبجدية تعني عدم القدرة على القراءة والكتابة لمن تجاوز سنّ الخامسة عشرة، في حين أن تعليم الكبار يُعد مفهومًا شاملًا لكلِّ أنواع التعليم النظامي الرسمي أو غير النظامي، والذي يستهدف بناء الإنسان ورقيه، ويؤكِّد ذلك عمري، وجمعة (٢٠١٩، ٦٤-٦٥ أ) ويُفسرا أسباب الخلط بين المفهومين لأسباب عدة، منها ما يلي:

- تأكيد العديد من الكتابات المعاصرة أن المصطلحين مترادفان.

- ❖ غياب دور وسائل الإعلام في عمل حلقات نقاشية تفسر المفهومين وتعرض أهم الفروق بينهم؛ ومن ثمَّ يتوهم المتابع أنهما مترادفان.
- ❖ التناول السطحي للمفهومين من قبل بعض المتخصصين والمهتمين وعدم توضيح الفرق بينهما.

ولكن ستظل الحقيقة التي لا يُمكن لأحد أن ينكرها هي أن محو الأميَّة هي أحد المجالات الرئيسة لتعليم الكبار.

٤- مجالات تعليم الكبار

إنَّ تعليم الكبار يجب أن يكون مواكبًا للتوجه العالمي المعاصر الذي يؤمن بأنَّ كل الكبار يجب أن توفر لهم برامج تعليميَّة متطورة تواكب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتنقلهم من مرحلة الكمون السلبي لمرحلة المشاركة الفاعلة في تنمية المجتمع، وهذا التوجه التنموي يفرض على مؤسسات التربية (العامة والخاصة) أن تفكر في صيغ جديدة لإعداد وتأهيل معلم الكبار للفئات (العادية – الخاصة) بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومن ثمَّ كانت المناداة بأنَّ تعليم الكبار يجب أن ينال قدرًا وافيًا من الاهتمام على مستوى التخطيط والممارسات والتنظير، وإيجاد صيغ جديدة تؤمن بأنَّ مجال تعليم الكبار يجب أن يشمل كل الفرص والموارد المنظمة لتعليم الكبار على كل المستويات.

وفي هذا السياق، ظهرت مجالات عديدة لتعليم الكبار قد يبدو في الظاهر أنها مستقلة، ولكنها مترابطة، وقد اتفق كلٌّ من: (علي،٢٠٠١، ١٩١-١٩٢؛ السعيد،٢٠٠٦، ١٦؛ وعمري،٢٠١٩، ٢٢؛ Ilgaz,2019, 15-17) على أن مجالات تعليم الكبار تتحدد في:

أ- مجال محو الأميَّة: ويعني بها الأشخاص الراشدون الذين تركوا أو لم يلتحقوا بالتعليم النظامي.

ب-مجال التعليم والتدريب المهني: ويعني بتقديم برامج للأشخاص الراشدين المنضمين للتدريب المهني والأشخاص العاطلين عن العمل المحتاجين للتدريب والتعليم؛ حيث يتمّ تطوير المهارات اللازمة لهم في سوق العمل سواء لدى مؤسسات القطاع العام أو الخاص.

ج- التعليم المجتمعي: ويهدف لإتاحة فرصة تعليميَّة ثانية لمن فاتهم الفرصة الأولى أو تسربوا من التعليم الأساسي، وهذا التعليم يستهدف الشريحة العمرية من (٩-١٤) سنة.

وأضاف السعيد (٢٠٠٦، ١٦) مجالات أخرى، مثل: التعليم العالي للكبار، والتربية الحرة للكبار، والتربية الأساسيَّة للكبار، والتربية العمالية للكبار، والتربية السياسيَّة للكبار، وكذلك التربية من أجل وقت الفراغ.

في حين أضاف علي (٢٠١٢، ١٩٢) مجالًا آخر وهو تنمية المجتمع؛ حيث يركز تعليم الكبار على تطوير البيئة المحلية عن طريق عمل مشروعات إنتاجية صغيرة تهتم بمعالجة مشكلة البطالة الموجودة بين الكبار واستثمار طاقاتهم.

وجاء حجازي (٢٠١٦، ١٧٧) ليضيف مجالًا آخر من مجالات تعليم الكبار وهو مواصلة التعلم للمتحررين من الأميَّة؛ ويستهدف إتاحة الفرصة أمام المتحررين من الأميَّة لمواصلة التعلم في المراحل التالية؛ عن طريق فتح فصول إعدادي بالشراكة بين مؤسسات تعليم الكبار ووزارة التربية والتعليم، تُمكن هؤلاء المتحررين من استكمال مراحل تعليمهم وصولًا للمرحلة الجامعية وما بعدها.

ممَّا سبق؛ نجد أن مجالات تعليم الكبار متعددة، وذات أهمية كبيرة في العصر الحالي؛ لأنها تمكن الكبار من مواكبة التغيرات الموجودة في المجتمع، ومع مطلع القرن الحادي والعشرين أصبح تعليم الكبار يشمل بصفة خاصة مجال محو الأميَّة، والتربية الأساسيَّة، والتعليم المهني، والتدريب أثناء العمل لرفع الكفاية المهنيَّة للفرد؛ وبذلك يكون لتعليم الكبار دور فعَّال في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

ثانيًا: أهداف فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة

تقوم فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة على أساس تقبل كافة فئات ذوي الإعاقة واحترام حقوقهم المشروعة في جميع النواحي الاجتماعيَّة والسياسيَّة والإنسانيَّة والمدنيَّة، بغضّ النظر عن طبيعة إعاقتهم أو جنسهم أو لونهم، هذا بالإضافة إلى تقبلهم اجتماعيًّا، والعمل على توفير أكبر قدر ممكن من فرص العمل لهم في البيئة الاجتماعيَّة كحق من حقوقهم الإنسانيَّة.

ورأى Motsch (2013, 20) أن فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة تقوم أساسًا على تقديم كافة الخدمات التعليميَّة لهم بأقل تكلفة ممكنة، وتعتمد هذه الفلسفة في الأصل على البيئة المحلية التي ينشأ فيها الكبار من ذوي الإعاقة، بكل ما تتضمنه من عناصر ومقومات وأفراد ومصادر مختلفة تتمّ إتاحتها لجميع الأفراد.

وأضاف المهدي (٢٠٢٢، ٩٨-٩٩) عدة محاور أساسية لفلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، يُمكن تناولها على النحو التالي:

١- رؤية تنموية تستثمر طاقة الكبار من ذوي الإعاقة وتبني قدراتهم، وتعمل على تفعيل وتنسيق جهود ومكونات المجتمع المحلي؛ لتحويلهم من قطاع مستهلك إلى قطاع مشارك في عملية التنمية الشاملة.

٢- آلية تهدف مساعدة ذوي الإعاقة على الاستفادة قدر الإمكان من قدراتهم الجسميَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة والمهنيَّة وفي نطاق أسرهم؛ ممَّا يعمل على تخفيف الضغوط الانفعاليَّة والمشكلات النفسيَّة والاجتماعيَّة التي تسببها لهم الإعاقة.

٣- وسيلة يُمكن عن طريقها تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعيَّة؛ فالجميع متساوون في الحقوق والواجبات، ويجب توعية الرأي العام والعاملين في مجال الرعاية والتأهيل، وأسر ذوي الإعاقة بهذه الحقوق والواجبات.

٤- برنامج للدمج المجتمعي؛ فالأشخاص ذوو الإعاقة لهم الحق في المشاركة في جميع الأنشطة والفعاليات لمختلفة من أجل الحصول على جميع الخدمات قدر الإمكان مع أقرانهم العاديين.

٥- آلية لبناء قدرات المجتمع المحلي للحث على مشاركة المجتمع المحلي بمصادره المتاحة في تأهيل ذوي الإعاقة، وتوعيته وتغيير اتجاهاته السلبية نحو محو أُميَّة ذوي الإعاقة في المجتمع.

٦- تفعيل القوانين المحلية الخاصة بالإعاقة، والاتفاقيات الدولية ومنها اتفاقية حقوق الإنسان، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقديم مبادئ للسياسات والتشريعات المتعلقة برعاية ذوي الإعاقة وتأهيلهم إعادة تأهيلهم بما يضمن لهم المساواة في التعليم والفرص والمشاركة الكاملة في الحياة العادية.

٧- تمكين المرأة والتعريف بأدوارها الإنسانية ومحو أميتها وعدم التمييز بينها وبين الرجل؛ لأنَّ انتهاك حقوقها يؤثر سلبًا على نتائج التنمية البشريَّة.

٨- التفهم الواضح لجميع أنواع الإعاقات بجوانبها المختلفة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة، وتقديم بيئة محيطة أفضل ممَّا هي عليه لذوي الإعاقة وتحسين مستوى حياتهم وجودتها.

في ضوء ما سبق ترمي فلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة لتحقيق هدفين رئيسين، هما:

– تقديم المساندة والمساعدة اللازمة للكبار من ذوي الإعاقة التي يكون من شأنها أن تساعدهم على محو أميتهم واستكمال مراحل تعليمهم، وتحقيق الاستفادة من الخدمات المقدمة لهم، والفرص التي يتمّ إتاحتها أمامهم، وعلى هذا يصير لهم دور فعَّال في مجتمعهم المحلي، بل وفي مجتمعهم الأكبر.

– تحفيز المجتمعات المحلية على النهوض بحق ذوي الإعاقة في محو أميتهم وتعليمهم، وتحقيق مبدأ التعلم المستمر لهم عن طريق تحقيق تغييرات داخل المجتمع، ونشر الوعي بأهمية تعليم هذه الفئة وإزالة الحواجز التي تعترض سبيل تعليمهم بما يؤدي لزيادة حريتهم واستقلاليتهم، وزيادة قوة التمكين اللازمة لفئة ذوي الإعاقة، والتي تُعد أكبر الأقليات المهشمة وأقلها تمكينًا؛ ممَّا يتيح حدوث الحراك الاجتماعي داخل المجتمع لهؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم.

ثالثًا: المبادئ الأساسيَّة لفلسفة تعليم الكبار من ذوي الإعاقة

تستند فلسفة تعليم الكبار على مجموعة من المبادئ لتوجيه جميع جوانب العمل في المؤسسات التي تهتم بتعليم الكبار من ذوي الإعاقة، وهذه المبادئ طبقًا للمفوضية السامية لحقوق الإنسان هي: (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، www.ohchr.org)

- كفالة إشراك ومشاركة الكبار من ذوي الإعاقة في المجتمع.
- احترام كرامة ذوي الإعاقة واستقلالهم الذاتي بما في ذلك حرية تقرير خياراتهم بأنفسهم واستقلاليتهم.
- عدم التميز.

- إمكانية الوصول.
- تحقيق المساواة بين الجنسين.
- احترام قدرات ذوي الإعاقة في الحفاظ على هويتهم.
- احترام الفوارق وقبول ذوي الإعاقة كجزء من التنوع البشري والطبيعة البشريَّة

وأضاف المهدي (٢٠٢٢، ١٠٣) مبادئ أخرى من أهمها: تحقيق التكامل والشمول في العمل، ودمج الكبار من ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العادي بعد محو أميتهم، وإتاحة الفرصة لاستكمال تعليمهم، وتوفير أنشطة اقتصاديَّة توفر لهم دخلًا مناسبًا وتحقق لهم ولأسرهم الحياة الكريمة، من حيث المشاركة في مختلف أنواع الأنشطة الاجتماعيَّة والدينيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة والثقافيَّة.

وتضيف الدراسة التدريب والإعداد المهني للكبار من ذوي الإعاقة بناءً على قدراتهم ومهاراتهم التي تتناسب وسوق العمل وتكافؤ الفرص ودمجهم في سوق العمل المفتوح، مع ضمان الجودة والسلامة والأمان داخل مؤسسات الإعداد المهني، وتوفير الوسائل التكنولوجية لمساعدة ذوي الإعاقة على تعليم أكثر فاعلية وكفاءة.

رابعًا: بعض مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة في المجتمع المصري

يُعد تعليم الدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة عملية متعددة القطاعات في إطار المؤسسات المتواجدة محليًّا، والتي تقدم خدمات التعليم والتأهيل المهني والتشغيل والأنشطة الثقافيَّة والرياضيَّة والترويحيَّة لذوي الإعاقة؛ حيث تعتمد مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة على تطوير ودعم المصادر المحلية لفتح فصول خاصة بذوي الإعاقة لمحو أميتهم وتخصيص مناهج خاصة بتعليمهم، وبرامج ذات كلفة قليلة ضمن استراتيجيَّة وطنية لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتتعدد المؤسسات التي تقدم الرعاية والاهتمام للدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة بمختلف أنواع الإعاقات إيمانًا بحق هؤلاء الدراسيين في التعليم شأنهم شأن الطلاب غير ذوي الإعاقة، وتنقسم هذه المؤسسات إلى نوعين أساسين يندرج تحت كل واحدة منهما مؤسسات فرعية عدة، ويُمكن توضيح ذلك كما يلي:

١- المؤسسات الحكومية

يعتمد نجاح العمل في هذه المؤسسات على مدى توفير الحكومة لمعلمين متخصصين يستطيعون التعامل مع الدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة، وما تقدمه من تمويل، وتشجيع الجمعيات والهيئات على المساهمة في إقامة العديد من الفصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، وينبغي أن تتولى الحكومة الإشراف والمتابعة المستمرة للعمل في هذه المؤسسات؛ حتَّى يتحقق النجاح في القضاء على الأميَّة بين الدراسين الأميين من ذوي الإعاقة.

ولقد أشار أبو النصر (٢٠٠٤، ١٨٨-١٨٩) إلى ضرورة تطوير مؤسسات تعليم هذه الفئات لتطوير منظومة تعليمهم ورعايتهم في مصر، وتحديد أولوية الخدمات التي يحتاجها ذوو الإعاقة من الكبار والتعاون بين الجهات الحكومية في تنفيذ الخطط، وبرامج رعاية الكبار من ذوي الإعاقة.

ويُمكن الحديث عن بعض هذه المؤسسات الحكومية كما يلي:

أ- الهيئة العامة لتعليم الكبار

تسعى الهيئة العامة لتعليم الكبار إلى بناء مواطن متحرر من الأميَّة، ويشارك في قضايا مجتمعه، بما يكفل تحسين جودة الحياة وتحقيق تقدم الأوطان؛ ومن ثمَّ يحتل محو أُميَّة الشباب قائمة الأولويات وخاصة الشباب من ذوي الإعاقة باعتبارهم الفئة الأكثر احتياجًا إلى العمل والإنتاج (عمري، ٢٠٢١، ٢)

وقد قامت الهيئة بجهود عدة في مجال تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، وتتمثل بعض جهود الهيئة في الآتي:

- فتح (٦) فصول لمحو أُميَّة الفتيات ذوي الإعاقة في أسيوط، وتشغيلهم في مبادرة العناية بصحة الأم والطفل بالتعاون مع جمعية كيان للأشخاص ذوي الإعاقة، بتمويل من الصندوق الاجتماعي للتنمية، وكان الهدف الرئيسي من إنشاء تلك الفصول محو أُميَّة الفتيات، بالإضافة إلى ضمان وصول كافة خدمات التأهيل والتعليم والرعاية للدارسين الكبار من ذوي الإعاقة في المناطق الأشد فقرًا واحتياجًا، والتي تنعدم فيها هذه الخدمات، وبذل جهود غير تقليدية لتغيير

بعض السلوكيات المجتمعية السلبية تجاه هؤلاء الدراسيين ليعيشوا حياة أفضل (تقرير صادر من الهيئة العامة لتعليم الكبار بشأن فتح فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة في أسيوط، ٢٠١٥).

– شاركت هيئة تعليم الكبار في مشروع تأهيل مدرسين للصم في منهج محو الأميَّة بالإسكندرية، الذي نفذته جمعية أصداء لرعاية المعاقين سمعيًّا (٢٠١٥)، ويهدف هذا المشروع محو أُميَّة ذوي الإعاقة السمعيَّة، ورعايتهم وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع، ورفع الجانب المعنوي لهم، ورفع مستواهم المعيشي وقد تمَّ إصدار قاموس "لغة الإشارة – تواصل مع الحياة" لتدريب الكبار من ذوي الإعاقة على لغة الإشارة، وقد تمَّ صدور ثلاثة مستويات لدليل "أتعلم أتنور"، وثلاثة مستويات لكتاب الدراس (تقرير نصف العام الأول للعام المالي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ للهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٦، ٢).

– اعتماد منهج لتعليم الكبار لذوي الإعاقة العقليَّة البسيطة من إعداد الهيئة العامة لتعليم الكبار بالشراكة مع الروتاري ٢٠١٩/٢٠٢٠ (عمري، ٢٠٢١، ٢).

– إعداد كراسة أنشطة وتدريبات لمنهج "تعليم لنكون" لذوي الإعاقة العقليَّة البسيطة من إعداد الهيئة بالشراكة مع الروتاي ٢٠٢٠/٢٠٢١ (عمري، ٢٠٢١، ٢).

– شاركت هيئة تعليم الكبار في المبادرات الرئاسية تحت شعار حياة كريمة في محافظات الجمهورية كافة، والبدء في (١٢) محافظة كمرحلة أولى، وتقوم الهيئة بحصر أعداد الأميين وفتح فصول محو أُميَّة في (١٠٠) قرية، وتمَّ تفعيل العمل بالمرحلة الثانية والتي استهدفت (٥٠) مركزًا إداريًّا في (٢٠) محافظة بعدد (٢٧٣) قرية، وبعد حصر أعداد الأميين من ذوي الإعاقة تمَّ فتح عدة فصول داخل هذه القرى من أجل بناء مواطنين متحررين من الأميَّة والوصول للفئات المهشمين والأكثر احتياجًا من ذوي الإعاقة (عمري، ٢٠٢١، ٢).

– تعاونت هيئة تعليم الكبار لفتح فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة وقصار القامة في الجيزة وخاصة في ٢٢ يوليو ٢٠٢٢ في الإدارات التعليميَّة التالية (أوسيم، العجوزة، الهرم، منشاة القنطار، شمال البدرشين)؛ وذلك للمساهمة في القضاء على أُميَّة ذوي الإعاقة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (الهيئة العامة لتعليم الكبار وفتح فصول لقصار القامة في الجيزة، ٢٠٢٢).

– وحديثًا تمَّ فتح عدة فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة في الإسماعيلية وشمال الجيزة وخاصة في مبنى مجمع خدمات المنيرة بمؤسسة الحفني لذوي الإعاقة (بيان صادر من هيئة تعليم الكبار بفصول ذوي الهمم بمصر، ٢٠٢٢).

– للهيئة تجربة خاصة بالمكفوفين انطلقت بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة البصريَّة بطريقة برايل بالتعاون مع الجهات التي ترعى المكفوفين على المستويين الرسمي ومنظمات المجتمع المدني، وتمَّ تحويل منهج (أتعلم أتنور) لدراسي محو الأميَّة إلى طريقة برايل التي يتعلم بها المكفوفون، ويتولى شرح هذه المناهج وتصحيح الامتحانات متخصصين ومؤهلين في هذا المجال من الجمعيات الأهلية والنور والأمل بالتنسيق مع هيئة تعليم الكبار بالقاهرة (بيان صادر من هيئة تعليم الكبار بفصول ذوي الهمم بمصر، ٢٠٢٢).

ب – وزارة التضامن الاجتماعي

توصَّلت دراسة البسيوني (٢٠١٢) إلى أن وزارة التضامن الاجتماعي تقدم العديد من الخدمات للدارسين الكبار من ذوي الإعاقة يُمكن توضيحها كما يلي:

- **مراكز العلاج الطبيعي:** وتهتم برعاية الدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة بدنيًّا من الجنسين من جميع الأعمار الذين يتقرر لهم علاج طبيعي (تمرينات رياضية – علاج مائي –علاج بالشمع) وفقًا للخطة العلاجية التي يقررها أخصائي العلاج الطبيعي للتخفيف من حدة الإعاقة التي يعانون منها.
- **مؤسسات رعاية الصم وضعاف السمع:** وتهتم بتأهيل ضعاف السمع والصم من الجنسين لكي يكونوا طاقة منتجة؛ حيث يتمّ تدريبهم على بعض المهن كالحياكة والتجارة، والطباعة والتجليد.
- **مؤسسات التثقيف الفكري:** وتهتم هذه المؤسسات برعاية ذوي الإعاقة الذهنية من (٨: ١٨) سنة، ومنها: المؤسسات الاجتماعيَّة والرياضيَّة والترويحيَّة والثقافيَّة والدينيَّة والنفسيَّة لذوي الإعاقة، وتدريبهم على المهن والحرف التي تتناسب مع معدل ذكائهم.
- **مركز التأهيل الشامل:** ويهتم برعاية ذوي الإعاقة الشديدة (ذهنية – جسمية) وتقديم برامج تأهيليه لهذه الفئات التي يصعب انتقالها للتدريب في سوق العمل.

- **مكاتب التأهيل الاجتماعي:** وتقدم هذه المكاتب خدمات تأهيل لذوي الإعاقة من مختلف الإعاقات عن طريق فريق التأهيل المكون من الطبيب، والأخصائي الاجتماعي، والنفسي والمهني.
- **مؤسسات المكفوفين:** وتوفر هذه المؤسسات فرصًا لمحو أُميَّة المكفوفين، والمعاونة في إتاحة فرص عمل لهم عن طريق مساعدتهم ببعض المشروعات الفردية، وتقديم خدمات ثقافيَّة لهم عن طريق المكتبات، وطباعة الكتب الدينيَّة والثقافيَّة بطريقة الخط البارز (برايل)، وتقدم برامج تدريبية لإعداد العاملين مع الأميين من ذوي الإعاقة البصريَّة على مستوى الجمهورية.

٢- **المؤسسات غير الحكومية**

تُوجد عديدٌ من المؤسسات غير الحكومية التي تؤدي دورًا أساسيًّا في تعليم الدراسين الكبار من ذوي الإعاقة، ومن الناحية التاريخية، كانت العديد من المؤسسات غير الحكومية محورية في عملية محو الأميَّة وتعليم الكبار؛ ولذلك فإنها قد تُعد القوة المحركة خلف دعم برنامج جديد أو قائم لمحو أُميَّة الدراسيين، وتختلف أدوار ومسؤوليات منظمات وجماعات المجتمع المدني تبعًا للصعيد الذي تعمل فيه (دولي، وطني، إقليمي، مجتمعي). (المهدي، ٢٠٢٢، ١٠٨).

ولكن الدور المتفق عليه أنها تعمل على رسم الخطط والسياسات ووضع البرامج وتأهيل الكوادر والخبرات للتغلب على المشكلات التي تواجه الكبار عند تعليمهم وتأهيلهم.

ومع ظهور بعض التجارب الرائدة في تعليم الدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة والتي يسهم فيها المجتمع المدني والجمعيات الأهلية بدور كبير؛ زاد عدد الجمعيات الأهلية وأصبح عدد الجمعيات الأهلية التي تعمل في مجال تعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة في مصر إلى ١٧٠ جمعية (هاشم، ٢٠٠٦، ٢٥) مثل: جمعية النور والأمل، وكارتياس مصر، والمركز النموذجي للمكفوفين، وجمعية أصدقاء الغد المشرق، وبرنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباط الأرثوذكس وغيرها.

ويُمكن توضيح أهم الخدمات التي تقدمها بعض المؤسسات غير الحكومية للدارسين الكبار من ذوي الإعاقة كما يلي:

أ- جمعية كاريتاس مصر (مشروع مركز سيتي النموذجي للتأهيل المهني)

تُعد جمعية كاريتاس مصر إحدى مؤسسات المجتمع المدني التي اهتمت بتعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، وتأسست هذه الجمعية في يونيو ١٩٦٧، وهدفت التنمية الشاملة لكلِّ إنسان دون تمييز بسبب اللون أو الأصل، أو الجنس أو الدين، وتعمل طبقًا للقرار الوزاري رقم ١٦٦ بتاريخ ١٩٧٥/٣/٢٣، وتهدف محو أُميَّة ذوي الإعاقة، ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع، وتوفير فرص عمل لهم عن طريق عمل مشروعات صغيرة بتمويل من الجمعية (http://www.msme.eg,2022).

❖ **جهود جمعية كاريتاس مصر في مجال تعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة**

ذكر سبيع (٢٠٠١، ٢) أن هذه الجهود مرَّت بثلاث مراحل رئيسة، وهي:

المرحلة الأولى: فتح بعض الفصول في الأحياء الشعبية، وبعض المحافظات كالقاهرة والإسكندرية وذلك لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة.

المرحلة الثانية: تدريب الجمعية لخريجي الجامعات منذ عام ١٩٨٤؛ وذلك لاستغلالهم في العمل كمعلمين لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، وإمدادهم بالكتب ومتابعتهم فنيًا وإداريًا.

المرحلة الثالثة: وتبلورت بشكل واضح منذ عام ١٩٩٢، وتحول دور جمعية كاريتاس إلى جهة مدربة بجانب أدوارها السابقة، وعند بدء الحملة القومية لمحو الأميَّة (١٩٩٢-٢٠٠٢) أبدت كاريتاس استعدادها للتعاون مع تلك الهيئات عن طريق برنامج (تعلم تحرر) والذي يحقق تعليمًا سهلًا، ويساعد الدارسين على أسلوب الحوار والتفاعل لتطوير مجتمعهم الصغير.

وأضاف البسيوني (٢٠١٢، ٩٦-٩٧) أن الفئات التي التحقت بهذه الجمعية كانت من الذكور والإناث الذين لم يلتحقوا بالمدرسة أو تسربوا من التعليم من سنّ (٩-١٤) سنة، ولكن أغلب المترددين كانوا من النساء.

واعتمدت كاريتاس على بعض الكتب التعليميَّة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة وإتاحة الفرصة للكبار لمواصلة مسيرة تعليمهم، وهي: كتاب للدارس بعنوان (تعلم تتحرر)، وكتاب المنسق، ودليل للمعلم للتدريس منهج (تعلم تتحرر)، وكراسة للتمارين تصاحب كتاب (تعلم تتحرر)، وكتاب للحساب يضم (٢٧) تمرينًا، (٤٨) موضوعًا، ويدور كتاب (تعلم تتحرر) حول أهمية العمل

الجماعي وأهمية الزراعة والصناعة والنظافة والعلاقات الأسريَّة والادخار والوطن العربي ومصر ومحافظاتها (http://www.msme.eg,2022).

ب – المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين

أنشئ المركز النموذجي لرعاية المكفوفين (المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين، ٢٠١٥) بموجب اتفاقية بين الحكومة المصريَّة وهيئة الأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية في بداية ١٩٥٣، ويقدم خدمات لتعليم الكبار من ذوي الإعاقة ورعايتهم، كما يتناول نشاطه الأساسي النواحي التالية:

- تعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة عن طريق فتح عدة فصول دراسية لمحو أُميَّة من لم يسبق له دخول التعليم الرسمي.
- توفير التعليم المهني للمكفوفين الكبار من ذوي الإعاقة.
- إتاحة فرص عمل للمكفوفين الذين ثمَّ تعليمهم وتأهيلهم.
- النهوض بالمستوى الثقافي للمكفوفين.
- تدريب المتخصصين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على أساليب رعاية وتأهيل وتدريب المكفوفين.
- تدريب الأسر على كيفية التعامل مع أبنائهم من ذوي الإعاقة.

ج – جمعية أصدقاء الغد المشرق

تأسست الجمعية من مجموعة أولياء أمور الأبناء المعاقين ذهنيًّا، وحركيًّا، وقد أنشأت الجمعية مركزًا متكاملًا لضم هؤلاء الأبناء، وتقدم الجمعية عديدًا من الخدمات لرعاية وتأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتحتوي الجمعية على عدة فصول تعليميَّة متدرجة حسب الأعمار والقدرات، ويحتوي القسم الرياضي على جيمنزيوم مجهز بكل الدورات، وحمام سباحة وبه أقسام للأنشطة المختلفة؛ كالكمبيوتر والرسم والخزف والتربية الزراعية والتربية النفس حركية، وقسم للتأهيل: وفيه يتمّ التركيز على إجادة مهارات المهن المختارة لكلِّ طالب لنقله بعد ذلك إلى الورش الإنتاجية، وهي (السجاد – الكليم – الطباعة – التطوير – تدوير الورق – التصوير – الشمع)، وقسم الإعداد المهني: وفيه يتمّ تدريب الطلاب على الورش لاكتشاف قدراتهم المهنيَّة

في شتى التخصصات لتوجيههم بعد ذلك للعمل في ورشة واحدة أو اثنين في قسم التأهيل، ويهدف قسم التأهيل تنمية مهارات الطلبة المعرفيَّة والاعتماد على النفس، وقسم التعليم: ويهدف الارتقاء بالجانب الأكاديمي ومحو أُميَّة ذوي الإعاقة من مختلف الإعاقات، وأنتجت الجمعية كتابًا يسمى (كنوز المعرفة) لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، ولا يُوجد سنّ معينة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة بالفصول، ومن يتمّ محو أميته تستغله الجمعية في العمل بداخلها بعد تدريبه في قسم التدريب على مهارات العمل والتوظيف، كمهارة تصوير المستندات والأعمال المكملة لها، مثل: التجليد والتغليف ومهارات البيع في منافذ البيع؛ وذلك لدمجهم في المجتمع (وزارة التضامن الاجتماعي، ٢٠٢٢، ٢-٣).

د- برنامج تعليم الكبار – بطريركية الأقباط الأرثوذكسية

طبقًا لما جاء في تقرير رسمي صادر من أسقفية الخدمات العامة والاجتماعيَّة ٢٠٢٢ برنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباس الأرثوذكسية (٢٠٢٢، ٢-٣)، يُعتبر برنامج تعليم الكبار برنامجًا متميزًا من برامج أسقفية الخدمات العامة والاجتماعيَّة والمسكونيَّة، وتأسس في عام ١٩٦٢، ويلعب دورًا رائدًا في محو أُميَّة ذوي الإعاقة وخاصة في المجتمعات المحرومة والمهمشة في ربوع مصر؛ لتحرير المجتمع من عبودية الفقر والجهل والمرض والتأكيد على القيم الإنسانية، وكانت بداية الاهتمام بمحو أُميَّة وتعليم الكبار في الأسقفية منذ عام ١٩٨٦، ويقبل الكبار من سنّ ١٥ سنة فيما هو أعلى، ويبني البرنامج منهج "تعلم تحرر" الذي أعدته اللجنة المسكونية لمكافحة الأميَّة منذ عام ١٩٨٦ حتَّى عام ٢٠٠٣، ومن عام ٢٠٠٣ حتَّى الآن تبني البرنامج "منهجية تربويَّة النصّ" الذي يرتكز على فكر التوعية من أجل تحرر الإنسان وإعادة بناء وعيه؛ لفهم الواقع الذي يعيشه وتحليله وتغييره للأفضل وترك السلبية ليكون عضوًا فعَّالًا في المجتمع.

في البداية كانت الشهادة التي يحصل عليها الدارس تعادل شهادة الصف الثالث الابتدائي، ولكن بعد فترة من التشاور مع الهيئة العامة لتعليم الكبار والمجتمع المدني أصبحت الشهادة تعادل المرحلة الابتدائيَّة، وتمَّ إدخال منهج خاص بالحاسب الآلي لتعليم أساسيات الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة ومواكبة التكنولوجيا، وإنشاء مكتبات للقراءة لضمان عدم الارتداد للأمية مرة أخرى (برنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباس الأرثوذكسية،٢٠٢٢، ٣).

ويختار البرنامج المجتمعات ومنسقي الفصول التي يتعامل معهم عن طريق ما يلي: برنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباس الأرثوذكسية (٢٠٢٢، ٣-٤)

- المجتمعات الأكثر احتياجًا التي تختارها أسقفية الخدمات وفقًا لمعايير محددة، ويستهدف برنامج تعليم الكبار داخل هذه المجتمعات تحفيزهم لاستكمال تعليمهم.
- الإحصائيات التي تصدرها الدولة الخاصة بالأماكن الأكثر أُميَّة داخل المجتمع المصري؛ فيتجه البرنامج لتلك المجتمعات ويخاطب الأفراد والمؤسسات الدينية لبدء برنامج تعليم الكبار واستهداف أكبر عدد من المواطنين، وبعد ذلك يبدأ مسئولو البرنامج في اختيار القيادات التي ستعلم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة وتقوم الكنيسة الأرثوذكسية بتدريبهم، وعادة يضم الفصل الواحد من (١٠ – ٢٠) دارسًا من ذوي الإعاقة.

ويعمل البرنامج داخل (١٨) محافظة، ولكن محيط القاهرة الكبرى من أكثر الأماكن التي انتشر بها البرنامج، وحقق البرنامج نجاحات كبيرة في محو أُميَّة الأفراد ذوي الإعاقة من الذكور والإناث؛ فقد حصل أكثر من ٢٥٠٠ فرد من ذوي الإعاقة على شهادة تعليم الكبار الرسمية، ففي قرية أولاد يحيى في سوهاج أصبح الآن ١٨ سيدة بالمرحلة الإعداديَّة، ونماذج أخرى لم تقتصر على الشهادات الجامعية فقط، ولكنها استطاعت استكمال الدراسات العليا وأخذ درجة الماجستير في الأمومة والطفولة، ويُعد برنامج تعليم في بطريركية الأقباط الأرثوذكسية البرنامج الوحيد الذي يمحو أُميَّة الدراسيين من ذوي الإعاقة عن طريق الدمج مع الأقران العاديين (أي داخل بيئة الفصل العادي) (برنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباس الأرثوذكسية، ٢٠٢٢، ٤).

بناءً على ما سبق؛ يتضح تعدد وتنوع مؤسسات تعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة والتي تركز جهودها على فتح العديد من الفصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، عن طريق تخصيص منهج علمي لكلِّ مؤسسة يكون من إعدادها؛ ولكن ما يؤخذ على هذه المؤسسات أنها لم تهتم بإعداد معلم كُفء ومتخصص للتعامل مع هذه الفئات مختلفة الإعاقات، ولم تهتم بتخصيص دوارات تدريبية لمن يتعامل مع هذه الفئات داخل المؤسسات، وهذا يؤكد ما تسعى إليه الدراسة الحالية في البحث عن أهم الكفايات اللازمة لمعلم الدراسين الكبار من ذوي الإعاقة.

أهداف مؤسسات تعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة في مصر

أشار أبو النصر (٢٠٠٤، ٦٨) إلى أن من أهم أهداف مؤسسات تعليم الدراسين الكبار من ذوي الإعاقة ما يلي:

١- تدريب ذوي الإعاقة على العادات الصحية والاجتماعيَّة التي تمكنهم من المحافظة على سلامة أبنائهم وأنفسهم ووقايتهم من الحوادث.

٢- الكشف عن استعدادهم وخصائصهم من أجل التخطيط لمساعدتهم على ممارسة حياتهم بكامل ما لديهم من طاقة.

٣- تزويد الكبار من ذوي الإعاقة ببرامج تربويَّة وتعليميَّة ومهنيَّة تتفق مع ظروفهم.

٤- الكشف الدوري على الكبار من ذوي الإعاقة، والاهتمام بالرعاية الصحية لهم.

٥- توفير المعلمين المتخصصين والأخصائيين الاجتماعيين القادرين على التعامل مع الكبار من ذوي الإعاقة مع توفير أساس للتواصل والحوار.

٦- مساعدة الكبار من ذوي الإعاقة على أن يمارسوا الأنشطة التي تتفق مع طبيعة الإعاقة ومحاولة تنمية مهاراتهم وقدراتهم.

خامسًا: معلم الكبار من ذوي الإعاقة

يمثل المعلم ركيزة مهمة وأساسيَّة ما لم تكن تلك الركيزة هي أهم الركائز التي يقوم عليها نجاح العملية التعليميَّة والتربويَّة بأسرها.

ورأى محمد (٢٠٢٠، ٦١) أن هذه الركيزة تزداد إذا ما تعلقت الأمور بنسق التربية الخاصة؛ حيث عادة ما يتعامل المعلم مع طالب يُعاني من أوجه قصور واضحة في الجانب العقلي المعرفي، أو السمعي، أو البصري، أو الجسمي، أو التعليمي، أو الاجتماعي، أو غيرها بحيث عادة ما يكون من شأنها أن تعرقل ما يبذله المعلم من جهود في سبيل النهوض بالعملية التعليميَّة والتربويَّة في ذلك النسق، وسيزداد الأمر تعقيدًا إذا كانت هذه الفئة غير متعلمة وتسعى للحصول على شهادة تبدأ بها مسار حياتها؛ ومن ثمَّ يجب أن يتمتع المعلم بمجموعة من السمات الشخصيَّة والكفايات، وأن يتلقى الإعداد الجيد حيث يُعد ذلك بمثابة مؤهلات له؛

يكون من شأنها أن تساعده على تحقيق التكيف والتوافق والاستمرار في العمل والنجاح في كلِّ ما يسعى إليه.

ومن ثمَّ سوف تتعرض الدراسة في هذا الجزء لمفهوم معلم الكبار بصفة عامة، ثمَّ مفهوم معلم الكبار من ذوي الإعاقة، وأهم السمات الشخصيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة، والأدوار الجديدة له في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأهم التوجهات العامة لإعداده.

١- مفهوم معلم الكبار من ذوي الإعاقة

يُعرف معلم الكبار بأنه: المعلم الذي يمتلك الكفايات التدريسية والمهارات التي تمكن من توجيه دارسيه الكبار، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة (يونس، ٢٠١٦، ١٦٢).

كما يُعرف معلم الكبار بأنه: الشخص الذي يقوم بتعليم الكبار القرائية في فصول محو الأميَّة؛ لإكسابهم العديد من المهرات التي تساعدهم على التأهيل لمستويات التعليم المستمرة والتعليم مدى الحياة. (إبراهيم، ٢٠١٨، ١٦).

ويرى عمري، وجمعة (٢٠١٩، ٢٧ (أ)) معلم الكبار بأنه: المعلم الذي يقوم بالتدريس للكبار في مرحلة محو الأميَّة ومرحلة ما بعد محو الأميَّة "فصول مواصلة التعلم للمتحررين"، وكذلك برامج التوعية والثقافة، وتنمية المهارات الحياتيَّة لدى الكبار في مختلف المجالات، وفقًا لاحتياجات الدارسين الكبار، وذلك خارج نطاق التعليم النظامي.

وأيضًا يُعرف معلم الكبار بأنه: الشخص المؤهل الذي يمتلك مهارات واتجاهات التدريس الفعَّال، ولديه المعرفة الكاملة بطبيعة الكبار، ويمتلك مهارات عديدة تؤهله للعمل مع الكبار ومساعدتهم على الاندماج في أنشطة المجتمع المرتبطة بعصر التكنولوجيا والمعرفة (الحازمي، ٢٠٢١، ٥٥).

ويرى النجار (٢٠٢١، ١٠٦٢-١٠٦٣) أن معلم الكبار هو المعلم الذي يستخدم ويوظف مصادر المعرفة والخدمات التعليميَّة الإلكترونية المختلفة في تعليم الكبار بصورة فعَّالة عن طريق ما يمتلكه من كفايات شخصية وتكنولوجية وثقافية بما يتلاءم مع متطلبات التحول الرقمي للمجتمع المصري.

ولأنَّ التربية الخاصة هي ذلك النوع من التعليم الذي يتمّ تصميمه خصيصًا لإشباع تلك الحاجات التي تخص طفلًا يُعرف بأنه من ذوي الإعاقات أو لديه استثناء معين فردي أو مزدوج؛ أي أنها تشير إلى هذا النوع من التعليم الذي يؤدي بطريقة خاصة حتَّى يؤدي إلى إشباع تلك الحاجات غير العادية للأطفال ذوي الإعاقات (محمد، ٢٠٢٠، ٢٦).

لذا يُمكن تعريف معلم الكبار من ذوي الإعاقة على أنه: الشخص الذي يقوم بعملية تعليم وتدريب وتأهيل الدارسين ذوي الإعاقة حسب فئة الإعاقة، فيستخدم ويوظف الاستراتيجيات والأساليب والفنيات التربويَّة الصحيحة لتلبية احتياجات هؤلاء الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، ويسهم في تغيير سلوكهم وتحسينهم وتعليمهم بما يتوافق مع الاتجاهات التربويَّة الحديثة.

٢- السمات الشخصيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة

من أهم السمات الشخصيَّة التي لا بدَّ وأن تتوافر لدى معلم الكبار ما يلي:

يرى جمال الدين (٢٠٠٥، ٥٤٩-٥٥٢) أن معلم الكبار لا بدَّ أن يتسم بالعديد من السمات، وهي:

- محبًّا للعمل في هذا المجال؛ بمعنى أن يكون معلم الكبار لديه الرغبة والاستعداد لتنمية قدراته ومهاراته ومحبًّا لما يقوم به، ولمن يعمل من أجلهم؛ لكي يواجه هذه المهمة الشاقة الرائعة.
- يفضل العمل التعاوني؛ لأنه يؤدي لإنضاج شخصية الدارس بتمكينه من مهارات أساسية لازمه له لتحقيق ذاته.
- يفتح الباب على مصراعيه أمام الدارس لأن يعبر عن ذاته وأفكاره في وضوح وترتيب منطقي وسلامة وثقة، ويمارس النقد الواعي والموضوعي لنفسه وواقعه وللعالم من حوله، كطريقة للتحرر من داء الخرس والصمت القاتل.

وأضاف قناوي (٢٠٢٢، ١٥١) سمات شخصية أخرى لمعلم الكبار، منها: توفير المناخ الديمقراطي الذي يعطي فرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح التساؤلات، ومسايرة التطورات الجديدة في مجال تعليم الكبار، المعرفة الشاملة بالخصائص النمائية للكبار، وتفهم

معارفهم ودوافعهم المتصلة بالتعلم، واعتماد الطرائق والأساليب التي تيسر تعلم الكبار وتؤدي إلى تعلم فعَّال، والإلمام بمهارات استخدام الحاسب وتطبيقاته في التعليم وجعله أكثر تشويقًا.

عن طريق ما سبق؛ يُمكن استنتاج أهم السمات الشخصيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة كما يلي:

- القيام بتغيير مستوى النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي والعقلي للدارسين الكبار من ذوي الإعاقة.
- القدرة على إعداد وصياغة وتنفيذ برامج التعليم الفردية.
- القدرة على العمل الفردي.
- القدرة على اختيار الأنشطة التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم.
- القدرة على اختيار المواد التعليميَّة وأساليب واستراتيجيات التدريس لمناسبة.
- القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- القدرة على العمل تحت ضغط.
- القدرة على الاتزان الانفعالي والنفسي وضبط النفس.
- تكوين صداقات مع المعاقين وذويهم والزملاء في العلم.
- احتواء الإحباط والضيق والغضب من المعاقين وذويهم.
- القدرة على الإقناع.
- المرونة في التفكير.
- دقة الملاحظة.

في ضوء ما تمَّ عرضه من أهم السمات المميزة لمعلم الكبار بصفة عامة، ومعلم الكبار من ذوي الإعاقة بصفة خاصة؛ يُمكن القول إنَّ الاستفادة المرجوة من تلك السمات المميزة للمعلم يتطلب إعداده إعدادًا جيدًا يضمن له الكفاءة والجودة، ويُيسر له أداء أدواره المتعددة، والاضطلاع بمسئولياته المختلفة في نسق التربية الخاصة، ويُمكنه من تحقيق التميز ومن

التأثير الفعَّال في سلوكيات الدراسيين الكبار الذين يتعامل معهم، ويقوم بالتدريس لهم، خاصةً في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والتي أضافت للمعلم أدوارًا جديدة إضافية تجاوزت حدود الأساسيات، وهذا ما سوف تعرضه الدراسة في الجزء التالي.

٣- الأدوار الجديدة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي ضوء اهتمام القيادة السياسيَّة بفئة ذوي الإعاقة، تأتي قضية إعداد معلم الكبار بصفة عامة، ومعلم الكبار لفئة ذوي الإعاقة بصفة خاصة، وتأهيله لأداء أدوار جديدة على رأس أولويات الاهتمام الوطني المعاصر؛ الأمر الذي يتطلب استحداث أدوار جديدة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة تتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

ويرى عمري وجمعة (٢٠١٩، ٦٨ (أ)) أن من أهم الأدوار الأساسيَّة لمعلم الكبار وفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين ما يلي:

- دوره كمشجع ومحفز للكبار على مواصلة تعليمهم وتنمية مهاراتهم.
- دوره في دعم القدرات والطاقات الكامنة لدى الكبار، والانتقال إلى ممارسات عملية مفيدة تمكنهم من تحقيق الذات والانتقال إلى مرحلة جديدة من مراحل بناء الشخصيَّة الواعية القادرة على احداث التغيير المنشود.
- دوره في القضاء على أُميَّة الأشخاص، على سبيل الارتقاء بمنظومة تعليم الكبار.
- دوره في دعم الحوار والانفتاح على الآخر، وتعزيز التواصل الاجتماعي مع الكبار، وفي إطار شراكة مجتمعية هادفة.

ويضيف عمري وجمعة (٢٠١٩، ٦١١ (ب)) بعض الأدوار كما يلي:

- دوره في تمكين الكبار من البحث عن الذات والانطلاق إلى آفاق جديدة من التميز وفق التوجهات العالمية المعاصرة للتربية وهي: التعلم للعمل والمعرفة وتحقيق الذات والحوار، وكذلك الانفتاح على الآخرين.

- دوره في دعم الإبداع والابتكار عن طريق تبني ممارسات تربويَّة جديدة، تدعم هذا التوجه، وتنقله إلى ممارسات عملية تعزز من ثقة الكبار بذواتهم، وتربط بين القدرة على الإنجاز وبين المشاركة الفاعلة في جهود التنمية المستدامة في الوطن.
- دوره في دعم تواصل الكبار على الوسائط التكنولوجية الحديثة، وحسن استثمارها عمليًّا؛ من أجل تعزيز التوجهات التنموية المستدامة التي تعتمد أساسًا على تلك التقنيات.
- دوره في الإرشاد والتوجيه وكممارس لأدوار إنسانية من شأنها أن تُوفر جوًّا من الترابط بين الكبار ومعلميهم، بما يدعم من التوجه الوطني نحو تعزيز ممارسات محو الأميَّة وتعليم الكبار تحقيقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ممَّا سبق، وفي ضوء عرض أهم الأدوار التي يقوم بها معلم الكبار؛ يُمكن التوصل إلى بعض الأدوار التي لا بدَّ وأن يتحلى بها معلم الكبار من ذوي الإعاقة وفق مهارات القرن الحادي والعشرين وهي ما يلي:

- تحول معلم الكبار من معلم معتمد على مصدر واحد للمعرفة إلى مصادر متعددة لا نهائية.
- تحول معلم الكبار من الاعتماد على المعرفة الورقية إلى المعرفة الورقيَّة والرقميَّة.
- تحول معلم الكبار من الاعتماد على طريقة واحدة لعرض المعلومة إلى طرق متعددة تخاطب الذكاءات المتعددة.
- تحول معلم الكبار من التواصل مع الدارسين في الفصول الدراسية فقط إلى التواصل مع الدارسين في كلِّ زمان ومكان.

٤- التوجهات العامة لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة

في ظل الأدوار الجديدة لمعلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، لا بدَّ وأن يتخلى الأميون عن أدوارهم السلبية، ويستعدوا لممارسة أدوار جديدة قادمة بأن يصبحوا قادرين على بناء مستقبلهم، وتفاعلًا مع هذا التوجه الجديد فإنَّ الرؤية المعاصرة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ظل القرن الحادي والعشرين تستدعي أن يُعد المعلم وفق العديد من التوجهات التي

يُمكن استنباطها عن طريق عرض أهم التوجهات العامة لإعداد معلم الكبار بصفة عامة، وهي:

وفقًا لدراسة الزاهدي وإبراهيم (٢٠١٢) تمَّ ذكر بعض التوجهات كما يأتي؛ حيث يُعد المعلم:

- إعدادًا يستطيع عن طريقه قيادة التغيير، بما يمكنه من استشراف المستقبل، واستشعار نتائج عملية التغيير المتوقعة في العملية التعليميَّة.
- إعدادًا يواجه التحدي الثقافي الذي يداهم الأمة العربية والإسلامية ويدعم الهوية الوطنية ويدعم الرؤى والأفكار الإيجابية السائدة في المجتمع.
- إعدادًا لإرساء ثورة التمهين في التعليم، وتتمثل تلك الثورة في اتخاذ كل السُبل لجعل التعليم مهنة ترقى للمهن المرموقة في مجتمعاتنا العربية ويستدعي ذلك إعداد المعلم إعدادًا جيدًا لمعلم جديد ذي قدرات جديدة كالاستقلالية في اتخاذ القرارات، والحرية في الاختيار الأمثل للتكنولوجيا.

وأضاف عمري وجمعة (٢٠١٩، ٣٩ – ٤٠ (أ)) ما يلي:

- إعدادًا يتوافق مع طبيعة الدراسين الكبار من ذوي الإعاقة.
- إعدادًا يكون هدفه الأساسي تشجيع الكبار من ذوي الإعاقة على التعايش والتوافق مع الآخرين والاندماج في المجتمع، والاعتماد على الذات بشكل رئيسي.
- إعدادًا يتوافق مع مبادئ النمو المهني المستدام الذي يضمن لذوي الإعاقة سلامتهم البدنيَّة والنفسيَّة والمهنيَّة لأمد طويل.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن تحديد أهم التوجهات العامة لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة كما يأتي:

أ- إعدادًا يكون هدفه الأساسي إشراك المعلمين في عملية تخطيط برامج التنمية المهنيَّة الخاصة بهم وتنفيذها ومتابعتها.

ب- إعدادًا يستهدف كافة الجوانب المهنيَّة للمعلمين المعرفيَّة منها والوجدانيَّة.

ج- إعدادًا يساهم في توظيف برامج التنمية المهنيَّة في سبيل إيجاد حلول لمشكلات الفصول الدراسية للدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة.

د- إعدادًا يساعد على المشاركة في التخطيط التعليمي، وتنسيق الإجراءات المتبعة في إعداد وتطبيق البرامج الفردية للكبار من ذوي الإعاقة.

هـ- إعدادًا يسهم في معرفة معلم الكبار من ذوي الإعاقة بفئات الإعاقة وخصائص كل منها، ومعرفة ما يجب إدخاله على الكتب الدراسية من مواءَمات أو تعديلات؛ حتَّى يتمكن من تلبية احتياجات الكبار من ذوي الإعاقة.

و- إعدادًا يزيد قدرته على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.

ز- إعدادًا ينمي مهاراته في توظيف تكنولوجيا التعليم المعاصرة، واستخدامها في توصيل المعلومات للكبار من ذوي الإعاقة.

المحور الثاني: الإطار الفكري والمفاهيمي للكفايات المهنيَّة في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين

أولاً: الإطار الفكري والمفاهيمي للكفايات المهنيَّة

١- تعريف الكفايات المهنيَّة:

عرف أبو الحمائل (٢٠١٩، ٤٤) الكفايات المهنيَّة بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي لا بدَّ وأن يكتسبها المعلم، ويكون قادرًا على إظهارها خلال الأدوار التي يمارسها، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومهاراته التدريسية، ولا بدَّ أن تكون بمستوى معين من الإتقان والتنفيذ الجيد من جميع المواقف التي تواجهه، سواء داخل الصف أو خارجه؛ بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية.

كما عرف محمد (٢٠٢٠، ٢١٩) الكفايات المهنيَّة بأنها: مجموعة من المهارات وما تتطلبه من معارف وقدرات، وسمات الشخصية وما تعكسه على أسلوب الأداء، والتي يجب أن يتحلى بها المعلم عند مزاولة مهامه المختلفة.

وتعرف الدراسة الكفايات المهنيَّة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها معلم الكبار من ذوي الإعاقة، ويكون قادرًا على تطبيقها بفعالية أثناء التدريس، ويتم اكتسابها خلال برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

٢- أنواع الكفايات وتصنيفها:

تتعدد أنواع الكفايات وفقًا لتعدد فلسفات التعليم والتدريس وحاجات المجتمع؛ فقسمت دراسة Kiffer & Tchibozo(2013) الكفايات إلى:

- الكفايات التدريسية: وتهتم بتخطيط وتنفيذ أنشطة التدريس، وتحديد الأهداف وطرق التدريس، واختيار طريقة التقييم الملائمة للدارسين، وتنسيق وإدارة التفاعل في مجموعات من الدارسين، وتفعيل الأشكال المختلفة لتعليم الاتصال؛ كالتعبير اللفظي والكتابي، والتواصل غير اللفظي عن طريق استخدام الوسائط المتعددة.
- الكفايات الاجتماعية: وتتضمن احترام قيم مهنة التدريس وقيم الحرم الجامعي، وتفهم وجهة نظر الآخرين، والقدرة على التفاوض وحسن الاستماع والتعبير عن المشاعر وضبط الانفعالات.
- الكفايات الشخصية: وتتضمن تفعيل مشاركة أكبر عدد من الدارسين في أنشطة التعلم التعاوني، والعمل عن طريق فرق متعددة التخصصات.

وصنف محمد وآخرون (٢٠٢١، ٩٧-٩٩) الكفايات إلى أربعة أقسام هي:

- الكفايات المعرفية: وتتمثل في مجموعة المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يجب أن يمتلكها المعلم سواء حول المادة الدراسية، أو الطالب، أو البيئة المحيطة.
- الكفايات الأخلاقية: وتعني مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويوظفها في مجال تعامله الأخلاقي مع الدارسين داخل الصف وخارجه؛ لأداء عمله بدرجة عالية من الإتقان، ومنها: كفاية الأمان، العدل، التعاون، وكذلك الصدق.
- الكفايات الأدائية: وهي مجموعة الخصائص والمواصفات والمهارات المتعلقة بأداء عملية التعليم؛ كالتخطيط لعملية التدريس، وأساليب تنفيذ الدرس، وأساليب التقويم، والتي يجب أن يقوم بها المعلم لتساعده على تنفيذ مهامه التعليمية.

- الكفايات التقنية: وتعني مجموعة من الخصائص والمواصفات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، ومواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية، وما يفرضه ذلك على المعلم من إجراءات تتطلب تطوير قدراته، وتنمية مهاراته بصورة تؤهله للإلمام بكافة التقنيات المعاصرة بشكل عام، وتقنيات وتكنولوجيا التعليم بوجه خاص.

وكذلك صنف Layco(2022, 1238-1243) الكفايات إلى ما يلي:

- الكفايات التكنولوجية والرقمية: ومن أهمها القدرة على استخدام تقنيات معاصرة في عملية التدريس، والقدرة على العمل في بيئة عالمية ورقمية إيجابية وداعمة وآمنة لجميع الدراسين، والقيام بدور الموجه والمرشد للدراسين للتعامل الآمن مع البيئات الرقمية، واتخاذ كافة الاحتياطات اللازمة للأمن السيبراني.
- الكفايات المهنيَّة والتربويَّة، ومن أهمها: التركيز على النظريات والمسلمات التربوية وكيفية تطبيقها والاستفادة منها على أرض الواقع، والقدرة على استخدام استراتيجيات وأساليب وتقنيات تدريس مختلفة؛ كالتعلم المدمج والتعلم المختلط، والتعلم المرن، والفصول الدراسية الافتراضية، وكذلك القدرة على تعزيز مهارات التفكير النقدي للدراسيين.

كما قسمت دراسة Tabar (2023) الكفايات إلى نوعين، هما: الكفايات الاجتماعية؛ وتعني أن يكون المعلم قادرًا على القيام بواجباته بشكل احترافي، ويمتلك المهارات الاجتماعية المختلفة، مثل: مهارة الاتصال والتعاون، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، واتخاذ القرار، والكفايات المهنيَّة وتعني التمسك بأخلاقيات مهنية ومستقلة ومنتجة وفعَّالة ومبتكرة، تمكن المعلم من القيام بمهنة التدريس بصورة فعَّالة.

ثانيًا: الإطار الفكري والمفاهيمي لمهارات القرن الحادي والعشرين

يتسم العصر الحالي بالتغير والتطور الدائم في الثورات المعرفيَّة والاتصاليَّة والتكنولوجيَّة بما يتطلبه ذلك من ضرورة مواكبة النظام التعليمي بمكوناته من مناهج وبيئة تعلم؛ وذلك لتنمية المتعلم من جميع الجوانب، ويأتي ذلك عن طريق امتلاك معلم الكبار من ذوي الإعاقة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

هذا وقد بدأ الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين منذ العام ٢٠٠٢ وذلك لدعم المتعلمين في الحياة؛ حيث تركز على إتقان المحتوى والمهارات المرتبطة به، وبدأ المناداة بالمهارات لجميع التخصصات عن طريق شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين فأنشئت شراكة بين مؤسسات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية والمؤسسات التجارية، مثل: شركة ميكروسوفت، والرابطة القومية للتربية، وأعدت الشراكة عدة أدلة في النظم الداعمة للتعليم، وهي: معايير التقويم والتنمية المهنيَّة – المناهج – بيئات التعلم (الباز، ٢٠١٣، ١٩٦).

وتشير العديد من الأدبيات التربويَّة إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين، هي: مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار وحل المشكلات، واستخدام أدوات التكنولوجيا القابلة للتكيف (محمود، ٢٠١٧، ٢٥٤).

وهي أيضًا مجموعة المهارات التي يحتاجها معلم الكبار في بيئة التعلم بحيث يكون فاعلًا ومنتجًا ومبدعًا ومتقنًا للمهام الموكلة إليه تماشيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصاديَّة للقرن الحادي والعشرين (الحازمي، ٢٠٢١، ٥٥).

وتصنف مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب على المعلم امتلاكها إلى عدة تصنيفات؛ نظرًا لتعدد الرؤى ووجهات نظر من تناولها بالدراسة إلى ما يلي:

– تصنيف الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (House of Commons, Education and Skills Committee,2006, 85)

تعمل مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالتعاون مع المنظمات التعليميَّة للخروج بتقرير يُوضح أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وضرورة التنسيق فيما بين هذه المهارات والمناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقويم والتنمية المهنيَّة للمعلمين وبيئات التعلم، ووفقًا للشراكة تصنف مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجموعات، وهي:

- مهارات التعلم والابتكار: وتشمل (الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتعاون والتواصل).

- مهارات الحياة والعمل: وتشمل (المرونة والقدرة على التكيف والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعيَّة والقيادة والمسئولية).
- مهارات المعلومات، الوسائط والثقافة والتكنولوجيا وتتكون من المهارات التالية: (الثقافة المعلوماتية – الثقافة الإعلامية – ثقافة المعرفة والتواصل والتكنولوجيا).

ويصنف المركز الوطني لتنمية الموارد البشريَّة ٢٠١٣ هذه المهارات إلى ما يلي: (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية٢٠١٣، www.omanfirst.com)

- متسائلون: للبحث عما هو جديد ويستمر ذلك طوال شغفه بالتعلم طوال حياته.
- مفكرون: حيث إنه يستخدم مهارات التفكير بشكل ناقد ومبدع للتعرف على المشكلات واتخاذ قرار بشأنها.
- متواصلون: حيث يستخدم أنواعًا كثيرة من أساليب التواصل للتعاون مع الدارسين وكل العاملين في البيئة الدراسية بشكل فاعل.
- مجازفون: حيث يتعامل مع المواقف الغامضة بشجاعة وتدبير.
- مطلعون: لاستكشاف المفاهيم والأفكار والقضايا المهمة والانفتاح على فروع المعرفة المختلفة.
- ذوو مبادئ: يتصرف المعلم بأمانة وعدالة واحترام تجاه كرامة الدارسين والجماعة والمجتمع.
- متوازنون: حيث تبرز أهمية التوازن الفكري والجسدي والعاطفي في تحقيق الخير والسعادة والرفاهية الشخصيَّة له وللآخرين.
- متأملون: حيث إنَّ التفكير والتأمل في تعلمهم وخبراتهم المكتسبة عملية ضرورية في سبيل دعم تعلم المعلم ونموه الشخصي.

وأشار المساعيد (٢٠١٧، ٦) و(Kim;Raza&Seidman(2019, 105-107 إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب على المعلم امتلاكها، هي:

- مهارات فن التدريس

- مهارات إدارة الذات
- مهارات التواصل
- مهارات التيسير
- مهارات تكنولوجية
- مهارات التفكير
- مهارات الابتكار وروح المبادرة
- مهارات اجتماعيَّة وذكاء وجداني

وقد اتفق المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي ٢٠٠٣ (NCREL & MetiriGroup, 2003) مع تصنيف الربيعان والمزيني (٢٠٢١، ٥٤٢) لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى خمس مجموعات رئيسة، هي:

- مهارات العصر الرقمي
- مهارات التفكير الإبداعي
- مهارات الاتصال الفعَّال
- مهارات الإنتاجية العالية
- مهارات العمل والحياة

وفي ضوء عرض أهم مهارات القرن الحادي والعشرين يُمكن القول إنَّ التعليم لم يعُد يقتصر اليوم على التدريب على المهارات الأساسيَّة (كاللغة الأم والرياضيات والعلوم)؛ بل أصبحت النظم والسياسات التربويَّة تستند ضمن أطر عمل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أهم الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين، وتأهيلهم للعمل في المستقبل؛ وهذا ما سوف تتعرض له الدراسة في الجزء التالي.

ثالثاً: أهم الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار في ضوء مهارات القرن ٢١

لقد صنف البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم ٢٠١٣ كفايات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث كفايات رئيسة، وكل كفاية يندرج تحتها مجموعة من الكفايات الفرعية، ويُمكن توضيح ذلك كما يلي: (فاطمة، ٢٠١٣، ٢٤-٢٧)

١- الكفايات ذات الطابع العرفاني، وتنقسم إلى:

- كفاية حل المسائل المركبة: وتتمثل في القدرة على إيجاد الحل المناسب لمسألة أو وضعية مركبة عن طريق فرضيات (فروض) والانطلاق من هذه الفرضيات للبحث عن الحل وتقوم على منهجية علميَّة.

- كفاية التفكير الناقد: وتساعد في تحليل الإمكانات والأفعال والتوجهات المعتمدة لمعالجة مشكلة معينة، وفي شرح العوامل التي تتحكم فيها، ويحدد بعد ذلك الرأي الشخصي وردود الأفعال، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية الموضوع المطروح.

- كفاية استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال المعلومات والاتصال واستثمارها وتتمثل في اعتماد التكنولوجيا وتوظيفها في العمل التعليمي التعلمي، ومن أوجه التوظيف: البحث عن معلومات ومعارف في الإنترنت، وتقديمها إلى من يستحقها، وخزنها وتطبيقها، والمشاركة عند الإمكان في تطويرها.

- كفاية الإبداع: وتعتبر من ضمن الكفايات الأكثر أهمية في مجال التعليم والتعلم نتيجة للتغير السريع والحاصل في العالم في ضوء تطور الاكتشافات والاختراعات المتواصلة في مجالات العلوم والتقانة، ومن مكونات هذه الكفاية: القدرة على التميز والتحليل والتركيب، والقدرة على التفكير التقاربي والتباعدي، واختيار الموارد الخارجية المناسبة، والإنصات إلى أفكار الآخرين باهتمام، وتلخيص أفكار الآخرين، وإغفال أفكار الآخرين.

- كفاية استخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة: وتتمثل في القدرة على اعتماد طرائق واستراتيجيات تتميز بالفاعلية والفعالية عند تحقيق عمل أو إنجاز مشروع.

٢- الكفايات ذات الطابع الاجتماعي، وتتمثل في ثلاث كفايات فرعية وهي:

- كفايات التواصل مع الغير: وتسمح بإقامة تواصل فعَّال مع الآخرين مع الوضع في الاعتبار القيم المجتمعيَّة والقيم الدينيَّة والأخلاقيَّة السائدة في البيئة المحيطة.
- كفاية التعاون والتشارك، وتتمثل في القدرة على القيام بعمل أو إنجاز مشروع ضمن فريق، بشكل يكون فيه الفرد نشطًا وفاعلًا لفائدة المجموعة ويتنازل عن رغباته الشخصيَّة.
- كفاية العيش معًا، وتتمثل في قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين واحترام ثقافتهم وعاداتهم ونمط معيشتهم.
- كفايات ذات طابع وجداني: وتقتضي هذه الكفايات الوعي بالسمات الشخصيَّة، وبحث الانتماء إلى جهة معينة (وطن، أمة، حضارة، تاريخ) ومن مكوناتها الوعي بالشعور الذي يحس به الفرد إزاء ذاته وإزاء الآخرين، والقدرة على التعبير عن ذلك، والشعور بالمسئولية تجاه المجتمع، والعمل بمبدأ الجد والاجتهاد، والاعتماد على الذات في التخطيط من أجل تحقيق أهداف معينة وتذوق الجمال الإبداعي.

وقد صنف كلٌّ من (أبو المجد والعرفج،٢٠١٧، ٧٧-٧٨؛ Sulaiman&Ismail,2020, 3537-3538 ؛ والربيعان والمزيني،٢٠٢١، ٥٤٤ – ٥٤٥) كفايات المعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ما يلي:

- كفايات مرتبطة بالمهارات التكنولوجية: وتتمثل في القدرة على البحث الإلكتروني لمصادر المعرفة لجمع المعلومات، واستخدام البرامج الإلكترونية لتحليل البيانات وتفسيرها للوصول إلى نتائج، وإنشاء صفحات إلكترونية شخصية تهتم بالبحث العلمي والتأكيد من مصداقية المعلومات الإلكتروني، والاستخدام الآمن للتقنية.
- كفايات بحثية مرتبطة بالمعرفة وتحديد مصادر المعلومات والمهارات البحثية: وتشمل القدرة على تحديد المشكلة، وتحديد مصادر المعلومات والتعامل معها وجمع المعلومات وصياغة الفروض واختيارها، والقدرة على صياغة أهداف الدراسة واختيار المنهجية المناسبة، ومعرفة ضوابط كتابة البحث العلمي، وتوظيف نتائج الدراسات السابقة وتحديد عينة البحث وطرق اختيارها، ومعرفة أنواع البحوث والتوثيق العلمي الصحيح لمصادر البحث، وكتابة الملخص بالطريقة الصحيحة وصياغة نتائج البحث ومناقشتها.

- كفايات بحثية مرتبطة بمهارات العمل والحياة: وتشمل القدرة على الإدارة الجيدة للوقت، والتكيف مع الآخرين، وترتيب أولويات العمل، وتوافر مهارة اكتشاف المعرفة، ومهارة النقد والتحليل للبحوث المختلفة للاستفادة منها.
- كفايات مرتبطة بمهارات التعلم والإبداع: وتشمل الكفايات المتعلقة بمهارات التعلم والإبداع ومهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة وإنتاج الحلول، الحساسية للمشكلات) ومهارات التفكير الناقد والفاحص (التفسير، الوصف، التحليل، الاستدلال، الاستفهام القياسي) واستخدام التفكير المنظومي والقدرة على إصدار الأحكام والقرارات، والقدرة على التواصل مع الآخرين.

وصنفت الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع الكفايات اللازم تواجدها لدى المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الخاصة بشكل خاص في ضوء مهارات القرن الـ ٢١ (Speech – Language and Audiology Canda, 2016) إلى ما يلي:

- الكفايات البحثيَّة
- الكفايات المهاريَّة
- الكفايات التقييميَّة
- الكفايات التدريسيَّة

واتفق تصنيف الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع للكفايات –السابق – مع تصنيف كفايات معلم التربية الخاصة طبقًا للكفايات التعليميَّة الدولية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية من مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children(CEC)، ولكنها أضافت الكفايات المعرفيَّة (CEC, 2019)

واشترك مجلس اعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (Council for The Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2022) لتأهيل المعلمين وإعدادهم لمهنة التعليم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل الخدمة وأثنائها مع صنفه مجلس الأطفال غير العاديين، والجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع في الكفايات التدريسية فقط، حيث أكَّد (CAEP) على ضرورة أن يمتلك المعلم البحوث والأدلة لتطوير الفهم لمهنة التدريس والتأكد

من أن المعلم يطبق المعرفة التربويَّة، ويطبق المهارات والخبرات والتكنولوجيا عند تصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعلم لإشراك الطلاب وتحسين التعليم والتعلم، وإثراء الممارسة المهنيَّة.

واستنادًا على ما سبق؛ تستخلص الدراسة أهم الكفايات المهنيَّة اللازم توافرها لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة للقيام بدوره في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تمَّ بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة وفقًا لها، إلى ما يلي:

أ- الكفايات العمليَّة والحياتيَّة

وتعني مجموعة من المهارات النفسيَّة والشخصيَّة والاجتماعيَّة والعقليَّة التي يمتلكها معلم الكبار من ذوي الإعاقة، وتساعده في تدريب طلابه على اتخاذ قرارات مدروسة بعناية، والتواصل بفعالية مع الآخرين، وتنمية مهارات التأقلم مع الظروف المحيطة، وإدارة الذات التي تؤدي إلى التقدم والنجاح.

ب- الكفايات الأخلاقيَّة

وتعني مجموعة من المهارات التي يمتلكها معلم الكبار من ذوي الإعاقة، ويوظفها في مجال تعامله الأخلاقي مع الطلاب داخل البيئة التعليميَّة لأداء عمله بدرجة كبيرة من الجودة والإتقان وتحقيق التميز.

ج- الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار

وتعني مجموعة المهارات (المرونة، والطلاقة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والقدرة على التحليل والربط، وتحمل المخاطر والمجازفات) التي تساعد معلم الكبار من ذوي الإعاقة على تطبيق الأفكار الجديدة في عملية تعليم الدراسين الكبار، وإيجاد حلول جديدة للتحديات التي يواجهونها.

د- الكفايات الرقميَّة

وتعني مجموعة المهارات التي يمتلكها معلم الكبار في مجال تكنولوجيا التعليم، والتي تمكنه من توظيف كافة تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (كمبيوتر – إنترنت – قنوات فضائية – أقراص مدمجة) في عمليتي التعليم والتعلم لتوفير بيئة تعليميَّة أكثر فاعلية.

هـ – الكفايات التقويميَّة

وتعني مجموعة المهارات والقدرات التي تساعد معلم الكبار من ذوي الإعاقة على تقويم طلابه بشكل صحيح وفعَّال داخل البيئة التعليميَّة؛ بهدف معرفة مواطن القوة عند الطلاب وتعزيزها، ومعرفة مواطن الضعف عندهم، وتضييقها بشكل يُسهم في رفع مستوى الطلاب وتحقيق أهداف العملية التعليميَّة.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية وتفسير نتائجها

هدفت الدراسة الحالية تقديم تصور مقترح للكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتطرق هذا الجزء لإجراءات الدراسة، والمتمثلة في عرض مجتمع وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بنائها والإجراءات التي تمَّ اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائيَّة التي تمَّ استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تمَّ الحصول عليها.

أولاً– مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في الخبراء (أعضاء هيئة تدريس بأقسام أصول التربية والتربية الخاصة والتربية المقارنة، ومعلم الكبار للدارسين (غير ذوي الإعاقة– ذوي الإعاقة)، وقد تمَّ اختيار أفراد العينة بالطريقة الطبقية العشوائية.

ثانيًا: عينة الدراسة

أ) عينة تقنين أداة الدراسة: تكونت عينة التقنين من (١٢٨) خبيرًا من (أعضاء هيئة تدريس بأقسام أصول التربية والتربية الخاصة والتربية المقارنة، ومعلم الكبار، ومعلم الكبار من ذوي الإعاقة)؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأداة الدراسة.

ب) العينة الأساسيَّة: تكونت العينة الأساسيَّة من (٣٠٣) خبيرًا تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبق عليهم الاستبانة؛ بهدف التحقق من أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة الأساسيَّة وتوزيعها في ضوء المتغيرات المختلفة:

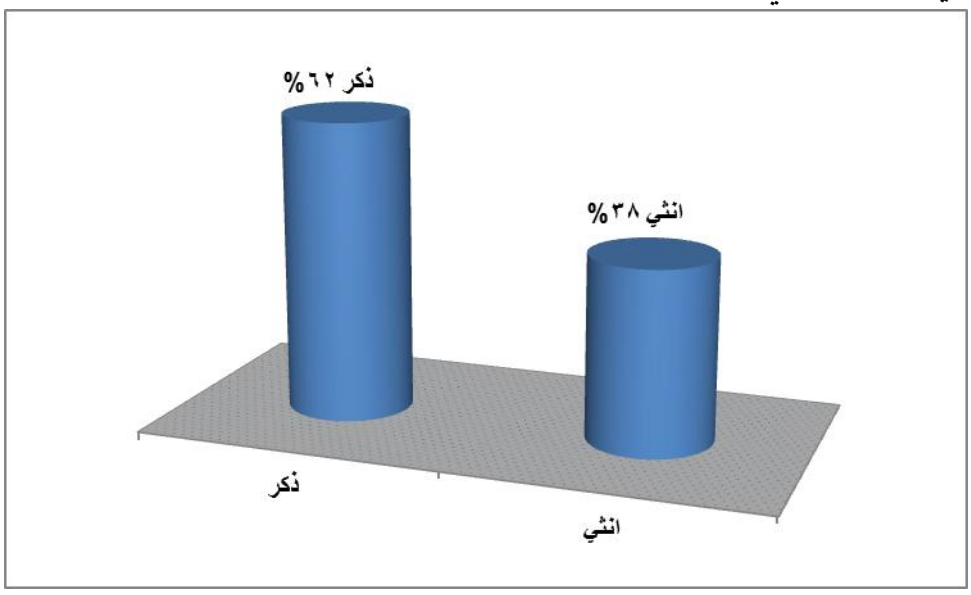
والجداول التالية توضح خصائص عينة الدراسة الأساسيَّة:

- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لمتغير الجنس:

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة في ضوء الجنس

الجنس	التكرار	النِسبة
ذكر	١٨٨	٦٢٪
أنثى	١١٥	٣٨٪
الإجمالي	٣٠٣	١٠٠٪

اتضح من الجدول السابق أن النِسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من الذكور بنسبة بلغت ٦٢٪، بينما بلغت نِسبة أفراد عينة الدراسة من الإناث ٣٨٪، وهو ما يتضح عن طريق الشكل التالي:



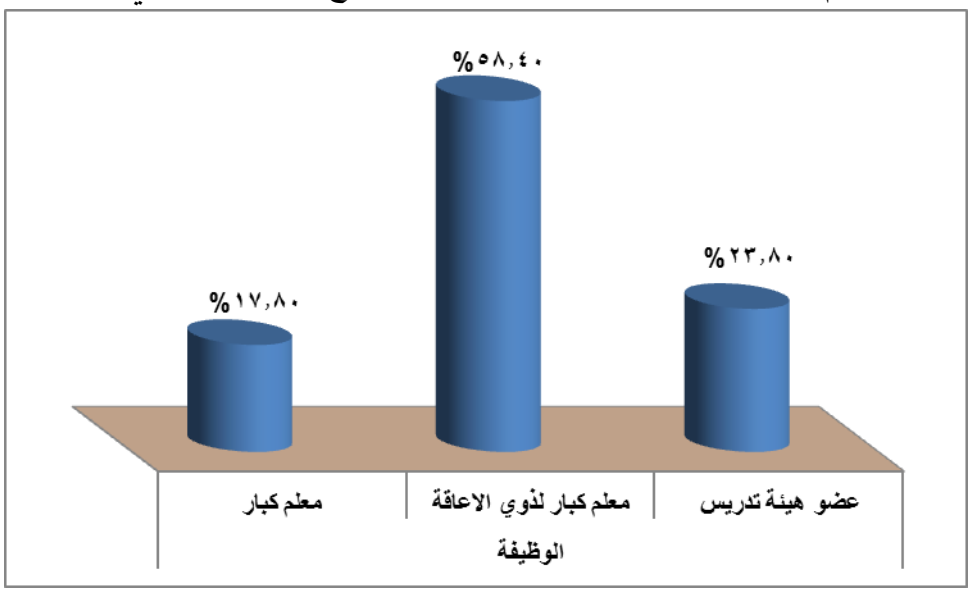
شكل (١): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لمتغير الجنس

- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لمتغير الوظيفة:

جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة في ضوء الوظيفة

الوظيفة	العدد	النِسبة
عضو هيئة تدريس بالجامعة	٧٢	٢٣.٨٪
معلم كبار لذوي الإعاقة[١]	١٧٧	٥٨.٤٪
معلم كبار	٥٤	١٧.٨٪
إجمالي	٣٠٣	١٠٠٪

اتضح من الجدول السابق أن النِسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة كانوا من معلمي الكبار من ذوي الإعاقة بنسبة بلغت ٥٨.٤٪، ثمَّ أعضاء هيئة التدريس بنسبة بلغت ٢٣.٨٪، وأخيرًا معلم الكبار بنسبة بلغت ١٧.٨٪ وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا للوظيفة

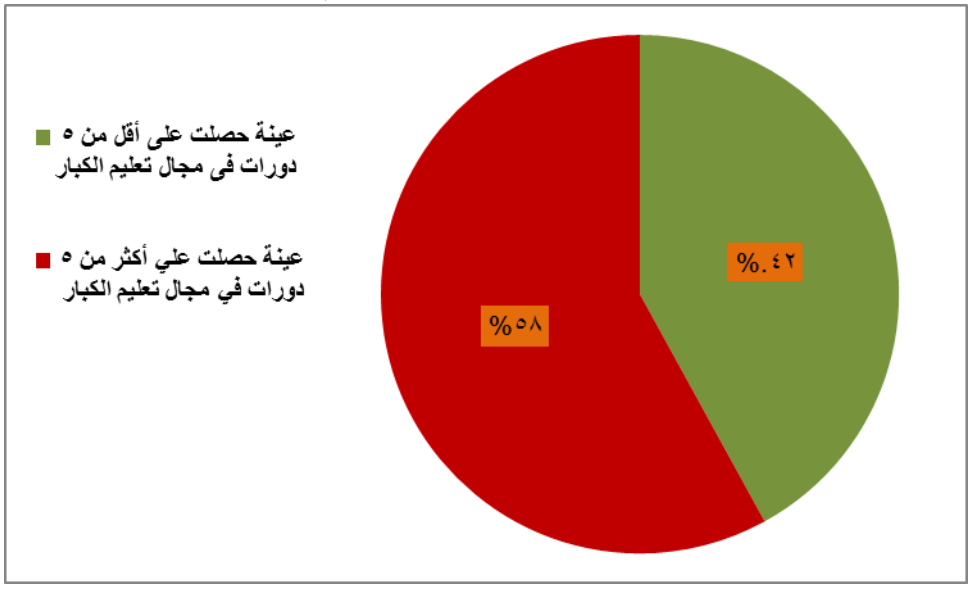
- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبيَّة التي حصل عليها أفراد العينة في مجال تعليم الكبار.

[١] تم التطبيق على معلمي التربية الخاصة الذين يقومون – بجانب وظيفتهم الرئيسة – بتعليم الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، وذلك في مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، وهم بذلك يقومون بأداء نفس مهام معلمي الكبار لفئة غير ذوي الإعاقة.

جدول (٥): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة في ضوء عدد الدورات التدريبيَّة

الدورات التدريبيَّة	العدد	النِسبة
أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار	١٢٧	٤٢٪
أكثر من ٥ دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار	١٧٦	٥٨٪
الإجمالي	٣٠٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن النِسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة كانوا من عينة الخبراء الذين حصلوا على عدد أكثر من (٥) دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار بنسبة بلغت ٥٨٪، يليهم عينة الخبراء الذين حصلوا على عدد أقل من (٥) دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار بنسبة بلغت ٤٢٪ وهو ما يتضح من الشكل التالي:



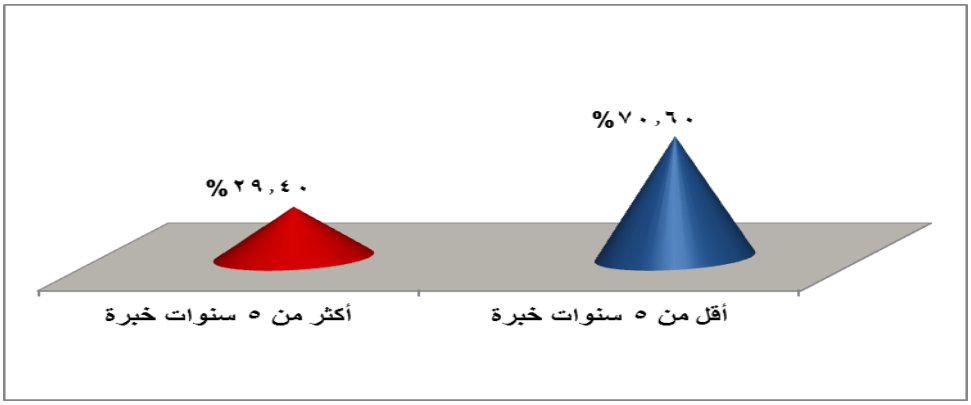
شكل (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لعددِ الدورات التدريبيَّة في مجال تعليم الكبار

-توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (٦): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة في ضوء سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النِسبة
أقل من ٥ سنوات خبرة	٢١٤	٧٠.٦٪
أكثر من ٥ سنوات خبرة	٨٩	٢٩.٤٪
الإجمالي	٣٠٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن النِسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة كانوا ممن لديهم عدد سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت ٧٠.٦٪، يليها من لديهم سنوات خبرة أكثر من ٥ سنوات بنسبة بلغت ٢٩.٤٪، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيَّة وفقًا لعددٍ سنوات الخبرة

ثالثاً: أداة الدراسة

لبناء أداة الدراسة الحالية ووضع التَّصور المُقترح التي تسعى إليه الدراسة تمَّ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، كما تمَّ إجراء استطلاع رأي لبعض الخبراء– كما في ملحق الدراسة (١) – فيما يخصُّ (تقييم واقع إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة داخل مؤسسات الإعداد في مصر– أهم التحديات التي تواجه إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة في مصر – أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة وفقًا للتطورات التكنولوجية الحديثة – أهم المقترحات لنجاح جهود إعداد معلم الكبار

من ذوي الإعاقة في مصر وفقًا للتطورات التكنولوجية الحديثة – والتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة التي تؤهله لأداء أدواره الجديدة في العصر التكنولوجي الحديث)، وفيما يلي وصف للاستبانة وخصائصها الإحصائيَّة وكيفية الاستجابة عليها.

استبانة الكفايات المهنية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة

الهدف من الاستبانة:

الوقوف على أهم الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

خطوات إعداد الاستبانة:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة

يُعد تحديد الأبعاد التي تُكون بمجملها بنية الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة بمثابة الخطوة الأساسية في بناء الاستبانة، ونقطة الارتكاز الرئيسة، ونظرًا لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها فقد حرصت الباحثة على إعداد استبانة تتناسب مع خصائص عينة الدراسة والهدف منها، ولتحديد بنية هذه الاستبانة؛ قامت الباحثة بالاستعانة بالمصادر التالية:

- ماهية كفايات معلم الكبار.
- الدراسات السابقة – العربية والأجنبية – المتعلقة بموضوع الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- الأطر النظريَّة المختلفة لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- استفادت الباحثة في تحديد أبعاد استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة عن طريق القيام باستطلاع رأي الخبراء، وعن طريق الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بكفايات معلم الكبار.

الخطوة الثانية: صياغة مفردات الاستبانة

تمَّ الاعتماد على عدد من الاستبانات السابقة التي اهتمت بالتعرف على الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار، واستطلاع رأي الخبراء، وذلك في صياغة مفردات مناسبة للتعريف الإجرائي

المحدد لكلِّ بُعد من كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، ومدى انتماء المفردة للبُعد، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوي على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تمَّ مراعاة بنية وثقافة مجتمع البحث، وبناءً على ذلك تمَّ تحديد عدد مفردات كل بُعد، وتمَّ صياغة (١٠٠) مفردة تعبر عن أبعاد كفايات معلم الكبار من ذوي الإعاقة المتمثلة في خمسة أبعاد (كفايات عملية وحياتية- كفايات أخلاقية- كفايات مرتبطة بمهارات التعلم والابتكار- كفايات رقميَّة- كفايات تقويمية) كما في ملحق الدراسة (٢).

الخطوة الثالثة: وصف الاستبانة

تمَّ عرض الاستبانة في صورتها الأوَّلية على مجموعة من المحكّمين في مجال أصول التربية والتربية المقارنة والتربية الخاصة والخبراء بمؤسسات المجتمع المدني والمهتمين بذوي الإعاقة، وبلغ عددهم (١٤) محكمًا، كما في ملحق الدراسة (٣)، وقد بلغت نِسبة اتفاق المحكّمين أكثر من ٨٥ %، وقد تمثلت آراؤهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض المفردات أو العبارات؛ كي تصبح أكثر ملاءمة مع هدف الاستبانة، وأدق صياغة، وأكثر وضوحًا وفهمًا لعينة الدراسة، والجدول التالي يُوضح أمثلة من هذه التعديلات كما يلي.

جدول (٧): بعض مفردات استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السَّادة المحكّمين

رقم المفردة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
٦	يتقن مهارة التحدث والإصغاء والملاحظة	يتقن مهارة التحدث والإصغاء أثناء الحوار
١٢	يشجع الدارسين على تحمل المسؤولية من الناحية (التعليميَّة- الماديَّة)	يشجع الدارسين على تحمل المسؤولية في جميع مجالات الحياة
٢١	ينمي خلق الصدق عند الدارسين	يشجع الدارسين على قول الصدق والحق
٢٣	ينمي خلق التعاون عند الدارسين	يبث روح التعاون بين الدارسين
٢٧	يتقبل النقد الهادف	يتقبل وجهات نظر الآخرين (الدارسين- الإدارة)

تابع جدول (٧): بعض مفردات استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة قبل وبعد التعديل طبقًا لآراء السَّادة المحكّمين

رقم المفردة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
٧٣	يتلقى الاستفسارات بشأن الصعوبات التي يواجهها الدارسين في الحصول على المعرفة الإلكترونية	يساعد الدارسين في حل المشكلات الإلكترونية التي تواجههم
٩٠	يقوم أداء الطلاب بوسائل متعددة	ينوع في أساليب تقويم الدارسين

وصف الاستبانة:

تتكون الاستبانة من (١٠٠) فقرة تصف الكفايات التي ينبغي أن يتمتع بها معلم الكبار ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء (أعضاء هيئة التدريس، معلمي الكبار ذوي الإعاقة، معلمي الكبار)، وتضم خمسة أبعاد (الكفايات العملية والحياتيَّة، الكفايات الأخلاقيَّة، كفايات مرتبطة بمهارات التعلم والابتكار، كفايات رقمية، كفايات تقويمية) حيث يتكون كل بُعد من ٢٠ مفردة، وجميعها تصحح بالاتجاه الإيجابي، ويُقاس إجرائيًّا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته عن فقرات الاستبانة.

الخصائص السيكومتريَّة لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة على عينة الدراسة الحالية

تمَّ تطبيق الصورة الأوّلية لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة (إعداد الباحثة) إلكترونيًّا كما في ملحق الدراسة (٢) عن طريق الرابط التالي:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfOq82LXeZDvcj6D8aNemEmejN607f51_PRH7TYLCyxLjzSDQ/viewform?usp=sf_link على العينة السيكومتريَّة المكونة من (١٢٨) خبيرًا، والمقسمين إلى (٤٢) من الذكور، وعدد (٨٦) من الإناث، ووفقًا للوظيفة عدد (٣٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(٧٤) من معلمي الكبار لذوي الإعاقة، و (١٨) من معلمي الكبار، تتنوع سنوات خبرتهم حيث تنقسم إلى عدد (٩٣) من

الخبراء الذين لديهم أقل من ١٠ سنوات خبرة وعدد (٣٥) خبيرًا ممن لديهم أكثر من ١٠ سنوات خبرة.

وبعد تقدير درجات عينة التقنين ورصدها ثمَّ إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تمَّ حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلي:

(أ) حساب الصدق:

تمَّ حساب صدق استبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة بطريقتين (الطريقة الأولى) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة)، وجدول (٨) يُوضح ذلك:

جدول (٨): معاملات الارتباط لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعاده (في حالة حذف درجة المفردة)

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٤**	٢١	٠.٦٨٨**	٤١	٠.٥٠٨**	٦١	٠.٦٠٦*	٨١	٠.٧٢٦**
٢	٠.٥٣٠**	٢٢	٠.٧٣٨**	٤٢	٠.٥٢٧**	٦٢	٠.٧٣٥*	٨٢	٠.٧٩٥**
٣	٠.٥٢٣**	٢٣	٠.٧٨٠**	٤٣	٠.٥٤٨**	٦٣	٠.٥٠٣*	٨٣	٠.٧٢٥**

تابع جدول (٨): معاملات الارتباط لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعاده (في حالة حذف درجة المفردة)

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
٤	٠.٣١٨**	٢٤	٠.٧٣٠**	٤٤	٠.٧٢١**	٦٤	٠.٧٣١**	٨٤	٠.٧٠٦**
٥	٠.٧٢٢**	٢٥	٠.٥٩٩**	٤٥	٠.٦٩٢**	٦٥	٠.٤٩٢**	٨٥	٠.٨٢٧**
٦	٠.٦٥٢*	٢٦	٠.٤٠٨**	٤٦	٠.٥٣٧**	٦٦	٠.٦٣٣**	٨٦	٠.٨٣٢**
٧	٠.٥٠٣**	٢٧	٠.٥٦٢**	٤٧	٠.٤٨٥**	٦٧	٠.٦٤٠**	٧٨	٠.٥٣٤**
٨	٠.٤٣٢**	٢٨	٠.٤٢٦**	٤٨	٠.٤٦٢**	٦٨	٠.٤٢٦**	٨٨	٠.٧٠١**
٩	٠.٥٨٥**	٢٩	٠.٣٢٤**	٤٩	٠.٦٧٩**	٦٩	٠.٦٧٣**	٨٩	٠.٦٧٧**
١٠	٠.٦٣٧**	٣٠	٠.٦١٣**	٥٠	٠.٧٦٧**	٧٠	٠.٦٨٨**	٩٠	٠.٧٣٧**
١١	٠.٦٢٣**	٣١	٠.٨٤٠**	٥١	٠.٦٤٣**	٧١	٠.٧٤٨**	٩١	٠.٨٠١**

تابع جدول (٨): معاملات الارتباط لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعاده (في حالة حذف درجة المفردة)

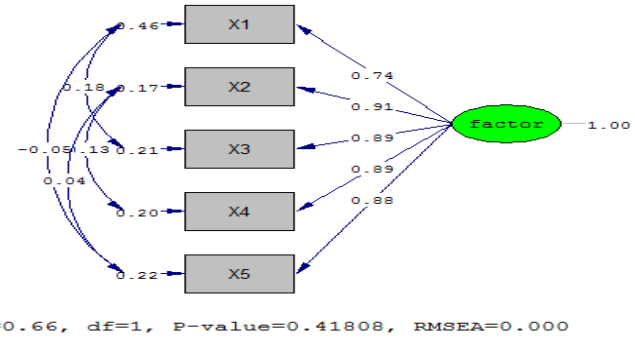
الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
١٢	٠.٤٢٣**	٣٢	٠.٦٧٥**	٥٢	٠.٦٦٩**	٧٢	٠.٧٧٥**	٩٢	٠.٨٠٦**
١٣	٠.٦٧٥**	٣٣	٠.٨١٤**	٥٣	٠.٧٢٣**	٧٣	٠.٧٠٦**	٩٣	٠.٨٢٤**
١٤	٠.٦٠٠**	٣٤	٠.٧٩٦**	٥٤	٠.٦٢٠**	٧٤	٠.٦٩٥**	٩٤	٠.٦١٥**
١٥	٠.٤٥٠**	٣٥	٠.٨٢٥**	٥٥	٠.٥١٤**	٧٥	٠.٦٤٤**	٩٥	٠.٥٢٧**
١٦	٠.٤٤٣**	٣٦	٠.٥٦٦**	٥٦	٠.٥٧٨**	٧٦	٠.٥٧٩**	٩٦	٠.٦٥٠**
١٧	٠.٤٠٠**	٣٧	٠.٨٠٨**	٥٧	٠.٦١٥**	٧٧	٠.٦٥٠**	٩٧	٠.٦٤٢**
١٨	٠.٥٨٢**	٣٨	٠.٧٨٢**	٥٨	٠.٦٧١**	٧٨	٠.٦٦٩**	٩٨	٠.٦٥١**
١٩	٠.٣٩١**	٣٩	٠.٧٢٢**	٥٩	٠.٧١٦**	٧٩	٠.٧٤٥**	٩٩	٠.٦٢٢**
٢٠	٠.٦٤٢**	٤٠	٠.٥٦٠**	٦٠	٠.٥٩٣**	٨٠	٠.٦١٧**	١٠٠	٠.٣٩٦**

** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إنَّ الدلالة الإحصائيَّة لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٢٨-٢)= ١٢٦ هي (٠.٢٢٨) تقريبًا حيث (١٠٠) عدد العينة في التقنين.

* دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إنَّ الدلالة الإحصائيَّة لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٢٨-٢)= ١٢٦ هي (٠.١٧٤) تقريبًا.

ويتضح من جدول (٨): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ممَّا يدلُّ على صدق استبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة.

بينما كانت **(الطريقة الثانية)** لحساب الصدق **(التحليل العاملي التوكيدي):** هي عن طريق حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)؛ وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للاستبانة، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لاستبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٥) تشبعات الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة بالعامل الكامن الواحد

وقد حظيَ نموذج العامل الكامن الواحد لاستبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالَّة إحصائيًّا؛ ممَّا يُشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (X1) عن الكفايات الحياتيَّة، (X2) عن الكفايات الأخلاقيَّة، (X3) عن الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار، (X4) عن الكفايات

الرقميَّة، (X5) عن الكفايات التقويميَّة، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكلِّ مؤشر؛ ممَّا يدلُّ على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكِّد قبول هذا النموذج.

بينما يُوضح جدول (٩) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٩): ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائيَّة
كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة	الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	٠.٧٣٨	٠.٠٧٧	٩.٤٩١**
	الكفايات الأخلاقيَّة	٠.٩١٢	٠.٠٧٣٩	١٢.٣٣٧**
كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة	الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	٠.٨٩١	٠.٠٧١٢	١٢.٥٢٠**
	الكفايات الرقميَّة	٠.٨٩٤	٠.٠٧١١	١٢.٥٧١**
	الكفايات التقويميَّة	٠.٨٨٤	٠.٠٧١٥	١٢.٣٥٩**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ ممَّا يدلُّ على صدق جميع أبعاد الاستبانة الخمسة المشاهدة لكفايات معلمي الكبار لذوي الإعاقة؛ ومن هنا يُمكن القول إنَّ نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلًا قويًّا على صدق البناء التحتي لكفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وأن كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم

حوله العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة لها: (كفايات حياتيَّة وعمليَّة- كفايات أخلاقيَّة- كفايات تعليميَّة وابتكاريَّة- كفايات رقميَّة-كفايات تقويميَّة)، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلى التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

كما يُوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة.

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٠.٦٥٧	أن تكون غير دالَّة (٠.١٧٦)
درجات الحرية (Df)	١	
نِسبة كا٢ X2/df	٠.٦٥٧	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٨	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٩٦٩	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	٢٨.٦٥٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع (٣٠.٠٠)

تابع جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٨٢.٥٨٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع (٨٧.٧٨٠)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠.٢٢٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع (٠.٢٣٦)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩٩	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٩١	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠.٠٩٩٩	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠.٠٦٦٥	٠-١
جذر متوسط مربع البواقيRMSR	٠.٠٠	٠-٠.١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وقعت في المدى المثالي لكلِّ مؤشر.

(ب) حساب الثبات:

تمَّ حساب معامل الثبات لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ألفا "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بُعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١١) يُوضح ذلك:

جدول (١١): معاملات ثبات ألفا لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعاده الفرعية

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بالتعلم		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ
١	٠.٨٨٨	٢١	٠.٩٢٨	٤١	٠.٩٢٥	٦١	٠.٩٣٨	٨١	٠.٩٤٣
٢	٠.٨٨٤	٢٢	٠.٩٢٧	٤٢	٠.٩٢٥	٦٢	٠.٩٣٥	٨٢	٠.٩٤٢
٣	٠.٨٨٦	٢٣	٠.٩٢٧	٤٣	٠.٩٢٥	٦٣	٠.٩٤٠	٨٣	٠.٩٤٣
٤	٠.٨٩٤	٢٤	٠.٩٢٧	٤٤	٠.٩٢٣	٦٤	٠.٩٣٥	٨٤	٠.٩٤٣
٥	٠.٨٨٠	٢٥	٠.٩٢٩	٤٥	٠.٩٢٢	٦٥	٠.٩٤٠	٨٥	٠.٩٤٢
٦	٠.٨٨٠	٢٦	٠.٩٣٣	٤٦	٠.٩٢٥	٦٦	٠.٩٣٧	٨٦	٠.٩٤٢
٧	٠.٨٨٥	٢٧	٠.٩٣٠	٤٧	٠.٩٢٦	٦٧	٠.٩٣٧	٨٧	٠.٩٤٧
٨	٠.٨٨٧	٢٨	٠.٩٤٠	٤٨	٠.٩٢٦	٦٨	٠.٩٤٠	٨٨	٠.٩٤٣

تابع جدول (١١): معاملات ثبات ألفا لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وأبعاده الفرعية

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بالتعلم		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
٩	٠.٨٨٥	٢٩	٠.٩٣٦	٤٩	٠.٩٢٢	٦٩	٠.٩٣٧	٨٩	٠.٩٤٤
١٠	٠.٨٨٠	٣٠	٠.٩٢٩	٥٠	٠.٩٢٠	٧٠	٠.٩٣٦	٩٠	٠.٩٤٣
١١	٠.٨٨١	٣١	٠.٩٢٤	٥١	٠.٩٢٣	٧١	٠.٩٣٥	٩١	٠.٩٤٢
١٢	٠.٨٨٧	٣٢	٠.٩٢٩	٥٢	٠.٩٢٢	٧٢	٠.٩٣٤	٩٢	٠.٩٤٢
١٣	٠.٨٨٠	٣٣	٠.٩٢٨	٥٣	٠.٩٢١	٧٣	٠.٩٣٦	٩٣	٠.٩٤٢
١٤	٠.٨٨٢	٣٤	٠.٩٢٥	٥٤	٠.٩٢٣	٧٤	٠.٩٣٦	٩٤	٠.٩٤٥
١٥	٠.٨٨٦	٣٥	٠.٩٢٥	٥٥	٠.٩٢٨	٧٥	٠.٩٣٧	٩٥	٠.٩٤٦
١٦	٠.٨٨٧	٣٦	٠.٩٣٠	٥٦	٠.٩٢٤	٧٦	٠.٩٣٨	٩٦	٠.٩٤٤
١٧	٠.٨٩٠	٣٧	٠.٩٢٦	٥٧	٠.٩٢٣	٧٧	٠.٩٣٧	٩٧	٠.٩٤٥
١٨	٠.٨٨٣	٣٨	٠.٩٢٦	٥٨	٠.٩٢٣	٧٨	٠.٩٣٦	٩٨	٠.٩٤٥
١٩	٠.٨٨٨	٣٩	٠.٩٢٧	٥٩	٠.٩٢١	٧٩	٠.٩٣٥	٩٩	٠.٩٤٤
٢٠	٠.٨٨٠	٤٠	٠.٩٣٠	٦٠	٠.٩٢٤	٨٠	٠.٩٣٧	١٠٠	٠.٩٤٩
معامل ثبات البُعد	٠.٨٩٠	٠.٩٣٢		٠.٩٢٧		٠.٩٤٠		٠.٩٤٦	

يتضح من جدول (١١): أن معامل ألفا للاستبانة في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة؛ أي أن جميع المفردات ثابتة؛ حيث إنَّ تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة؛ ومن ثمَّ الإبقاء على جميع مفردات الاستبانة، وذلك فيما عدا المفردة رقم (٤) بالبُعد الأول **(الكفايات العمليَّة والحياتيَّة)** والمفردات أرقام (٢٨، ٢٩، ٢٦) في البُعد الثاني **(الكفايات الأخلاقيَّة)**، والمفردة رقم (٥٥) في البُعد الثالث **(الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار)، والمفردتان رقما (١٠٠، ٨٧) في البُعد الثاني (الكفايات التقويميَّة)** فقد وجد أن تدخل هذه المفردة يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تمَّ حذفهم؛ ممَّا يدلُّ على ثبات استبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار ذوي الإعاقة، وقد بلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٨٠).

- الثبات الكلي لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة:

تمَّ حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وذلك للمفردات التي تمَّ الإبقاء عليها، بثلاث طرق الأولى: هي حساب معامل ألفا كرونباخ، **والثانية:** هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان، فكانت النتائج كما بجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبانة الكفايات المهنية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

م	أبعاد استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	معامل الثبات		
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
١	الكفايات الحياتيَّة	٠.٨٩٤	٠.٨٨٣	٠.٨٨١
٢	الكفايات الأخلاقيَّة	٠.٩٥٠	٠.٩٣٢	٠.٩٣١
٣	الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار	٠.٩٢٨	٠.٩٢٩	٠.٩٢٩
٤	الكفايات الرقميَّة	٠.٩٤٠	٠.٩٠٥	٠.٩٠٢
٥	الكفايات التقويميَّة	٠.٩٥٠	٠.٨٤١	٠.٨٤١
الثبات الكلي للاستبانة		٠.٩٨١	٠.٩١٠	٠.٨٨٦

يتضح من جدول (١٢): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة؛ ممَّا يدلُّ على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وكذلك الاستبانة ككل.

(ج)- الاتساق الداخلي لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

تمَّ حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١٣) ذلك:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه المفردة باستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن = ١٢٨)

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بالتعلم		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٥٦**	٢١	٠.٧٥٤**	٤١	٠.٥٤٥**	٦١	٠.٦٥٥**	٨١	٠.٧٤٤**
٢	٠.٥٨٩**	٢٢	٠.٧٦٥**	٤٢	٠.٥٧٠**	٦٢	٠.٧٦٩**	٨٢	٠.٨٢٨**
٣	٠.٥٦٥**	٢٣	٠.٨٤٣**	٤٣	٠.٦٢٧**	٦٣	٠.٥٧١**	٨٣	٠.٧٦٠**
٥	٠.٧٤٩**	٢٤	٠.٧٩٨**	٤٤	٠.٧٧٠**	٦٤	٠.٧٦٩**	٨٤	٠.٧٤١**
٦	٠.٧١٦**	٢٥	٠.٦٤٣**	٤٥	٠.٧٣٣**	٦٥	٠.٥٥٠**	٨٥	٠.٨٥٠**
٧	٠.٥٦٣**	٢٧	٠.٦٢١**	٤٦	٠.٥٨٩**	٦٦	٠.٦٧١**	٨٦	٠.٨٦٥**
٨	٠.٥١٤**	٣٠	٠.٦٤١**	٤٧	٠.٥٥٢**	٦٧	٠.٦٧٦**	٨٨	٠.٧٤٤**
٩	٠.٦١٨**	٣١	٠.٨٨٥**	٤٨	٠.٥٣١**	٦٨	٠.٤٦١**	٨٩	٠.٧٣١**
١٠	٠.٦٩٨**	٣٢	٠.٦٩٤**	٤٩	٠.٧١٥**	٦٩	٠.٧٠٥**	٩٠	٠.٧٦٠**
١١	٠.٦٨٦**	٣٣	٠.٨٥٤**	٥٠	٠.٨١١**	٧٠	٠.٧٢٣**	٩١	٠.٨٣٤**
١٢	٠.٤٨٧**	٣٤	٠.٨٤٧**	٥١	٠.٦٩٦**	٧١	٠.٧٧٨**	٩٢	٠.٨٢٥*/*
١٣	٠.٧٢٧**	٣٥	٠.٨٧٤**	٥٢	٠.٧٠٦**	٧٢	٠.٨٠٣**	٩٣	٠.٨٥٧**

تابع جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه المفردة باستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن = ١٢٨)

الكفايات الحياتيَّة		الكفايات الأخلاقيَّة		الكفايات المرتبطة بالتعلم		الكفايات الرقميَّة		الكفايات التقويميَّة	
١٤	**٠.٦٥٧	٣٦	**٠.٥٩٩	٥٣	**٠.٧٦٣	٧٣	**٠.٧٤٤	٩٤	**٠.٦٥١
١٥	**٠.٥٠٠	٣٧	**٠.٨٥٠	٥٤	**٠.٦٦٨	٧٤	**٠.٧٣٦	٩٥	**٠.٥٨٥
١٦	**٠.٥٢٧	٣٨	**٠.٨٣٢	٥٦	**٠.٦٢١	٧٥	**٠.٦٨١	٩٦	**٠.٧٠٢
١٧	**٠.٥١٨	٣٩	**٠.٧٨٥	٥٧	**٠.٦٤٣	٧٦	**٠.٦٣٠	٩٧	**٠.٦٩٦
١٨	**٠.٦٥٥	٤٠	**٠.٦٥٣	٥٨	**٠.٧٠٦	٧٧	**٠.٧٠١	٩٨	**٠.٧٠٧
١٩	**٠.٤٥٥			٥٩	**٠.٧٦٦	٧٨	**٠.٧٠٣	٩٩	**٠.٦٦٧
٢٠	**٠.٦٩٧			٦٠	**٠.٦٤٩	٧٩	**٠.٧٧٦		
						٨٠	**٠.٦٥٨		

يتضح من جدول (١٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ بما يدلُّ على الاتساق الداخلي لاستبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تمَّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (١٤) يُوضح ذلك:

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	٠.٨٢٣**
الكفايات الأخلاقيَّة	٠.٨٨٦**
الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار	٠.٩٤٠**
الكفايات الرقميَّة	٠.٩٠٤**
الكفايات التقويميَّة	٠.٩٠٨**

(**) دالَّة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٤): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ومن ثمَّ فالأبعاد تتسق مع الاستبانة ككل حيث تمتد معاملات الارتباط بين: (٠.٨٢٣ – ٠.٩٤٠)؛ ممَّا يدلُّ على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وجميع أبعاده الفرعية.

ومن الإجراءات السابقة: تمَّ التأكد من صدق وثبات استبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس الكفايات، حيث تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٩٣) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الخمسة، كما بملحق الدراسة (٤).

– تحديد طريقة تقدير الدرجات:

إنَّ طريقة الاستجابة على مفردات استبانة كفايات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة تمَّ عن طريق اختيار أحد البدائل في ضوء استبانة ثلاثية الاستجابة (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) تمَّ وضع أمام كل مفردة، ويضع المستجيب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه؛ حيث يعطى الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل "موافق" ودرجتين إذا اختار البديل "موافق إلى حد ما" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "غير موافق" وذلك لجميع المفردات وأعلى درجة ممكن أن

يحصل عليها الطالب المستجيب على جميع مفردات الاستبانة (٣٠٠) درجة، بينما أقل درجة يُمكن أن يحصل عليها هي (١٠٠) درجة؛ حيث تشير الدرجة العليا إلى أعلى مستوى من الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أقل مستوى من الكفايات لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

لمعرفة مستوى[١] **الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة** تمَّ تحديد درجة القطع (المحك) على **استبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة**، وتمَّ تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي يُوضح ذلك:

جدول (١٥): درجة القطع على استبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١,٦٧	غير موافق	منخفض
من ١,٦٧– أقل من ٢.٣٤	موافق إلى حد ما	متوسط
من ٢,٣٤– ≤٣	موافق	مرتفع

وقد تمَّ حساب المتوسط الحسابي والمستوى والترتيب لكلِّ مفردة لكلِّ بُعد من الأبعاد الخمسة وجاءت النتائج على النحو التالي كما تتضح في الجداول التالية:

[١] تعني كلمة مستوى هنا (درجة موافقة أفراد العينة على الكفايات المهنية المقترحة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة)

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الأول (الكفايات الحياتية والعملية) باستبانة الكفايات المهنيّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن- ٣٠٣).

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	المستوى	الترتيب
١	يتعامل بمرونة مع الدارسين داخل الصف وخارجه	٢.٨٣٨	٠.٣٧٧٦	مرتفع	١٣
٢	يتقبل آراء الدراسين المخالفين لرأيه	٢.٨٠٥٣	٠.٤١٣٠٠	مرتفع	١٧
٣	ينشر جوًّا من المودة والألفة مع دارسيه	٢.٩٦٧٠	٠.١٧٨٩٤	مرتفع	١
٥	يُوفر النفسيَّة المحفزة للتعلم في غرفة الصف	٢.٩١٧٥	٠.٢٨٧٣٦	مرتفع	٤
٦	يتقن مهارة التحدث والإصغاء أثناء الحوار	٢.٩٠١٠	٠.٣٣٠٧	مرتفع	٦
٧	يحرص على مشاركة الدارسين في المهرجانات والحفلات الخاصة بذوي الإعاقة	٢.٨٣١٧	٠.٤٠٨٥٨	مرتفع	١٤
٨	يبادر بالتعاون مع الزملاء والرؤساء في تنفيذ المهام الموكلة إليهم من قبل المدرسة	٢.٨٦٨٠	٠.٣٧٦١١	مرتفع	٩
٩	يجعل الفصول الدراسية إيجابية وممتعة وجاذبة	٢.٩٥٣٨	٠.٢٢٥٤٧	مرتفع	٣
١٠	يشرك الأسرة في الحياة التعليميَّة	٢.٨١١٩	٠.٤٧٥٤٨	مرتفع	١٥

تابع جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الأول (الكفايات الحياتية والعملية) باستبانة الكفايات المهنيّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن- ٣٠٣).

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١١	يشجع الدارسين على إقامة المشروعات الصغيرة والمتوسطة	٢.٨٤١٦	٠.٤٠٨٥٠	مرتفع	١١
١٢	يشجع الدارسين على تحمل المسؤولية في جميع مجالات الحياة	٢.٨٥٨١	٠.٣٥٨٨٩	مرتفع	١٠
١٣	يدرب الدارسين على اتخاذ القرار الصحيح دون التأثر بالضغوط الخارجية	٢.٨٨٤	٠.٣٤٠٢٢	مرتفع	٨
١٤	يستطيع التعامل مع ردود أفعال الدارسين الانفعاليَّة	٢.٨٩٤٤	٠.٣٢٨٦٦	مرتفع	٧
١٥	يتلفظ بكلمات مبهجة داخل غرفة الصف	٢.٩١٠٩	٠.٢٩٦٧٥	مرتفع	٥
١٦	يتقبَّل الدارسين بصفاتهم التي هم عليها	٢.٧٧٢٣	٠.٤٩٩٢٩	مرتفع	١٨
١٧	يبتعد عن النقد المستمر والتذمر عمَّا يَصدُر من الدارسين	٢.٧١٢٩	٠.٥٨١٢٢	مرتفع	١٩
١٨	يخصص وقتًا كافيًا للإجابة عن تساؤلات الدارسين	٢.٨٣٨٣	٠.٢٩٣٩	مرتفع	١٢
١٩	يراعي الفروق الفردية الموجودة بين الدارسين	٢.٨٠٥٣	٠.٢٥٠٣٧	مرتفع	١٥
٢٠	يتحمل مسؤولية قراراته الخاطئة بشجاعة	٢.٩٦٧٠	٠.٣٥٩٥٠	مرتفع	٢
	الدرجة الكلية للكفايات الحياتيَّة والعملية	٢.٨٧٠٠	٣.٧٤٤٠	مرتفع	

يتضح من جدول (١٦) أن مستوى الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة باستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر عينة الدراسة (الخبراء) **مرتفع**، بمتوسط وزني ٢.٨٧٠٠ انحراف معياري ٣.٧٤، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة **مرتفعة**؛ حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٧١٢ و٢.٩٦٧٠، وتمَّ ترتيب العبارات حسب متوسطات الاستجابة الأعلى فالأقل مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدلُّ على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ولمناقشة نتائج البُعد الأول الخاص بالكفايات الحياتيَّة والعمليَّة: يتضح أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بدرجة مرتفعة، ولا تُوجد دراسات سابقة – في حدود اطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة، ولكن كانت أغلبية الدراسات تدرس مدى توافر الكفايات البحثيَّة والمهنيَّة والتكنولوجيَّة لدى معلم التربية الخاصة كدراسة كلٍّ من (الربيعان والمزيني،٢٠٢١؛ purba&et al.,2022) **ويُمكن تفسير نتائج هذا البُعد كما يلي:**

وفقًا للنتائج فإنَّ مستوى الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة باستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**؛ ممَّا يشير إلى قناعة الخبراء بضرورة توافر الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ لأنَّ هذه الكفايات هي الأساس لخلق مناخ اجتماعي جيد داخل الفصول الدراسية للكبار، ونشر الألفة والمودة مع الدارسين والتعاون معهم، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم؛ وبالتالي يتوفر المناخ التنظيمي الصحي الذي يساعد بدوره على تخفيف الضغط، وإزالة التوتر عن الدارسين الكبار؛ وبالتالي تشجيعهم على الانتظام في فصول محو الأميَّة وتعليم الكبار.

وقد جاءت عبارة "**ينشر جوًّا من المودة والألفة مع دارسيه**" في الترتيب الأول ومستواها مرتفع حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٩٦٧٠ بانحراف معياري قدره ٠.١٧٨٩؛ وهذا يدلُّ على أن الأساس في أي مهنة هو نشر الحب والألفة والتقبل بينه وبين الدارسين؛ وذلك لأنها أساس حبهم للمعلم وللتعليم ذاته، وضمان استمرارهم في الالتحاق بمؤسسات الكبار لذوي الإعاقة، كما أن نشر جوّ من المودة والألفة يساعد على تقبلهم لعملية تضمينهم ودمجهم مع غير ذوي الإعاقة لمحو أميتهم، كما هو مطبق

في بعض مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة؛ لتشجيع الدارسين الكبار على التعلم، وتحقيق قدر مناسب من الإشباع لإنجاز العلم محاكاة بذويهم من الطلاب العاديين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المهدي، ٢٠٢٠) والتي أكدت ضرورة نشر المودة والمحبة بين المعلم والكبار من ذوي الإعاقة حتَّى يتقبلوا طريقة تدريسه وطريقة حله لمشكلاتهم وتصير العلاقة بينهم وطيدة، كما أظهرت دراسة المهدي –أيضًا– ضرورة جعل برامج التعليم غير النظامي دامجة لذوي الإعاقة، وضرورة وجود استراتيجيَّة تهدف إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في برامج التعليم غير النظامي القائمة، مع تقديم المساعدة لذوي الإعاقة في الانتقال من برامج التعليم غير النظامي إلى التعليم النظامي.

في حين جاءت عبارة "**يبتعد عن النقد المستمر والتذمر عمَّا يَصدُر من الدارسين**" في الترتيب الأخير، ومستواها مرتفع حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٧١٢٩ بانحراف معياري قدره ٠.٠٥٨١٢٢؛ ويرجع ذلك إلى أن المعلم من الطبيعي أن يكون على قدر من المعرفة بذلك وبصفة خاصة معلم الكبار من ذوي الإعاقة، ومن الناحية الإنسانية لا يصح لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة أن ينتقد ذوي الإعاقة لأنه على وعي بطبيعتهم وخصائصهم واحتياجاتهم؛ بالتالي لا يحتاج معلم الكبار من ذوي الإعاقة لتوعيته بهذه المهارة.

والرسم البياني يُوضح هذه النتيجة:

شكل (٦): مستوى الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الثاني (الكفايات الأخلاقية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٢).

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى	الترتيب
٢١	يشجع الدارسين على قول الصدق والحق	٢.٩٤٣٩	٠.٢٧٠١٩	مرتفع	٦
٢٢	يفي بالوعود التي يلزمها على نفسه	٢.٩٣٧٣	٠.٢٥٦١١	مرتفع	٩
٢٣	يبث روح التعاون بين الدارسين	٢.٩٦٠٤	٠.٢١١٦٢	مرتفع	١
٢٤	يغرس في الدارسين مبدأ الاعتماد على النفس	٢.٩٥٠٥	٠.٢٣٢٠٢	مرتفع	٣
٢٥	يبتعد عن العنف النفسي والبدني	٢.٩٣٤٠	٠.٢٦١٦٨	مرتفع	١١
٢٧	يتقبل وجهات نظر الآخرين (الدارسين- الإدارة)	٢.٨٥١٥	٠.٣٨٣٠٧	مرتفع	١٧
٣٠	يحافظ على سرية العمل	٢.٩٢٧٤	٠.٢٨٤٢٦	مرتفع	١٣
٣١	يتصف بالعدالة في عملية تقويم الدارسين	٢.٩٢٧٤	٠.٢٩٥٦٨	مرتفع	١٤
٣٢	يجيب على استفسارات الدارسين بصدر رحب	٢.٩٥٠٥	٠.٢١٧٢٨	مرتفع	٤
٣٣	يستقبل الدارسين بوجه بشوش	٢.٩٥٣٨	٠.٢٢٥٤٧	مرتفع	٢
٣٤	يدرب الدارسين على الالتزام بآداب الحديث	٢.٩٣٧٣	٠.٢٦٨٧٣	مرتفع	١٠
٣٥	يتصف بالأمانة في جميع أعماله	٢.٩٤٧٢	٠.٢٦٤٦٧	مرتفع	٥
٣٦	يتعامل مع جميع الدارسين بشكل متساوٍ	٢.٨٦٤٧	٠.٤٠٤٦٦	مرتفع	١٦
٣٧	يغرس القيم الخلقية في نفوس الدارسين	٢.٩٤٣٩	٠.٢٥٧٦٤	مرتفع	٧
٣٨	يعمل بإتقان تجاه المسؤوليات التي توكل إليه	٢.٩٣٠٧	٠.٢٦٧٠٩	مرتفع	١٢
٣٩	يحرص أن يكون قدوة حسنة بين الدارسين وزملائه	٢.٩٤٠٦	٠.٢٦٣٢٦	مرتفع	٨
٤٠	يكون متواضعًا علميًّا	٢.٩١٤٢	٠.٣٣٤٣٩	مرتفع	١٥
	الدرجة الكلية للكفايات الأخلاقيَّة	٢.٩٣٠	٣.١٨٥٠	مرتفع	

يتضح من جدول (١٧) أن مستوى الكفايات الأخلاقيَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**، بمتوسط وزني ٢.٩٣٠ انحراف معياري ٣.١٨٥، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة **مرتفعة**، حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٨٥١٥ و٢.٩٦٠٤، وتمَّ ترتيب العبارات

حسب متوسطات الاستجابة الأعلى فالأقل مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدلُّ على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ولمناقشة نتائج البُعد الثاني الخاص بالكفايات الأخلاقيَّة: يتضح أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Fernandes&Jardim&Lopes (2021) والتي أكدت ضرورة التَّعرف على أولويات الكفايات الأخلاقيَّة التي ينبغي أن تتوافر لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة، وتوصَّلت لضرورة تحقيق المعلم للعدالة بين الدارسين، واحترام وقت الحصة، والالتزام بالأمانة العلميَّة، وغرس القيم الخلقية في نفوس الدارسين، **ويُمكن تفسير نتائج هذا البُعد كما يلي:**

تشير النتائج إلى أن مستوى الكفايات الأخلاقيَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**، وهذه النتيجة مرضية؛ نظرًا لأنَّ معلم الكبار من ذوي الإعاقة هو شخص ينتمي إلى مجتمع متدين، ويعيش تحت مظلة الدين الحنيف، ويحرص على أن تكون كل تعاملاته مع الدارسين قائمة على خلق الأمانة والصدق والتواضع والعدل، كما يدلُّ على ضرورة وجود مجموعة من المعايير والأحكام والقواعد الاجتماعيَّة لإرشاد سلوكيات الكبار من ذوي الإعاقة فتعدد الإعاقات في فصل واحد قد يؤدي إلى انتشار سلوكيات متباينة من ذوي الإعاقة، تحتاج لمعلم متفهم لطبيعتهم والفروق الفردية بينهم متبعًا لمجموعة من الصفات الخلقية التي تشجعه على بثّ روح التعاون بين الدارسين، والتعامل معهم بصدر رحب ووجه بشوش وغرس القيم الخلقية في تعاملاتهم والتأكيد على ممارستها قولًا وعملًا؛ لأنَّ الأخلاق هي البوصلة الدالة على السلوك.

كما يدلُّ ذلك على ضرورة التزام المعلم بمعايير السلوك الأخلاقي عند التعامل مع الكبار من ذوي الإعاقة، وبخاصة في ظل عالم المفارقات والتناقضات وانتشار وسائل التواصل، وتغييب معايير السلوك الأخلاقي وسيادة الشعور بالتمزق والاضطراب القيمي.

وقد جاءت عبارة "**يبث روح التعاون بين الدارسين**" في الترتيب الأول ومستواها مرتفع حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٩٦٠٤ بانحراف معياري قدره ٠.٢١١؛ وذلك لأنَّ الأساس في التعامل مع الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة هو

بثّ روح الألفة والتعاون والتقبل غير المشروط، بما يضمن سهولة وصول المعلومة إليهم، والتعامل بسهولة ويُسر مع سلوكياتهم وأسرهم، بما ينعكس بشكل مباشر على مناخ العمل، ويخلق مناخًا ديمقراطيًّا يقدس حرية الرأي ويفتح الحوار المنتج بين الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة ومعلمهم، ويحول المفهوم والقيمة المرغوبة إلى ممارسات، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني استراتيجيَّة تعليميَّة مهمة؛ لأنَّ عن طريقها يتمّ التركيز على مساعدة الكبار من ذوي الإعاقة لبعضهم البعض في التعلم بدلًا من التنافس، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تكوين اتجاهات أفضل من جانب الكبار العاديين تجاه أقرانهم، إضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية من جانب الكبار من ذوي الإعاقة تجاه أنفسهم.

في حين جاءت عبارة "**يتقبل وجهات نظر الآخرين (الدارسين- الإدارة)**" في الترتيب الأخير، ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٢٠.٨٥١٥) بانحراف معياري قدره (٠.٣٨٣٠٧)؛ وعلى الرغم من كون العبارة جاءت في الترتيب الأخير فإنها نالت قبولًا مرتفعًا من قبل أفراد العينة من الخبراء؛ مما يُؤكد أهمية تمتع المعلم بشكل عام ومعلم الكبار من ذوي الإعاقة بشكل خاص بقدرة عالية على التسامح، وقبول الاختلاف ووجهات نظر الآخرين، واحترام الرأي والرأي الآخر؛ بما يسمح له بالتطوير في آرائه الشخصية والتوافق مع الآخرين.

وقد يرجع ذلك إلى كون الكبار من ذوي الإعاقة يحترمون من يخالفهم في الرأي؛ لأنه يشعرهم بكينونتهم وأنهم أفراد طبيعيون؛ وبالتالي ليس من الضروري أن يتقبل المعلم آراءَهم وكل وجهات نظرهم؛ لأنه بذلك يشعرهم بالدونية وأنهم غير قادرين على إدارة الحوار والمناقشة؛ فيخجلون من أنفسهم وينصرفون عن الحضور لمؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة.

- **وفيما يلي تمثيل هذه النتيجة بيانيًّا:**

شكل (٧): مستوى الكفايات الأخلاقيَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الثالث (الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار) باستبانة الكفايات المهنيّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن- ٣٠٢)

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى الوعي	الترتيب
٤١	تشجيع الدارسين على البحث عن الإجابات بأنفسهم	٢.٨٩١١	٠.٣٢٢٤	مرتفع	٩
٤٢	يدرب الدارسين على التعلم الذاتي	٢.٨٧٧٩	٠.٣٣٧٩	مرتفع	١٤
٤٣	ينظم مسابقات لعرض الفنون والأعمال الإبداعية التي يصممها الدارسون	٢.٨٥١٥	٠.٣٩١٦	مرتفع	١٥
٤٤	يساعد الدارسين في تجاوز الخوف من التردد على فصول محو الأميَّة	٢.٩١٧٥	٠.٢٨٧٣	مرتفع	٣
٤٥	يتبع المنهج العلمي في حل المشكلات	٢.٨٤٤٩	٠.٣٨٩٠٥	مرتفع	١٧
٤٦	يضيف الكثير من الأفكار الجديدة حول الموضوعات التي يتناولها مع دارسيه	٢.٩٠١٠	٠.٣٢٠٥٤	مرتفع	٥
٤٧	يحرص على تطوير قدراته الذاتية بحضوره للدورات التدريبيَّة المهنيَّة	٢.٩٣٠٧	٠.٢٩٠٨٣	مرتفع	١
٤٨	يتعامل مع المواقف والحالات الطارئة بأساليب إبداعية	٢.٩٠١٠	٠.٢٩٩١٧	مرتفع	٦
٤٩	يطرح أفكار مغايرة في إيجاد الحلول للمشكلات	٢.٨٨١	٠.٣٦٢٦٧	مرتفع	١٣

تابع جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الثالث (الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار) باستبانة الكفايات المهنيّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن- ٣٠٢)

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى الوعي	الترتيب
٥٠	يراعي التشويق والإثارة عند شرح الدرس	٢.٩١٧٥	٠.٣٠٩٥٥	مرتفع	٤
٥١	يتوقع المشكلات التي تعترضه عند التعامل مع الدارسين	٢.٨٣٥٠	٠.٤٢١٨٧	مرتفع	١٩
٥٢	يمتلك سرعة البديهة في التَّعرف على رغبات الدارسين وحاجاتهم	٢.٨٩٤٤	٠.٣٢٨٦٦	مرتفع	٨
٥٣	يُحدد تفاصيل الخطة الفردية قبل البدء بتنفيذها	٢.٨٩١١	٠.٣٣٢٥٩	مرتفع	١٠
٥٤	يتمتع بالهدوء والثقة بالنفس عندما يواجه المشكلات	٢.٨٨٧٨	٠.٣٦٤٧٨	مرتفع	١١
٥٦	يشعر بمشكلات طلابه	٢.٨٤١٦	٠.٣٩١٩٦	مرتفع	١٨
٥٧	يهتم بتوجيه الأسئلة المفتوحة التي تنمي تفكير الدارسين	٢.٨٩٧٧	٠.٣٤٤٤	مرتفع	٧
٥٨	يتواصل مع الدارسين بفاعلية أثناء الشرح	٢.٩٢٠٨	٠.٣١٥٧٠	مرتفع	٢
٥٩	يسجل سلوكيات الدارسين في سجل خاص بهم	٢.٨٤٨٢	٠.٤٢٦٨٢	مرتفع	١٦
٦٠	يعطي للطلاب الفرصة للتعبير التلقائي عن مشاعرهم (بالرسم، التلوين، الحركة، التمثيل)	٢.٨٨٧٨	٠.٣٤٦١٥	مرتفع	١٢
	الدرجة الكلية للكفايات المرتبطة بالتعلم	٢.٨٨٥	٣.٩٣٧٠	مرتفع	

يتضح من جدول (١٨) أن مستوى الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**، بمتوسط وزني ٢.٨٨٥ انحراف معياري ٣.٩٣٧٠، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٨٣٥٠ و٢.٩٣٠٧، وتمَّ ترتيب العبارات حسب متوسطات الاستجابة الأعلى فالأقل، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدلُّ على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات:

هذا ويتضح من مناقشة نتائج البُعد الثالث الخاص بالكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار: أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بدرجة مرتفعة؛ ممَّا يدلُّ على ضرورة توافر هذه الكفايات وبخاصة في ظل التطورات التكنولوجية الحالية، وأصبح من الضروري استغلال المعلم لهذه الثورة التكنولوجية في تنمية الإبداع والابتكار، ومساعدة الكبار من ذوي الإعاقة على استخدام التكنولوجيا لتعزيز فرص تعلمهم داخل الفصول الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: (Kesiktas&Akcamete,2011 ؛ الربيعان والمزيني،٢٠٢١؛ purba&et al.,2022) **ويُمكن تفسير نتائج هذا البُعد كما يلي:**

يلاحظ أن مستوى الكفايات **المرتبطة بالتعلم والابتكار** باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة **مرتفع**؛ ويدل ذلك على أن معلم الكبار من ذوي الإعاقة يحتاج إلى دورات تدريبية وورش عمل يستلزم توافرها والقيام بها داخل مؤسسات الكبار لذوي الإعاقة، أو عن طريق هيئات تعليم الكبار الموجودة في المحافظات المختلفة؛ حتى يستطيع مواجهة المشكلات المختلفة التي سيتعرض لها في الفصل الدراسي من الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، مستخدمًا المنهج العلمي في حلها، ومشركًا للكبار من ذوي الإعاقة في حلها، ومحاورًا معهم للوصول لأفضل الحلول؛ لينمي تفكيرهم، مسجلًا سلوكياتهم وتطورهم العلمي في خطط فردية خاصة بكل دارس على حدة.

وقد جاءت عبارة "**يحرص على تطوير قدراته الذاتية بحضوره للدورات**" في الترتيب الأول ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٩٣٠٧ بانحراف معياري قدره ٠.٢٩٠٨؛ وهذا يدلُّ على حرص هيئة تعليم الكبار في كلِّ المحافظات على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة

للمعلمين في مؤسسات الكبار لذوي الإعاقة؛ لتوفير برامج التنمية المهنيَّة اللازمة لهم على اختلاف تخصصاتهم؛ حيث يعتمد نجاح الخطط الاستراتيجيَّة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة على كفاءة المعلمين ومدى امتلاكهم للمهارات والقدرات التي تؤهلهم للعمل مع ذوي الإعاقة.

ومن ناحية أخرى يؤكد ضرورة حرص معلم الكبار من ذوي الإعاقة على حضور الدورات التدريبيَّة التي تخطط للارتقاء بأدائه من قبل المؤسسات المختصة؛ فالتنمية المهنيَّة للمعلمين تُعد ضرورية لمواكبة كافة التغيرات والمستجدات المتلاحقة التي يشهدها العالم من حولنا؛ ممَّا يكون من شأنه أن يجعل منهم منتجين مهنيين فاعلين للمعرفة ودائمي التطوير لقدراتهم وفق التوجهات العالمية الحديثة والتقنيات المعاصرة.

في حين جاءت عبارة "**يتوقع المشكلات التي تعترضه عند التعامل مع الدارسين**" في الترتيب الأخير، ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٨٣٥٠ بانحراف معياري قدره ٠.٤٢١٨؛ ورغم أن العبارة جاءت في الترتيب الأخير ؛ إلا أنها حصلت على قبول مرتفع من الخبراء ؛ مما يدل على أهمية فهم المعلم لطبيعة الدارسين وتوقع ما قد يتعرض له من مشكلات أثناء التعامل معهم ذلك أن سرعة الاستجابة من المعلم وقدرته على تحجيم المشكلة والقضاء عليها يُوفر مناخًا إيجابيًّا، ويُساعد على تحقيق مزيد من التفاهم بينه وبين الدارسين.

-ويُمكن تمثيل هذه النتيجة بيانيًّا:

شكل (٨): مستوى الكفايات المرتبطة بمهارات التعلم والابتكار باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الرابع (الكفايات الرقمية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن- ٣٠٣)

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٦١	يستخدم برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية لمادته	٢.٧٣٦٠	٠.٤٩٧٩٤	مرتفع	١٦
٦٢	يحول المحتوى العلمي لدروس إلكترونية مبسطة وجذابة	٢.٧٧٨٩	٠.٤٨٨٩٠	مرتفع	١٣
٦٣	يعطي الواجبات والاختبارات بطريقة إلكترونية	٢.٥١١٦	٠.٦٤٥١٨	مرتفع	٢٠

تابع جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الرابع (الكفايات الرقمية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	المفردات	المتوسط الوزنى	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٦٤	يستخدم البرامج الإحصائيَّة في تحليل نتائج الدارسين	٢.٧٧٢٣	٠.٤١٢٣٩	مرتفع	١٤
٦٥	يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع الدارسين	٢.٦٨٣٢	٠.٥٣٨٥٣	مرتفع	١٧
٦٦	يستعين بالفيديوهات التعليميَّة عند عرض محتوى الدرس	٢.٨٣١٧	٠.٤٣٢٢١	مرتفع	٩
٦٧	يطور مهاراته الرقميَّة باستمرار	٢.٩٢٠٨	٠.٣٠٥٠٣	مرتفع	٢
٦٨	يوجه الدارسين لاستخدام المواقع العلميَّة	٢.٩٢٤١	٠.٢٨٩١٨	مرتفع	١
٦٩	يتمكن من الوصول لقواعد البيانات والمكتبات الرقميَّة والتزود منها	٢.٨٨٤٥	٠.٣٥٩١٦	مرتفع	٣
٧٠	يصمم أنشطة تعليميَّة باستخدام التقنيات	٢.٨٢٨٤	٠.٤١٩٢٢	مرتفع	١٠
٧١	يوظف مواقع التواصل الاجتماعي على الشبكة لغرض التعليم	٢.٧٩٨٧	٠.٤٥٥٧٢	مرتفع	١٢
٧٢	يحرص على حضور الدورات التدريبيَّة في مجال التعلم الرقمي	٢.٨٧٤٦	٠.٣٨٧٠٢	مرتفع	٤
٧٣	يساعد الدارسين في حلِّ المشكلات الإلكترونية التي تواجههم	٢.٨٥٨١	٠.٤٢٦٣٦	مرتفع	٦
٧٤	يجيد استخدام برامج الميكروسوفت أوفيس	٢.٧٥٢٥	٠.٤٨٩٧٥	مرتفع	١٥
٧٥	يجيد استخدام بعض محركات البحث العلميَّة	٢.٨٥١٥	٠.٣٩١٦٢	مرتفع	٧

تابع جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الرابع (الكفايات الرقمية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	المستوى	الترتيب
٧٦	يتواصل مع أسرة الدارسين عبر مواقع	٢.٦٧٣٣	٠.٥٧٧٣١	مرتفع	١٨
٧٧	يتمكن من تصميم مواقع تعليميَّة	٢.٦٦٦	٠.٥٣٧٧٦	مرتفع	١٩
٧٨	يتخذ الإجراءات اللازمة لضمان الصحة النفسيَّة للدارسين أثناء استخدام التكنولوجيا	٢.٨٦٨٠	٠.٤٠١٦٥	مرتفع	٥
٧٩	يُوفر برامج ناطقة لخدمة الدارسين في	٢.٨٢٥١	٠.٤٢٩٥٧	مرتفع	١١
٨٠	يتخذ الإجراءات اللازمة لضمان الصحة البدنية للدارسين أثناء استخدام التكنولوجيا	٢.٨٣٨٣	٠.٤٢٩٥٧	مرتفع	٨
	الدرجة الكلية للكفايات الرقميَّة	٢.٧٩٣	٥.٦٢٠٠	مرتفع	

يتضح من جدول (١٩) أن مستوى الكفايات الرقميَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**، بمتوسط وزني ٢.٧٩٣ انحراف معياري ٥.٦٢٠٠، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة **مرتفعة**؛ حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٥١١٦ و٢.٩٢٤، وتمَّ ترتيب العبارات حسب المتوسطات مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدلُّ على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ولمناقشة نتائج البُعد الرابع الخاص بالكفايات الرقميَّة: يتضح أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من: (Groce&Bakhshi,2011؛ المهدي،٢٠٢٠؛ Fernandes&Jardim&Lopes,2021؛ والنجار،٢٠٢١) ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة كل من (البسيوني،٢٠١٢؛ Majoka,2019؛ العطوي،٢٠٢٠)، **ويُمكن تفسير نتائج هذا البُعد كما يلي:**

تشير النتائج إلى أن مستوى الكفايات الرقميَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**؛ وهذا يدلُّ على ضرورة مواكبة معلم الكبار للتطورات العلميَّة والتكنولوجيَّة الحديثة عند التدريس للكبار من ذوي الإعاقة؛ وذلك لملاحقة التغيرات السريعة في العصر الحالي، والتحول الرقمي في جميع مجالات الحياة، وبصفة خاصة في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة واستغلال التكنولوجيا في محو أميتهم؛ ولهذا بدأت هيئة تعليم الكبار في بعض المحافظات باستخدام التكنولوجيا في محو أُميَّة الدارسين من ذوي الإعاقة مع تنوع وسائل التكنولوجيا طبقًا لتعدد وتنوع أنواع الإعاقات، كما تلتزم الهيئات بالإعلان عن هذه البرامج بشكل مستمر على مواقعها الإلكترونية، وعلى كافة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة؛ وكل ما سبق لم يكتب له النجاح والاستمرار دون وجود معلم يمتلك العديد من المهارات، مثل: الاستعانة بالمواقع العلميَّة المفيدة في الفصل الدراسي وتعريف الدارسين بها لتعم الاستفادة، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع الدارسين وأسرهم، واتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لضمان الصحة النفسيَّة والبدنية للدارسين أثناء استخدام التكنولوجيا، واستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تناسب كل إعاقة على حدة، كتوفير برامج ناطقة لخدمة الدارسين، وأجهزة صوتية، وماكينات برايل الحديثة لذوي الإعاقة البصريَّة.

وقد جاءت عبارة "**يوجه الدارسين لاستخدام المواقع العلميَّة المفيدة**" في الترتيب الأول ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٩٢٤١ بانحراف معياري قدره ٠.٢٨٩١؛ وهذا يؤكد على مدى الحاجة إلى معلم للكبار لديه القدرة على الاتصال بالدارسين الكبار خارج ساعات الدراسة من أجل تبادل الموارد والأفكار والمنهجيات والممارسات التربويَّة، وبخاصة أن نِسبة كبيرة من الأشخاص ذوي الإعاقة يستخدمون التقنيات الحديثة؛ لأنها أصبحت من أسهل وأيسر وأقرب الطرق بالنسبة لهم للاستمتاع بالوقت، وممارسة الأنشطة المختلفة عن طريقه، والتواصل مع ذويهم وأسرهم ومعلميهم؛ وبالتالي فهم يحتاجون إلى التوجيه والإشراف عليهم لاستخدام المواقع العلميَّة المفيدة وتحسين التواصل مع الآخرين، ومساعدتهم على الاعتماد على الذات والاستقلالية، كما أن المواقع التكنولوجية الحديثة تعود على الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة بالفائدة سواء من الناحية النفسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والأكاديميَّة.

في حين جاءت عبارة "**يعطي الواجبات والاختبارات بطريقة إلكترونية**" في الترتيب الأخير، ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٥١١٦ بانحراف معياري قدره ٠.٦٤٥١؛ بما يدلُّ على أنه من الضروري أن يكون لدينا معلم للكبار من ذوي الإعاقة ينوع في التكليفات التي يعطيها للدارسين؛ لأنَّ بعض الدارسين الكبار ليس لديهم أجهزة حاسوب، إما لمستوى الأسرة الاقتصادي ودخلها المنخفض، أو اعتبار هذه الأجهزة التكنولوجية أنظمة معقدة؛ وبالتالي لا يستطيع كل فئات الإعاقة الإقبال عليها (إن وجدت) والتعامل معها.

ويُمكن تمثيل هذه النتيجة بيانيًّا:

شكل (٩): مستوى الكفايات الرقميَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

جدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الخامس (الكفايات التقويمية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى الوعي	الترتيب
٨١	يصوغ أسئلة الاختبار بوضوح ودقة	٢.٨٩٧٧	٠.٣٤٤٤٤	مرتفع	٦ (مكرر)
٨٢	يربط أسئلة الاختبار بالمادة الدراسية	٢.٨٩٤٤	٠.٣٤٨٢٢	مرتفع	٨
٨٣	يتوخى الدقة في التصحيح ووضع الدرجات	٢.٩٠٧٦	٠.٣٥١٩٧	مرتفع	٥
٨٤	يوجه الأسئلة المثيرة لتفكير الدارسين أثناء الحصة	٢.٨٨١٢	٠.٣٥٣٤٣	مرتفع	١١
٨٥	يصمم الاختبارات الدورية والنهائية وفق مخرجات التعلم	٢.٨٩٧٧	٠.٣٢٤٦٤	مرتفع	٦
٨٦	يشتق فقرات الاختبار من أهداف المقرر الدراسي	٢.٨٩٧٧	٠.٣٤٤٤٤	مرتفع	٧
٨٨	يستفيد من نتائج الاختبارات في تحسن تعلم الدارسين	٢.٩٢٠٨	٠.٣١٥٧٠	مرتفع	٢
٨٩	يستفيد من تحليل نتائج اختباراته في تحسين أساليب التدريس	٢.٨٨١٢	٠.٣٨٠٥٠	مرتفع	١٢
٩٠	ينوع في أساليب تقويم الدارسين	٢.٩٠٧٦	٠.٣٢٢٥١	مرتفع	٤
٩١	يراعي الموضوعية عند وضع الاختبار وتصحيحه	٢.٩١٧٥	٠.٣٠٩٥٥	مرتفع	٣

تابع جدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمفردات البعد الخامس (الكفايات التقويمية) باستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	المفردات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى الوعي	الترتيب
٩٢	يحرص على تقويم أداء الدارسين في الأنشطة المختلفة	٢.٩٢٤١	٠.٢٨٩١٨	مرتفع	١
٩٣	يُحدد المعايير الموضوعية لتقويم أداء الدارسين	٢.٨٨٧٩	٠.٣٥٥٥	مرتفع	١٠
٩٤	يعطي الفرصة للطلاب لمراجعة أدائهم بصورة مستمرة	٢.٨٩١١	٠.٣٢٢٢٤	مرتفع	٩
٩٥	توفير التغذية الراجعة للوالدين والأخصائيين لاتخاذ القرارات وتعديل الإجراءات	٢.٨٧١٣	٠.٣٧٢٨٤	مرتفع	١٣
٩٦	كتابة تقرير عن المنهج المقدم للدارسين بصورة دورية	٢.٨٤٤٩	٠.٤٠٥٧١	مرتفع	١٤
٩٧	تقويم إمكانات المدرسة الماديَّة والبشريَّة	٢.٧٥٩١	٠.٥١٩٢١	مرتفع	١٦
٩٨	تقويم ما حققته المدرسة في مجال خدمة الفصول الدراسية والمجتمع	٢.٧٣٢٧	٠.٥٦٧٧٥	مرتفع	١٧
٩٩	يقدم تقريرًا دوريًا للمختصين بالإدارة التعليميَّة مع الإشارة لاحتياجات الفصول الدراسية	٢.٨٤١٦	٠.٤٣٢١٤	مرتفع	١٥
	الدرجة الكلية للكفايات التقويميَّة	٢.٨٧٥	٤.٥٥٧		

يتضح من جدول (٢٠):

أن مستوى الكفايات التقويميَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**، بمتوسط وزني ٢.٨٧٥ انحراف معياري ٤.٥٥٧، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة **مرتفعة**؛ حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٧٣٢ و٢.٩٢٤، وجاءت العبارات مرتبة حسب المتوسط مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدلُّ على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ولمناقشة نتائج البُعد الخامس الخاص بالكفايات التقويميَّة: يتضح أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بدرجة مرتفعة، ولا تُوجد دراسات سابقة –في حدود اطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على الكفايات التقويميَّة لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ حيث ركزت أغلبية الدراسات على البحث عن الكفايات الشخصيَّة والتخطيطيَّة والتدريسيَّة والمهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة، مثل دراسة كلٍّ من (عمري،٢٠١٩؛ Majoka,2019؛ العنزي،٢٠٢٢)، ويُمكن تفسير نتائج هذا البُعد كما يلي:

بالنسبة إلى أن مستوى الكفايات التقويميَّة باستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء **مرتفع**؛ ويدل ذلك على ضرورة توفير العديد من الدورات التدريبية الفعَّالة لمعلم الكبار عن أساليب تقويم ذوي الإعاقة؛ فهي مهمة له للتعرف على مستويات الدارسين ونواحي القوة والضعف ممَّا يساعد على توجيههم، كما أنه يساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة، بالإضافة إلى أن امتلاك معلم الكبار من ذوي الإعاقة للكفايات التقويميَّة سوف يساعد المعلم على تعريف الدارسين بالأساليب الملائمة لتقويمهم كل حسب نوع إعاقته، بما يحقق العدالة والموضوعية عند تطبيق الاختبار، مع ضرورة مراجعة أداء الدارسين كل فترة للكشف عن نواحي القوة والضعف لديهم، كما يحرص المعلم على تقويم الأنشطة المختلفة لذوي الإعاقة، ويُعد التقارير الإحصائيَّة بنتائج الاختبارات ويحللها بما يعمل على تحسين أساليب التدريس.

وقد جاءت عبارة "**يحرص على تقويم أداء الدارسين في الأنشطة المختلفة**" في الترتيب الأول ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة

٢.٩٢٤١ بانحراف معياري قدره ٠.٢٨٩١؛ ويعزى ذلك إلى كثرة الأنشطة التي يمارسها ذوو الإعاقة؛ لأنها المصدر الوحيد لتفريغ طاقاتهم والاستمتاع بالحياة، سواء كانت أنشطة رياضيَّة أو ترويحيَّة أو ثقافيَّة أو اجتماعيَّة أو غيرها، وهذا يتطلب معلمًا يمتلك العديد من المهارات التي تساعده على اتخاذ إجراءات سُبل الأمان والسلامة والترتيبات التيسيرية المعقولة لذوي الإعاقة في أماكن ممارسة الأنشطة، وتوفير سُبل الحماية والسلامة الملائمة لهم؛ ليرتفع أداؤهم في ممارسة الأنشطة فيشعرون بالسعادة والتفوق.

وطبقًا لأحكام اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر في ١٠ لسنة ٢٠١٨؛ فقد حرص القانون في الكثير من مواده على ضرورة تقويم أداء الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة التي يمارسونها، وتهيئة الأماكن المختلفة لممارسة هذه الأنشطة، وتوفير البرامج التدريبيَّة اللازمة للمعلمين الذين يتعاملون مع الأشخاص ذوي الإعاقة؛ لتقويم أداء الدارسين في الأنشطة المختلفة.

في حين جاءت عبارة "**تقويم ما حققته المدرسة في مجال خدمة الفصول الدراسية والمجتمع**" في الترتيب الأخير، ومستواها مرتفع؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٧٣٢٧ بانحراف معياري قدره ٠.٥٦٧٧؛ وعلى الرغم من كون العبارة جاءت في الترتيب الأخير فإنها نالت قبولًا مرتفعًا من قبل أفراد العينة من الخبراء؛ ممَّا يؤكد على ضرورة توفير معلم للكبار من ذوي الإعاقة يتمتع بقدرة عالية في خدمة الفصول الدراسية والمجتمع، ومن الممكن أن تُخصص مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة لجنة تساعد المعلم للقيام بهذه المهمة؛ لتخفيف الضغط والعبء عليه؛ حتَّى يستطيع أن يتابع عملية تعليم الدارسين من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية؛ فالعمل مع ذوي الإعاقة يسبب ضغطًا كبيرًا بالنسبة للمعلم؛ وبالتالي لا يحتاج لأعباء أخرى إضافية.

ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًّا كما بالشكل التالي:

شكل (١٠): مستوى الكفايات التقويميَّة باستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والوزنية ومستوى الوعي والترتيب لأبعاد استبانة الكفايات المهنية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	الكفايات العملية والحياتيَّة	٥٤.٥٣١٤	٢.٨٧٠٠	٣.٧٤٤٠	مرتفع	٤
٢	الكفايات الأخلاقيَّة	٤٩.٨١٥٢	٢.٩٣٠	٣.١٨٥٠	مرتفع	١

تابع جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والوزنية ومستوى الوعي والترتيب لأبعاد استبانة الكفايات المهنية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (ن= ٣٠٣)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣	الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	٥٤.٨١٨٥	٢.٨٨٥	٣.٩٣٧٠	مرتفع	٢
٤	الكفايات الرقميَّة	٥٥.٨٧٧٩	٢.٧٩٣	٥.٦٢٠٠	مرتفع	٥
٥	الكفايات التقويميَّة	٥١.٧٥٥٨	٢.٨٧٥	٤.٥٥٧	مرتفع	٣
	الدرجة الكلية	٢٢٦.٧٩٨٧	٢.٤٣٨	١٨.٣٧٧٨	مرتفع	

يتضح من جدول (٢١): أن مستوى الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء مرتفع، بمتوسط وزني ٢.٤٣٨ انحراف معياري ١٨.٣٧٧٨، أما بشأن العبارات الأبعاد الفرعية بالاستبانة فجاءت جميعها بمستوى **مرتفع**؛ حيث امتدت قيم المتوسطات بين ٢.٧٩٣ و٢.٩٣٠.

كما أن جميع أبعاد استبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة جاءت بمستوى مرتفع، كما أن الدرجة الكلية له جاءت بمستوى مرتفع، وقد احتل البُعد الثاني **(الكفايات الأخلاقيَّة)** بالاستبانة الترتيب الأول مقارنةً بالأبعاد الأخرى، يليه البُعد الثالث **(الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار)** بالاستبانة الترتيب الثاني، في حين احتل البُعد الخامس **(الكفايات التقويميَّة)** بالاستبانة الترتيب الثالث، والبُعد الأول **(الكفايات العمليَّة والحياتيَّة)** احتل الترتيب الرابع، في حين احتل البُعد الرابع **(الكفايات الرقميَّة)** بالاستبانة الترتيب الخامس والأخير مقارنةً بالأبعاد الأخرى.

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ الأساس في أي مهنة هو الناحية الأخلاقيَّة، والميثاق الأخلاقي هو الذي يُحدد الحقوق والواجبات وطبيعة العلاقة بين الدارسين والمعلم، وعلى كل معلم سواء كان معلمًا عامًا أو معلم تربية خاصة أن يتمتع بسمات أخلاقية تجعله مصدر ثقة للآخرين، ويكون قادرًا على تحمل مسئولية من يقوم بتعليمهم، وإذا توافرت الكفايات الأخلاقيَّة لدى معلم الكبار

من ذوي الإعاقة؛ تحققت الكفايات الأخرى، واستطاع المعلم أن يقوم بواجباته ومسئولياته على أكمل وجه؛ لأنَّ درجة وعيه وإيمانه وقناعته بهذه المسئوليات، وقدرته على تمثلها قولًا وسلوكًا قد ازدادت؛ لأنَّ المرجعيات الأخلاقيَّة والمعايير السلوكيَّة التي تنظم أداء عمله وتقوده إلى النجاح في الوفاء بالواجبات المهنيَّة المفروضة عليه واضحة؛ ولأن التربية قبل التعليم، وأن التعليم بلا تربية لا منفعة منه ولا فائدة؛ لهذا جاءت الكفايات الأخلاقيَّة في الترتيب الأول.

ونظرًا لأنَّ التربية هي القاعدة أو اللبنة الأساسيَّة التي تنهض بها الأجيال، ومنها يتمّ صقلها بالأخلاق؛ ومن ثمَّ يأتي دور التعليم ولهذا جاءت الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار في الترتيب الثاني بعد الكفايات الأخلاقيَّة؛ لأنَّ المعلم مطلوب منه أولًا أن يكون مؤهلًا أكاديميًّا، وعلى علم ومعرفة ودراية بمجال تخصصه وبخصائص ومشكلات الدارسين من ذوي الإعاقة؛ حتَّى يمكنه تفسير سلوكياتهم وتعديلها وحلِّ مشكلاتهم، وكلما كان المعلم كفئًا أكاديميًّا ومهنيًّا؛ ساعده ذلك على الابتكار في مجال عمله مع الدارسين من ذوي الإعاقة، وابتكار أساليب وطرق ووسائل تساعده في تجويد عمله مع الدارسين في الفصول الدراسية.

وإذا أراد معلم الكبار من ذوي الإعاقة أن يتحقق من مدى اكتساب الدارسين للمعلومات والمعارف؛ وبالتالي تحديد مستواهم تمهيدًا للحكم على تمكنهم من المناهج الدراسية المقررة عليهم، وتحسين الأساليب المستخدمة تطويرها بما يتناسب مع مهارات الدارسين، ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم؛ وبالتالي إعطاء صورة واضحة للمعلم عن مهارات طلابه وقدراتهم المختلفة؛ وبالتالي تشجيعهم للتحسين بالطرق المناسبة؛ ويتطلب ذلك أن يكون المعلم قد تملك من مهارة التقويم الملائمة لطبيعة كل إعاقة.

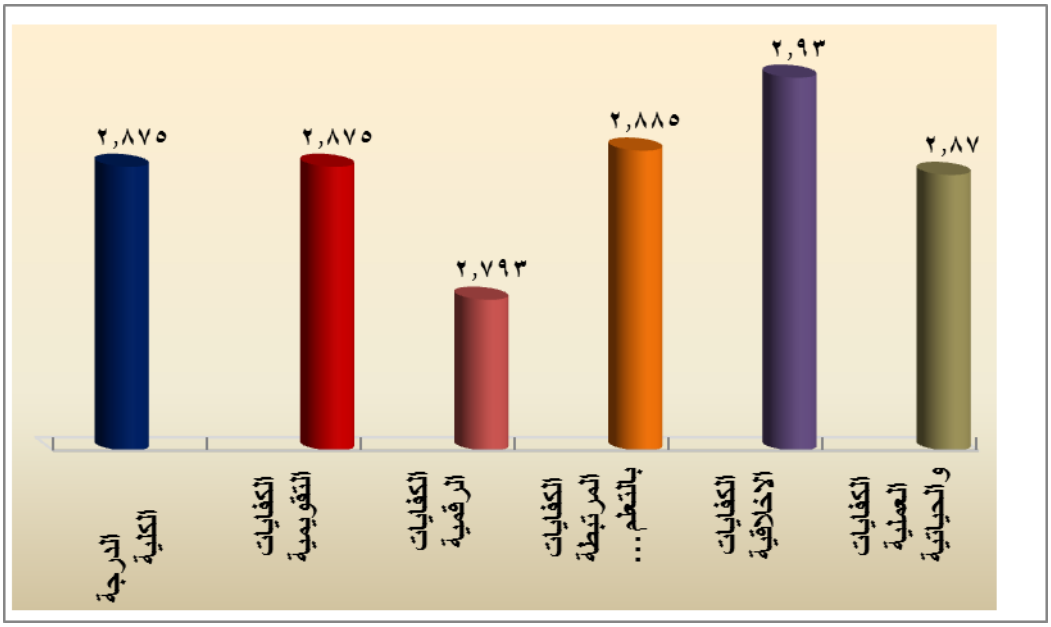
وعليه فقد جاءت الكفايات التقويميَّة في الترتيب الثالث؛ حيث يحتاج معلم الكبار من ذوي الإعاقة لهذه الكفايات وذلك لتقويم أدائه وتقويم عمله وتقويم طلابه، والتعرف على جوانب القصور المتعلقة بكل جانب منها وتحسينه والتحقق من فعالية ما يقدمه لطلابه في تحسين مستواهم وسلوكياتهم؛ بمعنى أن الكفايات التقويميَّة شاملة المعلم والدارسين وما يقدم لهم، وهذه الكفايات مهمة من أجل التجويد للأفضل، وتخطي القصور وتخطي النجاحات على المستوى الشخصي والعملي والاجتماعي.

ولكن ليس كل معلم يمتلك القيم الأخلاقيَّة السامية، ومؤهلًا أكاديميًّا وعلى علم ومعرفة بمجال تخصصه وبخصائص ومشكلات الدارسين، ولديه القدرة على تقويمهم بما يناسب طبيعتهم والفروق الفردية بينهم أن يكون قادرًا على الاندماج الاجتماعي مع الدارسين، ويتقبل آراءَهم المخالفة له، ويتحمل مسئولية قراراته الخاطئة بشجاعة، ويساعدهم على الانخراط في أنشطة المجتمع والتطبيق العملي لما تعلموه، ويساعدهم على تحقيق فرص الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين، وتخفيف الضغوط الواقعة على أسرهم، ويراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم؛ ولهذا جاءت الكفايات العملية والحياتيَّة في الترتيب الرابع.

ولأننا نعيش عصر الرقمنة؛ تحرص الأكاديمية الوطنية لتكنولوجيا المعلومات للأشخاص ذوي الإعاقة بشكل دائم على ابتكار برامج وحلول تكنولوجية تسهم في مساعدة ذوي الإعاقة على محو أميتهم لتسهيل حياتهم، وزيادة توافقهم وتواصلهم بشكل أفضل مع أفراد المجتمع، ويحتاج ذلك إلى معلم يمتلك المهارات التي تساعده للتعامل الفاعل مع مستجدات العصر ومتطلباته وتقنياته؛ لذلك أصبحت الكفايات الرقميَّة محورًا مهمًّا وأساسيًّا، ومطلبًا رئيسًا لا بدَّ من توافره لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة للاطلاع على الحديث في مجال تخصصه، واستخدام التكنولوجيا المساعدة في مجال عمله وتدريب ذوي الإعاقة على استخدامها، وتبويب بيانات الدارسين وتحليلها بشكل مستمر وتفسيرها، والاحتفاظ بها لتتبع حالات طلابه، ومدى تقدم مستواهم العلمي.

ومن المهم أن ندرك أن عصر التكنولوجيا ليس مجرد شيء واحد مترابط، بل هو سلسلة من الخطوات التقدمية، ربما لا نزال اليوم في خضم التحول بين عصر ما قبل الرقمنة وعصر ما بعد التكنولوجيا، وهذا يحتاج إلى معلم قادر باستمرار على متابعة الجديد كل يوم بل كل ساعة في مجال تخصصه، والبحث المستمر عن تفاصيل إضافية للتواصل، ولكن ليس كل معلم قادرًا على استخدام التكنولوجيا لأنها تتجدد باستمرار وتحتاج لدورات تدريبية وتكلفة إضافية على معلم الكبار، بالإضافة إلى أن نِسبة كبيرة من المعلمين الموجودين في مؤسسات الكبار لذوي الإعاقة من فئة كبار السنّ؛ وبالتالي يصعب عليهم استخدام التكنولوجيا وتطبيقها مع الدارسين من ذوي الإعاقة، بل مساعدتهم على تعلمها؛ ولهذا جاءت الكفايات الرقميَّة في الترتيب الخامس والأخير.

ويُمكن تمثيل هذه النتيجة بيانيًّا:



شكل (١١): مستوى الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له

واستخلاصًا ممَّا سبق يُمكن التأكيد على أن معلم الكبار من ذوي الإعاقة مُطالب بتطوير مهاراته وقدراته في عمله؛ عن طريق التَّعرف على الاتجاهات الحديثة والخبرات العالمية في مجال تعليم الكبار من ذوي الإعاقة التي تمكنه من تحقيق الجودة والتميز في عمله، ولا بدَّ أن يتحلى المعلم بمجموعة من الكفايات الأخلاقيَّة، والكفايات المتعلقة بالتعلم والابتكار، والتقويميَّة، والحياتيَّة، والرقميَّة، وهذه الكفايات تجعله قادرًا على التكيف مع معطيات العصر بتغيراته الجديدة، وما تفرضه من انتشار للمعارف والمعلومات وشيوعها بين الأفراد والمؤسسات والمجتمعات، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا الجزء؛ يتفق مع الخطة الاستراتيجيَّة لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ٢٠١٤-٢٠٣٠، ومع ما أكدت عليه اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨.

ولمعرفة هل تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة كما يدركها الخبراء ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟

قامت الدراسة بالإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين Independent sample t- test، وذلك لحساب الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة، وجدول (٢٢) يُوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (٢٢): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنيّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

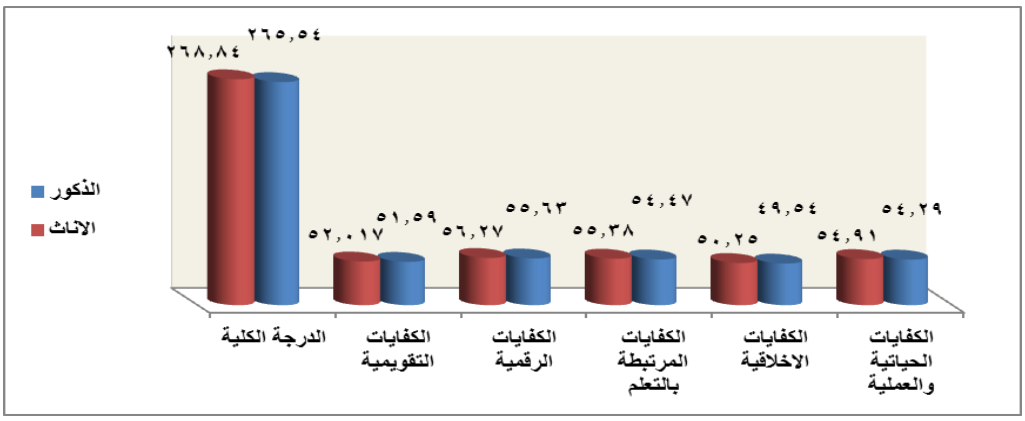
استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	الذكور (ن=١٨٨)		الإناث (ن=١١٥)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	٥٤.٢٩٧	٤.٠٦٧١	٥٤.٩١٣٠	٣.١٢٤٧	١.٤٧٩-
الكفايات الأخلاقيَّة	٤٩.٥٤٧	٣.٧٢٥٧	٥٠.٢٥٢٢	١.٩٦٣٩	*٢.١٥١-
الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	٥٤.٤٧٣٤	٤.٣٤٠٣	٥٥.٣٨٢٦	٣.١٠٥١٢	*٢.١١٩-
الكفايات الرقميَّة	٥٥.٦٣٣٠	٥.٧٢٨١٠	٥٦.٢٧٨	٥.٤٣٩٥	٠.٩٧٠-
الكفايات التقويميَّة	٥١.٥٩٥٧	٤.٩١٥٠	٥٢.٠١٧٤	٣.٩١٣٥	٠.٧٨١-
الدرجة الكلية للاستبانة	٢٦٥.٥٤٧٩	٢٠.٠٩٣٧	٢٦٨.٨٤٣٥	١٥.٠٢٠٨	١.٦٢٦-

يتضح من جدول (٢٢): أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من الخبراء (أعضاء هيئة التدريس، معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، معلمي

الكبار) في بعض الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة- الكفايات الرقميَّة- الكفايات التقويميَّة) والدرجة الكلية؛ ويعزى ذلك لأهمية هذه الكفايات بالنسبة للذكور والإناث؛ وذلك لتحسين نوعية حياة الأفراد ذوي الإعاقة، وإعدادهم للحياة في مجتمعاتهم المحلية المختلفة والمتنوعة، والاندماج فيها اندماجًا فعليًّا كاملًا؛ حيث يتطلب ذلك معلمًا كفئًا حريصًا على تطوير أداء الدارسين في الأنشطة المختلفة ويشاركهم في حفلاتهم، ويساعدهم على إقامة المشروعات المجدية لهم مراعيًا الفروق الفردية بينهم، ويتخذ كافة الإجراءات لضمان الصحة النفسيَّة والبدنيَّة للدارسين، بينما تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) في بُعدي الكفايات الأخلاقيَّة والكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار لصالح المتوسط الأكبر وهم الإناث؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الإناث التي تهتم بالجوانب الخلقية، وتحرص على توافرها من جهة وتحرص كذلك على تخطي حدود الواقع وعدم التسليم له عن طريق إبداع وابتكار طرق وأساليب جديدة لمواجهة مشكلاتها؛ ولذا جاء تأكيدها على هذين البُعدين أكثر من الأبعاد الأخرى.

ونظرًا لأنَّ التعليم يمنح الإناث فهمًا أكبر للعديد من الأمور الحياتيَّة ويساعدها على الإبداع والابتكار؛ الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على آلية تعاملها مع المشكلات المختلفة، ويساعد على تعزيز ثقتها بنفسها وتمكينها من اتخاذ القرارات الصحيحة؛ لذلك تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) في بُعدي الكفايات الأخلاقيَّة والكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار لصالح المتوسط الأكبر وهم الإناث.

والشكل البياني يُوضح هذا النتيجة:



شكل (١٢) متوسطات درجات الذكور والإناث من الخبراء في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له

ولمعرفة هل تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية **لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة** ترجع إلى مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)؟

قامت الدراسة بالإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات منخفضي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومرتفعي الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية **لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة**، وجدول (٢٣) يُوضح ذلك تفصيلًا:

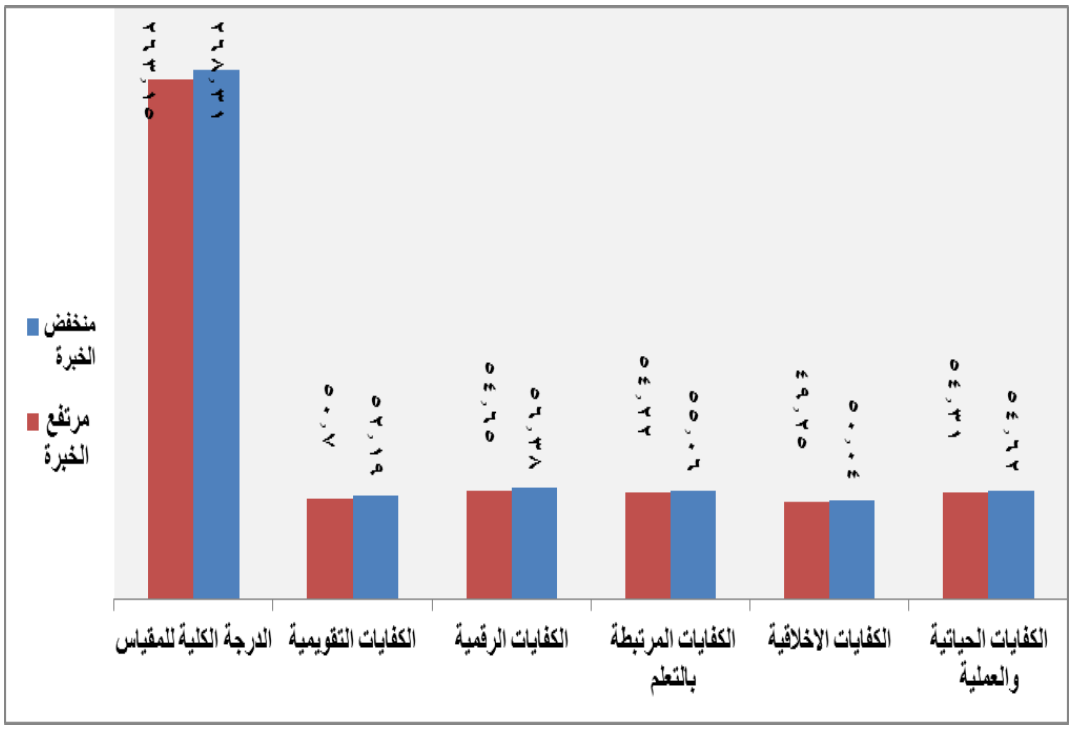
جدول (٢٣): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات) (ن=٢١٤)		مستوى الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) (ن=٨٩)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	٥٤.٦٢١٥	٣.٢٠٣٨٣	٥٤.٣١٤٦	٤.٨١٦١	٠.٥٥٢
الكفايات الأخلاقيَّة	٥٠.٠٤٦٧	٢.٦٩٠٢١	٤٩.٢٥٨	٤.١٠٥٢٣	١.٦٦٩
الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	٥٥.٠٦٥٤	٣.٤٠٤٦	٥٤.٢٢٤	٤.٩٦٢٩	١.٤٦١
الكفايات الرقميَّة	٥٦.٣٨٧٩	٤.٨٣٦٦	٥٤.٦٥١٧	٧.٠٤٣٨	*٢.١٢٦
الكفايات التقويميَّة	٥٢.١٩١٦	٣.٨٩٦	٥٠.٧٠٧	٥.٧٣٧	*٢.٢٣٥
الدرجة الكلية للاستبانة	٢٦٨.٣١٣	١٥.٣٥٨	٢٦٣.١٥٧	٢٣.٨٥٧	١.٨٨٣

يتضح من جدول (٢٣) أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات كل من مستوى الخبرة **(أقل من ٥ سنوات)**، ومستوى الخبرة **(أكثر من ٥ سنوات)** (أعضاء هيئة التدريس، معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، معلمي الكبار) في بعض الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة (الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة- الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار- الكفايات الأخلاقيَّة) والدرجة الكلية؛ ويدل ذلك على ضرورة توافر هذه الكفايات لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة، بينما تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) في بُعدي الكفايات الرقميَّة والكفايات التقويميَّة لصالح المتوسط الأكبر وهم مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ لأنَّ درايتهم بهذه الكفايات ضعيفة، ويحتاجون إلى معرفة أكثر بها ويستلزم توافرهما في معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ فبالنسبة لبُعد الكفايات الرقميَّة فقد جاء لصالح المتوسط الأكبر وهم مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ وهذا يدلُّ على أنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية عديدة على كيفية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى أنهم يحتاجون للمساعدة على مواكبة التطورات والمستجدات التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليميَّة لذوي الإعاقة ولا بدَّ من توافرها للمعلم.

وبالنسبة لبُعد الكفايات التقويميَّة فقد جاء لصالح المتوسط الأكبر وهم مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات) أيضًا؛ وهذا يدلُّ على أنهم يحتاجون إلى آليات تدريب فعليًّا على كل أنواع التقويم بل ضرورة توفيرها لهم بالفعل؛ ليتمكنوا من تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف عند الكبار من ذوي الإعاقة، ومعرفة المشكلات التربويَّة التي يواجهونها في الفصل الدراسي؛ وبالتالي تحليل البيانات التي تنتج عن عملية التقويم بالطريقة الصحيحة، والوصول إلى نتائج محددة يتمّ تفسيرها بشكل واعٍ من جانب معلم الكبار من ذوي الإعاقة له الدراية الكاملة بالدارسين وظروفهم المختلفة.

والشكل التالي يُوضح هذه النتيجة بيانيًّا:



شكل (١٣) متوسطات درجات منخفضي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومرتفعي الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات اللازمة لمعلمي الكبار ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له

ولمعرفة هل تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد الدورات التدريبيَّة الحاصلين عليها في مجال تعليم الكبار (أقل من ٥ دورات تدريبية/ أكثر من ٥ دورات تدريبية)؟

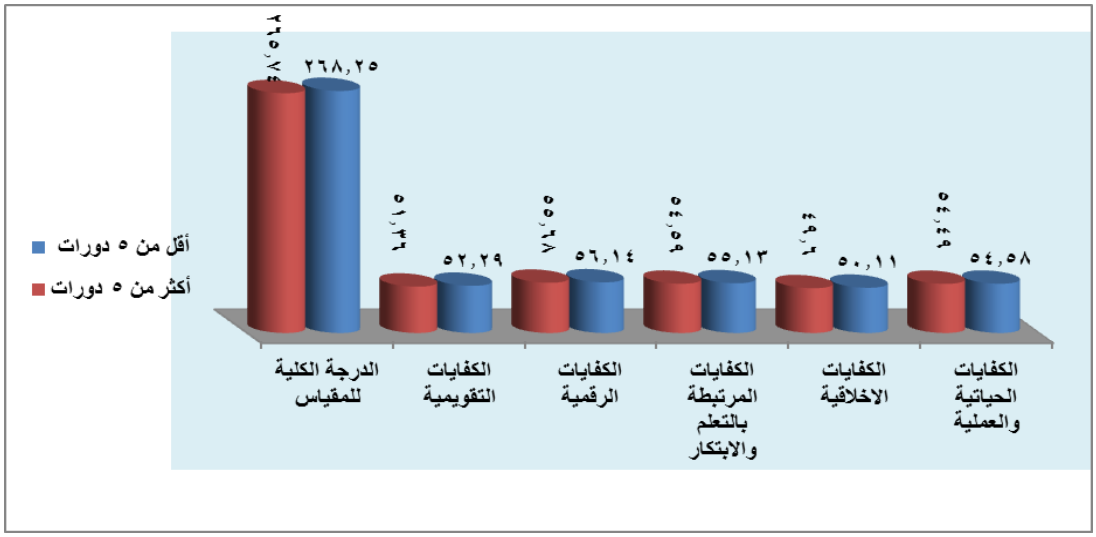
قامت الدراسة بالإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية **لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة وجدول (٢٤) يُوضح ذلك تفصيلًا:**

جدول (٢٤): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	أقل من ٥ دورات تدريبية (ن=١٢٧)		أكثر من ٥ دورات تدريبية (ن=١٧٦)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	٥٤.٥٨٢٧	٣.٧٧٤٢	٥٤.٤٩٤	٣.٧٣٢٤	٠.٢٠٢
الكفايات الأخلاقيَّة	٥٠.١١٠٢	٢.٦٨٨٠	٤٩.٦٠٢٣	٣.٤٩٢١	١.٤٣٠
الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	٥٥.١٣٣٩	٣.٦٧٨	٥٤.٥٩٠	٤.١٠٨٩	١.١٨٥
الكفايات الرقميَّة	٥٦.١٤١	٥.٧٢٧	٥٥.٦٨٧	٥.٥٤٩	٠.٦٩٤
الكفايات التقويميَّة	٥٢.٢٩١٣	٣.٤٨٧	٥١.٣٦٩٣	٥.١٦٧	١.٨٥٣
الدرجة الكلية للاستبانة	٢٦٨.٢٥٩	١٧.٢٩٨	٢٦٥.٧٤٤	١٩.١٠٢	١.١٧٦

يتضح من جدول (٢٤): أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات كل من الخبراء (أعضاء هيئة التدريس، معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، معلمي الكبار) الحاصلين على عدد من الدورات التدريبيَّة أقل من (٥) دورات في مجال تعليم الكبار والخبراء الحاصلين على دورات تدريبية أكثر من (٥) دورات في مجال تعليم الكبار في جميع الأبعاد الفرعية **لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة** والدرجة الكلية له؛ ويرجع ذلك إلى أهمية هذه الكفايات بالنسبة لكلِّ الخبراء بصرف النظر عن الدورات التدريبيَّة التي تمَّ اجتيازها في مجال تعليم الكبار.

والشكل التالي يُوضح هذه النتيجة بيانيًّا:



شكل (١٤) متوسطات درجات عينة الخبراء الملتحقين بعددٍ من الدورات التدريبيَّة (أقل من ٥ دورات في مجال تعليم الكبار) وعينة الخبراء الملتحقين بعددٍ من الدورات التدريبيَّة (أكثر من ٥ دورات تدريبية) في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له

ولمعرفة هل تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة ترجع إلى الوظيفة (عضو هيئة تدريس/ معلم الكبار من ذوي الإعاقة/ معلم كبار)؟

قامت الدراسة بالإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادى) (One Way Anova) لدى الثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (عضو هيئة تدريس)، المجموعة الثانية (معلم كبار ذوي الإعاقة)، المجموعة الثالثة (معلم كبار)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات المجموعات في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية للاستبانة، وجدول (٢٥) يُوضح ذلك.

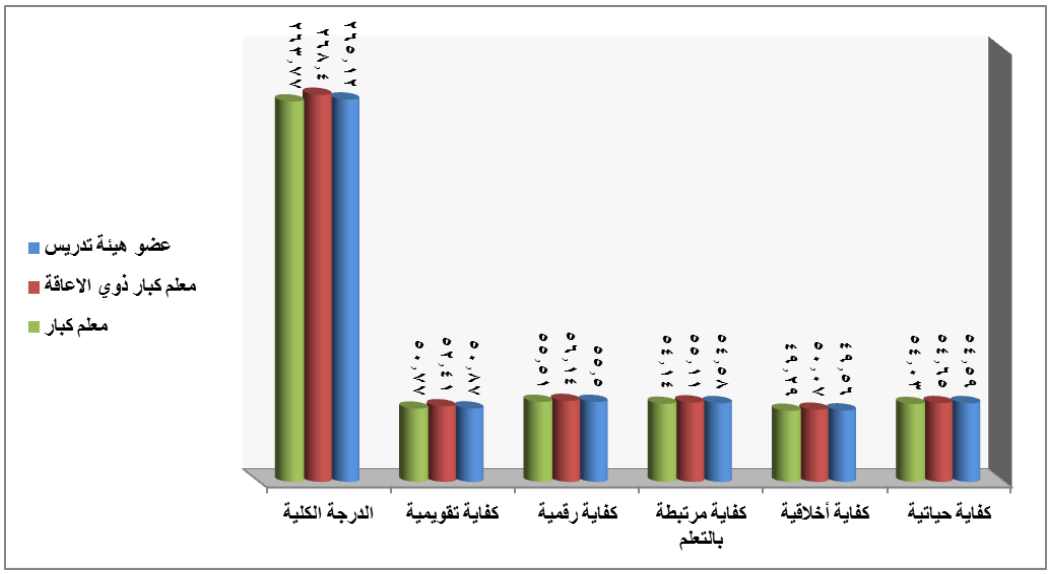
جدول (٢٥) الإحصاء الوصفي لاستبانة الكفايات المهنية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء طبقاً لوظيفتهم (عضو هيئة تدريس/ معلم كبار لذوي الإعاقة/ معلم كبار)

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات العملية والحياتيَّة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٥٤.٥٩٧٢	٤.٢٩٤١
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٤.٦٥٥	٣.١٦٩٤
	معلم كبار	٥٤	٥٤.٠٣٧٠	٤.٦٣٧٦
الكفايات الأخلاقيَّة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٤٩.٥٦٤	٤.٣٥٩٩
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٠.٠٧٣٤	٢.٢٤١٢
	معلم كبار	٥٤	٤٩.٢٩٦	٣.٨٨٣
الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	عضو هيئة تدريس	٧٢	٥٤.٥٨٣٣	٤.٦٧٧
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٥.١١٨٦	٣.٢٨٤
	معلم كبار	٥٤	٥٤.١٤٨١	٤.٧٢٨١
الكفايات الرقميَّة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٥٥.٥٠٠	٦.٩٤٠٣
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٦.١٤١٢	٥.١٠٠٩
	معلم كبار	٥٤	٥٥.٥١٨٥	٥.٣٣٦٧
الكفايات التقويميَّة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٥٠.٨٧٥٠	٥.٨٤٧
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٢.٤١٢٤	٣.٣٥٨
	معلم كبار	٥٤	٥٠.٧٧٧٨	٥.٦١٥٥

تابع جدول (٢٥) الإحصاء الوصفي لاستبانة الكفايات المهنية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة من وجهة نظر الخبراء طبقاً لوظيفتهم (عضو هيئة تدريس/ معلم كبار لذوي الإعاقة/ معلم كبار)

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٢٦٥.١٢٥٠	٢٣.٣٢٠١
	معلم كبار ذوي الإعاقة	١٧٧	٢٦٨.٤٠١١	١٤.٥٥٢٥
	معلم كبار	٥٤	٢٦٣.٧٧٧٨	٢١.٧٠٣٥٥

ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًّا عن طريق الشكل التالي:



شكل (١٥) متوسطات درجات عينة الخبراء (أعضاء هيئة التدريس، معلمي الكبار ذوي الإعاقة، معلمي الكبار) في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة التي ترجع إلى الوظيفة (ن-٣٠٣)

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النِسبة الفائية	الدلالة
الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة	بين المجموعات	١٦.٢٢٩	٢	٨.١١٥	٠.٥٧٧	٠.٥٦٢ غير دالَّة
	داخل لمجموعات	٤٢١٧.٢٢٣	٣٠٠	١٤.٠٥٧		
	إجمالي	٤٢٣٣.٤٥٢	٣٠٢			
الكفايات الأخلاقيَّة	بين المجموعات	٣٠.٦٩٣	٢	١٥.٣٤٦	١.٥١٨	٠.٢٢١ غير دالَّة
	داخل لمجموعات	٣٠٣٢.٩٥٧	٣٠٠	١٠.١١٠		
	إجمالي	٣.٦٣.٦٥٠	٣٠٢			
الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار	بين المجموعات	٤٤.١٩٣	٢	٢٢.٠٩٧	١.٤٣٠	٠.٢٤١ غير دالَّة
	داخل المجموعات	٤٦٣٦.٨٢٣	٣٠٠	١٥.٤٥٦		
	إجمالي	٤٦٨١.٠١٧	٣٠٢			

تابع جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة التي ترجع إلى الوظيفة (ن=٣٠٣)

استبانة الكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النِسبة الفائية	الدلالة
الكفايات الرقميَّة	بين المجموعات	٢٩.٥٣١	٢	١٤.٧٦٦	٠.٤٦٦	٠.٦٢٨ غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٥٠٨.٩٥٠	٣٠٠	٣١.٦٩٧		
	إجمالي	٩٥٣٨.٤٨٢	٣٠٢			
الكفايات التقويميَّة	بين المجموعات	١٨٣.٨٢٦	٢	٩١.٩١٣	٤.٥٣٢	٠.٠١٢ دالَّة
	داخل المجموعات	٦٠٨٤.١١	٣٠٠	٢٠.٢٨٠		
	إجمالي	٦٢٦٧.٩٢٧	٣٠٢			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	١١٤٨.٩٩١	٢	٥٧٤.٤٩٦	١.٧٠٩	٠.١٨٣ غير دالَّة
	داخل المجموعات	١٠٠٨٤٩.٧٢٨	٣٠٠	٣٣٦.١٦٦		
	إجمالي	١٠١٩٩٨.٧١٩	٣٠٢			

يتضح من جدول (٢٦): أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الأبعاد الفرعية لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة والدرجة الكلية له ترجع إلى الوظيفة

(عضو هيئة تدريس، معلم الكبار من ذوي الإعاقة، معلم الكبار)؛ ممَّا يدلُّ على أهمية هذه الكفايات وضرورة تحلي معلم الكبار بهذه المهارات التي تساعده على تجويد العملية التعليميَّة، ماعدا بُعد الكفايات التقويميَّة؛ حيث تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فيه تُعزى للوظيفة.

وللكشف عن اتجاه الفروق في بُعد الكفايات التقويميَّة لاستبانة الكفايات المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة تمَّ استخدام اختبار أقل فرق دال LSD (Least Significant difference) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الخبراء وفقًا للوظيفة.

جدول (٢٧) نتائج اختبار LSD (Least Significant difference) للمقارنات المتعددة للكشف عن الفروق ذات الدلالة في بعد الكفايات التقويمية وفقاً للوظيفة

	المجموعات وفقًا للوظيفة	العدد	المتوسط	عضو هيئة تدريس	معلم كبار ذوي الإعاقة	معلم كبار
الكفايات التقويميَّة	عضو هيئة تدريس	٧٢	٥٠.٨٧٥٠	–	- *١.٥٣٧٤	٠.٠٩٧٢٢
	معلم الكبار من ذوي الإعاقة	١٧٧	٥٢.٤١٢٤		–	*١.٦٣٤٦٥
	معلم كبار	٥٤	٥٠.٧٧٨			–

يتضح من جدول (٢٧) أنه تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ومعلمي الكبار من ذوي الإعاقة في الكفايات التقويميَّة لصالح معلمي الكبار من ذوي الإعاقة؛ ويرجع ذلك إلى أن معلمي الكبار من ذوي الإعاقة يتعاملون مباشرةً مع الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة؛ وبالتالي فهم القادرون على تحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم وطريقة تقويمهم؛ وبالتالي اتخاذ الإجراءات الملائمة لضمان بيئة مناسبة لإجراء عملية التقويم التي تُوفر التيسيرات اللازمة مع عدم الإخلال بمحتوى الامتحان بناءً على معايير موضوعية تمَّ وضعها مسبقًا، أما أعضاء هيئة التدريس فعملهم يختص بالدراسة النظريَّة

للمقررات فقط دون التعرض لدراسة الواقع والاحتكاك به ودون معرفتهم بطبيعة احتياجات الدارسين من ذوي الإعاقة والفروق الفردية بينهم.

– لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ومعلمي الكبار في الكفايات التقويميَّة؛ لأنَّ الفئتين لا يتعاملون مباشرة ولا يحتكون مع الدارسين الكبار من ذوي الإعاقة، ولا يعرفون احتياجاتهم الفعلية.

– تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الكبار ومعلمي الكبار ذوي الإعاقة في الكفايات التقويميَّة لصالح معلمي الكبار ذوي الإعاقة؛ وهذا يدل على ضرورة توافر معلم للكبار من ذوي الإعاقة لديه القدرة على البحث عن أهم التيسيرات الملائمة للطلاب طبقًا لنوع كل إعاقة بما يتناسب مع درجتها وظروف كل حالة.

المحور الرابع: التَّصور المُقترح

بعد العرض السابق للإطار النظري للدراسة، والجزء الخاص بالدراسة الميدانية ونتائجها، سوف يعرض هذا الجزء تصورًا مقترحًا للكفايات المهنيَّة اللازمة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقبل عرض هذا التَّصور تعرض الدراسة أهم النتائج التي توصَّلت إليها، وذلك على اعتبار أن هذه النتائج تُعد الأساس الذي ينطلق منه التَّصور المُقترح، ثمَّ يأتي بعد ذلك الحديث عن جوانب القصور المختلفة وفقًا لما يلي:

أولًا: نتائج الدراسة

ثانيًا: محاور التَّصور المُقترح، ويشمل:

١- منطلقات التَّصور المُقترح (عناصر ومشكلات الواقع).

٢- أهداف التَّصور المُقترح.

٣- المبادئ والأسس التي يقوم عليها التَّصور المُقترح.

٤- ملامح التَّصور المُقترح.

٥- متطلبات تنفيذ التَّصور المُقترح.

٦- المعوقات التي تحول دون تحقيق التَّصور المُقترح وسُبل التغلب عليها.

أولًا: نتائج الدراسة

توصَّلت الدراسة إلى أن معلم الكبار من ذوي الإعاقة لا بدَّ وأن يتسم بالعديد من الكفايات المهنيَّة التي تساعده على العمل بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين وهي بالترتيب كالتالي:

١- الكفايات الأخلاقيَّة وتتمثل هذه الكفايات في: بثّ روح التعاون بين الدارسين، واستقبال الدارسين بوجه بشوش، وغرس مبدأ الاعتماد على الذات في نفوس الدارسين، والإجابة عن استفسارات الدارسين بصدر رحب، واتصافه بالأمانة في جميع أعماله، وتشجيع الدارسين على قول الصدق والحق، وغرس القيم الخلقية في نفوس الدارسين، وحرصه أن يكون قدوة حسنة بين الدارسين وزملائه، والوفاء بالوعود التي يلزمها على نفسه، وتدريب الدارسين على الالتزام بآداب الحديث، والابتعاد عن العنف النفسي والبدني، والتعامل مع جميع الدارسين بشكل متساوٍ، وتقبل وجهات نظر الآخرين (الدارسين – الإدارة).

٢- الكفايات المرتبطة بالتعلم والابتكار، وتتمثل هذه الكفايات في: تطوير المعلم لقدراته الذاتية بحضوره العديد من الدورات التدريبيَّة، والتواصل مع الدارسين بفاعلية أثناء الشرح، ومساعدة الدارسين في تجاوز الخوف من التردد على فصول محو الأميَّة، ومراعاة التشويق والإثارة عند شرح الدرس، وإضافة الكثير من الأفكار الجديدة حول الموضوعات التي يتناولها مع دارسيه، والتعامل مع المواقف والحالات الطارئة بأساليب إبداعية، وتوجيه الأسئلة المفتوحة التي تنمي تفكير الدارسين، وامتلاك سرعة البديهة في التَّعرف على رغبات الدارسين وحاجاتهم، وتشجيع الدارسين على البحث عن الإجابات بأنفسهم، وتحديد تفاصيل الخطة الفردية قبل البدء بتنفيذها، والتمتع بالهدوء والثقة بالنفس عند مواجهة المشكلات، والشعور بمشكلات طلابه، وتوقع المشكلات التي تعترضه عند التعامل مع الدارسين.

٣- الكفايات التقويميَّة، وتتمثل هذه الكفايات في: حرص المعلم على تقويم أداء الدارسين في الأنشطة المختلفة، والاستفادة من نتائج الاختبارات في تحسن تعلم الدارسين، ومراعاة الموضوعية عند وضع الاختبارات، وتوخي الدقة في التصحيح ووضع الدرجات،

وتصميم الاختبارات الدورية والنهائية وفق مخرجات التعلم، وتوجيه الأسئلة المثيرة لتفكير الدارسين أثناء الحصة، واشتقاق فقرات الاختبار من أهداف المقرر الدراسي، وربط أسئلة الاختبار بالمادة الدراسية.

٤- الكفايات الحياتيَّة والعمليَّة، وتتمثل هذه الكفايات في: نشر جوّ من المودة والألفة مع دارسيه، وتحمل مسئولية قرارته الخاطئة بشجاعة، وجعل الفصول الدراسية إيجابية وممتعة، وتوفير النفسيَّة المحفزة للتعلم في غرفة الصف، والتلفظ بكلمات مبهجة داخل غرفة الصف، وإتقان مهارة التحدث والإصغاء أثناء الحوار، والتعامل مع ردود أفعال الدارسين الانفعالية، وتدريب الدارسين على اتخاذ القرار الصحيح دون التأثر بالضغوط الخارجية.

٥- الكفايات الرقميَّة، وتتمثل هذه الكفايات في: توجيه الدارسين لاستخدام المواقع العلميَّة المفيدة، وتطوير مهاراته الرقميَّة باستمرار، والتمكن من الوصول لقواعد البيانات والمكتبات الرقميَّة والتزود منها، والحرص على حضور الدورات التدريبيَّة في مجال التعلم الرقمي، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان الصحة النفسيَّة للدارسين أثناء استخدام التكنولوجيا، ومساعدة الدارسين في حل المشكلات الإلكترونية التي تواجههم.

ثانيًا: محاور التَّصور المُقترح، ويشمل:

١- منطلقات التَّصور المُقترح (عناصر ومشكلات الواقع)

عن طريق استعراض أهم كفايات معلم التربية الخاصة بشكل عام في مصر، وعن طريق استطلاع رأي عينة الدراسة من الخبراء بشأن أهم الكفايات المهنيَّة اللازم توافرها لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة، وزيادة بعض فصول الكبار من ذوي الإعاقة، اتضح للباحثة وجود مجموعة من المشكلات تتمثل فيها يلي:

- يقتصر اهتمام المؤسسات المعنية بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة على الاهتمام بمحو أُميَّة ذوي الإعاقات البسيطة فقط دون الاهتمام بالإعاقات الشديدة؛ وبالتالي حرمان معظمهم من محو أميتهم واستكمال مراحل دراستهم.

- قلة فصول محو الأميَّة وتعليم الكبار لذوي الإعاقة؛ نظرًا لارتفاع تكاليف إنشائها، وعدم إقبال الأميين من ذوي الإعاقة عليها؛ لعدم الإعلان عنها في وسائل الإعلام المختلفة، ونقص أعداد المعلمين المتخصصين بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة.
- السماح لغير المتخصصين أن يعملوا كمعلمين لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، بما يمثله ذلك من خطورة أو صعوبات؛ نظرًا لأنه من المفترض أن يكون جميع العاملين متخصصون في مجال الإعاقة؛ لتسهيل التواصل مع الدارسين.
- لا يُوجد برنامج لإعداد معلم للكبار من ذوي الإعاقة.
- لا يُوجد في مصر توصيف وظيفي يُوضح اختصاصات ومسؤوليات معلم الكبار من ذوي الإعاقة في مصر.
- قلة عدد الدورات التدريبيَّة التي تخصص لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة، ومعظم الدورات التي تتمّ لهم تتعلق بالجانب الإداري فقط.
- نظرًا لقلة الإمكانات المادية اللازمة صارت برامج تدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة قصيرة المدى لا تحقق الهدف منها، كما أنها لا تأخذ صفة الاستمرارية.
- عدم اهتمام المسئولين بحصر أعداد الأميين من ذوي الإعاقة وتحديث بياناتهم باستمرار.

٢- أهداف التَّصور المُقترح

تُعد عملية محو أُميَّة ذوي الإعاقة وتعليم الكبار منهم عملية مهمة بالنسبة للدارسين، والمعلمين، وأولياء الأمور، ولكي تقوم المؤسسات المنوطة بفتح فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة بدورها بكفاءة وفعالية؛ لا بدَّ وأن يتوفر في القائم بالعمل في هذه المؤسسات ومن أهمهم المعلم مجموعة من الكفايات التي تساعده على القيام بعملة بدقة وكفاءة، ولهذا يهدف التَّصور المُقترح ما يلي:

- تحديد مجموعة من الكفايات اللازم تواجدها لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- رفع مستوى كفاءة معلمي الكبار من ذوي الإعاقة عن طريق إكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم إلى الأفضل.

- تطوير أنظمة اختيار وتعيين معلم الكبار من ذوي الإعاقة ونظم إعدادهم وتدريبهم وتوفير مؤسسات لتنميتهم مهنيًّا.

٣-المبادئ والأسس التي يقوم عليها التَّصور المُقترح

يقوم التَّصور على مجموعة من المبادئ والأسس الحاكمة، وهي:

أ- مبدأ احترام الإنسان كقيمة في حد ذاته

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ الإسراء: ٧٠ "

من أهم خصائص العصر الحديث زيادة الوعي الإنساني، وتغيير الاتجاهات نحو أحقية ذوي الإعاقة في التعليم، وبناءً على ذلك ظهرت أهم المسلمات التربويَّة وهي أن لكلِّ شخص الحق في الحصول على التعليم ومحو أميته مثله مثل ما لأقرانه العاديين؛ ممَّا يغرس قيم المساواة بين البشر.

ب- مبدأ الحق في تكافؤ الفرص

إنَّ مبدأ العدالة يقتضي أن يُعامل كل الدراسين من ذوي الإعاقة بصورة متفاوتة كل حسب احتياجاته، وحسب نوع الإعاقة، ولا يعني ذلك إهمال الجوانب السلوكيَّة الإيجابيَّة التي يُمكن أن يكتسبها الدارس المعاق عن طريق العمل الجماعي والتعاوني، والجدير بالذكر أن مبدأ تكافؤ الفرص لا يقوم على المساواة المطلقة، بل يتطلب مراعاة الفروق الفردية وتوفير الفرصة المساوية لإمكانات الفرد المتعلم وقدراته الشخصية، وليست المساوية لفرصة غيره؛ فلكل فرد فرصته حسب استعداداته.

ج- مبدأ التكامل والشمول والتنوع والاستمرارية والمرونة

من الضروري الاعتماد على التنمية المهنيَّة المستمرة للمعلم في جميع الجوانب التي تشمل الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب والأنشطة ليصبح المعلم أفضل مهنيًّا؛ وبهذا لا يُوجد سبيل أو طريق معين يُمكن اتباعه في مجال التنمية المهنيَّة؛ لأنها عملية مستمرة تستمر خلال الحياة المهنيَّة للمعلم، كما أنها تقدم كل يوم فرصًا للتعلم، ويُمكن التحدي في استغلال هذه الفرص بشكل مناسب يساعد المعلم على زيادة كفاءته.

د- مبدأ الانفتاح على العالم

ويؤكِّد هذا المبدأ ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إنشاء الفصول الخاصة بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، وتطويرها بما يناسب طبيعة المجتمع المصري وتطلعاته الحاضرة والمستقبلية.

هـ - مبدأ المشاركة

وهذا يعني ضرورة مشاركة معلمي الكبار من ذوي الإعاقة في رسم سياسات التنمية المهنيَّة في ضوء احتياجاتهم الفعلية، وتحديد التوقيتات المناسبة لبرامج التنمية المهنيَّة، ونمط البرنامج ومحتواه والأساليب المستخدمة في تنفيذه وأساليب تقويمه.

و- مبدأ مواكبة متطلبات التحول الرقمي

يساعد اطلاع معلم الكبار من ذوي الإعاقة على المستجدات في عصر التحول الرقمي على تطوير مهاراته المختلفة المتعلقة بتقنيات واستراتيجيات تعليم دارسيه وتقويمهم، والوفاء باحتياجاتهم، ومساعدتهم على التكيف والاندماج في المجتمع، وإكسابهم المهارات الحياتيَّة، واكتشاف الإبداع وتنميته لدى الكبار من ذوي الإعاقة عن طريق تهيئة بيئة تعليميَّة افتراضيَّة تسهم في تنمية القدرات العقليَّة العليا للكبار من ذوي الإعاقة، وتهيئة بيئة صفية مناسبة للإبداع والابتكار باستخدام الوسائط التكنولوجية المعاصرة.

٤- ملامح التَّصور المُقترح

يتمثل ملامح التَّصور المُقترح في الآتي:

أ- اختيار وتعيين معلمي الكبار من ذوي الإعاقة

إنَّ حسن اختيار معلمي الكبار من ذوي الإعاقة يُعد أساسًا مهمًّا لنجاح عملية تعلمهم، ويعني حسن اختيار الشخص المناسب للعمل، وأن يتمَّ تحقيق التوازن بين قدرات وخبرات ومهارات الفرد وبين العمل المطلوب أداؤه؛ وبالتالي خفض الحاجة إلى إعادة تدريب وتأهيل الفرد؛ وبالتالي خفض تكاليف الإعداد والتدريب، ويندرج تحت حسن الاختيار مراعاة العدالة في الاختيار، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

ويُمكن لوزارة التربية والتعليم متمثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة، بناء نموذج ترخيص لمزاولة مهنة معلم الكبار من ذوي الإعاقة يتمّ على أساسه عملية الاختيار والتعيين، وأن يراعي هذا النموذج مجموعة من الأسس والمعايير تتمثل فيما يلي:

- امتلاك المؤهل الجامعي التربوي المناسب مع الخبرة العملية في مجال الإعاقة، بحيث يكون قضى فترة معينة تحددها الوزارة في العمل داخل مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة.
- الإلمام التام بأهداف تربية ذوي الإعاقة ومعرفة بقوانين التربية الخاصة وخصائص الدراسين من ذوي الإعاقة وحاجاتهم والخدمات المختلفة اللازمة لتعليم الدارسين.
- الحصول على برنامج تدريبي متكامل وكافٍ يشمل الجانب النظري والعملي من إحدى مؤسسات التربية الخاصة المعتمدة.
- اجتياز اختبار للقبول بالوظيفة تقوم إدارة التربية الخاصة بإعداده وتطبيقه وتقويمه ويشمل الجوانب المهنيَّة والفنيَّة للوظيفة.
- مقابلة شخصية، تهدف لاختيار شخصية محببة وجذابة، ونفسية مطمئنة مستقرة، ومتكيفة مع نفسها، وأن يتميز الفرد المرشح للوظيفة بصحة بدنية سليمة ولياقة بدنية وشكل مقبول ومظهر لائق.

ب- أدوار ومسؤوليات معلم الكبار من ذوي الإعاقة

يُمكن لوزارة التربية والتعليم متمثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة أن تحدد اختصاصات ومسؤوليات معلم الكبار من ذوي الإعاقة وتضعها ضمن إصدارها السنوي من (التوجيهات الفنيَّة والتعليمات الإداريَّة لمدارس وفصول التربية الخاصة) ويُمكن أن تتضمن المهارات والمسؤوليات أمورًا عدة كما يلي:

- إيجاد بيئة تعلم آمنة وفعَّالة، تسهم إيجابيًّا في تلبية الحاجات الخاصة واستثارة الدافعية للتعلم.
- تحديد عدد الدارسين من ذوي الإعاقة في الفصل التعليمي في ضوء القوانين، على نحو يسمح بتلبية حاجاتهم التعليميَّة على أحسن وجه ممكن.

- المحافظة على السرية التامة للمعلومات الخاصة بذوي الإعاقة، حتَّى يكون موضع ثقة بالنسبة لهم ولأسرهم.
- تقديم التوجيه والإشراف الكاف للمعلم، قبل أن توكل إليهم مسئولية تعليم الكبار من ذوي الإعاقة؛ لأنَّ المساندة الإداريَّة عامل مهمّ في استمرار معلم الكبار في وظيفته.
- ضرورة تزويد معلم الكبار من ذوي الإعاقة بالجديد من المعلومات والمعارف في مجال التخصص لمواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين؛ بما يُمكنه المساهمة في تربية وتعليم هذه الفئات.
- المشاركة في وضع المناهج التعليميَّة الخاصة بالكبار من ذوي الإعاقة بحيث تكون ملائمة وفعَّالة في تلبية حاجات الأشخاص ذوي الإعاقة.
- المشاركة في عملية التقييم الشامل للكبار من ذوي الإعاقة للتعرف على إمكاناتهم وأوجه القصور، عن طريق المقابلة مع الدارس وأسرته، وتخطيط وتنظيم الامتحانات والإشراف على تنفيذها وفق اللوائح المنظمة لذلك ودراسة نتائجها بغرض الاستفادة منها، مع إرسال التقارير لأسرهم عن نتائج التحصيل التعليمي لأبنائهم.
- المشاركة في اختيار وتخطيط البرنامج الفردي المناسب لكلِّ طالب ذوي إعاقة وتنفيذه.

ج- إعداد وتدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة

إنَّ الإعداد الجيد لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة ينبغي أن يسير في اتجاه تحقيق أهداف التربية الخاصة، وأن الكفايات والمتطلبات اللازم توافرها في هذا المعلم لا ينبغي أن تترك لتتحقق بالصدفة، أو عن طريق الخبرة غير الموجهة؛ لأنها صفات ومهارات مكتسبة وتتكون عن طريق ما يتلقاه المعلم من التدريب.

وينبغي أن تقوم وزارة التربية والتعليم متمثلة في إدارة التربية الخاصة، بالتعاون مع مؤسسات التربية الخاصة، ومؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة، وهيئة تعليم الكبار، والإدارة العامة للتدريب، ومراكز التدريب المختلفة بجمهورية مصر العربية، بعمل برنامج محدد لإعداد وتدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة، قبل وأثناء الخدمة، ولا بدَّ أن يراعي هذا البرنامج عدة أمور كما يلي:

- وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته بحيث تساير السياسة التعليميَّة، مع ضرورة مراعاة التنسيق بين الجهات المنوط بها تخطيط وتنفيذ برامج التدريب المختلفة.
- أن تشتق برامج التدريب بناءً على الاحتياجات الفعلية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- إعداد واختيار كوادر ذات كفاءة عالية كمًّا وكيفًا للاضطلاع بمسؤوليات التدريب من حيث الأهداف والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم وغيرها؛ لأنَّ المدرب هو العنصر الأساسي في نجاح خطة التدريب.
- إكساب معلم الكبار من ذوي الإعاقة مهارات التفكير الأساسيَّة وحلِّ المشكلات والتأمل والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.
- من الضروري أن تتضمن البرامج التدريبيَّة لمعلمي الكبار زيارات ميدانية لبعض الدول، أو حضور دورات تعدها هيئة اليونسكو الدولية، والاشتراك في اختيار أعضاء هذه الزيارات ومتابعة التقارير الواردة بشأنها.
- ويُمكن تجربة إدخال نظام معلم الامتياز بحيث يقضي المرشح للعمل لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة فترة من العمل تحت التدريب، وإثبات صلاحيته لمهام المنصب على غرار نظام طبيب الامتياز.

ومن الجدير بالذكر أنه مهما تمَّ التخطيط لبرامج تدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة، والاهتمام بكفاياته، فإنها غير كافية لهذا المعلم في حياته المهنيَّة؛ فلكي يستطيع المعلم القيام بعمله على أكمل وجه لا بدَّ من إثارة دافعيته نحو التنمية المهنيَّة.

د- التنمية المهنيَّة لمعلمي الكبار لذوي الإعاقة

تهدف التنمية المهنيَّة لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة التغير في ممارسات معلم الكبار، والتي تؤدي بدورها إلى تغير مخرجات التعلم الخاصة بالدارسين، ويؤدي ذلك إلى التغير في المعتقدات والاتجاهات والكفايات والخبرات والمهارات اللازم توافرها في معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ لمواجهة تحديات المستقبل في المدى القصير والبعيد.

ولكي تستطيع الإدارة العامة للتدريب، وباقي المؤسسات المسئولة عن إعداد وتدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة الوفاء بمتطلبات إعداد وتدريب معلم الكبار؛ لا بدَّ من مراعاة أمور عدة، منها ما يلي:

- السعي إلى توفير عدة برامج تدريبية متخصصة لمعلم الكبار، وجعلها أحد شروط الحصول على رخصة مزاولة مهنة معلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- التوسع في إنشاء أقسام خاصة داخل كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، وكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة ببني سويف تمنح بكالوريوس شعبة معلم الكبار من ذوي الإعاقة بتخصصات الإعاقة المختلفة.
- التخطيط لإنشاء أكاديمية مهنية لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة تتولى مسئولية وضع خطة قومية لتنمية معلم الكبار مهنيًّا؛ للتعامل مع احتياجات الكبار من ذوي الإعاقة، كما هو معمول في الدول المتقدمة، ومنح شهادة رخصة مزاولة المهنة عند التعيين أو الترقي ودعم التعليم الذاتي، والتعليم عن بُعد.
- تطوير وحدات التدريب داخل مؤسسات الاهتمام بالكبار من ذوي الإعاقة وتفعيل دورها نحو تقديم بعض البرامج التدريبيَّة لمعلم الكبار.
- التنوع في أساليب التنمية المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة كاستخدام الإنترنت والوسائط المتعددة عن طريق البرمجيات المساعدة التي تقدم المعلومات بشكل جذاب، وأسلوب تبادل الخبرات، وحلقات النقاش، والاطلاع الحر، والبعثات إلى الخارج، وكل هذه الأساليب غير مكلفة ويُمكن استخدامها بسهولة إذا ما تمَّ التدريب عليها.
- تبادل المعلومات والخبرات بين مصر والدول المتقدمة في تعليم الكبار من ذوي الإعاقة، إلى جانب المنظمات الدولية والإقليمية ومراكز ومعاهد البحوث؛ عن طريق التوسع في عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل بما يُوفر فرصًا لتبادل المعلومات والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية وتأهيل ذوي الإعاقة.

هـ – توفير الموارد المادية

لا بدَّ من توفير الميزانية اللازمة لتفعيل دور مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة، ويُمكن توفيرها عن طريق ما يلي:

- تشجيع الشركات المصنعة للأجهزة التعويضية والتكنولوجيا المساعدة كالمعينات البصريَّة والسمعيَّة، وتوفيرها مجانًا للمؤسسات التي تهتم بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة.
- إنشاء معارض للكبار من مختلف الإعاقات على مستوى الجمهورية، والإعلان عنها عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، على أن يعود عائدها على الكبار من ذوي الإعاقة.
- عقد العديد من المؤتمرات ودعوة أصحاب الأموال والأعمال الكبيرة للمساهمة تبرعات عينية للاستفادة منهم في تمويل مؤسسات رعاية الكبار من ذوي الإعاقة.
- زيادة الاعتمادات المالية الحكومية المتخصصة لرعاية وتعليم الكبار من ذوي الإعاقة، لإنشاء فصول تعليميَّة جديدة وتحديد الفصول القائمة.
- تقديم منح مالية دراسية للمكفوفين والصم، وكل فئات الإعاقة عن طريق بعض الشركات الخاصة الممولة، والتي تقوم بدفع المصروفات الدراسية والكتب والأدوات للمؤسسة التي تقوم بمحو أميتهم وتتيح لهم الفرصة لاستكمال مراحل تعليمهم.

و – القوانين واللوائح والتشريعات

- ينبغي توفير قاعدة بيانات توفر الإحصاءات الدقيقة الخاصة بالأميين من ذوي الإعاقة وفئاتهم؛ وذلك لمساعدة مخططي البرامج، والباحثين في القضايا الخاصة بمشكلة أُميَّة ذوي الإعاقة في المجتمع المصري، ويتمّ ذلك بالتعاون بين هيئة تعليم الكبار ووزارة التربية والتعليم، وإدارة التربية الخاصة، ومركز التعبئة العامة والإحصاء، وذلك حتَّى تكون هذه البيانات متاحة وموحدة وغير متناقضة.
- ينبغي سنّ بعض التشريعات لتأسيس مؤسسات مستقلة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة بدلًا من تخصيص بعض الفصول في بعض المؤسسات التي تقدم خدمات لذوي الإعاقة؛ بما يضمن الحصول على تعليم مناسب طبقًا لنوع كل إعاقة عن طريق لجان قانونية متخصصة.

- سنّ بعض التشريعات بضرورة وجود فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة ملحقة بمدارس التعليم الحكومي (النظامي) كخطوة لتحقيق دمجهم في المجتمع، وتحقيق المساواة مع ذويهم من غير ذوي الإعاقة.
- وضع تشريعات بمعايير إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة والالتزام بها، وتجديد هذه المعايير في ضوء المستحدثات التكنولوجية الحديثة، وتحديثها بصفة مستمرة.
- السعي الجاد والمتواصل لتشغيل الدارسين من ذوي الإعاقة الذين تمَّ محو أميتهم ولا يريدون استكمال مراحل تعليمهم، في شركات خاصة لضمان حصولهم على الماديات التي تعينهم على الحياة.

٥- **متطلبات تنفيذ التَّصور المُقترح**

- تعميق الوعي لدى معلم الكبار من ذوي الإعاقة بتحديات القرن الحادي والعشرين، والمهارات التي يجب أن يكتسبها، وتبني أطر فكرية منظمة تمكنهم من فهم مستجدات الأحداث وتطورها وانعكاسها على تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة.
- توفير الأساسيات اللازمة لنجاح عملية تعليم الكبار من ذوي الإعاقة مثل: جعل تعليم الدراسيين الكبار من ذوي الإعاقة بالمجان، وتوفير أساليب التكنولوجيا المساعدة لهم، وتوفير المعلم المساعد، والتوسع في إنشاء فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة تستوعب هذا العدد الكبير من الأميين، ونشر ثقافة محو أُميَّة ذوي الإعاقة، وإلزام طلبة الجامعات بمحو أُميَّة عدد معين من ذوي الإعاقة، وذلك ضمن مشروع محو الأميَّة المطبق في كلِّ الجامعات المصريَّة.
- توفير قاعدة بيانات إلكترونية لحصر أعداد الكبار من ذوي الإعاقة وتحديثها باستمرار.
- توفير مؤسسات آمنة من حيث البناء، تتوفر فيها عناصر الإتاحة وتلبي الاحتياجات المختلفة لكلِّ فئات ذوي الإعاقة.
- السعي إلى إحداث اللامركزية في تخطيط ورسم سياسات التنمية المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة.

- توفير الميزانية اللازمة للقيام بالتنمية المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة وتزويده بالدورات التدريبيَّة باستمرار مع ضرورة مراعاة التطبيق التدريجي لأي تطوير، وتحديث الأنظمة لضمان النتائج وتحقيق الأهداف المنشودة.

٦- **المعوقات التي تحول دون تحقيق التَّصور المُقترح، وسُبل التغلب على تلك المعوقات**

تُوجد مجموعة من المعوقات تحول دون تحقيق ما سبق، يُمكن توضيحها فيما يلي:

أ- بالنسبة لاختيار وتعيين معلمي الكبار من ذوي الإعاقة

- نقص الدورات التثقيفية للمتقدمين لشغل وظيفة معلم الكبار من ذوي الإعاقة بمؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة؛ للتعرف على شروط الترخيص لمزاولة المهنة والاحتياجات اللازمة للحصول عليها.
- الخوف من التغيير واختيار معلمي الكبار لذوي الإعاقة بناءً على الأقدمية وليس الكفاءة والتخصص.
- قلة أعداد أعضاء الجهاز الإداري والهيئة التدريسية المتخصصة للتعامل مع الأميين من مختلف الإعاقات، ممن لديهم الخبرات والكفايات اللازمة للترشيح لوظيفة معلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- ضعف التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التربية الخاصة بخصوص توفير برامج تدريبية شاملة ومناسبة يتمّ الاعتماد عليها في اختيار معلم الكبار.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق:

- قيام إدارة التربية الخاصة بالتعاون مع مؤسسات الاهتمام برعاية وتعليم الكبار من ذوي الإعاقة بتنظيم دورات تثقيفية لتعريف المعلمين المرشحين لوظيفة معلم الكبار بشروط ترخيص مزاولة المهنة والاحتياجات اللازمة لذلك.
- تشجيع التغيير والتجديد في ضوء متطلبات العصر والتغيرات السريعة الحادثة في المجتمع، وإحداث نوع من الثقة المتبادلة بين الوزارة وأفراد المجتمع.
- وضع مواصفات محددة للوظيفة؛ لأنه لا جدوى من التدريب إذا لم توضع مواصفات سليمة وواضحة لكلِّ وظيفة.

- تفعيل العلاقة بين وزارة التربية والتعليم وأجهزة التدريب والهيئات ومؤسسات التربية الخاصة وهيئة تعليم الكبار.

ب- بالنسبة لأدوار ومسؤوليات معلمي الكبار من ذوي الإعاقة

- بعض المعلمين لا يؤخذ بآرائهم في وضع المناهج الخاصة بذوي الإعاقة، ولا دخل لهم في تحديدها وتطويرها؛ إذ تأتي إليهم من مدير المؤسسة التي تهتم برعاية تعليم الكبار من ذوي الإعاقة وتفرض عليهم.
- اتسام المناخ العام داخل مؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة بالسلبية تجاه جدوى محو أُميَّة ذوي الإعاقة والاستمرار في تعليم الكبار منهم.
- نقص بعض المهارات الأساسيَّة اللازمة لعمل معلم الكبار من ذوي الإعاقة مثل: القدرة على التعلم الذاتي والتحليل الناقد، وإعداد التقارير وغيرها.
- السلطات المتاحة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة لا تتكافأ مع أدواره؛ وبالتالي لا يُمكن حل بعض المشكلات التي تواجه الكبار من ذوي الإعاقة.
- لا يؤخذ بآراء معلمي الكبار لذوي الإعاقة في تحديد احتياجاتهم التدريبيَّة ولا في التوقيتات التي يتمّ فيها التدريب.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق ما يلي:

- تنظيم جلسات عمل مع معلمي الكبار من ذوي الإعاقة، يتمّ فيها إدخال بعض التعديلات على المنهج الدراسي، بحيث يتلاءم مع كل نوع إعاقة، وذلك باستخدام بعض الوسائل التكنولوجية المساعدة، والمفاهيم والأفكار والأنشطة، بما يتناسب وتنمية قدرات ومهارات ذوي الإعاقة.
- تهيئة المناخ المناسب عن طريق إتاحة الفرص أمام الكبار من ذوي الإعاقة حسب قدراتهم وإمكاناتهم الخاصة؛ لاستغلال ما تبقى لديهم من قدرات في تعلم أساسيات المعرفة من قراءة وكتابة وحساب.
- توفير برامج تدريب ملائمة لطبيعة عمل معلم الكبار من ذوي الإعاقة تؤهلهم لأداء وظائفهم المختلفة.

- تطوير معلمي الكبار من ذوي الإعاقة لكفاياتهم المهنيَّة، وسُبل تعاونهم مع المعلمين الآخرين بالمشاركة الفعَّالة في تخطيط وتنفيذ وتقييم برامج التربية الخاصة بحيث تستجيب هذه البرامج للحاجات المتغيرة للأشخاص ذوي الإعاقة.
- توفير برامج تدريبية لمعلمي الكبار من ذوي الإعاقة داخل المؤسسات التي تهتم بمحو أُميَّة ذوي الإعاقة يشرف عليها مدير المؤسسة؛ من أجل إكساب المعلمين بعض المهارات والاتجاهات والمعارف.

ج- بالنسبة لإعداد وتدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة

- قلة الموارد المتاحة للإدارة العامة للتربية الخاصة، وتنوع البنود التي تصرف عليها من ميزانيتها يجعل برنامج إعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة ينال الجزء الأقل من هذه الميزانية؛ لعدم توافر الأموال المتاحة لتحسين أو ضاع تلك البرامج.
- ضعف مشاركة معلمي الكبار من ذوي الإعاقة في تخطيط برنامج التدريب وأسلوب التنفيذ.
- ضعف العلاقة والتنسيق بين جهات إعداد المعلم وجهات التدريب المختلفة.
- غياب التوصيف والتحليل الدقيق لوظيفة معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ ممَّا أدى إلى ضعف فعالية البرامج التدريبيَّة المرتبطة بها.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق ما يلي:

- البحث عن هيئات مساعدة لإدارة التربية الخاصة لدعم برامج تدريب معلم الكبار من ذوي الإعاقة.
- مشاركة معلمي الكبار من ذوي الإعاقة بأنفسهم في تخطيط برنامج التدريب وأسلوب التنفيذ.
- بناء فريق للقيام بعملية التدريب داخل وحدات التدريب بالمؤسسات التي تهتم برعاية وتعليم ذوي الإعاقة.
- التوسع في إنشاء مراكز التدريب في مصر، وإيجاد قنوات الاتصال والتواصل بينها وبين المؤسسات التي تهتم بإعداد معلم التربية الخاصة، والاستفادة من الخبرات الأجنبية في مجالات التدريب المختلفة.

- العمل على وضع توصيف دقيق لمهام ومسؤوليات وظيفة معلم الكبار من ذوي الإعاقة؛ لتسهيل عملية وضع البرامج التدريبيَّة المناسبة لعمله.

د- بالنسبة للتنمية المهنيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة

- خوف المعلم من التغيير والتجديد والإبداع وحرية التعبير.
- ضعف الإمكانات الماديَّة والبشريَّة اللازمة لتنفيذ خطط التنمية المهنيَّة لمعلمي الكبار لذوي الإعاقة.
- ضعف قنوات الاتصال بين مؤسسات الاهتمام برعاية وتعليم الكبار من ذوي الإعاقة والإدارة العامة للتدريب ومراكز التدريب في المحافظات.
- صعوبة الحصول على موافقات لفتح شعبة لإعداد معلم الكبار من ذوي الإعاقة داخل مؤسسات التربية الخاصة.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق ما يلي:

- الشعور بأنَّ هناك حاجة ماسة إلى التغيير وأن هذه الحاجة تنشأ عندما يكون هناك تغذية راجعة تثقيفية تبرز تلك الحاجة.
- محاولة إيجاد مصادر إضافية مساعدة في تمويل برامج التنمية لمهنية لمعلم الكبار، تتمثل في الجمعيات الخيرية وهيئات الشئون الاجتماعيَّة، ورجال الأعمال؛ وذلك للإيفاء بمتطلباتها الخاصة.
- ضرورة الربط بين الإدارة العامة للتدريب ومؤسسات التربية الخاصة عن طريق إنشاء لجنة متخصصة تقوم بالتنسيق بين مؤسسات رعاية وتعليم ذوي الإعاقة، والإدارة العامة للتدريب، وتتكون أفرادها من أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التربية الخاصة، وبعض المسئولين داخل الإدارة العامة للتدريب؛ لتوفير برامج متخصصة لتنمية المعلم مهنيًّا.
- تيسير إجراءات فتح شعبة جديدة لإعداد معلم الكبار، وتوفير كتيبات توضح أهمية محو أُميَّة ذوي الإعاقة، وتوزيعها على الطلاب الملتحقين بمؤسسات رعاية وتعليم الكبار من ذوي الإعاقة بفترة كافية قبل البدء في عملية تعليمهم.

هـ – الموارد المادية

- ارتفاع أسعار وسائل التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة.
- عملية إنشاء معارض للكبار من ذوي الإعاقة على مستوى الجمهورية والإعلان عنها مكلفة جدًّا؛ وبالتالي لا يتمّ إنشاؤها بانتظام.
- قلة الاعتمادات المالية الحكومية اللازمة للتوسع في إنشاء فصول الكبار من ذوي الإعاقة.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق ما يلي:

- توفير القيادة السياسيَّة لوسائل التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة، وإهدائها لمن يتم محو أميته من ذوي الإعاقة، وذلك كحافز له للاستمرار في مسيرة تعليمه، وتشجيع من لم يلتحق بمؤسسات تعليم الكبار من ذوي الإعاقة بالالتحاق بها.
- تخطيط الدولة لإنشاء معارض الكبار سنويًّا وتيسير سُبل الإعلان عنها.
- تطبيق برنامج إصلاحي شامل يقوم على التطوير، ويتناول الأطر التنظيمية والتمويل للبرامج التعليميَّة، ومناهج ذوي الإعاقة وأساليب التدريس، والتوسع في فصول الدراسيين، وكفايات المعلمين، وتأهيل ذوي الإعاقة لسوق العمل بما يضمن لهم حياة كريمة، ويوفر لهم الفرصة للحياة كمواطنين فاعلين.

و – القوانين واللوائح والتشريعات

- نقص القوانين والتشريعات المنظمة لإنشاء مؤسسات مستقلة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة.
- القصور في عملية تحديث الإحصاءات الدقيقة الخاصة بأعداد الأميين من ذوي الإعاقة.
- غياب خطة استراتيجيَّة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة تضعها الهيئة العامة لتعليم الكبار.

ويُمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق ما يلي:

- ضمان وجود مادة تنادي بحقوق الكبار من ذوي الإعاقة في إنشاء مؤسسات بها الكثير من الفصول لإتاحة الفرصة لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة، واستمرارية تعليم الكبار، وعدم القيام بأي عمل أو ممارسة تتعارض مع أحكام هذه المواثيق.
- ضرورة قيام الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بجمع ومعالجة وتحليل ونشر كل البيانات الإحصائيَّة والتعدادات الخاصة بالكبار من ذوي الإعاقة وتحديثها باستمرار.
- ضرورة وضع الهيئة العامة لتعليم الكبار لخطة استراتيجيَّة خالية من أُميَّة ذوي الإعاقة.

بحوث مقترحة

في ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وامتدادًا لما تراه الباحثة استكمالًا لدراستها؛ توجد مجموعة من المقترحات البحثية التي تستدعي الاهتمام بها ودراستها في المستقبل؛ مثل:

١- الاحتياجات التدريبيَّة لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

٢- تصور مقترح لإعداد برنامج خاص لمعلم الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء خبرات بعض الدول.

٣- دور حاضنات الأعمال في توجيه الكبار من ذوي الإعاقة نحو ريادة الأعمال في الجامعات المصريَّة.

٤- تطوير مؤسسات الكبار من ذوي الإعاقة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

المراجع

إبراهيم، رحاب أحمد (٢٠١٨). معلم الكبار وإعداده في ضوء المتطلبات المجتمعية والسياق العالمي: بحث ميداني، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ***مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس***، (٢٤)،٩-٤٨.

أبو الحمائل، أحمد (٢٠١٩). درجة أهمية الكفايات المهنيَّة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، ***مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية***، ١١ (٣٩)، ٣٩١-٤٤٤.

أبو المجد، مها. العرفج، أحلام (٢٠١٧). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء، ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها***، (٤)، ٥٤-٨٤.

أبو النصر، مدحت (٢٠٠٤). ***إدارة الجمعيات الأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة***، سلسلة رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

اسكاروس، فيليب (٢٠١٥). ***إثراء ثقافة الأميين حول برنامج مقترح للتربية الإعلامية***، المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأميَّة ٢٠١٥ – ٢٠٢٤: توجهات وخطط وبرامج، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.

الأمم المتحدة، المفوضية السامية لحقوق الإنسان، ***اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة***، الأمم المتحدة، المفوضية السامية لحقوق الإنسان متاح على:
http//www.ahchr.org/AR/HRBodies/CRPD/pages/conventionRights PersonswithDisabilites.aspx

الباز، مروة (٢٠١٣). تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الـ ٢١، ***المجلة المصريَّة للتربية العلميَّة***، ١٦ (٦)، ١٩١-٢٣١.

البسيوني، مختار فؤاد (٢٠١٢). ***تطوير مؤسسات رعاية الفئات الخاصة للكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول دراسة حالة***، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربويَّة، قسم تعليم الكبار، ص ص ١-٣٠٥.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٩)، خصائص ذوي الإعاقة في مصر، ***مجلة نصف سنوية، القاهرة***، (٩٨).

الحازمي، الحسن بن علي (٢٠٢١). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفقد مهارات القرن الحادي والعشرين، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب***، (١٩)، ٥١-

.٧٠

الربيعان، وفاء محمد. المزيني، تهاني عبد الرحمن (٢٠٢١). تصور مقترح للكفايات البحثية لمعلمات العلوم المرحلة المتوسطة في ضوء أدوار معلم القرن الـ٢١ بمدينة الرياض، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، ٥ (٢٣)، ٥٣٥ – ٥٦٤.

العتيبي، بدر بن جويعد (٢٠٠١). جهود وإنجازات المملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلة كلية التربية – جامعة حلوان***، ٧ (٤)، ٦٧ – ١٠١.

العثمان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٨). الكفايات التعليميَّة اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، ***المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشريَّة***، (٩)،٦٤-١٢٣.

العنزي، مبارك غياض (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسيَّة***، ٣٠(١)، ٣٩١-٤٢٨.

العطوي، هيفاء أحمد (٢٠٢٠). تصور مقترح لكفايات معلم الكبار في كلية التربية والآداب جامعة تبوك، ***مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ***، ٢ (١)، ٦٨٣-٧١٤.

الزاهدي، أحمد عوض، إبراهيم، حجي عبد الحميد (٢٠١٢). ***معلم القرن الحادي والعشرين توجهات جديدة، وزارة التربية التعليم***، الرياض، (٢١١)، متاح على: http://www.almarefh.net

السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦). ***برامج تعليم الكبار، إعدادها، تدريسها، تقويمها***، القاهرة: دار الفكر العربي.

المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين، ٢٠١٥، متاح على: https://kenanaonlin.com7posts717,2015

المركز الوطني لتنمية الموارد البشريَّة (٢٠١٣). ***تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين***، ملتقى خبراء الموارد البشريَّة، متاح على: www.omanfirst.com

المساعيد، تركي فهد (٢٠١٧). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ***عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلميَّة وتنمية الموارد البشريَّة***، ١٨(٥٧).

المهدي، فاتن فؤاد (٢٠٢٠). ***استراتيجيَّة مقترحة لبرامج التأهيل المرتكز على المجتمع لذوي الإعاقة***

لتفعيل دورهم التنموي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المهدي، فاتن فؤاد (٢٠٢٢). ***التأهيل المرتكز على المجتمع لذوي الإعاقة ودورهم التنموي***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريَّة.

النجار، فاطمة رمضان (٢٠٢١). رؤية أعضاء هيئة التدريس لكفايات معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري، المجلة التربويَّة، ***كلية التربية، جامعة سوهاج***، (٨٧)، ١٠٢٧-١١١٢.

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٤). ***الخطة الاستراتيجية لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، ٢٠١٤-٢٠٣٠***، الهيئة العامة لتعليم الكبار، جمهورية مصر العربية.

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٥)، ***الهيئة العامة لتعليم الكبار وفتح فصول لمحو أُميَّة ذوي الإعاقة في أسيوط***، القاهرة، متاح على: https//m.youm.com

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٦). ***تقرير نصف العام الأول للعام المالي ٢٠١٦/٢٠١٧***، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة.

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠٢٢). ***الهيئة العامة لتعليم الكبار وفتح فصول لقصار القامة في الجيزة، القاهرة***، متاح على: http://www.shdroukknews.com

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠٢٢). ***بيان بفصول ذوي الهمم بمصر ٢٠٢٢***، الهيئة العام لتعليم الكبار، القاهرة.

اللواتية، منى بنت عبد المجيد (٢٠٠٦). تعليم الكبار الصم، ***رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم***، (١٢)، ٩٤-١٠١

بطريركية الأقباط الأرثوذكسية (٢٠٢٢). ***برنامج تعليم الكبار ببطريركية الأقباط الأرثوذكسية***، أسقفية الخدمات العامة والاجتماعيَّة، برنامج تعليم الكبار، القاهرة.

توفيق، إبراهيم الدسوقي. (٢٠١٦). المعلم المصري والكفايات المهنيَّة في القرن الحادي والعشرين، أعمال مؤتمر: تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم، ***الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية***، ٢٥٣-٢٦٠.

جمال الدين، نادية يوسف (٢٠٠٥). ***من المسكوت عنه في تعليم الكبار – لا تعليم بلا حبّ ولا تعليم بلا تطوع***، المؤتمر السنوي الثالث معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، مركز تعليم الكبار – جامعة عين شمس، ٥٤٨ – ٥٥٣.

حجازي، رضا السيد (٢٠١٦). ***تعزيز التعلم لدى المتحررين من الأميَّة الراغبين في مواصلة التعليم***

بالمرحلة الإعداديَّة وفق استراتيجيَّة رفلكت، المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز تعليم الكبار من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة من أجل تنمية مستدامة، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٨-٢٠ أبريل، ١٧٧-١٨٦.

سبيع، صلاح (٢٠٠١). ***استراتيجية عمل جمعية كاريتاس مصر في مجال تعليم الكبار، ندوة الرؤية المستقبلية لمحو الأمية وتعليم الكبار في إطار الخطة القومية لمحو الأمية ٢٠٠١-٢٠٠٦***، في المدة من ١-٢ أغسطس، القاهرة: الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

سهل، ليلى (٢٠١٨). الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ***مركز جيل البحث العلمي***، (٣٧)، ١٠٥-١٢٠.

شعير، إبراهيم محمد (٢٠٠٠). الكفايات التربويَّة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر السنوي لكلية التربية: ***نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة***، كلية التربية – جامعة المنصورة، ٥٣٠-٥٣٧.

عبد العالي، عبد الكريم جويلي (٢٠١٣): الكفايات التربويَّة اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً، ***مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية***، ١٢ (١)، ١٧-٢٧.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠١). ***فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية***، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠١٢). رحلتي على طريق تعليم الكبار: سيرة ومسيرة، ***مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس***، (١١)، ١٤٥-١٦٠

عمري، عاشور أحمد (٢٠١٩). رؤية مقترحة لكفايات معلم الكبار في العصر الرقمي، ***المجلة التربويَّة، كلية التربية – جامعة سوهاج***، (٦٨)، ٣١٣٩-٣١٥٢.

عمري، عاشور أحمد. جمعة، محمد حسن أحمد (٢٠١٩)(أ). إعداد معلم الكبار وتأهيله لممارسات جديدة على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: تصور مقترح آفاق جديدة في تعليم الكبار، ***مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس***، (٢٥)، ٩ – ٤٩

عمري، عاشور أحمد. جمعة، محمد حسن (٢٠١٩)(ب). التخطيط لإعداد وتأهيل معلم الكبار لممارسات جديدة في ضوء التوجه التنموي المستدام Egypt Vision 2030، ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا***، ٧٤(٢)، ٦٢٧-٥٨٢

عمري، عاشور (٢٠٢١). ***الجهود الحكومية في محو الأميَّة نجاحات وتحديات آفاق اجتماعيَّة***، مركز

المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، (٢).

فاطمة، محمد بن (٢٠١٣). ***وحدة تدريبية (تكوينية) في مجال كفايات القرن الحادي والعشرين***، البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم، وزارة التربية، الجمهورية التونسية.

فليه، فاروق عبده، الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). ***معجم المصطلحات العربية لفظًا واصطلاحًا***، الإسكندرية: دار الوفاء.

قناوي، إبراهيم علي (٢٠٢٢). تصور مقترح لإعداد برنامج خاص لمعلم تعليم الكبار في ضوء خبرات بعض الدول، المجلة التربويَّة لتعليم الكبار، ***كلية التربية، جامعة أسيوط***، ٤(٢)، ١٤٠-١٦٤

مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية (٢٠١٨). ***اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة***، قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨، الجريدة الرسمية، (٥١).

محمد، عادل عبد الله (٢٠٢٠). ***تمهين التعليم في التربية الخاصة***، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

محمد، عادل عبد الله. عواد، أحمد أحمد. النجار، خالد عبد الرازق. شريت، أشرف عبد الغني (٢٠٢١). ***معايير العمل مع الأفراد ذوي الإعاقات (المؤسسات الأخصائيون – الخدمات)***، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

محمود، نجلاء فتحي (٢٠١٧). متطلبات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لذوي الاحتياجات الخاصة السمعيَّة، دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، ***مجلة تطوير الأداء الجامعية، جامعة المنصورة***، ٥ (٣)، ٢٤٧-٢٦٥.

هاشم، يوسف (٢٠٠٦). ***دور الجهود الأهلية والتطوعية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بجمهورية مصر العربية***، النشرة الدورية لاتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ٢٢ (٨٧).

وزارة التضامن الاجتماعي (٢٠٢٢). **دليل جمعية أصدقاء الغد المشرق**، وزارة التضامن الاجتماعي، القاهرة، متاح على: http://gm3et.asdkaa.elghad.almoshrek.com.2022

يونس، هاني محمد (٢٠١٦): متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة، ***مجلة البحوث النفسيَّة والتربويَّة، كلية التربية – جامعة المنوفية***، ٣١ (٤)، ١٥٣-٢٠٢.

Browder, D., Gibbs, S., Ahlqrim-Delzell L., Courtade, G. R. , Marz, M. & Flowers, C. (2009). Literacy for Students with severe Developmental Disabilities, what should we teach and what should we hope to Achieve?, ***Remedial and Special Education, Hammill Institute of Disabilities,*** 30(5), 269-282.

Council for Exceptional Children(CEC) (2019), ***Special Educator Professional Preparation***, Retrieved from: *https://www.cec.sped.org/standards/special-Educator-Preparation-standards*

Council for The Accreditation of Educator Preparation (CAEP)(2022). Initial Level Standards Retrieved from: http://caepnet,org>standards>pdf

Elbert, Chanda D. & Baggett, Connie D. (2003). Teacher Competence for Working with Disabled Students as Perceived by Secondary Level Agricultural Instructors in Pennsylvania, ***Journal of Agricultural Education***, 44(1), 105-115.

Fernandes, P. R. d., Jardim, J. & Lopes, M. C. d. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from The Literature, ***Journal of Education Science***, 11(125), 1-13.

Findson, Brian. (2017). The Engagement of universities in older Adult Education in Aotearoa New Zealand, ***Austratian Journal of Adult Education,*** 57(3),366-383

Groco, Nora & Bakhshi, Parul (2011). Illiteracy Among Adults with Disabilities in The Developing World: Areview of The Literature and A call for Action, ***International Journal of Inclusive Education,*** 15(10), 1153-1168.

House of Commons, Education and Skills Committee(2006). ***special Education Needs***, Third Report session.

Http://www.msme.eg.2022

Ilgaz,H.(2019).Adult Learners Participation in Ablended Learning Environment:A case Study on Imposed Pace Learning,***Malaysian online Journal of Educational Technology***,7(4),15-29

Kesiktas, A. D. & Akcamete, A. G. (2011). The Relationship of Personnel Preparation to The Competence of Teachers of Students with Visual Impairments in Turkey, ***Journal of Visual Impairment & Blindness***, 108-124.

Kiffer, S. & Tchibozo, Guy (2013). Developing the Teaching Competences of Novice Faculty Members: ***Areview of International literature, Policy futures in Education,*** 11(3), 277-289.

Kim,S.,Raza,M.&Seidman,E.(2019).Improving 21st-century Teaching Skills:The Key to Effective 21st-Century Learners,***Research in Comparative&International Education,***14(1),99-117

Kusic,S.&Hasel,R.(2021).Adult Education Teachers Competencies for The Implementation of Sustainable Development,***Studies in Adult Education and Learning*** ,27(1),79-100

Layco, Eddiebal P. (2022). Mathematics Education 4.0: Teachers ' Competence and Skills Readiness in Facing the impact of Industry 4.0 on Education, ***Journal of Postitive school psychology***, 6(2), 1233-1259

Madden, Kaitlyn (2012). Teaching Students with Disabilities Literacy Through Technology, ***New York State Reading Association***, ERIC, 22, 30-42. on 16-5-2022 Retrieved from: https://eric.ed.gov>pdf

Majoko, Tawanda (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers, ***SAGE Publications***, 1-14, on:16-5-2022, Retrieved from. *https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage-pdf*.

Motsch, Karen Heinicke (2013). ***Community – Based Rehabilitation: an Effective Strategy for Rights – Based in Musoke***, Grace & Geiser, Priscille (eds); Linking CBR, Disaility and Rehabilitation ,CBR,Africa Network & Handicap International, Kyambogo.

NCREL & Metiri Group (2003). ***Engage 21 century skills: Literacy in The digital age*** ,on: 15-5-2022 Retrieved from:*http://www.ncrel.org/engage/skills.htm*

Partnership for 21st century skills (2009). ***The matter 21 century skills and High School Reform***, on: 15-5-2022 Retrieved from: *http://www.21 century skills.org/documents/rtm2009pdf*

Purba, R., Herman, Purba, A., Hutauruk, A. F., Silalahi, D. E., Julyanthry & Grace, E. (2022). Improving Teachers Competence through The Implementation of The 21st Century Competencies in A Post-Covid- 19 pandemic, ***JMM (Journal Masyarakat Mandiri),*** (6)2, 1486-1497.

Speech – Language and Audiology Canda (2016). ***Speech – Language Pathology Assistant Guidelines***, Retrieved from: *www.asha.org/policy*

Sulaiman,Jamilah&Ismail,SitiNoor(2020).Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025(TS25),***Universal Journal of Educational Research***,8(8),3536-3544.

Tabar, M. S. (2023). Professional self-development model for faculty members: A Qualitative study, ***Iranian Institute for Health Sciences Research,*** 22(1), 95-104.