الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي: ....
رقم التسجيل: **Psy 3/cl/16/02/14**

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في فرع علم النفس
تخصص: التربية المختصة

بعنوان:

تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم

دراسة شبه تجريبية على عينة من معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بكل من مدينتي سكيكدة وسطيف

إعداد الطالب:
عيدوسي عبد الهادي

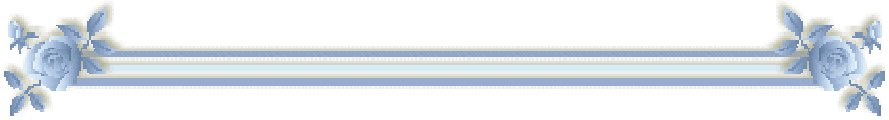
إشراف الدكتورة
د. حافري زهية غنية

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د / شرفي محمد الصغير	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02	رئيسا
د . حافري زهية غنية	أستاذ محاضرأ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02	مشرفا ومقررا
د. شامي زيان	أستاذ محاضرأ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02	ممتحنا
أ.د / يخلف بلقاسم	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة- قسنطينة	ممتحنا
أ.د / حديد يوسف	أستاذ	جامعة محمد الصيق بن يحي جيجل	ممتحنا

السنة الجامعية : 2020 /2021م

الإهـــــــداء

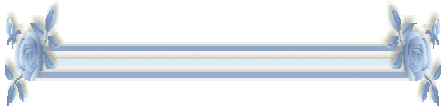


أهدي هذا العمل المتواضع، إلـــــــى؛

نوريّ الدنيا "والدي العزيزين"

فوانيس القلب "إخوتي وأخواتي"

وإلى كل شغوف بالعلم



محتويات الدراسة	
العنـــوان	الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ث
محتويات الدراسة	ج
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	خ
مقدمة	1
الباب الأول: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
إشكالية الدراسة	09
فرضيات الدراسة	15
تحديد المصطلحات	16
أهداف الدراسة	19
أهمية الدراسة	20
الدراسات السابقة	21
الفصل الثاني: محددات البحث في البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربية الخاصة	
تمهيد	
I. **نظرة عامة حول التدريب وتصميم البرامج التدريبية**	
1. ماهية التدريب	42
2. علاقة التدريب بالتعليم والتنمية	46
3. أهمية التدريب أثناء الخدمة	48
4. الأساسات النظرية المفسرة للتدريب	50
5. المراحل المقترنة بعملية التدريب والتنمية	54
6. فلسفة النماذج التصميمية المتبعة بالبرامج التدريبية	60
7. تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	62

II. هيكلية التنظيم للاحتياجات التدريبية	
1. مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية	65
2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	66
3. تقنيات التحقق من الاحتياجات التنظيمية والشخصية	67
4. سيرورة تحديد الاحتياجات التدريبية	70
5. تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف التدريب	76
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: سيكولوجية الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، فرص التعلّم والإنجاز	
تمهيد	
I. المقاربات البحثية حول جوانب الإعاقة السمعية	
1. المنظور الثقافي للإعاقة السمعية	80
2. التأثيرات المحتملة للفقدان السمعي على التنمية	86
3. الأسباب المؤدية للفقدان السمعي	91
4. التحديات النمائية التي تواجه ذوي الإعاقة السمعية	92
5. تعقيدات المشاركة الاجتماعية في تنمية اللغة لدى الأطفال الصم	97
II. المساهمات الفاعلة في الاهتمام والرعاية بالأفراد المعاقين سمعيا	
1. أهمية توفير التعليم المبكر للصم	102
2. الخلافات القديمة الظهور في تناول الإعاقة السمعية	106
3. محددات رصد الملمح الصوتي لذوي الإعاقة السمعية	108
4. طبيعة المناهج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية	109
5. خصوصيات الدمج لذوي الإعاقة السمعية داخل الفصول العادية	115
6. تكنولوجيات الاتصال والتواصل المستخدمة مع ذوي الإعاقة السمعية	117
III. واقع التكفل بذوي الإعاقة السمعية في الجزائر	
1. لمحة حول تطور الاهتمام بالمعاقين سمعيا في الجزائر	120
2. الأطر التشريعية في ضمان حقوق المعاقين سمعيا في الجزائر	121
3. المشكلات التي تواجه فئة المعاقين سمعيا في الجزائر	123
4. وضعية الدمج للأفراد المعاقين سمعيا داخل الصفوف العادية	125
خلاصة الفصل	

الفصل الرابع: أبعاد التنمية الشخصية والمهنية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية	
تمهيد	
I. الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية	
1. لمحة حول تطور الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين	129
2. معايير الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة	131
3. خصائص الملمح الشخصي لمعلمي التربية الخاصة	135
4. العناصر المتداخلة في التأطير التعليمي لذوي الصم وضعاف السمع	138
5. الأطر الرئيسية المتبعة في برامج تنمية المعلمين	142
6. المحتوى المقترح لبرامج التنمية المهنية	145
7. الآثار المترتبة على التنمية المهنية للمعلمين	147
8. قضايا التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة	148
II. المهارات النفسية لدى معلمي الصم والبكم	
1. المراجعة الأدبيات حول مفهوم المهارة	151
2. محددات تنمية المهارة خلال عملية التعلم	153
3. المفاهيم المرتبطة ببنية المهارة	155
4. تحديد طبيعة المهارات النفسية	158
5. أشكال المهارات النفسية لدى معلمي الصم والبكم	161
6. مجالات التدخل في التنمية للمهارات النفسية	166
III. المهارات البيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم	
1. نظرة على البيداغوجيا	168
2. منهاج التدريس لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة	168
3. مؤشرات التنمية المهنية الفعالة للمعلمين	170
4. أصناف المهارات التربوية لمعلمي الصم والبكم	174
خلاصة الفصل	
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	
I. الدراسة الاستطلاعية	

1- مفهوم الدراسة الاستطلاعية	181
2- أهداف الدراسة الاستطلاعية	182
3- خطوات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية	183
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	184
II. الدراسة الأساسية	
1- منهج الدراسة المتبع	184
2- عينة الدراسة وكيفيات اختيارها	186
3- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة	189
4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	189
5- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة	207
خلاصة الفصل	
الفصل السادس: خطوات تصميم البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي الصم وابكم	
تمهيد	
I. الإطار التفسيري لسيرورة التصميم المقترح في البرنامج التدريبي	
1. تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح	210
2. قواعد التصميم لبرنامج تدريبي شامل	212
3. اختيار مجالات الموضوع وتحديد أهداف التعلّم	214
4. تفضيلات المواد التدريبية الموجهة للمدربين والمشاركين	221
5. إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي	222
6. الخطط المساعدة في تصميم وتنفيذ الدورات التدريبية	226
II. أبعاد التصميم التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح	
1. عملية التصميم الأوّلي للبرنامج التدريبي المقترح	231
2. صدق محتوى البرنامج التدريبي	232
3. التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح	233
4. الدليل العملي التوجيهي للمدربين	244
5. تطبيق البرنامج التدريبي	245
خلاصة الفصل	
الفصل السابع: عرض وتحليل مناقشة نتائج الدراسة	

تمهيد	
I. عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها	248
II. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأداتي الدراسة الموجهتين لمعلمي الصم البكم	251
III. مناقشة عامة	257
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	257
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	258
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	260
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	261
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	263
IV. استنتاج عام	265
خاتمة	266
توصيات واقتراحات	268
قائمة المراجع	272
قائمة الملاحق	282

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح التقنيات المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية.	68
02	يوضح علاقة درجة فقدان السمع على المدى الطويل بالتأثير النفسي والاجتماعي والاحتياجات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية.	87
03	يوضح المقارنة بين أبعاد الإعداد المهني للمعلم النموذجي والمتخصص في التربية الخاصة وفقا معايير الإعداد المتقدمة حسب مجلس الأطفال الاستثنائيين.	135
04	يوضح معايير تحديد ممارسات المستوى العالي التابع لمجلس إدارة الأطفال الاستثنائيين.	137
05	يوضح المعايير الدولية المهنية للمعلمين (2011).	179
06	يبين توزيع عينة الدراسة حسب مدارس أطفال الإعاقة السمعية ومناطقها.	187
07	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	187

08	يوضح توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.	188
09	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية.	188
10	يمثل تركيبة مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم من خلال توزيعها على فقرات البنود.	193
11	يوضح أبعاد وبنود مقياس الاحتياجات التدريبية بعد التحكيم.	194
12	يبين درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.	198
13	يبين صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.	199
14	يبين حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم.	200
15	يبين قيم ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم.	200
16	يبين توزيع أبعاد وفقرات مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.	202
17	يبين درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.	205
18	يوضح صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لمعلمي الصم.	205
19	يوضح حساب معامل الارتباط بيرسون لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية.	206
20	يبين قيم ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية.	207
21	يبين المجالات الموضوعاتية وموضوعات التدريب والمجموعات المستهدفة.	214
22	يوضح المقارنة بين طرق التدريب المختلفة.	218
23	يوضح القضايا الواجب مراعاتها عند تصميم البرامج التدريبية.	225
24	يوضح إطار التصميم النهائي للبرنامج التدريبي الخاص بالدراسة.	233
25	يمثل الوضعيات المتعلقة بتنفيذ فعاليات البرنامج التدريبي المقترح.	242
26	تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات الدراسة في المجموعة التجريبية لمقياس الاحتياجات التدريبية.	249
27	تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات دراستنا في المجموعة التجريبية لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية.	250

28	يوضح الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي.	252
29	يوضح الفروق في تقييم مستويات المهارات النفسية والبيداغوجية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي.	253
30	يبين الفرق بين المعلمين في الاحتياجات التدريبية بدلالة الجنس.	254
31	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.	255
32	يبين نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المعلمين في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير الخبرة.	256
33	يوضح دلالة الفروق "ت" بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات النفسية.	257
34	يوضح دلالة الفروق وحجم الأثر للبرنامج التدريبي المقترح.	259
35	يوضح دلالة الفروق "ت" بين المجموعة التجريبية في مقياس المهارات النفسية تبعا لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي.	260
36	يوضح دلالة الفروق اختبار التباين الأحادي **(ANOVA)** بين المعلمين تبعا لمتغير الخبرة المهنية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.	261
37	يوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe)	262
38	يوضح دلالة الفروق اختبار التباين الأحادي **(ANOVA)** تبعا بين المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي بعد تطبقي البرنامج التدريبي.	264

قائمة الأشكال

]الرقم	]الشكل	]الصفحة
01	يوضح المراحل الأساسية في تطوير نظام التدريب العام.	54
02	يوضح الخطوات المتبعة في عملية التصميم للبرنامج التدريبي.	58
03	يبين مخطط عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.	71
04	يمثل العناصر الأساسية المتضمنة بعملية تحديد الاحتياجات التدريبية.	75
05	يوضح أنواع الضعف السمعي المكتسب.	84

06	مجموعة من أنواع أدوات السمع وتقنيات مساعدة السمع المتاحة للأفراد الذين يتراوح سمعهم من الطبيعي إلى الفقدان السمعي بشكل عميق.	118
07	يبين طبيعة المهارات القاعدية، الأساسية والمهنية.	152
08	يوضح وضعية مراحل تتبع المهارة خلال عملية التعلّم.	154
09	يبين إطار توليد القدرات حسب كل من بوتر وبروغ.	211
10	يوضح مراحل التصميم البرنامج التدريبي بصورة عملية شاملة.	212
11	يوضح وضعية المدرب أو المقدم خلال الجلسات التدريبية.	229

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة المقابلة الموجهة لتحديد الاحتياجات التدريبية.	283
02	المرسوم التنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين. الجريدة الرسمية.	286
03	مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته الأوّلية	298
04	قائمة بأسماء محكمي مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية	304
05	مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته النهائية	306
06	بيانات الصدق والثبات لمقياسي تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم	312
07	مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته الأوّلية.	319
08	قائمة بأسماء محكمي مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية	323
09	مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته النهائية.	324
10	البرنامج التدريبي المقترح في صورته الأوّلية	329
11	قائمة أسماء محكمي البرنامج التدريبي المقترح	342
12	البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية	343

مقدمة:

منذ عصـور خلت وعبر حقبات متعاقبة، شـكلت فرضـيات دراسـة وفهم السـلوك الإنسـاني ومحاولة إثبات الظواهر المرتبطة به، منطلقات للعديد من المنابع الفكرية التي أسست لمرجعيات علمية قائمة على سبيل المثال لا الحصر في الفلسفة، الأنثروبولوجيا، الطب، علم النفس وغيرها.

وبالرغم من اختلاف اتجاهاتها وايديولوجياتها، إلا أن نواة هذه المشـــارب البحثية قد أجمعت على اعتبار أن أي تقدم للمجتمعات نحو التمدن والحضـــارة لن يتأتى إلا من خلال الدور الفاعل للفرد داخل إطاره النسقي المتكامل الأبعاد والدلالات.

لتسـاهم هذه النظرة في إلغاء العديد من المعتقدات الخاطئة التي تم بناءها سـابقا على تقسـيم أولويات الرعاية، بما أسـس لقواعد الطبقية والتهميش الموجه نحو الفئات البسـيطة أو العاجزة، وهو ما خلق نوعا من الاضـطهاد المجتمعي وعزز من مشـاعر الاحتقان والعدائية بين أبناء المجتمع الواحد، ومن هؤلاء؛ كان الصم والبكم عينة عن ذلك.

إلا أنه وبتقدم الدراسات والأبحاث تغيرت المفاهيم بصفة متدرجة، لتنتقل من ماهية العزل نحو الاحتواء، ومنها للدعوة إلى محاولات تأهيل الأفراد الصـم، وصـولا للمناداة بضـرورة دمجهم بصـفة كلية بالمجتمع. ولأن تحقيق هذه الشـروط يسـتدعي وجود مجموعة من المحددات القوية والداعمة لعمليات التنسيق، التماسك والترابط فيما بينها.

حيث سـاهمت الجهود والمحاولات الحثيثة للمجتمع الدولي، في إرسـاء هذه البنى الفكرية من خلال دفعها للهيئات الدولية نحو إيلاء مزيد من الاهتمام والرعاية بالفئات الخاصـة، والتي عمدت إلى تصويب مساعيها عبر قيامها بالدعوة لتقنين الإعلان عن اليوم العالمي لحقوق الإنسان، وما تبعه من جملة المواثيق المرتبطة بالحقوق التربوية، الاقتصـادية والاجتماعية، الثقافية لجميع الأفراد، لتكون محصلتها تحقيقا للعديد من الإنجازات.

كان في مقدمة المؤشـرات الدالة على حرص المجتمعات على إثارة الموضـوعات المقترنة "بالأفراد ذوي الصـم والبكم" عبر الاستشـهاد بأهمية وضـعها في سلم الإعاقات الواقعة ضـمن أولويات القضايا التي تناولتها الأجندة العالمية؛ فمن العام الدولي للإعاقة المؤسسة سنة (1980) والعقد الدولي للأعوام (1983-1992)، إلى إقرار القواعد المعيارية لتكافؤ الفرص عام (1993)، وبدء المسـاعي العالمية في العمل الجدي على صـياغة الاتفاقية الشـاملة للحفاظ على الحقوق وتعزيز الكرامة للأشخاص ذوي الإعاقات.

هذا، إلى جانب رعاية هيئة الأمم المتحدة عبر مكاتبها المختلفة لكل ما يشمل تعزيز الشعور بالانتماء لدى هؤلاء الأفراد، لتعرف هذه المبادرات طفرة نوعية بالمؤتمرات الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة وبكل ما يشترك في خصوصية التناول لسياقاتهم الحياتية، وقد تجسد ذلك، من خلال الدعوات الدولية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس النظامية، كمؤتمر سلامنكا عام (1994) المنعقد حول تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنتدى اجتماع التعليم الذي تم عقده في داكار سنة (2000)، وكذا المؤتمر المنظم من قبل هيئة الإسكوا العام (2001). كما تجدر الإشارة إلى الخطوات الفاعلة التي تم سنها عن طريق التشريعات المتضمنة بالكونغرس الأمريكي، والداعمة لحقوق الصم والبكم في العيش الكريم، تجسيدا لمبدأ التكافؤ بالفرص التعليمية فيما بينهم وبين أقرانهم من العاديين.

تماشيا مع ذلك، واستناد إلى تقرير الأمم المتحدة؛ يعاني ما يتجاوز نسبته (5%) من سكان العالم، بما يعادل (466) مليون نسمة من فقدان السمع المسبب للعجز (432) مليونا من البالغين، و(34) مليوناً من الأطفال. إذ تشير التقديرات إلى أنه يتوقع أن يصل عدد الأفراد الذين يعانون من الضعف السمعي أو احتمالية التعرض له بنحو تعداد (900) مليون شخص، أو وجود إصابة لواحد من كل عشرة أشخاص. حيث يعبر عن الفقدان السمعي المسبب للعجز بالأثر السمعي الذي يفوق (40) ديسيبل في الأذن الأفضل سمعاً بالنسبة للبالغين، وفقدان السمع الذي يتجاوز (30) ديسيبل في الأذن الأفضل سمعاً بالنسبة للأطفال، ويتواجد أغلب هؤلاء الأفراد في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. (WHO Media centre, 2020)

إن التزايد الملحوظ في تقديرات الأعداد المتنامية للأفراد الصم، تحتم أهمية الإلمام بكافة الجوانب المتعلقة بتجسيد القرارات والقوانين المترسخة عبرها، بما يمكّنهم من تفعيل أدوارهم بالمجتمع، وفقا للمضامين التي تقوم عليها النظريات الحديثة القائمة على رأس المال البشري والاستثمار بالموارد البشرية المتاحة.

وفي هذا السياق، فإنه ونتيجة للتنوع التشريعي المرتبط بمجال التربية الخاصة، والذي مس جميع الفواعل المقترنة بمهمة تنشيط الرعاية والتكفل الخاصة بهؤلاء الأفراد، بشكل مهد لتخصيص جزء منه في الإطار المبني على محاولة البحث في آلية دعم وتعزيز محور العملية التعليمية في ذلك، والذي يتجسد عن طريق سن الممارسات المنوطة بمعلمي الأطفال الصم والبكم.

عطفا على ذلك، لقي موضـــوع الاهتمام بالتحقيق في الممارســـات الخاصـــة بمعلمي الصـــم خطوات نوعية، تأســـســـت عبر إيراد القانون رقم (94-142) والمعروف باســـم "قانون تعليم الأفراد المعاقين تربويا" (IEDA)، لتكون معالمه بمثابة أرضـــية الانطلاق نحو التقصـــي في مختلف الأدوار والمهام المرتبطة بمعلمي الصم والبكم، وقد انبثقت عنها وضعيات بحثية تتسم بالتعقيد، بالنظر للتداخل الحاصـــل في عملية توزيع المهام بين معلم الصـــف وبقية العناصـــر الأخرى المشـــتركة في العملية التعليمية، من ســـياق؛ معلم غرفة المصـــادر، والمعلم المتجول، والمترجم الشـــفوي، المعلم المســـاعد. ولطالما تزامنت هذه الاختلالات مع ظهور عديد المشكلات للمتعلمين المتعثرين دراسيا، جنبًا إلى جنب مع التمحيص عن أفضل السبل لخدمة وتحسين النتائج المتعلقة بهذه المجموعة المتنوعة من المتعلمين الصم، في ظل السعي لتحسين مستوى الأداء لمعلميهم، وعلى وجه التحديد معلم الصف.

ومع معالجة هذا التعقيد، وجد أولئك الذين يقومون على إعداد معلمي الصـــم البكم أنفســـهم بمســـارات خاضـــعة لقوى خارجية متضـــاربة؛ حيث تم اســـناد مهمة تكوين المعلمين إلى المراكز المتخصـــصـــة بذلك، وهذا من خلال ســـن برامج الإعداد الداعمة لتلبية متطلبات مجموعات الاعتماد المهنية، وحصـــرها وتقييدها في ترخيص الدولة المتغيّرة، وكذا اللوائح والقوانين المتعلقة بإعداد المعلّم، ليأخذ هذا الاتجاه طابع الرسمية الأحادية في تكوين وتأهيل وتدريب معلمي الصم والبكم.

وكنتيجة لهذه التجاذبات، فقد أدى الغموض الذي اكتنف الممارســات الخاصــة بمعلمي الصــم والبكم، بحركية الإعداد هذه إلى إضـــعاف البرامج المتبعة في تكوينهم، لكونها تفتقد إلى معايير الاســـتجابة لجوانب النقص التي يمكن أن تســـجل على أداء المعلمين على فترات طويلة، ومن ثمّة تسجيل القصور في إعداد البرامج ذات الطبيعة المكثفة والسريعة في تأهيل المعلمين بجودة عالية.

وعلى الرغم من عدم وجود توجيه واضح بشأن الممارسات الأكثر فعالية والتي يجب استهدافها في عمليات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصـــم والبكم، فإنه وبدون الوضـــوح فيما يتعلق بهذه الممارســـات والخبرات التي تحدد المعلّم الخاص الفعال، بدأ المعلمون ينظرون إلى هذا الجزئية على أنها أقل استحسانًا من مهام التدريس الأخرى، على الرغم من الحاجة الواضحة للتدريب حتى وان كانت هنالك قناعات بأهمية التواجد القسري بالوظيفة.

وفي الوقت نفسه، استمر البحث في إثبات الأدلة المتعلقة بالممارسات التي يمكن أن تحدث فرقًا إيجابيًا مع الطلاب الذين يكافحون من أجل تحقيق النجاح في المدرسة بسبب التعلّم والتعليم، ومحاولة تجاوز مختلف التعقيدات السلوكية التي تواجههم. وما كان مطلوبًا هو التوجيه فيما يتعلق بأهم هذه الممارسات التي يحتاجها المعلمون الخاصون لتعلّم كيفية استخدامها داخل الفصول الدراسية.

ولأجل تحقيق ذلك، فقد برزت في الآونة الأخيرة، بعض التوجهات الداعمة لأهمية إفراد معلمي الصم والبكم ببرامج تدريبية، تقوم على الشراكة بين مختلف الهيئات والمؤسسات البحثية، والتي من شأنها أن تقلص من حجم تبعات الأثار المسجلة على أداء المعلمين الصم، من خلال إعادة التأهيل لمختلف التكوينات التقليدية الغير متماشية مع التطورات الحاصلة على ميادين البحث؛ النفسية، المعرفية، السلوكية وحتى الوجدانية، والتي تساعد في تطوير قدرات المعلّم وتنمي مهاراته وتدفعه لبذل المزيد من الجهد، بما ينعكس إيجابا على تعلّمات الأطفال الصم من نواحي متعددة، يمكن التماسها في الجوانب القياسية التحصيلية للمتعلمين.

فالاهتمام بتحقيق التكامل بين مختلف الجوانب الشخصية وبخاصة النفسية، وكذا الجوانب المهنية التربوية لدى معلّم الأطفال الصم والبكم، قد يمكنه من زيادة دافعيته للعمل والتطلع إلى المشاركة بالمزيد من البرامج التي تضمن الاستمرارية في التدريب المتلازم لمتطلبات احتياجاته، قصد الوصول بالمرامي والغايات لتحسين التعليم؛ وما يتبعه من نتائج على الصحة النفسية للمعلمين، وهذا عن طريق السعي لإتاحة الفرص نحو استغلال كافة المقاربات العلمية، والاستراتيجيات، الطرق والأساليب المتناولة بعملية التدريس، وكذا الاتقان والتمكّن من مختلف التقنيات والوسائل، التي قد تساعد المعلّم على تحديد أهدافه التعليمية بدقة، ومحاولة تنمية مهاراته وكفاءاته وتطويرها، وتعديل مواقفه واتجاهاته، بما يمكن الأطفال الصم والبكم من تحقيق ذواتهم، وإدماجهم بصورة متدرجة بالمجتمع، بمسعى الاستفادة من قدراتهم مستقبلا، ومن ثمة الوصول بهم نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة.

وتأتي هذه الدراسة المقدمة، للبحث في أهمية التدريب والتنمية الشخصية والمهنية لمعلمي أطفال مدارس الصم والبكم، من خلال محاولات تقصي جوانب بعضاً من احتياجاتهم في ضوء تقدير كفاياتهم والمعايير الدولية المتبعة في تحقيق الملمح الشخصي لمعلّم الصم، بما يمكنهم من تطوير

مهاراتهم وتعزيز خبراتهم ومكتســـباتهم، على النحو الذي قد يتمظهر في جودة مخرجاتهم التعليمية ومردودية مؤسستهم. وهو الأمر الذي قد يتجسد عن طريق الدفع باقتراح برنامج تدريبي مصمم لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الأطفال الصم والبكم، ودراسة فاعليته.

وانطلاقا من هذه التصورات، فقد تشكلت هيكلية الدراسة من جزئيتين رئيسيتين، متضمنتان بجانب نظري؛ موزع على أربعة فصول، وآخر ميداني؛ يحتوي على ما مجموعه ثلاثة فصول، مسبوقة بمقدمة تعريفية بالموضوع.

تناولت الجزئية الأولى بفصـــلها الأول؛ عرضـــا لإشـــكالية الدراســـة وفرضـــياتها، تحديد المصطلحات، مرفوقة بتبيان أهمية وأهداف الموضوع، وكذا تحديد الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما متن الفصـــل الثاني؛ فاختص بالبحث في المحددات الخاصـــة بالبرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربية الخاصة، من خلال تسليط الضوء على نقطتين رئيسيتين مرتبطتان بالتدريب وتصميم البرامج التدريبية، وما تبعها من المؤشـرات المبينة لها، وكذا تفريد هيكلية التنظيم للاحتياجات التدريبية وكيفيات تحديدها وقياسها استنادا لمجموعة من الاعتبارات المفسرة لها.

في حين ورد بالفصـل الثالث؛ سـعي نحو فهم سـيكولوجية الأفراد ذوي الإعاقة السـمعية، عبر فرص التعلم والإنجاز، منوهين في هذا إلى الأخذ بالمقاربات البحثية حول جوانب الإعاقة السـمعية، ثم التطرق بالشرح للمسـاهمات الفاعلة في الاهتمام والرعاية بالأفراد المعاقين سـمعيا، وصـولا إلى التعريج على واقع التكفل بذوي الإعاقة السمعية في الجزائر بسياقاتها المختلفة.

لتندرج عناصر الفصل الرابع؛ في محاولة تقصي أبعاد التنمية الشخصية لمعلمي ذوي الإعاقة الســـمعية، المرتكزة على تصـــويب الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية لمعلمي الإعاقة الســـمعية ودلالاتها، وكذا تخصـــيص شـــطري التفريع عن طريق التماس جوانب البحث في المهارات النفســـية والمهارات البيداغوجية المرتسمة على الأداء الوظيفي لمعلم الصم والبكم.

وتبع هذا الطرح، تناول جزئية الجانب الميداني المتأســـسة على فصـــل خامس؛ محدد لجوانب الإجراءات الميدانية القائمة على تبيان الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وكذا نتائجها، ثم التطرق للدراسة الأســـاســـية من خلال التعرض للمنهج المســـتخدم، وعينة الدراســـة وكيفية اختيارها، وصـــولا لدراســـة الخصائص السيكومترية المتعلقة بالأدوات البحثية المصممة، للتعرّف على مدى صلاحيتها في اختبار الفروض.

ليأتي الفصل السادس كخطوة هامة ورئيسية في عرض البرنامج التدريبي المصمم، من خلال تناول الإطار التفسيري لسيرورة التصميم المقترح في البرنامج التدريبي، وما تنزوي تحته من تحديد لأهداف التدريب، وقواعد التطوير للبرنامج التدريبي الشامل، وما يحتويه من مجالات وتفضيلات البرنامج التدريبي، إلى إجراءات تنفيذه والخطط المساعدة على ذلك، ليتضمن المحور الثاني؛ العناصر المرتبطة عملية التصميم الأوّلي للبرنامج التدريبي والتحقق من صدق محتواه، ثم الأخذ بعرض التصميم النهائي له، وارفاقه بالدليل العملي الذي يختص به المدربون القائمون بعملية تنفيذ البرنامج التدريبي.

الفصل السابع؛ تم تخصيصه لعرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة وفقا للفرضيات المتناولة لمعرفة مدى التحقق منها. ليتبع هذا الجانب تتمة الموضوع بخاتمة وتقديم توصيات ومقترحات للدراسة.

UNIVERSITE SETIF2

الفصل الثاني

الفصل الأوّل: الإطـار المفاهيمي للـدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. تحديد المصطلحات
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. الدراسات السابقة

إشكالية الدراسة:

مع التقدم الحاصل في مجال عولمة التعليم وتدويله، واتساع نطاق الممارسات المعرفية ضمن أطر خاضعة لمقاييس الجودة الشاملة بالتعليم، فإن التطورات التي أنتجتها السياقات المقارباتية الحديثة على عدّة مستويات، مكنّها من التعامل بمرونة مع مختلف الوضعيات المتناولة بالدراسة والبحث.

ولقد أدت هذه المساهمات الممنهجة والصارمة، إلى تحفيز الدول والهيئات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية نحو مساعي الحصول على الزيادات في تصويب التعليم لكل الفئات المجتمعية، وهذا عبر التركيز على أهمية تحسين جودته، والتي تُقاس انطلاقا من مؤشرات رصينة مرتبطة أساسا بوجود بيئة تربوية داعمة، قائمة على توفير مزيج من التشكيلات الفاعلة للمناهج الدراسية، والبرامج التربوية المستقطبة، بما من شأنها تحصيل نوعية من المخرجات التعليمية الجيّدة، في ظل اعتمادها على استخدام التقنيات الحديثة في التعلّم مع توافقاتها المقترنة بالمرامي، الغايات والأهداف المرجوة لتجسيد واقع التنمية المستدامة.

إن محاولة إثبات هذه التصورات، يتطلب تحقيق جملة من المرتكزات التي تواكب النهج على دراسة فاعليتها، وذلك عبر تسليط الضوء على أهم الأدوات التي قد تعمل على ضمان نجاحها واستمراريتها، من خلال العمد إلى تكوين وتأهيل الكوادر التعليمية القادرة على مجابهة الظروف والتحديات التي تشهدها سيرورات التطور للمنظومة التعليمية من جميع النواحي والمجالات.

على صعيد ذلك، فإن هذا التنامي المتسارع ضمن القواعد المحددة للمسارات المادية التي تتحكم في العملية التعليمية وتؤطرها، على حساب الاهتمام بعنصر التنفيذ لمحتوياتها وخاصة من ناحية التمكين والتنمية الشخصية والمهنية للمعلمين، مما دفع بالقائمين على شؤون التعليم، إلى الدعوة لتقنين سبل الرعاية والاهتمام بتكوين وتأهيل الكوادر التعليمية، وهذا بالنظر للاحتياجات والمتطلبات المسجلة قياسا على سلم الأداءات الخاصة بهم، وبمردودية مؤسساتهم. إلا أن وجود متغيرات متجددة محيطة بالممارسات المهنية للمعلمين، قد حدا بها إلى ضرورة السن على تعزيز هذه التكوينات بالاتجاهات الفاعلة والمنضوية تحت سياق مفهوم التدريب.

إذ يعد التدريب جزئية هامة في البناء الهرمي لمجاليّ إدارة وتنمية الموارد البشرية، من حيث اعتباره أحد المؤشرات المعبرة عن التنبؤ بدرجة امتلاك القدرات، المهارات والكفاءات الخاصة في أثناء

السعي لإعداد رأس المال البشري المؤهل، وهذا قصد مطابقتها مع الشروط والضوابط التي يمكن أن تستوفيها متطلبات وظيفة أو مهام معينة.

تبعا لذلك، انبثقت الأفكار التنظيرية للممارسات التدريبية في ترسيخها لمعالم اتجاهاتها، وفق الرؤى المستندة إلى توفير التدريب بشكل عام وشمولي. غير أن هذه النظرة التي اختص بها التدريب بشكله الحالي، لم تكن لتعطي نتائج ذات قيّم دقيقة، بل حملت دلالات لهامش من الارتياب من حيث مصداقيتها وصلاحية أدواتها، الأمر الذي أدى إلى تغيير بوصلة البحث نحو فلسفة تدريبية أكثر منهجية، وفهماً للاحتياجات التنظيمية والفردية، لتُخضع المجال التدريبي لإطار تخصصي مندرج ضمن ما يعرف بالبرامج التدريبية.

وعلى عكس التدريب الذي ركز على تقدير مستويات عامة من الاكتساب لدى الأفراد، فإنّ البرامج التدريبية قد عملت على تلافي ذلك عن طريق تبنيها لجملة من الخطوات والإجراءات المندرجة في اختيار النماذج التصميمية المناسبة، ولتؤول إلى شبكة من الخطط التي تضم الأهداف العامة للتدريب، بالإضافة لمجال التدريب وموضوعاته، المتناغمة مع تحقيق مقتضيات التنمية في جوانب محددة، فرديا وجماعيا. حيث تتموضع وظيفة البرامج التدريبية المصممة في اتخاذها كوسيلة لتعزيز مهارات الموظفين وتمكينهم من الأداء بشكل أفضل في إطار عملهم، من خلال جعلهم يتعلمون تقنيات جديدة لأداء مهامهم، بما يساعدهم على القيام بأدوارهم بصفة جيّدة ومتكاملة.

وفي هذا الصدد، عرفت نسقية التكفل بتدريب المعلمين مستويات متفاوتة، شملت في بداياتها معلمي التعليم العام، ثم الخاص تواليا، من خلال تتبع مسارات التكوين القاعدي وكذا التأهيلي ومرافقتهما بالتدريب قبل وأثناء الخدمة، وليختص محتوى البرامج التدريبية في محاولات ربط المعلّم بمحددات التقدم والمتابعة في تنفيذ أدواره المتعددة ضمن نسق العملية التعليمية، وكذا تحسين كفاءاته التي من شأنها أن تجعله قادرا على التوافق مع عديد التواترات الحاصلة على الميدان التربوي، مغفلة بذلك الجوانب الشخصية وتأثيراتها على مختلف الأبعاد. وقد أدى هذا الانتقال بمجال البرامج التدريبية ذات المنحى التصميمي إلى إفرادها بالتناول والخصوصية، تماشيا مع الفئة المستهدفة بالعملية التدريبية، وهذا في الشق المرتبط بمجال التربية الخاصة.

لتتأسس وضعية البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربية الخاصة ضمن الاتجاهات الحديثة في مسعى الرعاية والتكفل، حيث تقف على التخطيط للمكونات الأساسية لبرنامج إعداد المعلّم القائم

على الممارسة، بما جعلها مندرجة ضمن إطار نوعي من النماذج التصميمية الخاصة؛ وأخرى متخصصة، ذات ارتباط وثيق بإحدى فئاتها، ولعل من أهمها؛ فئة معلمي الأطفال الصم والبكم.

لقد جاءت الاهتمامات المنضوية حول تكوين وتأهيل وتدريب معلمي الصم والبكم لتنحو بهم للعمل ضمن شروط تربوية بيئية مقيدة، تتسم بالشمولية في الطرح والتناول، وهذا من خلال الدور الهام الذي يستند عليه المعلّم كمربي قبل أن يكون مدرسا لمجموعة من البرامج التربوية أو المقررات؛ فهو مُربٍ كفء يحاول أن يكون بمثابة مختصٍ في إعادة التأهيل الشخصي للطفل الأصم من جميع النواحي، مقدما على تربية تعويضية تسعى للنهوض بالجوانب المتعثرة والمتولدة عن مؤشرات البيئة الثقافية التي نشأ منها الطفل الأصم، فيسعى المعلّم المربي لإعطاءه المبادئ الأولية في التعلّم، واكسابه الاستقلالية الذاتية، وتنمية مهاراته التواصلية، وتعزيز مجالات تفاعلاته الاجتماعية، واشعاره بالحب والانتماء، بما من شأنه أن يخرجه من عزلته، ويضمن اندماجه ضمن مجموعاته الصغيرة قبل محاولة دفعه نحو تحقيق المشاركة المجتمعية وتجسيد معالم التوافق والتكيّف.

من جانب آخر، ترتبط ماهية تدريس فئة الصم والبكم بمجموعة من الآليات والخصائص والمهارات التي تميّزهم عن غيرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على اعتبار أنّهم يعتمدون على جملة من المؤشرات الداعمة لتعلماتهم، عبر تأكيد استخدام المعلمين للغة التواصل الإشاري والشفهي، إضافة إلى التركيز على أبعاد تحقيق السند البصري، وإقامة العلاقة بين الدال والمدلول في ترسيخ مكتسبات متعلميهم.

في محاولات لرصد فوارق الهوة المسجلة في اختلالات القصور بين مختلف المؤشرات العلائقية المقترنة بضعف بعض الجوانب الشخصية للمعلمين، وعدم مقدرتهم على تحويل أهدافهم التعليمية إلى سلوكيات عملية، وهذا استنادا لما يملكونه من مهارات بيداغوجية فيما يتعلق بكيفيات تدريس الأفراد الصم والبكم، ومستويات استجاباتهم وتحصيلهم، فإنه وبتطور الدراسات والأبحاث، خصوصا تلك المرتبطة بالمناهج والبرامج التعليمية، وتبني أطروحات فكرية تقوم على البحث في مقتضيات توزيع الأدوار الخاصة بكيفيات تحقيق الإدارة الصفية الفعالة، وذلك في إطار المعايير الدولية المتعلقة بالملمح الشخصي لمعلميّ الأطفال ذوي الصم والبكم، واعتبارهم شركاء فاعلين ضمن هيكلية المسؤوليات الملقاة على عاتق الفريق المتعدد التخصصات، بشكل أصبح من خلاله تدريس هؤلاء الأفراد يمثل تحديا كبيرا لدى هؤلاء المعلمين.

فالأهداف التعليمية لم تعد تقترن بالمبادئ الأولية في التلقين وحصـــر المعارف في جوانب محددة، وإنما تعدتها نحو الحرص على أهمية الالمام بمختلف العناصر التي من شأنها أن تساهم في نجاح العملية التعليمية، من ســياق تمكين المعلّم من شـــغل الدور القيادي في تفعيل كافة التدخلات الســـلوكية والمعرفية، وحثه على الإشـــراف والتنفيذ للخطط التربوية الفردية واقتراح البرامج التربوية الداعمة، وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة، وكذا السعي لإزالة العوائق المثبطة لها أو المعرقلة لتقدمها، والتي قد تتمظهر من خلال وجود مشكلات تكيّفية أو ضعف لدى المعلمين في تقدير جوانب البيئة التثقيفية لمجتمعات الصـم، والخصـائص الشـخصـية للمتعلمين ومتطلبات احتياجاتهم، سـواء النفســية، المعرفية أو الوجدانية، بما يمكنهم من اســتثارة دافعيتهم، وتعزيز اســتعداداتهم نحو التعلّم، وتدعيم مكتسباتهم وتنمية مهاراتهم وكفاءاتهم.

بالرغم من تنوع المدخلات الهادفة لتحســين مســتوى المهارات لدى المعلمين في التعامل مع الأطفال ذوي الصــم والبكم، إلا أنها ركزت بطريقة مكثفة على آليات التمكين للمتعلّم دون مراعاة للقائم بعملية التأطير والمتابعة والتقييم لكافة المراحل المنوط به تغطيتها، مما ولد صـــعوبات لدى المعلمين بالنظر لكمية الاحتياجات التدريبية المتزايدة في تحقيق ما هو مطلوب منهم إنجازه.

توازيا مع ذلك، وفي خضم هذه المتطلبات، تبرز على السطح عوامل أخرى أساسية، تكبح من فاعلية المعلمين وتعقد من وضـــعياتهم في إدراك البعد الحقيقي لدلالات مردوديتهم، وفهم معالم أو أنماط تجسيد الوضـعيات التعليمية في ظل كفاياتهم، حيث تلعب مؤشـرات اختلاف البيئة التربوية المقيدة؛ وغياب الخطط الداعمة لتوفير التدريب المستمر أثناء الخدمة؛ وضـعف الوسـائل المتبعة في تدريس هؤلاء الأطفال؛ وقلة الاهتمام الوالدي بالاحتياجات الفردية لأبنائهم؛ ووجود اختلالات في تقديم الحوافز والمكافآت؛ أدوارا رئيســية في تشــكيل جملة من العوائق التي تقف أمام تطور المعلمين، وتحد من فاعليتهم، وتنحو إلى التأثير على جوانبهم الشخصية أو النفسية.

كما أن وجود تمايز واضـح بالفئات المدرسـة، خاصـة ما تعلق بمعلمي الصـم والبكم للمرحلة الابتدائية، أين ينتقل المتعلمون من مرحلة تتبع مســـار تدريســـي خاص إلى نظام آخر موجه للأفراد العاديين، ناهيك عن عدم تجانس المتعلمين بحد ذاتهم أو تفاوتهم من حيث أوجه القصور المسجلة في جوانبهم اللغوية والمعرفية، الســـلوكية والوجدانية، وإلزام المعلمين بتطبيق منهاج العاديين ضـــمن المقررات المتعلقة بالمتعلمين ذوي الصـم والبكم، ونوعية الطرق والأسـاليب المسـتخدمة في تدريسـهم وتقويمهم، لتكون هذه الإشكالات بمثابة حواجز صلبة أمام رغبة المعلمين ومحاولاتهم لضبط تصوراتهم

حول فهم درجة إنتاجيتهم، وهو ما عمد إلى اثقال العبء العملي للمعلّمين، بالنظر لتعدد مسؤولياتهم وثقلها، بين تركيزهم على وظيفتهم بصفتهم مربيين ومعلمين ومؤهلين، سعيا منهم لتحقيق إطار عملهم المهني التدريسي في سياقه المحدد، وهو الاتجاه الذي يمكن أن ينبأ على وجود ضعف بمهاراتهم ويقلل من دافعيتهم، ويعمق من تبعات الإرهاق وحدة الضغوط النفسية لديهم، وهو ما أشارت إليه دراسات كلّ من (Brunsting, Srechovic & Lane, 2014; Fore,Martin, & Bender, 2002; Hoffman, Palladino, & Bartnett, 2007; Wisnieewski & Garguilo, 1997).

ولأن دائرة التأثير يمكن لها أن تمتد لتشمل عدة مستويات، قد تنشأ عند وجود مشكلات في تحقيق الأهداف المتوخاة من التعلّم، فبالنسبة لمعلمي الأطفال ذوي الصم والبكم، تشكل منحنيات انخفاض تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس والتنوع الثقافي لدى المتعلمين الصم، قضايا جوهرية تمس جوانب المدركات الطبيعية للمهارات البيداغوجية التي يتعيّن على المعلمين امتلاكها، بما قد ينجم عن تلك المستويات من الانحدار الوظيفي المهاري للمعلّمين، انعكاسات لوجود تغذية راجعة ضعيفة نتيجة لعوامل النسيان والبطء في مستويات التفكير، واختلاف التفضيلات في التعلّم أو بما معناه طرق التواصل المقترنة بالمتعلمين الصم؛ بين استخداماتهم للتوقيع أو اللغة الشفهية، وكذا الاختلاف الموضعي بين ذوي فئتي الضعف السمعي والرزع القوقعي، أو في وجود الاضطرابات السلوكية المصاحبة، من سياق نقص الانتباه وفرط النشاط، أو قصر أو بعد النظر.

وهي بذلك تغطي الملامح العامة لمجمل ما قد يعاني منه معلميّ الصم والبكم بالمرحلة الابتدائية على مستوى تنمية وتطوير مهاراته البيداغوجية، لتتوافق مع سعيه نحو بناء مخططه الدراسي بحيث يتماشى مع الحاجات الفردية والجماعية للمتعلمين الصم، والبحث في كيفيات تنفيذ محتوى مقررات برنامجه التربوي والوقوف على مدى اتساق أنشطته مع المتغيرات الكثيرة المتواجدة داخل الصف الواحد، وكذا في تبني التقويمات المناسبة التي تمكنه من قياس القدرات الفعلية لمتعلميه، في ظل اعتماد المعلمين في عملية التدريس على لغة تواصل شفهية تطغى عليها استعمالات القاموس الإشاري وتناقضاتها المتباينة، والمتمركزة على تطبيق اختبارات تحصيلية كتابية قائمة على عملية الاسترجاع، مع تخصيص نفس الحجم الساعي المطبق مع الأفراد العاديين، والاستعانة بالمترجمين في أثناء الاختبارات المرحلية.

قياسا بما سبق، يولي الكثير من الدراسين أهمية بالغة بمجال الاهتمام بالأفراد ذوي الصم والبكم، وما يرتبط بتعلماتهم والبحث في كيفيات مدهم بالموارد والخدمات المتاحة للوصول بهم نحو

تحقيق مبادئ الجودة في الحياة، إلا أنه وبمقابل ذلك، تشـــهد البيئة المحلية الجزائرية ندرة في التعاطي مع هكذا مجالات وموضـــوعات ذات قيم ثرية من حيث الكمّ والكيّف، في الإحاطة بكل ما يتعلق بجوانب ذوي الصـم والبكم، ولعل مسـتجدات الواقع المرتبطة بتغير النظرة المجتمعية لهؤلاء الأفراد، قد دفعت بالهيئات الرسـمية وغير الرسـمية نحو مرافقتهم خصـوصـا من ناحية التمكين التشـريعي، بما يضـمن حقوقهم وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين، في الاسـتفادة من مختلف الأبعاد التي من شـأنها أن تحقق ذواتهم، فتدمجهم وتأهلهم. وإن كان المعلّم جزئية هامة في طريق تجســيد ذلك، فإنه لابد من الأخذ بالتسـاوي في تلبية الاحتياجات الداعمة للمتعلمين والمعلمين على حد سـواء، وكذا الاسـتفادة من خبراتهم التي بإمكانها أن تسـاهم في نمو مهاراتهم فتعزز من معارفهم ومعتقداتهم وتعدل من تصـوراتهم ومواقفهم.

وبناء على ذلك، فإن الاشـكالية التي تقوم عليها هذه الدراسـة تنحصـر في الحاجة إلى اقتراح تصـاميم لبرامج تدريبية تسـعى في البحث عن سـبل تنمية وتطوير الجوانب المهنية والشـخصـية لدى معلمي الصـم والبكم، في ضـوء متطلبات احتياجاتهم التدريبية، والمسـتندة إلى المعايير الدولية المحددة للملمح الشـــخصـــي للمعلمين، بحيث ترتقي بمهاراتهم نحو التطلع لتحقيق فاعليتهم الذاتية وتحســين مردوديتهم، قصد تحصيل رفاههم، والرفع من انتاجية مؤسساتهم.

وانطلاقا من ذلك، فقد جاء التساؤل الرئيسي للدراسة ليعبر عما يلي:

- هل للبرنامج التدريبي المقترح فاعلية في تنمية المهارات النفســية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم؟

وتنضوي تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات القياســين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وذلك لصالح القياس البعدي؟
- هل للبرنامج التدريبي المصـــمم أثر في تنمية المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم؟
- هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في تنمية المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في تنمية المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في تنمية المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الجنس؟

2-فرضيات الدراسة

2-1 الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي المصـــمم فاعلية في تنمية المهارات النفســـية البيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

2-2 الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات القياسـين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وذلك لصالح القياس البعدي.

2- يؤثر البرنامج التدريبي المصـمم في تنمية المهارات النفسـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بأثر كبير.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الجنس.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3-تحديد مصطلحات الدراسة:

3-1 ماهية التدريب:

جاء في القاموس الإنجليزي أوكسفورد أن التدريب يمثل:

- عملية تعلّم المهارات التي يحتاجها المدرب لتدريب طاقم العمل.
- تدريبا على احتياج موجه للقليل من المرشحين؛ أي تدريب في الإدارة.
- التدريب على تمكين وضعية ما، تحتوي على بعض كيفيات التعامل مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات نفسية.
- تدريب لشخص ما فشلت المؤسسة في توفير التدريب المناسب للموظفين. (dictionary of Oxford, p324)

يعرّف أرمسترونغ (Armstrong,2009) التدريب بأنه "استخدام أنشطة التدريس المنهجية والمخططة لتعزيز التعلّم. إنه مجموعة من الأنشطة التي تتفاعل مع الاحتياجات الحالية وتركز على المدرب وتتناقض مع التعلّم كعملية تركز على تطوير الإمكانات الفردية والتنظيمية وبناء القدرات للمستقبل". (Armstrong M, 2009)

وفقًا لواين كازيو Wayne F Cascio؛ "فالتدريب عبارة عن برنامج مخطط مصمم لتحسين الأداء على المستوى الفردي و/ أو الجماعي و/ أو التنظيمي. يشير الأداء المحسن، بدوره، إلى وجود تغييرات قابلة للقياس في المعرفة و/ أو مواقف المهارات و/ أو السلوك الاجتماعي." (Wayne.F, Cascio 1995, p245)

استندت المقاربات التعريفية لكل من أرمسترونغ وكازيو إلى تناول موضوع التدريب على كونه أداة لتنمية الموارد البشرية، متضمنة بإطار منهجي مصمم عبر حزمة من المخططات والأنشطة والتقنيات التعليمية، والتي تستهدف تحليل الاحتياجات للوصول إلى تحقيق التحسين بالأداء أو تنميته، بما يضمن زيادة فاعليته عبر الإطار التنظيمي الفردي والجماعي.

وانطلاقا من ذلك، فالتدريب المرتبط بدراستنا هذه؛ يمكن أن يندرج في التصور الإجرائي التالي، على نحو أن:

التدريب: المقاربة المنهجية الرامية للتأثير على معارف ومهارات ومواقف الأفراد من أجل تحسين الفعالية الفردية والجماعية والتنظيمية والمجسدة عبر مختلف النشاطات.

2-3 التنمية للمهارات:

أشار نادلر (Nadler,1984) إلى أن جميع أنشطة تنمية الموارد البشرية تهدف إمّا إلى تحسين الأداء في الوظيفة الحالية للفرد، أو التدريب على مهارات مناسبة لوظيفة مستحدثة، أو منصب جديد في المستقبل، والنمو العام لكل من الأفراد والمنظمة، لتكون قادرة على تلبية أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية. (Kumar et. al, 2017,p 81)

تجدر الإشارة إلى أن عديد الأدبيات المرجعية، تعمد إلى مناقشة مجال التنمية وفق استخداماته التي تعبر عن مصطلح "التطوير المهني" للإشارة إلى فرص التدريب التي تم الحصول عليها بعد فترة التكوين الأوّلية.

- يقصد **إجرائيا بالتنمية للمهارات:** إتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية المتعلقة بتقديم المعرفة المهنية، والخطط التعليمية، الأنشطة والطرق والأساليب التنفيذية، والتقييم للمستويات التنموية، التي تؤثر بدورها على مدركات الأفراد أو مهاراتهم لأغراض تحقيق النمو الشخصي أو الوظيفي و/ أو الأدوار المستقبلية، وفقا للنموذج النظري المتبنى في الطرح.

3-3 المهارات النفسية:

3-1-1 تعريف المهارة: عبر مختلف الأدبيات، فإنه لا يوجد هنالك اتفاق كبير حول ما تشير إليه كلمة" المهارات "بالفعل" (Felstead et al. 2002). فالمهارة هي مصطلح يتم تعريفه بشكل مختلف على أنه؛ مجموعة من المؤهلات والمهارات الواسعة (Payne 1999)، أو كجزء من نموذج الكفاءة الشامل. (Spencer and Spencer 1993)

يشير مصطلح "التدريب على المهارات النفسية (PST) إلى الممارسة المنهجية والمتسقة مع المهارات الذهنية أو النفسية لغرض تحسين الأداء أو زيادة الاشباع، أو تحقيق قدر أكبر من الرضا عن النفس في علاقتها بالنشاط البدني" (Weinberg & Gould,2007, p250).

ومن ثمة؛ فإن التدريب على المهارات النفسية يخضع لجملة من الإجراءات العملية التي تتحدد ضمن هيكلية البناء التصميمي للقالب النموذجي المعروف ب(ADDIE)؛ أي القائم على "التحليل، التصميم، التنمية، الممارسة، والتقييم"، بما يمكن الفرد من تحقيق جودة الحياة ككل، والمرتبطة بأهدافه المنشودة.

-**إجرائيا:** تتحدد المهارات النفسية من خلال اعتبارها؛ مجموعة من السلوكيات التي يتم تحليلها وتجزئتها من سياقها العام المندرج ضمن الأهداف السلوكية البعيدة أو القريبة المدى، والتي يمكن قياسها من خلال مؤشر الأداء.

3-4 المهارات البيداغوجية:

تقدم عزيزة اكروموفا تعريفا للمهارات البيداغوجية استنادا للتعريف الوارد "بالموسوعة التربوية": إذ يمكن تفسير محتوى مفهوم المهارات التربوية للمعلّم على النحو التالي:

1. يعد المستوى العالي للثقافة مؤشرًا عاليًا للمعرفة والذكاء.

2. لديه معرفة كاملة بموضوعه. معرفة وافية بالعلوم مثل علم أصول التدريس وعلم النفس والقدرة على استخدامها في أنشطتهم المهنية. معرفة ممتازة بأساليب العمل التربوي. (Aziza Ikromova,2020, p122)

-المهارات البيداغوجية إجرائيا:

يقصد بها مدى تمكن معلّم الصم من تطبيق وتكييف الأهداف التعليمية للمنهاج العادي وفق طرق واستراتيجيات التدريس المرتبطة بخصوصية الاحتياجات الفردية والجماعية للمتعلمين الصم، من خلال العمل على تحليلها لسلوكيات جزئية مندرجة ضمن سياق؛ القدرة على مراقبة التعليمات والتخطيط لها وتنفيذها والإشراف على تقييمها، بالإضافة تنمية القدرة على التواصل وتطوير العلاقات مع مختلف الفاعلين والشركاء التربويين.

3-5 ذوي الإعاقة السمعية:

يتم استخدام أوصاف الصم وضعاف السمع معًا للإشارة إلى جميع التلاميذ والبالغين الذين ولدوا صمًا أو ضعافا بالسمع أو الذين فقدوا سمعهم لاحقًا في الحياة-صمم مكتسب-. لم يتم استخدام مصطلح "ضعاف السمع" إلا للإشارة إلى اللغة القانونية من أجل التقليل من مستويات النظر بالتقرير الطبي للأفراد.

تعهد موسوعة التربية الخاصة إلى أنه: "يتم تطبيق كلمة الصم على الأشخاص الذين لا يستطيعون السمع أو يعانون من ضعف سمعي كبير. في الكتابات الكلاسيكية كان لكلمة الصم في كثير من الأحيان دلالة ازدراء قوية. يشير الأخير بوضوح إلى الاعتقاد بأن أولئك الذين يعانون من الصمم منذ الولادة يعانون أيضًا من خلل فكري." (Cecil R. Reynolds & Elaine F-J, 2007, p627)

مصطلح الصم البكم (يستخدم إما كصفة أو كاسم)، يحمل فكرة الضعف المزدوج، حتى تم إدراك أن غياب الكلام، عند أولئك الذين ولدوا أصمًا، لم يكن مرتبطًا بنقص في الأعضاء الصوتية وكان فقط نتيجة قلة السمع.

– **من الناحية الإجرائية:** فالأفراد ذوي الإعاقة السمعية، يمثلون فئات جزئية مقسمة بحسب درجات الفقدان السمعي، والذي يتراوح تموقعها بين الفقدان السمعي الخفيف أو المتوسط أو الشديد إلى الصمم العميق. يغطي التلاميذ الذين يعانون من الصمم نطاق شبه الغياب الكلي القدرة الكاملة –صمم متوسط وعميق–. عادة ما يتعيّن على المتعلمين المصابين بالصمم استخدام المعينات السمعية، قصد الاستثمار في بقاياهم السمعية.

– **معلمي ذوي الإعاقة السمعية:** يمثلون عينة من مجتمع معلمي التربية الخاصة، والذين يتلقون تكوينا خاصا في كيفيات التواصل مع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وفهم خصائصهم ومتطلبات احتياجاتهم، قصد الوصول بهم إلى محاولة تأهيلهم ودمجهم بالمجتمع.

4–أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى البحث في جملة من الأهداف التي تحقق المجال العام للموضوع الاختياري، وهذا على نحو:

– التعرّف على أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي أطفال مدارس الصم البكم في الشقين؛ النفسي والبيداغوجي.

– الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقديرات معلمي أطفال مدارس الصم والبكم للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تبعا لمتغيرات؛ الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

– تحديد طبيعة المهارات النفسية والبيداغوجية الواجب تنميتها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

– تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم البكم.

– الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المصمم لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

5-أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية دراستنا هذه في استنادها على جانبين أساسين هما: **الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.**

أ- حيث تبرز الأهمية النظرية من خلال:

- ❖ تعالج الدراسة الحالية إشكالية تصميم برنامج تدريبي يندرج ضمن الدراسات التجريبية التصميمية الواقعة تحت مجاليّ "إدارة الموارد البشرية؛ وتنمية الموارد البشرية" في سياقها الشخصي (النفسي) والمهني (البيداغوجي).
- ❖ مدى مساهمة الدراسة الحالية في إثراء جوانب البحث العلمي من الزاوية التي تناولها الطالب الباحث في تقديم؛ "مقترح برنامج تدريبي مصمم لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم".
- ❖ الاستجابة لتوصيات الدراسات السابقة المتعلقة بتدريب معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.
- ❖ إثارة اهتمام الباحثين لدراسة المتغيرات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي لم يتم تناولها من قبل.
- ❖ المساهمة في فتح المجال لتناول مثل هكذا موضوعات بمقاربات أو مناهج أخرى.

ب-الأهمية التطبيقية:

- ❖ السماح للعاملين في الميدان بأخذ تصور معرفي وسلوكي حول طبيعة المهارات النفسية والبيداغوجية الإجرائية التي يمكن تنميتها لدى معلمي أطفال مدارس الصم البكم عبر أهداف ومحتويات وموضوعات البرنامج التدريبي المقترح.
- ❖ تقدم الدراسة الحالية نموذجا عمليا يقوم على تصميم برنامج تدريبي موجه لتدريب معلمي الأطفال الصم والبكم، لمساعدتهم على تجاوز مختلف المعوقات التي يمكن أن تواجههم خلال مسارهم التدريسي في الشقين النفسي والبيداغوجي، بحيث تثري خبراتهم العلمية وتنمي كفاءاتهم وفقا لما تم التوصّل إليه عبر مختلف المقاربات العلمية والعملية الحديثة.
- ❖ تتبنى هذه الدراسة إطارا عمليا يسمح بإشراك الأسرة ضمن خطط البرامج التدريبية، بما يمكن من التأسيس لأهمية الإرشاد الأسري في التعرّف على خصوصية الاحتياجات التي قد تتطلبها وضعيات الإعاقة التي يعاني منها طفلهم بهدف احتوائها، وكذا التنسيق مع المعلّم والفريق المتعدد التخصصات، وهذا ما من شأنه أن يقلل من حدة الضغوطات والأعباء على المعلّم،

ومن ثم حصـــول التأثير الايجابي على مســـتوى أداءه وفاعليته، وبما ينعكس على إنتاجية منظمته.

6-الدراسات السابقة:

بالنظر إلى أهمية موضـــوع التدريب المرتبط بعملية التنمية (التطوير) لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو الصم والبكم، فقد تم تناولها بالبحث والدراسة من قبل مجموعة من الباحثين بزوايا وأطر متعددة، بما يخدم اتجاهات دراستنا الحالية، حيث يمكن أن نبرز مساراتها عبر النطاقين: العربي والأجنبي، من خلال ما يرد تاليا:

أولا: الدراسات العربية:

1-دراســة ابتســام حميده (2018): ســعت الباحثة من خلالها إلى التعرّف على "**الكفايات النوعية لمعلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة –الســعودية-من وجهة نظرهم**"، لتحديد مســتويات الاختلاف في كفاياتهم حسب متغيرات الدراسة التي اندرجت ضمن: متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. حيث تم استخدام المنهج الوصفي على عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية بمجموع عدد أفراد بلغ (70) معلما ومعلمة.

وقد تم إعداد استبانة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي، لتتمحور في(28) بندا، موزعة على بعدين رئيسيين: الكفايات الخاصة بالمعلّم، وأساليب التقويم. أما في المعالجة الإحصائية، فنهجت الباحثة على تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة فرضياتها، من خلال اختبار دلالة الفروق (T-Test).

لتتلخص نتائج الدراسة فيما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراســة لدرجة الكفايات النوعية التي يمتلكها المعلمون بمدينة جدة للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراســة لدرجة الكفايات النوعية التي يمتلكها المعلمون بمدينة جدة للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الكفايات النوعية التي يمتلكها المعلمون بمدينة جدة للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. (ابتسام حميده، 2018، ص 36).

2–وفي سياق ذي صلة، قام الباحث **بن قسمية فريد (2018)** بتقديم مساهمته عبر التعرّض لموضوع مندرج تحت عنوان: "**درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات التدريسية**"؛ إذ جاء الهدف من الدراسة ينحصر في التعرّف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص، على مستوى مدارس الأطفال المعاقين سمعيا ببعض ولايات الوسط بالجزائر، ولتحقيق هذا الهدف تم العمل على بناء استبيان خاص بقياس درجة الكفايات التدريسية، موزعة على عينة تقدر بـ(57) معلما.

ومما توصل إليه الباحث؛ أن درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا قد جاءت بدرجة عالية، فضلا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا تعزى لمتغير الجنس.

كما اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخبرة المهنية. (بن قسمية فريد، 2018، ص 322)

3–دراسة فاطمة المعمرية وهيام التاج (2017): حاولت هذه الدراسة معالجة موضوع؛ "**الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**"، والتي توزعت من خلال (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرس)، وليشتمل مجتمع الدراسة على كافة معلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي والبالغ عددهم (220) معلما ومعلمة، حيث جاء اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، لتتألف مما مجموعه (115) معلما ومعلمة.

اتبع الباحثين في طرحهما المنهجي على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمين مقياس الحاجات التدريبية المعد من قبل الباحثتين استنادا إلى الأدب المتعلق بالموضوع، أما بشق المعالجة الإحصائية، فقد تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وجاءت نتائج الدراســـة لتؤكد على أهمية الحاجات التدريبية للمعلمين في المجال المرتبط بتوظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية الحديثة، ثم مجال التخطيط والتنفيذ للعملية التعليمية، أما مجال تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصـة؛ فقد حلا في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي.

لتتباين نتائج الدراسة حسب متغيرات الدراسة على نحو:

– وجود فروق ظاهرة بين متغير الجنس في الاســتجابات، حيث تراوحت المتوســطات الحســابية بين (16.08/41.85) لصــالح الذكور، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (3.84/14.23) لصــالح الذكور كذلك.

– وجود فروق ظاهرة بين متغير المؤهل العلمي في الاسـتجابات على مجالات الدراسـة، حيث جاءت لصالح مؤهل البكالوريوس.

– وجود فروق ظاهرة بين فئات متغير الخبرة في استجابات المفحوصين على مجالات الدراسة، لتحتل مجال تعديل السلوك المرتبة الأولى (مستوى الخبرة المتوسطة).

– وجود فروق ظاهرة بين متغير نوع الإعاقة التي يدرســـها المعلّم في الاســـتجابات على مجالات الدراسة، حيث جاءت لصالح طيف التوحد والإعاقة الحركية.

ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصـــائية، فقد تم اســـتخدام تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي وســنوات الخبرة)، وقد توصـــلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية في مســتوى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصــة في سـلطنة عمان باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

أما المعالجة الإحصـــائية لمتغير نوع الإعاقة التي يدرســـها المعلّم، فقد تم الاســـتعانة بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في الحاجات التدريبية، وقد تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين باختلاف نوع الإعاقة المدرسة. (فاطمة المعمرية، هيام التاج، 2017، ص220)

4-دراسة يمينة بن موسى (2017): حيث عمدت إلى؛ "**الكشف عن الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، والتعرّف على الفروق بين متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي والتخصص)**"، ليتأسس مجتمع الدراسة على كل المعلمين المتواجدين على مستوى مراكز ومدارس ولاية الوادي بتخصصات (الإعاقة السمعية، البصرية، والعقلية)، بعينة قدرت بـ (22 معلما ومعلمة) أين قامت الباحثة بتوظيف المنهج الوصفي في تناول موضوع الكفايات التدريسية.

وقد تم اعتماد شبكة الملاحظات كأداة لجمع البيانات، مستعينة ببرنامج احزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال اختبار التباين الأحادي، واختبار دلالة الفروق (T-Test)، وهو ما مكّن من الوصول إلى الإجابة على فرضيات الدراسة من خلال النتائج الآتية:

- مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة منخفض، قياسا بقيمة (T) المجدولة (0.00)، والتي جاءت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ومن ثمة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الفرض الفرضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي، عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لتغير نوع الإعاقة، عند مستوى دلالة (0.05). (يمينة بن موسى، 2017، ص 636)

5-تناولت كل من الباحثتين **هيام التاج، وعلياء العويدي** (2017) موضوع: "**أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات معلمي الصف الأول في التعامل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي في عمان**"؛ حيث كان الغرض من هذه الدراسة البحث في تأثير البرنامج التدريبي المصمم من قبل الباحثتين في تحسين مهارات معلمات الصف الأول في تعاملهم مع طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية بمدينة عمان. (Heyam Taj & Alia Oweidi,2017,P 136)

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، لتتحدد العينة من (30) مدرسا موزعين على مجموعتين تجريبية (ن= 15)، وأخرى ضابطة (ن= 15). لتحقيق الهدف من الدراسة، تم القيام بتطوير مقياس

لقياس مستوى مهارات المعلمين، والذي تكون من (23) عنصرا يتم إدارته على العينة قبل وبعد البرنامج الذي تضمن (6) دورات تدريبية.

أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالا في تطوير مهارات المعلمين في التعامل مع طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم تطوير وسائل المجموعة التجريبية في جميع المجالات الفرعية ودرجة المقياس الكلية.

كما توصلت النتائج إلى أن الأداء البعدي للمجموعة الضابطة كان (2.11)، في الوقت نفسه، كان بالنسبة للمجموعة التجريبية (3.46)، وهذا يشير إلى وجود اختلاف في أداء كلتا المجموعتين. بالإضافة إلى ذلك، فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الاستفادة من البرنامج وفقًا لسنوات الخبرة ومتغيرات المؤهلات العلمية. أوصت الدراسة بضرورة إعادة تطبيق البرنامج على عينات أخرى في مدارس أخرى تدرس طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

6-دراسة أسامة الصمادي (2007): تطرق أسامة الصمادي في أطروحته إلى دراسة "**فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن**"؛ حيث كان الغرض الأساسي من دراسته مرتكزا على بناء برنامج تدريبي موجه لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة ومعرفة مدى فاعليته.

حيث تكون مجتمع الدراسة من (47) معلمة في مدارس وصفوف الإعاقة السمعية، ضمن منطقة إقليم الوسط، موزعين على متغيري المؤهل العلمي والخبرة. تم خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين من خلال توجيه أسئلة مفتوحة، ليتبين من خلالها أبرز الاحتياجات المطلوب توفرها لدى المعلمات، والتي تجسدت في مهارات التدريس للطلبة الصم، والتعامل مع المشكلات السلوكية التي تحدث في أثناء إدارة الصف، بالإضافة إلى استراتيجية التقويم.

اختار الباحث عينة بحثه بطريقة مقصودة، مستعينا بالمنهج الوصفي التحليلي في تحديد الاحتياجات التدريبية والخبرات العملية، والمنهج الشبه التجريبي في عملية التدريب للمعلمات.

قام يوسف الصمادي بتقييم أداء المعلمات باستخدام أداة الملاحظة الصفية لشارلوت دانيلسون (Charlotte Danielson) المعدة لتقييم معلمي التربية الخاصة. وقد استخدم الباحث تحليل التباين المشترك (ANOVA) لاستقصاء دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقا لمتغيرات الدراسة.

ولبحث فاعلية البرنامج التدريبي على المعلمين الصم وفقا لاحتياجاتهم، فقد استند الصمادي إلى التساؤلات التالية:

– ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع العاملين في المدارس التي يلتحق بها الطلبة الصم وضعاف السمع التابعة لوزارة التربية والتعليم؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0,05$)، في درجة أداء المعلمين التدريسي تعزى للبرنامج التدريبي والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0,05$)، في درجة أداء المعلمين التدريسي تعزى للبرنامج التدريبي والخبرة والتفاعل بينهما؟

وقد أشارت النتائج المتوصل إليها إلى النقاط التالية:

–أشارت المعالجة الإحصائية للسؤال الأول على عينة الدراسة، وجود مجموعة من الاحتياجات التدريبية المرتبة حسب الأولويات، وهي: المشكلات المصاحبة للإعاقة السمعية وطرق علاجها، ومهارات التدريس، وبناء علاقة الثقة بين المعلم والطالب، والتكنولوجيا والمعلوماتية.

–استنادا إلى نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي للسؤال الثاني، فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي الكلي وبعد التدريس وبعد أخلاقيات المهنة، حيث بلغت قيمة ف(1.282)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(2.72)، والمجموعة الضابطة (2.65)، في حين لم يظهر تحليل التباين أي أثر للتفاعل بين المجموعة والمؤهل العلمي.

– بيّن تحليل التباين المشترك الثنائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي الكلي، حيث بلغت قيمة ف(1.282)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(2.72)، والمجموعة الضابطة (2.65)، في حين لم يظهر تحليل التباين وجود أثر للتفاعل بين المجموعة سنوات الخبرة.

ثانيا-الدراسات الأجنبية:

1-دراســـة تاتيانا يارايا وآخرون (Tatyana A. Yarara al.2018) بعنوان: **تطوير نموذج تدريبي لتشـــكيل مواقف إيجابية لدى المعلمين تجاه دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئة التعليمية. بإسبانيا**

- اتسم الغرض من هذا العمل بدراسة موقف المعلمين من إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة في البيئة التعليمية، وتطوير نموذج تدريبي لتشـــكيل مواقف إيجابية للمعلمين تجاه فكرة الإدماج.

النموذج عبارة عن مشـروع تدريبي يشـتمل على أسـاليب يمكن تنفيذها لتطوير مواقف إيجابية للمعلمين لفكرة دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تعليمية.

- تم إجراء هذا البحث على مدار ثمانية أشـهر، وكان يتكون من جزأين، وهما مراجعة شـاملة للأدب في مجال التعليم الشامل ومكون تجريبي تم من خلاله استكشاف المواقف الحالية للمعلمين، استنادًا إلى المعرفة المكتسبة في مراجعة الأدبيات.

- تم جمع البيانات باستخدام استبيان يحتوي على أسئلة متعددة الخيارات مغلقة، وكذلك أسئلة مفتوحة تتيح للمشـاركين تقديم تفهماتهم الخاصـة، بالإضـافة إلى العمد إلى القيام بمقابلات مع المشـاركين ومراقبة أنشطتهم المهنية.

- وقد أجري البحث بين معلمي المدارس الثانوية ومحاضـري مؤسسـات التعليم العالي بجمهورية القرم، بحيث ضـم عينة مكونة من (150) من المجيبين، بما في ذلك (90) معلما من مؤسـسـات التعليم الثانوي و(60) محاضـرا من مؤسـسـات التعليم العالي. تم جمع البيانات الكمية عن طريق اسـتبيان وضـعه الباحثون بهدف جمع الآراء والمواقف تجاه إشـراك المعلمين. اسـتند الاسـتبيان إلى مراجعة الأدبيات الأولية وشمل ثلاثة أقسام:

- تقييم مدى توفر الشروط للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ووعي المعلمين بالخصائص الفيزيولوجية النفسية للمتعلمين؛

- موقف المعلمين من إدراج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـة في البيئة التعليمية، وتقييم مستوى الاستعداد المهني؛

- موقف المعلمين من إدراج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة في قراءة الاختلافات في القدرة.

لتشمل عملية التطوير على أربعة مراحل أساسية:

- المرحلة الأولى –المرحلة التحضيرية –حللت الحالة الراهنة لمشكلة البحث في النظرية التربوية.
- أجرت المرحلة الثانية –المرحلة الرئيسية –دراسة استقصائية للمدرسين من أجل دراسة مواقفهم تجاه إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئة التعليمية.
- المرحلة الثالثة –تطوير نموذج لتشكيل مواقف إيجابية للمعلمين تجاه دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئة التعليمية.
- المرحلة الرابعة –المرحلة النهائية؛ وتضمنت تحليل وتفسير وتوليف لنتائج البحث.

أوضحت النتائج أن مواقف المعلمين تجاه إدماج المتعلم في البيئة التعليمية تتحدد، قبل كل شيء، على مستوى الالتزام الشخصي والمهني للمعلمين، وكذلك بسبب قيود أداء المتعلم. يقترح المؤلفون نموذجًا تدريبيًا لتكوين موقف المعلم الإيجابي لإدراج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية.

2–دراسة **(باتريسيا كامو وآخرون**،Patricia K & al 2017**) بعنوان: استعداد برامج التدريب للعمل مع مجتمعات الصم وضعاف السمع وكبار السن.** جامعة واشنطن، بالولايات المتحدة.

استهدفت الدراسة البحث في: (1) تحديد برامج التدريب المتاحة للعاملين في مجال الاستجابة للحالات المستعجلة وفنيي الصحة العامة بشأن تلبية احتياجات الصم وضعاف السمع والأفراد البالغين؛ (2) تحديد استراتيجيات لتحسين هذه البرامج التدريبية؛ و(3) تحديد الفجوات في البرامج التدريبية المتاحة وتقديم توصيات لمعالجة هذه الفجوات.

الأساليب: تم إجراء مراجعة الأدبيات لتحديد برامج التدريب ذات الصلة وتحديد الدروس المستفادة. أجريت المقابلات عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني مع المخبرين الرئيسيين الذين كانوا خبراء في الموضوع ممن عملوا مع الصم وضعاف السمع (العدد = 11) وكبار السن (العدد = 11). تم الحصول على بيانات حول برامج التدريب للعاملين في مجال الاستجابة للطوارئ والعاملين في مجال الصحة العامة الذين يعملون مع الصم وضعاف السمع وكبار السن من مراجعة الأدبيات.

أجريت عمليات البحث عن الكلمات الرئيسية في PubMed (المكتبة الوطنية للطب)، وشبكة العلوم (طومسون رويترز)، والفهرس التراكمي لأدب التمريض والتمريض الصحي (INAHL؛ EBSCO)، وGoogle Scholar (Google Inc)، وGoogle Inc)) قواعد بيانات.

وقد توصلت النتائج: من المراجعات الأدبية إلى تحديد(11) برنامجا تدريبيا يستهدف أخصائيي الصحة العامة وموظفي الاستجابة لحالات الطوارئ التي تخدم الصم وضعاف السمع (ن= 7) وكبار السن (ن= 4). البرامج التدريبية الأربعة التي ركزت على كبار السن كانت لها تقييمات مقابلة نشرت في الأدب. وشملت ثلاثة (43%) من برامج التدريب (7) التي تركز على الصم وضعاف السمع الأفراد من المجتمعات المتضررة في تطوير وتنفيذ التدريب.

تم عرض الملخصات والنصوص الكاملة لمعايير الإدراج التالية: (1 أ) برنامج تدريبي منظم يتضمن عناصر مثل العنوان، والمدة، والجمهور المستهدف، والمناهج الدراسية، والأهداف أو (1 ب) تقييم لبرنامج تدريبي منظم يركز على (2) تدريب المهنيين على تلبية احتياجات التأهب لحالات الطوارئ للصم وضعاف السمع أو كبار السن أو (3) لم يصف برنامج تدريبي بل تناول احتياجات التأهب للحالات المستعجلة للصم وضعاف السمع أو كبار السن.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تطوير برامج تدريب فعّالة ويمكن الوصول إليها وبأسعار معقولة لموظفي الاستجابة لحالات الطوارئ الذين يعملون مع الصم وضعاف السمع، الذين ينتمي بعضهم إلى كبار السن.

3-وقد جاءت دراسة **(ميسوكا، جينتري، ومييك،**Musyoka & Mary A. Gentry & R. Meek 2017**)**، للبحث في "**تصورات المعلمين لاستعداداتهم نحو تعليم الصم وضعاف السمع للتلاميذ ذوي الإعاقات الإضافية: دراسة حالة نوعية**". بمدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية

تحققت دراسة الحالة النوعية هذه في تصورات معلمي التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية (DSWD)، وتوفر نافذة لما يحدث في الفصل الدراسي. كما يوفر المعلومات ذات الصلة لبرامج إعداد معلّم تعليم الصم. سعت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات (40) معلما من (DSWD) في مختلف البيئات التعليمية.

تم استخدام تحليل المحتوى لفحص تصورات المعلمين المبلغ عنها ذاتيا من استعدادهم في تدريس التلاميذ الصم من ذوي الإعاقات الإضافية، بعد التخرج. ظهرت ثمانية موضوعات رئيسية بما في ذلك؛ معلومات عن مختلف الإعاقات، التواصل، استراتيجيات التدريس، إدارة سلوك الفصول الدراسية، صعوبات التعلم النوعية (SLD)، المناهج والمعايير، الخطط التعليمية الفردية (IEPs)، والتعاون مع أولياء الأمور.

وقد تم بناء الدراسة تبعا للتساؤلين التاليين:

1. كيف يصف المعلمون تصوراتهم عن كيفية إعداد برامج تدريب المعلمين لهم لتعليم التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية؟

2. كيف يصف المعلمون تصوراتهم لقدراتهم على استخدام الكفاءات المحددة عند تدريس التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية؟

تم إجراء جمع البيانات باستخدام برنامج المسح الإحصائي، وهو برنامج لتطوير الاستطلاع عبر الإنترنت. شارك أربعون مدرسًا في الدراسة. تم استخدام عينة قصدية للحصول على تجارب غنية مفصلة من المشاركين الذين لديهم خبرة في تدريس هذه المجموعة من التلاميذ.

– تم تقديم البيانات النوعية من الدراسة عبر خمسة أسئلة مفتوحة تستخدم لجمع البيانات المضمنة (أ) صف ما كنت تريد معرفته قبل تدريس المتعلمين الصم ذوي الإعاقات الإضافية (ب) وضح نوع التدريب الذي ستحتاجه لتدريس التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية بشكل أكثر فعالية (ج) ما هي التحديات الحالية التي تواجهها في تدريس التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية؟ (د) ماذا فعلت بطريقة مختلفة عندما بدأت في تعليم التلاميذ الصم ذوي الإعاقات الإضافية؟ (هـ) ما النصيحة التي تقدمها للمعلم الجديد المعين في الفصل مع (DSWD)؟

تراوحت ردود المعلمين على الأسئلة المفتوحة من جملة واحدة إلى فقرة.

– وإلى جانب استراتيجيات التدريس، شملت القضايا الأخرى المتعلقة بالتدريس في الفصول الدراسية والتي أثارها المعلمون بشأن تصوراتهم حول الاستعداد، عدم وجود مناهج وموارد محددة للمتعلمين الصم ذوي الإعاقات الإضافية.

– حاول المعلمون تكييف الموارد التي كانت متوفرة في مدارسهم لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الصم ذوي الإعاقات الإضافية بهم. كان هناك تحدٍ آخر يتمثل في تطوير برنامج اللغة الإنجليزية المكثف (IEP) وإدماجه في تدريس الفصول الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، فقد أبلغ المعلمون عن عدم استعدادهم للقيام بالتخطيط والتنفيذ التدخلات السلوكية لطلابهم.

– يمكن أن يكون هذا الافتقار إلى الاستعداد لأن معظم المعلمين في برامج تعليم الصم يفتقرون إلى التدريب العملي وفرص التدريب العملي في بيئات الفصل الدراسي مع التلاميذ الصم ذوي الإعاقات المتعددة.(M.Musyoka,A. Gentry, R. Meek,2017)

4-دراســـة (**بولين آميس، ونيلاي كايان**Pelin Akmese & Nilay Kayhan, 2016) حول: **"فحص لبرامج تدريب معلمي التربية الخاصـــة في تركيا والدول الأعضـــاء في الاتحاد الأوروبي من حيث تطوير اللغة وتعليم الاتصال"**:

يتمثل الهدف من هذه الدراســة في فحص محتويات وائتمانات دورات الاتصـــال وتطوير اللغة في برامج تعليم المعلمين لضـــعاف الســـمع والإعاقة الذهنية، الإعاقات المتعددة الموهوبين والمتفوقين، وتعليم ضعف البصر في قسم التربية الخاصة.

- استخدم الباحثان طريقة البحث الوصـفي، حيث تم جمع البيانات من مصـادر تركيا والدول الأعضـــاء في الاتحاد الأوروبي، والتي تســـمى وكالات الاتحاد الأوروبي، وشـــبكة (Eurydice) حول أنظمة وسياسات التعليم في أوروبا.

- تم فحص الدورات في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة لمؤسسات التعليم العالي في كل الدول المذكورة في تقارير أوصاف نظام التعليم الوطني للوصول إلى هذه البيانات.

- في حين أن هناك برامج جامعية لمدة أربع ســـنوات من الدراســـة تتعلق بكل نوع من أنواع الإعاقة في تركيا، فقد لوحظ أن قسم تدريب المعلمين في تعليم ضـعاف السمع هو القسم الذي يشمل بشكل أساسي دورات تطوير اللغة ومهارات الاتصال من بين البرامج المذكورة.

- تقدم دول مثل لوكســمبورغ والســويد واليونان وبلجيكا وأيرلندا وفنلندا وليتوانيا دورات دراســية مشـتركة لقسـم التربية الخاصـة لمعلمي ما قبل الخدمة في (6 إلى 7) فصـول أكاديمية. (Akmese, Pelin; Kayhan, Nilay,2016)

5-وقد عمد (مانويلا سانشيز فيريرا وآخرون Manuela Sanches-Ferreira & al, 2016) إلى البحث في إشكالية "**نموذج لتدريب أولياء الأمور ومعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" بالبرتغال**

إذ تقدم هذه الدراســـة نموذج تدريبي متكامل يهدف إلى تعزيز التدخلات المجتمعية الشـــبكية للأطفال الذين يعانون من اضـــطراب نقص الانتباه وفرط النشـــاط (ADHD). والمبنية على الافتراض الرئيسـي القائل؛ بأن الحد من أعراض اضـطراب نقص الانتباه وفرط النشـاط وإدماج الطفل يعتمد على إنشـــاء شـــبكات الدعم الاجتماعي، حيث جمعت الدورة التدريبية بين الآباء والمدرســـين والمهنيين الصحيين.

وفيها تم مناقشة نهج متعدد الوسائط لعملية الرعاية، ووصف لبعض الافتراضات النظرية الهامة، ويلي ذلك وصف للبرنامج التدريبي وبنيته وسماته المميزة ومنهجيته. وأخيراً، يتم الإبلاغ عن النتائج الأولية ومناقشتها في ثلاثة مجالات: فعالية نموذج التدريب لتعزيز رؤية متكاملة لسلوكيات الأطفال؛ تحسينات في إدارة الآباء والمعلمين للسلوكيات الصعبة؛ والخبرة مع تطبيق (WHAAM) المستخدمة.

تضمنت نتائج التدريب تطوير المعرفة والمهارات من أجل:

1- محاولة فهم وتطبيق مبادئ التقييم السلوكي الوظيفي (FBA) بطريقة تمكن من مراقبة الطفل، وتقدير السلوكيات الشاذة لديه.

2- فهم التقنيات السلوكية المحددة لتحسين سلوك الطفل، وبناء الثقة لمعالجة سلوكيات الطفل الصعبة وتشجيع السلوكيات الإيجابية؛

3- استخدام تطبيق ويب (WHAAM) كأداة دعم لتقييم السلوك ومراقبة التدخل.

- شارك ما مجموعه (40) شخصا في الدورة التدريبية، (25) من البرتغال و(15) من إيطاليا. تم تعيين المشاركين في التدريب على أساس جماعي، حيث جمعوا شخصيات تجسد شبكة الدعم الاجتماعي حول طفل مصاب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

- وقد ارتكزت عينة الدراسة المعنية بعملية التدريب مجموعة من أولياء الأمور والمدرسين والمهنيين الصحيين (على سبيل المثال، طبيب نفساني ومعالجين) الذين يتفاعلون مع طفل مصاب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

- تم تقديم استبيان لتقييم الآراء حول التدريب وسهولة استخدام تطبيق الويب وجدواه؛ تم جمع (32) إجابة، في حين لم يتم النظر في البقية لأنها غير مكتملة.

كان على المشاركين (بما في ذلك (17) من الآباء و(06) معلمين و(09) من المهنيين الصحيين) تقييم الجوانب التالية من التدريب:

أ. كيف ساعدهم التدريب على فهم ومعالجة صعوبات أطفالهم وسلوكياتهم بشكل أفضل.

ب. كم هو سهل الاستخدام ومفيد تطبيق الويب لذوي نقص الانتباه وفرط النشاط.

ج. إذا كانوا سيوصون بهذا التدريب للآباء / المهنيين الآخرين.

د. مدى إسهام التدريب في تعزيز التعاون والمشاركة بين أولياء الأمور والمهنيين.

تبرز نتائج الدراسة، بشكل عام، أن المشاركين ينظرون إلى التدريب على أنه فرصة مفيدة للغاية لتعزيز فهم أفضل لسلوكيات مشكلة الطفل، وتحديدا من حيث الوظيفة التي يزاولونها.

– اعتبر المستخدمون أن محتويات التدريب مقبولة. يُنظر إلى استراتيجية توفير دورة تدريبية مشتركة لجميع الأشخاص في شبكة الطفل على أنها وسيلة تعليمية فعالة، خاصة للحفاظ على التفاعل الجماعي وتلقي ملاحظات فورية حول الخبرات والقضايا، التحليل المشترك ومشاركة وإنهاء التدخلات المشتركة حول سلوك الطفل.

– قام المستخدمون بتقييم (WA)، بما في ذلك عنصر سطح المكتب والجوال، كتطبيق سهل (E) ومفيد (U) بشكل عام. تعتبر وظائف سطح المكتب مثل إدخال بيانات الحالة وبناء شبكة الطفل سهلة الاستخدام ومفيدة. لا يعتبر ضبط سلوك المشكلة وتخطيط التقييم مع فترة مراقبة أساسية أمرا صعبًا، ويُنظر إليه على أنه مفيد وسهل. كما عبر معظم المشاركين عن تقييم إيجابي لوظائف تطبيقات الأجهزة المحمولة، ويعتبرونها أداة مفيدة لتسجيل سلوك الطفل ومراقبته.

6–دراسة **آلين بوليون وآخرون (Aline Boligon & al, 2013)** والتي جاءت تحت عنوان:"

التدريب المهني للمعلمين وعلاقته بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة"

تهدف هذه المساهمة العلمية إلى تحديد الاحتياجات الأساسية لمعلمي التعليم التقني والمهني العالي مقارنة بإدراج التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في التعليم العام.

تم العمد إلى استخدام استبيان مع عشرين مدرسًا للتعليم الفني بمدينة سانتا ماريا العليا المهنية بكاليفورنيا؛ الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن جميع المعلمين يدعمون الحاجة إلى التعليم المستمر للتعليم الشامل. استشهد المعلمون بنقص الدعم الهيكلي والتدريب في المؤسسات المتخصصة.

استند اختيار المعلمين إلى المعايير التالية: ينبغي أن يعمل المهنيون في المؤسسات التعليمية العامة أو الخاصة، ويقومون بأنشطة مع الطلاب الفنيين والمهنيين والتقنيين.

وقد شملت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– من بين المدرسين الذين تمت مقابلتهم، كان هناك ثلاثة عشر (65%) من الإناث وسبعة (35%) من الذكور، وأغلبية المعلمين (التسعة) تتراوح أعمارهم بين (31) و(40) عامًا. أربعة (20%) من الأساتذة يحملون شهادات جامعية، وأربعة عشر (70%) حاصلون على درجة الماجستير واثنان (10%) حاصلون على درجة الدكتوراه.

– فيما يتعلق بالنشـــاط المهني، يعمل عشـــرة مدرســـين (50%) في التعليم التقني، وأربعة (20%) يعملون في التعليم التكنولوجي، ويعمل ستة (30%) في التعليم العالي. تم ربط المعلمين بالمؤسسات العامة والخاصة المفتوحة للتضمين، والتي تخدم الط من مختلف المدن والولايات البرازيلية.

– جاءت اسـتجابات المعلمين لتؤكد على أن سـياسـات التعليم العام وتدريب المعلمين لا تلبي مطلب إدراج الطلاب الخاصـــين، وأنه من الضـــروري أن يتم احداث تغييرات عميقة حتى يتم إدراج هؤلاء المتعلمين في المؤسسات التعليمية.

– كما توصـلت الدراسـة إلى أن الافتقار إلى الإعداد وتوفير المعلومات من شـأنه أن يمنع المعلم من تطوير ممارسة تربوية تراعي خصوصيات الطالب ذي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

7–دراسـة **كورنيواتي وآخرون** (F. Kurniwati & al, 2016) تحت عنوان؛ "**تقييم تأثير برنامج تدريب المعلمين على مواقف معلمي المرحلة الابتدائية واســـتراتيجيات المعرفة والتدريس فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الخاصة.**

تبحث هذه الدراسـة في آثار برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مواقف معلمي المدارس الابتدائية العادية ومعرفة الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات التدريس بدولة هولندا.

للإجابـة على ســـؤال البحث، قام البـاحثون بتكييف برنـامج تـدريبي تم تطويره بواســـطـة (DeBoer,Pijl,2016 Srivastava &). ركز البرنامج التدريبي على مبادئ وممارسـات شـاملة؛ ارتبطت على وجه الخصـــوص بتناول مجموعة من المواضـــيع خلال الدورات التدريبية المحددة في: (1) نظرة عامة على تطوير التعليم الخاص؛ (2) نظرة عامة على خمســـة أنواع الاحتياجات الخاصـــة (الإعاقة السمعية، عسر القراءة، الإعاقة الذهنية، طيف التوحد، وكذا الإعاقات الجسدية والحسية)؛ (3) التقييم القائم على المناهج؛ (4) استراتيجيات التدريس في التعليم الخاص؛ و(5) برامج التعليم الفردي (IEPs).

بالتوازي مع ذلك، تم اختيار (11) مدرسـة ابتدائية عامة، تضـم إجمالي (111) مدرسًـا على استعداد للمشاركة؛ معدل الاستجابة (55%). ثم طلب منهم تقديم قائمة من المعلمين الذين كانوا على استعداد للمشاركة في الدراسة على أساس طوعي. تم تعيين جميع المعلمين المشاركين الـــ (167) بشـكل عشـوائي على مجموعة تجريبية تخضـع للدراسـة التصـميمية وفق (مجموعة تجريبية N= 33، مجموعة ضابطة N= 34).

ليتكون البرنامج التدريبي من (32) ســـاعة من الجلســـات التدريبية المباشـــرة، والتي تغطي موضوعات حول المواقف ومعرفة الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات التدريس.

بالنسبة للمواقف تجاه التعليم الشامل؛ فقد تم تقييم مواقف المشاركين باستخدام مقياس الموقف من (Kurniawati & al, 2012) بعد القيام بتكييفه، بحيث ارتكزت أبعاد المقياس المصمم لقياس مواقف المعلمين من الشمولية على عنصري: المعرفي الوجداني، والسلوكي.

من أجل تحديد آثار البرنامج التدريبي، تم قياس المواقف والمعرفة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي. كشـــفت نتائج ANCOVA آثار إيجابية كبيرة للبرنامج التدريبي على معظم المتغيرات التابعة (المواقف، والمعرفة حول الاحتياجات الخاصـــة واســـتراتيجيات التدريس) مع أحجام تأثير المتوســـطة والكبيرة.

وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن المجموعة التجريبية من المعلمين كانت لديهم درجات أعلى من المجموعة الضـــابطة على جميع المتغيرات في مرحلة ما بعد الاختبار. كما جاءت الدرجات الإجمالية للمجموعة التجريبية للمكونات المعرفية والعاطفية والسلوكية هي (3.24) و(3.26)، على التوالي، مما يشير إلى "موافقة" المعلمين على تضمين الطلاب مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

– أظهرت نتائج ANCOVA تحليل التباين فرقًا كبيرًا بين الشـــرطين في المكون المعرفي العاطفي $F(1,63)=29.38$ p $<.01$ ، $\eta^2 = .32$ هذا يعني أن المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي اتخذوا مواقف أكثر إيجابية بشـأن المكون المعرفي العاطفي تجاه التعليم الشـامل بعد الدورات التدريبية أكثر من المعلمين في المجموعة الضابطة.

– على المكون الســلوكي، كشــفت النتائج عن عدم وجود فرق كبير بين شــرطين في درجات ما بعد الاختبار، $F(1,63)=1.97$, $p <.05$, $n2=.03$ تشـــير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق كبير بين مواقف المعلمين على المكون الســـلوكي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة بعد جلســـات التدريب.

8-في دراسة أجراها كل **من أونو، اسكاي وآخرون** (Onu V. C & al, 2012) والتي هدفت إلى البحث في: **"الصفات المهنية في إعداد المعلم لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية: الآثار المترتبة على الدمج المدرسي في نيجيريا"**

- تكونت عينة الدراسة من (100) معلما متواجدون ضمن إقليم ولاية اينجو النيجيرية، تم انتقاءها بطريقة عشوائية، في حين استعان الباحثون بمقياس THAQ (استبيان تقييم الضعف السمعي)، والذي تكون من ثلاث أبعاد رئيسية تقيس الصفت المهنية للمعلم، والمتمحورة ضمن المهارات المطلوبة في تعليم الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع؛ المهارات الشخصية اللازمة لعلاقة لتسهيل التعلّم لضعاف السمع؛ والطريقة المناسبة المطلوبة في تعليم الأطفال ضعاف السمع.

وجهت الدراسة ثلاثة أسئلة بحثية، هي:

(1) ما هي مهارات الاتصال المناسبة لتعليم ضعاف السمع؟

(2) ما هي مهارات العلاقات الشخصية ذات الصلة التي تسهل التعلم لضعاف السمع؟

(3) ما هي الطريقة المناسبة لتعليم ضعاف السمع؟

- تم استخدام إحصائيات النسبة المئوية والمتوسط لمعالجة تساؤلات إشكالية البحث.

ليستعرض الباحث نتائج دراسته على النحو التالي:

- بالنسبة للسؤال البحثي الأول: ما هي مهارات الاتصال المناسبة لتعليم ضعاف السمع؟

أشارت النتائج إلى أن المدرس قد لا يعتقد بشكل أكبر أن استخدام الصور قد يصور معنى الموضوع؛ حيث أشارت القيم المتوسطة المرتفعة التي تم الحصول عليها على العناصر إلى القرار بقبول أن إتقان تهجئة الأصابع، والتمثيل الدرامي، واستخدام الصور في إيصال الدروس، وتعبيرات الوجه، واستخدام لغة الإشارة للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع تبدو مهارات الاتصال المناسبة لتعليم ضعف السمع.

- في حين جاءت نتائج السؤال البحثي الثاني: ما هي مهارات العلاقات الشخصية ذات الصلة التي تسهل التعلم لضعاف السمع؟

لتشير البيانات المتوصل إليها إلى فهم المعلمين للاحتياجات ذات للعلاقة بين الأشخاص في عملية تسهيل التعلم وضمان ممارسات تعليمية شاملة في التعامل مع الأطفال ضعاف السمع. وبالتالي، فإن القيم المتوسطة المرتفعة التي تم الحصول عليها أبلغت القرار بقبول أن مهارات العلاقات

الشخصية ذات الصلة يبدو أنها تسهل التعلم لضعاف السمع من خلال تقنيات مثل البدء في النوادي المدرسية، والتفاهم المتبادل، وبناء العلاقات، والقبول غير المشروط والعلاقة الودية بين المعلمين والتلاميذ.

– أما ما تعلق بنتاج سؤال البحث الثالث: ما هي الأساليب المناسبة لتعليم ضعاف السمع؟ فقد عكست النتائج معرفة المعلمين والطرق المناسبة لتدريس ضعاف السمع. إذ أشارت القيم المتوسطة العالية التي تم الحصول عليها على العناصر إلى قرار قبول أن هناك طرقًا مناسبة لتعليم ضعاف السمع، مثل البرنامج التربوي الفردي IEP، والتدريب السمعي، قراءة الشفاه والطريقة الشفوية، اليدوية والكلام الملحوظ.

كما أوصت الدراسة بأهمية تواجد معلمين على دراية بأنواع الإعاقات المختلفة، بما فيها معرفتهم بكيفيات استخدام مهارات الاتصال المختلفة المناسبة مثل التهجئة واستخدام الصور والتعبير الجيد للوجه واستخدام لغة الإشارة من أجل للتواصل مع هؤلاء الأطفال. بالإضافة لضرورة تضمين دور المعلمين وإعدادهم بأساليب ذات جودة عالية تسمح لهم بإقامة علاقة وطيدة جيدة لجعل التلاميذ الذين غالبًا ما يتم عزلهم قادرين على للمشاركة في التعلّمات مع أقرانهم.

كما دعت الدراسة إلى أولوية تدريب جميع المعلمين المدربين الذين يعملون مع الأطفال ذوي الإعاقة على تطوير خطط تعليمية فردية، والخضوع للتدريب السمعي من أجل تدريب الأطفال ضعاف السمع لقراءة الشفاه والاستفادة منها. (Onu V. C & al, 2012).

6-1 التعقيب على الدراسات السابقة:

حاول الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة، تقصي مختلف الجوانب المتعلقة بمتغيرات دراسته، وهذا عبر التعرض للتجارب البحثية؛ (المحلية الجزائرية والعربية)، وكذا الأجنبية في تقاطعاتها مع الموضوع المزمع دراسته من خلال تقديم: "مقترح لبرنامج تدريبي مصمم لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم"، والبحث في فاعليته.

- استعان الباحث في الدراسات العربية بما مجموعه (06) نماذج بحثية، اتفقت حول أربع نقاط أساسية وهي: المنهج المستخدم، عينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية المناسبة، واختلفت في جزئيات بسيطة تقوم حول رؤية كل باحث لطريقة التناول المتبعة بحسب الأهداف العامة المرتبطة بكل دراسة.

حيث أجمعت غالبية الدراسات العربية على اتخاذ المنهج الوصفي التحليلي منطلقا لدراستها، في حين ارتأت دراسة" هيام تاج وعلياء الهويدي (2017) "استخدام المنهج شبه التجريبي كمقاربة لطرحها.

– كما اتفقت الدراسات العربية في اتجاهاتها البحثية على توظيف عينة المعاقين سمعيا، أو أخرى ممثلة للتربية الخاصة، من سياق تواجد دراستي "بن قسمية فريد (2018)؛ أسامة الصمادي (2007)" في استخدامها لعينة المعاقين سمعيا، وكذا دراسة كل من "فاطمة المعمرية، وهياج تاج (2017)؛ يمينة بن موسى (2017)" في تناولهما لعينة معلمي التربية الخاصة ومن ضمنهم معلمي الأطفال الصم والبكم، غير أن دراسة "ابتسام حميدة (2018)" استعانت بفئة معلمي الطلبة الموهوبين للتأسيس لتساؤلات افتراضاتها.

– أما ما تعلق بأداة الدراسة، فقد تباينت طرق التناول للباحثين في ذلك، وهذا عبر تقديم أداة الاستبيان في تقصي جوانب الموضوع المقترح من قبل كل من "ابتسام حميدة وبن قسمية فريد (2018)"، في حين استعملت "فاطمة المعمرية (2018)؛ وعلياء الهويدي (2017)" مقياس معد من جانبهما، ليندرج تصور الباحثين "ويمينة بن موسى (2017)؛ أسامة الصمادي (2007)" في ارتكازهما على شبكة الملاحظات وأداة الملاحظة الصفية.

– وقد جاءت معالجة الدراسات العربية للموضوعات، متوافقة مع بعضها من حيث أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة، عن طريق استخدامها لاختبار دلالة الفروق (T-Test)، وهذا لقياس متغيرات دراستها، على نحو جعلها متفقة بجلها في وجود دلالة فروق احصائية تعزى لمتغير "الخبرة العملية"، ماعدا دراسة أسامة الصمادي (2007)، والتي خلصت لغير ما تم التوصل إليه عبر نتائج الدراسات السابقة.

❖ وعلى نفس الاتجاه، سارت الدراسات الغربية بتعدادها (08)، في مقارباتها على النهج الأقرب للدراسة الحالية حيث شملت غالبية الدراسات المقترحة، ضمن إطار الحديث عن "البرامج التدريبية" وعلاقتها ببعض المتغيرات، ماعدا دراسة أونو إسكاي وآخرون (2016)؛ التي تناولت الصفات المهنية في إعداد معلمي الإعاقة السمعية، وقد اختلفت معايير الطرح المقدمة من قبل الباحثين بهذا المجال، حيث عمدت بعض الدراسات إلى تصويب أداة الاستبيان في تعريف طريقة التناول؛ "دراسة كل من: تاتيانا ياريا (2018)؛ كورنياواتي (2017)؛ أونو، اسكاي (2016)"،

في حين إستعانت أخرى بأداة تحليل المحتوى لتبيان الخطوات الإجرائية في تصوراتها (دراسة كل من: ميسوكا، جينتري، ومييك (2017)؛ بولين آميس (2016)."

– اتفقت معظم الدراسات الغربية السابقة، على توظيف عينة بحثية مرتبطة بفئة الصم أو معلمي المعاقين سمعيا، في عرضها لنماذجها التدريبية، وهذا باختلاف أهدافها ونتائجها.

– تعددت المجالات البحثية للبرامج التدريبية التي حاولت بعض الدراسات الأجنبية تبيانها، حيث برزت ثلاث نماذج رئيسية، محددة من خلال:

1) اقتراح نموذج تدريبي معين، مثلما استوضحته دراسات: "تاتيانا ياريا (2018)؛ مانويلا سانشيز فيريرا وآخرون (2016)، آلين بوليون وآخرون (2013)"؛

2) كما سعت دراسات أخرى للبحث في كيفيات تناول محتويات وموضوعات البرامج التدريبية لآليات العمل مع الصم أو ذوي الإعاقة السمعية، من ضمن دراسات؛ "باتريسيا كامو وآخرون(2017)، بولين آميس، ونيلاي كايان (2016)"؛

3) في حين اتجهت بعض الدراسات لتقييم واختبار فاعلية البرامج التدريبية المتواجدة على مستوى بيئات متعددة، وعرض جوانب برامج تدريبي من خلال دراسات كل من؛ "كورنياواتي وآخرون (2016)؛ بولين آميس، ونيلاي كايان (2016)".

وانطلاقا مما سبق، فقد ساهمت الدراسات العربية والأجنبية السالفة الذكر، في تقديم جملة من التصورات للباحث حول ماهية البرنامج التدريبي المستهدف من خلال دراسته الحالية، وهذا عبر مختلف الأبعاد التي يشملها، سواء من حيث: ضبط المرجعيات الأدبية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، أو تحديد الاتجاه الرئيسي في الشق الميداني.

إلا أن ما قد يعاب على مجمل الأعمال المتقاربة والمتقاطعة مع حدود دراستنا هذه، أنه وبالرغم من حداثة أطروحاتها فكرية، إلا أن سياق محتوياتها يكاد أن يكون متداولا أو نمطيا، وذلك على اعتبار أنها تفتقد للجدّة في التناول، حيث أغفلت جوانب متغيّرات كثيرة حاصلة؛ إن على مستوى البدائل الخدماتية المقدمة لفئة الأطفال الصم والبكم والمؤشرات المرتبطة بها، على سبيل المثال لا الحصر "تغيرية المناهج للعاديين وعدم وضوح الصورة في أنماط التواصل وأشكال التعلّم، وضعف الوسائل التعليمية المستخدمة، وكذا غموض الدور بالنسبة للمعلم حول كيفية تقديم التعلّمات"، ومن

جانب آخر؛ فإن معظم الدراســـات قد ركزت على البحث في الدور العلائقي لمختلف الأطر ذات الارتباط بالمتعلمين، في تحقيق الأهداف المنشـــودة، وهذا على حســـاب الاهتمام بالمجال النفســـي، السلوكي، المعرفي والوجداني للمعلّم.

وإذ تحاول هذه الدراسـة، منح الإضـافة المرجوة، عبر سـعيها لتناول مجال "تصـميمية البرامج التدريبية" في الشـق المسـتند لإحدى أهم فئات التربية الخاصـة ألا وهي "معلمي الأطفال الصـم والبكم"، بمتغيرات "التنمية النفسية والبيداغوجية" لدى هؤلاء الأفراد.

تجمع هذه الدراسـة بين ركيزتين أسـاسـيتين، متعلقتان؛ "بالتدريب والتنمية"،" التنمية والمهارات" واللذان يندرجان ضمن مفاهيم متشعبة الأبعاد، تنزوي ضمن عديد المقاربات البحثية من سياق؛" مجال تنمية الموارد البشرية، إدارة الموارد البشرية؛ المجالات الرياضية والعلوم التقنية أو التكنولوجية" ومحاولة حصرها في الجوانب النفسية المتوافقة مع المجال التخصصي: "التربية الخاصة".

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم الإضافة من خلال إثارة القضايا المرتبطة بالجوانب النفسية لدى معلمي الصم والبكم، في محاولة لتقصي أهم المؤشرات التي يعاني منها المعلمون في الإطار النفسي، قياسا باحتياجاتهم، والتي عن طريقها يمكننا اقتراح البرنامج التدريبي المناسب.

كما تسعى هذه الدراسة إلى تقديم نموذج عملي يستهدف تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الصم والبكم، وذلك من خلال النهج على توظيف مجموعة واسعة من المقاربات والمشاريع، المناهج والبرامج والخطط المتعلقة بما هو مستجد على الساحة البحثية العالمية، وذلك لمواكبة التطورات الحاصلة في المجال التدريسي المتعلق بمعلمي الصم والبكم.

الفصل الثاني: محددات البحث في البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربية الخاصـة

تمهيد

I. نظرة عامة حول التدريب وتصميم البرامج التدريبية

1. ماهية التدريب
2. علاقة التدريب بالتعليم والتنمية
3. أهمية التدريب أثناء الخدمة
4. الأساسات النظرية المفسرة للتدريب
5. المراحل المقترنة بعملية التدريب والتنمية
6. فلسفة النماذج التصميمية المتبعة بالبرامج التدريبية
7. تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

II. هيكلية التنظيم للاحتياجات التدريبية

1. مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية
2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
3. تقنيات التحقق من الاحتياجات التنظيمية والشخصية
4. سيرورة تحديد الاحتياجات التدريبية
5. تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف التدريب

خلاصة

تمهيد:

تعد عملية تصـميم البرنامج التدريبي مكونًا هامًا في المنهج التجريبي للدراسـات التصـميمية، حيث تجسـد المشـاركة النشـطة للأفراد عل درجات مختلفة، تحمل طابع التخصـيص لتحقيق أهداف واضـحة موجهة نحو الأفراد أو الجماعات، أو المنظمات، وذلك حسـب الحالة المرتبطة بمسـتويات الأداء والإنجاز.

وتتحدد هيكلية البرنامج التدريبي الخاصـة بالأفراد، عل ملاحظة مؤشرات نظامه في أكثر من هدف واحد من سـياق؛ توفير المعرفة وتعزيز المهارات التقنية وإحداث تغييرات في المواقف. وبالرغم من ذلـك، فقـد يختلف التركيز عل غرض معين من برنـامج لآخر اعتمـادًا عل عوامـل مثـل نوع الجمهور المستهدف ومستوى المشاركين وما إل ذلك، كما يمكن أن يتضـمن تصـميم برنامج التدريب تحديد مستوى المشاركين وتحديد الأشخاص المرجعيين واختيار الأساليب والتقنيات المناسبة للتدريب.

ولأجل الإحاطة بكل ما سبق، فإننا سـنعمد إل توضـيح الأسـاسـات المتعلقة بتصـميم البرامج التدريبية، والنماذج المقترنة بها، وكذا تحديد الاحتياجات التدريبية ضـمن إطارها المتناسـق والهدف المتعلق بالتنمية أو التطوير.

I. نظرة عامة حول التدريب وتصميم البرامج التدريبية

1- ماهية التدريب:

يتم الاستناد لتعريف التدريب، بكونه وصفاً متعدد الاتجاهات، حيث يقترن بـ:

"عملية مخططة لتعديل السـلوك أو المعرفة أو المهارات عبر تجربة التعلّم، وذلك لتحقيق الأداء الفعال في نشـاط أو مجموعة من الأنشـطة؛ حيث يتولد الغرض منه، في حالة العمل عل تطوير قدرات الفرد وتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمنظمة". (Reid and Barrington, 1997)

كما يشير ديل بيش (Dale S. Beach) إل التدريب بأنه؛ "الإجراء المنظم الذي يتعلّم الأفراد من خلاله المعرفة و/ أو المهارة لتنفيذ غرض محدد". (Dale S.Beach,1980)

وبناء عل ما سـبق، فإنه يمكن الإشـارة إل أن تعريفي كلّ من ريد وبرايثون، وديل بيش قد ارتكزا في تصـويبهما لمفهوم التدريب عل أنه يمثل مجموعة من القواعد المنهجية المدروسـة بشـكل واضح ودقيق، بما يحقق النمو في المستويات المعرفية والمهارية، التي من شأنها أن تلبي الاحتياجات الفردية والمتطلبات الجماعية التي تنشدها الأهداف المصاغة من قبل المنظمة تحقيقا للكفاءة المطلوبة.

أما بالشـق التربوي، فإن التدريب قد يتحدد وفق عملية سـير الخطط الاسـتراتيجية الفعّالة في تنفيذ أنشطة التدريس والتعلّم التي يتم إجراؤها لتحقيق الغرض الأساسي، والمتمثل في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على اكتسـاب وتطبيق المعرفة والمهارات والقدرات وتعديل المواقف التي تتطلبها وظيفة أو مهام معينة أو السعي لمحاولات التكيّف وفق منظومة تعليمية خاصة.

1-1 التدريب أثناء الخدمة:

1-1-2 مفهوم ومعنى التعليم والتدريب أثناء الخدمة:

وفقا لما أوردته عيد المرجعيات الأدبية، فإن الاتجاه العام ينحو إلى اسـتخدام مصـطلحات التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية بالتبادل، ولكنها قد تحتوي على معان مختلفة قليلاً. وحسب رؤية منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية (OECD, 2000)، فإن التنمية المهنية يمكن أن؛ "تشـير إلى أي نشاط يطور مهارات الفرد ومعارفه وخبراته وخصائصه الأخرى كمعلم، وتشمل هذه؛ الدراسة الشخصية والتفكير وكذلك الدورات الرسمية".

فضلا عن ذلك، يقترن التعليم والتدريب أثناء الخدمة بشكل أكثر تحديدًا بأنشطة التعلّم المحددة التي يشـارك فيها المعلمون الممارسـون، وكغيرهم من جميع أعضـاء المهن، يحتاج المعلمون إلى المشاركة في عملية التعلّم والتفكير لتحسين ممارساتهم المهنية (Aitken, 2000).

وفي هذا الصـدد، يمكن القول بأن تصـنيف التدريب أثناء الخدمة قد اشـتمل على نطاق واسـع ليتشـكل ضـمن خمسـة أنواع مختلفة يعتمد معناها على الكلمة الأسـاسـية القائمة على: (1) التدريب التعريفي أو التوجيهي؛ (2) التدريب الأساسي؛ (3) التدريب أثناء الخدمة؛ (4) التنشيط أو التعديل في التدريب؛ و(5) تدريب التطوير الوظيفي. (Armstrong, 2006)، إذ تعبر هذه الأصـناف على أن كل هذه الأنواع من التدريبات تعد مطلوبة من أجل التطوير المناسب لموظفي الإرشاد طوال فترة خدمتهم.

حيث تتضـمن وضـعية التدريب أثناء الخدمة طريقة للتناوب على الوظائف وتكليفات اللجان والمجالس التنفيذية والتدريب ومراجعة الأداء، فوفقا لما يتم تمريره في إشـكاليات دراسـة "التدريب أثناء الخدمة" فإنه يقتضـي ممارسـة إدراج موظفين جدد في النهاية. وعلى الرغم من ذلك، يتعلّم الكثير من الأفراد كيفية القيام بالمهمة من خلال جهودهم، خاصـة في جوانب العمل اليدوي، ولكن في نفس الوقت، فإن تعلّم الوظيفة بهذه الطريقة لا يعني أنها سـتتم بشـكل جيد، فقد وجد فيلر (Fiedler, 1970) أن فعّالية الوظيفة قد تنخفض بالفعل مع الخبرة، كما يمكن للأفراد تعلّم العادات السيئة في العمل تمامًا كما هو الحال في حياتهم الخاصة.

يسري الاعتقاد أن أفضل شكل من أشكال التدريب أثناء الخدمة يستند إلى الاستمرارية في التدريب، والذي يمكنه من تجديد معارفه ومكتسباته، وتطوير قدراته وتنمية مهاراته، وهذا بالنظر لجملة الاهتمامات التي قد يتم أخذها عن المدرب أو في اعتباره نموذجاً يحتذى به.

كما أنه ومن الأهمية بمكان أن يكون المدرب خبيرًا في تمكين المهارة التي يتم نقلها، وهذا على اعتبار أن بعض الخبراء قد يجدون صعوبة في كيفية تحوير تلك المهارة بصورة أبسط أو أقل تعقيدا مما هي عليه. وبالمثل، قد يكون المتدرب الذي يشارك في إطار العمل قادرًا على اتخاذ القرارات الصحيحة اللازمة لتحقيق أهداف معينة حول؛ الأسعار أو استخدام الموارد، ومع هذا، فإنه لا يحقق ذلك بنفس القدر عند إجراء المقابلات معه حول نفس المهمة.

تجدر الإشارة إلى أنه عند القيام بالتدريب أثناء الخدمة، يصبح العمل جزءا من التدريب المقدم، حيث يمكن تبيان مدى التأثير الحاصل من جراء تلقي ما مجموعه (70%) من المديرين الصينيين للتدريب، مقارنة بما نسبته(55%) في أمريكا الشمالية، و(45%) في بريطانيا العظمى، و(21%) في فرنسا. (Tews & Tracet, 2008)

ولكي يكون التدريب ناجحًا، فإن المدرب بحاجة لتوفير الخبرة المناسبة، ولتفعيل ذلك، يتعيّن عليه يكون معلمًا جيدًا، –القدرة الطبيعية والمهارة نادرًا ما يتم تدريسها خارج أنظمة التعليم الابتدائي أو الثانوي، وهذا ما ينحو إلى أهمية تكوين علاقة شخصية جيّدة بين المدرب والمتدرب –حيث أنهما يقومان على تعزيز العمل التعاوني، خصوصا إذا جاءا من خلفيات متشابهة، بما يستوجب أن يكون هناك بعض المكافأة أو التقدير لعمل المدرب. (Wexley and Latham, 1981).

1-1-3 التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصم والبكم:

تمثل برامج تعليم المعلمين قبل الخدمة (PSTE) الشكل الأول للدراسة المهنية التي يتمّها الأفراد لمزاولة مهنة التدريس، حيث تتكون هذه البرامج من مزيج من المعرفة النظرية المتمحورة حول التدريس وخبرة الممارسة الميدانية (وتسمى التدريب العملي). تؤثر جودة التدريب المقدم عبر برامج التعليم أثناء الخدمة على ممارسة المعلمين وفعاليتهم والتزامهم الوظيفي. (Cecilia Issaka, 2018). ومن ثمة، يصبح تدريب الموظفين ضروريًا عندما يكون هناك دليل على نقص التدريب المناسب والخبرة المطلوبة.

لقد أدركت بعض الدراسات الاستقصائية في الشق المتعلق بتعليم الصم أن الفصول الدراسية للأطفال الصم وضعاف السمع هي أماكن متنوعة لغويًا وثقافيًا. (Cohen 1993; Humphries 1993;Allen 1998)

ففي هذه الفصول الدراسية، لا سيما في المناطق الحضرية، نجد الأطفال من ذوي الصم وضعاف السمع الذين قد يكونون أو لا يكونون موجودين بلغة الإشارة الأمريكية (ASL)، أو اللغة الإنجليزية، وربما يكونون موجودين بلغة ما دون الأخرى، أو قد يكونون أو لا يكونون كذلك بلغة (لغات) المنزل، بما في ذلك اللغات المنطوقة (مثل الإسبانية والروسية) ولغات الإشارة (مثل لغة الإشارة المكسيكية ولغة الإشارة البورتوريكية). (Tom Humphries & Bobbie Allen, 2008)

يستخدم تعليم الصم بشكل عام نوعين من برامج التدريب، أحدهما يوجه معلمي الأطفال الصم إلى نهج "شفهي"، وعبر هذه الفصول الدراسية، لا تُستخدم لغة الإشارة بأي شكل من الأشكال. النوع الثاني من الإعداد يتضمن توقيعًا من نوع ما، بمعنى، لغة الإشارة الأمريكية أو شكل من أشكال اللغة الإنجليزية المشفرة يدويًا (يشار إليه أحيانًا باسم "التطبيق اليدوي" أو "الاتصال المتزامن" أو "الاتصال الشامل")، كلا النوعين يبنيان على الافتراض بأن الطفل الصم لديه لغة غير عادية أو صعبة.

بالرغم من توجهاتهما المختلفة جدًا تجاه اللغة، فإن كلا النوعين هما افتراضان يقودان إلى اعتبار أن الطفل الأصم لديه لغة غير عادية أو صعبة وأنماط نمو معرفي؛ وكلاهما يركز على تقييم وتطوير مهارات الكلام واللغة في اللغة الإنجليزية؛ وكلاهما، بغض النظر عن استخدام معلمي لغة الإشارة الأمريكية (ASL) في بعض الفصول، فإنهم لا يركزون إلا نادرًا على تنمية لغة الإشارة الأمريكية (ASL) لدى الطفل أو استيعابها في ثقافة الأشخاص الصم.

في هذه الأنواع من البرامج، يركز التدريب على إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال الذين يتوقع تسجيل "تأخرهم" في معظم مجالات التنمية ما لم يتم استخدام تدخلات تعليمية خاصة محددة وقوية في الفصل الدراسي. من أجل تنفيذ مثل هذه التدخلات، من المتوقع أن يتقن المعلمون عمليات التدريب السمعي؛ طرق الكلام العلاجية؛ طرق تعديل السلوك القائمة على أفكار حول "سيكولوجية الصم"؛ وتكييف منهاج التعليم النظامي مع "الاحتياجات الخاصة" للأطفال الصم وضعاف السمع. إضافة إلى ذلك، فإن طرق التدريس في هذه الأنواع من البرامج لا تأخذ في الحسبان الاختلاف في لغة وثقافة الطفل وأسرته، إذ تميل التعليمات والمناهج الدراسية في برامج تعليم الصم التقليدية هذه إلى التصميم أو التنمية للأطفال أحاديي اللغة من نفس الثقافة المنزلية مثل أي طفل آخر في الفصل الدراسي.

2-علاقة التدريب بالتعليم والتنمية:

يعتبر تدريب وتعليم وتنمية الكوادر على جميع المستويات داخل المنظمات مكونًا حيويًا في الحفاظ على القدرة التنافسية على الساحة الدولية، كما أنها ذات أهمية بالغة استنادا لما جاءت به أدبيات إدارة الموارد البشرية (HRM) والتنمية البشرية (HRD).

إن الفكرة الأساسية المرتبطة بكل من التدريب، التعليم، والتنمية تمثل وسائل هامة يمكن من خلالها تقليل أوجه القصور في علاقات العمل، وبعث مجال التنافسية من أجل تحقيق الفاعلية بالأداء وكذا الوصول نحو ترسيخ عوامل الجودة الشاملة بالاتجاه العملي المتبع بالمنظمة، حيث يمكن تبيان طبيعة العلاقة بين المفاهيم السابقة من خلال ما يلي:

2-1 التدريب والتعليم:

عند البحث في مضامين مصطلحي "التعليم والتدريب" فإن سياق التناول غالبا ما يتجه نحو إعطاء تفسيرات ترمز لهما بالتبادل على أنهما يمثلان نفس النشاط، حيث ينظر للتعليم على أنه مجال يتناول مفاهيم أكثر جوهرية، في حين يركز التدريب بشكل دقيق على الجوانب الحسية التجريدية في اهتماماته، مثل الفرق بين الرياضيات والإحصائيات التطبيقية، أو المنطق وبرمجة الكمبيوتر، وبالتالي فأحدهما يؤكد الفهم بمعنى مختلف، والآخر يشدد على التقنيات.

ومن ثمة، فإنه يتعيّن التمييز بين "التعليم" و"التدريب" بمعايير أخرى، قد تبرز عن طريق التصّور القائم على؛ "المهارات مقابل الفهم". وفي هذا الصدد يقول بيترز (Peters, 1966)؛

"...إن الأنشطة المعرفية عالية المستوى، موجودة في معظم ما نعتقد أنه تدريب جاد، لأن الأسس التي من خلالها يمكن التمييز بين مفاهيم التعليم والتدريب تتعلق بدرجة أقل بكثير بالمحتوى، من أهمية النشاط الجاري تنفيذه."

فبالنسبة لبيترز (Peters, 1966)، عندما نتحدث عن إعداد أشخاص لدور ما، وتجهيزهم للقيام بمهمة، وتركيزنا على أن يصبحوا ممارسين أكفاء، فإنه مهما كانت درجة النظرية / الفهم / المهارات الاجتماعية التي يتم إلحاقها بالتعلّم، فإنه يمكننا بحكم مسار الاتجاه والطبيعة المركزة للمشروع، أن نناقش بشكل معقول جانب "التدريب". وبالتالي فإن الاعتقادات التي ينهجها بيترز تتجه إلى تصنيف "التدريب" كنوع من النشاط، والذي قد يكون ذا فائدة عملية واضحة، بما يجعله ناشئا من دون حصول

تأثيرات لعوامل خارجية مساهمة في عملية تكوينه. من ناحية أخرى، فمفهوم التعليم هنا يمكن أن يندرج علﻰ نطاق أوسع؛ علﻰ أنه النهج الأكثر عمومية أو الأقل تخصصًا أو عمليًا لتعزيز المعرفة.

2-2 مفهوم التدريب والتنمية:

يشكل التدريب والتنمية وظيفتين أساسيتين في إدارة الموارد البشرية، والتي تستخدم لسد الفجوات بين الأداء الحالي والمتوقع. (Elnaga & Imran, 2013 ; Nassazi, 2013)

بالرجوع لقاموس الأعمال (التدريب، ب.ت)، يعد التدريب؛ "نشـــاطًا منظمًا يهدف إلﻰ نقل المعلومات و/أو التعليمات لتحســـين أداء المتعلّم أو مســـاعدته علﻰ تحقيق المســـتوى المطلوب من المعرفة أو المهارة."

ومن ثمة؛ فالتدريب يمثل وضـــعية تصـــورية مخطط لها عن طريق مجموعة من الأنشـــطة المنهجية المرتكزة علﻰ تعزيز مســـتويات المعرفة؛ المهارات والكفاءات. وبناءً عليه، فهو عبارة عن عملية نقل للمهارات الأساسية، والسلوك المخطط، بحيث يصبح الأفراد علﻰ دراية بالقواعد والإجراءات المتبعة في توجيه سلوكهم الخاص نحو إنجاز مهامهم بفاعلية.

بمقابل ذلك، وعلﻰ مستوى الأدائي للمنظمات، فإن التدريب كمجال بحثي يتموضـع في العمل علﻰ تحســـين المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية، علﻰ اعتبار أنه يوســـع كفاءة الأفراد والمجموعات والمنظمات. إلا أن مفهوم التنمية هنا يمكن اعتباره تدريبًا واكتســـابا للقدرات وللمهارات الجديدة اللازمة للنمو الشخصي، غير أنه قد يُنظر إليه أيضا علﻰ أنه مفهوم واسع، بما يمكن تفسيره علﻰ كونه يمثل نموا شـــاملا وطويل الأمد للأفراد من أجل أداء الأدوار والمســـؤوليات المســـتقبلية. (Kelley Walters, Joel Rodriguez,2017,p207)

علﻰ الرغم من أن مصـــطلحات التعليم والتدريب والتنمية تســـتخدم غالبًا بالتبادل، إلا أن هناك بعض الفروق المهمة بينها. إذ يشير التدريب بشكل عام إلﻰ تعلّم مهارات جديدة أثناء العمل علﻰ تحقيق المؤشـــرات المطلوبة لتجســـيد وظيفة معينة، حيث تتضـــمن برامج التدريب الفعالة مزيجًا من التدخل القائم علﻰ المعلّم والخبرة العملية التي تساعده في ممارسة المهارات أو المعرفة المكتسبة حديثًا، وهذا علﻰ عكس التدريب الموجه عمليًا. كما يشـــير التعليم إلﻰ المزيد من المعرفة النظرية التي تهدف إلﻰ تحسين تفكير العاملين وتصويب تقديرية أحكامهم.

بالإضـافة إلﻰ ذلك، ترتبط التنمية باكتساب المعرفة والمهارات الأوسع في نطاقها، والتي يُنظر إليها علﻰ أنها تساهم بمعدﻯ شامل في النمو الشخصي والمهني العام للكوادر، بما يأصل لتلك الأنواع

من التدخلات المتضمنة في عناصر مثل التدريب والتعليم الرسمي، والخبرات التنموية. وبالتالي، فإنّهم يركزون أكثر على الاحتياجات المستقبلية للموظف، بالمقارنة مع التدريبات التي تهتم أكثر بتحقيق نتيجة فورية ضمن سياقات الأداء الحالي.

3-أهمية التدريب أثناء الخدمة:

يعد تدريب الكوادر وتطويرهم أحد أهم المحفزات المستخدمة لمساعدة الأفراد والمنظمات في تحقيق أهدافهم وغاياتهم وفق فترات قصيرة وطويلة المدى، فالتدريب والتطوير لا يعززان المعرفة والمهارات والمواقف فحسب، بل يقدمان العديد من المؤشرات الايجابية الأخرى.

وقوفا عند ذلك، فإنه يتمظهر لنا بعض المؤشرات الهامة المشتركة في تدريب الكوادر وتنميتهم، وفقًا لما جاء عن لجيهانزب وبشير (Jehanzeb and Bashir ,2013)، والتي تأتي فيما يلي:

- الأهمية الفردية: تساعد برامج التدريب والتنمية الأفراد على تعلّم المهارات الأوّلية، الوظيفية والتقنية اللازمة لأداء مهامهم، بما يمكنهم من تحقيق مستوى أعلى من الرضا الوظيفي. وفي هذا الإطار، يميل الأفراد إلى البحث بشكل استباقي عن فرص حقيقية لاكتساب مهارات مبتكرة، وتجربة الأدوار والمسؤوليات المتنوعة، والبحث عن التنمية الشخصية والمهنية الإضافية، إذ تزيد هذه الميول من ثقتهم بأنفسهم ورضاهم الوظيفي، ومن ثمّة؛ فالتدريب والتنمية يعززان الأداء العام للأفراد.

- الأهمية التنظيمية: تساعد برامج التدريب والتنمية المنظمات في الحفاظ على قدرتها التنافسية في المجالات الريادية. لتأكيد ذلك، فقد وجدت الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية (تسمى حاليا جمعية تنمية المواهب)؛ أن هناك علاقة بين التمويل في برامج تدريب وتطوير الموظفين، وزيادة الإيرادات من سوق الأوراق المالية، فالمنظمات التي تستثمر في المتوسط (1.575) دولارًا لكل موظف في التعلّم، تحصل على نمو بنسبة (24%) في إجمالي الربح و(218%) زيادة في الإيرادات لكل موظف. (J. Rodriguez, K. Walters, 2017)

نتيجة لذلك، تساعد برامج التدريب والتنمية للمؤسسات في الاحتفاظ بمواهبها، وتمييز نفسها عن المنظمات الأخرى، وتحسين مظهرها كأفضل مستثمر في أسواق الأعمال، وزيادة الفعالية التنظيمية الشاملة.

وانطلاقا من ذلك، فكل منظمة هي مسؤولة عن تحسين أداء كوادرها من خلال تنفيذ برامج التدريب والتنمية ذات الصلة والتي تعد فعّالة، وذلك لأنهم يعدون أهم أصول المؤسسة، فمن الأهمية

بمكان الحفاظ على هذه الفكرة، كما يتعيّن على المنظمة تحسين مساهمة موظفيها من خلال ضمان مصدر أو مخزون قاعدي مناسب من الموظفين القادرين وظيفيًا وتقنيًا واجتماعيًا على التطور إلى أدوار متخصصة أو إدارية.

يمكن القول أنه بإمكان المنظمات إيجاد العديد من الأسباب المختلفة لتنفيذ برامج التدريب والتعليم والتنمية، وذلك من خلال ما يلي:

- تكامل وتنشئة الموظفين الجدد بسرعة: "برامج التوجيه" لتقليل الوقت الذي يستغرقه الموظفون المعينون حديثًا ليصبحوا متكاملين اجتماعيًا وفعالين في أدوارهم.
- إعداد الكوادر للتعامل مع المهام الأكثر تعقيدًا: وهذا عن طريق تبني نماذج البرامج التي تدعم نمو الموظفين في المنظمة، على سبيل المثال؛ تعلّم المزيد من المعرفة التقنية المعقدة أو المهارات الإدارية المطلوبة لمنصب مستحدث.
- تحسين المستويات العامة للكفاءة والأداء: عبر البرامج التي تركز على تحسين أداء الموظفين في دورهم الحالي ويمكن أن تشمل إدخال تقنيات وأساليب عمل جديدة.
- استيفاء المعايير التشريعية والأخلاقية: يهدف التدريب إلى ضمان عمل الكوادر ضمن الحدود القانونية، وأن أعمالهم تفي بالمعايير الأخلاقية التي تتوقعها الإدارة وأصحاب المصلحة.
- إبقاء الموظفين على اطلاع دائم: لأن واقع الأعمال يتغيّر باستمرار، حيث تعقد المنظمات جلسات إعلامية لإبقاء الموظفين على اطلاع دائم بتطورات الأعمال وأماكن العمل.
- حماية الصحة والسلامة: تركز البرامج على رفاهية الموظفين من خلال تعليمهم كيفية الحفاظ على صحتهم وكيفية تجنب الإصابات المحتملة في مكان العمل "الوقاية".
- التغييرات في المواقف: على عكس البرامج التي تركز على كيفية أداء مهمة ما، فإن البرامج المعنية بمشاعر الموظفين ومعتقداتهم تجاه المبادرات التنظيمية والموظفين أو أصحاب المصلحة الآخرين تساهم بشكل جذري في عمليات التغيير.
- تحسين مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات: مع واقع الأعمال الأكثر تعقيدًا، يتعيّن على المؤسسات التأكد من أن موظفيها على دراية بكيفية تحليل الموقف، والاختيار بين المبادرات الممكنة، وحل التحديات الصعبة وغير المتوقعة.

4-الأساسات النظرية المفسرة للتدريب:

عرف مجال التدريب عديد التناولات التي عملت على التنظير إليه، وهذا عبر مجموعة من النظريات المفسرة له، حيث يمكن الإشارة إلى أهمها:

4-1 الطرق التصّورية Scenistic Methods:

في هذا السياق؛ تم إحراز تقدم كبير في منهجيات التدريب والتنمية المرتبطة بمجال الأساليب التصّورية، في مقترح لمجموعة من العمليات التي تركز على المواقف والأحداث، دراسات الحالة والسرد التي توفر بيئة محددة لقضايا الأداء، الاحتياجات وأوجه القصور والإجراءات الكتابية لمواقف معينة (Paul, 2010).

بالتوازي مع ذلك، ونظرًا للمشاركة الاجتماعية والممارسة الموحدة المتضمنة لعوامل التكلفة والفعالية، فإن المنهجية التصورية يمكن أن تمثل وضعية أكثر ملائمة للتدريب الجماعي وليس للتعليم الفردي، حيث تتمحور مضامينها في الأسس النظرية والمفاهيمية للمنهجية التصورية؛ التعلّم / الإدراك للواقع؛ البناء المعرفي؛ التعلّم التجريبي؛ نظرية التعلّم التحويلي؛ ونظرية العمل.

أ. وضعية التعلّم أو الإدراك:

يعد التعلّم القائم على الموقع أحد أهم سمات الأسلوب التصّوري؛ فمن الناحية النظرية، المواد التي نصنعها أو نستخدمها، تضع المتدرب في سياقه العملي، إذ تمثل هذه المادة نقطة البداية للمنهجية التي يتم اتباعها في تحديد القضايا والمشكلات، على أن يكون لدى المتدرب خبرة بالسياق المعيّن المشارك فيه.

وحسب (أندرسون وآخرون Anderson et al, 1996)؛ فالتعلّم الموضعي يعتمد على المواقف التي يشارك فيها المتدربون على أساس منتظم، وهو ما ينحو إلى الافتراض بأن استخدام المهارات الظرفية التي يتلقاها المتدربون في مواقف مماثلة، تدفعه إلى تبني جملة الأنشطة التدريبية ومبادلتها مع متدربين آخرين، يعملون معا لتحديد المشكلات وحلّها.

ب. البنائية ونظرية التعلّم التجريبي:

يشير منظور التعلّم البنائي إلى أنه يمكن تحسين المعرفة والمهارات بطرق مختلفة دون التقيّد بحل نموذجي منفرد. وتنطلق مسلمات النظرية البنائية في الاتجاه التفسيري للتدريب من اعتمادها على الطرق الموضعية والتصورية، لذلك فهي تؤكد على وظائف العالم الحقيقي المفهومة في البيئات

التنظيمية المرتبطة بتشـــكيل المهارات في بيئة معينة، مع الزامية تحديد الجوانب المختلفة للأداء ومحاولة فهمها وإثباتها (Jonassen,1994)، بما يمكن الأفراد والجماعات من ضـــبط الفجوات وأوجه القصور بالأداء في مجال مهارة محددة، إذ أن هذا النوع من المشاركة الاجتماعية الديناميكية من شأنه أن يؤدي إلى تسريع عملية التعلّم.

وفي هذا الصـــدد، تعتمد النظرية المتعددة التخصـــصـــات للتعلّم التجريبي، إلى حد كبير، على النظرية البنيوية وتستخدم علم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع، الأنثروبولوجيا والعلوم المعرفية لاكتساب رؤية أكبر لعملية التعلّم (Carver, 1996).

ج. نظرية التعلّم التحويلية:

يتيح التعلّم التحويلي جنبا إلى جنب مع الأســاليب التصّــورية للمتدربين المشــاركة بنشــاط في تشكيل المحتوى وتطبيق أنشطة التعلّم، ويقبل الكثير منهم إمكانية التمكين والمشاركة الفعالة في صنع القرار. إذ يعد الرضــا والالتزام الشــخصــي للوظيفة من الجوانب الحاسمة لهذا النوع من التعلّم التمكيني empowered learning (Devanna, 1986; Bryman et al., 1996)

يدعي (مارسينلي Marcinelli, 1997) أن تحليل مؤشرات السمات الإبداعية لدى الموظف من شـــأنها أن تســـاهم في اكتشـــاف إمكانية اتخاذ القرارات، والتنبؤ بالمخاطر التي قد تؤثر على التحفيز والإنتاجية بطريقة إيجابية، ومن ثمّة، فاهتمامات التعلّم التحويلي والتجريبي تنحصـر في اسـتخدام قوائم التقدير والمشاركة في عمليات صنع القرار.

د. نظرية العمل:

قام بتوصـفيها ميشـيل فريز (Michael Frese, 2007)، حيث تحاول نظرية العمل شـرح كيفية تنظيم التعلّم وكيف يمكن للأفراد تغيير ســـلوكياتهم لتحقيق الأهداف ديناميكيًا في المواقف العادية و/ أو غير العادية. تتضـــمن أســـاليب التعلّم الواقعية مواقف جديدة، وتتطلب من المتدربين أن يكونوا مبدعين إلى حد ما. على عكس العديد من النظريات المعرفية ومعالجة المعلومات، ترتبط نظرية العمل بالســلوك والســياقات ونتائج الأعمال المحددة، كما أنها تهتم بالعمليات التي ينطوي عليها التفاعل بين المدخلات والسلوك البيئي من ناحية، وكيفية تنظيم الإدراك، السلوك والأداء من ناحية أخرى.

وفقًا لجونسون وكيسلو نقلا عن سالسبوري، فإن نظرية العمل هي أداة منهجية لـــفهم كيفية تنظيم العمليات المعرفية في حالة الأداء، وذلك باستخدام عناصر التركيز والتسلسل وبنية العمل، وكذا

وضعية الأسس النظرية التي تتفاعل ديناميكيًا، فهيكل العمل هنا هو أهم عنصر فيما يتعلق بالعمليات التصورية. ومن خلال حساسية التعقيد المقترنة بعملية التعلّم، يمكن للمدرسين إدارة توقعات المتعلّم لتقليل الحمل الزائد للمعلومات، وهذا بعد أن يشعر المتدربون براحة أكبر مع النموذج المشاهد، ليحاولوا تطبيقه على مشكلات أخرى في مكان العمل. (W.Jonson & N. Kaslow, 2014)

وعليه، فإن هذا النموذج ينهج على توجيه المتدربين بشكل أساسي لشغل وظائف مناسبة في الممارسة المهنية، ويؤكد على الخبرات الاكلينيكية الشاملة التي تبدأ في وقت مبكر من التدريب، حيث يعمد إلى تقديم نمط تدريبي يرتكز على ترجمة البحث والنظرية إلى ممارسات فاعلة.

4-2 نظرية رأس المال البشري:

تطورت نظريات رأس المال البشري بشكل متسارع منذ أن وضع كل من مينسر (Mincer, 1960, 1958)، شولتز (Schultz, 1961, 1960)، بيكر (Becker, 1962)، بان بوراث (Ben-Porath, 1967) أسسها.

وبما أن التدريب يعتبر في هذه الحالة استثمارًا، فإنه ينطوي على جملة من التكاليف والفوائد، والتي يمكن تقييمها باستخدام المعايير المالية مثل القيمة الحالية ومعدل العائد الداخلي. في البداية، درس بيكر (1962) التأثير على مستويات الأجور لنوعين من رأس المال البشري، مندرجان في سوق عمل تنافسي لا يحتويان على عيوب أو اختلالات، بحيث تمكن من نقل نوع واحد من رأس المال البشري إلى منظمات أخرى، وهو ما شجع الموظفين على تغطية التكاليف والحصول على جميع مزايا التدريب.

أما النوع الثاني من رأس المال البشري فهو خاص بالمؤسسة، ولا يمكن نقله إلى مؤسسات أخرى، مما يحفز أصحاب العمل والموظفين على تقاسم التكاليف وفوائد التدريب (Becker, 1962).

إجمالا، يمكن القول أن جوهر المحرك الرئيسي لتفعيل المقاربات الخاصة برأس المال البشري قد يقوم على تحوير النظريات الكلاسيكية الجديدة لأسواق العمل والتعليم والنمو الاقتصادي، إذ يعتقد غارسيا(Garcia, 2005) في هذا الشأن أن عدم حصول الموظفين على مكافآت كبيرة في الأجور نتيجة لزيادة المردودية بعد حضور دورات تدريبية محددة، يمكن أن يؤدي إلى ضعف الدافعية لتمويل متطلبات التدريب الخاصة بهم، وهو ما يدفع بالمؤسسات إلى تغطية تكاليف التدريب هذه، والتي

بموجبها ســـتحصـــل علـ جميع العوائد تقريبًا من الإنتاجية المعززة المتوقعة عن المهارات الجديدة المتولدة. (K.Abushamsieh, 2014)

لتحقيق نتائج إيجابية مســـتدامة، تحتاج المنظمات إلـ أن تكون اســـتباقية في الطريقة التي تســتغل بها مواردها، ولا ســيما تلك التي تولي أهمية لرأس المال الفكري، فبالرغم من أنه قد تم اقتراح تصـنيفات مختلفة لتحديد رأس المال الفكري، إلا أنها تظل مشـتركة مع رأس المال البشـري كونها تمثل جزئية هامة من هيكل المنظمة، فعندما يكتســـب الموظفون معرفة جديدة، يتم إثراء قيمة رأس المال البشـــري ورأس المال الفكري والقيمة الســـوقية للأعمال. وبالنظر لأهمية رأس المال البشـــري، فمن الضـــروري أن تقوم المؤســـســـة بتحســـين مســـتوى المعرفة والمهارات والمواقف لموظفيها. (J. Ben Mansour, A. Naji, A. Leclerc, 2017)

بناءً علـ ما ســبق، فإن نظريات التدريب بمجملها، قد ســاعدت بشــكل كبير في فهم عملية التدريب، حيث تعتبر الطريقة التصـــورية واحدة من أهم العوامل المســـاهمة في تحســـين قيمة وفعالية التدريب (الفردي) ضـمن المؤسسـات، ولتكون بديلاً عن التدريب الخاص بالفرق أو الجماعات، وهو ما جعل وقع تـأثيراتهـا أكبر علـ مكـان العمـل. ووفقًـا لنظريـات التـدريـب، فمن الضـــــروري الأخـذ بعين الاعتبار اختيار نوع نموذج التدريب الأكثر ملاءمة لطبيعة المهمات التي يتم تنفيذها، لأن هذه الخطوة قد يترتـب عنهـا وجود نتـائج علـ الفروع الأخرى مثـل التعلّم القـائم علـ الموقع أو الإدراك، ولتكون احتمالية ظهورها بنسب عالية ملاحظة بصفة كبرى.

إن تحديد عمليات التدريب المناسـبة وفقًا لطبيعة عمل المتدرب، يمكن أن تتدرج بحسـب اتجاه عملية التدريب ونوعية المهارات التي يتم توفيرها، بما يضـــمن التشـــجيع علـ العمل الجماعي بين المتدربين.

موازاة مع ذلك، يعتبر تجانس المتدربين فيما يتعلق بعملية التدريب والرغبة في البحث عن فاعليته، ركيزة أساسية ضمن الوضعيات التي تنشأ لتعبر عن مدى اعتمادهم علـ إبداعهم وقدراتهم في تعزيز دورهم في صـنع القرار، والذي يتم تحسـينه من خلال نظرية التعلّم التحويلية. ومن جانب آخر، فقد ساعدت نظرية العمل في تنظيم سلوكيات الأفراد وتحقيق أهداف التدريب وفق ما نادت به النظريات والأدبيات المتعلقة بالموارد البشرية وإدارة الموارد البشرية علـ أهمية رأس المال البشري في المنظمات، وما قد ينجر عنه من زيادات في العائدات والمداخيل.

5-المراحل المقترنة بعملية التدريب والتنمية:

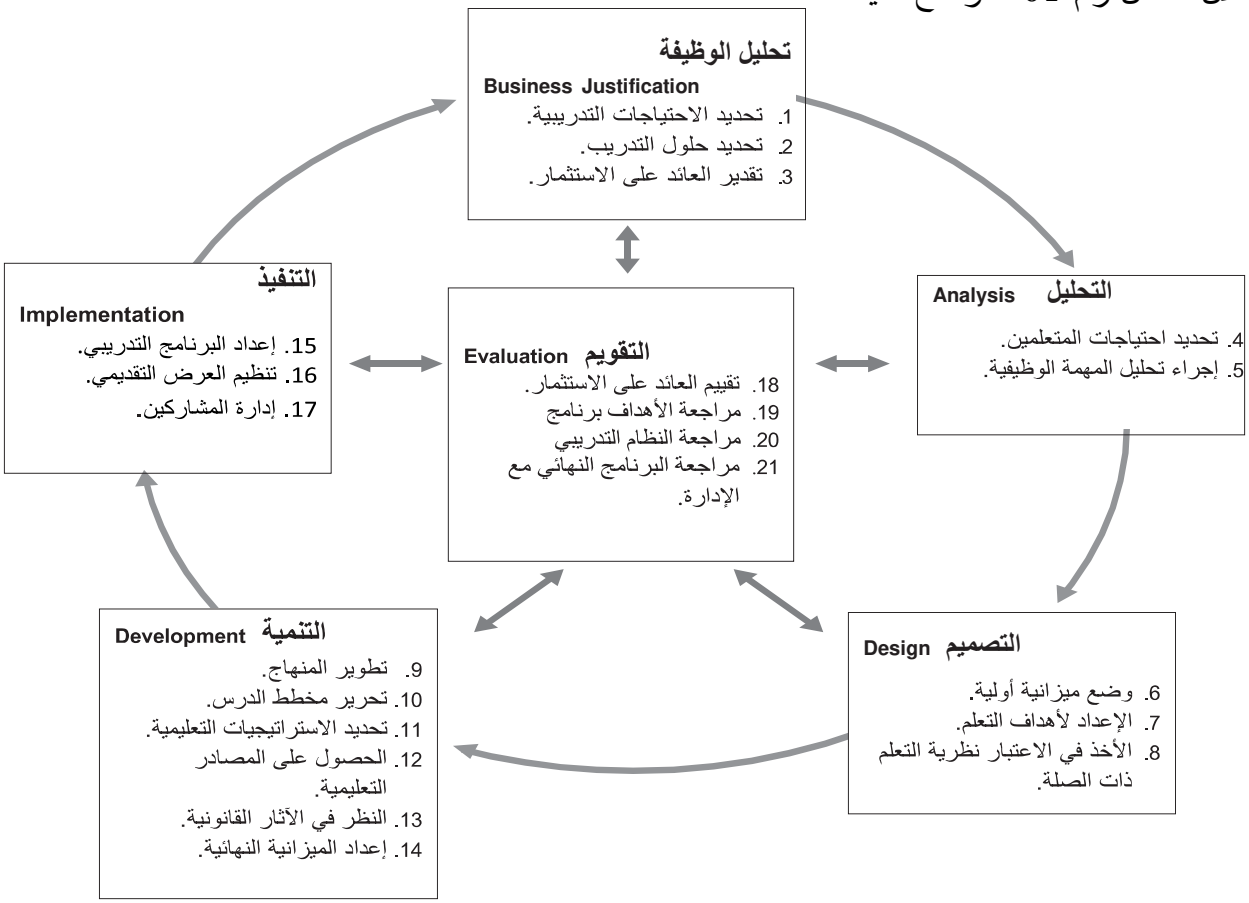
5-1 تطوير نظام التدريب العام:

يتحدد الأساس العملي للنظام التدريبي العام على ما مجموعه (06) مراحل أساسية، ينشأ عنها تغير بالمواقف وتنمية للمهارات والسلوكيات الخاصة بالأفراد أو المنظمات، حيث تتقاطع هذه المراحل فيما بينها للوصول إلى تلبية الاحتياجات أو تحسين مستوى الأداء أو ضمان الفاعلية في اتجاهات معينة.

يتناول النموذج ثلاثة أسئلة مهمة لأي مطور لبرنامج تدريبي، وهذا عن طريق البحث في:

- ماهية المحتوى الذي يستوجب إدارجه؟
- كيف يمكن تدريس المحتوى وتقديمه؟
- كيف يمكن التأكد من أن التدريب يعمل (أي هل تعلّم المتدربون المحتوى؟)

يتولد من خلال ذلك، نموذج التدريب العام وفق تصورات رئيسية للمراحل القائمة على؛ تحليل الوظيفة، التحليل، التصميم، التنمية، التنفيذ والتقويم. حيث يمكن تبيان محدداته بشكل تفصيلي، من خلال الشكل رقم 01 الموضح تاليا:



الشكل رقم (01): يوضح المراحل الأساسية في تطوير نظام التدريب العام (Geri E.McArdle, 2015)

تُأخذ بعض الاعتبارات المنهجية في تطوير نظام التدريب العام، وذلك وفقا لما يلي:

– تقييم الاحتياجات وأهداف التعلّم: ويختص بتطوير إطار العمل المتعلّق بالتفكير في نوع التدريب المطلوب في المنظمة. بمجرد تحديد التدريب المطلوب، فإنه يمكننا تحديد أهداف التعلّم لقياسها بنهاية التدريب.

– النظر في أساليب التعلّم: وذلك للتأكد من أهمية اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لمجموعة متنوعة من أساليب التعلّم، والذي يعد أمرًا مهمًا لتطوير برامج التدريب.

– وضعيات التقديم: وهي تشتمل على تحديد أفضل طريقة لتوصيل الهدف من التدريب على جزئية معينة، أو البحث في مدى ملائمة التدريب الالكتروني لنوع محدد من التنمية، أم أن ذلك يقتضي استخدام أسلوب التوجيه مثلا. لذا، فإنه يتعيّن أن تتوفر معظم برامج التدريب على مجموعة متنوعة من طرق التقديم.

– الميزانية؛ وهي تتأسس وفق المعطيات المرتبطة بالتكلفة التي يتم إعدادها بالخطوة التقديرية الأوّلية والنهائية، والتي تغطي تكاليف هذا التدريب.

– أسلوب التقديم: ويشتمل حول الكيفية التي يتم بها التعريف بالأنشطة المستهدفة في عملية التدريب، وعملية توزيع الأدوار في السلم الترتيبي، بمعنى؛ هل سيكون التدريب ذاتيًا أم بقيادة المدرب؟ وما هي أنواع المناقشات والتفاعلات التي يمكن تطويرها بالتزامن مع هذا التدريب؟

– المشاركين بالبرنامج: ويقترن ذلك بالكيفية التي يمكن للمصمم جعل التدريب وثيق الصلة بالمهام الفردية للمشاركين، بحيث يمس جوانب دقيقة من احتياجاتهم التدريبية، أو ما تعلق بالمهارات التي يعمدون إلى تنميتها.

– المحتوى: يعني بالمحتوى، من خلال قدرة المدرب على بناء مخطط تصوري وبما يتعيّن عليه بحثه من خلال التدريب، وكيفية تنظيم معطياته مع توافقاته والمجال المستهدف لدى الأفراد، وكذلك في قدرته على تحويل تصوراته إلى أهداف سلوكية.

– الجداول الزمنية: وهي تندرج حول المدة المستغرقة في تطوير التدريب، والتي يمكن من خلالها قياس مدى التعلّم والاكتساب أو التنمية المحققة على المشاركين بين العينتين التجريبية والضابطة بسياق تدريبي محدد.

– قياس فاعلية التدريب: ويكون الهدف منه، معرفة مدى صـــلاحية محتوى وموضـــوعات البرنامج التدريبي في قياس الكفاءات أو المهارات، ومســاهمتها في تحقيق الافتراضــات المؤســســة عند البدء بالإطار التعريفي للبرنامج.

5-2 مراحل إعداد برامج التدريب والتنمية:

تشير عملية التدريب والتنمية إلى المراحل أو الخطوات المستوحاة في برنامج التدريب والتطوير الذي يضمن إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة.

وفقًا لفيرنر وهاريس (Werner and Harris, 2002)، فإن هنالك أربع مراحل أو خطوات رئيسية يمكن إبرازها خلال عملية التدريب والتنمية، بحيث تتدرج ضمن مستويات؛ تقييم الاحتياجات التدريبية، تصميم التدريب، تنفيذ التدريب ورصد وتقييم التدريب.

5-2-1 تقييم الاحتياجات التدريبية:

يشـــير نيو(Noe, 2013) إلى أن تقييم احتياجات التدريب يتعلق بعملية معرفة ما إذا كان التدريب مطلوبًا أم لا. حيث يتم إجراء ثلاثة تحليلات: تحليلات الموظف (الشـــخصـــية)، التنظيمية (المؤسساتية)، والمهمة (الوظيفة).

تصـويبا لهذا الاتجاه، يرى الفردوسـي (Firdousi, 2011) أن تحليل احتياجات التدريب يُستخدم للتحقيق في الدورات أو الأنشـطة التعليمية التي يجب عرضـها لكل من الموظفين والإدارة في محاولة لتحسين تقديمها.

كما يعتقد باربازاث (Barbazette, 2006) أن تقييم احتياجات التدريب يمكن أن تنحصـــر في عملية جمع البيانات لتدريب الموظفين من أجل تلبية الاحتياجات التنظيمية، وقد تكون عملية تحليل احتياجات التدريب مطلوبة حينما يتم احداث تغييرات نوعيّة في النظام أو في العمل، عند إدخال تقنية جديدة.

يتضـح من خلال التصـور الذي انتهجه كل من الفردوسـي وباربازات، تأكيدهما على أن عملية التقييم للاحتياجات التدريبية تعد خطوة أوّلية استكشافية، تستهدف القيام بمسح شامل وحصر للمعطيات التي من شـأنها أن تشـكل دعامة أسـاسـية في تنظيم الأنشـطة التدريبية المقترحة، والمتوافقة مع بيئة العمل التي تكون منوطة بالإجراءات الرامية لتحسين أو تلبية الاحتياجات التنظيمية.

ومن ثمّة، فإنه يمكن للهيئات الرسمية وغير الرسمية أن تسعى لتقديم معايير جديدة، تسمح بالبحث في إمكانية دراسة درجات الانخفاض في جودة العمل أو الأداء، أو عند اقتضاء وجود حالات من القصور أو نقص في اكتساب المهارات والمعرفة أو بتسجيل منحى تنازلي في قياس الدافعية نحو الانجاز.

بالنسبة لنيو(Noe, 2013)، فإن الأساليب المستخدمة في إجراء التحليل للاحتياجات التدريبية يمكن أن تشتمل على أدوات الملاحظة والاستبيانات والمقابلات ومجموعات التركيز والوثائق، مشيرا إلى أنه إذا لم يتم إجراء تقييم للاحتياجات التدريبية، فقد يكون محتوى وأهداف وطرق برنامج التدريب والتطوير خاطئًا. (A. Mensah & P. Darkwa, 2016)

بالإضافة إلى ذلك، قد يتم إهدار التكلفة المتكبدة ولن تؤول نتائجها / تأثيراتها المتوقعة من قبل المنظمة، كما أنه لن يمكّن المنظمة من الحصول على عمالة عالية الجودة، قادرة على زيادة الإنتاجية المطلوبة.

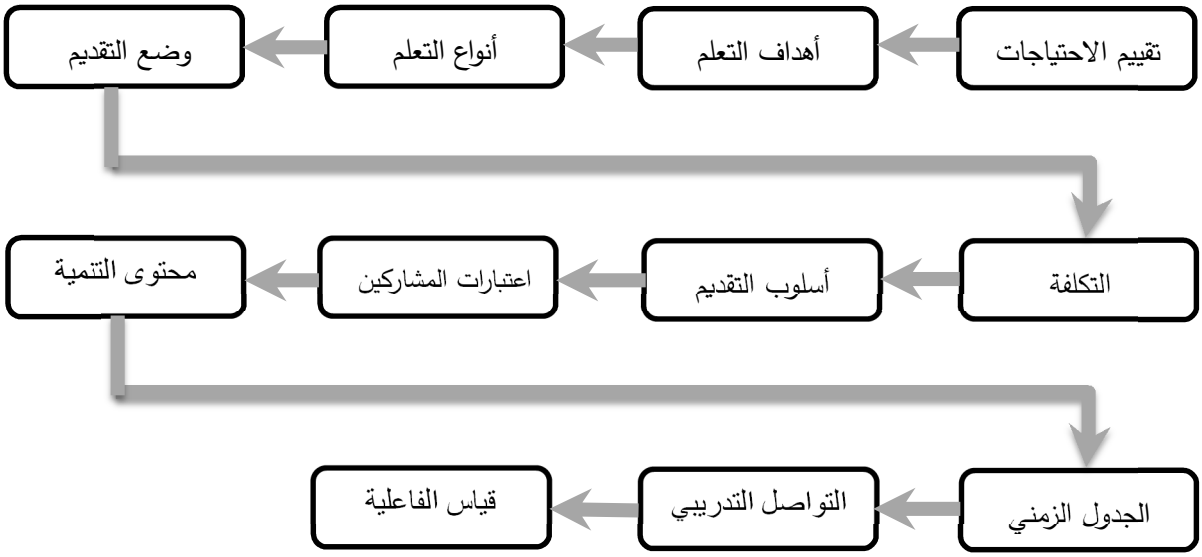
5-2-2 تصميم التدريب والتنمية:

يُشار إلى تصميم وتنفيذ برامج التدريب على أنه أحد أكثر الأنشطة انتشارا وفهماً، الموجودة في مجال تنمية الموارد البشرية، إذ يهتم هذا المجال في المقام الأول بالتعلّم وتوليد الوعي واكتساب المعرفة والمعلومات المتعلقة بمختلف المجالات داخل بيئة العمل. ولأن مهمة التصميم والتنفيذ تعدان أمران بالغا الأهمية، فإنه يتعيّن على الأفراد أن يأخذوا في الاعتبار التدابير والسياسات التي تعتبر ضرورية لتصميم وتنفيذ برامج التدريب داخل المنظمات.

في أثناء القيام بتصميم التدريب، تتواجد أربعة مجالات رئيسية تتطلب ضرورة التّقيد بها، والتي تشتمل على وضعيات بحثية تدرس في؛ ماهية مخرجات التعلّم التي من يمكنها أن تلبي احتياجات المتعلمين؟، وما هي الجوانب التي يجب تضمينها في إنشاء خطة التدريب؟، وما طبيعة الموارد المتاحة؟، حيث أنه من الضروري مراعاة الموارد، وخاصة المالية، وما هي بعض التحديات المحتملة لهذا البرنامج التدريبي؟. كما يتعين أن يتم أخذ الإعتبار أهمية وجود بعض التحديات التي قد تنشأ، ومن الضروري وضع التدابير موضع التنفيذ لتقديم حلول لهذه التحديات.

أهم جانب في خطة التدريب هو تلبية احتياجات المتعلمين، كما يجب تحديد نقاط الضـــعف من قبل المشـرفين والمديرين المطلوب تحسـينها، ثم تليها الخطوة التي يتم بموجبها إرسـال الموظفين للتدريب، حتى يكونوا قادرين على تحسين نقاط ضعفهم ولا يضروا بهم. (Radhika Kapur, 2018)

حيث يمكن تصـويب مجمل هذه الأفكار من خلال إبرازها ضـمن المخطط الشـكلي التالي



الشكل رقم (02): يوضـح الخطوات المتبعة في عملية التصـميم للبرنامج التدريبي(Radhika Kapur, 2018).

5-2-3 تنفيذ التدريب والتنمية:

حســب هايلميشـــال (Hailemichael, 2014)، يُعد تنفيذ التدريب والتنمية بعملية البدء في تطبيقه، ويذهب ليمان (Lehman, 2007) باعتقاده أنهما يمثلان التعهد الخاص ببرنامج التدريب الفعلي، والذي من خلاله تتأكد المنظمة من أن المدربين والمتدربين قد أبلغوا عن مواقفهم، وأنهم جاهزون للتقديم والتعلّم على التوالي، كما يتعيّن أن يبدأ البرنامج في الوقت المحدد كما هو متفق عليه، بحيث يتم توفير الموارد، مثل السـيولة المالية ووسـائل النقل والمواصـلات، والوسـائل التعليمية والمواد التعليمية لتكون متاحة للاسـتخدام، بالإضـافة إلى التأكيد على أهمية توافر المرافق الضـرورية لعملية التنفيذ للتدريب والتنمية، وهذا من خلال؛ الجاهزية بالفصول الدراسية والهياكل الخاصة بالأثاث وأنظمة الإضاءة والبيئة المادية الداعمة للتعلّم.

4-2-5 ملاحظة وتقييم التدريب والتنمية:

الرصد والتقييم هو تحديد ما إذا كان برنامج التدريب ناجحًا أم لا، فيما يتعلق بالأهداف المحددة ويقدم توصيات للتحسين أو التغيير (Armsreong, 2003)، ويتضمن ذلك جمع البيانات وتحليلها.

يشدد نيو (Noe, 2013)، على وجود نوعين من تقييم التدريب والتنمية: التقييم التكويني والتقييم النهائي. يتعلق الاتجاه التكويني بالتقييم الذي يتم أثناء مرحلة تصميم التدريب والتنمية، وهذا للتأكد من أن التدريب يتسم بالتنظيم الجيّد، وما إذا كان المتدربون راضون عن البرنامج وقد تعلموا منه.

كما تسعى المنظمة إلى تمكين المتدربين من القيام بتعديل محتوى وطرق التدريب بما يتناسب وخبراتهم وذلك قبل التنفيذ للتدريب، حيث يتعامل التقييم النهائي مع التقييم الذي تم بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويغطي التقييم للبرنامج من البداية إلى النهاية، وهو بذلك يبحث في المعرفة والمهارات والمواقف وغيرها من المكتسبات، بالإضافة إلى أنه ينهج على دراسة تأثيراتها وما إذا كان يستحق الاستثمار في برنامج التدريب، بالإضافة إلى معرفة تأثيره العام على المنظمة.

وبالتزامن مع ذلك، تتضمن عملية التقييم هذه خمس مراحل أساسية تتموضع في: إجراء تحليل الاحتياجات؛ ووضع أهداف قابلة للقياس؛ وتحليل نقل التدريب؛ وتطوير مقاييس النتائج؛ واختيار استراتيجية التقييم؛ وتخطيط التقييم وتنفيذه.

وفي هذا السياق، اقترح كيركباتريك (Kirkpatrick, 1998) نموذجًا لتقييم التدريب. وفقًا للنموذج؛ فإن هناك أربعة عناصر مستخدمة في التدريب وتقييم التنمية، حيث تشمل على مؤشرات؛ ردود الفعل أو الاستجابة والتعلم، السلوكيات والنتيجة. حيث تتعلق الاستجابة بمواقف ما بعد التدريب التي أظهرها الموظفون، ويتم ذلك لمعرفة رد فعل المتدرب سواء كان راضياً أم لا بأساليب التدريب، ومحتوى البرنامج، أساليب تقديم المدربين، والموارد والمواد المقدمة.

أما المرحلة الثانية فيطلق عليها بمرحلة التعلّم؛ وتتناول قياس اكتساب المتدرب لما تم تقديمه، حيث تعمد هذه المرحلة إلى قياس المعرفة والمهارات المكتسبة، ومن المتوقع أن تعزز هذه المهارات أداء المهام بالوظيفة المحددة. يختص المستوى الثالث بقياس التغييرات الناشئة عن السلوكيات المتعلقة بعمل الموظف ونقل المعرفة، إذ إنه يتعامل مع كيفية نقل المعرفة والمهارات والمواقف إلى مكان العمل. ويحاول المستوى الرابع البحث بنتائج (تأثير) التدريب على أداء المنظمة في مجالات مثل الإنتاجية والربحية والمبيعات والأمن والسلامة.

6-فلسفة النماذج التصميمية المتبعة بالبرامج التدريبية:

يهدف نموذج تصميم البرنامج إلى فهم وتحسين ممارسة تصميم برامج التدريب، وفيه يتم تعداد جميع الأنشطة التي قام بها مخطط أو مصمم البرنامج التدريبي، فالممارسة الجيّدة لتصميم برنامج التدريب تحتاج إلى التكامل بين عدة وجهات نظر أو مناهج.

قياسا على ذلك، فإنه يوجد أكثر من (50) نموذجًا مقترحا في تصميمية البرامج التدريبية، والتي يمكن تخصيصها في أربع مجموعات تمثل؛ المصالح الكلاسيكية والطبيعية، الحرجة والتفاوضية، وقد تم تحديد جوانب مختلفة في كل مراحل أو خطوات مرتبطة بهذه النهج، حيث يمكن أن نميز وجود أوجه تشابه واضحة في هذه الخطوات وذلك من حيث: (1) تحليل سياق التدريب والمتلقي؛ (2) تحديد متطلبات التدريب؛ (3) تحديد الأهداف؛ (4) اختيار محتويات البرنامج؛ (5) اختيار الموارد؛ (6) تحديد الميزانية؛ و(7) تقييم البرنامج. يتم التأكيد بشكل أكبر على وجهة النظر الكلاسيكية التي أسسها تايلر (1949) في التعلّم المستمر.

واستنادا لتيلر (Tyler, 1949)، فإنه يمكننا تمييز أربع مراحل مهمة لإنشاء نموذج تصميم البرنامج، والتي تندرج تحت:

1) تحديد الهدف؛
2) تحديد تجربة التعلّم لتحقيق الهدف؛
3) تنظيم تجربة التعلّم بطريقة أكثر فعّالية؛
4) تقييم ما إذا كانت الأهداف قد تحققت.

في النهج الطبيعي، فإن مخطط البرنامج يحاول اتخاذ أفضل قرار في تصميم البرنامج، إذ يعبر التخطيط عن عملية اختيار العديد من البدائل الموجودة. تُعرف عملية حل المشكلات هذه باسم التداول والتفكير العملي، وقد شدد هذا النهج أيضًا على قدرة المصمم على اتخاذ القرار في سياق معين؛ التنظيم وطريقة استخدام الموارد المحدودة مثل السيولة المالية.

في حين أنه ووفقًا للنهج النقدي، فإن العدالة هي الشيء المهم في التخطيط لأي برنامج تدريبي، حيث لا توجد هنالك خطوات محددة في هذا الغرض، على اعتبار أنها تركز على الهدف المتمثل في مساعدة الأشخاص المعوقين على سبيل المثال حتى يتمكنوا من تجربة برنامج التدريب المنظم.

بالإضـــافة إلى ذلك، فإن الغرض من هذا النهج يتمثل في إعادة تنظيم علاقة المجتمع مع الثقافة والسياسة والاقتصاد من خلال التعليم. وفي الوقت نفسه، ينطوي نهج التفاوض في المصالح على عملية تتعلق بالسياسة الاجتماعية والأخلاقية. إذ يتعيّن أن يحصل البرنامج المُخطط على موافقة الأشخاص الإداريين في المنظمات ومخطط البرنامج والمقدمين المستهدفين، كما يناط أن تأخذ ممارسة تصميم هذا البرنامج أهمية الهدف أو الغرض النهائي الذي يتضمن المحتويات والشكل الذي قد يبدو عليه البرنامج وكذا خصوصية مقدمي البرنامج.

يتناسب نموذج تصميم البرنامج عادة مع أنواع البرنامج والمجموعة المستهدفة المتلقية Leagan (1955) وKelsey وHearne (1963) وPesson (1968) وRaudabaugh (1967) وBerger and Duvel (1981) وBoyle (1981)؛ (McLagan، 1989) من بين النماذج الرائجة، وهي تشترك من حيث مكوناتها المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم. فجميع هذه المكونات الثلاثة مهمة بنفس القدر في كل نموذج وخطوات تتبعية لواقع الإجراء المتخذ، إلا إنها قد تتأثر ببعضها البعض وأحيانًا تتداخل.

تماشـــيا مع هذا الطرح، يعد مقترح (Leagan, 1955) النموذج الأكثر تميزًا في الأدبيات، وهو يتأسس من خمس مراحل رئيسية شاملة لـ:

أ. دراسة الوضع أو المشكلة؛

ب. إنشاء الأهداف؛

ت. تحديد وتنفيذ جدول العمل؛

ث. التقييم؛ و

ج. إعادة التخطيط.

تبعا لذلك، فقد تبّين أن نموذج كيلســي وهيرن (Kelsey, L. D. & Hearne, C, 1963) يعتبر الأكثر تفصيلا، على الرغم من أنه يحتوي على المراحل كما هو موجود في نموذج Leagan. ليتمظهر الاختلاف فيه على اعتبار أنه لا يحتوي على الهدف المنظم مقارنة بما عليه الهدف في نموذج ليجان.

كما أن النموذج الذي جعله بيسون (1968) رائجًا قد قسم أيضًا تصميم البرنامج التدريبي إلى ثلاثة مكونات رئيســية مســتندة إلى؛ التخطيط، التنفيذ والتقييم، وثلاث مراحل من التخطيط هي جمع البيانات وتحليل الوضع وتحديد المشكلة.

وفي الوقت نفســـه، تضـــمنت مرحلة تنفيذه ثلاثة أنشـــطة قائمة علـ؛ جدول العمل، وتنفيذ التخطيط ومراقبة العملية. أما عنصـــر التقييم في هذا النموذج فينحصـــر في التركيز علـ الأنشـــطة المنفذة في جميع مراحل البرنامج الكلية، وليس فقط في المرحلة الأخيرة مثلما تتخذه النماذج السابقة.

وفي هذا الصدد، يمكن أن نشير إلـ حلقة التشابه بنموذج راوداباو Raudabaugh's (1967) مع نموذج ليجان، إلا أن الفرق بين هذه النماذج يقترن في علائقية نموذج (Raudabaugh, 1967) باعتماده في فصـــل المخطط الزمني وتنفيذ جدول العمل علـ مرحلتين متقاربتين، بينما تتم مكونات التقييم في المرحلة النهائية من البرنامج.

نموذج معقد آخر هو الذي اقترحه برغر ودوفيل (Burger, P. J. & Duvel, G, 1981)، وعلـ الرغم من أن تصميم البرنامج يتكون من خمسة مكونات لم يتم فصلها عن النماذج الأخرى التي تمت مناقشتها سابقًا، إلا أن هذا النموذج يشرح بالتفصيل كل مراحل التخطيط والتحقيق والإعداد، التنفيذ والتقييم، والتي لها سلسلة من الأنشطة في عملية صنع القرار.(Norhasni Abiddin,2006)

من مجمل النماذج التي عمدت إلـ البحث في تصـــميم البرامج التدريبية، فإنها تلتقي في جزئيات عامة، من سياق؛ وحدة الهدف، وتناسق المراحل عن طريق السن علـ تصويبها ضمن "أفكار تخطيطية" لما قد يتم العمل عليه، حسب توجهات القائم باختيار نوع النموذج والتدريب الملائم لدراسته، إلا أنها قد تختلف في المعايير المتعلقة بتعداد المراحل، أو طرق التنفيذ، وفي أسلوب التقييم، ولهذا فإن النموذج الأقرب لتصورات دراستنا يمكن أن ينحصر في نموذج "ليجانLeagan"، وهذا بالنظر لقيمته البحثية في المساهمات الأكاديمية، والمرجعيات الأدبية، وكذا توافقه وطبيعة الدراسة الحالية المنتقاة.

7-تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

تختلف عملية تدريب وتأهيل المعلمين ضمن سياق منظومة شبكة التربية الخاصة بين أولئك المهيئين للعمل مع الأفراد العاديين وأقرانهم من المعلمين المتخصـــصـــين. إذ أنه وبشـــكل عام، خلال برامج إعداد المعلمين في الكليات والمعاهد الأكاديمية، يتم تعليم المعلمين النظاميين حول مواضـــيع محددة (مثل الدراســات الاجتماعية) أو مســتويات الصــفوف (علـ ســبيل المثال، المرحلة الابتدائية)، حيث تقوم وضعيات التدريب لديهم علـ أسس متينة لتوطين مخرجات ذات ارتباط مستقل عن المحتوى الخاص بكل فئة معينة.

في مقابل ذلك، تسعى الهيئات المختلفة إلى توفير بعض المعلومات المتغيّرة حول مجالات المحتوى للمعلمين المتخصصين أثناء مزاولة دراساتهم العليا، بما يجعل تركيزهم التدريبي مستندا بشكل أساسي على شروط وأساليب تعليم المتعلمين المتنوعين، وذلك عن طريق تزويدهم بمهارات التقييم لنقاط القوة والضعف لدى هؤلاء التلاميذ. وهو الأمر الذي من شأنه أن يمكنهم من تطوير الاستراتيجيات وتفعيل جوانب إثراء التدخلات المرتكزة على الإقامة مثلا، والتي تتناسب مع احتياجات الطالب التعليمية.

وفي هذا الصدد، تشير سيلمارا بابي نقلا عن فيلانت ومارسيلو (Vaillant and Marcelo, 2012) في الشق المتعلق بتعليم المعلمين؛ أن الفرد هو الذي ينشط تدريبه أو يسعى في تمكينه بالنهاية. ومع ذلك، فالتعاون والتبادل وحدهما اللذان يؤسسان لتحقيق نموذج التفضيلات في التعلّم، بما يؤدي إلى تحقيق التحسين الشخصي والمهني. (Silmara papi, 2018)

قد تظهر بعض الصعوبات التي ترتبط بتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، لا سيما تلك المتعلقة بطبيعة المهام التي قد تنطوي عليها وظائفهم، من سياق؛ تحديد وتنفيذ إجراءات برامج التكفل أو التقليل من حدة الصعوبات المشخصة عند المتعلمين؛ وتنظيم الجداول الزمنية؛ ومراقبة التطبيق العملي لما هو مقترح لتعليم التلاميذ؛ وتوجيه معلمي التعليم العام والأسر؛ وإتقان التكنولوجيا المساعدة (AT)؛ والتي تتطلب كفاءة مهنية ذات ارتباط معرفي قوي.

إن هذه الاختلافات المهنية يمكن أن تجسّد كعوامل مكملة لبعضها البعض. ومع ذلك، فنجاح عملية التدريب لمعلمي التعليم المتخصص تتطلب تضافر الجهود بين معلمي التعليم العام أو العادي ونظرائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا من خلال السعي لتطوير علاقات تشاركية بين مختلف الفاعلين، قصد تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب، وخاصة على المستوى التعليمي والصفي.

تماشيا مع ذلك، فقد قام كل من (بيل وبيشلر (Bull and Buechler, (1997) و(ديسمون (Desimone, (2009) بتحديد صفات التنمية المهنية الفعّالة، التي يمكن تحقيقها لدى معلمي التربية الخاصة، حيث تشمل على خصوصيات محددة بنحو:

(أ) أن تكون فردية ومدرسية؛ (ب) تستخدم التدريب وإجراءات المتابعة الأخرى؛

(ج) تنهج على المشاركة والتعاون؛ (د) تدمج الممارسات في الحياة اليومية للمعلمين.

إن محاولة توفير الدعم للمعلّم قصد فهم طبيعة الأهداف المقترنة بالبرنامج التدريبي، والنتائج الايجابية التي يمكن أن يتم التوصّل إليها من خلاله، يمكن أن تدفعه للعمل على تحقيق التنمية

المهنية، وهذا عبر البحث في مضامين التدريب المستمر، والذي من شأنه أن يعمل على تنمية مهاراته ومكتسباته، وتعديل مواقفه، ومن ثمّة ضمان الفاعلية بأدائه، وكذا تحقيق الإنتاجية المرجوة لمؤسسته.

I. هيكلية التنظيم للاحتياجات التدريبية:

توظف المنظمات عددًا من القوى العاملة الإدارية وغير الإدارية ذات الكفاءة المطلوبة لأداء وظائف معينة، قصد تحقيق الأهداف التنظيمية الشاملة، والتي يمكن أن تقوم من خلال الكفاءة "المعيارية" لصاحب الوظيفة وخصوصياتها المتراوحة بين المعرفة والمهارة، الموقف المتعلق بها، وما قد ينجم عنها من تحسن أو فاعلية بالأداء، لكن قد يرجع ذلك إلى بعض الأسباب التي تجعل الكفاءة الحالية في صاحب العمل لا تتطابق مع الكفاءة القياسية المطلوبة للوظيفة.

وبهذا الإطار، يمكن إعطاء توصيف لعملية تقييم وإصلاح الفجوة بين الكفاءة القياسية المطلوبة للوظيفة والكفاءة الحالية باسم "تحديد مجالات القصور" و"الفجوة الناتجة" في صاحب الوظيفة من حيث المعرفة والمهارة والموقف، إذ يمكن أن يطلق عليهما "بالاحتياجات التدريبية".

يعد مجال البحث في الاحتياجات التدريبية بمثابة الاقدام على دراسة شاملة لمؤسسة أو قسم أو وحدة وظيفية، في محاولة لتحديد كيف يمكن للتدريب أن يساعد في تحسين الفاعلية والكفاءة، وتلبية الالتزامات التنظيمية أو المعايير الداخلية، وبالتالي دعم أهداف المنظمة واحتياجات العمل.

استنادا (لستوكارد (Stockard, (1997)، فإنه يمكن لتصنيف الاحتياجات التدريبية أن تتمحور على أنها حاجة معيارية؛ (أي حاجة مقارنة بالمعيار)، وشعور بالحاجة؛ (أي لماذا يعتقد الأفراد أنهم يريدون التعلم؟)، والحاجة المعبر عنها / المطلوبة (بناءً على الطلب و فجوات العرض في المعرفة والمهارة)، والحاجة المقارنة؛ (أي، هناك حاجة مقارنة بالآخرين)، والحاجة المستقبلية المتوقعة؛ (أي بناءً على الطلب المستقبلي المتوقع).

كما يبرز تصنيف آخر للاحتياجات التدريبية، التي تحدد الاحتياجات على أساس:

- ✓ حجم المحتوى (مايكرو / ماكرو–مصغر أو واسع).
- ✓ فترة المنفعة (قصيرة المدى / طويلة المدى).
- ▪ علاقة المتدربين بالمنظمة (احتياجات التدريب قبل الخدمة / احتياجات التدريب أثناء الخدمة)
- عدد الأفراد (فرد / مجموعة).
- مجال محدد (تقني / سلوكي).

1- مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية:

تحديد احتياجات التدريب هي "عملية جمع للمعلومات حول حاجة تنظيمية صريحة أو ضمنية، يمكن تلبيتها عن طريق إجراء التدريب. قد تتشكل الحاجة في الرغبة بتحسين الأداء الحالي أو تصحيح النقص "(Barbazette, 2005). وهو بذلك يعد عامل نجاح حاسم في تحقيق التدريب الفعال.

ومن ثمّة؛ فتحديد الاحتياجات التدريبية يمثل مصـــطلحاً عاماً لعملية من ثلاث مراحل تهدف لجمع المعلومات وتحليلها وإنشـــاء خطة التدريب المتعلقة بها. وبهذا المعنى، فإنه يمكن القول بتوفر العديد من التقنيات الداعمة لتحديد الاحتياجات التدريبية؛ فبالنســـبة للمدرب العرضـــي الذي يمكنه تخصـــيص نســـبة مئوية فقط من وقته للتدريب، فإن الأســـلوبين الأكثر أهمية هما تحليل احتياجات التدريب وتحليل المهام.

كما أن عملية تقييم احتياجات المدرب والشخص الذي يطلب التدريب فإنها تساعده على تحديد الحاجة التدريبية أو القصور المسجل بالأداء، بحيث يمكن أن تكون التقييمات رسمية (باستخدام تقنيات المسح والمقابلة) أو غير رسمية (عبر طرح بعض الأسئلة على المشاركين).

وبناء على ذلك، فالحديث عن مجال تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن يمثل العملية التي يتم من خلالها تحديد احتياجات تنمية الموارد البشـــرية للمنظمة والتعبير عنها، حيث يمكّن تحديد الاحتياجات من القيام برصـد أهداف المنظمة والبحث في فاعليتها قصـد الوصـول إلى تلك الأهداف؛ وذلك عبر دراسـة مختلف التناقضـات أو الفجوات التي قد تظهر في مسـتوى الاكتسـاب للمهارات لدى الموظفين، وكذا المهارات المطلوبة للأداء الوظيفي الفعّال الحالي، والتناقضـــات بين المهارات الحالية والمهارات اللازمة لأداء المهمات بنجاح في المسـتقبل، والظروف التي سـتحدث بموجبها أنشـطة تنمية الموارد البشرية.

تجدر الإشـارة إلى وجود تنوع مفاهيمي فيما يخص المصـطلحات المسـتخدمة في الدلالة على مضمون "تحديد الاحتياجات التدريبية"، وذلك في أمثلة؛ تحليل الاحتياجات التدريبة، وتقييم الاحتياجات التدريبية، وقياس الاحتياجات التدريبية، حيث لا يوجد اختلاف كبير في معناها. (Barbazette, 2005)

في عملية تحديد الاحتياجات، ينصـــب التركيز على المســـتوى الحالي للمعرفة أو المهارة أو الموقف على المســـتوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي، لتحديد المســـار المســـتقبلي للأنشـــطة المستهدفة في تنمية الموارد البشرية. حيث أنه، وفي تحليل احتياجات التدريب، يتم التركيز على فشل أو عدم أداء القوى العاملة، والتأكد مما إذا كان التدريب هو أحد الأسباب المؤدية لذلك.

إن تحليل الاحتياجات التدريبية يعد شرطا مهما للغاية، فقد لا يكون الفشل بسبب قوة العمل غير الكفؤة ولكن بسبب قضايا أخرى مرتبطة أساسا؛ بالمناخ التنظيمي السلبي والسياسة الحكومية المعاكسة، والاستراتيجيات المبتكرة للمؤسسات المنافسة، وحتى تأثير التداخل للكوارث الطبيعية.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يمكن تحقيق الهدف من التدريب من خلال إجراء تقييم / تحليل للاحتياجات التدريبية بداية، فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمة تستخدم لغرض تحسين الأداء الوظيفي للموظف، حيث يتم تعريفه على أنه الدراسة المنهجية لمشكلة أو ابتكار، مع دمج البيانات والآراء من مصادر متنوعة، من أجل اتخاذ قرارات أو توصيات فعّالة حول ما يجب أن يحدث بعد ذلك. (Allison, 2002)

فمن شأن تحديد احتياجات التدريب أن يضمن أن تكون البرامج التدريبية مركزة ومناسبة، فهي أمر مكلف بلا شك خاصة بالنسبة للمنظمات غير الربحية لبدء برامج التدريب. (Firdousi F. 2015) وبالتالي سيكون من غير المجدي إجراء التدريب لمجرد تحقيقه، ونتيجة لذلك فإنه يتم العمد لتحديد الحاجة إلى التدريب عندما يكون هنالك نقص في المهارات على المستويات؛ التنظيمية والمهام والفردية، وهو ما يجعل المنظمات بحاجة إلى إجراء تحليل معمق للاحتياجات، قصد تحديد مشكلات التدريب الحقيقية والمستوى المناسب، حتى يتم عزل احتياجات التدريب المحددة، وهذا دون إحداث تغييرات ذات قيمة مضافة في الأداء.

تماشيا مع ذلك، فإنه لا يمكن التقليل من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية؛ على اعتبار أنها تنزوي ضمن سياق الاحتياجات التنظيمية العامة، ومن الأهمية بمكان للمنظمات أن تفهم أهمية تحديد احتياجات التدريب، فهي تتيح للمنظمة معالجة مشكلة تمييز الفجوات الفعلية في المهارات المطلوبة للقوى العاملة بطريقة ممنهجة، كما أنها تسمح بتحديد أهداف التدريب لمعرفة مدى فاعلية التدريب والخطط الحالية والمستقبلية للمنظمة، فيما يتعلق بمتطلبات مهارات القوى العاملة لديهم.

تجدر الإشارة إلى أنه من الضروري القيام بتقييم ومراجعات شاملة لبرامج التدريب الحالية والسابقة للتعرف على نقاط القوة والضعف من أجل جعل البرنامج الحالي أكثر فعالية، بالإضافة إلى منح القائمين على التدريب الفرصة لتلافي أوجه القصور في الأداء، وكذا تحليل ذلك بما يسمح للإدارة بوضع عامل تكلفة مناسب لاحتياجات التدريب.

نتيجة لذلك، يُعتقد أن التدريب الفعال لابد أن يرتكز عل تحديد الاحتياجات التدريبية، لمعرفة ودراسة الجوانب المتعلقة بالتخطيط لأنشطة البرنامج التدريبي وتوافقاتها مع ما هو متوفر لدى الأفراد، أو الأقسام أو المنظمات.

3-تقنيات التحقق من الاحتياجات التنظيمية والشخصية:

تشكل عملية جمع البيانات حجر الزاوية في أي مشروع للتقييم، ذلك أن الفرضية الأساسية لتحديد الاحتياجات تندرج في أنه من أجل اتخاذ قرارات فعّالة بشأن احتياجات التدريب الحالية أو المستقبلية، فإن ذلك يستوجب أخذ الأولوية في جمع البيانات.

تبعا لذلك، تبرز عدة طرق لجمع البيانات، والتي تقترن بالأساليب المتعارف عليها بالاستخدام، من نمط المقابلات ومجموعات التركيز والاستطلاعات والاستبيانات والملاحظة، كما تشمل الطرق الأخرى عل أسلوب المجموعة الاسمية، والبحث الإجرائي، و(تطوير المنهج الدراسي). حيث تستخدم معظم تقييمات الاحتياجات أسلوبًا واحدًا أو أكثر من التقنيات في جمع البيانات. (Gupta, 1999)

وتعتبر المقابلات واحدة من أكثر أدوات جمع المعلومات استعمالا، إذ يمكن إجراءها مباشرة أو عبر الهاتف، حيث تتولد قيمتها في طبيعة التفاعل البشري الذي يحدث. ويمكن إجراء المقابلات الشخصية والهاتفية بطريقة منظمة أو غير منظمة.

توافق فيكي إس كامان ما جاء به جوبتا، فتسرد مزايا المقابلات عل النحو التالي: (1) تمكن من تشجيع الموظفين عل مشاركة أفكارهم؛ (2) توفر المقابلات الإطار العملي، بالإضافة إل معلومات المحتوى، و(3) تمنح المقابلات اتصالًا ثنائي الاتجاه. تعمل المقابلات أيضًا بشكل جيد عندما تكون المجموعة المستهدفة صغيرة العدد. يتم جمع الأفراد الذين لديهم تجارب مماثلة معًا وطرح آرائهم و/ أو أفكارهم حول موضوع معين، لكي تكون فعّالة، تتطلب مجموعات التركيز ميسرين جيّدين.(Gupta, 1999)

يتطلب إعداد وتنفيذ المسح والاستبيانات عدة مراحل بما في ذلك الإعداد والتصميم وتطوير الأسئلة وكتابة التعليمات وكتابة خطابات المدونة بالغلاف والاختبار التجريبي، كما تعد الملاحظة طريقة يمكن استخدامها لجمع البيانات أثناء تقييم الاحتياجات. وحسب (غوبثا (1999) ,Gupta)، فإن العائق الرئيسي لنهج تحديد احتياجات التدريب ينحصر في افتقاره إل الدقة في تقييم الاحتياجات الاستراتيجية، أو تقييم الكفاءة، أو تحليل الوظائف والمهام.

استنادًا إلى النتائج المتوصّل إليها عبر كل من؛ (Steadham ,1980) ؛ (Mirabile ,1997) و(Judith, 2002)، يتم تقديم العديد من المزايا والعيوب للتقنيات المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية، مثلما يتم صياغته في (الجدول رقم 01).

الجدول رقم (01): يوضح التقنيات المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية حسب (ميرابيل Mirabile, F.J (1997))

التقنية	الايجابيات	السلبيات
الملاحظة	– تولد بيانات الحياة الواقعية ذات الصلة ببيئة العمل. – تقلل من توقف سير العمل الروتيني أو نشاط المجموعة.	– تحتاج لملاحظ متمرس ذو كفاءة. – قد يتأثر سلوك الموظف بالملاحظة. – السماح بجمع البيانات فقط في إطار العمل. – قد تسبب الشعور "بالتجسس، التطفل" أو تجاوز الخصوصية
المسح / الاستبيانات	– غير مكلف. – يمكن جمع البيانات من عدد كبير من الأشخاص. – يمكن تلخيص البيانات الكيفية وتبيان نتائجها بسهولة. – تمنح فرصة للرد بحرية دون خوف أو احراج.	– تتطلب وقتًا كبيرًا لتطوير مسح أو استبيان فعّال. – معدلات إرجاع منخفضة محتملة، استجابات غير ملائمة. – يفتقر إلى التفاصيل. – يوفر المعلومات المتعلقة مباشرة بالأسئلة المطروحة فقط.
تقييم الأداء	تحديد نقاط القوة والضعف في المهارات، وتحديد احتياجات التدريب والتنمية.	– قد يكون تطوير النظام وتنفيذ التقييمات ومعالجة النتائج مكلفًا. – قد يُمكّن المديرين من التلاعب بالتصنيفات لتبرير زيادة الأجور. – قد يبطل التقييم بسبب تحيز المشرف.
الاختبارات	– يمكن أن تكون مفيدة في تحديد أوجه القصور من حيث؛ المعرفة أو المهارات أو المواقف. – سهلة القياس وقابلة للمقارنة.	– قد تكون مصممة للجمهور، ويمكن أن تكون صحتها موضع شك–الموثوقية والصلاحية–. – لا توضح ما إذا كانت المعرفة والمهارات المقاسة تُستخدم بالفعل في الوظيفة.
المقابلات	– تجيد الكشف عن تفاصيل الاحتياجات التدريبية وأسباب المشكلات وحلولها. – يمكنها استكشاف المشكلات غير المتوقعة التي تظهر. – كشف المواقف وأسباب المشكلات والحلول الممكنة . – تسمح بتسجيل ملاحظات عفوية.	– استهلاك الوقت. – من الصعب تحليل النتائج وقياسها. – تحتاج لشخص متمرس. – يمكن أن تكون مهددة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة. – من الصعب تحديد موعد دقيق لها. – تقدم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والأفراد المعلومات التي تعتقد أنك تريد سماعها فقط.

مراكز التقييم	–يمكن أن توفر مؤشـــرات التعرف المبكر علـ الأشـــخاص الذين لديهم إمكانات للتقدم–القدرة علـ التنبؤ–. – أكثر دقة من الحدس. – تقليـل التحيز وزيـادة الموضـــوعيـة في عمليـة الاختيار.	– من الصعب اختيار الأشخاص الذين سيتم تضمينهم في العملية ذات الإمكانات العالية مع عدم وجود المعايير الصارمة المتاحة. – تســتغرق وقتًا طويلاً وتكلفة إدارتها يمكن اســتخدامها لتشخيص الاحتياجات بدلاً من الإمكانات العالية.
مـجـمـوعـات التركيز	– مفيدة في القضـــايا المعقدة أو المثيرة للجدل، التي قد تكون موجهة لفرد واحد غير قادر أو غير راغب في استكشافها. – يمكن تعديل الأسئلة للتعرف علـ المشكلات غير المتوقعة. – السماح بالتفاعل بين وجهات النظر – تعزيز "الحوار"؛ التركيز علـ الإجماع . –تســـاعد أعضـــاء المجموعة علـ أن يصـــبحوا مستمعين ومحللين في اقتراح حلول للمشكلات بشكل أفضل.	– تستغرق وقتًا طويلاً في التنظيم. – يقدم أعضـــاء المجموعة فقط المعلومات التي يعتقدون أنك تريد سماعها. – قد يحجم أعضـــاء المجموعة عن المشـــاركة في حالة وجود اختلافات في الوضع أو الموقف بين الأعضاء. – يمكن أن تنتج عنها بيانات يصعب قياسها.
الـــلـــجـــان الاستشارية	– تعد بسيطة وغير مكلفة. – السماح بإدخال وتفاعل عدد من الأفراد مع وجهات النظر الشخصية لاحتياجات المجموعة . – تساهم في إنشاء وتعزيز أنماط الاتصال الفعّال.	– تحمل منظور تنظيمي متحيّز. – قد لا تعبر عن الصورة الكاملة لأن المعلومات المستقاة من المجموعة لا تمثل الجمهور المستهدف.
الـتـوثـيـق (الـكـتـيـبـات الفنية وكتيبات الـسـيـاسـات، عـمـلـيـات الـتـدقـيـق، السجلات، إلخ	– تعد مصدر جيد للمعلومات عن الإجراء المتبع. – مصـدر جيد لحصـر المعلومات المهمة للوظائف الجديدة في طور الإعداد. – تقدم أدلة علـ بؤر التوتر. – تقدم أدلة أو نتائج موضوعية. – يمكن جمعها وتصنيفها بسهولة.	– لا تشير إلـ أسباب المشكلات أو الحلول. – تعكس الماضي وليس الوضع الحالي. – تتطلب توفير محللي بيانـات كفوئين لتفســير المواد القديمة المتضمنة بها.
الـمـقـارنـة الـمـعـيـاريـة والـبـحـث المستقل	– تمنح التعلّمات من قادة الصناعة والمنافسين. – يمكن أن تبني المصداقية. – تدعم توافر بيانات مجانية علـ الإنترنت. – تجنب إعادة اكتشاف ما هو معروف.	– لا تبني المشاركة. – قد لا تكون ذات صلة مباشرة بالموضوع المستهدف. – قد تكون البيانات من منظمات مختلفة مضللة. – تتطلب تحليلا واسعا.

3- سيرورة تحديد الاحتياجات التدريبية:

تبدأ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بالتعرّف على مشكلات الأداء وقضايا المردودية، وبمجرد التعامل مع المخاوف الناتجة عن ذلك، يصبح تحديد متطلبات العمل في شكل أهداف للأداء مؤشرا هاما.

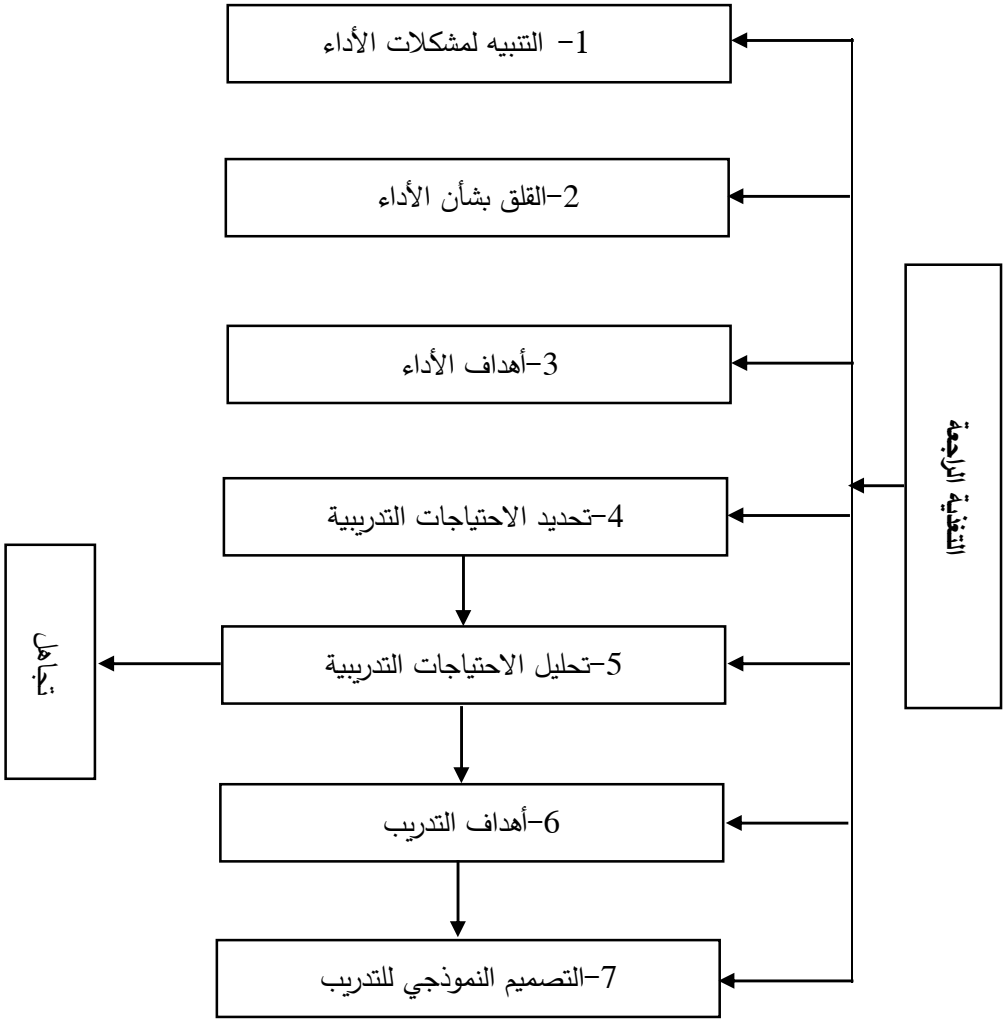
إذ تحمل هذه الأنواع من الأهداف السلوكية في التصميم، دورًا كبيرًا في جعل عملية التحليل وتحديد الهوية أكثر دقة، حيث أنه وفي المرحلة الرابعة منها يتم تحديد ووصف الاحتياجات التدريبية بشكل خاص، لتنطوي على الكثير من العمل الشاق والمحبِط. وبمجرد تحديد الاحتياجات التدريبية، فإنه يتعيّن تحليلها فيما يتعلق بجميع العوامل المحيطة ذات الصلة، بالإضافة إلى ضرورة تجميعها في هذه المرحلة لمراعاة التسلسلات الهرمية للتعلّم والتجميع المنطقي للاحتياجات.

تتضمن المرحلة السادسة ترجمة الاحتياجات إلى أهداف تدريبية، بما ينحو بها إلى التواجد كبيانات انجاز مشابهة لأهداف الأداء، لكنها مصممة للاستخدام في أنواع مختلفة من الأساليب التعليمية، والتي تعرف باسم الأهداف التعليمية أو أهداف التعلّم. وقد يحدث تجميع إضافي لاحتياجات التعلّم الأصلية عندما يتم تحويلها إلى أهداف تدريبية.

في المرحلة السابعة والأخيرة من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، يصبح اختيار التصميم التدريبي الأمثل أمرًا ضروريًا، لتتراوح احتياجات التدريب بين متطلبات تحقيق برامج تدريبية بسيطة أو برامج طويلة المدى، تشمل عددًا من مجالات الموضوعات المختلفة.

من الجدير بالذكر أن التواصل عبر الملاحظات / الإشراف موجود بكل مرحلة قبل المرحلة السابعة، وهو ما يؤكد على أهمية أن تظل جميع مراحل عملية "تحديد الاحتياجات التدريبية" مفتوحة لمزيد من التعديلات وذلك لضمان استمرار إدراج معلومات جديدة وتنقيح المعلومات القديمة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه هذه التحديثات، من شأنها أن تساعد في إقناع الموظفين بجميع اختصاصات المنظمة بأن آراءهم مهمة وسيتم النظر فيها. وفي هذا الصدد يقترح (بيترسون (1998) Peterson, R,)، أن يتم تقديم مخطط انسيابي لعملية تقييم احتياجات التدريب كما هي موضحة في الشكل رقم (03)



الشكل رقم (03): يبين مخطط عملية تحديد الاحتياجات التدريبية (Peterson, R, 1998)

انطلاقا من تصوّر بيترسون، فإنه يمكننا مناقشة المجال التخطيطي لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية عبر ارفاقها بثلاثة عناصر أساسية، تشتمل عل: التحليل التنظيمي؛ وتحليل الأفراد؛ وتحليل المهام، حيث يتعيّن عل المنظمة أن تأخذ في الاعتبار قيمة المعلومات المستقاة من جميع أنواع التحليل الثلاثة قبل اتخاذ القرار بتخصيص الوقت والمال للتدريب، وذلك لأن التحليل التنظيمي يهتم بتحديد ما إذا كان التدريب يتناسب مع الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، وما إذا كانت المنظمة لديها الميزانية والوقت والخبرة للتدريب، وهو يمثل الإجراء الأولي في عملية التحديد.

تبعا لذلك، يتم إجراء تحليل الأفراد وتحليل المهام في نفس الوقت لأنه من الصعب تحديد ما إذا كانت أوجه القصور في الأداء تمثل مشكلة تدريب دون فهم المهام وبيئة العمل.

4-1 العناصر الأساسية في تحديد الاحتياجات التدريبية:

4-1-1 التحليل التنظيمي:

يشير التحليل التنظيمي إلى فحص مكونات النظام على مستوى المنظمة، والتي قد تؤثر على البرنامج التدريبي المتجاوز لتلك التي يتم أخذها في الاعتبار عادةً في تحليلات المهام والأفراد. وهي تتوفر على نطاق أوسع بكثير لتشمل فحص الأهداف التنظيمية، وموارد المنظمة، ونقل المناخ المناسب للتدريب، وتحديد القيود الداخلية والخارجية الموجودة في البيئة، كما أنها تعتمد على تجسيد المكونات الفعلية للتحليل التنظيمي على نوع البرنامج الذي يتم وضعه، وخصائص المنظمة. (R.Pradhan. S.Pradhan, 2011)

في الآونة الأخيرة فقط تم إيلاء القليل من الاهتمام لفهم الخطط الاستراتيجية للمنظمة وآثار هذه الخطط على جهود التدريب، حيث يعتمد نطاق التحليل التنظيمي كذلك على متغيّرات مختلفة، بما في ذلك؛ من سيتم تدريبه؟، ونوع التدريب الذي يتم التفكير فيه، وحجم المنظمة، وغيره.

بالتوازي مع ذلك، فالتحليل التنظيمي يمكن أن يثبت فاعليته من خلال تقديمه لإجابة مقنعة حول الأسئلة التالية؛

- كيف يمكن أن يؤثر محتوى التدريب على علاقة موظفينا بعملائنا؟
- ما الذي قد يحتاجه الموردين أو العملاء أو الشركاء لمعرفته حول برنامج التدريب؟
- كيف يتوافق هذا البرنامج مع الاحتياجات الاستراتيجية للأعمال؟
- هل يجب تخصيص موارد تنظيمية لهذا البرنامج؟
- ما الذي نحتاجه من المديرين والأقران حتى ينجح هذا التدريب؟
- ما هي سمات بيئة العمل التي قد تتداخل مع التدريب (على سبيل المثال، نقص المعدات، وعدم وجود وقت لاستخدام مهارات جديدة)؟
- هل لدينا خبراء يمكنهم مساعدتنا في تطوير محتوى البرنامج والتأكد من فهمنا لاحتياجات العمل أثناء تطوير البرنامج؟
- هل سيرى الموظفون البرنامج التدريبي على أنه فرصة؟ جائزة أو مكافأة؟ عقاب؟ مضيعة للوقت؟

4-1-2 تحليل الفرد:

يركز تحليل الفرد على تحديد ما إذا كان هناك أي دليل على أن التدريب هو الحل، ومن يحتاج إلى التدريب، وما إذا كان الموظفون يتمتعون بالمهارات والمواقف والمعتقدات المطلوبة مسبقًا لضمان إتقان محتوى البرامج التدريبية. نظرًا لأن مشكلات الأداء هي إحدى الأسباب الرئيسية، فإن

المنظمات تأخذ في الاعتبار تدريب موظفيها، وذلك من خلال إعادة الجدولة لكيفية ارتباط الخصائص الشخصية والمدخلات والمخرجات والعواقب والتغذية الراجعة بالأداء والتعلّم.

يساعد تحليل الأفراد بشكل أساسي في تحديد الموظفين الذين يحتاجون إلى التدريب، أي ما إذا كان الأداء الحالي أو الأداء المتوقع يشير إلى الحاجة إلى التدريب.

قد تنجم الحاجة إلى التدريب عن نقاط ضغط مختلفة مثل مشكلات الأداء أو التغييرات في الوظيفة، أو استخدام التكنولوجيا الحديثة، حيث أن نقطة الضغط الرئيسية للتدريب تستند إلى الأداء الضعيف أو المتدني، والذي يتم الإشارة إليه من خلال شكاوى العملاء، أو تقييمات الأداء المنخفضة، أو حوادث العمل مثل الحوادث والسلوك غير الآمن، كما يبرز مؤشر آخر محتمل للحاجة إلى التدريب والمتمثل في حالة ما إذا تغيرت الوظيفة، بحيث تحتاج مستويات الأداء الحالية إلى التحسين، أو يجب أن يكون الموظفون قادرون على إكمال مهام جديدة.

وفي هذا السياق، أوضح روملر (1996) ورينهارت (2000) أن عملية تحليل الفرد لابد أن تقوم على النحو المبني وفقا للتصور التالي:

- **خصائص الفرد:**

المهارات الأساسية (القدرة المعرفية، مستوى القراءة)

الفاعلية الذاتية

+

- **الإدخال**

إفهم؛ ماذا وكيف ومتى تفعل

القيود الظرفية

فرصة للأداء

+

- **المخرجات**

توقعات التعلّم والأداء

+

- **الآثار**

المعايير

الفوائد

المكافآت

+

➢ **تغذية راجعة**

معدل الحدوث

النوعية

التفاصيل

= **الدافعية للتعلّم؛ الأداء بالعمل**

4-1-3 تحليل المهمة:

يبدأ تحليل المهام بمتطلبات الوظيفة ويقارن معرفة ومهارات الموظف بما يوافقه في تحديد احتياجات التدريب. يوفر فحص الخصائص والمواصفات الوظيفية المعلومات الضرورية عن الأداء المتوقع والمهارات التي يحتاجها الموظفون لإنجاز عملهم، وتشير أي فجوات بين الأداء ومتطلبات الوظيفة إلى الحاجة إلى التدريب على المهام، وينتج عن تحليل المهام وصف لأنشطة العمل، بما في ذلك الأدوار التي يؤديها الموظف والمعرفة والمهارات والقدرات المطلوبة لإكمال المهام.

يحدد تحليل المهمة الجيّد، عبر:

- ✓ المهام التي يجب القيام بها.
- ✓ الشرط الذي سيتم تنفيذ المهام في ظلها.
- ✓ مدة وتكرارية تنفيذ المهام.
- ✓ كمية ونوعية الأداء المطلوب.
- ✓ المهارات والمعرفة المطلوبة لأداء المهام.
- ✓ أين وكيف يتم اكتساب هذه المهارات على أفضل وجه.

يمكن القول بأن هذا الأمر يتطلب إجراء تحليل المهام فقط بعد أن يقر التحليل التنظيمي بالحاجة إلى تكريس الوقت والمال للتدريب.

4-3-1-1 خطوات تحليل المهام: وهي تتمحور حول تجسيد المعطيات التالية:

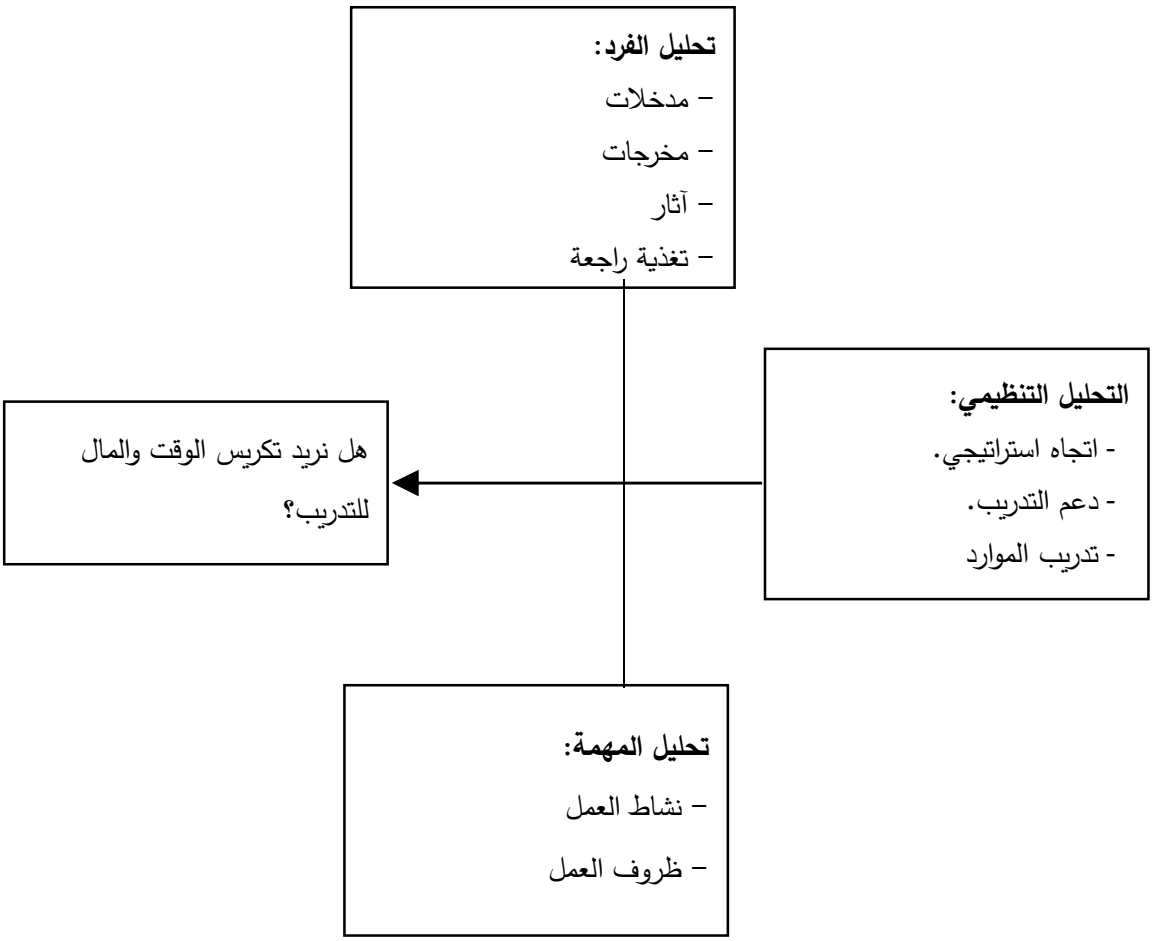
1. تحديد الوظيفة (المهام) المراد تحليلها.
2. وضع قائمة أوّلية بالمهام التي يتم إجراؤها في الوظيفة عن طريق؛

(أ) إجراء مقابلات مع الموظفين الخبراء والإشراف عليهم.

(ب) التحدث مع الأفراد الآخرين الذين قاموا بتحليل المهام.

3. التحقق من صـــحة أو تأكيد القائمة الأوّلية للمهام، ويتضـــمن ذلك وجود مجموعة من الخبراء المتخصصين وشاغلي الوظائف؛ يجيب المديرون في اجتماع أو في استبيان مكتوب عل عدة أسئلة تتعلق بالمهام. تشمل أنواع الأسئلة التي يمكن طرحها عل ما يلي:
   - كم مرة يتم تنفيذ المهمة؟
   - ما هو الوقت المستغرق في أداء كل مهمة؟
   - ما هي أهمية مهمة الأداء الناجح للوظيفة؟
   - ما مدى صعوبة مهمة التعلّم؟
   - هل أداء المهمة متوقع من الموظفين المبتدئين؟
4. بمجرد تحديد المهام، من المهم تحديد المعرفة أو المهارات أو القدرات اللازمة لأداء كل مهمة بنجاح، حيث يمكن جمع هذه المعلومات من خلال المقابلات والاستبيانات.

وعليه، يمكننا تلخيص عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بعناصـــرها الآنفة الذكر، عبر ما يتم إيراده ضمن المخطط رقم (04) تاليا.



الشكل رقم (04): يمثل العناصر الأساسية المتضمنة بعملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

4- تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف التدريب:

يتمثل الهدف النهائي لتحليل الاحتياجات التدريبية في تحديد متطلبات التدريب الأساسية قصد تلبيتها، حيث يتم تضـــمين هذه المتطلبات في تقرير شـــامل، بالموازاة مع تقديم الاحتياجات التدريبية المحددة. وهنا لا يشـمل تطوير التدريب أو من يقوم بتصـميمه، علـ نفس الشـخص الذي يعمل علـ إدارة الاحتياجات التدريبة وتبيان نتائجها.

وعليه، فإن الخطوة الأخيرة في تحليل احتياجات التدريب تســـتند علـ ترجمة الاحتياجات المحددة إلـ أهداف، ثم يمكن استخدام هذه الأهداف لتطوير أو تحديد نهج التدريب المناسب.

5-1 الأهداف السلوكية:

تسمـ أهداف التدريب عمومًا بالأهداف السلوكية، كما يشار إليها أيضا باسم أهداف التعلّم. أياً كان ما يطلق عليها، فهي تعد أوصـــافاً لما يمكن تعلّمه من خلال التدريب. يتمظهر من خلال هذا تعريف واحد للتعلّم؛ والذي يقترن بكونـه "تغيير في الســـلوك". هنـاك تعريفـان آخران مفيـدان يجـب مراعاتهما وهما:

- السلوك هو أفعال الفرد الملاحظة.
- السلوك الختامي هو سلوك يمكن ملاحظته وقياسه عند الانتهاء من شيء ما.

باســتخدام هذه التعريفات، يصــبح هدف التدريب وصــفًا للســلوك الختامي المحدد الذي يمكن للمتعلّم إظهاره وقياسه عند نهاية التدريب. (David A.Statt, 2000)

فالأهداف السـلوكية هي مفاتيح التدريب الناجح. إذا تم تطويرها بشـكل صـحيح، لتكون محددة وقابلة للقياس، لذا فهي لا توفر فقط إرشادات لتصميم التدريب وإجرائه، بل توفر أيضًـا الأساس لقياس نتائج التدريب. بالإضـافة إلـ ذلك، فهي تعد وسـيلة فعالة للتعبير بوضـوح عما يتوقع أن تحققه الدورة التدريبية.

إذا لم يتم تضـــمين الأهداف الســـلوكية في تقرير الاحتياجات التدريبية المحددة، فإنه يتعيّن تقديم النتائج المرتبطة بها، بعد قبول الاحتياجات أو مراجعتها وفقا للشروط المناسبة، قبل الشروع في تطوير أو اختيار منهجية التدريب، حيث يحتاج الفرد القائم بعملية التصـــميم إلـ التأكد من أن ما ســـيتم تصميمه للتدريب بغية تحقيقه هو المطلوب والمتناول.

2-5 أنواع التدريب:

لابد للقائم بتحديد الاحتياجات التدريبية عند النهج علـ تحويلها لأهداف سلوكية أن يكون علـ دراية بشـتـ الأنواع المتعلقة بكيفيات تقديم أنشـطته التدريبية (John H. McConnell, 2003)، وهذا من خلال إلمامه بطرق التدريب الممكنة لتفعيل محتوى برنامجه، حيث يمكنه ذلك من الاختيار بين هذه النماذج التالية أو مزج بعضها، لتنشأ عنها الطيف الأوسع، والمتخذة في شكل:

- **تدريب جماعي:** يتضـمن التدريب الجماعي ثلاثة أفراد أو أكثر يشـاركون في نشـاط تعليمي مشـترك بقيادة ميسر المجموعة بشكل عام.

- **التدريب:** ويقترن بتدريب وظيفي فردي، حيث يشتمل علـ العرض التوضيحي والمحاضرة وملاحظة الممارسة.

- **الإرشـــاد:** هي عملية يتم فيها تعيين موظفين ذوي خبرة لمســاعدة الموظفين الجدد من خلال عملية التوجيه. وقد يتصـف بالنهج الرسـمي بمواضـع، ويكون غير رسـمي بأخرى، كما أنه يسـتخدم لتعريف الموظفين بثقافة المؤسسة وبيئتها.

- **التعلّم الذاتي:** يمثل أي نشـــاط تعليمي يحدد فيه المتعلم الســـرعة التي يتم بها تغطية المادة، وهو نموذج تعليمي فردي، ولكن يمكن اسـتخدامه بالتزامن مع مجموعات وبسـرعة ضـبط إما بشـكل فردي أو من قبل المجموعة.

- **التعلم الإلكتروني:** يستخدم هذا المصطلح لوصف أنشطة التعلّم التي يتم إجراؤها من سطح مكتب المستخدم عبر الإنترنت أو البريد الإلكتروني، وعلـ هذا النحو، فهو نشاط متعلّم فردي.

- **التعليم بمسـاعدة الحاسـوب:** يتمحور في تقديم التدريب عبر الكمبيوتر، إذ يتم بشـكل فردي، حيث يمكن أن تشمل طرق التعلم علـ برامج النمذجة والمحاكاة، الممارسة والمعرفة.

- **تدريب التعلّم عن بعد:** يصـف هذا النموذج التعليمات التي يكون فيها المعلم منفصـلاً جغرافيًا عن المتعلم. يمكن أن يكون الاتصال عبر الأقمار الصناعية أو خط الهاتف مع التعليمات التي يتم تقديمها إلـ جهاز كمبيوتر أو إلـ غرفة مجهزة خصيصًا بمعدات مؤتمرات الفيديو أو الصوت.

- **دراسة ذاتية:** تشير الدراسة الذاتية إلـ أنشطة التعلّم التي بدأها الفرد وشارك فيها، ويمكن أن تكون التعليمات المبرمجة، والتعليمات بمساعدة الكمبيوتر، وواجبات القراءة كلها أنشطة للدراسة الذاتية.

- **المحاكاة:** تعبر عن تمثيلات مضبوطة وموحدة لوظيفة أو نشاط أو موقف يستخدم كأساس لتطوير المهارات في التعامل مع قواعد المحاكاة.

- **المحاضرات:** هي عبارة عن عروض تقديمية شفوية منظمة يتم تقديمها لنقل المعلومات.
- **التعيينات الوظيفية:** تضع مهام الوظيفة الفرد في إطار عمل فعلي، وهذا لفترة محدودة من الوقت، ويكون الهدف الأساسي من خلالها هو أن يتعلّم الفرد كل أو جزء من الوظيفة.
- **التناوب الوظيفي:** هذا مشابه لتعيين الوظيفة ولكنه يتضمن العديد من التعيينات في أمر مخطط مسبقًا أو السن على مجال قائم بتبادل الوظائف مع شخص آخر.

خلاصة:

إن الاهتمام بمجال التدريب والبرامج التدريبية يقتضي البحث بصورة واسعة، سواء من حيث البحث في نظام التدريب العام أو من خلال التعمق في ماهية التصميمية المرتبطة بالبرامج التدريبية، والإحاطة بمختلف النظريات التي تتبنى الوضعية النموذجية في التصورات الخاصة بالمجال التدريبي وعلاقته بالتنمية.

ولأن التدريب عملية تركيز لمجموعة من الأنشطة والمهام، فإن تناوله يتم على عدة مراحل أو مستويات مختلفة، إلا أنها تلتقي في أهمية التركيز على تحليل المنظمة، تحليل الأفراد، وتحليل المهام في سياق بحثها عن تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية.

بوصول التدريب لهذه المرحلة، فإن أهدافه تتبلور من الأطر السلوكية إلى التدريبية، والتي يمكنها أن تستهدف المستويات المعرفية والمهارية أو التعديل بالمواقف والمعتقدات، بما يتيح دراسة ومقارنة الأداء الحالي والبعدي للأفراد الذين تم انتقاءهم من أجل اكسابهم التنمية ضمن نطاقات محددة، مرتبطة بالبيئة العملية، قبل وبعد حصولهم على التدريب المناسب، وذلك قصد تلبية احتياجاتهم، أو تحسين مهاراتهم، أو الوصول بهم نحو جودة أداءهم وضمان فاعليتهم، ومن ثمة زيادة الإنتاجية بالتنظيم المؤسساتي الذي يتبعونه.

إن الإلمام بكل هذه المعطيات، من شأنه أن يسمح بتوسيع المدركات حول ماهية النموذج التدريبي الذي يمكن تصويبه لتدريب فئة معلمي الصم والبكم، خاصة وأن مجال الاعتبارات الممارساتية الموجودة بالبرنامج التدريبي تختلف بحسب طبيعة وخصوصية الفئة الموجهة لها، وهو ما يدفعنا للقيام بالتقصي حول سيكولوجية الأفراد الصم والبكم والبحث في ماهية الملمح الشخصي لمعلميهم، والذين من شأنهما أن يساهما في بلورة التصميم المقترح للبرنامج التدريبي.

الفصل الثالث: سيكولوجية الأفراد ذوي الإعاقة السمعية؛ فرص التعلّم والإنجاز

تمهيد

I. المقاربات البحثية حول جوانب الإعاقة السمعية

1. المنظور الثقافي للإعاقة السمعية
2. التأثيرات المحتملة للفقدان السمعي على التنمية
3. الأسباب المؤدية للفقدان السمعي
4. التحديات النمائية التي تواجه ذوي الإعاقة السمعية
5. تعقيدات المشاركة الاجتماعية في تنمية اللغة لدى الأطفال الصم

II. المساهمات الفاعلة في الاهتمام والرعاية بالأفراد المعاقين سمعيا

1. أهمية توفير التعليم المبكر للصم
2. الخلافات القديمة الظهور في تناول الإعاقة السمعية
3. محددات رصد الملمح الصوتي لذوي الإعاقة السمعية
4. طبيعة المناهج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية
5. خصوصيات الدمج لذوي الإعاقة السمعية داخل الفصول العادية
6. تكنولوجيات الاتصال والتواصل المستخدمة مع ذوي الإعاقة السمعية

III. واقع التكفل بذوي الإعاقة السمعية في الجزائر

1. لمحة حول تطور الاهتمام بالمعاقين سمعيا في الجزائر
2. الأطر التشريعية في ضمان حقوق المعاقين سمعيا في الجزائر
3. المشكلات التي تواجه فئة المعاقين سمعيا في الجزائر
4. وضعية الدمج للأفراد المعاقين سمعيا داخل الصفوف العادية

خلاصة

تمهيد:

عبر مختلف السياقات والأطر البحثية، شهد مجال الإعاقة السمعية تنوعا أدبيا مس مختلف جوانبها التي ســـعت لتمكين الأفراد المعاقين، بما ينحو إلى الانتقال بالبحث في كيفيات تحقيق مبادئ الاحتواء وتجســيد الحد الأدنى من الكفاءة، وصـــولا إلى المناداة بأهمية تأهيلهم ودمجهم في المجتمع، واعتبارهم موارد خام يمكن البناء عليها في العديد من الميادين المهنية.

وقد ارتبطت الجهود الداعمة للأفراد الصـــم، بين محاولات إفراد مجال الاهتمام بالمثيرات الحسية المرتبطة بالفرد المعاق نفسه، وفقا لمقتضيات خصائصه الشخصية، وبين السعي نحو تطوير المرافق والوسائل والبدائل الخدماتية التي من شأنها أن تساعد ذوي الإعاقة السمعية بمختلف درجاتهم ومن ضـــمنهم فئة الصـــم والبكم على اكتســـاب المرونة، والتكيّف مع متطلبات احتياجاتهم من جهة، والمشاركة بفاعلية في الأنشطة المجتمعية، بما يتوافق والخصوصيات الاجتماعية المحددة لها.

وحتى يتأتى ذلك، فلابد من وجود دراســـة معمقة لكل الحيثيات المتعلقة بطرق فهم بنية شخصية هؤلاء الأفراد، وكيفيات التعامل معهم، وارشادهم، حتى يتم مساعدتهم وتوجيه طاقاتهم لخدمة مجتمعاتهم.

وسنحاول من خلال عناصر هذا الفصل تسليط الضوء على مجمل هذه الأفكار، التي بإمكانها أن تعرفنا أكثر على أهم الدلالات المرتبطة بتصميم برنامجنا التدريبي، وذلك من خلال تركيز انتباه القارئ إلى توسيع مدركاته حول خصوصية فئة الأطفال ذوي الصم والبكم.

I. المقاربات البحثية حول جوانب الإعاقة السمعية

1- المنظور الثقافي للإعاقة السمعية:

شكلت المقاربات المعرفية للإعاقة السمعية بروز عدة تصورات وتناولات، أخذت اشتقاقاتها من زوايا وأبعاد متعددة، توضـــح مدى الاهتمام بهذه الفئة والجوانب المتعلقة بها، خصـــوصـــا من ناحية الضبط المفاهيمي لها.

في محاولته لبلورة هذه الأفكار، يقدم التصـــنيف الدولي "لذوي الإعاقات والعجز والعاهات" طرحا تعريفيا حول ماهية الفقدان السمعي؛ على أنه مزيج من "ضعف السمع "و" عجز السمع" و"عائق السمع".(World Health Organization, 1980)

فاعتلال السمعي يشير إلى وجود خلل في حاسة السمع، والتي تكون لها قابلية القياس عبر المختبرات أو العيادات؛ وعلى هذا الأساس، فإن الإعاقة في السمع قد تتخذ شكل الصعوبة السمعية التي يمكن أن يعاني منها الفرد في حياته اليومية، والعائق السمعي هو التأثير غير السمعي للإعاقة السمعية على الحياة اليومية.

وفي هذا الصدد، عمد كلّ من ستيفنز وكير (2000) إلى الإشارة لمقترحهما المستند إلى فكرة استبدال مصطلحات "الضعف Impairment" و"الإعاقة Disability" و"العاهة Handicap" بكلمة "وظيفة" و"نشاط" و"مشاركة"، لتشمل على المؤشرات الإيجابية والسلبية لتأثير انعكاسات الاحصائيات الصحية على نمط الإعتلال بحد ذاته.

إن المساهمات الفاعلة لهؤلاء الباحثين، مكنتهم من إيجاد العديد من الطرق الرامية لفهم وتفسير الإعاقة السمعية من منظور ثقافي، حيث يمكن التطرق إلى النماذج الثلاثة الرئيسية المتبعة في فهم محددات الإعاقة السمعية على النحو الآتي:

- يُعرّف النموذج الطبي الإعاقة السمعية بأنها مشكلة فردية تتعلق بصحة السمع أو المرض أو الضعف، مع التركيز على الضعف السمعي. (Handicap International, 2006) والسؤال الرئيسي الذي تم الإجابة عليه في هذا النموذج يؤول إلى الافتراض القائل بماهية نوعية العلاج وإعادة التأهيل التي يتم التركيز عليها عند تطبيقها على شخص معين مصاب بفقدان سمعي محدد؟. على اعتبار أن هذا العلاج يقر بفرضية أن غالبية الأفراد الذين يعانون من الفقد السمعي هم من المتموقعين ضمن فئة العجز الحسي في الجسم، والمقترن ظهوره بمراحل متقدمة من العمر، وهو ما يجعلهم غير قادرين على السماع بشكل طبيعي، فيبلغون عن صعوبات في متابعة المحادثات، والقضايا المتعلقة بالمشاركة الاجتماعية، والصراع من أجل البقاء في حالة التأهب بمحيط صاخب.

أما من ناحية دراسة التاريخ الطبي، فإن إجراءات العلاج تستهدف متابعة السجل المرضي من خلال ثلاثة مجالات رئيسية تنحصر فيما قبل الولادة (بما في ذلك تاريخ العائلة)، قبل الولادة وبعدها. من المهم أيضا إنشاء تاريخ من التقدم النمائي العام، بما في ذلك عوامل مثل؛ متى بدأ الطفل في المشي والتحدث، فقد يشير تاريخ تطور اللغة المنطوقة إلى ما إذا كان تشخيص الصمم لدى الطفل الأكبر سنا يمثل تشخيصا متأخرا أو ما إذا كان فقدان السمع كذلك، كما أن الاستفسار عن المشي قد

يثير الشكوك حول اضطرابات التوازن، وبالتالي التشخيص المحتمل لما يعرف بمتلازمة آشر. (Usher Syndrom)

- المسار الثاني الذي خص الإعاقة السمعية بالبحث يتعلق بالنموذج الاجتماعي، والذي يسعى إلى تبني طرح مفاهيمي يقوم على أنها تنشأ من " قيد تفرضه الحواجز الاجتماعية والثقافية والاقتصادية على المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية".

فالأفراد الذين يولدون بسماع شديد أو يعانون من الصمم الشديد، ولم يتم تزويدهم بأداة سمعية أو زراعة للقوقعة خلال عدة أشهر بعد الولادة، يتعلمون التواصل بلغة الإشارة، ويندمجون بشكل عادي في مجتمع الصم، والذي يحدد تجربتهم الاجتماعية، حيث أن هؤلاء الأفراد ليس لديهم خبرات سابقة في السمع العادي، لذلك، فإن الضعف في تحقيق المشاركة الاجتماعية التي تعد محدودة ومتباينة التفاعلات، تكون ذات صلة قوية بتفسيرات النموذج الاجتماعي.

- بموجب نموذج حقوق الإنسان، فإن الإعاقة هي نتيجة لقيود تكافؤ الفرص التي تفرضها الحواجز الاجتماعية والثقافية والبيئية على الأفراد الذين يعانون من ظروف طبية. المشكلة الرئيسية التي يتم تناولها في نموذج حقوق الإنسان متعلقة بوضعيات التمييز والاستبعاد لضعاف السمع، وفي الوقت نفسه، يتم الاعتراف بأهمية التدخل الطبي، ليندرج الهدف الرئيسي من هذا النموذج في السعي إلى تمكين ضعاف السمع، وضمان حقوقهم ومشاركتهم الفعالة في الحياة السياسية والاقتصادية، الاجتماعية والثقافية لتكون مساوية لأقرانهم من العاديين.

وفقا لما ورد في هذه النماذج، فإن الفهم الحقيقي للمنظور الثقافي المتعلق بالإعاقة السمعية، يرتبط أساسا بمستويات أو درجات الفقدان السمعي لدى الفرد، والتي من شأنها أن تؤثر على جوانب مختلفة من حياته، سواء كانت شخصية، اجتماعية، تربوية، أو حتى اقتصادية.

1-1 تصويب الاصطلاح في الإعاقة السمعية:

لتعيين التدقيق الاصطلاحي لمعنى ضعف السمع فإن ذلك يستلزم تقديم حوصلة عامة عن مجمل المعلومات الواردة في التقارير المدرجة في سجلات الطفل. إذ يعتبر ضعف السمع مصطلح شامل، يتطلب تعريفا أكثر دقة إذا كان له معنى بالنسبة لطفل معين، وبالأساس فإن هنالك أربعة معلّمات بإمكانها تحديد الإطار العام الذي يتشكل عليه الاصطلاح والمتعلق: بسن بداية الخلل، سببه، درجة ونوع الإشكال السمعي. (Moores, D.F, 1978)

إن عملية تشـــخيص الأعراض الأوّلية بالمراحل العمرية المبكرة تعد عاملا هاما، وهذا على اعتبار أن حدوث الضـعف السـمعي قد نتج بعد بلوغ الطفل لمرحلة اكتسـاب اللغة والكلام، مما يؤدي إلى حصـول تأثيرات أقل وضـوحا مما يحدث عندما يكون الضـعف السـمعي خلقيا أو يحدث مبكرا في الحياة، كما يمكن له أن يقع في أي مرحلة عمرية أخرى متعاقبة.

وفي هذا الصـدد، تشـير التقديرات الحالية للأسـباب إلى أن (60%) من حالات فقدان السـمع الخلقية الشـــديدة والعميقة ترجع إلى أن الوالدين يتمتعون بصـــحة جيدة، وأن كلاهما يعاني من جين متنحي يؤدي إلى وجود الصـمم لدى أبناءهم، وبصـرف النظر عن فقدان السـمع، فإن الأطفال يكونون متمتعين بصحة جيّدة. (Conlin, A. and Parnes, L, 2007)

تختلف الممارســـة اختلافا كبيرا من منطقة إلى أخرى من حيث نوعية المعلومات التي يتم توفيرها لمعلّم الفصـل. عندما تُحفظ السـجلات الطبية التقارير عن صـعوبات السـمع لدى الطفل، فقد يكون المعلّم المتخصص لضعاف السمع قادرا على توفير الحقائق ذات الصلة –في حالة عدم إتاحتها من قبل طبيب المدرسة أو الممرضة.

مصـطلح "ضـعاف السـمع"، المسـتخدم بكثرة، يُسـتخدم الآن بدلا من الصـم لأنه حتى الأفراد "الصم" يمكنهم عادة سماع بعض الأصوات، ومع ذلك، فإن المصطلح الحديث يحجب درجة معينة من الخسارة أو الفقدان السمعي.

1-2 تعريف الإعاقة السمعية:

تعددت التعاريف التي شـملت على توصـيف الإعاقة السـمعية، واختلفت مضـامين تصـنيفاتها للفقدان السمعي، غير أن أكثرها شيوعا التبويب المندرج ضمن فئتي الصم وضعاف السمع (Hallahan & Kauffman,1997). إذ لا يمكن للعديد من المختصـــين الموافقة على الطريقة الدقيقة لفصـــل المجموعتين، وهو ما يسمح بعرض الطريقتان الأساسيتان لتبيان هذه الأقسام من خلال التطرق لشقيّ التعريف السمعي والتعريف الثقافي.

يستخدم التعريف السمعي في الأساس؛ المنظور الطبي للاختبار (الفعل أو الإحساس بالسمع) وفقدان السمع، وهذا التعريف هو الأكثر استخداما في مجتمع السمع.

ينظر قادة مجتمع الصم إلى هذا التعريف باعتباره نظرة مرضية لفقدان السمع، كونه يتوافق مع النموذج الطبي للإعاقة (Brueggemann,1999). على العكس من ذلك، يتم فحص التعريف الثقافي

من خلال نموذجه، والذي تم تقديمه لأول مرة بواسطة (Baker and Cokely,1980). وفقا لهذا التعريف، لا يعتبر فقدان السمع مهما كحالة طبية، بل يعد مؤشرا مساعدا في تحديد مجموعة اجتماعية لغوية من الأشخاص، والذين يشتركون في سمات متجانسة فيما بينهم.

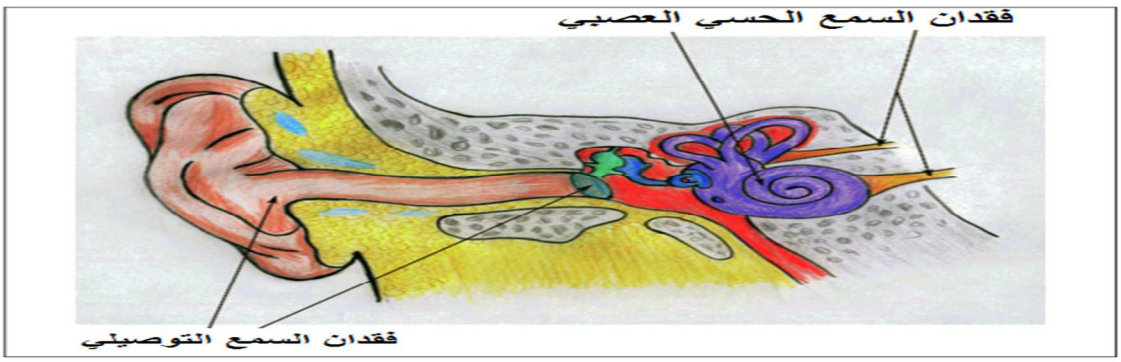
ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن القضية الجسدية المتمثلة في الفقدان السمعي لا تؤدي إلا للقليل من النتائج، بما يسمح بتحديد الحالة التعليمية والاجتماعية والفكرية للشخص الأصم أو أي جزء من هويته. كما يقر أنصار هذا الرأي أن جميع الأطفال الصم وضعاف السمع الذين يواجهون آثار الفقدان السمعي ينجحون في الحياة كغيرهم من أقرانهم العاديين، وذلك عندما يتم فهمهم وإدماجهم كلية في مجتمعهم وقبولهم كأقلية لغوية داخل المجتمع.

وبالموازاة مع ذلك، يميل الأشخاص الصم الذين يناقشون موضوع "الصمم" إلى عدم التركيز على العلوم الطبية أو مقدار ضعف السمع، لأنهم يعتقدون أن أكبر انحراف عنهم يتمثل "بترددات درجة السمع" (Padden & Humphries,1988؛ Wohar Torres,1995).

1-3 التشريح الفيزيولوجي لأنواع الفقدان السمعي:

نظرا لتعقيد جهاز السمع والآليات المستخدمة لنقل الصوت من المحيط البيئي إلى المخ، فقد تؤدي الاختلالات المختلفة في الوظيفة المتعلقة بسيرورة السماع إلى التعرض إلى عامل الفقد، لتعبر هذه المؤشرات عن ثلاثة أنواع رئيسية مميزة للفقدان السمعي، والقائمة على جوانب:

- فقدان السمع التوصيلي: عادة ما تسببه التهابات الأذن الوسطى أو التشوهات الخلقية.
- فقدان السمع الحسي العصبي: حيث يكون السبب في الإصابة وجود تلف في الأذن الداخلية و/ أو الخلايا الداخلية، أو تلف الهياكل العصبية.
- ضعف السمع المختلط: وهو مزيج من فقدان السمع التوصيلي والحسي.



الشكل رقم (05): يوضح أنواع الضعف السمعي المكتسب (Artem Boltyenkov,2015)

ينشأ ضعف السمع التوصيلي في حالة توقف سيرورة الوظائف التوصيلية للموجات الصوتية من الأذن الخارجية إلى الأذن الداخلية بشكل صحيح، حيث يمنع ورود الموجات الصوتية من الأذن الخارجية إلى الأذن الوسطى، ما يؤدي إلى زيادة شمع الأذن أو الحطام في الأذن أو الغدة.

إلى جانب ذلك، قد تؤدي التشوهات المرتبطة بالصيوان وقناة الأذن كذلك إلى انسداد ونقص السمع التوصيلي، وهنا يمكن القول بأن وجود بعض الاضطرابات المتعلقة بنقل الصوت في الأذن الوسطى من شأنها أن تؤدي لحصول الفقدان السمعي التوصيلي، وقد تحدث هذه الاضطرابات بسبب وجود ثقب في طبلة الأذن، أو تضخم في الأذن الوسطى مثل التهاب الأذن الوسطى، أو أنبوب النفير (Eustachian) المختل وظيفيا وما إلى ذلك. من الممكن تشخيص مشكلات توصيل موجة الصوت المذكورة أعلاه من خلال تحليل التاريخ الطبي للمريض، أو تنظير الأذن، و/ أو عبر تحليل الفرق بين المسجلات الصوتية لتوصيل الهواء وتوصيل العظام.

كما تجدر الإشارة إلى أهمية الأخذ بعين الاعتبار اظهار الأذن للفقدان السمعي في مخطط السمع التوصيلي للهواء، وفقدان السمع عند السمع التوصيلي العظمي، فهذا يعني أن المريض يعاني من فقدان السمع التوصيلي.

في معظم الحالات، قد يتم علاج ضعف السمع التوصيلي من قبل طبيب الأنف والأذن والحنجرة، الذي يمكنه تنظيف الأذن الخارجية، أو بمساعدة العقاقير، على سبيل المثال، في حالة التهاب الأذن الوسطى، إلا أن بعض الحالات القليلة جدا التي تستوجب إجراء عملية جراحية. (Artem Boltyenkov,2015, P 09)

في حالة فقدان السمع الحسي العصبي، يحدث الاضطراب عند نقطة تحول الاهتزازات التي تدخل القوقعة، إلى أنماط الإثارة العصبية. قد يظهر الخلل إما على مستوى الأذن الداخلية أو العصب الدهليزي للقلب أو في المخ نفسه. نظرا لحقيقة أن التمايز الدقيق بين نقاط الاختلال الثلاث هذه غير ممكن، فإن فقدان السمع المرتبط بإحساس الصوت يسمى فقدان السمع الحسي العصبي، والذي يمكن أن يتراوح فقدان السمع الحسي العصبي من خفيف إلى شديد، ويمكن أن يؤدي إلى صمم عميق، وهو الأكثر انتشارا بأربع أضعاف الفقدان السمعي التوصيلي.

قد يتشكل الفقدان السمع الحسي العصبي بسبب وجود خلل في خلايا الشعر على مستوى الغشاء القاعدي، حيث يمكن لخلايا الشعر أن تتلف عند الولادة أو أثناء حياة الفرد، وقد تتدرج الأسباب الكامنة وراء ذلك نتيجة للصدمات أو الأمراض أو التعرض للضوضاء الصاخبة، أو الشيخوخة

أو الجينات. في مثل هذه الحالات من فقدان السمع الحسي العصبي، فإن العلاجات الشائعة هي الاستعانة بالأدوات السمعية أو الزرع. والسبب الرئيسي لذلك هو عدم قدرة الثدييات، بما في ذلك البشر، على إعادة زراعة خلايا شعر جديدة بدلا من الخلايا التالفة. لذلك، هناك حاجة إلى استعمال أجهزة خارجية مثل أجهزة السمع أو الزرع، والتي تعمل على تضخيم مستويات السمع وزيادة معدل الترددات الصوتية، بما يجعل لدى الفرد القدرة على استخدام البقايا السمعية دون التعرض للفقدان السمعي تماما.

فهذه الأجهزة تعمد إلى تحويل الترددات الصوتية من خلايا الشعر التالفة تماما إلى موجات صوتية من خلايا الشعر والتي لا تزال وظيفية. من ناحية أخرى، تقوم عملية زراعة القوقعة بوظيفة توليد إشارات كهربائية في قوقعة الأذن بمساعدة قطب كهربائي يتم إدخاله فيها، ومن ثمة، فإنها تنحو إلى استبدال وظيفة السمع لخلايا الشعر بالقطب الكهربائي. (Atrem Boltyenkov,2015, p 12)

استنادا على ذلك، فقد يعاني عدد صغير من الأفراد من الضعف السمعي المختلط، حيث ترجع أسبابه إلى وجود مزيج من ضعف السمع التوصيلي، ويعزى جزء آخر إلى ضعف السمع الحسي العصبي.

2- التأثيرات المحتملة للفقدان السمعي على التنمية:

2-1 درجات فقدان السمع:

ديناميا، يمكن إعطاء توصيف عملي للفقدان السمعي من حيث مستويات الفقدان ودرجاته المرتبطة بوحدة القياس (الديسيبل) المتباينة الحدة من الخفيفة إلى الشديدة (Paul & Quigley,1990).

في بداية الخمسينيات، تضمن تشخيص الفقدان السمعي بشكل كبير وصفا لنسبة فقدان السمع أو توفره، وهو ما أدى إلى استخدام نتائج النسب المئوية، والتي عمقت من تحليل تعقيدات الفقدان السمعي، بما جعلها غير صالحة للاستخدام في معظم الممارسات المهنية.

إذ يمكن تقدير الحكم على الشخص المصنف كأصم ليوافق تركيبة حالة تعاني من فقدان سمعي عميق مع عدم القدرة الكاملة على سماع اللغة المنطوقة، في حين أن ضعيف السمع يشار إليه بإحدى الفئات الأخرى المتمايزة بين (خفيفة، متوسطة، شديدة إلى حد ما، شديدة جدا)، مع القدرة على سماع الكلام أو القيام بذلك عند المساعدة في السمع (kirk and all,1997).

لمحاولة فهم بعض ما قد تحدده درجة الخسارة من حيث سماع الأصوات البيئية، والمبينة لدرجات الفقدان السمعي، نستعرض الجدول رقم (02)، والذي يوضح النموذج المقدم من قبل كينسلا ميور (Kinsella-Meier, 1994) كمثال لما قد يسمعه الطفل الذي يعاني من ضعف السمع من عرض تقديمي رسمي في المدرسة.

الجدول رقم (02): يوضح علاقة درجة فقدان السمع على المدى الطويل بالتأثير النفسي والاجتماعي والاحتياجات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية (Anderson.K, Matkin.N, 1991)

درجة فقدان السمع	التأثير المحتمل لفقدان السمع على فهم اللغة والكلام	التأثير النفسي والاجتماعي المحتمل لفقدان السمع	الاحتياجات والبرامج التعليمية المحتملة
بناء على تعديل متوسط لهجة نقية (500-4000 هرتز) السمع الطبيعي -10- +15 ديسيبل عن الفقدان السمعي	الأطفال لديهم حساسية سمعية أفضل من المعدل الطبيعي المقبول للبالغين. سوف يكتشف الطفل الذي يعاني من حساسية في السمع في النطاق من -10 إلى +15 ديسيبل إشارة الكلام الكاملة حتى عند مستويات المحادثة اللينة. ومع ذلك، السمع الجيد لا يضمن القدرة الجيدة على تمييز الكلام في وجود ضجيج في الخلفية		
الحد الأدنى (الحدود (16-25) ديسيبل عن الفقدان السمعي)	قد تجد صعوبة في سماع الكلام الباهت أو البعيد. عند 15 ديسيبل، يمكن للطالب تفويت ما يصل إلى 10% من إشارة الكلام عندما يكون المعلم على مسافة تزيد عن 3 أقدام وعندما يكون الفصل صاخبة، خاصة في الصفوف الابتدائية عندما يسود التعليم اللفظي.	قد تكون غير مدركة لإشارات المحادثة الدقيقة التي قد تتسبب في أن يُنظر إلى الطفل على أنه غير مؤهل أو محرج. قد تفوت أجزاء من تفاعلات الأقران سريعة الخطى والتي يمكن أن تبدأ في التأثير على التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات. قد يكون السلوك غير ناضجا، بما يجعل من الطفل أكثر إرهاقا من زملائه بسبب جهد الاستماع المطلوب.	قد تستفيد من مكاسب خفيفة/ انخفاض السمع MPO أو نظام FM شخصي يعتمد على تكوين الخسارة. وهنا يستفيد من التضخيم في مجال الصوت إذا كانت الفصول الدراسية مزعجة و/أو ترددية. المقاعد المواتية. قد يحتاج إلى الانتباه إلى المفردات أو الكلام، خاصة مع سجل التهاب الأذن الوسطى المتكرر. الإدارة الطبية المناسبة اللازمة للخسائر الموصلة. أهمية تركيز المعلم على دراسة تأثير فقدان السمع على تطوير اللغة والتعلم.
الخفيف 26-40 ديسيبل عن الفقدان السمعي	عند 30 ديسيبل يمكن أن تتعدى 25-40% من إشارة الكلام. تعتمد درجة الصعوبة في المدرسة على مستوى الضوضاء في الفصول الدراسية، المسافة من المعلم وتكوين فقدان السمع. بدون تضخيم، قد يضيع الطفل الذي فقد 35-40 ديسيبل ما لا يقل عن 50% من المناقشات الصفية، خاصة عندما تكون الأصوات باهتة أو غير متحدث في خط الرؤية. تفويت الطفل للحروف الساكنة، خاصة عند وجود فقدان سمعي عالي التردد.	العوائق التي تبدأ في البناء مع تأثير سلبي على تقدير الذات، لأن الطفل متهم "بالسمع عندما يريد" أو "أحلام اليقظة" أو "عدم الاهتمام". يبدأ الطفل في فقدان القدرة على السمع الانتقائي، ويواجه صعوبة متزايدة في قمع ضجيج الخلفية مما يجعل بيئة التعلم مرهقة. يكون الطفل أكثر تعبا من زملائه بسبب جهد الاستماع اللازمة.	الاستفادة من السمع واستخدام نظام FM شخصي أو نظام صوتي سليم في الفصل. يحتاج إلى وضعية ملاءمة للجلوس والإضاءة. الرجوع إلى التعليم الخاص لتقييم اللغة والمتابعة التعليمية. يحتاج إلى بناء المهارات السمعية. قد تحتاج إلى الانتباه إلى المفردات وتنمية اللغة، والتعبير أو قراءة الكلام و/أو الدعم الخاص في القراءة. قد يحتاج إلى مساعدة على تحقيق تقدير الذات. بتوفير المعلم للخدمات المطلوبة.

المعتدل 41-55 ديسيبل HL	يفهم الكلام التحادثي على مسافة 3-5 أقدام (وجها لوجه) فقط إذا تم التحكم في البنية والمفردات. بدون تضخيم، يمكن أن تكون نسبة إشارة الكلام المفقودة من 50% إلى 75% مع خسارة 40 ديسيبل و80% إلى 100% مع خسارة 50 ديسيبل. ومن المرجح أن يكون تأخر أو بناء جملة معيب، مفردات محدودة، وإنتاج خطاب ناقص وجودة صوت واهن.	في كثير من الأحيان مع هذه الدرجة من فقدان السمع، يتأثر التواصل بشكل كبير، ويصبح التواصل الاجتماعي مع نظرائهم ذوي السمع العادي صعبا بشكل متزايد. مع الاستخدام الكامل لأجهزة السمع / أنظمة FM، يمكن الحكم على الطفل كمتعلم أقل كفاءة. هناك تأثير متزايد في تقدير الذات.	الرجوع إلى التربية الخاصة لتقييم اللغة والمتابعة التعليمية. التضخيم ضروري (أجهزة السمع ونظام FM). قد تكون هناك حاجة لدعم التربية الخاصة، وخاصة بالنسبة لأطفال الابتدائية. الاهتمام بتطوير اللغة الشفوية والقراءة واللغة المكتوبة. تنمية المهارات السمعية وعلاج النطق عادة ما تكون مطلوبة. وتوفير المعلم للخدمات والاحتياجات المناسبة.
متوسطة الى شديدة 56-70 ديسيبل HL	بدون تضخيم، يجب أن تكون المحادثة عالية جدا لفهمها. يمكن أن يؤدي فقدان 55 ديسيبل إلى تضييع الطفل لما يصل إلى 100% من معلومات الكلام. وجود صعوبة في المواقف المدرسية التي تتطلب التواصل اللفظي في المواقف الفردية والجماعية. اللغة المتأخرة، بناء الجملة، تقليل وضوح الكلام والجودة الصوتية العالية.	قد يؤدي استخدام أجهزة السمع / أنظمة FM على أساس التفرغ إلى الحكم على كل من أقرانه والبالغين كمتعلم أقل كفاءة، مما يؤدي إلى ضعف مفهوم الذات والنضج الاجتماعي، والمساهمة في الشعور بالرفض. قد يكون من المفيد تقديم خدمات لمعالجة هذه المواقف.	بدوام كامل استخدام التضخيم أمر ضروري. بحاجة إلى مدرس غرفة المصادر أو فصل خاص حسب حجم التأخير اللغوي. قد تتطلب مساعدة خاصة في جميع المهارات اللغوية، والمفردات الأكاديمية القائمة على اللغة، والقواعد، البراغماتية وكذلك القراءة والكتابة. ربما يحتاج إلى مساعدة لتوسيع قاعدة اللغة التجريبية. خدمة المعلمين العاديين المطلوبة.
شديدة 71-90 ديسيبل HL	بدون تضخيم قد تسمع أصواتا عالية عن قدم واحدة من الأذن. عند تضخيمه على النحو الأمثل، يجب أن يكون الأطفال الذين لديهم قدرة سمعية تبلغ 90 ديسيبل أو أكثر قادرين على تحديد الأصوات البيئية واكتشاف جميع أصوات الكلام. إذا كان الفقدان في البداية، فإن اللغة والكلام الشفهي قد لا يتطوران تلقائيا أو سيتأخران بشدة. إذا كان ضعف السمع مؤخرا، فمن المرجح أن يتدهور الكلام مع جعل الجودة عالية.	قد يفضل الطفل أقرانه الآخرين الذين يعانون من ضعف السمع كأصدقاء وزملاء اللعب. هذا قد يزيد من عزل الطفل عن الاتجاه السائد، إلا أن علاقات الأقران هذه قد تعزز مفهوم الذات المحسّن والشعور بالهوية الثقافية.	قد تحتاج إلى برنامج سمعي / شفهي خاص بدوام كامل مع التركيز على جميع المهارات اللغوية السمعية، وتطوير مفهوم الكلام والكلام. مع اقتراب الخسارة من 80 إلى 90 ديسيبل، قد يستفيد من نهج التواصل الشامل وخاصة في سنوات تعلم اللغة المبكرة. السمع الفردية / نظام FM الشخصية ضروري. تحتاج إلى مراقبة فعالية طريقة الاتصال. المشاركة في الفصول العادية بقدر ما تعود بالنفع على الطالب. خدمة المعلمين الرئيسيين أساسية.
عميق 91 ديسيبل HL أو أكثر	علم من الاهتزازات أكثر من نمط نغمي. يعتمد الكثيرون على الرؤية بدلا من السمع كأسلوب أساسي للتواصل والتعلم. كشف أصوات الكلام يعتمد على فقدان التكوين واستخدام التضخيم. لن يتطور الكلام واللغة تلقائيًا ومن المحتمل أن يتدهور سريعا إذا كان ضعف السمع قد بدأ حديثا.	اعتمادا على الكفاءة السمعية / الشفهية، واستخدام النظراء للغة الإشارة، وموقف الوالدين، إلخ، قد تتباين ردود فعل الطفل بشكل متزايد في الارتباط بثقافة الصم.	قد يحتاج إلى برنامج خاص للأطفال الصم مع التركيز على جميع المهارات اللغوية والمجالات الأكاديمية. يحتاج البرنامج إلى إشراف متخصص وخدمات دعم شاملة. الاستخدام المبكر للتضخيم من المحتمل أن يساعد إذا كان جزءا من برنامج تدريبي مكثف. قد يكون زراعة القوقعة. يتطلب التقييم المستمر للاحتياجات فيما يتعلق بوضع الاتصال والتعلم. بدوام جزئي في الفصول العادية بقدر فائدة للطالب.

الأحادية الجانب أذن سمعية عادية وأذن واحدة مصحوبة بفقدان معتدل للسمع على الأقل	قد يجد صعوبة في سماع الكلام الباهت أو البعيد. عادة ما يكون صعوبة في توطين الأصوات. سيكون لدى المستمع الأحادي صعوبة أكبر في فهم الكلام عندما تكون البيئة صاخبة و/ أو تردد عال، مع تسجيل صعوبة في اكتشاف أو فهم الكلام الناعم من جانب الأذن السيئة، خاصة في المناقشة الجماعية.	قد يتهم الطفل بالسمع الانتقائي بسبب التناقضات في فهم الكلام في الهدوء مقابل الضوضاء. هنا يكون الطفل أكثر إرهاقا في إعداد الفصل نظرا لزيادة الجهد اللازم للاستماع. قد يبدو غير مبال أو محبط. مشاكل السلوك واضحة في بعض الأحيان.	قد تستفيد من نظام FM أو نظام soundfield FM الشخصي في الفصل الدراسي. قد تكون فائدة السمع CROS مفيدة في الأماكن الهادئة. يحتاج إلى موائمة للجلوس والإضاءة. الطالب في خطر بسبب الصعوبات التعليمية. المراقبة التعليمية مضمونة مع خدمات الدعم المقدمة بمجرد ظهور الصعوبات. خدمة المعلم مفيدة.

وفقا لما جاء بالجدول رقم (02)، فإن الطفل الذي لديه درجة معتدلة من الفقدان السمعي قد يسمع الكلام على مسافة (03) إلى (05) أقدام (وجها لوجه) فقط إذا تم التحكم في المفردات، في حين أن الطفل الذي يعاني من ضعف السمع العميق يدرك الاهتزازات ولكن ليس أنماط الكلام، حيث يعتمد معظم الاطفال الذين يعانون من فقدان عميق في المقام الأول على تلقي وإرسال الإشارات من خلال التواصل أو السند البصري. يواجه الأفراد ذوو الخط الحدودي إلى فقدان بسيط درجة من الصعوبة في السمع فيما يتعلق بمستوى الضوضاء والمسافة من السماع.

بالنسبة لمعظم الأفراد الذين يعانون من ضعف السمع في النطاق من المعتدل إلى الشديد، فإن التحدث عبر الغرفة يعد هدرا للطاقة، بما يستلزم أن يكون الوجه مرئيا بوضوح حتى يتمكن الطفل من الحصول على بعض المعلومات من قراءة الشفتين وتعبيرات الوجه (أجزاء من التواصل البصري)؛ وهذا من أجل نقل فهم أكثر شخصية لتأثير فقدان السمع عند فهم الكلام.

تجدر الإشارة إلى أن جميع الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع بحاجة إلى تقييم سمعي دوري ومراقبة صارمة للتضخيم ومراقبة منتظمة لمهارات الاتصال، كما أن فئة الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع (خاصة التوصيلي) بحاجة أيضا إلى عناية طبية مناسبة في إطار البرامج التعليمية.

وفي هذا الصدد، يشير كل من جون أدامز و بالما إلى طبيعة الفقدان السمعي عبر ما يلي:

"... يمكن أن يحدث فقدان السمع في الأذن الخارجية إذا تم عرقلة ذلك، مما يتسبب في عدم وصول الموجات الصوتية إلى مناطق الأذن الوسطى أو الداخلية، إذ يمكن أن يحدث فقدان السمع التوصيلي في منطقة الأذن الخارجية أو الوسطى التي تنطوي على توصيل ضعيف للصوت على طول الممرات المؤدية إلى الأذن الداخلية. لا يتم إجراء الصوت بكفاءة ويتم نقله بطريقة أضعف وبصورة أقل حدة." (John W. Adams, Pamela S. Rohring, 2004, p1)

يحدث فقدان السمع الحسي العصبي في الأذن الداخلية، مما يؤدي إلى تلف خلايا الشعر في القوقعة أو النهايات العصبية، بحيث لا تسمع الأصوات أو تسمع بتشويه أو تسمع بشكل غير صحيح.

خلال السنوات العديدة الماضية، تمكن أخصائيو السمع، فيما ارتبط بالكثير من الحالات، من تشخيص تزامن الغموض السمعي؛ وهي حالة تدخل فيها الموجات الصوتية إلى القوقعة وتقوم خلايا الشعر العاملة بإرسال المعلومات العصبية إلى المخ، ولكن المكون العصبي يستقبل البيانات بطريقة غير متزامنة وبالتالي فإن الرسالة تصل مشوهة.

يُعد اختبار الانبعاثات (Otoacoustic Emission) أداة يمكن استخدامها للمساعدة في تحديد هذه الحالة، مع تحديد مستوى الانحدار الخاص بعملية السمع، عن طريق فصل المكونات العصبية والحسية (Starr، Pictin، Sininger، Hood، Berlin & 1996؛ K.Wilson-Ward)، على الرغم من أنه يبقى نادرا أكثر من النوعين الآخرين لفقدان السمع، إلا أن ضعف السمع المختلط يتضمن مجموعة من المشكلات الموصلة والحسية.

2-2 التشخيص المبكر للإعاقة السمعية:

على الرغم من اشتمال الفحص لتشخيص الإعاقة السمعية وتوسيع مجالات العمل على استهداف نطاقات مسح عالمية، يظل متوسط سن تشخيص فقدان السمع عند الرضع والأطفال الصغار مرتفعا، على سبيل المثال في كل من المملكة المتحدة (متوسط العمر المحدد لوصفات مساعدة السمع 40.1 شهرا) وفي الولايات المتحدة الأمريكية (متوسط عمر التشخيص يتراوح في حدود 30 شهرا).

إن وجود هذه المعوقات، من شأنها أن تبرز أهمية عملية الاسترشاد لأسر الأطفال، والتي تمكّن من تحقيق لغة تطورية أفضل بكثير إذا ما تم تقديم المساعدة للأطفال قبل سن (06) أشهر، وبالتالي يكون الفحص الشامل لحديثي الولادة الهدف الرئيسي في مراقبة النمو، مع تفعيل إجراءات التشخيص المبكر للفقدان السمعي وتوفير أدوات مساعدة للسمع.

وفي سياق ذي صلة، فإن البرنامج العالمي لفحص السمع لحديثي الولادة يسعى ومن خلال مبادراته إلى الكشف عن جميع حالات الصمم الخلقي عند الولادة، بالنهج على القيام بفحوصات لأكثر من (1600) مولود جديد كل يوم في إنجلترا على سبيل المثال كجزء من برنامج فحص الأطفال حديثي الولادة في نيو ساوث ويلز.

وعلى الرغم من ذلك، لا تظهر جميع حالات الضعف السمعي عند الولادة، ما يتطلب أهمية استكمال برامج الفحص لخدماتها التي تمكنها من تقييم درجات الإصابة خلال المراحل المتقدمة من النمو، بما يسمح بإدارة الحالات التي تظهر فيها مؤشرات العجز أولا بعد الولادة. تعتمد البروتوكولات الحالية لفرز السمع على تقنيتين: اختبار الانبعاثات الصوتية النغمية (OAE) واستخدام قياس السمع بالاستجابة الكهربائية (ERA)، المستخدم بشكل منفصل أو معا. (David W Proops, AN Acharya,2009, p448)

3- الأسباب المؤدية للفقدان السمعي:

عند البدء في دراسة الأسباب التي قد تؤول إلى تشخيص الطفل بالفقد السمعي، فإن احتمالية تواجد الخلل الوراثي قد يكون سببا فاعلا في تفسير ذلك، وقد يختلف الأمر عندما يكون السبب مرتبطا بمرض الحصبة الألمانية على سبيل الحصر.

من جانب آخر، قد يؤدي التهاب السحايا إلى تلف الجهاز العصبي المركزي، بما يسمح بوجود صعوبات في التعلّم وفقدان السمع، واحداث تغيرات على مستوى بنية الشخصية. ومن بين الأسباب الأخرى الشائعة للفقدان السمعي تبرز مشكلة التهاب الأذن الوسطى، حيث يسمى أحد أنواعها بأذن الغراء، والذي يعتبر أقل حدة من حيث الشدة والخسارة الناتجة عن أسباب أخرى، إلا أن تأثيره وانعكاساته يمكن أن تكون ذات وقع كبير على قدرة الطفل على التعلّم. نظرا لأنه يؤثر على الأطفال الصغار، خلال مراحل التكوين للرصيد اللغوي والقاموسي، ما يتطلب إيلاء المزيد من الرعاية والاهتمام به، على الرغم من أنه في حالة تركه بدون علاج، فإن عملية تنظيفه تتم تلقائيا، وذلك في الفترة التي تقارب على نهاية المرحلة الابتدائية على أقصى تقدير، ولعل هذا التفسير ينشأ بسبب التغيرات الهيكلية التي تحدث مع النمو ليحسن تصريف الأذن الوسطى لوظيفتها.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأدوية المضادة للالتهابات غير الستيرويدية (NSAIDs) أن تكون سببا رئيسيا في وجود فقدان للسمع الحسي، وكذا الإصابة بطنين الأذن، والتي تنعكس أحيانًا بعد التوقف عن أخذ الدواء. يمكن للمراقبة عن كثب للسماع وجرعة المريض أن تقلل من الأخطار الانحدارات السمعية أثناء استخدام العقاقير الضارة المعروفة (على سبيل المثال Ramkumar & Rybak, 2007)

قد تتسبب اضطرابات المناعة الذاتية، والتهاب الشرايين العقدي على وجه التحديد، وحبيبات ويجنر في فقدان السمع. الاضطرابات الأيضية مثل مرض السكري، قصور الغدة الدرقية، الفشل الكلوي، وفرط شحميات الدم قد تسبب أيضا فقدان السمع في الحالات القصوى. تتميز اضطرابات الأذن الداخلية المناعية الذاتية بفقدان السمع الحسي العصبي الثنائي التدريجي الذي يستجيب للعلاج بالستيرويد. يمكن أن يكون معدل فقدان السمع سريعا (على مدار أسابيع) أو أبطأ (على مدار سنوات). يكون فهم الكلام عموما أفقر بشكل كبير عما هو متوقع بناءً على درجة فقدان السمع. (Ryan. (Keithley & Harris E, 2001

فقدان السمع الحسي العصبي المفاجئ هو حالة طبية طارئة تُعرّف بأنها فقدان أكبر من (30) ديسيبل بثلاثة أو أكثر من الترددات السمعية المجاورة. قد تحدث هذه الخسارة على مدى ثلاثة أيام أو أقل، وعادة ما تكون من جانب واحد. في حين أن معدلات الشفاء التلقائي تشير إلى أن ما بين (32% و70%)، إلا أن (10–15%) من الحالات يتم اكتشاف أن لديها مسببات محددة.

تشمل الأسباب العكسيّة ناسور حول الفم، أو صدمة في الأذن الداخلية أو السلسلة العظمية، أو وجود ورم عصبي صوتي، كما أن معظم حالات فقدان السمع المفاجئة لا تتضمن إمكانية التخفيف من حدتها، وقد تكون ناجمة عن عملية مناعية ذاتية، أو إلى مسببات فيروسية أو وعائية (على سبيل المثال، Conline & Barner, 2007).

تتضمن الأعراض الشائعة الأخرى الطنين أحادي الجانب أو الدوار أو عدم التوازن. في حالات نادرة، يمكن أن تحدث الأورام الصوتية كشكل عائلي في الورم العصبي الليفي من النوع الثاني، مع الأورام الظهارية الدهنية الثنائية (Daniels et al,2000)، ويشار إلى الخسارة الناتجة عن الورم الصوتي كذلك باسم "فقدان الصدى الرجعي" في الأدبيات.

4- التحديات النمائية التي تواجه ذوي الإعاقة السمعية:

إن وجود حالة من الضعف السمعي لدى الأطفال، حتى في غياب مشكلات نمائية أخرى مصاحبة، عادة ما تعرّض الطفل لاحتمالية الوقوع ضمن فئة "الأطفال المعرضين للخطر"، وذلك نتيجة لجملة الصعوبات اللغوية، الاجتماعية والأكاديمية المتولدة لديهم، بغض النظر عما إذا كانت هناك مصادر غير كافية لتعلماتهم.

وعلى الرغم من تواجد لعديد المزايا والجهود الرامية لتوفير برامج داعمة للطلاب الصم وضعاف السمع على مدار القرن الماضي في البلدان المتقدمة مثل؛ الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وهولندا (Moores,2001)، يظل متوسط مستويات التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال أقل بكثير من مستويات السمع عند الأطفال، مع الإشارة إلى وجود نقطة جوهرية متمحورة حول بقاء هذا النمط قائما، في ضوء توافر جملة من الأدلة البحثية، خاصة على المستويات المعرفية غير اللفظية المقاسة من خلال اختبارات الذكاء، والمتشابهة مع الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع أو بدونه (Akamatsu & al, 2005 ; Maller & Braden, 1994)

بالتوازي مع ذلك، يحوز أسر بعض الأطفال الذين يعانون من الصمم، أو الذين يعانون من ضعف السمع الحاملين لنفس خصائصهم (آباء صم) لتجارب لغة مبكرة وطبيعية ويشعرون عموما بالثقة في تربية أطفالهم دون توفر المساعدة.

ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، لا يمثل سوى حوالي (5% - 6%) من جميع الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع (Mitchell & Karchmer,2004). وبالتالي، فإن أكثر من (90%) من الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع لديهم آباء عاديين، ولا يملكون خبرة أو معرفة بتطور الأطفال الصم أو أماكن الإقامة اللازمة لدعم احتياجاتهم اللغوية.

تبعا لذلك، فقد تم تسجيل وجود للتأخرات اللغوية الشائعة. على الرغم من أن الأطفال الصم ذوي الوالدين الصم يظهرون في كثير من الأحيان تحصيلا علميا أعلى من الأطفال الصم ذوي الوالدين السماعين، حتى أنهم عادة لا يؤدون في نفس المستوى الأكاديمي مثل أقرانهم في السمع.

4-1 الإنجاز الأكاديمي للأفراد الصم:

بالنظر إلى التأخر المتكرر في تطوير اللغة، فإنه ومما لا شك فيه أن يرافق هذا الخلل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وجود عوائق في اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

إذ يعد المسح السنوي للأطفال أحد النماذج الفاعلة في قياس الضعف السمعي وعلاقته بالتأخر، وهنا يمكن الإشارة إلى معهد غالوديت لبحوث الأطفال والصم ضعاف السمع على سبيل المثال؛ والذي يعتبر مصدرا رئيسيا لمثل هذه البيانات، بالإضافة إلى معلومات التحصيل الديموغرافي والأكاديمي الأخرى المتعلقة بالمتعلمين الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة.

وفي هذا الإطار، فإن هناك العديد من العوامل الإضـــافية التي يجب وضـــعها في الاعتبار، أحدهما هو أن التباين (أي الفروق الفردية في الدرجات التي تحققت) ضمن مجموعات الصم/ضعاف السمع يكون دائما أوسع من ذلك في مجموعات السمع، ويميل إلى الزيادة مع التقدم بالعمر.

كما تتضح مسألة أخرى تتجلى فيما أشارت إليه باتريسيا سبنسر ومارك مارشارك نقلا عن ميتشل وكارشر؛ إلى أنه من المحتمل أن يحقق التلاميذ الصم وضعاف السمع، تقدما عالي الأداء بنفس القدر من النمو السنوي في التحصيل الدراسي مثل طلاب السمع. أخيرا، ترتبط العوامل المرتبطة بتحقيق الإلمام بالقراءة والكتابة في مجتمع السمع بالولايات المتحدة (مثل الحالة الإثنية واللغة المنزلية، الوضع الاجتماعي والاقتصادي للآباء أو المستويات التعليمية) أيضا بتحقيق الإلمام بالقراءة والكتابة للتلاميذ الصم وضعاف السمع. (Patricia S. & Marc M., 2010, p 17)

وفي هذا الصدد، خلصت ميتشل (2004) في دراستها إلى أن المسح الخاص بمبادرة التقارير العالمية (GRI) مرتبط بدرجة أكبر بمجموعات عرقية غير بيضـاء، تجاه التلاميذ الذين لديهم قدر أقل من الوقت في الفصول الدراسية الرئيسية أو "العادية"، تجاه التلاميذ الذين يعانون من ضعف شديد بالسمع، وفي المدارس الخاضـعة للمنطقة الجنوبية الغربية من الولايات المتحدة، مقارنة مما هو عليه في بيانات عدد الأطفال لقانون تعليم الأفراد المعاقين تربويا (IDEA) الحكومية.

على الرغم من أن التركيز في تعليم الصـــم كان تقليديا، ويركز على احتياجات التلاميذ في مجالات اللغة، والتعرّف على المحيط الخارجي بمختلف دلالاته، فإن التلاميذ الصم وضعاف السمع في سن المدرسة الثانوية يواصلون الأداء في المئة المئوية (80) فقط من متوسط درجة طلاب السمع في اختبارات الرياضيات الموحدة.

وهذا يعني أن الطالب في سن المدرسة الثانوية الذي يعاني من فقدان السمع بقاعدة البيانات هذه قد حصل على درجات اختبار رياضيات مماثلة لتلك التي حصل عليها تلميذ متوسط السمع في السنة الخامسة أو السادسة من المدرسة (10–12 سنة). فالتأخر لا ينحصر فقط في المشكلات الحسابية، بالرغم من أن هذا هو المجال الذي يظهر فيه المتعلمون الصم وضعاف السمع صعوبات بالغة. وقد أثبتت مجموعة متنوعة من الدراسات أن هؤلاء التلاميذ أيضا يدلون عادة على صعوبات كبيرة في مهارات الحساب الأساسية مثل؛ الضرب والقسمة، وفي التعامل مع الكسور، وفي المفاهيم العامة حول الأرقام من سياق؛ (Kelly & Mousley, 2001 ; Qi & Mitchell, 2007 ; Traxler, 2000 ; Wood, 1983)

إن تأثير هذه القيود الأكاديمية بين التلاميذ الصغار والأكبر سنا، والمتعلمين الذين يعانون من ضعف السمع، يتجاوز التأثير على الأفراد وأسرهم، ويمتد إلى المجتمع ككل، مما قد يفقد مساهماتهم المستقبلية التي قد يقدمها هؤلاء التلاميذ. إلا أنه لا يمكننا القطع بأن مثل هذه التأخرات ليست عالمية ولا حتمية.

عبر بيئات وسياقات تعليمية متنوعة، يتواجد مجموعة من طلاب صم وضعاف السمع المتفوقين أكاديميا، حيث يتمثل التحدي الأساسي الذي يواجه تعليم هؤلاء في اكتشاف أنواع الخدمات وبيئات التعلّم التي يمكن أن تدعم تنميتهم من حيث القابلية لاكتساب المعرفة والمهارات الأكاديمية بمعدلات تتناسب مع إمكاناتهم. لذا، فإن وجود أدوات جيّدة في عملية تقييم كفاءات الأطفال الصم وضعاف السمع والتنبؤ بإنجازهم في المستقبل من شأنه أن يعمل على تسهيل هذا الأمر بشكل كبير.

4-2 التنمية الاجتماعية والوجدانية:

إن وجود مشكلات على المستوى التحصيلي أو الإنجاز لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي، لا يعني بالضرورة حصر مجمل العوامل المؤثرة على النمو، وإنما قد يتجاوز ذلك الصعوبات المرتبطة بمجال النمو الاجتماعي والوجداني للأطفال.

لخص إدواردز وكروكر (2008) الأبحاث التي تشير إلى وجود مخاطر أعلى من المتوسط للمشكلات السلوكية وصعوبات الانتباه لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، حيث أن بعض هذه الصعوبات قد تنبع من مسببات فقدان السمع للطفل. وبمقابل ذلك، فإن إدواردز وكروكر، إلى جانب باحثين سابقين ممثلين بمياداو أورلنز (1980)، يعزون جزءا كبيرا من هذه المشكلات إلى إجمالي حالات التأخر اللغوي.

إذ يمكن أن تتداخل هذه التأخرات مع الكلمات المكتسبة أو العلامات التي يحتاجها الطفل للتواصل بدقة وفهم الحالات الوجدانية المختلفة، وبشكل عام، يمكن أن تتداخل مع الوالدين والحالة بصفة شاملة في التواصل بينهم وبين بقية أفراد العائلة، حيث يكون هذا الموقف أكثر وضوحا عندما تختلف سمة السماع لدى الوالدين، ويكون لدى الأطفال مقدار معين من الضعف السمعي الكافي لمنع الاستخدام الفعال للغة المنطوقة (Meadow-Orlans & Koester,Spencer, 2004).

وفي سياق ذي صلة، فقد تم التوصل إلى أن الأفراد الصم ذوي الوالدين الصم يسجلون في المتوسط درجات أعلى في معايير تقدير الذات مقارنة بأولياء الأمور السماعيين (Crowe,2003; Woofle, 2001) على الرغم من أن هذا الاكتشاف لم يقتصر على الأطفال الذين استخدم آباؤهم الصم

لغة الإشـارة، إلا أن بعض الباحثين الآخرين يقرون بأن اسـتخدام الوالدين للغة الإشـارة من شـأنه أن يدعم نمو الصلة الاجتماعية والعاطفية –وربما يرجع ذلك أيضا إلى تجارب التواصل المبكر المحسنة (Bat–Chava,1993)

على سـبيل المثال، قام واليس وموسـلمان وماكاي (2004) بمقارنة مجموعات صـغيرة من الصم من أمهات الصم اللواتي يسمعن الأطفال، وقد توصلت نتائج أبحاثهم إلى أنه إما التوقيع المبكر أو البدء مبكرا والبقاء في برنامج سمعي/ شفهي (وبالتالي فإنه يشير إلى النجاح في اكتساب المنطوقة اللغة) أدى إلى وجود عدد أقل من صعوبات الصحة العقلية في مرحلة المراهقة.

كما خلصـوا إلى أن التوافق بين وضـع اللغة لدى الأم والطفل يسـمح بدعم التنمية الاجتماعية والعاطفية، وهو ما عكف على تقديمه كل من غرينبرغ وكوشيه (1998) عبر عرضـهما لأدلة إضـافية على أهمية تجارب الاتصـال المبكر، من خلال ما تم العمل على تصـميمه ضـمن مناهج (PATHS) الخاصـة بهم (تشـجيع اسـتراتيجيات التفكير البديلة) لتحسـين التواصـل الاجتماعي العاطفي للأطفال وأدائهم السلوكي.

وفي نفس السياق، تم الإبلاغ عن التفاعلات الاجتماعية الصعبة خارج بيئات الأسرة عندما لم يكن لدى الأطفال الصم وضعاف السمع أعداد كافية من أقرانهم الذين يمكنهم التعرّف عليهم والتواصل معهم بسـهولة؛ حيث تقول آنتيا وزملائها بوجود تقارير متباينة بشـأن الحالة الاجتماعية وأنماط التفاعل بين التلاميذ الصـم وضـعاف السـمع وأقرانهم في السـمع، مع أن بعض الباحثين يقترحون أن الأطفال الذين يعانون من ضـعف السمع قد يتم إهمالهم أو عزلهم بشكل عام، بينما لا يظهر آخرون اختلافات في أنمـاط التفـاعـل الاجتمـاعي بين أولئـك الـذين يعـانون من فقـدان السـمع أو بـدونـه (Antia, Kreimeyer & Reed, 2010).

كما يمكن أن تؤدي كل من التحديات المبكرة المرتبطة بالأسـرة وما بعدها، والتي تكون ذات الصـلة بالأقران إلى تعرض الأطفال الصـم وضـعاف السـمع لخطر الاختلافات الاجتماعية الوجدانية. بالإضـافة إلى ذلك، فإن العديد من الممارسات الحديثة والناشئة –التكنولوجية والتعليمية والثقافية –تزيد بسرعة من احتمالات النتائج الإنمائية الإيجابية.(Patricia. S & Marc. M ,2010a, p20)

وبناء عليه؛ فالتعليم هو أكثر من مجرد نقل للمعلومات، على اعتبار أنه وفي بعض المدارس، قد شـهد تحول التركيز بقوة نحو النظر إلى الطفل الفرد، نتيجة لجملة الاسـتنتاجات المتعلقة بوجود خطر أن يصبح الموظفون أشبه بأخصائيين اجتماعيين أكثر من المعلمين.

لا يُتوقع من أي معلّم أن ينظر باستمرار في الشخصيات والخلفيات الفردية لكل طفل في فصله. ومع ذلك، ونظرا لأن العديد من الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع يعرضون سمات شخصية متشابهة، فإنه من الأفضل إطلاعهم على ميزات معينة. إن معرفة أن هناك أنماط سلوكية معينة قد تحدث، يمكن أن يمنع القلق أو أي ميل إلى اللوم الذاتي، بما قد ينجم عنها زيادة الحساسية بطريقة تلاحظ إشارات التحذير واتخاذ خطوات لنزع فتيل أي موقف يحتمل أن يؤدي إلى تعطيله.

لكل فرد لديه رؤية شخصية لما تعنيه الشخصية والعواطف والدوافع، والتي من المرجح أن تنشأ عنها الأدلة البحثية المقترنة بوجود بعض الاختلالات خاصة على المستوى الوجداني، في ضوء التصورات المرتبطة بالخصائص العامة وتأثيراتها على الأفراد ذوي الفقدان السمعي في ضمان الحد الأدنى من الكفاءة وتحقيق الذات، والبحث عن جودة الحياة الممكنة.

5- تعقيدات المشاركة الاجتماعية في تنمية اللغة لدى الأطفال الصم:

من منظور ثقافي تاريخي حول الإعاقة، يصبح التواصل واللغة أمرين محوريين لفهم كيفية ارتباط الإعاقة والتنمية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، إذ تعمل اللغة كوسيلة مهمة بين الثقافة والنمو المعرفي للطفل، حيث يعتمد تعلّم المهارات المنقولة ثقافيا على التواصل المتبادل للطفل ومقدم الرعاية.

إن استخدام اللغة يمكّن الطفل من التأثير على محيطه الخارجي باستخدام التعريفات والعلاقات المفاهيمية، وبالتالي فإن اكتساب اللغة يساهم بشكل جذري في تغطية الوظائف العقلية العليا للطفل.

ووفقا لهذا التصوّر، فإن مجمل الإعاقات التي بإمكانها أن تؤثر على تواصل الطفل وتطوره اللغوي، يمكن أن يكون له عواقب نمائية بعيدة المدى. في كتابات فيجوتسكي حول العيوب، غالبا ما يناقش تطور ودعم الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع (Vygotsky, 1993). إذ أن ما توصل إليه فيجوتسكي Vygotsky عبر تقارير الأبحاث التجريبية حول الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع كان محدودا.

وفي هذا الإطار، يواجه الأفراد ذوو الصمم الخلقي خطر التداخل مع المشاركة الاجتماعية خلال المراحل العمرية المبكرة، حيث يرتبط الصمم الخلقي بعدد من مشكلات الصحة العقلية واختلالات بالنمو، من بين تلك الصعوبات النفسية الاجتماعية الظاهرة، نجد مشكلات الأقران، والصعوبات الانفعالية، والمشكلات السلوكية.

أظهرت العديد من الدراسات أن التأخر في تطور لغة الأطفال الصم يعد عامل خطر رئيسي للصعوبات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تنشأ فيما بعد. (Dammeyer 2010a؛ Fellinger et al. 2009 b؛ Meadow 2005؛ Stevenson et al. 2010)

توصل دامير (Dammeyer,2010a) إلى أن معدل الارتفاع المتزايد للمشكلات النفسية – الاجتماعية أضعف بأربع مرات تقريبا من انتشار السمع لدى الأطفال. كما بينت الدراسة نفسها إلى أن المهارات اللغوية للطفل، سواء كانت شفهية أو موقعة، تحدد ما إذا كان الأطفال يعانون من صعوبات نفسية اجتماعية أم لا، فإذا كانت قدرات الطفل المنطوقة أو لغة الإشارة كافية (إذا كان الأطفال قادرين على المشاركة في محادثة عبر الهاتف أو المشاركة في محادثة لغة الإشارة دون صعوبات)، حيث لم يتم العثور على نسبة أعلى من المشكلات النفسية والاجتماعية. تم التوصل لنتائج مماثلة في دراسات دولية أخرى (على سبيل المثال؛ لستيفنسون وزملاؤه 2010).

5-1 علاقة التواصل اللغوي بنظرية تنمية العقل:

كما وجد أن تطور اللغة مهم لتطور نظرية العقل لدى الأطفال الصم حسب (Peterson and Siegal, 1999). فإن نظرية العقل تمثل القدرة على عزو الحالات الذهنية (المعتقدات، والرغبات، وما إلى ذلك) إلى الذات والآخرين وفهم أن الأفراد الآخرين لديهم حالات ذهنية مختلفة عن تلك الخاصة بهم. لذلك يتفق معظم الباحثين أن القدرة المبنية على نظرية تمرين العقل لا تتطور بشكل كامل إلا قبل سن (3-4 سنوات).

عندما يصل الطفل إلى نقطة في نموه/ نشاطه، موازاة مع زيادة أهمية الأنشطة المتفاعلة مع نظرائه من الأطفال، فإن عامل التأخر في تطوير نظرية نمو العقل مقارنة بتطور الأطفال الآخرين من نفس المهارة قد يصبح مرتبطا بظهور خطر وجود مشكلات نفسية اجتماعية، بما في ذلك الصعوبات الشخصية، وفي الوقت نفسه، ثبت أن تطور نظرية العقل مرتبط بشكل مباشر بالمشاركة الاجتماعية.

يعمل التواصل كوسيلة لتطوير نظرية العقل، من خلال جملة من المحادثات المرتبطة حول وجهات النظر والمشاعر المختلفة حول الأنشطة الجارية، حيث يعتمد الطفل على قدرته في التعبير عن رأيه والتعرف على ذهن الآخرين (Nelson & al, 2003).

تماشيا مع النظرية القائلة بأن تطور نظرية العقل تعتمد على مهارات التواصل والمشاركة الاجتماعية، فإنه غالبا ما يتم تطوير قدرات العقل الذهني في مراحل متقدمة بين الأطفال الصم.

تأكيدا لذلك، فقد وجدت دراسات أخذت بهذا المنظور ونظرية قدرات العقل لدى الأطفال الصم الخلقيين ارتباطات بين تطور نظرية العقل ومستوى تطورهم في التواصل (Mayberry, 2003 ؛ Peterson 2004 ؛ Peterson and Siegal, 1999). بالإضافة إلى ذلك، فقد بينت الدراسات أن الأطفال الصم الذين يكبرون في بيئة لغة الإشارة ويستخدمون الإشارة كلغتهم الأولى، فإنهم لا يواجهون تأخرا في اكتساب نظرية العقل مقارنة بنظرائهم في السمع.

إن بيئة لغة الإشارة من شأنها أن تقلل من حالات التناقض الذي يعاني منه الأطفال الصم في بيئات اللغة الشفوية، على اعتبار أن الأطفال الصم الذين يتعلمون لغة الإشارة في سن متأخرة غالبا ما يواجهون تأخرا في تطور نظرية قدرات العقل (Meristo et al, 2007؛ Peterson and Siegal, 1999). لذلك، فالنهج على تطوير لغة فعالة في وقت مبكر من العمر يعد شرطا ضروريا لتطوير نظرية قدرات العقل.

وبالنظر للتقسيمات المتعددة للضعف السمعي، وتشعب تأثيراته المختلفة على النمو، فقد تم البحث في تأثير زراعة القوقعة المبكرة فيما يتعلق بتأثيرها على نظرية تطور العقل لدى الأطفال الصم الخلقية. إذ توصل بيترسون (2004) إلى أن مستوى تطور اللغة قد تنبئ بشكل كبير بقدرة النظرية الذهنية، ولكن الأطفال الصم من ذوي الزرع القوقعي قد سجلوا تأخرات كبيرة في نظرية تطور العقل عن نظرائهم الصم ذوي السمع.

وخلصت هذه الدراسة أيضا إلى أنه بغض النظر عن طريقة الاتصال أو زرع قوقعة الأذن، فقد كانت قدرات الاتصال المبكر هي العامل المهم، أين يعمد الأطفال الذين يزرعون قوقعة الأذن إلى تطوير قدراتهم على السمع والتحدث خلال المراحل العمرية المبكرة، على اعتبار أن التأخر في اكتساب القدرة على التواصل خلال السنوات الأولى من شأنه أن يؤثر بشكل سلبي في تأخر النمو المعرفي للطفل في مراحل متقدمة. يوضح البحث في التنمية الاجتماعية المعرفية للأطفال الصم أهمية اللغة كوسيلة لتطوير وظائف إدراكية عليا.

وفي هذا الصدد، يعد التطوير اللغوي المبكر أقوى مؤشر للتطور اللاحق بدلا من درجة ضعف السمع أو نوع السمع، إذ إن تطور نظرية العقل تعد مثالا للتفاعل بين خطي التنمية: الخط الطبيعي والخط الثقافي. فبالنسبة للعديد من الأطفال ذوي الإعاقة، يشكل التعارض بين الخط الطبيعي والثقافي للتنمية عائقا أمام تطور نظرية العقل ويشرح سبب شيوع التأخر في تطوير نظرية العقل بين الأطفال الذين يعانون من مجموعة واسعة من الإعاقات.

الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر الشديد / العمى، وضعف الحركية الحاد، واضطرابات طيف التوحد يظهرون أيضا تأخرا و/ أو ضعفا في نظرية تطوير العقل وما شابه ذلك مع الأطفال ذوي الإعاقات الخلقية، إذ تلعب مستويات المشاركة الاجتماعية وتطور اللغة والتواصل دورا مهما.

كما يواجه الأطفال المكفوفون نظريا تأخرا في نمو العقل، والذي قد يرتبط بحواجز هؤلاء الأطفال في الانخراط في تفاعل اجتماعي منذ الطفولة المبكرة (Pijnacker and al, 2012)، على سبيل المثال؛ صعوبات في الاهتمام المشترك.

خلال المراحل المتأخرة من الطفولة، فقد تؤدي الصعوبات أو تأخر في اكتساب مضامين النظرية العقلية بين الأطفال الصم إلى صعوبات في المهارات اللغوية البراغماتية ومشاكل الأقران والثقافات النفسية والاجتماعية (Dammeyer ,2012).

يوضح تطور نظرية العقل مبدأ كيف يصبح وقت النمو مهما لفهم تأثير إعاقات الفرد على الصحة النفسية العامة للطفل. قد يؤدي الضعف العقلي للطفل في إمكانية حصول إعاقة بتلبية مطالب نشاط معين، مثل اللعب، وبروز لإشكالات المعالجة لهذه النشاطات.

ومن ثمّة؛ فإن الوقت الإضافي اللازم لتنمية اللغة والمهارات الحركية وما إلى ذلك يتبع الطفل في إعدادات نشاطه/ نشاطها التالي، حيث قد يجد صعوبة في المشاركة في نظير الأنشطة بسبب عدم التزامن النمائي الذي يتراكم مع مرور الوقت.

2-5 النزاعات الثقافية حول تنمية لغة الأطفال الصم:

يتبع اكتساب لغة الإشارة بشكل عام نفس المعالم النمائية مثل سماع اكتساب الأطفال للغة الشفوية فيما يتعلق بالمناغاة، واستخدام الإيماءات، وتطوير الكلمة الأولى. وقد أظهرت الأبحاث كيف أن الآباء الصم (كونهم مستخدمين لغة الإشارة الأصلية) قادرين على دعم تطوير لغة أطفالهم الصم، حيث يستخدمون المزيد من الإشارات البصرية، وهم أفضل في توجيه الانتباه البصري للطفل (Spencer, P, & Harris, M,2006).

كما بينت الدراسات أن الأطفال الصم من أولياء الأمور الصم بشكل عام لا يظهرون أي تأخير لغوي –وربما كنتيجة لذلك –لا يوجد أي تأخير في التطور الاجتماعي والمعرفي لديهم. ومع ذلك، خلال العقد الماضي، كان للتقدم التكنولوجي آثار كبرى على فرص نمو الأطفال الصم الخلقية.

فالموازنة بين ظهور زراعة القوقعة للأطفال الصم الخلقية في تحدي النهج السابق ثنائي اللغة/ الثقافي تعلم اللغة الشـــفوية المدعوم بزراعة القوقعة هو أكثر بكثير من اســـتبدال طريقة بديلة لتعلّم التواصـــل من أجل الآخرين، بدلا من ذلك، فإنها تمثل خطوة بعيدة عن شـــمولية ثقافة الأقلية الصـــم وطرقها السابقة للالتقاء ودعم تعلّم اللغة.

ومما لا شـك فيه أن هذه الخطوة قد كانت بمثابة تهديد لمجتمعات الصـم، ولذلك لاقت العديد من الاحتجاجات ضـــد زراعة القوقعة الصـــناعية على اعتبار أنها تشـــكل اضـــطهادا لثقافة الأقلية، ومحاولة أخرى للإبادة الجماعية الاجتماعية –الثقافية لهم.

تم بحث فاعلية زراعة القوقعة بالمقارنة مع منهج التعلّم ثنائي اللغة، أين يعمد الكثير من الأطفال الذين يعانون من زراعة القوقعة المبكرة إلى تطوير قدرات لغوية على مستوى قريب من سماع الأطفال. ومع ذلك، فبالنســبة للبعض، فإن تطوير اللغة الشــفوية يعد أمرا أكثر صــعوبة، لذلك فهم ينهجون على تطوير لغة متوافقة مع احتياجاتهم، مع الأخذ في الاعتبار أن العائلات التي لديها أهل سـماع، يتمتع أطفالها الذين يقومون بزرع قوقعي بقدرات أفضـل بشـكل عام من الأطفال الصـم دون زرع.

يدعم كلا النوعين من الأسـاليب –لغة الإشـارة ونهج اللغة الشـفوية مع زراعة القوقعة –تطور لغة الأطفال الصـم بشـكل كاف، مما يعني أنهم يتطورون دون التعرض لخطر أكبر من الصـعوبات الاجتماعية، النفسية والمعرفية .(Dammeyer, 2010a)

إن اختيار وسيلة اتصال معينة لا يعد حكما موضوعيا، ولكن يتم اتخاذه والإقرار به في مواقع القيمة الثقافية التاريخية، بحيث يؤدي هذا الإجراء إلى قيادة الطفل نحو مســـارات تنموية مســـتقبلية معينة.(Louise Bøttcher. Jesper Dammeyer, 2016)

II. المساهمات الفاعلة في الاهتمام والرعاية للأفراد المعاقين سمعيا:

1- أهمية توفير التعليم المبكر للصم:

تقر بعض المرجعيات الأدبية الواردة في سياق الاهتمام بالأفراد الصم، إلى تلقي هذه الفئة لتعليمها الأولي عبر مسارات متقطعة من العصر الروماني، ليتزامن انتشاره منذ بدايات القرن السادس عشر ميلادي.

عادة ما يُنسب الأمر إلى بونسي دي ليون Ponce de Leon (1520-1584) كونه من أوائل المشرفين على تدريس شخص أصم يتكلم، ليستغرق هذا المنحى الكثير من الوقت والصبر، وقد ساعده في ذلك وجود تلميذ ملكي وحيد، حيث أن الخبرة التي اكتسبها والطرق التي ابتكرها كانت تدرس للآخرين من المتعلمين العاديين.

في هذه الفترة من الزمن، ساد التعليم وامتلك زمامه رجال الدين، لذلك ليس من المستغرب أنهم تعلموا تهجئة الإصبع، وهو ما دفع بالرهبان إلى ابتكار بصمات الأصابع في أوامر صامتة، للتواصل دون كسر وعود الصمت، وليتوافق ذلك مع المساهمة المقدمة من قبل بونيت بكتابها المنشور العام (1620) حول تهجئة الإصبع لاستخدامها في تعليم الصم.

في عام (1789)، أسس القس (دو ليبي De l'Epée) لمنظومة فكره بمنتوجه المعنون بـ"الطريقة الحقيقية لتعليم الصم والبكم"، والذي جاء استنادا لخبرته الطويلة بالمجال. وعلى إثر ذلك، فقد تطورت أنظمة الإشارات بين مجتمعات الصم بشكل كبير، لذلك لم تتم الإشارة إلى كل حرف على حدا كما هو الحال مع تهجئة الأصابع؛ حيث كانت بمثابة عملية تدريجية نشأت من خلالها علامات خاصة للمؤسسات والمواقع الفردية. وفي نفس الإطار، فقد تمكن دي ليبي من التعرّف على نظام الإشارات الذي يستخدمه أحدهم على مستوى مجموعة معينة من الأفراد الصم وإضفاء الطابع الرسمي عليها لنشره. (Dan Goldstein, 2005, p11)

وتلتقي هذه الخصائص في إتباع مواضع هجاء الإصبع للقواعد العادية، حيث تكون مكافئة بشكل مباشر في أحرف الكلام، أما الكتابة فانتقلت أنظمة الإشارات والعلامات بها عن طريق التطورات الحاصلة بين المجتمعات التي تعاني من ضعف السمع إلى أبعد من المراسلات الصارمة للنموذج المكتوب.

في أشكالها الأكثر تطورا، والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال المبادرة، لم يتم اتباع الصيغة النحوية الصحيحة؛ إذ كان الانحراف عن القاعدة هو ما أدى إلى الأخذ المتتالي للعلامات اليدوية

كوسيلة للتواصل في هذا البلد. قد يكون الافتراض أن الانحراف ناتج عن تعليم De l'Epée لكونه كان يستخدم قواعد اللغة الفرنسية بشكل عادي، في حين أن لغة الإشارة البريطانية كان لها اختلاف واسع بالنظر لطبيعة الصّلات القوية المرتبطة مع قواعد اللغة اللاتينية.

1-1 ظهور التقليد الشفهي في بريطانيا:

في إنجلترا، تم الإعلان عن إمكانية تعليم الصم كنتيجة لتعليم الدكتور (ويليام هولدن William Holden)؛ (1616-1698) للشاب ويلي (Whalley) البالغ من العمر (22) عاما ليحثه على التكلم باستخدام الحروف الأبجدية اليدوية المدعمة. وقد انتقل تلميذه إلى رعاية الدكتور جون واليس وهو في سن الخامسة والعشرين من عمره. وبعد مرور عام، تم القيام بعرض تقديمي من الشاب حول إعطاء قراءات من الكتاب المقدس. نشر واليس تفاصيل طريقة "له" في مجلة الجمعية الملكية، مما أثار غضب الدكتور هولدن.

على خلفية نجاحه الشهير، عُهد إلى الدكتور واليس بتلميذ أصم آخر، لكن على عكس Whalley الذي لم يصم الصمت حتى سن الخامسة، كان الشخص الآخر أصما بشكل مبكر، بما اكتنف تقدمه في الغموض. وخلال تلك المراحل، برز اسم الأسكتلندي (توماس برايدوود Thomas Braidwood)، وهو من بين الأفراد الذين صنعوا لأنفسهم مكانة العام (1715)، حيث اتصف بكونه أول تلميذ أصم تم الإعلان عنه كثيرا قد سمع طبيعيا حتى سن الثالثة، وعمل على رعاية الأفراد الصم، ما جعله يعمد إلى تأسيس مدرسة وأخذ الأطفال الصم من الأسر الغنية، ليحاول جمع الأموال حتى يتمكن من الحصول على أرصدة أخرى، لكنه فشل وأصيب بخيبة أمله. كتب (فرانسيس جرين Francis Green) في عام (1873)، على أساس ملاحظاته في مدرسة برايدوود (Braidwood's school)، إذ يقول:

"...يجب أن يكون تعليم الأطفال الصم هو عمل الوقت والمثابرة غير المستقرة، ولسنوات في ظل العين الدائمة للمعلّم الذي يعطي "خطا على الخط واستدراكا عند المبدأ، هنا قليلا وهناك القليل"، ليس فقط في المدرسة ولكن في وجبات الطعام، في المشي، اللعب، إلخ. وفي جميع المناسبات، قم بعمل درس من كل مناسبة". (Scouten, E.L, 1984)

بالموازاة مع ذلك، قام (صموئيل هاينك Samuel Heinicke)؛ (1727-1790) بتأليف كتاب وثّق فيه المبادئ المختلفة للتعليم، والتي من بين ما جاء فيها أنه لابد من:

1. معرفة شيء يسبق تسميته، لذلك يجب أن ينطلق تعليم الصم من تعليمات بديهية.
2. تعلم الكلام، الذي يعتمد على السمع، ممكن فقط عن طريق استبدال حاسة أخرى للسمع، وهذا لا يمكن أن يكون غير الذوق. (كما حدث، اختار المواد التي تجعل من الطبيعي حليقة لسانه، مثل الخل لـــ 'ee' وخشب الشيح من أجل 'eh' تم استخدام الماء أيضا. كونه لطيفا، فإنه يدل على "آه" مسترخية، والتي يجب أن تكون مصدر إغاثة.
3. بمجرد أن يتعلموا التحدث يجب عليهم التحدث مع بعضهم البعض، أو السمع وعدم استخدام العلامات.

بالنسبة لهاينيك فإنه قد تم التفكير فيه كأول شفوي نقيّ، إلا أن التأسيس للتقليد الشفهي في هذا البلد حُظي به من طرف الهولندي، (ويليام فان براغ Van Praagh)، وذلك من خلال مجيئه تحت الطلب عام (1867) من قبل البارونة (روتشـيلد Rothschild) لتعليم الأطفال الصـم اليهود في وايت تشـابل، لتتواصـل جهوده في جمعية التعليم الشـفوي للصـم والبكم التي تشـكلت في عام (1871)، بالإضافة إلى كونه مدير المدرسة للأطفال، وعمل على استحداث دورة تدريبية للمعلمين. جزء مهم من هذه الدورات كان مخصـصـا للتدريب على الصـوتيات والتعلّم للحركات المفصـلية، لتبرز أهمية هذا الإجراء بالنظر لأن المدرسـين قد اضـطروا بالفعل إلى تعليم الأطفال الكلام، وكذلك الأجزاء الأكثر رسمية في المنهج.

فمعلمو الصم يسبقون أخصائيي اللغة والكلام في تعاملهم مع أمراض النطق، وهذا فيما يتعلق بما ينشأ عن عيوب للسمع، ليتم تطوير مجموعة واسعة من التقنيات الخاصة بتحفيز وتشجيع وصقل الكلام السـمعي الخلقي مقارنة بالأفراد الآخرين. إذ أنه غالبا ما يبدأ الأطفال الصـم بالاندفاع بشـكل طبيعي، لكن نظرا لعدم قدرتهم على سـماع أصـوات الآخرين أو أصـواتهم، فإنهم يتوقفون عن النطق بصوت عال.

في وقت لاحق عندما يبدأ التعليم، فإنه يسـتدعي تعليمهم بشـكل خاص كيفية جعل الحبال الصـوتية تهتز، وكيفية تشكيل شـفتيهم ولسـانهم والتحكم في أنفاسـهم، أما بالنسـبة للأشـخاص الذين يعانون من السـمع الطبيعي، فإن هذه القدرات تعمل على التطور دون أي جهد واعٍ، على اعتبار أن الأفراد الذين يعانون من ضـعف السـمع يجب عليهم ممارسـة التحكم الواعي، لذا، فجهودهم لا تتسـم مطلقا بالطلاقة أو أنها تكون مفهومة بسهولة شأن الكلام العادي.

2-1 إنشاء الطريقة الشفهية:

بحلول العام (1880)، كان هنالك اهتمام كافٍ بتعليم الصـــم، وذلك عبر الإقدام على عقد المؤتمر الدولي للصـم والبكم في ميلانو، والذي عمدت توصـياته الختامية إلى الإقرار بأهمية توظيف الطريقة الشفوية للتعليم بدلا من الإشارات، ليتبعه عقد مؤتمر لرؤساء مؤسسات الصم والبكم في إيطاليا عام (1887)، أين تم القيام بمعاينة مدرسة الصم اليهودية "لمراقبة آثار التعليم الشفهي الجيد".

بظهور التعليم الإلزامي، تم افتتاح المدارس النهارية أيضـــا في المدن الكبيرة، على غرار المدرسـة اليهودية مرة أخرى. في ذلك الوقت كانت العائلات، خاصـة العرقية اليهودية منها متماسـكة أكثر. لا يتمتع أفراد الأسرة الآخرون في كثير من الأحيان بالوقت أو القدرة أو الميل للتواصل –بخلاف الطريقة البدائية. لذا بدلاً من التواجد في صـــحبة الآخرين كما كانوا في مدرســة (برايدوود)، الذين هم على استعداد كذلك للتحدث وتوفير فرص للتعلم، فإن ساعات الاستيقاظ خارج المدرسة لا توفر فرصة لتعلم لاكتساب القدر الكافي من اللغة.

لقد تغيرت المدرسـة اليهودية وأصـبحت سكنية عندما أعطاها اللورد (سـتيرن Stern) منزله في جنوب لندن، والذي كان لا يزال مخصصا للطريقة الشفوية، بوجود بعض المرونة في التعامل، ما أدى إلى الاعتراف باحتياجات الأطفال للاسـترخاء وتم السـماح لهم باسـتخدام التوقيع في سـياق الاتصـال الاجتماعي خارج الفصـل الدراسـي، وهوما جعله يتميز بالطريقة الشـفهية التي كان نادى بها صـمويل هاينيك في القرن الثامن عشر. (Dan Goldstein, 2005)

ارتبط التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة السكنية للأطفال الصم اليهود بصعوبات السمع ودينهم، إذ يتم التواصـــل إلى حد كبير من خلال الكلام (وإن لم يكن من الســهل فهمه بســهولة من قبل أولئك الذين ليسـوا على دراية بكلام الصـم). يصـاحب هذا الكلام دائما التوقيع والذي يعد مهما في المواقف الاجتماعية. عندما يكون هناك اعتماد كامل على مكبرات قراءة الشـفاه، يجب أن تكون وجها لوجه إذا كان التواصل من خلال الكلام فقط. يتم التقاط ما يكفي من قبل الآخرين على الجانب، إذا تم استخدام علامات لتوضيح ما يقال، وهذا من خلال محاولة البحث في المرآة وبدون استخدام الصوت. في حالة القيام بهذا، فإن ذلك سيمكن من إيجاد كيفيات تحقيق علامات المساعدة في جعل التمييز اللازم على الفهم الشاسع لما يرد من أصوات.

1-3 المؤهلات المطلوبة لتعليم الأطفال ضعاف السمع:

تعد المؤهلات الخاصة إلزامية لتعليم كل من الأطفال "الصم وضعاف السمع" و"المكفوفين"، لذلك من الطبيعي تماما أن يشعر المعلم الذي ليس لديه مثل هذه المؤهلات بالقلق عند مواجهته لطفل يعاني من أحدهما أو ربما مزيج من الإعاقات المصاحبة.

إذ أنه واستنادا لما جاء في دليل التربية الخاصة (2015)، والمتعلق بالكفاءات المطلوبة في توظيف معلمي ذوي الإعاقة السمعية من خلال القانون الآتي ذكره:

" 4 b) 12.330 AAC: "يجب أن يكون لدى الشخص الذي يتحمل المسؤولية الأساسية عن تقييم أو التخطيط للبرامج التعليمية أو تعليم أو تدريب الموظفين الموجهين لتعليم الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر أو الصم أن يلقى التأييد، فيما يتعين على المناطق التي تسعى للعمل على تحديد مكان المعلمين الذين يستوفون هذا الشرط، وذلك عبر الاتصال بوكالة خدمات التعليم الخاصة ؛ sesa.org." (Alaska Special Education Handbook,2015, p125)

حيث يمكن للمدرسين الذين لا يمتلكون مؤهلات سابقة في تعليم الأطفال المصابين بضعف السمع، ولكن هذا الأمر يستلزم ضرورة أن يكون العمل تحت إشراف معلم مؤهل، وأن يكون مصحوبا بدورة تدريبية معترف بها أثناء الخدمة، بحيث تؤدي إلى تزويد المؤسسات بمؤهل متخصص.

من المأمول أن تساعد هذه الخطوات مدرس الفصل العادي على فهم المزيد عن فقدان السمع وعلى نفس القدر من الأهمية منحه كيفيات إدارة التدريس بشكل أكثر فعالية، بما يمكنه من معرفة أيّ معلم لديه خبرة في التعامل مع الأطفال المصابين بضعف السمع، بما في ذلك المتخصصون، وأن هنالك قيودا على ما يمكن تحقيقه، ليتحدد الهدف المنشود من هذه الإجراءات في السعي لتشجيع جميع المعلمين على مساعدة الأطفال على تحقيق أقصى إمكاناتهم.

2- الخلافات القديمة الظهور في تناول الإعاقة السمعية:

كانت آخر المحاولات الرامية للتخلص من طرق الاتصال اليدوية تلك التي قام بها إيوينز (Ewings)، والذي قام على إدارة دورة تدريب لمعلمي الصم في مدينة مانشستر. وقد استند ايوينز في طرحه لفكرته إلى أن استخدام التوقيع للتواصل كان بمثابة لعنة، لذلك عمد إلى تقديم النصح للآباء من خلال الجلوس على أيديهم بدلا من استخدام أي إيماءة لمساعدة الطفل الذي يعاني من ضعف السمع على الفهم.

كان لـــــــ Ewings تأثيرا كبيرا في تشكيل السياسات التي تحكم النهج التعليمي المستخدم في المدارس في إنجلترا، وهو ما نتج عنه تبني الكلية الوطنية لمعلمي الصم لقضيتهم دعما لـــــ "المنهج الشـــفهي"، بالنظر إلى أن الكلية تملك من الإمكانات ما يخولها لتحديد الامتحانات ومنح المؤهلات المطلوبة لمعلمي الصـــم؛ وهو ما جعل من عملية اختيار الأفراد لطريقة التدريب أثناء الخدمة مرهونا بشروط للالتزام بتطبيق الطريقة الشفوية.

وقد لقيت هذه الخطوات استجابة من قبل الأفراد الذين عانوا من فقدان السمع الشديد، خاصة وأنهم يعتبرونها لغة خطاب غير واضحة، ولكن حال تضخيمها فإنه كان يسمع بشكل طبيعي تقريبا. إلا أن الاعتماد على مقاربة تعليم جميع الأطفال "المصابين بضعف السمع" مثل الأطفال العاديين، قد أدت بهذا الاعتقاد الخاطئ إلى إسقاط بعض الدورات التدريبية، خاصة حول كيفية تعليم الأطفال الصم التحدث. كما لاحظ دونالد ف. مورس، "من المفارقات، أن التحسينات في أساليب تدريس الكلام قد انتهت في الوقت نفسه، وأصبحت الفلسفة الشفهية فقط هي المسيطرة على سير عملية التعلّم". (Kirk.k,1999)

من الممارسات اليومية الآن إصدار أعداد كبيرة من المساعدات الإلكترونية المتطورة بتكاليف باهظة الثمن للأطفال الذين يعانون من ضعف شديد في السمع، دون أي تشخيص فارقي دقيق، ما قد ينعكس سلبا على توافقات استخدامها في تحقيق إنجازات لغوية أفضل، أو وضوح في الكلام للأطفال المعنيين. لا يزال هناك أشخاص صما على قيد الحياة تم تدريسهم قبل إعطاء السمع للأطفال. في بعض الحالات، تكون لغتهم في اللغة وجودة حديثهم أفضـــل من أولئك الذين يتم تدريســـهم لاحقا بمساعدة أحدث التقنيات.

إذ أن هذه الملاحظات لا تهدف إلى تشويه التوجهات الرامية إلى استخدام جميع أجهزة السمع، تزامنا مع قيمتها الهائلة لدى بعض الأطفال المصابين بضعف السمع، فمن المنطقي أن تفتتح هيئة التعليم في (Inner London) أول وحدة للسمع الجزئي في عام (1958)، لتنشر بعدها بعدة نسخ وعلى نطاق واسع في أمكنة أخرى.

حيث يكون لدى الأطفال الذين يذهبون إلى وحدات السمع جزئيا ما يكفي من السمع لتعلّم قدر معين من الكلام واللغة بشكل طبيعي، وذلك من خلال ارتداء أدوات مساعدة للسمع. ففي المقام الأول، يتعلمون بسرعة أكبر بكثير من الأطفال المصابين بضعف شديد في السمع ويميل التحصيل الدراسي لديهم لأن يكون متوسطا مقارنة بأولئك الأطفال الذين يعانون من خسائر شديدة أو بالنسبة للأطفال من

ذوي السمع العادي. كما تجدر الإشارة إلى أن درجة الفقدان السمعي ليست هي العامل الوحيد المحدد لمستوياتهم، ومن الواضح أن الإمكانات الفطرية تعد ذات أهمية كبيرة، ومن ثمة؛ فإن الأخذ بالعوامل الأخرى في الاعتبار، تمكن من تحديد العلاقة المباشرة إلى حد ما، بين درجة الفقدان السمعي والتحصيل، وهذا يشمل جودة الكلام كذلك.

منذ ظهور التقليد الشفهي المتمثل في تعليم ضعاف السمع، ظهر عدد متزايد من "حالات الفشل الشفهي" على الساحة، إذ يتم تخفيف الفشل من خلال النظام، ويتم نقل الأفراد الأكثر قابلية للتعلّم المدارس التي لا تزال تستعين بطريقة التوقيع، ولكن ذلك قد يكون بعد فترة معينة من الوقت التعليمي الثمين.

3-محددات رصد الملمح الصوتي لذوي الإعاقة السمعية:

لتعليم الأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات تعليمية حادة، يتم تشجيعهم جزئيا من قبل أخصائيي الأرطوفونيا الذين يستخدمون طريقة "ماكاتون Makaton"؛ وهو أحد أشكال التوقيع البريطاني. في معظم المدارس الخاصة بضعاف السمع يتم استخدامها بطريقة جماعية عن طريق تعليم الأطفال وحثهم على التحدث وقراءة الشفاه، مما يساعدهم على استيعاب الكلمة المنطوقة، وذلك عبر تخصيص علامات يمكن فهمها بسهولة، حيث يستخدم كل فرد بشكل عادي بعض العلامات، كما هو الحال عندما يطلب من الطفل الاقتراب أو رفع يده، للإشارة إلى "التوقف".

في بيئة تعليمية، يتم تطوير العلامات اليدوية لتكون معادلة لـ "موقعة ودقيقة باللغة الإنجليزية". فكل كلمة منطوقة يمكن أن تكون مصحوبة بإشارة وإذا كانت كلمة واحدة غير موجودة، في هجاء الإصبع، فإنه يتم تشجيع الأطفال الذين فشلوا في النظام السابق، من خلال عدم النهج على "الطريقة الشفهية" في التواصل. بمجرد أن يتم تسهيل تطوير المفهوم، يكون هنالك دافع قوي للتحدث. لتكرار مبدأ صموئيل هاينيك الأول"، فإنه يتعيّن أن ينطلق تعليم الصم من التعليم البسيط"، أين يتم التعرّف على لغة الإشارة كلغة بحد ذاتها. (Dan Goldstein, 2005)

إن العناصر النحوية التي يعتقد أنها غائبة في لغة الإشارة يمكن أن تظهر جلية بوضوح، فعند إجراء تحليل للغة الإشارة، من الضروري مراعاة ثلاث ميزات في وقت واحد، وهي:

1) الجزء (الأجزاء) النشطة من الجسم، على سبيل المثال اليد؛
2) الإجراء (الإجراءات)، طبيعة الحركة واتجاهها؛

3) الموقع — حيث تتم الحركات في علاقتها بالوجه والأجزاء الأخرى من الجسم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن وضع الحركة يعد مؤشرا هاما، بما يمكن الإشارة إلى الاسم على عكس الفعل إما بحركة سلسة أو حركة متشنجة، فإذا قام الفرد بحركة مسح باليد، فقد تكون هذه تعليمات للتنظيف، لذا، فإن قبول لغة الإشارة (وجعلها بصرية على شاشات التلفزيون)، يعني أن الأشخاص ضعاف السمع لم يعودوا يعاملون كأفراد من الدرجة الثانية، على اعتبار أنهم يسمعون أصواتهم.

4- طبيعة المناهج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية:

عند الحديث عن المناهج التعليمية التي يمكننا معاينة ممارساتها داخل الصفوف، تبرز لدينا طريقتان تعليميتان رئيسيتان تُستخدمان لتثقيف ضعاف السمع الذين يحوزون على خسائر شديدة أو عميقة.

وينعكس هذا الأمر على الفلسفات الشخصية للمعلمين المتشائمين للدارسين المصابين بضعف السمع، حيث لا يفضل البعض من المعلمين اعتماد طريقة ما يسمى "شفويي الفم"، على اعتبار الاختلافات في مدركاتهم حول كيفية تعليم الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع والمرتكزة على أهمية إستخدام قراءة الكلام والشفاه، والاستفادة إلى أقصى حد ممكن من كل البقايا السمعية المتبقية، من دون التعرض لأي شكل من أشكال الإشارات أو الإيماءات.

من المعلوم أن أكثر المؤيدين لهذا النهج أنهم يطالبون أولياء الأمور بالجلوس على أيديهم بدلا من عمل أي إشارة أو لافتة، وبالتالي تجاهل لغة الجسد الطبيعية والطريقة التي يتم بها نقل المعلومات. هناك أشخاص آخرون يشتركون في التواصل الكلي (Total Communication) للأطفال الذين يعانون من ضعف شديد في السمع .

يتم إيلاء نفس القدر من الاهتمام لاستخدام السمع المتبقي، وقراءة الكلام والشفة، كما تتم الاستعانة بالإيماءات الطبيعية وكذلك علامات من النوع المستخدم في التلفاز، إذ يميل البالغون من ذوي الصم إلى دعم التواصل الكلي، لكونها تتيح لهم إمكانية التواصل في سن مبكرة أكثر من الاعتماد على الكلام، فإذا كان آباء الطفل صما ويستخدمون لغة الإشارة نفسها فسيقومون بتعليم طفلهم أن يحذوا حذوها، بغض النظر عما ينصح به المعلم المتخصص لضعاف السمع. (John W. Adams, & al, 2004)

وفي هذا الإطار، يمكن التنويه إلى مختلف الطرق التدريسية الأخرى، والتي عرفت كممارسات تعليمية ضمن السياسات المدرسية الشاملة بفترة طويلة، أين يمكن للمعلم استخدام طرق الإملاء بالإصبع للإشارة إلى كل حرف، ومن ثمة؛ فإن هذا الإجراء يمثل تحولا مباشرا للتشكيل إلى حركات اليد.

ويعتبر الكلام المدلل البديل النمطي عن الإصبع الإملائي، مؤشرا هاما في طرق التواصل، حيث يتم الإشارة إلى أصوات الكلام بتكوينات وحركات اليد، مما يعني أن هنالك تواجد لأكثر من (26) علامة، والتي تتولد في التكوينية العلائقية المقترنة بإملاء الإصبع. وبناء عليه، فالهدف من الكلام المُسجّل يتمحور بالمساعدة في التمييز بين الأصوات التي لها أنماط مرئية متطابقة تقريبا، على سبيل المثال ما تعلق بالرموز والحروف كلغ؛ ر/ د. م/ ب.

يمكن استخدام أي جلسة استماع متبقية لتعليم الطفل فهم الكلمة المنطوقة والتحدث، وقد تم تقديم ادعاءات النجاح في عدد قليل جدا من الحالات.

ومن هذا المنظور، فإنه من الأهمية بمكان أن تندرج المرامي نحو تمكين الأفراد ذوي الضعف السمعي من الوصول إلى تقدير ذواتهم، ومساعدتهم على تحقيق نمط حياة مناسب، بما يخدم مصالحهم، على أن يرتسم هذا عبر التشبث بالمفاهيم المسبقة التي قد تحمل بين طياتها معتقدات خاطئة يتعين تصحيحها أو تلافيها مستقبلا.

4-1 معايير ضبط آليات تقديم الحكم التعليمي لضعاف السمع:

4-1-1: مرحلة ما قبل المدرسة: إن الطريقة التي يتم بها توفير التعليم حاليا لضعاف السمع تعد موضع خلاف، حيث يتم إدراج مختلف المتخصصين الذين من المحتمل أن يتواصلوا مع الأطفال المصابين بضعف السمع ضمن مجال تعليمي موحد.

يوجد لدى جميع هيئات التعليم المحلية خدمة متجولة للذين يعانون من الصم، ومدرسون لضعاف السمع لديهم مؤهل تعليمي إضافي فيما يتعلق بضعاف السمع، فقبل القيام بمثل هذا العمل، فإنه يفترض أن يكون لدى المعلمين خبرة في شق أو أكثر من البيئات التعليمية المتخصصة لضعاف السمع، وهو ما يميزهم عن بقية المختصين بكونهم حاصلين على شهادات عليا في علم الأصوات، وما يرافقها من لواحق التدريب الكامل طوال العامين الإضافيين بعد التأهيل الأولي، وعادة ما يكون

ذلك مع وجود علامات ترقيم لاكتساب المزيد من الخبرة في التدريس كأخصائي بين الفترات. (Gina A. Oliva and Linda Risser Lytle, 2014)

وإذا كان هناك أي سبب للاشتباه في فقدان السمع أو كانت هناك شكوك لدى أولياء الأمور، فقد تؤكد النتائج التي تم الحصول عليها في عيادة السمع ببساطة المخاوف والتوقعات، التي تقوم على تحديد طبيعة ودرجة فقدان السمع. وهو ما قد يشكل صدمة للوالدين، وما يتولد عنها من مشاعر الرفض والإنكار واللوم، لتمر الأسرة وخاصة الأم بمراحل لتقبل الحالة ومن ثمة؛ البحث عن آليات توفير الاحتياجات المناسبة لطفلها. (Louise Bøttcher, Jesper Dammeyer, 2016)

بالإضافة إلى ذلك، فإنه يتعين على الأسرة أن تلتزم بواجباتها تجاه طفلها، وهذا عن طريق السن على التعامل مع وكالات الدعم المختلفة التي تشارك: مستشار الأنف والحنجرة، طبيب السمع، طبيب الأطفال، فني قياس فيزيولوجي، المعلّم المتخصص لضعاف السمع، ومختص اجتماعي. يقوم فني القياس الفيزيولوجي بإجراء اختبارات روتينية للسمع ويقوم بصنع قوالب الأذن، بالإضافة إلى مجموعة واسعة من الوظائف الأخرى، كما يشارك ما لا يقل عن خمسة من هؤلاء المتخصصين في حالة إصدار تقرير حول ضرورة إرفاق أداة مساعدة للسمع في أثناء تعلمات الطفل.

يقدم المعلم المتخصص لضعاف السمع التوجيه والدعم للوالدين و/ أو أي جهة مؤقتة أخرى بالإضافة إلى تقديم المشورة بشأن استخدام أي أداة سمعية صادرة، وبموجب ذلك، يتم استخدام أنشطة لتعزيز الوعي بأكثر الأصوات البيئية قدر الإمكان. فتُستخدم ألعاب صنع الصوت ومجموعة متنوعة من الآلات الموسيقية، لاسيما الإيقاعية منها، في مواقف اللعب التي يمكن إدخال عناصر الاتجاه فيها، إذ أن هذا الأمر يعمل على تشكل الحافز لدى الأطفال لتوفير لتفاعل الأساسي بين ما يسمع وما يتم إصداره، وهو يعتبر أقل مستوى من ضمن متطلبات تحقيق التعليمات المنطوقة، لكنه يحوز على نفس الخاصية الأساسية لربط السمع والممارسة، التي تعمل على انتهاز كل الفرص للفت الانتباه وتشجيع التواصل من خلال اللغة المنطوقة.

4-1-2: الدعم المؤسساتي للتمدرس:

توجد مجموعة متنوعة من المؤسسات التعليمية الداعمة لجعل ما يعتبر أفضل توفير للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع في كل المناحي الممارساتية. في بعض الحالات، يبدأ الأطفال في فصل رياض الأطفال بمدرسة خاصة لا تتجاوز أعمارهم عامين، وبغض النظر عن المدارس النهارية،

فالمدارس الإقامية تقوم هي الأخرى على تلبي احتياجات الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع العميق.

وإذ تختلف طبيعة الأدوار والمهام التي توكل لهذه النوعية من المدارس والفئات التي يمكن أن تشملها، والتي تكون خاضعة لقواعد محددة، لتتدرج على سبيل المثال؛ في استقطاب الأطفال من ذوي الضعف السمعي العميق، وكذا التواجد لبعض المؤسسات التي تحتوي على وحدات خاصة للأطفال ذوي الإعاقات الإضافية، في سياق مدرسة رويال فيكتوريا للصم مع وحدة الصم / المكفوفين، وأخرى للأطفال الذين يعانون من صعوبات سلوكية وانفعالية.

تأخذ بعض المدارس أطفالا ممن لديهم بقايا سمعية، حيث يمكنهم التعلّم بشكل أساسي من خلال السمع، ليرتسم اتجاه المدارس الخاصة النهارية على تفريد الرعاية بالأطفال من ذوي الضعف السمعي العميق فقط.

"إن الاستمرارية في التواصل مع الأطفال الذين يقصدون دور الحضانة النهارية ثم إلى المدارس العادية، بما يحدد مستوى التوظيف في أي خدمة محيطية معينة لمقدار التدريس المباشر المقدم، لذلك فمن غير المحتمل أن يتم تعليم أي طفل في المدرسة الابتدائية بشكل منتظم، وبمجرد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة الثانوية، فإن اتجاه المعلّم يقتصر حصرا على مجرد التحقق من المكتسبات، وتوفير خطوط إرشادية عامة تتيح تحديد التدخلات المناسبة للتكفل بالمتعلّم ومساعدته". (Paul, P.V, Quigley. S, 1990)

ومن جانب آخر، فقد أصبح الأطفال الذين يعانون من السمع الطبيعي خبراء في مجال التوقيع لدرجة أنهم قوضوا تماما الغرض كله من الاندماج، لأنهم يتجاهلون التحدث إلى الأطفال المصابين بضعف السمع عند التوقيع، حيث أن الأطفال بكل كلياتهم قابلون للتكيّف بدرجة كبرى، ويغيرون مستوى وعيّهم بلغتهم عند مخاطبة هؤلاء الأصغر سنا منهم. ولأن هؤلاء الأفراد معرضين لاحتمالية سوء التوافق، فسيكون لمعظمهم خسائر بسيطة أو معتدلة، بينما قد تتولد عنها مخاطر شديدة للغاية خلال مراحل النمو.

لذا، فالنجاح في ترسيخ الكلام وفق طريقة التوقيع يتوقف على مجموعة العوامل الشاملة المستندة إلى:

- القدرة الفطرية للطفل؛
- مقدار المساعدة والدعم المقدم من المنزل؛

– مقدار المساعدة الإضافية المتاحة داخل المدرسة، وبما يوجب إقرار الحكم على كل حالة وفقا للظروف الفردية.

أياً كان الترتيب التعليمي الذي يتم ترتيبه لطفل ضعيف السمع: مدرسة خاصة، وحدة السمع جزئيا، التيار السائد مع الدعم أو المراقبة ببساطة من قبل مدرس متجوّل لضعاف السمع، فإن هذا ينحو إلى أهمية أن يكون التركيز دائما مبنيا على تطوير مهارات الاتصال.

في المدارس الخاصة، تميل الأساليب المستخدمة إلى أن تكون أكثر رسمية من غيرها، وهذا ضروري للأطفال لاكتساب المهارات اللازمة لفهم ما يقال لهم والتحدث إلى الآخرين بطريقة واضحة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لمعظم الأطفال في وحدات السمع جزئيا إجراء المحادثات، على الرغم من أن هذا الفعل لا يحصل دوريا على اعتبار أنها تشكل مسألة مصطلحات.

قد يحتاج الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع والذين تعاملوا في مدرسة ابتدائية عادية مع دعم متجول وربما تدريس إضافي مقدم عبر إجراء النطق، إلى الذهاب إلى مدرسة ثانوية مجهزة بوحدة سمعية جزئية. وبالمثل، على الرغم من ندرة الحالات، يمكن للطفل أن ينتقل من وحدة سمعية جزئية أوّلية إلى مدرسة للأطفال الذين يعانون من ضعف شديد في السمع. أما إذا كان هذا النمط سيستمر بمجرد تطبيق برامج الدراسة للمناهج الوطنية بشكل كامل، فلا يزال يستوجب ضرورة ملاحظته.

من المهم التأكيد أن توحيد مجال الإنتاجية في جميع المراحل التعليمية من شأنه أن يحدد بدقة ووضوح المتطلبات الحقيقية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة إذا كانت الممارسات متطابقة مع التوظيف الجيد لنوعية الأنماط التعليمية المناسبة، بما يساهم في جعل الهياكل قادرة على توفير الدعم والرعاية للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع الخفيف إلى المتوسط وفي بعض الحالات الحد من الخسائر المتوسطة إلى الشديدة، بحيث أنه كلما زادت الخسائر، أصبحت القدرة على الاستفادة من توفير التيار الرئيسي" البيئة المقيدة" تعتمد بصورة أعمق على القدرة الفكرية العالية، وما يبدو أنه أكبر مرفق فطري لاكتساب اللغة اللفظية في تنمية بعض المهارات لدى الأطفال المصابين بضعف السمع أكثر من غيرهم.

4-2 مبادرات توفير التعليم العالي للصم وضعاف السمع: عرفت سيرورة رعاية الأفراد المعاقين سمعيا اتساع دائرة الاهتمام لتشمل على أبعاد أخرى أكثر تطلعا لطموحاتهم، وهو ما تجسد من خلال السعي إلى إنشاء (مدرسة Mary Hare Grammar) لتوفير التعليم الأكاديمي للأطفال الصم، والتي

بموجبها تميّز العديد من الأطفال الصم اليهود من المرشحين الناجحين بالرغم من نمطها الإقامي، في ظل التواجد للكثيرين ممن كانوا يعانون من ضعف شديد في السمع منذ الولادة، لينحصر نجاحهم في خصوصية أن لديهم آباء صما قاموا بتعليمهم طرق التواصل قبل فترة طويلة من تلقي أي تعليم رسمي .

لينتج الفرق بين الوالدين الصم والسمع عادة في أن الذين لديهم طفل ضعيف السمع يندرج في أن الصم يدركون كيفية التواصل مع ضعاف السمع عن طريق تبني سلوك واستجابات الطفل، في حين أن ضعاف السمع يستندون على التواصل الموجه إليهم بمجرد أن يتمكن الطفل من القيام بأي حركة مستقلة. ولأجل تلافي ذلك، فقد ارتأت الهيئة المسؤولة على ضرورة إنشاء كليات التعليم الإضافي مختصة بإقامة الدورات التدريبية لضعاف السمع، بالإضافة إلى توفير دعم تدريس للطلاب الذين يتابعون المقررات العادية. في وقت واحد، كانوا كذلك قادرين على مد هذا الدعم ليشمل حالات العمل.

4-2-1 نموذج جامعة غالوديت-الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد جامعة غالوديت، التي تأسست عام (1864)، كمؤسسة خاصة تهتم بالفنون الحرة للطلاب الصم وضعاف السمع. إذ تعتبر مؤسسة تعليمية خاصة متعددة الأغراض، ووهي بمثابة مركز للموارد مع وجود مجموعة كاملة من البحوث الأكاديمية والخدمات العامة، أين يتم تقديم البرامج من خلال كليات؛ الآداب والعلوم ومدارس الاتصال، التعليم والخدمات الإنسانية والإدارة .

تقوم الجامعة بتوسيع نطاق أنشطتها لتشمل جمهورا عالميا من خلال شبكة من المراكز الإقليمية والاتفاقيات الدولية وجهود الخدمة العامة والدعوة. ويزاول بمؤسساتها ما يعادل (1121) طالبا وطالبة، موزعين عبر (580) طالبة (51.7%)، و(48.3%) بمعدل (541) طالبا.

تجدر الإشارة إلى أن موقع حرم الجامعة متواجد بشمال شرق واشنطن، وهو يمتد على مساحة استثمار تقدر بنحو (93 هكتارا)، حيث تعد الأسماء الأكثر شهرة في هذا المجال وكبار الباحثين ومجموعة المواد الأكثر اكتمالا في العالم حول موضوع فقدان السمع وثقافة الصم والأشخاص الصم كلها متوفرة في جامعة .Gallaudet

https://www.collegedata.com/college/Gallaudet-niversity?pdf=1&collegeProfileTab=overview

5- خصوصيات الدمج لذوي الإعاقة السمعية داخل الفصول العادية:

في سياق النمو الطبيعي، لا يمكن لمعظم الأطفال أن يتحدثوا بالقاموس المعجمي الكثير قبل عمر سنة إلى سنة ونصف، إذ يسمح اكتساب المهارات الفكرية والتعبيرية اللازمة على القدرة لتعلم المزيد من اللغات.

لكي يتعلم الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع القراءة والتواصل من خلال الكلام، فإنهم ملزمين ببدل المزيد من المجهودات المضنية، غير أن هذه الفئة من التربية الخاصة غير مستعدة أو ليس لها القابلية للاكتساب والتعلم قبل حوالي عام ونصف، على الرغم من أن هؤلاء الأطفال يعمدون إلى محاكاة التعبيرات المتعلقة بالوجه من عمر عشرة أيام، ويتعلمون عبر ملاحظة مجموعة واسعة من المؤشرات والإيماءات.

"بعض هذه الرموز يمكن أن تكون أيقونية بوضوح: التطلع نحو التلويح بعيدا، التظاهر لتناول الطعام، وغيرها. ولأجل ذلك يتم تأسيس التواصل في حد ذاته. تتشكل الأفكار وتوفر الأساس لفهم المحادثات التي يتم التعبير عنها لاحقا عن طريق الكلام واللغة الشفهية". (Kanta (Kochhar.Lindgren, 2006

فالتركيز على نوعية الكلام المناسبة لاحتياجات الأطفال الضعاف السمع لا يتأتى إلا من خلال منحهم تصورات حول طبيعة المواضيع التي يمكنهم الحديث عنها. في معظم الحالات، بمجرد أن يتمكنوا من صياغة تسلسل الجمل الصحيحة نحويا، يظهر هنالك التحسن في الكلام بشكل ملحوظ. كان تعليم الكلام دائما جنبا إلى جنب مع أي شيء آخر تم تدريسه، من أجل توفير التدريب على المهارات ذات الصلة، وفي كثير من الأحيان فإنه لم يتم الاستفادة منها بالكامل حتى بعد ترك المدرسة.

وأثناء التعرض لجملة الضغوط اليومية عند القيام بعملية للتواصل، والذي يتطلب منهم زيادة الانتباه والتركيز بأكبر قدر ممكن لاستقطاب الدقة والوضوح، وهو ما جعل الطلاب البالغين يعتمدون على الاستثمار في مواردهم الخاصة للتأثير على تحسين الذات.

بالتأكيد يمكن القول، أنه في حالة ما تم دمجها لكان الضغط قد حدث في وقت مبكر مع فوائد مصاحبة؟ وإن حمل جزءا من الموثوقية والصحة فإنه سيكون شريطة أن تظل نسبة التدريس كما هي (أي معلم واحد لكل ثمانية تلاميذ)، بحيث يشكل تدريس الكلام واللغة جزءًا لا يتجزأ من كل درس، بالإضافة إلى تدريس الكلام الفردي.

لاحظ (دان غولثين Dan Goldstein) من خلال تجربته أن الأطفال المصابون بضعف شديد في السمع يعانون مع الوالدين المصابين بضعف شديد في السمع والذين يستخدمون العلامات، من فهم أفضل للغة في سن مبكرة أكثر من غيرهم من الأطفال المصابين بضعف شديد في السمع، والذين لا يعرف آباؤهم كيفية التواصل معهم منذ الولادة. (Dan Goldstein, 2005)

وفقا لذلك، فمن الضروري أن يكون منهج ذوي الإعاقة السمعية منظما ومتكاملا ومتسقا بشكل أكثر دقة من المطبق مع الأطفال ذوي السمع العادي، وهذا أخذا بالاعتبارات المبنية على تصويب المعطيات واستنادا إلى عوامل الشدة؛ المدة والتكرارية المرتبطة بخصائص الاضطراب المرتبط بكل فرد على حدا، أي بما يسمح بإنتاج كلمات جديدة وإنشاءات نحوية تتم مواجهتها، وما لم يتم ذلك، فإنه لا يوجد ما يكفي من أسباب التعرض لتذكرهم وإدماجهم من قبل الأطفال ضعاف السمع في استخدامهم الخاص. تعمل التكرارات على تعزيز ما تم تعلمه وتوفير الفرص للتحقق من الفهم الصحيح، كما يساعد في تكوين مجموعات أكثر اجتماعية، وهو أمر يعاني منه ضعاف السمع في كثير من الأحيان.

يستدعي الوفاء بهذه المتطلبات بشكل كاف مزيدا من الوقت والجهد مقارنة بتعليم الأطفال الآخرين، ومن ثمّ الطبقات الصغيرة في المدارس الخاصة ووحدات السمع جزئيا. وبطبيعة الحال، عندما يكون الطفل من فئة مكونة من (30) طالبا، فإن ذلك لا يمكّن المعلّم من إعطاء نفس الاهتمام التفصيلي لواحد من ستة طلاب أو ثمانية. إن ضعف السمع هو إعاقة بدوام كامل، وبالتالي فإنه يتطلب توفير التعليم بدوام كامل، أيًا كان الإعداد الذي يتم فيه.

حدد تقرير وارنوك وجهة نظر معينة فيما يتعلق بالتكامل، وقد تضمن قانون التعليم لعام 1981 العديد من توصياته، إذ عهدوا معا لاستحداث فضاءات أدت بالآباء إلى توقع اختيار مجاني للمدرسة التي يتعيّن على أطفالهم الالتحاق بها. وتم تفسير هذا من قبل البعض على أنه يعني وجوب تعليم جميع الأطفال في بيئة غير مقيدة. (Dan Goldstein, 2005a)

وفي هذا الصدد، فقد تم تأهيل هذا البيان على النحو الذي خصّ به للإشارة إلى جميع المدخلات الإضافية المقدمة ضمن متطلبات الإعداد الرئيسي، المستند إلى التساؤل القائم على فرضية: هل يستوفي الطفل الذي تم تحديده على هذا النحو ويحيط به اهتمام فردي معيار وجود شراكة للرعاية مع أقرانه؟ في الولايات المتحدة الأمريكية، يوجد تشريع يشير إلى "البيئة الأقل تقييدًا".

ومما سبق، فإنه من الواضح أن هناك العديد من العوامل التي ساعدت على إنشاء مجموعة متداخلة من التفاعلات، المرتكزة على بلورة ما يتم توفيره لأي طفل معين، وهذا يتوقف على؛ رد فعل

الوالدين لفقدان السمع، مكان الإقامة، وتحيزات المهنيين الذين يتعامل معهم الوالدان عند تشخيص فقدان السمع لأول مرة، وما إذا كان هو أو هي محاصرين في شكل من أشكال الأحكام التجريبية، وما هي الموارد المتاحة محليا؟

كما أن عملية توفير فرص التعليم للأطفال المصابين بضعف السمع في الأماكن العامة تظل غير محققة النتائج، لينحصر الهدف الرئيسي في أهمية دفع المعلمين إلى صياغة أسئلة تفتح طرقا حول كيفية جعل تعليم الأطفال المصابين بضعف السمع أكثر فاعلية، وهذا بالبحث في العلاقة القائمة بين المعلّم / المتعلّم، والأسئلة الشائعة التي يمكن أن تبنى عليها: من يفعل؟ ماذا ومتى وأين وكيف ولماذا؟ يمكن أن تشكل نقطة انطلاق مفيدة. أما في حالة الشك، فإنه يمكنهم توفير إطار للتقييم، سواء فيما يتعلق بما يتم تعلمه أو ما يتم تدريسه.

مع وجود الأطفال ضعاف السمع، فمن المحتمل أن يتم طرح هذه الأسئلة بشكل متكرر، خاصة فيما يتعلق بما يتم تدريسه، بحيث يتولى المنهاج الوطني رعاية ذلك إلى حد كبير، بما يوفر كذلك إطارا مرجعيا جاهزا لإجراء مقارنات بين تحصيل الأطفال المصابين بضعف السمع والقواعد المتوقعة، من خلال التقييمات المستمرة ومهام التقييم الموحدة.

6- تكنولوجيات الاتصال والتواصل المستخدمة مع ذوي الإعاقة السمعية:

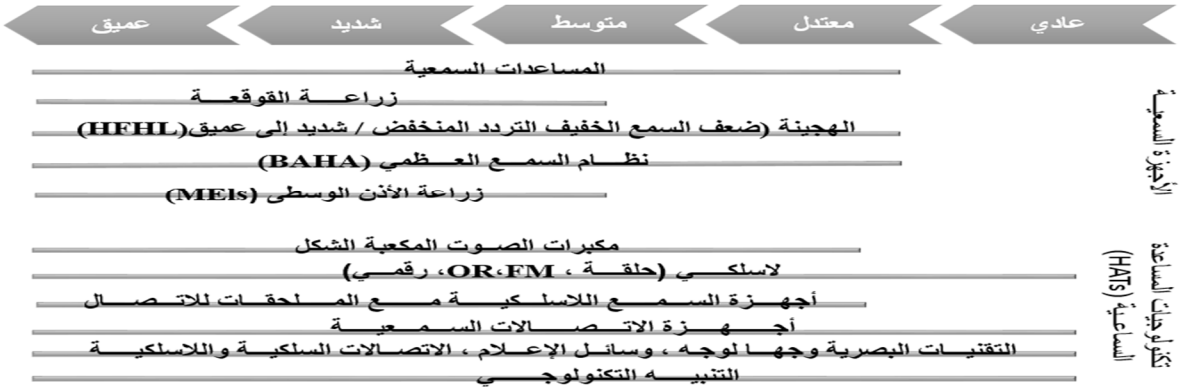
تتغير معدلات التسارع الحاصلة بمجال المدركات التقنية بشكل متنامي كبير، والذي يرتبط بنظام الرعاية الصحية لضعاف السمع، وفي العديد من الطرق، تقود التقنيات التغييرات في هذا النظام.

ولمحاولة فهم طبيعة هذه التغييرات، فإنه يمكن الاستعانة بمجموعة واسعة من أدوات السمع وتقنيات المساعدة الخاصة؛ والتي تكون متاحة للأفراد الذين يعانون من ضعف السمع الخفيف إلى العميق (الشكل 5)، إذ يتم العمل على تطوير أداءها وضمان فاعلية مرونتها مع مختلف الحالات والوضعيات الجديدة قيد التعرف أو البحث. حيث يمكن ابراز معالمها من خلال ما يلي:

أولا، عندما يتم ارتداء الميكروفونات على الرأس، يتأثر فهم الكلام سلبا بسماعات الغرفة، إذ يمكن أن تصبح الإشارة المستهدفة، سواء كانت مرتبطة بالكلام أو الموسيقى، خافتة جدا، ويمكن تغطيتها (حجبها) بالضوضاء، ويمكن تشويش عليها بالصدى. قد يحصل مزيج من هذه الآثار الضارة، والتي بموجبها يمكن للميكروفونات الاتجاهية تحسين الفهم في بعض الإعدادات، ولكن ليس في الكل. (Cynthia. C, 2013)

ثانيا، لا تعمل بعض التقنيات مع الوسائط مثل أجهزة الأيبود iPod أو الهواتف. على سبيل المثال، تحتاج أجهزة السمع والغرسات المتعلقة بزراعة القوقعة إلى ملحقات إضافية لتوفير استماع خاص للموسيقى مع مشغل MP3 بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض أجهزة السمع، إذا كانت موجودة بالقرب من هواتف خلوية معينة، فإنها ستشتغل آليا، الأمر الذي يتطلب توفير تقنيات إضافية لتعزيز الاتصال.

أخيرا، لا تحذر التقنيات دائما الأشخاص من الأصوات الساكنة أو أصوات الأمان أو غيرها من الإشارات.



الشكل رقم 06: مجموعة من أنواع أدوات السمع وتقنيات مساعدة السمع المتاحة للأفراد الذين يتراوح سمعهم من الطبيعي إلى الفقدان السمعي بشكل عميق. (Cynthia. C, 2013)

6-1 الاحتياجات الاتصالية:

حسب كومبتون-كونلي فإن جميع الأفراد لديهم أربعة احتياجات اتصال متقبلة -وجها لوجه، ووسائل الإعلام، والاتصالات السلكية واللاسلكية، والتنبيه – إذ تستلزم تلبية جميع هذه الاحتياجات الأربعة في أماكن مختلفة من حياة الشخص، سواء في المنزل أو العمل أو المدرسة، أو اللعب أو مواقع التطوع.

عبر بيئات مختلفة، قد تحتاج التقنية المتوفرة إلى تعديل بسيط، أو قد تكون هناك حاجة إلى تكنولوجيا مختلفة تماما. ومن بين إحدى الأساليب المتخذة في التعامل مع هذه الطلبات المتغيّرة، فإن سعي المؤسسات التكنولوجية لإحداث الشراكة بين أدوات السمع الشخصية وتقنيات المساعدة في السمع، حيث يمكن لمثل هذه الشراكات أن تعمد إلى توسيع نطاق التحسن في التواصل الذي تتيحه أجهزة السمع والغرس الحديثة.

كما يمكن تصنيف هذه الطرق ضمن المتعلقات الفئات الشخصية مقابل تلك الخاصة المحمولة، وكذا الثابتة والصلبة مقابل اللاسلكية، مع توافر الاتصالات وجها لوجه أو استقبال الوسائط،

على سبيل المثال، يمكن للميكروفون أو أي جهاز آخر التقاط إشارة ونقل الإشارة إلى جهاز استقبال مقترن بوحدة مساعدة أو زرع، والتي وصفها(Compton-Conley) بأنها "مناظير للأذنين. "ومن الأمثلة على ذلك نظام التردد (FM) المحمول الشائع، حيث يلتقط الميكروفون / جهاز الإرسال للإشارة وينقلها لاسلكيا إلى جهاز استقبال مقترن بأداة السمع أو الغرس أو مجموعة سماعات الرأس، ويعتمد اختيار الاقتران على الفرد والوضـــعية المتخذة، بما يحتاجه من دعم، إلى تحديد ذلك من خلال عملية تقييم الاحتياجات.

إذ يحتوي هذا النهج على العديد من التطبيقات والتقنيات المرتبطة بها، فعلى سبيل المثال، قد يتصل التلفزيون لاسلكيا بجهاز مرسل مستقبل (Bluetooth)، ثم يرسل الإشارة لاسلكيا إلى جهاز سمعي، أو قد تنتقل الإشارة مباشرة من خلال اتصال لاسلكي عبر ميكروفون أو جهاز تلفزيون إلى أداة مساعدة للسمع. ومن هذا المنطلق، أشار كومبتون-كونلي إلى أن مثل هذه الأنظمة يمكن استخدامها أيضـــا في مكان العمل، على الرغم من أن الأمور يمكن أن تصـــبح معقدة إذا كان أكثر من موظف يعاني من فقدان السمع ولكل منهما نظام مختلف للسمع اللاسلكي في بعض الإعدادات، حيث أنه من المهم ألا تترك إشارة الغرفة، حتى يمكن استخدام إرسال (FM) بالأشعة تحت الحمراء أو المشفرة.

وصـــف (Compton-Conley) كذلك حلقات الحث، والتي يمكن اســـتخدامها في العديد من الخصائص، أين تتحول حلقة السلك إلى جميع أنحاء الغرفة وتتصل بمكبر للصوت موصول بالتلفزيون أو بمصدر إشارة آخر، وبمجرد دخول الشخص إلى الغرفة، يتم إرسال إشارة إلى ملف اتصال داخل جهاز السمع أو الزرع، والتي يمكن أن تكون ضمن حلقة وطاولة وكرسي ومكتب. (Conlin, A. E and Parnes, L.S,2007)

بالإضـــافة إلى ذلك، فأجهزة (إرســـال FM) يســـتعان بها في الأماكن العامة مثل المســـارح أو المدارس لإرسال إشارات إلى أجهزة السمع، حيث تم تفعيلها بموجب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA)، على سبيل المثال، يتعين على المسارح والأماكن العامة الأخرى أن يكون لديها اقتران صوتي واستقرائي، ليسمح بالالتقاط الترددات الخاصة بأدوات السمع هذه.

هناك تقنية جديدة تُعرف باســـم طيف انتشـــار قفز التردد (Frequency-hopping spread spectrum)، وهي محمولة ولديها نفس خيارات التوصـــيل مثل (جهاز FM)، بما يمكّن من اســـتخدامها للاتصال كجانب أحادي الاتجاه أو ثنائي الاتجاه، ليتوافق مع خصائص المجموعة الصغيرة أو الكبيرة.

في بعض الحالات، قد تصبح هذه الخيارات الكثيرة موضع ارتباك بالنسبة للمستخدم خاصة مع الراشدين ولكبار السن، حيث يمكن أن تكون الأنظمة غير متوافقة، وتتطلب تعديل نظام كل شخص لتحقيق أفضل إشارة، بالإضافة إلى وجوب توفير الصيانة للأنظمة التي تتطلب مستقبلات، كما يحتاج مستخدمو أجهزة السمع أو الزرع إلى شبكات اتصال للوصول إلى الأنظمة العامة.

2-6 الهواتف وأجهزة الإنذار:

توجد العديد من الأنظمة المختلفة للوصول إلى الهواتف وأنظمة الاتصالات الأخرى، بما في ذلك مكبرات الصوت الإضافية، واجهات التكلّم الحر، وخدمات تحويل الكلام إلى نص، بالإضافة إلى تمييز أنواع مختلفة من الأنظمة السلكية واللاسلكية، بما يسمح بتوفير خدمات التعليق المباشر للهواتف أو المؤتمرات عن بُعد إما بمفرده أو عن طريق الاستعانة بالمدخلات السمعية. قد يستخدم بعض الأشخاص خدمات النسخ التلقائي للبريد الصوتي بحيث يتم استلام البريد الصوتي كنص أو رسالة بريد إلكتروني، كما تتوفر كذلك أجهزة احترافية متخصصة مثل النطاقات السمعية أو تلك المضخمة للصوت. (Tracy A. Lustig and Steve Olson, 2014, pp 44-45)

I. واقع التكفل بذوي الإعاقة السمعية في الجزائر

1- لمحة حول تطور الاهتمام بالمعاقين سمعيا في الجزائر:

شهد مجال الاهتمام والرعاية بالأفراد المعاقين سمعيا بالجزائر تطورات مرحلية، موازية لأقرانهم من العاديين، حيث عمدت الجهات الوصية الرسمية إلى احتواءهم ضمن مراكز نهارية، وأخرى بدوام كلي، مكّن من خلاله المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على الحد الأدنى من الكفاءة المرتبطة بتحقيق الاستقلالية الذاتية.

لتعرف سيرورة التكفل بالمعاقين سمعيا مسارا أكثر فهما لاحتياجات ومتطلبات هؤلاء الأفراد، وذلك عبر سن مجموعة واسعة من القوانين، التشريعات والمواد، والتي تضمن لهم الحقوق المتمثلة؛ في العيش الكريم وتحقيق المبادئ التي تم اقرارها بالأمم المتحدة في توثيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين، والعمل على ضمان مشاركتهم الكاملة والفعالة في الحياة المجتمعية.

وبالنظر لأهمية هذه الفئة، فقد عمدت الهيئات الحكومية الرسمية إلى استحداث وزارة تعنى بشؤون هؤلاء الأفراد إلى جانب الفئات الأخرى من التربية الخاصة، والتي تمثلت في؛ "وزارة الحماية

الاجتماعية" سنة (1984)، حيث سعت إلى توجيه أدوارها نحو حماية حقوق الأشخاص المعاقين وترقيتهم بما يسمح باندماجهم الكلي بالمجتمع.

لقد كان للتشريعات المتخذة بمجال ذوي الحقوق من المعاقين الأثر الإيجابي في تغيير الاتجاهات المجتمعية نحوهم، وهذا عبر حصولهم على مكاسب معتبرة، تمثلت في ارساء القانون رقم 02-09 المؤرخ في 08 ماي 2002، الرامي لحماية حقوق الأشخاص المعاقين وترقيتهم.

لتتوالى النصوص التنظيمية، وتأسس لعديد المشاريع القوانين المتضمنة، إنشاء مراكز وطنية لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعاقين المعروفة اختصارا (CNFPH)، والتي تستهدف تكوين الكوادر التعليمية ومختصي الرعاية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا تماشيا مع استحداث مدارس للصم والبكم، والتي تم توسيع مجالاتها لتصبح شاملة لمدارس الأطفال المعاقين سمعيا.

2- الأطر التشريعية في ضمان حقوق المعاقين سمعيا في الجزائر:

اتخذ التشريع الجزائري مسؤولية الرعاية والتكفل على عاتقه، من خلال سن مجموعة من القوانين التي منحت لذوي الإعاقات حقوقهم وفقا لما نصت عليه مبادئ وقرارات الأمم المتحدة، وغيرها من التشريعات الدولية الهامة، والتي على إثرها تم النهج على تقديم ماهية الطفل المعاق، والإشارة لمختلف الحقوق المنوطة به.

2-1 تعريف الطفل المعاق تبعا للتشريع الجزائري:

انقاد التشريع الجزائري إلى تصويب تعريفه للطفل المعاق استنادا إلى الإطار قانوني المتعلق بالصحة وترقيتها، وقانون حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم؛ حيث يمكن تبيان هذين القانونين من خلال:

أ- القانون رقم 85-08 المتعلق بقانون الصحة وترقيتها:

المادة (89) من القانون رقم (85-05) المؤرخ في 16 فيفري 1985

انزوى هذا القانون في الإطار المتضمن الإحاطة بمجال الصحة والعمل الصحي بشكل عام، وقد تعرض في الفصل التاسع منه من الباب الثاني إلى تدابير حماية الأشخاص المعاقين.

حيث عرفت المادة (89) منه الشخص المعاق بأنه:

" يعد شخصا معوقا كل طفل أو مراهق أو شخص بالغ أو مسن مصاب بما يلي:

-إما نقص نفسي أو فيزيولوجي.

-إما عجز ناتج عن القيام بنشاط حدوده عادية للكائن البشري.

-إما عاهة تحول دون حياة إجتماعية أو تمعنها. (القانون 58-05، 1985)

ب-القانون رقم 02-09 الخاص بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم:

يشكل القانون رقم 02-09 تشريعا متخصصا في مجال حماية الأشخاص المعوقين، وقد جاء في إطار تكريس الدولة لسياساتها في نطاق حقوق الإنسان بما يؤدي إلى حماية الفئات الخاصة، حيث اعتبرت وفق المادة الثانية منه، بأن الفرد المعاق هو شخص مهما كان سنه أو جنسه يعاني من إعاقة أو أكثر، وراثية أو خلقية أو مكتسبة، تحد من قدراته على ممارسة نشاط أو عدة أنشطة أوّلية في حياته اليومية والاجتماعية نتيجة إصابة وظائفه الذهنية أو الحركية أو العضوية الحسية.

ووفقا لهذا القانون، فقد تم تقسيم مواده لتتضمن عدة فروع من بينها:

1- حق الطعن في قرارات اللجنة الولائية للخبرة الطبية المتعلقة بطلبات منح بطاقة المعاق.

2- الحق في المساعدة الاجتماعية.

3- الحق في المنحة المالية.

4- الحق في التأمين الاجتماعي

5- الحق في الاندماج الاجتماعي والمؤسساتي. (القانون 02-09، 2002)

ج-المرسوم التنفيذي رقم 06-145 المؤرخ في 26 أفريل 2006 المحدد لتشكيلة المجلس الوطني للأشخاص المعوقين وكيفية سير صلاحيته:

تنص المادة (33) من القانون رقم 02-09 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص المعاقين وترقيتها على إنشاء مجلس وطني للأشخاص المعوقين يضم ممثلين عن الحركة الجمعوية، أولياء الأطفال والمراهقين المعوقين، ويكلّف المجلس بالدراسة وإبداء الرأي في كلّ المسائل المتعلقة بحماية حقوق الأشخاص المعوقين وترقيتهم وإدماجهم الاجتماعي والمهني، ليتم تفعيل تشكيلته مع صدور المرسوم التنفيذي رقم 06-145. (المرسوم التنفيذي رقم 06-145، 2006)

د-المرسوم التنفيذي الخاص بإنشاء مدارس المعاقين سمعيا:

مرسوم تنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين. حيث يستند هذا المرسوم إلى الإطار التنظيمي المعدل لهيكلية مدارس الصم والبكم، لتكون ذات اختصاص

مرتبط بمجال واسع من درجات الإعاقة السمعية، ولترتبط ماهيته من خلال اعتبارها مدارس الأطفال المعوقين سمعيا الأطفال والمراهقين المصابين بصمم عميق أو متوسط الهادفة للوصول بهم نحو إدماج مدرسي واجتماعي مهني.

وتتوزع هذه المدارس على تعداد يقدر بحوالي (44) مدرسة، تتخللها بعض الملحقات الأخرى التابعة لها داخل إقليم الولاية الواحدة.

تستند أدوار المدارس المرتبطة بالأطفال والمراهقين المعوقين سمعيا، بما يأتي:

– ضمان التعليم التحضيري والتعليم المتخصص باستعمال المناهج والتقنيات الملائمة؛

– ضمان دعم ومرافقة الأطفال والمراهقين في وضع دراسي صعب بتنظيم دروس فردية للاستدراك وللدعم المدرسي؛

– إعادة بعث المشروع البيداغوجي والتربوي للمؤسسة، وكذا التربية البدنية والرياضية المكيّفة؛

– تطوير النشاطات الثقافية والترفيهية والتسلية الملائمة تجاه الأطفال والمراهقين المعوقين؛

– تشجيع التفتح وتحقيق كل الإمكانيات الفكرية والعاطفية والجسدية والاستقلالية الاجتماعية والمهنية للطفل والمراهق؛

– ضمان مرافقة الأسرة والطفل والمراهق؛

– المساهمة في إدماج الأطفال والمراهقين المعوقين حسيا في الوسط المدرسي العادي و/ أو في التكوين المهني ومتابعتهم؛

– ضمان التكفل الفردي والتربية السمعية وإعادة التربية اللغوية وقراءة الشفوية وتعليم الكلام وكذا لغة الإشارة. (وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، https://msnfcf.gov.dz/?p=ecol_enfan_defic_aud)

3– المشكلات التي تواجه فئة المعاقين سمعيا في الجزائر:

إن تواجد الأطفال ذوي الصم والإعاقة السمعية ضمن بيئات مختلفة، أسرية، مدرسية، بمفاهيمها المرتبطة بكيفيات تحقيق مقاربات الدمج بأنواعه، بما يضع الطفل أمام مجموعة من العوائق والحواجز التي يمكن أن تحد من عملية اندماجه وتكيفه في أثناء البحث عن إشباع حاجاته وتلبية متطلباته اليومية. حيث يمكن للخصائص الشخصية لملمح الطفل الأصم؛ النفسية والمعرفية، السلوكية

والوجدانية، والفيزيولوجية، أن تؤثر بشـــكل كبير على نموه الســـوي، ومســـتويات توافقه مع محيطه الخارجي.

وقد أشار علي حنفي (2002) إلى أهم المشكلات التي يواجهها المعاقين سمعيا والأفراد الصم، من حيث الأقسام التصنيفية المتعلقة بتواجد؛ مشكلات بالعمليات العقلية، النهج على السلوك العدواني والتقلبات المزاجية، ضـعف التحصـيل الدراسـي والمهارات الاكاديمية، المشـكلات الاجتماعية. (علي حنفي، 2020، ص 142)، حيث يمكن تبيانها من عبر ما يلي:

1- المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية:

فالتناقص الحاصـــل على درجات الفقدان الســـمعي، يجعل من عملية الاكتســـاب والتعلّم لدى الطفل الأصـم تتسـم بالبطء خاصـة من ناحية الجوانب اللغوية، والتي تتطلب جهودا مضـاعفة من قبل المعلّم في البحث عن الطرق المناسـبة لترسـيخ المعلومة لدى الطفل، وهذا على اعتبار أنه يعاني من الافتقاد للتركيز والقدرة على ضبط الانتباه الانتقائي أثناء عملية التعلّم.

وفي هذا الصدد؛ يؤكد علي حنفي نقلا عن (ترايباس وكارشمر،1977) على أن وجود حالة التأخر الدراسي لدى المتعلمين من ذوي الصم مرده إلى شدة الضعف السمعي المقاس لدى هؤلاء الأفراد" وهذا على اعتبار تشكل مجموعة من المشاعر المرتبطة بالإحساس بالدونية، والشعور بالقلق والعجز، ما يجعلهم معرضـــين لاحتمالية مواجهة الضـــغوط النفســـية، التي تقف عائقا أمام تحقيق التقدم في الجوانب التعليمية اللغوية بصورة أدق.

2- المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية.

ينشأ السلوك العدواني لدى الطفل نتيجة لمجموعة من العوامل المرتبطة بعدم الاتزان الانفعالي، بما يقترن بمشـــاعر الخوف والغضـــب، القلق والتوتر، المتولدة عن مشـــاعر الإحباط المميزة للأم، في عدم تقبلها لوجود طفل معاق لديها، واعتبره عبئا إضـــافيا على الأســـرة، وهو ما ذهب إليه كل من (ســـتيفنز، 1980)؛ (ريتشـــارد وآخرون،1986)؛ و(ديانا وآخرون، 1995) في دراســـاتهم حول جملة العوامل المؤدية لحصول السلوك العدواني لدة الطفل الأصم.

3- المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والمهارات الأكاديمية:

يعاني الأطفال الصـم من تدني في مسـتوى التحصـيل والانجاز الأكاديمي، ويرجع ذلك لعدة أسباب، من بينها:

- غياب قاموس إشاري موحد يمكن البناء عليه في التلقين للتعلّمات.

– عدم مراعاة المنهاج لخصوصية الأفراد الصم من حيث الفروق الفردية فيما يتعلق بدرجات الفقدان السمعي.

– استخدام منهاج العاديين في تدريس الأطفال ذوي الصم خلال المراحل النظامية الدراسية.

– ارتكاز التقويم لفئة الصم على الاختبارات الكتابية، مما يعطل من قدرتهم على القيام بالتغذية الراجعة الجيّدة.

– وجود مشكلات نمائية وصعوبات أكاديمية مصاحبة للإعاقة، من حيث: ضعف الذاكرة أو التذكر، نقص الانتباه وفرط النشاط.

4–المشكلات الاجتماعية:

يمكن للإعاقة السمعية أن تحد من النمو الاجتماعي للطفل الأصم، فتعيق مشاركته الاجتماعية وتفاعلاته مع الآخرين، ما قد يؤثر سلبا على اكتسابه للمهارات الاجتماعية، نتيجة لوجود حالة من تدني مستوى تقدير الذات لديه، وهذا راجع لاتجاهات المجتمع ونظرتهم نحو هؤلاء الأفراد.

فوفقا لوولش (Walsh, 1989) فإن الأطفال والمراهقين الصم يتسمون بانخفاض في الملمح النفسي للشخصية مقارنة بغيرهم من العاديين، كما أنهم يشعرون بالعجز والشك، وضعف ثقتهم بنظرائهم العاديين، وعدم النضج الاجتماعي، ويتولد لديهم شعور بعدم الكفاية للاعتماد على أنفسهم في تحقيق الانجاز الشخصي لمتطلبات احتياجاتهم. وهذا ما يؤكد على أهمية التواصل مع الأفراد ذوي الصم بشتى الطرق، والتي تعزز من قدراتهم على الاندماج والتفاعل الاجتماعي في إطار المجموعات الضيقة التي يتعاملون معها، قصد توسيع مجال اتصالاتها لاحقا.

4– وضعية الدمج للأفراد المعاقين سمعيا داخل الصفوف العادية:

يشير مصطلح الدمج بصفة عامة إلى تلك التدخلات المنهجية، والممارسات الفاعلة، التي تستهدف توفير بيئات تربوية أقل تقييدا لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يسمح لهم من تلبية احتياجاتهم، وتنمية مهاراتهم، قصد تأهيلهم بمجتمعاتهم، ومن ثمة؛ الوصول بهم إلى تحقيق التكيّف.

عرفت المحاولات الأولى لعملية دمج الأطفال المعاقين سمعيا وذوي الصم البكم بالجزائر مع مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حيث اتسمت الجهود الفاعلة بتحقيق أولى الخطوات، والتي تشكلت عبر انعقاد الملتقى الوطني المنظم أيام 14 –16 مارس من عام (1981)، وليكون الهدف

الرئيســـي متمحورا حول تبني برنامج وطني يســـمح بإمكانية النظر في دمج الأفراد ذوي الإعاقات، والسعي لتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين وخاصة من ذوي الإعاقة السمعية، فيما تعلق بمزاولة تمدرسهم ضمن الصفوف العادية.

"وقد ارتكزت معالم هذا التوجه، من خلال استهداف الدمج ضمن المراحل الأولى من التعلّم "ما قبل التمدرس"، وهذا عبر إدماج مجموعة من الأطفال المنتمين لروضات "سوناطراك، ونفطال".

لتعرف تجربة الدمج المدرســـي لاحقا توســـعا في عدد الأقســـام المدمجة، المتواجدة بمدارس الجزائر العاصـــمة وهذا مع مطلع العام (1990) في نماذج لمدارس؛ "ســـيدي يحي" ببئر مراد رايس؛ ومدرسة "محمود منتوري" بحسين داي؛ و"مدرسة السكالة". (ركاب أنيسة،2013)

وبصـــدور القرار الوزاري المشـــترك المؤرخ في 10 ديســـمبر 1998 بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة العمل والحماية الاجتماعية، فقد تم النهج فيه على أهمية اســـتحداث أقســـام خاصـــة بضـــعيفي السـمع، وذلك عبر مختلف مؤسـسـات التعليم التابعة لوزارة التربية الوطنية. وبذلك ازداد حجم الانتشـار والتوســـع لمدارس الأطفال الصـــم والبكم بعدد معتبر من الولايات، وهو ما أفضـــى على التجربة طابعا رسـميا، جعلها ترتقي بمسـتوى الطموحات نحو إدماج أكبر عدد من الأطفال المعاقين سـمعيا، بما في ذلك الأطفال من ذوي الزرع القوقعي.

إن الدمج المدرســي للأطفال من ذوي الإعاقة الســمعية والصــم، من شــأنه أن ينعكس بصــورة إيجابية على بنية شـخصـية الطفل، وهذا من خلال المسـاهمة في معالجة أوجه القصـور التي يمكن أن تظهر على الخصـائص النفسية والمعرفية، السلوكية والوجدانية للأطفال الصم، وذلك من حيث:

- تعزيز مكتسباتهم المعرفية ورصيدهم اللغوي عن طريق النمذجة والمحاكاة مع أقرانهم وزملائهم من العاديين.
- تنمية مواطن القوة والضعف في قدراتهم ومهاراتهم قصد تحسينها.
- دعم جوانب الثقة بالنفس، وتقدير الذات بما يسمح لهم من تحقيق التقدم بالنضج بالانفعالي.
- التقليل من مفاهيم الانغلاق في العلاقة والانفتاح على الآخر.
- التخفيف من حدة بعض السلوكيات؛ نقص الانتباه وفرط النشاط.
- تنمية مهارات الطفل الاجتماعية، خاصـة عن طريق الخطط التربوية الفردية الداعمة للشراكات الوالدية.

خلاصة:

لقد حظي الأفراد ذوو الإعاقة السمعية بمستويات من الاهتمام والرعاية امتدت منذ أوائل القرن السادس عشر ميلادي، لتعرف الجهود المتواصلة عدة أهداف رامية إلى إيجاد الدعم والرعاية المناسبة لشريحة واسعة من هؤلاء الأفراد، خاصة من الشق المتعلق بالمحاولات الجادة لبناء جسر للتواصل الفكري مع أفراد يرتكزون على السند البصري في تلقي المعلومة، أو من خلال السعي لكسر التكتلات السائدة ضمن المجموعات المنغلقة التي قد تتشكل بين مستويات الفئات السمعية، لحثهم على الإندماج أكثر في المجتمع، وهذا بدفعهم لتقبل إعاقاتهم، تأهيلهم، للتكيف مع محيطهم.

ولعل من بين الأسباب التي قد تسرّع من إجراءات هذه العملية، وجود مبادرات ومشاريع للدمج في فصول عادية، واستحداث وسائل وتقنيات مساعدة على الاستثمار في البقايا السمعية، والتأسيس للمدارس الشاملة.

وبالرغم من حداثة التجربة الجزائرية في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، إلا أنها تحظى بالمزيد من العناية والاهتمام، وهذا من خلال الاستمرارية في سن واستحداث قوانين من شأنها أن ترتقي بالصم والمعاقين سمعيا نحو تحقيق الأهداف المنشودة، الداعمة لإدماجهم بصفة كلية.

ولأجل تحقيق ذلك، فإن الأمر قد يتطلب تكريس مبادئ عمل منهجية وصارمة، تقوم على اختيار إحدى المساهمات المصوبة لتجسيد تلك الأهداف، عن طريق البحث في إمكانيات تطوير مهارات المعلمين وكفاءاتهم، بما من شأنه أن يعطي أبعاد أخرى لكيفيات التعامل مع ذوي الخصائص المميزة للأفراد ذوي الصم أو الإعاقة السمعية، والاستثمار في قدراتهم بنحو يمكنهم من تحقيق الأفضل لهم ولمجتمعاتهم.

الفصل الرابع: أبعاد التنمية الشخصية والمهنية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية

تمهيد

I. الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية

1. لمحة حول تطور الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين
2. معايير الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة
3. خصائص الملمح الشخصي لمعلمي التربية الخاصة
4. العناصر المتداخلة في التأطير التعليمي لذوي الصم وضعاف السمع
5. الأطر الرئيسية في برامج تنمية المعلمين
6. المحتوى المقترح لبرامج التنمية المهنية
7. الآثار المترتبة على التنمية المهنية للمعلمين
8. قضايا التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

II. المهارات النفسية لدى معلمي الصم والبكم

1. المراجعة الأدبيات حول مفهوم المهارة
2. محددات تنمية المهارة خلال عملية التعلم
3. المفاهيم المرتبطة ببنية المهارة
4. تحديد طبيعة المهارات النفسية
5. أشكال المهارات النفسية لمعلمي الصم والبكم
6. مجالات التدخل في التنمية للمهارات النفسية

II. المهارات البيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم

1. نظرة على البيداغوجيا
2. منهاج التدريس لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة
3. مؤشرات التنمية المهنية الفعالة للمعلمين
4. أصناف المهارات التربوية لمعلمي الصم والبكم

خلاصة

تمهيد:

عرفت بنية المنظومة التعليمية تحديثات واســـعة مســـت المقاربات النظرية للمناهج، وطرق التدريس، كما شملت على تطوير تقنيات البحث والممارسة البيداغوجية.

ومن بين العناصر التي اشتملتها هذه الاهتمامات المتنوعة، برزت اتجاهات بحثية هامة تسعى في مجملها لتقصي الجوانب المتعلقة بأحد الفاعلين في التعليمية، بإثارة موضوع التنمية المهنية لمعلمي الإعاقة الســـمعية، ومن ضـــمنهم فئة الصـــم البكم، وهذا نتيجة لوجود عوامل كثيرة متداخلة، دعت بالقائمين بالمجال التربوي إلى دراسة مختلف السياقات التي من شأنها أن تسمح بتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، في الشقين المرتبطين بالمهارات النفسية والبيداغوجية، ومحددات تحقيق فاعليتهما.

ولأجل ذلك، فإننا سـنحاول اسـتعراض كل ما ورد آنفا، من خلال ما يأتي في عناصـر الفصـل الرابع المصاغ تحت عنوان "أبعاد التنمية الشخصية والمهنية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية".

I. الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية

1- لمحة حول تطور الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين:

على مدار ثلاثة عقود تقريبا، خضع تعليم المعلّمين لتدقيق كبير (على سبيل المثال، Boe & Browneel, Sindelar, Kiely & ؛ Brownell, Ross & McCallum,2005؛al,2007 Rosenberg, Boyer,Sinde,2007؛Dqnielson,2010,Lara,2008)

منذ أوائل الثمانينات، ظهر جدول أعمال وطني بالولايات المتحدة الأمريكية، يشكك في فعالية برامج تعليم المعلّمين في عدد من التكرارات المختلفة، وابتداء من عام 1983، تم صـــدور كتاب "أمّة في خطر" والمعد من قبل اللجنة الوطنية للتميّز في التعليم ([NCEE]، والتي شـــككت في دور برامج إعداد المعلمين، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك، فقد تزامن تقريره هذا مع بيانات أخرى (على ســـبيل المثال، الدعوة للتغيير في تعليم المعلّمين، NCEE، 1985؛ إعداد أمّة، مهمة كارنيجي، قوة التدريس كمهنة، 1986؛ مدارس التعليم غدا، مجموعة هولمز،1995) والذين قاموا باقتراح مجموعة من الحلول المختلفة، والرامية لتحســين تعليم المعلّمين، مؤكدين على أهمية برامج إعداد المعلّمين النوعي والتدريس عالي الجودة.

ومن بين الأمور التي أثارت انتباه الدراسين لهذا المجال، أن هذه التقارير لم تعارض فكرة أن تعليم المعلّمين يحدث فرقا في الواقع، فهم يدعمون فكرة أن التعليم الخاصة بهم يمكن أن تحدث تباينا في تصوراتهم نحو طبيعة استعداداتهم. على الرغم من ذلك، فإنه لا توجد دراسات نهائية حول تأثير تعليم المعلّمين على تحصيل التلاميذ. (Brownell et al,2005,p 234)

وفي هذا الإطار، أوضحت العديد من التشريعات مثل قانون "عدم ترك أي طفل خلفه No Child Left Behind Act " (NCLB, 2001) بدقة موضوع جودة المعلّم. إذ ركز NCLB على الإعداد في معرفة المحتوى مع سن اللوائح لوضع مرتكزات الإعداد الجيدّ للمعلّم الكفء.

ومن أجل تفعيل هذه الاتجاهات، دعت وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (2002) إلى إدخال تحسينات على مؤهلات المعلمين التي تنص على أن؛ "أفضل الأبحاث المتاحة تبيّن أن القدرة اللفظية القوية ومعرفة المحتوى تمثل المؤشرات الأكثر أهمية"، وخلصت إلى أن برامج تدريب المعلمين (مثل مدارس التعليم) تفتقر إلى الدقة في إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا.

ووفقا لذلك، فإنه لم يتم عزل تعليم معلم التربية الخاصة عن هذا النقد، على اعتبار أن التأهيل مس كل المعلمين بمن فيهم معلمي ذوي التربية الخاصة، وهذا ما يبرزه الدور الذي لعبه قانون (IDEA,2004) في تركيزه على تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بشكل صريح، وهذا عن طريق الدعوة لمعرفة المحتوى المطلوب في إعداد معلمي التربية الخاصة. وهنا مرحليا، لم يتم التركيز في إعداد معلم التربية الخاصة على المعرفة والمهارات اللازمة لتدريس مجال المحتوى للطلاب ذوي الإعاقة.

فحسب لبراونيل وآخرون (2010)، كان التركيز في برامج تعليم المعلمين الخاصة على "وجهات النظر التقليدية لممارسة التعليم الخاص الفعال: معرفة التدخلات الفعالة والتقييم والتعاون"

إن الدعوة إلى اختبار تعليم المعلمين إلى جانب الضغط على وضعيات الإعداد في معرفة المحتوى، والطلب المتزايد على المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا في كل فصل دراسي، قد أدت إلى التقاء التيارات حول إشكالية بحث رئيسية. (Lisa Vernon-Dotson & al ,2013)، بما جعل من هذه المواضيع معا بمثابة مراجعات نقدية لبرامج تعليم معلمي التربية الخاصة التقليدية، وهو ما أدى إلى تبني سيرورة تدريبية حديثة تقوم على تقديم البرنامج أو الدورة التدريبية باستخدام طرق بديلة في المقام الأول، من خلال التعليم عن بعد، أو التعليم الإلكتروني، وليتولد عنها تأثير كبير على تعليم المدرسين.

2- معايير الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة:

تتحدد معايير الإعداد المتقدم لأخصـــائي التعليم الخاص (2015) حســـب مجلس الأطفال الاستثنائيين وفق سبعة مجالات أساسية من المهارات، والتي يُتوقع من معلمي التعليم الخاص أن يثبتوا امتلاكهم لكفاياتها. على الرغم من أن هذه المعايير لا تذكر على وجه التحديد قيادة المعلم، فإن الكثير منها يتعلق بمعايير نموذج المعلم القائد (2011).

الجدول رقم (03): يوضح المقارنة بين أبعاد الإعداد المهني للمعلّم النموذجي والمتخصص في التربية الخاصـة وفقا لمعايير الإعداد المتقدمة حسـب مجلس الأطفال الاسـتثنائيين (CEC) (Sylvia Bagley and Kimmie Tang, 2018, pp 45-45)

معايير نموذج المعلم القائد (2011)	أخصـــائي التربية الخاصـــة معايير الإعداد المتقدمة (2015)
المجال الأول: تعزيز الثقافة التعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلّم التلاميذ؛ **المجال الثاني:** الوصـــول إلى الأبحاث؛ واســـتخدامها لتحسين الممارسة، وتعلم التلاميذ؛ **المجال الثالث:** تعزيز التعلّم المهني للتحسين المستمر؛ **المجال الرابع:** تســـهيل التحســـينات في التعليم وتعلّم التلاميذ. **المجال الخامس:** تشـجيع اسـتخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدارس والمناطق؛ **المجال السادس:** تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع؛ **المجال السابع:** الدعوة لتعلّم التلاميذ والمهنة.	1. التقييم؛ 2. المعرفة بمحتوى المناهج؛ 3. البرنامج والخدمات والمخرجات؛ 4. البحث والاستفسار؛ 5. القيادة والسياسة؛ 6. الممارسة المهنية والأخلاقية؛ 7. التعاون.

هناك الكثير من التغيّرات الحاصـلة على منهاج التعليم العام، حيث يواكب التعليم الخاص ما يتم البناء عليه بالتعليم العادي، وهذا فيما يتعلق بالرؤى البيداغوجية الخاصة بهندسة المناهج، وكيفيات اختيار أسـاليب التدريس المناسـبة، وهذا بما يتوافق والسـياسـات العامة التي يحاول القائمون بالإشـراف على وضعها.

بالإضـــافة إلى كون التعليم العادي جزءًا مهما من التنفيذ الأوّلي للســـياســـة، فإنه يمكن لقادة معلمي التربية الخاصـــة أن يلعبوا دورا رئيســـيا في ضـــمان اســـتمرارية الخدمات المقدمة للأطفال

الاستثنائيين في مواجهة حركية رأس المال والتحديات النظامية الأخرى. (Strichland.C, Mcintosh, & Horner, 2014)

يتم تسليط الضوء على المهارات القيادية للمعلّم والمتمثلة في؛ الابتكار من خلال تسهيل تعلمهم وتعلّم الزملاء في العديد من المجالات المتوافقة مع معايير نموذج المعلم القائد، وأبرزها المجال الثاني المتضمن؛ (الوصول إلى الأبحاث واستخدامها لتحسين الممارسة وتعلم التلاميذ)، المجال الثالث؛ المتعلق (بتشجيع التعليم المهني للتحسين المستمر)، والمجال الرابع (تسهيل التحسينات في التعليم وتعلّم التلاميذ).

وبالمثل، فإنه من الواضح أن هنالك العديد من المعايير المهنية المتخصصة، والتي تعمل على تبيان الأدوار المنوطة للمعلّم بالتعليم الخاص، والمشتملة على النقاط الآتية:

– يعمد المعلمون الخاصون على توسيع وتعميق المعرفة المهنية بشكل مستمر، وتوسيع نطاق الخبرة من خلال التقنيات التعليمية، ومعايير المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس الفعّالة، والتقنيات المساعدة لدعم الوصول إلى المحتوى الصعب وتعلّمه.

– يقوم اخصائيو التعليم الخاص بتسهيل التحسين المستمر لبرامج التعليم العام والخاص، وتقديم الدعم، وتسهيل الوصول للخدمات المتاحة في الفصول الدراسية والمدارس الخاصة بالأفراد ذوي الاستثناءات.

– كما ينهج أخصائيو التعليم الخاص على إجراء التقييم الأوّلي والمسح، لمحاولة استخدامه في عمليات التوجيه، والممارسة المهنية.

2-1 الممارسات عالية النفوذ وتعليم المعلمين القائم على الممارسة:

يحتاج معلمو التربية الخاصة الطموحون إلى فرص حقيقية لتعلم تلك الممارسات الضرورية لتعزيز النتائج المحسنة للمتعلمين ذوي الإعاقة إذا كانوا مستعدين لاستخدام هذه الممارسات عند دخولهم الفصول الدراسية. يمكن للمعلمين المرشحين أن يتعلموا الكثير فقط خلال برامج الإعداد الخاصة بهم، خاصة إذا كان الهدف هو تطوير الطلاقة في استخدام الممارسات المعقدة التي تستجيب لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

بالنظر إلى هذه القيود، فإنه يتعيّن على المعلمين تعلّم كيفية تفعيل الأبعاد الأساسية للممارسة الفعّالة، فهم يحتاجون إلى فرص تعلّم مركزة تمكنهم من ممارسة هذه الأبعاد بشكل متكرر مع الإشراف الدقيق والتغذية الراجعة للقيام بذلك.

وفي هذا الصـــدد، أشـــار بيل وزملاءه (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al, 2009; McDonald et al, 2013) إلى الأبعاد الأساسية للتعليم على أنها ممارسات عالية التأثير (HLPs). إذ يمكن لهذه المقاربات استخدامها للاستفادة من تعلّم التلاميذ عبر مناطق المحتوى المختلفة، ومستويات الصـفوف، وقدرات التلاميذ وإعاقاتهم. على سـبيل المثال، يمكن اسـتخدام الممارسـات العالية التأثير لتعليم الأطر العملية القائمة على الأدلة (على سـبيل المثال، اسـتخدام تعليمات صـريحة لتعلّم وتطبيق اسـتراتيجية التلخيص) بمسـتويات شـدة مختلفة وعبر مراحل التدريس المتعاقبة. قد تكون الممارسـات الفاعلة متمحورة أيضًا في المهارات الأساسية اللازمة للتعاون بشكل فعال مع المعلمين والأسر.

تم تضمين المعايير التي تم استخدامها لاختيار الممارسات ذات التأثير العالي من قبل مجلس إدارة الأطفال الاســـتثنائيين (CEC) لمعلمي التعليم الخاص من رياض الأطفال إلى الصـــف (12)، والذي يمكن إيضاحه من خلال ما يتم ارفاقه بالجدول (04)

الجدول رقم (04): يوضـــح معايير تحديد ممارســـات المســـتوى العالي التابع لمجلس إدارة الأطفال الاستثنائيين استنادا لماكليسكي. (McLeskey, J & al, 2017, p10)

معايير (CEC)	كيفيات تحقيقها
قـابلـة للتطبيق ومهمـة للعمل اليومي للمعلمين.	• التركيز بشكل مباشر على الممارسة التعليمية. • التحدث بوتيرة عالية في التدريس. • قائمة على البحث وتعزيز أنواع مهمة من مشاركة التلاميذ وتعلمهم. • قابلة للتطبيق على نطاق واسع وقابلة للاستخدام في أي مجال محتوى أو نهج تدريسي. • مهم جدًا لدرجة أن تنفيذها بمهارة أمر أساسي للتدريس الفعال.
قـابلـة للتطبيق ومهمـة لتعليم المعلمين.	• محدودية العدد (حوالي 20) لبرنامج إعداد المعلمين. • يمكن التعبير عنها وتدريسها. • يمكن للمبتدئين البدء في إتقانها. • يمكن أن تمارس عبر الجامعات والإطار الميداني. • حجم الأنواع (على سبيل المثال، مدى التفاصيل التي يجب أن تكون عليها الممارسة) صغير بما يكفي ليكون مرئيًا بوضـوح في الممارسـة، ولكنه كبير بما يكفي للحفاظ على تكامل وتعقيد التدريس. • الاعتبارات بنظام الممارسة العالية (HLP)؛ – تجسد نظرية أوسع فيما يتعلق بالعلاقة بين التدريس والتعلم من الممارسات الفردية. – دعم أهداف تعلم التلميذ الأكثر شمولاً (الكل أكثر من مجموع أجزائه).

في الوقت الحالي، تغطي العديد من برامج تعليم معلمي التربية الخاصـــة، مثل نظرائهم في التعليم العام، مجموعة واسـعة من الموضـوعات بدلاً من مجموعة مركزة من الممارسـات التي يتم فيها تعليم المعلمين الطموحين قصـد اسـتخدامها بشكل فعال، كما أن معظم التعلّم في برامج تعليم المعلمين

يحدث في الدورات الدراسية، وهو منفصل إلى حد كبير عن الممارسة في مدارس ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر.

إن عدم كفاية الفرص المتاحة للمعلمين المرشحين للممارسة يمثل مشكلة عند التفكير في البحث عن التعلّم المهني في المجالات الأخرى. في سياق ذلك، أظهرت دراسات التدريب في الطب والموسيقى والجيش والرياضة أن المحترفين يتعلّمون بشكل أفضل عندما تتاح لهم فرص متكررة لممارسة المكونات الأساسية للأداء الفعال، عبر تناول المعنيين للتعليقات، وتلقي الدعم في تحليل أدائهم وتحسينه (Ericcson, 2014).

توفر الممارسات عالية التأثير (HLPs) مرساة لمعلمي المعلمين ومقدمي الإعداد الآخرين الذين يمكنهم تصميم ملف المنهج الذي يدمج فرص الممارسة المنسقة والفعالة المترابطة مع جميع أبعاد البرنامج. لتصبح هذه الممارسات وطرق زيادة الاستخدام المتطور لمعلمي التربية الخاصة لها في مجالات المحتوى المختلفة (مثل القراءة والرياضيات) أساسًا لتطوير نهج متماسك لتعليم هؤلاء المعلمين بدءًا من الإعداد الأوّلي وحتى الاستقراء وما بعده.

حيث يتماشى استخدام الأساليب المركزة والمدروسة لتعليم المعلمين بمرور الوقت مع الممارسات الفعّالة في مراحل الإعداد المهني التي تحدث في المهن الأخرى. والأهم من ذلك، أن هذا النوع من النهج القائم على الممارسة في تعليم المعلمين ينتج عنه مدرسون مبتدئون للتربية الخاصة، مستعدون للانخراط في أنواع الممارسات التعليمية المعقدة والتعاون المهني المطلوب لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعّال.

إن الاتجاه نحو تصويب الممارسات ذات التأثير العالي (HLPs) في مجال التربية الخاصة يمكّن القدرة على توفير العديد من الفوائد في عملية إعداد المعلّم، من حيث سد الفجوة بين البحث والممارسة وتقديم المساعدة ضمن هذا المجال، عن طريق؛ صياغة لغة مشتركة لتحديد الممارسات التي من شأنها أن تسهل قدرة الميدان على الانخراط في نشاط جماعي؛ (ب) تحليل وتحديد طرق التدريس المشتركة في تعليم المعلمين؛ و(ج) معالجة الانقسامات الدائمة والمستمرة بين الدورات الجامعية وبين الدورات الدراسية الجامعية والتجارب الاكلينيكية. (McDonald, Kazemi & Kavanaugh,2013)

وفي هذا السياق، تبرز أهمية الحاجة إلى العمل الجماعي بين أولئك الذين يعدون المعلمين ويوفرون التنمية المهنية المستمرة لتفعيل هذه الرؤية الجديدة في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا. هناك

مخاطر واضحة متضمنة، ومنها احتمال (كما حدث في الماضي مع المبادرات الرئيسية لتحسين إعداد المعلّم) ليكون نتاج ذلك "انتشـار للنهج مدفوعًا بالاتجاه أكثر من الفهم العميق لكيفية تعلّم الأفراد سـنّ مهنة طموحة للجميع.

بالنظر إلى هذا، فإنه يتعيّن على العاملين بالمجال البدء في تفعيل هذه الرؤية الجديدة لإعداد المعلّم، والتي تعد ببناء الجسـور بين المدارس وبرامج إعداد المعلمين وتحسـين إعداد المعلمين بطرق ستفيد التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل كبير وغيرهم ممن يعانون في المدارس.

3- خصائص الملمح الشخصي لمعلمي التربية الخاصة:

مدرس التربية الخاصـة هو معلّم متخصـص يشـرف على اسـتخدام مختلف التقنيات المسـاعدة على تعزيز عملية التعلّم، توازيا مع طبيعة ونوعية الإعاقة. ويقوم المعلّم بتكييف أهداف التعليم، قصـد ضمان التعليم المناسب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالتعاون مع أخصـائي طب العيون وأخصـائي السـمع، فإن معلّم التربية الخاصـة يقوم بأدوار مزدوجة، مثل الإحالة، والتشخيص، وتقييم حدة البصر للتقييم البصري والسمعي لأولئك الذين يعانون من ضـعف السـمع. كما يتعاون مع غيرهم من المهنيين ذوي الصـلة مثل؛ أخصـائيي الأذن والأنف والحنجرة، وأخصـائيي العلاج النفسـي، والمعالجين السـلوكيين، وعلماء النفس، الأطباء، والممرضـات، الأطباء النفسـيين، وأخصـائيي أمراض النطق، أطباء العيون، والمعلمين العاديين لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة.

تحقيقا لذلك، أوضح بوول (Paul,2003) أن معلمي التربية الخاصة هم موظفون أساسيون في فهم المريض، مكرسـون لتزويد كل طالب على حدا بالأسـاليب والخدمات البديلة الملائمة لكل فرد من ذوي الاحتياجات الخاصـة، بما يقتضـي القيام بالتوجيه اللازم لمسـاعدتهم على تحقيق أقصـى قدر من التوافق النفسي والتكيّف المدرسي.

وفيما يلي بعض الصفات المتوقعة من معلّم التربية الخاصة امتلاكها، والتي تشمتل على:

- المرونة: حيث يتعيّن على معلّم التربية الخاصـــة الجيّد أن يتصـــف بالمرونة، قادرا على الاسـتماع إلى طلابه وتعديل مواقفهم. فالمعلمين الخاصـين الصـبورين هم وحدهم الذين بإمكانهم القيام بذلك بنجاح، على اعتبار أنهم يسـتطيعون إظهار ما هو مفيد لطلابهم دون إحداث تغيير بالقواعد أو توجيه النقد لطلابهم.

- الصـــدق: ويمثل أفضـــل ســـياســـة، حيث لا يمكن لأية دولة أن تتطور وتتقدم دون إثبات الحقيقة والأمانة في جميع مؤسـسـاتها التعليمية. فالطموح للتدريس في أي مدرسـة خاصـة لابد أن يقترن بوجود الصـــــدق والأمانة لدى المتقدم على الوظيفة، والتي قد تتجســـــد عن طريق سعيه نحو ضمان الالتزام بالأخلاقيات المهنية.
- الصـــــبر: يحتاج معلمو التعليم الخاص إلى حمل طلابهم على التحلي بالصـــــبر دائما، فالمتعلم بحاجة إلى أن يكون مرتاحا وواثقًا حتى يكون قادرا على التعلّم بفعالية، ويشـــكل معلّم التربية الخاصـــة نموذجا حقيقيا يمكن للأطفال ذوي الصـــم والإعاقة الســـمعية محاكاة سلوكياتهم من خلاله.
- الاتزان الانفعالي: من المستحسن أن يتصف أي شخص مسؤول عن التلاميذ أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالانضباطية، متحكما في انفعالاته، بما ينعكس إيجابا على ردود أفعال طلابه.
- المبادرة: فالذين يرغبون في أن يعهد الآباء بتدريب قادة المســـتقبل، وخاصـــة المعلمون الخاصـــون، فإنه يســـتلزم عليهم أن يكونوا مليئين بالمبادرة لفهم ما يجب عليهم فعله في ظروف مختلفة دون تعريض حياة طلابهم دون داعٍ أو جعلهم يفقدون فرصـــا كبرى، بســـبب عدم التردد في الاســـتجابة بســـرعة وبشـــكل مناســـب للحالات المســـتعجلة. (Mary M. Aiyeleso, 2016)

ومن هذا المنطلق، فإن معلّم التربية الخاصـــة يشـــكل الآلية التي يمكن للمعلمين الآخرين البناء عليها، وذلك من خلال إدراكه وإلمامه لمختلف القضـــــايا والمشـــــكلات التي تتعلق بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصـــة؛ فهو يمتلك القدرة على التواصـــل بشـــكل جيّد والتعاون بفعالية مع الأخرين، وفقا للمهارات الوجدانية المرتكزة على الذكاء الانفعالي للمعلّم، بما يســـمح له بالتصـــرف وفقا لوتيرة متوازنة، تكون مؤشـــرا على درجة من المرونة المكتســـبة في التعامل مع الجزئيات التي قد تأثر بشـــكل مباشـــر أو غير مباشر على أداءه، أو في استخدام مختلف الاستراتيجيات التدريسية الممكنة؛ والداعمة لتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز والتعلم، بالإضافة إلى مختلف أدواره التي تبرز في التنسيق بين محتوى ما يدرســـــه، وقابلية تلاميذه للتعلم بدافعية، وكذا بالتعاون مع زملاءه والإدارة، وأيضـــــا في القيام بالتوجيه للمحيط الأسري للمتعلم، وذلك عن طريق خبرته ومهاراته في إدارة الصف.

كما أن التأهيل المهني للمعلّم قبل وأثناء الخدمة من شأنه أن يسمح له بتوسيع مدركاته حول طرق التدريس المتبعة مع فئات التربية الخاصة، فتكون له الخبرة الكافية للتعامل مع كل الحالات على حدا، أو في القدرة على القيام بالتعديلات على التخطيط للدروس؛ واستخدام التكييف للمقررات؛ والاستعانة بالأدوات التي يمكن أن تكون أكثر تعزيزا لتعلم الطفل الفعال، بما يضمن له القدرة على تقييم مستواه وتحديد احتياجاته النوعية بدقة، وهو ما قد يسهم في التنبؤ والتوقع التقديري لما قد يحدث من مشكلات، ومن ثمة استباقها والبناء عليها.

وبالتالي، فإن إدراك المعلّم لكل هذه المهارات والخصائص، ومحاولة تجسيدها في الملمح الخاص به، يمكن أن يمنحه القدرة على توصيف الإطار العام الذي قد يشمله المحتوى التدريبي للتنمية المهنية المرتبطة بمجاله، وبما يضمن تحقيق الفاعلية له.

وفقًا لفيليب (Philip. D, 2004) فإنه يتعيّن على معلّم التربية الخاصة قبول جميع التلاميذ بغض النظر عن الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة، كما يجدر به اشعار كل متعلم في الفصل بالقيمة، وهذا عن طريق تفهمه للوضعية التي يتعامل معها من حيث خصوصية التجانس والاختلاف بين مختلف المتعلمين ضمن البيئة التعليمية المقيدة أو تلك الأقل تقييدا.

إن القيام بعملية التصميم لأنشطة الدرس اليومية لمختلف الإعاقات التي قد يتعامل معها معلّم التربية الخاصة، يتطلب منه بذل المزيد من الجهد، والكثير من الإبداعية في ممارساته، وبالتالي؛ فإن هذا من شأنه أن يستدعي على معلّم التربية الخاصة الإحاطة بعديد المهارات المنضوية تحت بعد إدارة الصف الجيدة لتوفير الانضباط وفقا لذلك.

4-العناصر المتداخلة في التأطير التعليمي لذوي الصم وضعاف السمع:

4-1 تحديات معلمي الصم وضعاف السمع:

ليس كل الصم والأصدقاء من المتعلمين محظوظين بما فيه الكفاية لتدريب معلمي الصم، إذ يشار إليهم بـ(ToDs (tee-oh-deez

وفقا لذلك، يتم تدريب معلمي الصم خصيصا ضمن برامج الدراسات العليا التي تركز على تعليم الصم، وتلقي ساعات من التدريس الخاضعة للإشراف على المتعلمين الصم وضعاف السمع. (Marc.M, Patricia.S, 2012a) لكي يُعتبر معلما للصم (بدلاً من أن يكون شخصًا متلقيًا لتعليم عرضي حول تدريس الأطفال الصم)، فإن المعلّم مطالب بالحصول على ترخيص من الهيئات الرسمية لمزاولة عمله بصفته متخصصًا في تعليم الصم، وبشكل متزايد أن يكون ذا صلة وثيقة بمجال المحتوى التعليمي التخصصي (رياضيات، علوم، إلخ).

أحد التحديات التي تواجه كل من البرامج السائدة والمنفصلة التي تتضمن التلاميذ الصم هو النقص في التأطير التعليمي للمعلّمين، حيث يتعيّن على البرامج توظيف المعلمين أثناء عملهم في تدريبهم/ تأهيلهم أو أن يكون لديهم مجال تخصصي يختلف عن المجال الذي يتوقع منهم التدريس فيه.

وعلى الرغم من هذا النقص، فإن معلّم برامج تدريب الصم في جميع أنحاء الولايات المتحدة على سبيل المثال يقوم بتغطية الكثير من المدارس من حيث الإشراف، بسبب قلة عدد الفصول الدراسية المخصصة للأطفال الصم، ويتزامن هذا مع وجود عدد أقل من طلاب الدراسات العليا المتقدمين لهذه البرامج. في الأوقات الاقتصادية الصعبة، يحصل المعلمون المتجولون على عدد أكبر من الحالات، وهذا ما يدفعهم إلى الخروج من الميدان، مما يؤدي إلى تسجيل نقص أكبر في عدد المعلمين المزاولين لنشاطهم.

يترك المعلمون الآخرون المجال بسبب الضغط المتزايد والمصادر المحدودة المرتبطة بتدريس التلاميذ الصم ذوي الاحتياجات المتنوعة، وبقدر ما يحمل تعليم الصم من أبعاد تتسم بالموثوقية، فإنه وبدون الأدوات الصحيحة اللازمة للتلاميذ الذين يواجهون الكثير من التحديات، يظل مدرسي الصم معرضين للضغط النفسي بمعدل أعلى بكثير من مدرسي الأطفال العاديين.

وفي هذا الإطار، يمكن القول بأن التفضـــيلات المطلوبة في البرامج الداعمة لتكوين معلمي الصم، تتجه نحو البحث عن خصوصية الملمح الشخصي للمعلّم المتناغم مع الفصول الدراسية التي تشهد تنوعا لغوياً من الفصول الدراسية الأخرى. وعادة ما يكونون متخصصين في شكل واحد على الأقل من وسائل الاتصال البصري: التواصل المنطقي (تحريك شفاههم بوضوح ودون لبس)، أو شكل ما من أشكال اللغة الإنجليزية الموقعة، أو الكلام المكتوب، أو لغة الإشارة الأمريكية ASL.

بالنظر إلى مســتويات التباين في المدركات المتعلقة بمهارات التواصـــل لدى معلمي الصـــم وكفاءاتهم اللغوية مع التلاميذ، فإن مقتضـيات ذلك تدعو لطرح عديد الإشـكالات المرتبطة بعدم وجود دليل مرجعي يشير إلى أن طريقة اتصال واحدة في الفصل من شأنها أن تؤدي إلى تعلّم أفضل من أي طريقة أخرى. وقد توصلت العديد من الدراسات التي أجريت مع التلاميذ على مستوى بعض المدارس أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يتعلمون بنفس القدر من الأساس بغض النظر عما إذا كان معلمو الصـــم صـــماً أو ســـماعيين أو يوقعون على أنفســـهم أو يســـتخدمون مترجمين فوريين. (Maryam Salehomoum,2020)

4-2-أهمية تواجد المعلمين المتجولين Itinerant Teachers:

المعلمون المتجولون الذين يتعاملون مع الأطفال الصـــم هم عادة معلمون للصـــم يعملون في منطقة أو هيئة مدرســـية، حيث يعمدون إلى التنقل إلى مدارس مختلفة داخل المنطقة التي تضـــم متعلمين صماً أو ضعاف السمع في الأماكن العامة.

يقدم المعلمون المتجولون الاســتشــارات لمعلمي التلاميذ العاديين الذين قد لا يحصــلون على تدريب أو خبرة في العمل مع التلاميذ الصم أو ضعاف السمع، كما أنّهم يعملون مباشرة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع على أساس؛ واحد إلى واحد لتوفير التعليم في مواضيع محددة، وتقديم الدروس الخصوصية، وتقديم الخدمات الأخرى الموضحة في برنامج التعليم الفردي للطفل (IEP).

نظرًا لأن المعلمين المتجولين ليس لديهم فصـــول دراســـية خاصـــة بهم، فإنّهم يعملون مع المتعلمين في مجموعة متنوعة من المواقع، مثل الجزء الخلفي من الفصـــول الدراســـية، وغرف علاج النطق، وغرف الغداء، والمكتبات، والممرات، وصـــالات الألعاب الرياضـــية. (John Luckner, Catherinr. A, 2013)

يتعيّن على المدرسين المتجولين تنسيق الخدمات مع أعضاء آخرين من الفريق التعليمي للتلاميذ الصم أو الذين يعانون من ضعف السمع، مثل المترجم التعليمي وأخصائي الأرطوفونيا، والمسؤولين التربويين في مدرسة المتعلم. بالإضافة إلى العمل مع المتعلمين على تنظيم المحتوى الأكاديمي وتطوير مهاراتهم، إذ يمكن للمدرسين المتجولين تزويد التلاميذ الصم بالإرشاد الاجتماعي-الوجداني وتقديم الدعم لهم، مما يساعدهم على الشعور براحة أكبر خلال الفصول الدراسية الشاملة.

4-3 مساعدو معلم الصم والبكم:

يمكن لبعض التلاميذ الصم وضعاف السمع في البيئات الرئيسية أن يتعاونوا مع مساعد مدرس يعمل مع مدرس الفصل.

قد يتم تعيين مساعد المدرس الفني حصريا للعمل مع المتعلم (التلاميذ) الصم أو ضعاف السمع، ولكن ليس مع زملائهم في الفصل، كما يمكن الاستعانة به في الفصل الدراسي لأسباب مختلفة. "من بين الأدوار والمهام الأكثر شيوعًا التي يؤديها المساعدون الفنيون هي:

- التدريس ومساعدة الطفل في البرنامج الأكاديمي (تتم بشكل فردي).
- تكييف الدروس ومصادر التعلّم للتلاميذ الصم.
- تقديم الدعم، الإشراف، إدارة السلوك، إعادة الشرح، "الترجمة الشفوية" للتعليمات؛
- المشاركة ضمن خطط البرنامج التربوي الفردي، الإبلاغ عن التقدم، وتحديد الأهداف، والطباعة، والعمل على تحقيق الأهداف.
- تدوين الملاحظات.
- الاتصال مع أولياء الأمور والموظفين الآخرين في المدرسة في الأمور اليومية.
- ممارسة التدريب على النطق والسمع.
- تعليم الإشارات للأطفال والموظفين". (Rachel McKee & al, 2003)

فالتلاميذ الصم وضعاف السمع في الفصول المنفصلة قد يكون لديهم أيضًا مساعدين للمعلمين لنفس الأسباب. بالإضافة إلى ذلك، ونظرًا للاحتياجات والمهارات المتنوعة للتلاميذ الصم في مثل هذه الفصول الدراسية، فقد يحتاج مدرسو الصم ببساطة إلى المساعدة في التعامل مع جميع الاحتياجات الأكاديمية واللغوية والسلوكية للطلاب. في بعض المدارس، يتم تعيين مساعدي المعلمين الصم على وجه التحديد لزيادة كمية لغة الإشارة في الفصل الدراسي وتوفير نماذج للتلاميذ الصم.

4-4 دور المتخصصين في لغة الإشارة:

خلال العقد الماضي، تلقى المزيد من الأطفال الصم الخدمات من متخصصين في لغة الإشارة، فتشاركت واجباتهم الوظيفية مع تلك المتعلقة بأخصائيي الأرطوفونيا، إلا أنهم لا يركزون على تطور الكلام لدى الطفل ولكن على تنمية اللغة الموقعة للطفل. قد يكون جزء من دورهم تقييم المهارات اللغوية الموقعة للتلاميذ الصم وضعاف السمع وتبيان مستويات التقدم المحرز في تطورهم.

معظم المهنيين الذين يعملون كمتخصصين في لغة الإشارة، ليس لديهم تدريب رسمي في هذا المجال، ومن ثمة، فغالبا ما يكونون من معلمي الصم ذوي المهارات اللغوية الموقعة الممتازة، والذين قد يتمتعون ببعض الخبرة في تعليم لغة الإشارة للسمع البالغين و/ أو بعض المعرفة اللغوية الموقعة.

ولأجل ذلك، فإن الغالبية العظمى من الأطفال الصم وضعاف السمع ليس لديهم أبوين صماً أو أصليين من الموقّعين (Native Signing parents themselves)

4-5 معلمي الصم والأولياء السماعيين:

لا يتم تعلّم لغة موقعة للوالدين بسرعة كافية لتكون نموذج لغة جيّدة لطفلهم. بينما يمكن لمعلمي الصم أن يعملوا كجهات توقيع نموذجية (كما يمكن لبعض أقرانهم الصم وضعاف السمع القيام بذلك)، لذا، يحتاج معلمو الصم إلى التركيز على تدريس المناهج الدراسية، وليس اللغة، بما يتيح استخدام المتخصصين في لغة الإشارة لتعزيز الانتباه الانتقائي (والمجموعة) لتنمية لغة الإشارة للصم وضعاف السمع، بما في ذلك المفردات والقواعد والمبادئ الأوّلية بلغة الإشارة، واستخدامها في خصائص النطق والكلام المختلفة. (Marc.M, Patricia.S, 2012,p 124)

يعد متخصصو لغة الإشارة مهمين بشكل خاص في البرامج ذات الارتباط الكبير بمفهوم "ثنائية اللغة"، والتي تعمل وفقا للافتراض النظري القائل بأن اكتساب لغة موقعة سيسهل ويسرع من عملية اكتساب لغة ثانية مثل تعلم اللغة الإنجليزية.

4-6 تفاعل المترجمين الفوريين مع ذوي الصم:

يعمل بعض مترجمي لغة الإشارة على وجه الخصوص مع التلاميذ الصم والمدرسين في البيئات التعليمية، حيث تشتمل برامج تدريب المترجمين الفوريين على تكوين قاعدي يمتد من 2 إلى 4 سنوات، وعادة ما تفترض أن المتدربين لديهم بالفعل مهارات توقيع جيّدة.

((يقوم مترجمو لغة الإشارة بإزالة حواجز اللغة بين الأفراد الصم ويستخدمون لغة الإشارة، إذ يتحدد الهدف الرئيسي لكل مترجم فوري في جعل تجربة الاتصال كاملة قدر الإمكان لكل من السمع والصم أو ضعاف السمع. المترجمون الفوريون هم "صوت" الصم أو ضعاف السمع، إنه مترجم يساعد في الندوات والمحاضرات والشؤون الرسمية الأخرى)). (Eirini.A, C.Bouras, and Eri Giannaka, 2007)

توازيا مع ذلك، لا يؤدي تدريب المترجمين الفوريين إلى رفع مهارات الإشارة لدى التلاميذ إلى مستوى أعلى فحسب، بل يعلمهم أيضا كيفية أخذ المعلومات من لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة وصقلها على الأخرى، مع إدراك تنوع الأفراد الصم والمواقف التي بإمكانهم العمل ضمنها.

وفي هذا السياق، لا تحتوي كل برامج التدريب الخاصة بالمترجم الشفوي على مكونات ترجمة شفهية. بدون هذا التدريب المتخصص، من غير المرجح أن يفهم المترجمون احتياجات الأطفال الصم وأن يكونوا قادرين على تحسين دعمهم الأكاديمي. لأجل ذلك، يتعيّن على بعض التلاميذ الصم الاعتماد على الأفراد غير المؤهلين وغير القادرين حتى على منحهم إمكانية الوصول الكامل إلى التدريس والمناقشة في الفصل.

تطالب الكثير من المقاطعات الفدرالية بالولايات المتحدة الأمريكية المترجمين الشفويين التربويين بضرورة الحصول على شهادات متخصصة قصد توظيفهم، مما يشير إلى حصر الشروط اللازمة في فئات المتقدمين بامتلاكهم على الأقل الحد الأدنى من المهارات اللازمة للترجمة. (Marc.M, Patricia.S, 2012,pp 127-128)

5-الأطر الرئيسية المتبعة في برامج تنمية المعلمين:

حاولت نماذج تطوير أو تنمية المعلّم تحقيق التوازن بين تطوير المعرفة اللغوية ونظريات اكتساب اللغة الثانية (SLA) ومنهجيات تدريس اللغة، والمهارات المناسبة التي تمكن المعلمين من الانخراط في ممارسة تدريس لغة أجنبية أو لغة ثانية.

هناك ثلاثة نماذج أساسية تم تطبيقها، والتي تُفهم بشكل عام على أنها تتحدد في نموذج التلمذة الصناعية؛ ونموذج العلوم التطبيقية؛ النموذج الانعكاسي، حيث تسمح بتوضيح المفاهيم المتغيّرة للتنمية المهنية للمعلم.

5-1 نموذج التلمذة الهيكلية The Apprenticeship Model:

نموذج التلمذة الهيكلية هو أقدم شكل من أشكال التعليم المهني ولا يزال بارزًا كأساس تصميمي لبعض أساليب التنمية المهنية للمعلمين. في ظل هذا المفهوم، يتعلم المعلمون التدريس من خلال الملاحظة المباشرة والتعليمات المتلقات، وعبر الاستراتيجيات التربوية الممارسة التي يقدمها خبير أو من خلال اقتراح نموذج محدد. يتم نقل طرق التدريس بشكل أساسي إلى المعلمين، بما يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على محاكاة هذه التقنيات (بغض النظر عن سياقاتهم). وينصب تركيز هذا النموذج على المشورة العملية، كما يتميز بمجموعة من مناهج التدريس المعتمدة تقليديًا والأساليب التربوية التي يجب محاكاتها.

يتم تأطير الدورات التدريبية القصيرة وورش العمل والمؤتمرات كبرامج تنمية، مصممة حول نمذجة استراتيجيات تدريس اللغة المختلفة بواسطة خبير ويتم تكرارها في الفصل الدراسي. والأكثر تميزًا أن هذه الاستراتيجيات يتم التدريب عليها وممارستها في بيئة تدريب "آمنة" من قبل المعلمين. كان من الاعتقاد التقليدي يشير إلى أن نموذج التلمذة المهنية يمكن أن يكون مفيدًا للمعلمين المبتدئين، لا سيما من أجل تطوير معارفهم التجريبية أو ممارسات التدريس في المراحل المبكرة. كما يُنظر إليه عمومًا على أنه يوفر للمعلمين الأكثر خبرة القدرة على أن يصبحوا أكثر دراية بأساليب التدريس المبتكرة في تدريس اللغة الإنجليزية (ELT).

يتبع "نموذج التلمذة الهيكلية" المقترح منطق التنمية: تنشأة مشكلة، ثم معالجتها، وقد يتم حلها، وتظهر مشكلة جديدة، حيث تؤدي هذه العملية إلى التطور بمفاهيم مختلفة للتدريب المهني، والتي يمكن وصفها أو مقارنتها من حيث مستويات النضج. (Michael Gessler, 2019)

وبالرغم من ذلك، فقد ثبت أن هذا النموذج أقل إنتاجية، حيث تحاول الأبحاث المتعلقة بالتنمية المهنية بشكل متزايد على دراسة مهارات المعلمين ضمن بيئات التعلّم المعاصرة الأكثر تعقيدًا، والتي يمكنهم مواجهتها، ويرجع هذا في المقام الأول إلى القيود المتأصلة في النمذجة والتقليد كطرق تربوية لهذه السياقات التعليمية الأكثر صعوبة والأقل قابلية للتنبؤ.

5-2 نموذج العلوم التطبيقية The Applied Science Model:

يركز نموذج العلوم التطبيقية (غالبًا ما يشار إليه باسم نموذج النظرية والتطبيق) على الأسس النظرية للتدريس أكثر من نموذج التدريب المهني، ومن خلال هذا المفهوم، ينظر إلى التدريس على أنه مسعى علمي وبالتالي فهو يحتاج إلى أن يفحص بعقلانية وموضوعية.

وإذ يؤكد هذا النموذج على أهمية النظريات الحديثة في المجالات الناتجة عن البحث في الممارسة، والتي توفر للمعلمين فرصًا لاكتساب وتوسيع معارفهم ومهاراتهم المطلوبة للممارسة المهنية، وفي مقابل هذا، يشترك هذا النهج مع نموذج التلمذة الهيكلية في افتراض أن المعرفة يمكن أن تنتقل بشكل أساسي إلى المعلمين وأن لديهم القدرة على تكرار استراتيجيات التدريس بشكل عام ضمن سياقاتهم الخاصة.

يضع نموذج العلوم التطبيقية إلى حد كبير المعرفة العملية للمعلمين في الخلفية، مما يخلق فجوة واضحة بين النظرية والتطبيق، لذا فهو يصور مفهومًا عاطلاً عن الممارسة الصفية، على افتراض أن المعلمين يفشلون باستمرار في تطبيق البُنى النظرية.

تتضمن أمثلة الأبعاد الخاصة ببرامج التنمية للمعلمين والتي تعكس هذا المنظور، الدورات القصيرة وورش العمل والمؤتمرات التي تزود المعلمين بأحدث النتائج حول النظريات التعليمية، حيث يحضر المعلمون هذه الدورات باعتبارها وسيلة لتحديث معارفهم ومهاراتهم وللتواصل مع المعلمين الآخرين الذين يمرون بتجارب مماثلة. (M. Barahona, 2018)

على الرغم من أن تأثير هذا الشكل من التنمية المهنية على جودة التعليم في الفصل الدراسي لا يزال غير مثبت إلى حد كبير، إلا أن هذا النهج لا يزال هو النوع الأكثر شيوعا في عمليات التنمية المهنية، إذ يتم الحفاظ على هذا من خلال الدافع المستمر للوكالات الحكومية وجمعيات المعلمين لتوحيد برامج التنمية، وذلك من أجل تقنين المعرفة المهنية بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى تقديم التنمية المهنية بكفاءة لأكبر عدد ممكن من معلمي الفصول الدراسية.

تتمحور نماذج التلمذة الهيكلية والعلوم التطبيقية على منظور التعلّم باعتباره عملية انتقالية وسلبية إلى حد كبير، يستخدم المعلمون تقنيات مثبتة على مدار الساعة ونصائح عملية، مع توقع أنهم قادرون على إعادة إنتاج هذه المعرفة في الفصول الدراسية الخاصة بهم، إلا أن مجال الأبعاد الخاصة بتنمية المعلمين المستندة إلى هذه النماذج لم تظهر فعالية واضحة أو تأثيرًا مستدامًا في تعزيز ممارسات المعلمين. (Borg,2015)

3-5 النموذج الانعكاسي The Reflective Model

يقدم النموذج الانعكاسي منظورًا مختلفًا، مستمدًا بشكل أساسي من أفكار شون (1983، 1987) حول الممارسة الانعكاسية في (The Reflective Practitioner) وتثقيف الممارس المفكر. وينظر إلى التدريس والمعلمين على أنهم مهنيون أكفاء، وقادرون على تحسين ممارساتهم، لأنها تعكس بشكل

نقدي مناهجهم التربوية. عادةً ما يُنظر إلى النموذج الانعكاسي على أنه عملية دورية، يشارك فيها المعلمون طوال خبراتهم التعليمية، تهدف هذه الدورة إلى التحسين المستمر وتطوير الفهم على المستوى المفاهيمي لتدريس اللغة، كما تعمل العملية الانعكاسية كأداة وسيطة تمكن المعلمين من معالجة مشكلات التدريس وتقييم الخبرات السابقة، والتنبؤ بالاستجابات المناسبة.

تتميز مبادرات التنمية المهنية للمعلمين القائمة على منظور انعكاسي بتفاعلات صغيرة الحجم، تتمحور حول لقاءات فردية أو تتأسس ضمن مجموعة صغيرة موجهة نحو تعزيز القدرات الانعكاسية للمشاركين. على الرغم من أن التنمية قد تم تأطيرها حول الممارسة العاكسة بشكل عام على أنها مفيدة للمعلمين الفرديين، فقد قيل إنه من أجل أن يكون لها تأثير أكبر، يجب أن توفر البرامج دعمًا مستمرًا لتأملات المعلم وتطلعاته. (Farrell, 2015).

إن التركيز على إطار نموذجي محدد في التنمية المهنية للمعلمين، من شأنه أن يؤدي إلى حصول تعثرات وفشل في نجاح العملية التعليمية، خاصة وأنه لا يستند بصورة واضحة ودقيقة حول المتطلبات والاحتياجات الفعلية للمعلمين، في ظل الاعتماد على تصاميم تقليدية، لا تتوافق والمعطيات الراهنة، والتي قد تندرج في المفاهيم المرتبطة بالمناهج الحديثة في تطوير وتنمية المعلمين لتكون أكثر فاعلية وتسعى إلى نهج ممارساتي مستدام.

6-المحتوى المقترح لبرامج التنمية المهنية:

ترتبط الاحتياجات التدريبية المستهدفة عند القيام بعمليات التحديد لها بمدى معرفة المعلمين لكيفية تطور خبرات التدريس في الظروف الاجتماعية والثقافية والتاريخية الخاصة، وهذا مقارنة بإدراك أنواع معينة من الصعوبات التعلمية الشاملة للتقييم ضمن استراتيجية التعليم أو المصادر الخاصة.
يتمثل الهدف الفرعي في جمع توصيات بشأن محتوى الدورة التدريبية المناسب لبرامج التطوير المهني، إذ ومن خلال تقديم جملة من المعطيات المسندة في الاستبيان الخاص بذلك، يطلب من المعلمين تقييم الأهمية القائمة بمكونات الدورة التدريبية المحتملة للتطوير المهني في التربية الخاصة.

تبعا لهذا، ينهج المعلمون على مستويات أعلى من الاهتمام للعناصر التي تركز على التلاميذ، مثل الأنواع المختلفة لصعوبة التعلّم، وتقييم صعوبات التعلّم، تفسير التقييمات النفسية؛ وعملية البرنامج الفردي التربوي، كما يتم إرفاق المستوى التالي من الأهمية بعناصر على المقياس الذي يركز على محاولات الفهم لمضامين المناهج الدراسية، مثل تطوير مناهج بديلة وتدريس مواد مختلفة، على أن

تتحدد الأولويات التي يتم التوصية بها للمعلمين المشتغلين داخل النطاق التعاوني بما يشمل الاتصال مع المعلمين الآخرين ومع أولياء الأمور ضمن مجال التخطيط المدرسي كأدنى الاعتبارات الممارساتية.

تجدر الإشارة إلى أنه في الأدبيات المتعلقة بالتطوير المهني للمعلّم، تعتبر المجالات المقترنة بكل من؛ أنواع صعوبات التعلَم، وتقييم صعوبات التعلّم، واستراتيجيات التدريس، وتطوير خطط التعليم، والسياسة المدرسية والتخطيط لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مناهج بديلة، والتنمية النفسية، تفسير التقييمات النفسية، القانون والسن حاسمة في المساهمة بتنمية الذهنيات الإيجابية نحو تطبيق فكرة الإدماج. أين يتم التأكيد على أهمية الموقف وتوفر الذهنية في تطوير المدارس الشاملة، وهذا ما تعبر عنها بعض الأدبيات الواردة في (Thomas & Vaughan, 2004 ; Loreman and al, 2005) ويمكن تحقيق ذلك من خلال دراسة علم الاجتماع وفلسفة الدمج الكلي، إلى جانب علم النفس، حيث تعد هذه التخصصات أساسية في إنشاء الأساس الذي يمكن للمعلمين أن يحققوا به النمو المطلوب ويطوروا به ذواتهم باحترافية.

إن مركزية البحث المدرسي للمعلمين كوسيلة لتوسيع قاعدة البيانات المعرفية الشاملة على البحث في للممارسة التعليمية تندرج عبر إطار واحد ينبغي إدراجه ضمن برامج التطوير المهني بمجال التربية الخاصة.

بالنظر إلى التأكيد الدولي على أهمية التعليم القائم على الأدلة/ التدريس وقيمته في التعليم والتعلّم عالي الجودة، والحاجة إلى مهنة احترافية وعاكسة، تنبؤ على الغياب الواضح لمثل هذا الوعيّ بين هذه الفئة الكبيرة –مجموعة المعلمين من ذوي الصم وضعاف السمع–، موازاة مع المسؤوليات الرئيسية لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم ومديريهم، والتي تعبر عن مسألة مثيرة للقلق. وقد يكون للتطور النسبي الحديث للإدماج في المدارس الأساسية سبباً في إدراك المعلمين للاحتياجات الملحة التي يجب معالجتها قبل تعزيز الجوانب التنموية للممارسة الشاملة.

وبناء عليه، فإنه ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مقتضيات البحث في تطوير أي برنامج تدريبي محتمل موجه لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع، قد يحتوي على مجموعة من الدلالات الرامية لتحديد أصناف صعوبات التعلّم، تقييم خطط التقدم بصفة مستمرة، والبحث في استراتيجيات التدريس المناسبة، وتطوير خطط التعليم، وتعليم المبادئ الأوّلية في اكتساب اللغة.

بالإضافة إلى ذلك، فالتطلع لتفعيل سياسات المدرسة والتخطيط لها، والسعي لتطوير المناهج البديلة، ودراسة سيرورة التقييمات النفسية، وكذا الرغبة في تطوير مهارات بناء الفريق والقيادة الموضحة في البيانات النوعية إلى قائمة مكونات الدورة التدريبية.

7-الآثار المترتبة على التنمية المهنية للمعلمين:

تبرز الحاجة الملحة لتمكين المعلمين المحتملين لتدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال اكتساب المهارات اللازمة لنجاح هذه الفئة من الأفراد. فمن الأهمية بمكان أن تركز برامج تدريب المعلمين على هذه الفئة من التلاميذ الصم، نظرًا لارتفاع معدل الإعاقات الإضافية بأوساطهم.

"يمكن تضمين التدريب الإضافي، في شكل متطلبات الدورة المتلاحقة في مستويات ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وفي مناهج تدريب المعلمين، حيث يستلزم تنفيذ فصول محددة تتضمن الاحتياجات الفريدة المتعلقة بالاتصال والمناهج والتقييم والشراكة المناسبة لتحقيق نتائج أفضل لهؤلاء التلاميذ من ذوي الصم.

كما يتعيّن على برامج تدريب المعلمين أن تعمد إلى تقييم عروض الدورات التدريبية المتعلقة بتدريس هؤلاء التلاميذ. فهناك حاجة كبيرة لتقديم المزيد من الخبرات العملية للتعامل مع هذه الفئة. إن غياب التنقيحات على مستوى البنيات التصميمية للبرامج التدريبية من شانها أن تؤدي إلى حصول تطوير مهني غير كافٍ، ولتؤول نتائجه إلى احتمالية توقع الفشل". (Millicent.M, Marry.G & James.B, 2016)

بالإضافة إلى ذلك، فالمعلمين بحاجة إلى الدعم بالفصل الدراسي في التعامل مع مشكلات التلاميذ، بما يشمل على مختلف الطرق التي يمكن من خلالها تبيان أثر الدعم المدرسي عبر؛ فهم وإدارة المدرسة الداعمة؛ ومراجعة مهام المعلّم؛ وتوفير الموارد والخدمات؛ وإعداد هيكل داخلي لدعم الفريق.

كما تحتاج المدارس إلى إعداد إرشادات توجيهية لتسهيل انتقال المعلمين من الفصول الدراسية لتعليم الصم المتواجدين عبر الفصول الدراسية العادية. أما بالنسبة للبرامج المدرسية ذات البرامج التعليمية الشاملة، والتي يوجد بها طلاب صم، مع أو بدون إعاقات إضافية في نفس الفصل الدراسي، فإن هناك حاجة ماسة للتنمية المهنية في مجال تعليم التلاميذ الصم ذوي الإعاقات المصاحبة.

8-قضايا التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة:

تعد عملية تصـــميم برامج التطوير المهني للمعلمين في مجال التربية الخاصـــة مهمة معقدة، تقتضـــي مراعاة العديد من العوامل، والتي قد تندرج في الحصـــول على إجماع أكاديمي حول اختيار المحتوى ونتائج التعلّم، ومواءمة البرنامج مع المعايير الخارجية والداخلية لدورات الاعتماد، ودمج المعلومات المتعلقة بالتغييرات التشـريعية والسـياسـية، والتي تعكس مجموعة من الاعتبارات الأخرى المرتبطة بنواحي: التعديلات الضـــمنية القائمة على اعتماد نموذج اجتماعي للإعاقة؛ أدوار المعلمين الناشـــئة؛ والمعرفة المتقدمة القائمة على البحوث في القضـــايا المتعلقة باحتياجات التعليم الخاص؛ المنهجيات التربوية الحالية.

كما يساهم مؤشر التقدم في تطبيق منهجية تعليم المعلمين، والتعريف بآراء أصحاب المصلحة الرئيســيين؛ وكذا، متطلبات التطوير المهني المختارة ذاتيا لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وتبعاً لذلك، يمكن تصـنيف هذه العوامل بشـكل وافٍ في الفئات التالية المتمحورة حول: المشـكلات المتعلقة بالمحتوى؛ وتقديم الجلسة وتنفيذها.

8-1 القضايا المتعلقة بالمحتوى:

عند القيام بمرحلة تصـميم الدورة التدريبية، فإن ذلك يتطلب أهمية تحقيق التكافؤ بين العناصـر الأكاديمية والعملية، بحيث إذا كانت العناصـر الأكاديمية هي السـائدة، فقد يتم إدراك عدم وجود صـلة بالحياة العملية. ومع ذلك، إذا كانت "النصـائح العملية للمعلمين" هي السـائدة، فقد لا تتاح للمشـاركين الفرصة لتطوير الخلفية النظرية، والتي تعتبر هامة في تحديد قيمة الممارسات الحالية وتطوير أداءاتهم الخاصة.

نتيجة لذلك، وكجزء من برامج التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصـة، فإن المعلمين غالبا ما يعكفون على دراسـة مجموعة واسـعة من التخصـصـات الأساسـية مثل الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس. وفي هذا السياق، فقد لا ينظر المعلمون مبدئيا إلى هذه الموضـوعات باعتبارها ذات قيمة آنية.

لذا، فالأســـاس المنطقي لإدراجها في برامج التطوير المهني يرتكز على ضـــرورة بناء إطار مفاهيمي قوي يقوم على الاسـتثمار في ممارسـاتهم من أجل تفعيلها ضـمن حقل التربية الخاصـة، بما يمكّن هذه المؤســســـة من ضـــمان المرونة لدى المعلمين عن طريق التجانس بين القراءات النظرية التعليمية، والممارسات الخاصة بالإدماج والتنمية المهنية. بينما تفشل أنشطة التطوير المهني عادةً في

توفير فرص التدريب خارج مجالات معينة، فإنّ المعلمين يعبرون عن رغبتهم في الدورات التي تستهدف تحديدًا تصميم التعليم والتقييم للطلاب ذوي الإعاقة. (Chval, Abell & Ritzka, 2008)

بدون إثراء المستويات الأدائية للمعلمين بالنهج على مختلف التخصصات الأساسية، فإن احتمالية وجود خطر في فشل الممارسات المدرسية للمعلمين وضعف فاعليتها يرتفع معدله تقديريا بشكل كبير، على اعتبار أنها لا تمتلك القدرة على التكيّف ومواجهة التحديات الجديدة، ومن ثمة؛ فمؤشرات العودة نحو الممارسات التربوية التقليدية تزيد بنسبة كبيرة في الظهور كسلوك نمطي لدى المعلمين.

أما فيما يتعلق بالعناصر العملية للدورة التدريبية، فإن تعريف المعلمين بالمهارات العملية من شأنها أن تعد مطلبا أساسيا يمكنهم من تعزيز عملهم ويسمح لهم بتحويلها بين زملائهم، في نطاق أساليب التقييم واستراتيجيات التدريس.

وبمقابل ذلك، يعد قبول المعلم كمحترف، وليس مجرد فنيّ، يستلزم العمل على انتقاء الدورة التي تعتمد على حصر مجموعة مختارة من المهارات والنصائح التعليمية، والغير مستوفية للتخصيص المتعلق بالتطوير المهني. وبالمثل، فإن الاعتماد على إتقان بعض الاستراتيجيات والتقنيات يمثل حلاً ظرفياً لمهنة طويلة الأجل. كما أن فرص التطوير المهني لمعلمي الصم الذين يركزون بشكل خاص على التقييم والتجهيزات تبدو أيضا نادرة. (Stephanie Cawthon, 2009)

قد يحصل تسجيل لمستويات من التوتر هنا، بين الحاجة العاجلة إلى المعلومات القابلة للاستخدام التي يمكن للمعلّم الاستفادة منها، والحاجة إلى فهم عميق وطويل الأجل، بما من شأنه أن يغذي ويعزز التنمية المهنية المستدامة. وما لم تتاح للمدرسين فرصاً لتطوير المهارات النقدية والتحليلية، التي تمكنهم من تقييم وتكييف وتطوير تفكيرهم وممارستهم الخاصة، فقد تكون قيمة الدورة محدودة ذاتيا، إذ يعتبر التغيير أمراً لا مفر منه، وهو ما يستدعي تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة للاستجابة بشكل مناسب على مدار فترة زمنية طويلة.

إذ تعد هذه الخطط بمثابة التقنية الإبداعية للتعليم؛ حيث يستجيب المعلمون للتغيير من خلال مناهج جديدة ومبتكرة للتحديات المطروحة عليهم، ليدفعهم نحو السعي إلى استخدام المعلومات النظرية والمفاهيمية والعملية المستقاة من الدورة التدريبية ليصبحوا باحثين نشطين في أداءاتهم المتوافقة وممارسات المجتمع المدرسي الذي يتبعونه.

وبالموازاة مع ذلك، تصبح فكرة المعلّم الباحث جزءً أساسيا من دورة التطوير المهني، وقد كان هذا التوجه من بين الأسباب وراء الاهتمام الكبير بأداء فنلندا العالي في الاختبارات الدولية والتصّور الدولي لتعليم المعلمين بجودة عالية، حيث يتمثل الهدف الفنلندي على مدى أكثر من عقد من إصلاح نظام تعليم المعلمين وتطويرهم مهنياً، من خلال حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وهذا في الدفاع عن قراراتهم التعليمية المستندة إلى الحجج المنطقية بالإضافة إلى الحجة التجريبية. (Westbury et al,2005). وبالتالي؛ فالتركيز هنا يقوم على تطوير المعلمين الذين يتمتعون بالقدرة على استخدام البحوث والكفاءات المستمدة من البحوث في التعليم المستمر وصنع القرار.

8-2 التشريعات والسياسة والمبادئ التوجيهية:

من بين العوامل المتعددة المؤثرة في تصميم المحتوى، ما ينتج عن انعكاسات للسياسات والتشريعات على تغيير دور معلّم ذوي الاحتياجات الخاصة. "إن إلمام مصممي الدورات التدريبية بالسياسات والتشريعات يعد أمرا ضروريا، بما يوجب توفير قدرٍ كافٍ من المعلومات التي تكون متاحة على الساحة العامة والمبينة علناً". (Westbury et al,2005)

خلال المستوى التحضيري، فإنه وعلى الصعيد التشريعي الجزائري، يتم تحديد التنظيم المتعلّق بتزويد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جملة من الحقوق والفرص، والتي تسند في مرحلتها هذه إلى المنشورات الواردة من قرارات وزارة التضامن والأسرة وقضايا المرأة، إلا أنه وبالرغم من لك، فإنّ الإجراءات المتبعة في تلبية احتياجات هؤلاء الأفراد خلال المراحل الدراسية اللاحقة يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم، والتي تولي أولويات اهتماماتها بصفة كبرى على الأطفال العاديين، ولا تقوم بتكييف مناهجها أو تسعى لتوفير الوسائل والتقنيات التكنولوجية المناسبة لتعلّمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مغفلة بذلك أهم جانب في المقاربة البيداغوجية المنتهجة، والمترسمة في مراعاة الفروق الفردية في التعلّم.

وبالرغم من التزامات الوزارة بفتح الأقسام المدمجة، والمتعلقة بمجموعة من فئات التربية الخاصة في إشارة لفئات طيف التوحد وصعوبات التعلم، إلا أن الخطوات الاستباقية لوزارة التضامن قد عمدت إلى إيقاف العمل بالتكوينات التي تتم على مستوى المعاهد الوطنية لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعاقين، والإكتفاء بتوظيف خريجي الجامعات، والذين يفتقدون لأدنى المعايير الخاصة بملمح شخصية معلم الأطفال الصم والمعاقين سمعيا، وهذا في ظل التناقض المسجل في ازدياد عدد الملتحقين بالمدارس الخاصة بهذه الفئة.

تماشيا مع ذلك، فإنه يمكننا القول بأن التقدم الحاصل في ميدان التطوير المهني للمعلّم بالولايات المتحدة الأمريكية، يرجع بالدرجة الأولى إلى جملة التشريعات والقوانين التي تسن عبر مجلس الشيوخ الأمريكي –الكونغرس–، والتي يتم تحديثها دورياً وفقاً للتطورات المسجلة في ميدان البحث، واستفادتها من مختلف الخبرات المشتركة للأطراف الفاعلة في ضمان الرعاية والتكفل بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، قصد الارتقاء بهم نحو تعزيز سبل تحقيق الدمج الكلي في المجتمع، ومن ثمّة تغيير اتجاهات المجتمع نحو كيفيات الاستثمار في هؤلاء الأفراد كمنتجين فاعلين.

II. المهارات النفسية لدى معلمي الصم والبكم

1- مراجعة الأدبيات حول مفهوم المهارة:

تاريخيًا، يُستخدم مصطلح "المهارة" للإشارة إلى العامل الحرفي والتقني (Ainely, 1993 ; keep and Mayhew, 1999). وفقًا لوحدة التعليم الإضافي (1982)، "كان مفهوم المهارة يتسع ليشمل "القدرة على أداء مهمة مهنية محددة ومتحكم فيها"، والتي تشمل: اللغة (القراءة، الكتابة، يتكلم ويستمع)؛ العدد (الحساب والقياس والرسوم البيانية والجداول)؛ البراعة والتنسيق؛ حل المشكلات؛ المواجهة اليومية والعلاقات الشخصية؛ المبادئ الأوّلية في الحاسوبية والتعلّم". (Mohamed S. A & al, 2005)

اعتبر باين (Payne, 1999) أن المهارات تقوم على تغطية كل شيء بدءًا من القراءة، وموثوقية الكتابة، والتواصل، والاستدلال، وحل المشكلات، والتحفيز إلى الجدية، والحكم، والقيادة، والعمل الجماعي، وتوجيه العملاء، والإدارة الذاتية، والتعلّم المستمر. بالموازاة مع ذلك، فإن زيادة عامل الارتباك أو التوتر، يدفع بالمهارات نحو التغيّر، بمرور الوقت؛ تتلاشى بعض المهارات الجديدة وتستمر هذه المهارات، حيث تسعى المؤسسات والمعاهد جاهدة للبحث عن ابتكارات تجعلها أكثر قدرة على المنافسة.

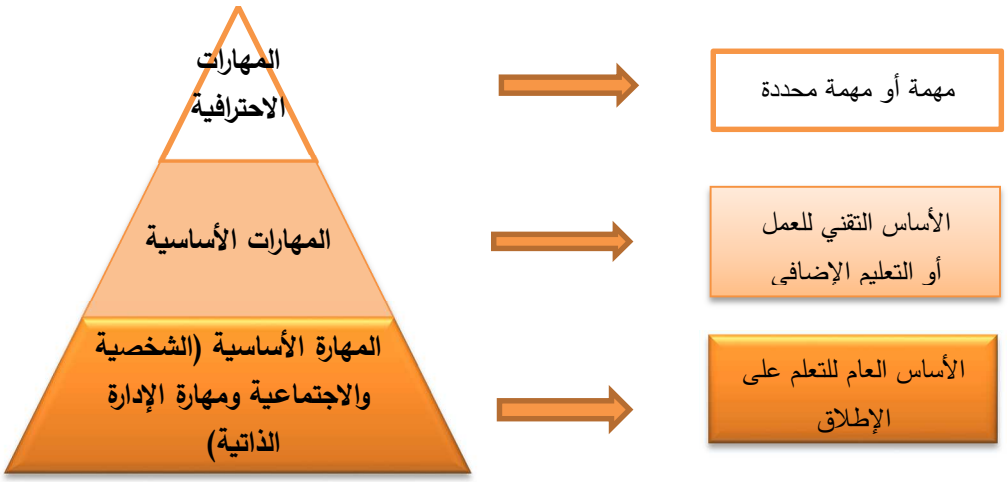
وفي هذا الصدد، أكد فيلستيد وآخرون (Felstead et al, 2002) أن الأشخاص القادمين من خلفيات متنوعة ينظرون إلى المهارات بشكل مختلف، على سبيل المثال في علم الاقتصاد، يُنظر إلى القوة العاملة على أنها رأس مال بشري، والاستثمار في المهارات بنفس الطريقة التي يجب أن يؤدي بها رأس المال المادي إلى نتائج إيجابية؛ بينما تعتبر مهارات علم الاجتماع أكثر اعتبارًا في السياق الاجتماعي كحالة.

بالرغم من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالتعريفات التي اختصت بالمهارة، إلا أن السؤال الرئيسي يمكن أن يطرح كأساس للنقاش، وهو لا يرتبط حول ما إذا كانت كمية وتنوع المهارات المكتسبة من قبل القوى العاملة ذات جودة عالية، ولكن ما إذا كانت مناسبة وفعّالة لوظيفة معينة أم لا؟ بمعنى آخر، أن يتعلق الأمر بتحديد مدى امتلاك القوى العاملة للمزيج الصحيح من المهارات في الوقت المناسب ليكون بمثابة دعم لأداء عملهم بشكل منتج.

يقر جونسون (Johnson, 1983) بأن "المهارات، التي كان يتم فهمها سابقًا على أنها عمليات اجتماعية معقدة، قد تم فصلها عن سياقها وتفكيكها إلى" كفاءات" محدودة وقابلة للعزل ليتم وضعها على أنّها ملكية للفرد، والذي يحملها فيما بعد كمقومات أو سمات شخصية، متنقلة من وظيفة إلى أخرى". وهذا يعني أن فكرة امتلاك المزيد من المهارات لضمان إنتاجية أفضل هي فكرة خاطئة، لأن هذا يتجاهل تأثير العوامل الأخرى بالإضافة إلى تجاهل سياق العمل لتطبيق هذه المهارات.

لذلك، يمكن القول بأن المهارات الأساسية والقاعدية قد تلعب دورًا هاماً حتى قبل أن تصبح المهارات الأساسية مثل التعامل مع الكلمة المنطوقة والمكتوبة، وما شابهها مهمة: المهارات الشخصية والاجتماعية وكذلك مهارات الإدارة الذاتية، إذ أنها تشكل الأساس الفعلي لأي نوع من عملية التعلّم والتنمية الشخصية. وبالتالي، فإن الطريق إلى مزيد من التعليم المحدد والمتعلق بالموضوع لا يتطلب فقط تحقيق المهارات الأساسية الضرورية ولكن في نفس الوقت المهارات الأساسية القاعدية أيضًا، حيث يفتقر عدد متزايد من الأشخاص لهذه المهارات الأساسية.

يمكن تصويب المهارات الأساسية والمهنية، وفقا لما جاء عن كريستينا بارغو وآخرون(2006)، والموضح بالشكل رقم 07.



الشكل رقم (07): يبيّن طبيعة المهارات القاعدية، الأساسية والمهنية (Cristina Bergo, 2006)

تؤثر المهارات الشـــخصـــية والاجتماعية ومهارات الإدارة الذاتية أيضًـــا على الدافع للتعلّم والمشـــاركة بنشـــاط في البيئة التي يعيش فيها الفرد. حيث تمثل الدافعية عنصـــرا تفاعليا معقدا من العمليات الوجدانية والمعرفية؛ فالمواقف الجديدة يمكن أن تثير مشـــاعر مثل الفضـــول أو القلق، يقوم بموجبها الفرد بتقييم مهاراته وموارده انطلاقا من مقتضيات متطلباته المتوقعة، فيحاول موازنة احتمالات نجاح مســـارات العمل البديلة (الفاعلية الذاتية)، وبمجرد اتخاذه القرار لمعالجة هدف معين، فإن المهارات المطلوبة لتحويل تلك الرغبات إلى إجراءات ملموسة، تصبح ذات مسعى شامل في الحفاظ على الحافز طوال العملية بأكملها.

2- محددات تنمية المهارة خلال عملية التعلّم:

من بين الأطر النظرية التي اختصت بدراسة سيرورة التنمية للمهارات، تبرز نظرية إيدلمان حول الاختيار القائم على التجربة؛ في وصف التغييرات والتكيفات التي تحدث في الجهاز العصبي بناءً على وضعيات التطور والخبرة .

تســـتند نظرية إيدلمان في طرحها على الحجج المبنية على أن التجربة والمحفزات من شـــأنها أن تخلق روابط متزايدة في مناطق معينة من الدماغ، حيث يمكّن التدريب من تقوية المشـــابك العصـــبية المستخدمة. (Revie. G, Larkin, 1993)

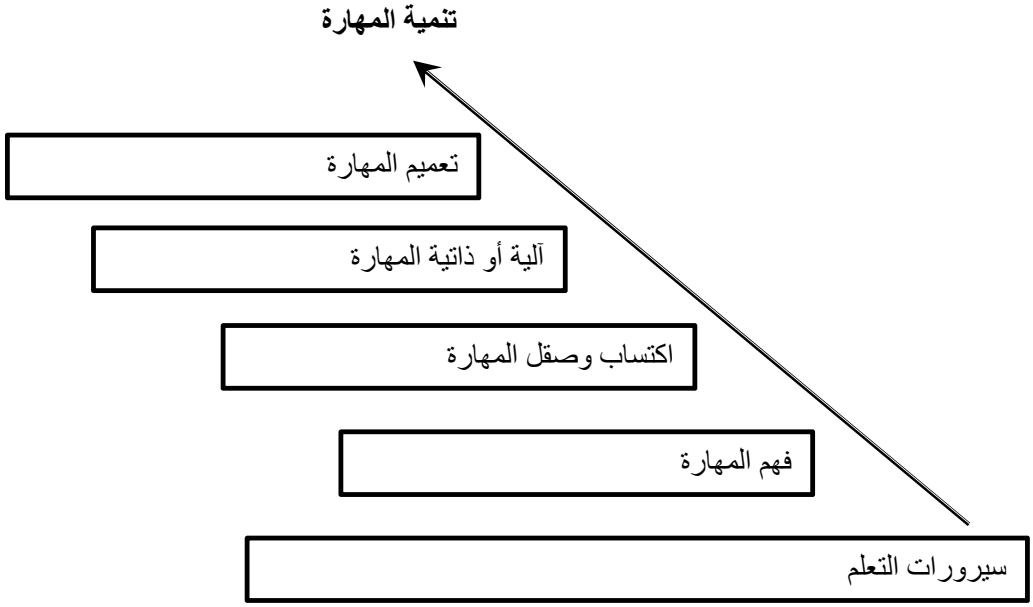
ووفقا لما تم ذكره آنفا، يمكن القول بأن نظرية إيدلمان تدعم منظور تدريبي محدد؛ إذ ترى أن كل مهارة محددة يجب تدريبها بشكل خاص.

في أمثلة ذلك، يأخذ الشـــكل (8) عملية التعلّم في ســـياقها المتكون من أربعة مراحل، حيث تعتمد على نهج هندرسون وسوجدن لكيفية تتبع السيرورة التي تحدث أثناء التعلّم.

لذلك، فإن موقعنا في عملية التعلّم يعتمد على مقدار التدريب والخبرة التي تتوفر لدينا فيما يتعلق بما يجب أن نتعلمه. تماشـيًا مع نظريتي جوتليب وإيدلمان، فإن التجربة التي نحصـل عليها من خلال الإجراءات والسلوكيات ستشكل وظيفة وبنية الجهاز العصبي طوال الحياة.

تجدر الإشـــارة إلى أنه وفي ســـياق تنمية المهارات، تحدث تغيرات كمية ونوعية، إذ يمكن أن تنطوي التغييرات الكمية على تطوير أو تنمية مهارات جديدة (بحيث لا يشـــتمل التركيز على جودة المهارة)، وإنما يتعلق هذا بفهم المهارة (الشـكل 8). يحاول الفرد فهم ما تتطلبه المهمة، والغرض منها، وكيف ينبغي تنفيذها، وما هي الاستراتيجيات التي يجب استخدامها. (Hermundur,S. & al, 2017)

خلال التعلّم تجريبي يحتاج الفرد إلى اكتشاف "قواعد" تنفيذ المهمة أو شرحها، وقد يمتلك الفرد العديد من المهارات الموجودة في هذا المستوى .



الشـــكل (08): يوضـــح وضـــعية مراحل تتبع المهارة خلال عملية التعلّم. تعتمد المرحلة التي نحن بصددها على مدى ممارستنا وخبرتنا. (Henderson, S.E., Sugden, 1992)

عندما يصـل الفرد لمرحلة "الاكتسـاب والتنقيح"، تحدث تغييرات نوعية في تنفيذ المهارات (أي أن الفرد يكون قادرًا على التحكم في المهارة لجعلها أكثر كفاءة، مما يقلل من الخطأ والاختلافات الكبيرة في الأداء). بحيث يكون لدى الفرد فكرة أوضح عن كيفية تحليل المهمة، لكنه يسجل تباينا على أداء ونتائج حركته، كما أنه من الناحية العملية، تتطلب عملية التجربة والخطأ الكثير من التدريب.

بعد ممارســة المهمة، يمكن للفرد أن يصــل إلى مرحلة المجال التحكمي في المهارة أو "ذاتية المهارة". في هذه المرحلة، يتم تعلّم المهارة بشـكل كبير، ولا تتطلب سـوى القليل من الاهتمام لتنفيذها الفعلي. من الأمور المركزية لتحقيق هذا المســـتوى من إتقان المهارات الحركية كثافة أو عدد مرات تكرار الممارسة، والتي تستوجب تكرار المحفزات بما يكفي لتؤدي إلى تنظيم الشبكات العصبية.

في المرحلة النهائية، يمكن تطبيق المهارات أو نقلها إلى مواقف أخرى أو ســـياق جديد. ومع ذلك، لن يحدث هذا إلا إذا تم تعلّم المهارة جيدًا والحفاظ عليها. (Kleim, J.A.; Jones, 2008)، وهذا يتفق مع قدرة الدماغ على اللدونة (القابلية للتشكيل)، خاصة إذا لم تحافظ على وظائف دماغية محددة، فقد تتدهور هذه المناطق.

3- المفاهيم المرتبطة ببنية المهارة:

يمكن للمفاهيم المرتبطة بمصطلح" المهارات" أن تتداخل من حيث نقاط التقاءها، غير أنها قد تتمايز فيما بينها من حيث جوانب ممارساتها، لتبرز علائقيتها من خلال تسليط الضوء على كل من؛ المعرفة، الكفاءة والقدرة، وذلك عبر ما يلي:

3-1 المعرفة:

تقترن المعرفة بمفاهيم التعلّم والمبادئ والمعلومات المتعلقة بموضوع (موضوعات) معين من قبل شخص، وهذا من خلال الكتب ووسائل الإعلام والموسوعات والمؤسسات الأكاديمية والمصادر الأخرى، أما المهارة فتشير إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات وتطبيقها في سياق ما.

وفي هذا الإطار، يعمد كل من التلاميذ والمعلمين إلى تطبيق المعرفة والمهارات لإفادة الآخرين أو خدمة الصالح العام كأحد الأساليب ذات التأثير الكبير، وبشكل استثنائي لتعزيز هذه القدرات عبر التخصصات، إذ يمكن تصويب هذه المفاهيم من خلال الإشارة إليها بما يعرف بالبيداغوجيا، والمرتكزة على أشكال التعلّم التجريبي، والذي يسعى من خلاله التلاميذ والمعلمين إلى تحقيق أهداف حقيقية للمجتمع وفهم أعمق لمهاراتهم. (Eyler, Janet S & al, 2001)

انطلاقا مما سبق، فإن تواجد المتعلمين تحت إطار ممارساتي واضح المعالم والأبعاد، يمكنهم من تجسيد نمو فكري متسارع في كيفية بلورة شكل معرفة بصورة أعمق بحيث تكون أكثر ارتباطا بمؤشرات؛ الانضباط، وقدرات حل المشكلات، والتفكير النقدي، والقدرة على فهم التعقيد وتفكيك التشفير اللغوي، وكذا الوصول بالنمو الشخصي والاجتماعي من خلال الفعالية الشخصية المعززة، والتفكير الأخلاقي، ومهارات التعامل مع الآخرين، والتفاعل بين الثقافات، بالإضافة إلى محاولات التمكين للكفاءات المستدخلة، والالتزام بالخدمة الاجتماعية وحتى التطوير الوظيفي، ليشكل ذلك لدى أعضاء هيئة التدريس رضا أكبر عن تعلّم طلابهم، ويمنحهم فرصا جديدة للبحث وفق الاستراتيجيات المختلفة، ناهيك عن تقوية الروابط التفاعلية مع مجتمعاتهم.

3-2 الكفاءة:

طالب هودكنسون وإيسيت (1995) باتباع نهج أكثر شمولية تجاه الكفاءة في مهن الرعاية، ودمج المعرفة والفهم، القيّم والمهارات "الموجودة داخل الشخص الممارس."

وبالمثل، دعا كل من شيثام وتشيفرس (Cheetham and Chivers, 1998) إلى تطوير نموذج شامل للكفاءة المهنية، بحيث يضم خمس مجموعات من الكفاءات والمؤهلات المترابطة. حيث يتكون إطار اختصاصها من خمسة أبعاد تشتمل على:

أ. الكفاءة المعرفية (Cognitive competence): بما في ذلك النظرية والمفاهيم الأساسية، وكذلك المعرفة الضمنية غير الرسمية المكتسبة من الناحية التجريبية. المعرفة (الأهداف)، التي يدعمها الفهم (المحتوى)، والمتميزة عن الكفاءة.

ب. الكفاءات الوظيفية (Functional competences): (المهارات أو الدراية الفنية)؛ ويقصد بها، تلك الأشياء التي ينبغي أن يقوم بها الشخص الذي يعمل في مجال مهني معين، وقادرا على إظهارها.

ج. الكفاءة الشخصية (Personal competency): (الكفاءات السلوكية، "معرفة كيفية التصرف")، والمعروفة بأنها "خاصية دائمة نسبيا لشخص يرتبط ارتباطا وثيقا بالأداء الفعّال أو المتفوق في الوظيفة."

د. الكفاءات الأخلاقية (Ethical competencies): والمتعلقة بمعنى؛ "امتلاك القيّم الشخصية والمهنية المناسبة والقدرة على إصدار أحكام سليمة في المواقف ذات الصلة بالعمل."

هـ. الكفاءات العليا (Meta-competencies): وهي تعنى بالقدرة على التعامل مع الجوانب الاحتمالية، وكذلك مع التعلّم والتفكير. (Françoise Le Deist & Jonathan Winterton, 2007)

يتضح من خلال الأبعاد السابقة أن التحديد الاصطلاحي للكفاءة في علاقته مع المهارة، يتأسس على عملية الإدراك الكلي لماهية التنمية أو التطوير المهني والشخصي، حيث يندرج مفهوم الكفاءة في القدرة المثبتة على استخدام المعرفة والمهارات والقدرات الشخصية والاجتماعية و/ أو المنهجية، في مواقف العمل أو الدراسة، على أن يتم تمثيلها: أي الكفاءة، من خلال قدرة الفرد على نقل المعرفة من المستويات المفاهيمية نحو تفعيلها ضمن أوجه الممارسة المختلفة.

3-3 القدرة:

يعتقد حسين الخورصي وزملائه أن القدرة: تعكس ردود فعل واستجابات الفرد على دمج وتطبيق المعرفة، المهارات، المواقف والقيّم في ظروف غير مألوفة. (Ali Al Musawi, Hussain & Alkharusi, Ali Kazem, 2011)

استنادا إلى ذلك، فقد قام كل من لوكين وازروف (Luckin, Issroff, 2018) بتحديد عدد من الاحتياجات التي يتعيّن على الأفراد معرفتها حتى يكونوا قادرين على أدائها بمجال استخدام الذكاء الاصطناعي (AI)، حيث أوردوا مزيجا من المعرفة المتضمنة؛ مفاهيم الذكاء الاصطناعي الأساسية (أبجديات الرقمنة، التبويب المعلوماتي باستخدام البيانات، وتحقيق السلامة والأمان في استخدام البروتوكولات للشبكات العنكبوتية)؛ المهارات (البرمجة الأساسية للذكاء الاصطناعي، بناء أنظمة الذكاء الاصطناعي)؛ المواقف والقيّم (أخلاقيات الذكاء الاصطناعي). بحيث يجب ألا يفهم الجميع الفرص التي يوفرها الذكاء الاصطناعي فحسب، بل يتعيّن عليهم أن يدركوا أيضًا حدوده.

بمعنى أن القدرة هي تعبير عن مجموعة من المؤهلات أو الطاقات الكامنة المرتبطة بالمجالات المحتملة في بلوغ الفرد للقدرة أو المهارة أو المواهب أو الاستعداد للتعلّم، أو التكيف بسهولة مع إطار مجالي معيّن.

بناء على ما سبق، يمكن القول أن المهارة تمثل جزئية هامة ضمن تركيبة بنية شخصية الفرد، والتي تحوز على العديد من المؤشرات المتشابكة التعقيدات مع مصطلحات المعرفة والكفاءة والقدرة، وهذا من خلال المسارات التي يمكن أن يمر عليها الفرد للوصول لعملية ضبط مفاهيمه الإدراكية حول الأشياء المزمع القيام بها أو تنفيذها، بما يضعه ضمن الإطار "المفاهيمي المعرفي المكوّن للمهارة"، ثم يسعى نحو تحوير أهدافه وفقا لمؤهلاته التي يتم تقييمها حسب قابلية استعداده للتعلّم، ونوعية الحافز لديه، بما يؤسس لتحقيق الجانب المهاري الكامن "المهارة المقدرة"، وصولا لتصويب مفاهيمه المعرفية وقدراته الكامنة على تحويلها لأداءات فعّالة وذات نمط مستمر.

4- تحديد طبيعة المهارات النفسية:

4-1 تعريفها:

التدريب على المهارات النفسية هو اكتساب وممارسة منهجية لمختلف التقنيات النفسية الرامية لتحسين الأداء المعرفي والتقني. وقد استفادت المهن بما في ذلك الفنون المسرحية والعسكرية وألعاب القوى وعلماء الفضاء من أشكال مختلفة من التدريب على المهارات النفسية. (Michael J. Lauria & al, 2017, p 1)

4-2 التدريب على تقنيات تحقيق المهارات النفسية:

يشمل التدريب على المهارات النفسية (PST) مجموعة من التقنيات، والتي تندرج في أشكال؛ التحدث عن النفس، والصور، وتحديد الأهداف، وتنظيم الإثارة.

فالحديث الذاتي هو "التعبير النحوي الذي قد يتم التعرّف عليه بناءً على موضع داخلي يمكن تحويره داخليا أو بنمط صوت مرتفع، حيث يكون مرسل الرسالة هو المستقبل المقصود أيضا" (Philipp Röthlin & al, 2016)

وحسب لورا وآخرون، فإن التدريب على المهارات النفسية يمكن أن يكون مقاربة لـ:

"التدريب الشامل والمنتظم والممارسة المنتظمة للتقنيات النفسية المصممة لتحسين الأداء".

(Michael J Lauria & al, 2016)

بالتوازي مع ذلك، تعد هذه التقنيات المساعدة في تنمية المهارة مقبولة على نطاق واسع الاستخدام في علم النفس الاكلينيكي، والتي تم استخلاصها من مجموعة واسعة من المصادر. لذلك فهي تشكل أساسا فاعلا في تحديد التقنيات الرئيسية التي تم تطويرها أو تصميمها، مع التركيز على تحسين الأداء، بدلا من استخدامها بقصد تخفيفي (علاجي) لبرامج التكفل الخاصة بالاضطرابات النفسية.

وعلى هذا النحو، فإن برنامج التدريب على التقنيات المساعدة في نمو المهارات النفسية يمكن أن يتسم بسلسلة من الأنشطة، بما في ذلك تثقيف وتطوير البرامج، واكتساب المهارات النفسية وتطبيقها على وضع الأداء الفعلي. دعما لذلك، فقد اقترح مجموعة من الباحثين أن يتم التدريب على تقنيات مهارات النفسية بما يساهم في الوصول إلى أقصى إمكاناتهم من خلال التدريب وزيادة قوتهم في أوضاع صعبة نفسياً. (Tae-Hee Lim & al, 2018)

ومن ثمّة؛ فإنه لابد من مراعاة الفروق الفردية للمعلمين في أثناء العمل على تطوير وتنمية المهارات النفسية خلال مختلف المراحل المتبعة في هيكلية البرنامج التدريبي، بما يتماشى وإمكانات كل معلّم، وهذا داخل مجموعته التدريبية الصغيرة.

إن التدريب على التنمية للمهارات ذات المجال النفسي يمكن أن يستند على مجموعة من الأساسات المتضمنة في سياق منهجي محدد، يتم البناء عليه في تحديد وتشخيص وتقييم طبيعة الاحتياجات التي يمكن تلبيتها لدى الأفراد، لتندرج في إطار ما يعرف باستراتيجيات تعديل السلوك، والذي يقوم بدوره على إحدى آليات العلاج المستخدمة، والمجسدة في العلاجات السلوكية المعرفية.

4-3 أنواع البرامج التدريبة المستخدمة في التنمية المهارة النفسية:

يعتمد نوع التدريب على المهارات النفسية الذي يمكن تنفيذه مع عدد من المفحوصين أو فريق إداري على عدة عوامل، من بينها؛ توفر الوقت للفريق والميزانية المالية الكافية للقيام بذلك.

تحدد دوزيل (Dosil, 2008) نوعين من برامج التدريب على المهارات النفسية: برنامج التدريب على المهارات النفسية (PSTP) وبرنامج علم النفس التطبيقي لممارسة الجلسات (APPPS).

4-3-1 برنامج التدريب على المهارات النفسية (PSTP):

هو برنامج يهدف إلى تعلّم الاستراتيجيات النفسية التي يمكن تطبيقها في جلسات الممارسة أو المسابقات. يتم تنفيذه بالتوازي مع برامج التدريب ذات الطابع المعرفي السلوكي، ويتطلب درجة عالية من المشاركة من قبل الفرد.

إن قلّة المعرفة بما يمكن أن يحققه الفرد في الواقع مع هذا النوع من التحضير، قد يؤدي إلى ضعف المشاركات في عمليات التدريب على المهارات النفسية.

يصنف بالاغو وكاستيلو (Balaguer and Castillo, 1994) برنامج التدريب على المهارات النفسية على مرحلتين عامة ومحددة. تعتمد المرحلة العامة على تنمية المهارات النفسية الأساسية من خلال التقنيات اللازمة لأي عمل تطبيقي لاحق: الاسترخاء والتحدث الإيجابي عن النفس، والتنشيط الذاتي، التصّور والتركيز.

وفي هذا الصدد، تشير بوتيبا غيغيس ودانيش (Petitpas, Giges & Danish, 1999) إلى أن فاعلية برنامج التدريب على المهارات النفسية تتشكل من خلال العلاقة بين الفرد المشارك والمدرب القائم على تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث تتراوح مدة تطبيقه من ثلاثة إلى ستة أشهر، مع تسلسل مطبق من ثلاث إلى خمس جلسات أسبوعيًا، يدوم من 15 إلى 30 دقيقة لتعلّم كل واحدة من التقنيات المستخدمة لهذه المهارات. (J. Dosil, J. Gualberto. C, S. Rivera,2014)

استنادا إلى ذلك، فإن تحقيق الفاعلية لهكذا نوعيات من البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المهارات النفسية من شأنها أن تعمل على تحسين الأداء وضمان رفاهية الأفراد، ولعل نتائجها الإيجابية يمكن أن تتدرج بحسب درجات المشاركة التي تستقطبها مواد ومحتويات هذا التدريب، ومدى رغبة الفرد في الحصول على التدريب المناسب، حتى لا يكون التدريب عبئا على المشاركين بالبرنامج، على اعتبار أن التصورات العامة لهم تتركز في كونه لا يؤدي إلى نتائج ذات قيمة.

4-3-2 برنامج علم النفس التطبيقي لممارسة الجلسات (APPPS):

وهو يهدف إلى تحسين جلسات الممارسة، حيث يركز الأخصائي النفساني على تعزيز هذه الجلسات من خلال التنويع في الاستراتيجيات النفسية. ويبرز هذا النوع من البرامج ضرورة دمج علم النفس في التدريب التقني والخططي الذي يعتبر الأساس الفعلي لتحسين الأداء. (Vealey, 2007)

على النقيض من برنامج التدريب على المهارات النفسية، يركز الأخصائي النفساني على ما يحدث أثناء جلسات التدريب ويحدد كيفية التعاون لتحسينها. إذ يتم تسهيل هذه الاستراتيجيات بالمعلومات المقدمة من الأفراد والمدربين بطرق مختلفة، وكذلك عبر التنويع في استخدام أدوات جمع البيانات والملاحظات. (Gould, Dieff.e & Moff.e, 2002).

إن الهدف الرئيسي للأخصائي النفساني يقوم على تطبيق الاستراتيجيات النفسية أثناء جلسات التدريب للوصول إلى تحقيق الالتزام، لأنه يمثل المفتاح الرئيسي لتحسين الجوانب النفسية والمعرفية، السلوكية والوجدانية. لأجل ذلك، يتعيّن على المختص رعاية البيئة المحيطة بالفرد، بالإضافة إلى تحديد الجوانب التي تحفز الفرد على البقاء في العمل، وبذل المزيد من الجهود لتحقيق النجاح.

5- أشكال المهارات النفسية لدى معلمي الصم والبكم:

عند دراسة أنواع المهارات المطوب تحقيقها، فإن العديد منها قد يبرز بشدة، إلا أن ما يمكن أن ينطبق على ملمح شخصية معلمي الصم ينحصر في المهارات الآتية:

5-1 مهارة الفاعلية الذاتية:

عرّف باندورا (1986) الفاعلية الذاتية على أنها "أحكام الناس لقدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء." (Bandura, 1986).

وعليه، فإن هنالك جانبان مهمان لهذا التعريف يتطلبان مزيدًا من التوضيح. أولا؛ الفاعلية الذاتية هي الاعتقاد بالقدرة المتصورة للفرد، وعلى هذا النحو، لا تتطابق بالضرورة مع القدرة الفعلية للفرد في مجال معين. كما أن الحديث عن أنواع معينة من الأداء ينعكس بصفة خاصة على كل من المهمة والوضع المحدد، بمعنى طبيعة المعتقدات حول جانب الفاعلية، مثل مفهوم الذات والتصورات الذاتية للفاعلية.

ثانيا؛ تفترض نظرية الفاعلية الذاتية أن الأفراد يكتسبون معلومات لتقييم معتقداتهم حول الفاعلية عبر أربعة مصادر أوّلية: (أ) تجارب الإتقان النشط (الأداء الفعلي)؛ (ب) ملاحظة الآخرين (الخبرات غير المباشرة)؛ (ج) أشكال الإقناع، سواء اللفظية أو غيرها؛ و(د) "الحالات الفيزيولوجية والعاطفية التي من خلالها يحكم الأفراد جزئياً على قدرتهم وقوتهم ومدى تعرضهم للاختلال الوظيفي" (Bandura, 1977).

5-1-1 الاعتبارات التعليمية للفاعلية الذاتية في الفصل الدراسي:

من خلال الفهم السليم للفاعلية الذاتية الأكاديمية، سيكون المعلمون في وضع جيّد لتطوير وتنفيذ استراتيجيات تعليمية فعّالة. فيما يلي أمثلة محددة لكيفية تطبيق المعلمين لمبادئ الفاعلية الذاتية الأكاديمية في ممارسة الفصل الدراسي، وذلك عن طريق:

1. وضع أهداف واضحة ومحددة؛ حيث أظهرت الأبحاث أنه عند تحديد المتعلمين هدفا واقعيا، فإنهم يكونون أكثر دافعية للأداء من غيرهم الذين لم يتم إعطاؤهم أهدافاً أو الذين طُلب منهم ببساطة بذل قصارى جهدهم. (Locke & Latham, 1990). وفقًا لباندورا (1997)، من المحتمل أن يختبر المتعلمون الذين وضعوا هدفًا، إحساسًا أوليًا بالفاعلية الذاتية لتحقيق الهدف، كما أنهم على استعداد للالتزام بمحاولة تحقيقه.

2. التشجيع على استخدام الأهداف الصعبة والقريبة، إذ يتعيّن أن تكون الأهداف صعبة، على ألا تكون خارج نطاق قدرات التلاميذ. تمنح الأهداف الصعبة ولكن القابلة لتحقيق المتعلمين الفرصة لبذل الجهد والحصول على الملاحظات أثناء تقدمهم نحو إكمال الهدف، ومن المحتمل أن تؤدي الأهداف التي تتجاوز مستوى مهارات التلاميذ إلى الإحباط، بما قد تؤدي إلى تدهور معتقداتهم حول الفاعلية، أما الأهداف القريبة فتميل إلى توفير معلومات ذات فاعلية أفضل للتلاميذ مقارنة بالأهداف البعيدة، ولأن التلاميذ بإمكانهم الحكم على التقدم نحو تحقيق الهدف مع البداية بشكل أفضل من الأخير.
3. تقديم ملاحظات صادقة وواضحة لزيادة المعتقدات حول فاعلية التلاميذ، وذلك عبر التعليقات الصادقة، في شكل الإقناع اللفظي و/ أو المكافآت التي تُمنح بناءً على الأداء، وتوفر معلومات فعّالة للمتعلمين وتشجع حركتهم المستمرة نحو تحقيق الهدف، كما يمكن أن يكون مدح التلاميذ بشكل غير مستمر ضارًا، لكونهم لا يحصلون على تعليقات مفيدة حول تطوير مهاراتهم الفعلية. (Pintrich & Schunk, 2002).
4. استخدام النماذج التي تبني الفاعلية الذاتية، بجانب إتقان الخبرة، فمن منظور تعليمي، يمكن للمدرسين استخدام المتعلمين الآخرين كنماذج لتوضيح كيفية إكمال مهمة التعلّم بنجاح (على سبيل المثال، من خلال مطالبة المتعلّم بحل مشكلة رياضية على السبورة). ومع ذلك، يجب أن يدرك المعلّمون أنه ليست كل نماذج الفصول الدراسية فعالة بنفس القدر.

بشكل عام، يكون للنماذج تأثير أكبر على الفاعلية الذاتية للملاحظين عندما يُنظر إليهم على أنّهم أكفاء ومتشابهون وذوو مصداقية وحماسة. ومع وضع هذه الخصائص في الاعتبار، يمكن للمدرسين تحسين كفاءة المتعلّم بشكل أفضل عن طريق:

(أ) وجود نماذج تعرض المهارات بشكل صحيح (تلتمس الكفاءة)؛

(ب) استخدام نماذج ذات كفاءة مساوية أو أعلى قليلاً من كفاءة الملاحظين (تشابه ملحوظ)؛

(ج) التأكد من أن النماذج تعمل بما يتفق مع السلوكيات التي تمثلها (المصداقية)؛

(د) اختيار النماذج التي تُظهر الاهتمام والحماس، الأمر الذي ينطبق أيضًا على المعلمين الذين يمكن أن يكونوا بأنفسهم، نماذج إعلامية.

5-2 مهارة التنظيم الذاتي:

يشير مفهوم التنظيم الذاتي حسب ما ورد في المعجم القاموسي للجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، على كونه يستند إلى:" التحكم في سلوك الفرد من خلال استخدام المراقبة الذاتية (الاحتفاظ بسجل للسلوك)، والتقييم الذاتي (تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها أثناء المراقبة الذاتية)، والتعزيز الذاتي (مكافأة الفرد على السلوك المناسب أو لتحقيق هدف)."
(https://dictionary.apa.org/self-regulation)

يأخذ هذا التعريف المقدم من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجال التنظيم الذاتي بالاعتبارات المطروحة من خلال عمليات التدخل المختلفة، والتي تنزوي ضمن المقاربات العلاجية المتعلقة بإدارة السلوك التحليلي التطبيقي، المتبعة في العلاجات السلوكية والسلوكية المعرفية، التي تستهدف البحث في المشكلات وتقويمها، وإيجاد الحلول لها، ومن ثمّ العمل على تنمية المهارات المرتبطة بالتنظيم الذاتي، لتحقيق الدمج، ومنه الوصول للتوافق والتكيّف.

مرادفا للقدرة على حل المشكلات بشكل مستقل، يرتبط التنظيم الذاتي بالتوليد الذاتي للأفكار والمشاعر والسلوكيات الاستباقية التي تقدم إرشادات نحو اقتراح الحلول. مدعومًا بدراسات في التعليم (على سبيل المثال، Zimmerman & Martinez-Pons, 1992)، والصحة (Zimmerman, Bonner, Evans & Mellins, 1999)، والسياقات الرياضية(Cleary & Zimmerman, 2001)، فالمتعلمين ذوي التنظيم الذاتي المرتفع – مقارنة بالمنظمين الذاتيين المنخفضين- يوصفون بتحقيق أعلى في السياقات الخاصة بهم ويرتبطون أيضًا بصيغة كبرى مع التعداد الواسع والنشر المنهجي المكثف للمعرفة (على سبيل المثال؛ تحديد الأهداف، واستراتيجيات تحقيق الهدف)؛ والاستراتيجيات السلوكية (مثل التنظيم، وتخصيص الوقت) التي تسبق مهمة التعلّم (أي، بصفة مخططة)، أثناء (أي الأداء؛ على سبيل المثال، مراقبة المهارات الحركية، وتحديد مؤشرات التقدم)، ومهام التعلّم التالية (مثل، التفكير الذاتي، على سبيل المثال، التسجيل الذاتي، التحليل الذاتي لأداء المهمة والتقييم).

لدعم هذه العمليات، من المرجح كذلك أن يرتبط المنظمون الذاتيون العاليون بإعادة هيكلة سياقهم المادي والاجتماعي من أجل التوافق مع أهداف التعلّم المحددة، وإسناد نتائج التعلّم (على سبيل المثال، التنبؤ باحتمالية التعرّض للفشل) إلى أسباب داخلية يمكن التحكم فيها (مثل الاستراتيجية)، ولتكييف أو تغيير الاستراتيجيات للمساعدة في التعلّم. إذا تم اعتباره دقيقًا، فقد يقدم مبدأ تعزيز الإدراك والسلوكيات ذاتية التنظيم المساعدة للمتدربين التجريبيين الذين يواجهون صعوبة في تعلّم المهارات.

لشـــرح كيفية ارتباط عمليات التنظيم الذاتي بتحصـــيل المهارات، يفترض منظرو الإدراك الاجتماعي (Bandura, 1991; Zimmerman, 2006) أن هنالك تغييرًا ســـببيًا إيجابيًا في معتقدات التحفيز الذاتي (أي الكفاءة الذاتية؛ القدرة على الأداء)، على الرغم من أن هذه المتغيرات يمكن أن تتفاعل بشـــكل متبادل. فمن خلال نشـــر الاســـتراتيجيات المعرفية والســـلوكية لإعداد ومراقبة وتقييم المشـــاركة الشـــخصـــية في مهام التعلّم، فإنه وبمرور الوقت، يقوم المتعلمون بشـــكل متزايد بفحص الملاحظات المشـــتقة ذاتيًا ويصـــبحون قادرين تدريجياً على رصـــد الاســـتراتيجية والتكيف (أي القيام بالتحليل الذاتي/ التخطيط، ضبط النفس، والمراقبة الذاتية، والتفكير الذاتي).

يشـــار إلى أن هذه التحولات تزيد من تعميق التصّـــورات حول الرضـــا، وتقدم التعلّم، والكفاءة الذاتية (Schunk, 1990; Schunk & Ertmer, 2000) لأهداف/ أحداث التعلّم المســـتقبلية. وبالتالي، فإنها تعزز من استخدام عمليات التنظيم الذاتي.

إضافة على ذلك، لتسهيل التحوّل نحو الإدارة الذاتية، توصي النظرية الاجتماعية المعرفية بأن يواجه المتعلمون المراحل الســـابقة من الملاحظة (على ســـبيل المثال، النمذجة، أو معرفة كيفية تعامل الآخرين مع مهام التعلّم)؛ والمحاكاة (على سبيل المثال، التقليد بالإضافة إلى تقبل التعليقات من مدرب متمرس في المهارة / المهام) قصـــد مســـاعدتهم على التقدم نحو اســـتخدام اســـتراتيجيات التنظيم الذاتي الفعّالة. (Peter M, Stephen C, Paul Marchant, 2013)

5-3 مهارة التواصل غير اللفظي:

عند فحص التركيز على الســـلوك غير اللفظي كتواصـــل، يمكن تحديد عدد من المقارنات المختلفة إلى حد ما، حيث ركز داروين (1872) على ايماءات الوجه باعتبارها تعبيرًا عصـبيًا عضـليًا ناجما عن مجموعة من المشاعر، وآثار الماضي.

كما قام عدد من الباحثين بتوســيع هذا النهج ووضــعوا توصــيفات للتعبير الانفعالي، هذا في سياق دراسات كل من؛ (Ekman, 1992, Izard, 1971 ;Woodworth & Schlosberg, 1954)

عند تحديد حركة الجسم، والإيماءات، والنطق، وخاصة حركة الوجه باعتبارها تمثل دلالة عن التأثير، فإنه يتم التركيز على جوانب السلوك العامة السريعة والتلقائية والقابلة للتعديل.

وفي هذا الإطار، يتم إدراج ميزات الوجه بما في ذلك الحجم وعلم الفراسة والتعبير الانفعالي ونظرة العين وحجم الجسم الثابت وحركات الجسم ونبرة الصوت على أنها مرتبطة بالبقاء ضمن المسار الخطي التواصلي. وبالرغم من ذلك، فإن هذا النهج يمثل مشكلة عندما يتجاهل تأثير العوامل الظرفية الأكثر أهمية في مطالب تجسيدها.

يمكن رؤية تأثير علم النفس النمو عبر عدد من المجالات البحثية (مثل علم الأعصاب الاجتماعي والنمائي والإدراكي)، حيث تتم مناقشته كعامل تأثير أساسي في العديد من النماذج المعاصرة للتواصل غير اللفظي.

ومن ثمّة؛ فالحديث عن تأثيرات التواصل غير اللفظي يمكن أن تتأسس وفق أنماط الشخصية التي تميز الأفراد، من حيث اعتباراتها المقترنة بالطباع؛ بين الانبساطية والانطوائية، دون اغفال الجوانب البيئية في دراسة انعكاساتها على الأداء، وكذا في قدرة الفرد على ترجمة لغة جسده واستخدام الايماءات والحركات، والاشارات بما يتناسب والوضعية التعليمية المتخذة، أو الكفاءة المستهدفة قبل البدء في الحصة التدريسية، وهذا شريطة أن تكون متسقة بشكل مترابط ومتناغم مع قدرة المتعلمين على توفير التنسيق بين الإدراك الحسي البصري والانتباه التلقائي الذي يمكن أن يتولد أمامهم.

5-3-1 قياس المهارة عبر الأداء:

يشير الفحص الأوّلي للمقارنة إلى عدد من السمات المهمة للأداء الجيّد، والتي تتعلق بالتحقيق في السلوك غير اللفظي، من خلال الإشارة لأربع مميزات أساسية تقترن بـ:

أولاً، يتضمن الأداء الماهر استجابات حركية معقدة ومنسقة للغاية، قد تكون موجودة في شكل غير مكرر في بداية التدريب، ولكنها في كثير من الحالات ليست كذلك، ولا تظهر إلا بشكل تدريجي مع التدريب والتنمية. وبالتالي، فقد يكون الأداء النهائي مختلفًا تمامًا عن العروض غير المدربة.

الميزة الثانية لهذا الأداء هي أنه يقوم على التمييز الإدراكي للخصائص أو الظروف البيئية التي غالبا ما يغفل عنها غير المدربين.

أما الميزة الثالثة للاستجابات المهارية هي اعتمادها على الممارسة، وعادة ما يتم توزيعها على فترات طويلة من الزمن (Druckman & Bjork, 1991). يمكن التعرّف على أهمية الجمع بين كل من الممارسة والراحة كمساعدات في الحصول على مستويات الأداء المطلوبة وحدوث مخالفات ملحوظة في التقدم أثناء تحقيق المستويات المرغوبة، وكذلك تأثيرات العمر والعديد من عوامل الحالة المادية.

السمة الرابعة المهمة للأداء الماهر هي ثباتها ومقاومتها للانحلال والتداخل وآثار عدم الاستخدام، في حين أنه وبالمقارنات الصعبة، فالاعتقاد العام أن الاستجابات المهارية يمكن أن تظل قابلة للتطبيق بعد فقدان المعلومات اللفظية.

وفي هذا الصدد، تم اقتراح عدة مجالات للتطور والتقدم المحتمل في هذا المجال، حيث تمثل استراتيجيات التدريب والاختلافات الفردية ودور الممارسة، وأهمية التغذية الراجعة على الأداء ومعايير الإنجاز الداخلية، بعض مجالات التحقيق في السلوك غير اللفظي الذي ينطوي عليه هذا القياس. عدد من البرامج البحثية المعاصرة التي تدرس مسألة التدريب والخبرة. (Ekman, O'Sulivan & Frank, 1999 ; Frank & Ekman, 1997; Evans, Akehurst & Mann, 2004, Matsumoto & Hwang, 2011)

6- مجالات التدخل في التنمية للمهارات النفسية:

يوفر دوزيل (Dosil, 2006) وصفًا أكثر شمولًا لهذه الأنواع من التدخلات، وهذا من حيث التعرض لـ:

6-1 التدخل السريري (الإكلينيكي):

يتضمن إجراء التدريب النفسي في الفريق أو مكتب النادي أو في إطار الممارسات الشاملة لعلم النفس الإكلينيكي، على الرغم من أنه يمكن استخدام المكتب الرسمي لتقييم ومعالجة المعطيات المستقاة من قبل الأفراد، إلا أن المعلومات السياقية المهمة قد تضيع بسهولة.

لذا، ينبغي العمل على تبديد كلّ المعتقدات الخاطئة التي تحيط بالعمل النفسي الاكلينيكي، خاصةً عندما ندرك بأنه لا يزال هنالك العديد من الأفراد الذين على استعداد للتعاون مع الأخصائي النفساني المتوفر عبر مكتب علم النفس، وذلك بقصد تحسين الأداء بدلا من حل المشكلات، والتي لا تزال السبب الأكثر تكرارًا لزياراتهم (على سبيل المثال؛ عدم وجود الدافع للتدريب، عدم الاتساق، كونها سلبية للغاية، تصبح عصبية، وما إلى ذلك) في المكتب، في حين يجب إعطاء الأولوية لدراسة ومناقشة مشكلات الأفراد، كونها تعد فرصة استثنائية لإطلاعهم على الاحتمالات التي قد يساعدها التدريب النفسي في تحسين أدائهم ورفاهيتهم.

6-2 التدخل الميداني أو المجالي:

يشارك الأخصائي النفساني في البيئة العملية لإجراء تقييمات نفسية للمدربين والمفحوصين، ليكون الهدف الرئيسي من هذه الخطوات متمثلا بشكل التدريب النفسي المستند إلى عملية دمج أخصائيي علم النفس بالفرق التي يتعاونون معها، ويعملون في بيئتهم الطبيعية ويزودونهم باستراتيجيات يمكن تكييفها مع مواقفهم اليومية، كما أنه من المستحسن استخدام التدخل الميداني في المواقف والوضعيات التي يكون التقييم السريري الناجح أكثر صعوبة. (Dosil, 2006)

قد تنشأ بعض المشكلات عندما لا يكون لأخصائيي علم النفس مكان مناسب للقاء الأفراد عبر أماكن مجهزة (مثل المكتب)، وإلى حد معين، يفقدون السرية التي يوفرها هذا الإعداد، مما تنتج عنه بعض التداعيات في تدريب بعض الاستراتيجيات التي تتطلب وقتًا للتعلّم، وموقعًا مناسبا للعمل عليها بشكل صحيح (مثل الاسترخاء أو التصوّر).

6-3 التدخل عبر الإنترنت أو عبر الويب:

يمثل واحد من الأساليب الأقل تطورا في علم النفس، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن استخدامه يكون بنفس فعالية الأشكال التقليدية للتوجيه. (Zirri & Perna, 2003)

كما قد يصبح أحد الإمكانات المهنية للمستقبل نظرًا لأنه يوفر مزايا معينة على النهج المذكورة أعلاه (مثل السرية وعدم الكشف عن هويته للأشخاص الراغبين في الحفاظ على سرية المعلومات حولهم، وسرعة الاستجابة / العلاج). بالإضافة إلى ذلك، يعد توجيه المدربين (عن طريق "الاستشارة النفسية") فعالًا للغاية، لكونه يستند على تقديم إرشادات عملية بسيطة لبعض الأفراد، أو أنه يعمل وفقاً لمحتوى السجلات، مما يجعله أداةً ذات قيمة جيّدة وفعّالة.

منذ الثمانينيات، تم إنتاج عمل علمي كبير يوضح فعالية التدخلات المتعلقة بالتدريب على المهارات النفسية، في عام (1989)، راجع جرينسبان وفيلتز البيانات من (19) دراسة منشورة، قيمت هذه الدراسات (23) تدخلا نفسيا فريدا وقسمتها إلى ثلاث فئات عامة: التدريب على الاسترخاء، والتقنيات السلوكية وتدخلات إعادة الهيكلة المعرفية (عملية تحديد وإيقاف الأفكار السلبية أو غير المنطقية). كان المؤلفون قادرون فقط على إثبات العلاقة السببية في (11) تدخلا من أصل (23) تم تحديدها، ومن بين (11)، تم تصميم ثمانية لتؤدي إلى تحسين الأداء. وخلص إلى أن التدخلات القائمة على الاسترخاء وتدخلات إعادة الهيكلة المعرفية تعد فعالة بشكل عام.

III. المهارات البيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم:

1- نظرة على البيداغوجيا:

يشير علم أصول التدريس إلى مهارات التدريس التي يستخدمها المعلمون والأنشطة التي تولدها هذه المهارات لتمكين التلاميذ من تعلّم المعرفة والمهارات المتعلقة بمجالات المواد المختلفة. تُظهر الأبحاث الأساليب التربوية الأكثر فاعلية في تعزيز التعلّم، وتبرز بشكل خاص أنه كلما زادت مشاركة التلاميذ كمشاركين نشطين في تعلمهم، كان أداءهم أفضل.

يتناقض هذا النهج الذي يركز على الطالب بشـــكل حاد مع النهج التقليدي الموجه من قبل المعلّم (يشار إليه أحيانًا باسم التدريس التعليمي أو التعليم النقلي)، حيث يُنظر إلى المعلّم على أنه خط مســـتمر لكل المعارف التي يتم نقلها من المعلّم إلى الطالب. فباســـتخدام نهج موجه، يقوم المعلمون بمعظم الكلام ويعمل التلاميذ، بشـــكل فردي على المهام التي يتم توفيرها، مثل أوراق العمل وتمارين الكتاب النصي.

من خلال نهج يركز على المتعلم، يقوم التلاميذ بدور أكثر نشاطًا، وينخرطون في مناقشة مع معلمهم وأقرانهم. مثلما يسلط البحث الضوء على طرق التدريس الفعالة، فإنه يوضح أيضًا كيف يمكن للمدرســـين تطوير مهاراتهم المهنية بشـــكل أفضـــل، إذ تلعب تجربة الأســـاليب الجديدة، والدعم من المتخصـــصـــين، واســـتخدام الأدوات دورًا مهمًا في التطوير المهني المســـتمر الفعال (CPD). (Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B, & Evans, D, 2003).

2- منهاج التدريس لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة:

من بين الاحتياجات المهنية التي يتم التركيز عليها من قبل معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، الحاجة إلى التنمية المهنية "المنهجيات التعليمية" إذ كان المعنى الضـــمني متموقعاً حول وضـــعية المعلمين الذين شـــعروا بأن بعض احتياجات التعليم الخاص ســـتصـــبح منهجيات معينة من جزئيات مرجعية متخصصة في تبويب الاحتياجات التعليمية الخاصة.

وبمقابل ذلك، فقد خلصـــت الأبحاث إلى أنه وعلى الرغم من وجود بعض المنهجيات المعززة لفرص التعلّم للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة، إلا أنه "لا يوجد شـــيء مميز عن التعليم العام". من خلال هذا التصوّر، فإن هذه المنهجيات المقترحة تعمل على تعزيز قدرات المتعلمين ذوي

الاحتياجات الخاصة، وهذا لتمكينهم من الوصول إلى المناهج الدراسية الشاملة لتعلّم جميع المتعلمين. (Davis & Florian, 2004; Lewis & Norwish, 2004)

يساهم الطلب المتزايد للتنمية المهنية على منهجيات التدريس في تشكّل وعيّ بين المعلمين حول طبيعة الاستراتيجيات غير المستخدمة حاليًا، والتي بإمكانها تقديم الإضافة المرجوة في تعلّمات المتعلمين. على وجه الخصوص، سعى المشاركون في الأبحاث إلى الحصول على معلومات حول كيفيات تجسيد مفاهيم "البيداغوجيا الفارقية" أو التدريس المتمايز، حيث أن استخدام مثل هذه المقاربات المنهجية في التعليم من شأنها أن تعمل على تحقيق التوافق والتكيّف المدرسي للتلاميذ مع بيئاتهم، خاصة عند الالتحاق الأوّلي أو المبكر بمدارسهم. (Darling-Hammond et al, 2008)

إن الاستراتيجيات التي تبتعد عن نموذج التعليم التقليدي (المعلّم والكتاب المدرسي كمصادر رئيسية للمعرفة، واتخاذ المحاضرات والمناقشات والقراءة باعتبارها المنهجيات الرئيسية) نحو التعلّم النشط الأكثر فعالية، فإنه يتعيّن منح المعلمين المشاركين في عمليات التنمية المهنية إمكانية الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمنهجيات الحالية القائمة على الأدلة وإتاحة الفرص لتنفيذ ومراجعة ومناقشة هذه الأساليب الإضافية للتدريس.

[...قد يصبح ظهور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية الشاملة بمثابة الدافع الرئيسي للمعلمين لتبني استراتيجيات تعلّم قوية تضمن تحسين التعلّم لجميع التلاميذ]. (Elizabeth O'Gorman, 2011)

لذلك، يجب أن تكون المعرفة وفرصة تجربة منهجيات التعليم والتعلّم عنصرا أساسيا في التنمية المهنية لمعلمي لذوي الاحتياجات الخاصة، على أن يكون أساس هذا المكوّن متمحورًا في إدراك أن معرفتنا بالتعلّم تتسم بالمرونة والتوسع المستمر، وأنه على المدرسين الانسياق وراء مختلف التجارب والاكتشافات طوال مدة حياتهم المهنية من خلال التنمية المهنية والبحثية الموجهة ذاتيًا.

3- مؤشرات التنمية المهنية الفعالة:

اكتسبت التنمية المهنية الفعالة رؤية مشتركة على مدى عقود من الدراسة، حيث حدد ستيل وهوسن وهولري (Stiles and Hewson ; Loucks-Horsley, 1996) سبعة مبادئ ضمن أفضل خبرات التنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في استعراضهم الشامل للبحث حول التنمية. يتم التعرف عليها في مجالات مختلفة المحتوى، مدفوعة بصورة واضحة ومحددة جيدا للتعلّم والتدريس الفعّال في الفصل الدراسي.

إزاء ذلك، فالتنمية المهنية توفر للمعلمين فرصًا لتطوير المعرفة والمهارات، وتوسيع مناهج التدريس الخاصة بهم في محاولة لإتاحة الفرص التعليمية الأفضل لدى المتعلمين، وذلك عبر؛ استخدام الأساليب التعليمية لتعزيز التعلّم للبالغين والتي تعكس الأساليب التي سيتم تنفيذها مع التلاميذ؛ بناء أو تعزيز مجتمع التعلّم لمعلمي العلوم والرياضيات؛ إعداد ودعم المعلمين في الأدوار القيادية، وتوفير روابط معمقة لأجزاء أخرى من النظام التعليمي؛ وأخيرًا، القيام بتضمين التقييمات المستمرة.

في عمله المقترح، يقر ويس وبيسلي (Weiss and Pasley, 2006) بأن التنمية المهنية عالية الجودة لابد أن تستند على البحث والمعرفة الاكلينيكية للتعليم والتعلّم، بما يتماشى مع المناهج الدراسية والتقييمات، والمرتكزة على تعلّم التلاميذ في هذا السياق. بالإضافة إلى ذلك، يوظف هذا التطوير خبرة المعلّم الحالية لتخطيط الأنشطة ويوفر له فرصًا نشطة استراتيجياً.

إن التحقيق في جودة البحث للتنمية المهنية قد عمدت إلى تحديد خصائصها الواضحة ودعمها بواسطة العديد من الدراسات، حيث يمكن الإشارة إلى ما قدمه عبد الحق عصمت (abdelhaqq.I, 1996) من قائمة واسعة مرتبطة بسمات التنمية المهنية الفعّالة فيما ورد بمختلف الأدبيات(Chony, Chem & Bugain 2006; Desimone et al, 2002; Diaz-Maggioli 2004; Dyke & Tapogna 2008; Wilson & Berne; Zepeda 2008)، بما في ذلك العمل المدرسي والاندماج الذي يعترف بالمعلمين كمحترفين والمتعلمين الكبار، لذا فهو يأخذ طابع الاستمرارية ويوفر الوقت الكافي في الدعم والمتابعة، ويركز على تعلّم التلاميذ، وتعاونهم، مما يضمن فرصة للمعلمين للتفاعل مع بعضهم البعض.

كما تستمد التنمية المهنية فعاليتها من خلال البحث في المحتوى ومدى ارتباطه بالعمل الحقيقي داخل الفصل الدراسي، وهذا لكي يعمد المعلمون إلى ربط التعلّم المهني بعملهم الحقيقي، أين

يتم دمج المجالات الأوسع مثل إدارة الفصل الدراسي أو مهارات التفكير العليا بشكل طبيعي في تعلّم المحتوى. وبالمثل، في مراجعة مكثفة للدراســـات أثناء الخدمة في تعليم المعلمين، جادل كيندي (1998) بأن التنمية المهنية الفعالة تبدأ بالتركيز على المحتوى، حيث تمحورت الأبحاث المتضـــمنة في معرفة المعلمين بالموضوع، والمناهج الدراسية، وكيفية تعلّم التلاميذ للموضوعات المختلفة.

خلصــت جمعية الأبحاث الأمريكية (2005) إلى أن التنمية المهنية يمكن أن تؤدي إلى تعليم أفضل وتحسين تعلّم التلاميذ عندما تكون متوافقة مع مواد المنهاج الأصلية التي يستخدمها المعلمون، والمعايير الأكاديمية التي تحرك عملهم، وتحقق كفاءاتهم، على اعتبار أن فهم تأثيرات التنمية المهنية يعد أمرًا أساسيا لتحسين التدريس والتعلّم المتوالي أو المستمر للمتعلمين.

في دراسة احتمالية واسعة النطاق حول تأثيرات الخصائص المختلفة للتنمية المهنية على تعلّم المعلّم، وصف غايرث وآخرون (Garet & al, 2001)؛ ثلاث سمات أساسية لأنشطة التنمية المهنية التي لها تأثير كبير، فاســـتنادًا إلى الزيادات المبلغ عنها ذاتيًا في المعرفة والمهارات والتغييرات في ممارســـات المعلمين في الفصـــول الدراســـية، وجد الباحثون أن التركيز على معرفة المحتوى، وفرص التعلّم النشط، والتماسك مع الأنشطة الأخرى كانت أهم مكونات التنمية المهنية الفعّالة.

وفي نفس الإطار، اعتبر دينيس ســـبيركس (Sparks.D, 2002) أن التنمية المهنية الجيّدة لابد أن تركز على تعميق معرفة المعلمين بمجال الموضـــوع، ومعتقدات الكفاءة الذاتية المرتبطة بها، والاســـتراتيجيات التعليمية الموجهة للفصـــول الدراســـية الشـــاملة، بدلاً من الاهتمام بالمهارات التعليمية العامة. وأكد على أهمية إدراك المعلمين الفعالين لمحتواهم التدريســـي، حيث يمكنهم تقديمه بطريقة مقنعة ومفهومة ومتسللة. ووفقا لهذا، فإنّ هذه التصورات يمكن أن تنشأ عن طبيعة خصوصية العلاقة بين معرفة المعلمين للمحتوى وجودة تعليمهم.

يمكن القول بأن فاعلية التنمية المهنية لمعملي الصم والبكم، يمكن أن تتحدد وفقا لمجموعة من الاعتبارات، والتي قد تندرج في صـــورة: البحث عن التنمية المهنية القائمة على المدرســـة؛ في الســـعي إلى اتخاذ إجراءات التدريب والمتابعة؛ والعمل على إقامة الشـــراكات فيما يتعلق بتبادل المعلومة؛ وتضـــمين الممارســـات في الحياة اليومية للمعلمين؛ والتعاون والمشـــاركة في التدريس؛ تحيين الإطار المفاهيمي للتدريب؛ بالإضافة إلى البحث في نماذج التدريب المناسبة.

3-1 فاعلية معلمي التربية الخاصة والصم البكم:

إن تعلّم التدريس يعد بمثابة عمل معقد ومتطلب، وعلى الرغم من أن جميع المعلمين المبتدئين يواجهون بتحديات معتبرة مقترنة بطرق الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، إلا أن معلمي التربية الخاصة والصم يقفون على وضعيات متنوعة في تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم والمصاحبة بتعقيدات سلوكية. إذ يمكن أن تنشأ هذه الاعتبارات من خلال التقصي المرتبط بأن هؤلاء المتعلمين لديهم مزيج متناقض من عوامل الانتباه والذاكرة والتفكير والتواصل والصعوبات الجسدية والسلوكية التي قد تتداخل مع قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والعيش المستقل، والمهارات الاجتماعية اللازمة للنجاح في المدارس والتعليم ما بعد الثانوي والعمل بالبيئات. (Klingner et al, 2016).

تماشيا مع ذلك، فإن المتعلمين ذوي الإعاقة لديهم احتياجات متنوعة قد تشمل واحدة أو مجموعة من الصعوبات الأكاديمية أو التحديات العاطفية والسلوكية في المدارس، لتتفاوت شدة هذه التحديات وتختلف وفقا لمستوياتها المتباينة، والمتمظهرة على سبيل المثال بمواقفهم التعليمية، في حين أن بعض التلاميذ ذوي الإعاقة يعانون من إعاقات جسدية ومعرفية معقدة، وقد يحتاجون إلى دعم مكثف طوال اليوم الدراسي.

يعاني المتعلمون الآخرون من اختلالات على مستوى مناطق معينة، تتطلب دعمًا أكثر تركيزًا، وقد يكون لديهم مستوى صفي مقبول أو مهارات متقدمة في مجالات المحتوى الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، فإن عددًا غير متجانس من المتعلمين ذوي الإعاقة يصنفون ضمن فئات الفقر المدقع أو من خلفيات متنوعة ثقافيًا ولغويًا.

ولأن فشل العديد من المتعلمين من ذوي الإعاقة في إحراز تقدم كافٍ في فصول التعليم العام قد تم إرجاعه لعدم كفاية المعلمين في تحقيق الاستجابة الجيّدة للأفراد ذوي الإعاقة، إلا أن التدريس الفعّال من قبل معلمي التربية الخاصة والصم يتطلب فهمًا أعمق وأشمل للمتعلمين، مما يسهل تطوير التدخلات التعليمية والسلوكية سريعة الاستجابة والواضحة وكذا المنهجية التي تدعم نجاح هؤلاء التلاميذ.

ولضـــمان نتائج عالية الجودة للطلاب ذوي الإعاقة، فإنه يتعيّن على معلمي التربية الخاصـــة والصـــم تقديم التعليمات القائمة على الأدلة والمســتجيبة لاحتياجات هؤلاء المتعلمين المعقدة والمتنوعة. كما ينحو بهم لأن يكونوا مرنين في حل المشكلات واستخدام الممارسات الفعّالة، والتي تمنحهم القدرة على مراقبة هذه الوضعيات مع المتعلمين الفرديين واتخاذ القرارات بشأن التغييرات في الممارسة حسب الحاجة، إذ يعد هذا التحليل الروتيني للممارســـة وتأثيره على نتائج المتعلمين الهامة بمثابة الدعامة الأساسية لمعلمي التربية الخاصة والصم الفعّالين.

وفي هذا الصـــدد، ونظرًا لكون العدد غير متناســـب مع المتعلمين ذوي الإعاقة من خلفيات متنوعة ثقافيًا ولغويًا، فإن ذلك يســتوجب أن يتمتع مدرســو التربية الخاصـــة والصـــم بالخبرة في تقديم التعليمات والتدخلات الســـلوكية بطريقة تســـتجيب للثقافة التي ينشـــئ عليها الأفراد. (Aronson & Laughter, 2016). وبما أن مجال التدريس للتربية الخاصـــة والصـــم يتســـم بالعمل المعقد، وهو الأمر الذي يتطلب إعدادهم بشـكل يمكنهم من أن يكونوا مسـتعدين لاسـتخدام الممارسـات الفعالة بمجرد أن يشرعوا في عملية التدريس. ولهذا، يحتاج معلمو التعليم الخاص المبتدئون إلى فرص متماسكة ومتكررة لتطبيق معرفتهم في وضـــعيات واقعية تمكنهم من تقديم المقترحات بشـــأن ممارســـاتهم (Leko et al, 2015).

إذ يمكن أن تتصف هذه الممارسة بسياقات حقيقية تعد ضرورية لتطوير الأداء الفعّال وصنع القرار الصـائب في العديد من المهن، وخاصـة تلك المرتبطة بمجال الرعاية والتكفل؛ كما أنه وللانخراط في هذا النوع من تعليم المعلمين القائم على الممارســـة، فإن المشـــرفين على هذه العملية بحاجة إلى تحديد عدد معيّن من القواعد الهامة التي يمكن لجميع المعلمين الخاصـــين اســـتخدامها في الفصـــول الدراسية، على أن تصبح هذه الممارسات المنهج الأساسي لبرامج إعداد المعلمين.

4- أصناف المهارات التربوية لمعلمي الصم:

تتنبأ معظم معايير المناهج الوطنية للمعلمين بإنشاء بيئات تعلّم نشطة، تحفز تفكير المتعلمين على تحقيق مستوى أعلى من الإنجاز، ومع ذلك فإن القليل من المعلمين لديهم خبرة في التدريس في مثل هذه البيئات. ففي غياب لإعداد عالي الجودة لمواجهة تحديات الفصل الدراسي، فإن المعلمين ينحون إلى العمل كما تم تدريسهم، لذلك ينبغي أن يتم توفير الدعم للمعرفة التربوية التي يحتاجونها للنجاح في الفصل الدراسي.

تماشيا مع هذا، فاستراتيجيات التنظيم التخطيطي يمكن أن تتضمن؛ عمليات تصميم الدروس، واستخدام الوقت (إدارة الوقت، والوقت الذي تستغرقه المهمة، والوتيرة، على سبيل المثال)، والعمل المتقدم، وإدارة الفصل الدراسي.

عادة ما يجد المعلمون الجدد أن استراتيجيات التنظيم هي القاعدة الأكثر صعوبة من ناحية الإتقان لها. فمن التخطيط إلى إدارة الفصل الدراسي، يتم إخفاء استراتيجيات التنظيم عن معظم ملاحظات الفصول الدراسية. ومن ثمة؛ فإن الطالب المعلّم أو المتدرب أو المعلّم الجديد الذي يلاحظ فصلًا دراسيا لمعلّم رئيسي في منتصف العام غالبًا ما يفقد استراتيجيات العمل، وإدارة الفصل التي استخدمها المعلّم الرئيسي خلال الأيام القليلة الأولى من المدرسة لضبط الإيقاع الإيجابي لبيئة التعلّم.

4-1 أسس التنظيم لمهارة التخطيط:

تعد مهارة التخطيط واحدة من أهم السمات التي يتمتع بها المعلمون المتميزون، وهي القدرة على التخطيط ليس فقط للمشاركة في الدروس ولكن أيضًا في مهام التقييم التي تعتبر ثاقبة للمعلّم ومثيرة لاهتمامات التلاميذ.

حيث يوفر التخطيط هيكلًا وسياقًا لكل من المعلّم والمتعلمين، بالإضافة إلى تبيان الإطار العملي للتفكير والتقييم (Spencer. J, 2003). كما يعمد على ضمان أسس التنظيم الهادفة للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ومساعدة التلاميذ على اكتساب تعلّماتهم.

يحدد المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية عددًا من سمات الخريجين، لمجموعة من المعايير المهنية الدولية للمعلمين (2011)، والتي تستوضح من خلال الجدول رقم (05) أدناه.

الجدول رقم (05): يوضح المعايير الدولية المهنية للمعلمين. (AITSL, 2011)

ر	منطقة التركيز	المخرجات
1	وضع الأهداف الصعبة	وضع أهداف تعليمية توفر تحديات قابلة للتحقيق من طرف التلاميذ بمراعاة للفروق الفردية فيما بينهم.
2	تخطيط، هيكل وتسلسل برامج التعلّم	تخطيط تسلسل الدروس باستخدام المعرفة بمحتوى تعلّم التلاميذ واستراتيجيات التدريس الفعالة.
3	استخدام استراتيجيات التدريس	تشمل على مجموعة من استراتيجيات التدريس.
4	اختيار واستخدام المصادر	إظهار المعرفة بمجموعة من الموارد بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تشرك التلاميذ في تعلمهم.
5	استخدام نمط التواصل الفعّال في الفصول الدراسية	عرض مجموعة من استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي لدعم مشاركة التلاميذ.
6	تقييم وتحسين برامج التدريس	إظهار معرفة واسعة بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتقييم برامج التدريس لتحسين تعلّم التلاميذ.
7	إشراك الآباء / مقدمي الرعاية في عملية التعليم	وصف مجموعة واسعة من الاستراتيجيات لإشراك الآباء / مقدمي الرعاية في العملية التعليمية.

تعد مهارات التخطيط جزءًا مهمًا من مهنة التدريس، وكما هو مبيّن في الجدول رقم (05)، فإن التخطيط يرتبط بعدد من المهارات المهنية المختلفة التي يجب أن يتحكم المعلمون فيها. إذ ترتبط المعايير (4-5-7) مباشرة بمهارات الاتصال، بينما يركز المعيار (6) على استخدام التخطيط لتحليل تقدم التلميذ بفعالية لإثراء التدريس.

تحدد إدارة التعليم والتدريب في مهارات التخطيط والتنظيم الموجهة لتدريس الأفراد الصم على مجموعة من الاعتبارات المتعلقة أساسا بـ:

- الالمام بالمحتوى وعلم التربية.
- تحديد المخرجات التعليمية.
- تصميم تعليمات متماسكة.
- توفير بيئة الاحترام والتضامن.
- إدارة إجراءات الفصل.
- تنظيم الفضاء المادي.
- تقنيات طرح الأسئلة والمناقشة.
- إثبات معرفة التلاميذ.
- إثبات المعرفة بالموارد.
- تصميم تقييمات التلاميذ.
- ترسيخ ثقافة التعلّم.
- إدارة سلوك المتعلم.
- التواصل مع التلاميذ.
- إشراك التلاميذ في التعلّم.

4-2 استراتيجيات التنمية القائمة على مهارة التنفيذ:

تندرج إحدى أهم العوامل المساهمة في ضمان فاعلية التنمية المهنية للمعلمين من خلال مهارة التنفيذ في امتلاك قدرة جيّدة على تنفيذ استراتيجية التعلّم، والتي تؤول إلى نقطتين وهما؛

1) استراتيجية التعلّم؛ والتي تعني خطة العمل، بما في ذلك اختيار الطريقة واستخدامها كمورد في التعلّم؛

2) تطبيق هذه استراتيجيات لتحقيق أهدافهم المحددة.

وفي هذا الصـــدد، يتجه ديك وكيري (Dick and Carey, 2014) بأفكارهما حول اســـتراتيجية التعلّم إلى اســـتهدافها كنشـــاط تعليمي متبنى من قبل المعلمين لتمكين التلاميذ من تحقيق أهدافهم التعليمية بشكل فعال وبكفاءة. بالإضـافة إلى ذلك، فإن اسـتراتيجية التعلّم هذه عبارة عن مجموعة من المواد والإجراءات التعليمية التي يتم اسـتخدامها لمسـاعدة التلاميذ على تحقيق نتائج التعلّم الخاصـة بهم.

فعند تنفيذ اســـتراتيجيات التنمية التربوية للمعلمين، فإنه يمكنهم اســـتخدام عدة طرق، عبر المحاضـرة التفسـيرية وطريقة السـؤال والجواب، أو حتى طريقة المناقشـة من خلال اسـتخدام الموارد المتاحة بما في ذلك اســـتخدام الوســـائط التعليمية. لذلك، يمكن أن نجد اختلافا كبيرا بين اســـتخدام الاســـتراتيجية عن الطريقة، حيث تشـــير الاســـتراتيجية؛ إلى خطة ممنهجة لتحقيق غرض ما، بينما الطريقة هي الأسلوب الذي يمكن استخدامها لتنفيذ الاستراتيجية. (Carron,2010)

إن قدرة المعلمين على اســـتخدام مهارة التنفيذ تقتضـــي المامهم بكيفيات القيام بالممارســـات الفاعلة المنزوية تحت إطار التعلّم النشـــط، الابتكاري والإبداعي، الفعال والممتع، والذي قد يتجلى من خلال قدرتهم على إجراء عملية التدريس والتعلّم. من خلال العمد إلى إســتثارة الدافعية لدى المتعلمين، وإتاحة فرص التعلّم أمامهم عبر مختلف الاســـتراتيجيات المتضـــمنة في أنواع التعليم المختلفة (التعلّم التعاوني، التعلّم بالأقران، وكذا التعلّم من خلال اللعب، وغيره).

3-4 كفايات المعلم في مهارة التقويم:

يعد تطوير مهارات التقييم من المجالات التي لا تكرس لها السياسة اهتمامًا كافيًا بإطار تنمية المهارات من أجل تفعيل مضامينها الممارساتية، إذ يعتبر هذا السياق حاسما لضمان كفاءة المقيّمين وللاستخدام الفعّال لنتائج التقويم.

إن تنمية المهارات والكفاءات لتقييم المعلّم عبر النظام المدرسي يستغرق بالضرورة وقتًا ويتطلب التزامًا كبيرًا من كل من الكوادر التعليمية والجهات الفاعلة الرئيسية المشاركة في عملية تقويم المعلّم.

وفق هذه الاعتبارات، يمكن القول بأن نجاح أي نظام تقييمي للمدرس يعتمد بشكل كبير على التدريب المتعمق للمقيّمين، إذ تشير التجربة إلى أن أهمية وجود مجموعة من الخصائص والكفاءات لدى القائمين بعملية التقييم، بما في ذلك: (1) وجود خلفية حول طبيعة التدريس؛ (2) الإلمام بنظريات ومنهجيات التقويم التربوي؛ (3) معرفة مفاهيم جودة التدريس؛ (4) التمكن من أنظمة وإجراءات ضمان جودة التعليم والمدرسة، بما في ذلك دور جودة التدريس في جودة المدرسة والتنمية الشخصية؛ (5) فهم كيفيات التطوير للأدوات، بما في ذلك موثوقية وصحة المراقبة وأدوات التقييم الأخرى؛ (6) الوعيّ بالجوانب النفسية للتقييم؛ (7) الخبرة في مجال التصنيف الكمي للتقييم؛ (8) إتقان مهارات الاتصال والتغذية الراجعة ذات الصلة بالتقييم، بحيث يجب أن تحظى هذه المجالات بالأولوية في التدريب المتخصص الموجه إلى المقيّمين. (OECD, 2009)

إن ضمان تقديم الدعم للمعلمين لفهم إجراءات التقييم والاستفادة من نتائجه يعد أمرا هاما، حيث يمكن للمدرسين الاستفادة من وحدات التدريب حتى يدركوا ما هو متوقع منهم، ليتم الاعتراف بهم كمعلمين "جيّدين"، وأن يكونوا مستعدين للاستفادة المثلى من التغذية الراجعة، هذا ما من شأنه أن يساهم في ملاءمة العملية التعليمية لهم، من خلال الأخذ بالدعم والتدريب، بما يستوجب أن يكون التقييم والتغذية الراجعة من الجوانب الهامة التي يتم تقديمها في التعليم الأوّلي للمعلّم والأساس القاعدي لأنشطة التنمية المهنية المنتظمة.

خلاصة:

يعد تحديد وتصـــميم فرص التعلّم المهني للمعلمين أمرًا حيويًا للتنفيذ الفعّال للمعرفة والمهارات والاســتراتيجيات الجديدة داخل الفصــل الدراســي وحتى خارجه، والتي من شــأنها أن تؤدي إلى زيادة مستويات الاكتساب والتعلّم لدى التلاميذ، ومنه إلى تكوين مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

ولتحقيق ذلك، فإنه لابد من الســـعي في البحث بأحد العناصـــر الهامة المتعلقة بالعملية التعليمية، والتي قد تتجسـد في صـورة معلم الصـم والبكم، وهذا بالنظر لعدة اعتبارات، يمكن أن تتحدد في نوعية الفئة المدرســـة، وكذا نوعية التعليم المدرس، بما يتطلب الإحاطة بمجموعة واســـعة من الضـــوابط والآليات المســـاعدة على تحقيق التنمية المهنية للمعلّم، وإن تعددت بين ضـــرورة التحقيق بالجوانب المادية؛ من سياق وجود فريق متعدد التخصصات بكل مؤسسة تعليمية، أو توفر التجهيزات والوسائل التقنية المساعدة على تقديم المحتوى المعرفي بصفة جيّدة، بالإضافة على العمد نحو تطوير مهارات المعلّم بما يتماشـى والتطورات الحاصـلة على مسـتوى المجال التربوي، عن طريق دفع المعلّم نحو الإلمام بمختلف الطرق والاسـتراتيجيات التدريسـية والتقنيات الحديثة المدمجة، المطلوبة للعمل مع إحدى فئات التربية الخاصة" الصم والبكم"، ومحاولة تكييف المقررات بما يتناسب وخصوصية الفئة.

كما يجدر بالهيئات الرسـمية وغير الرسـمية توفير التدريب المناسـب لهؤلاء المعلمين، خاصـة من الناحية النفسـية، حتى تمكنهم من خلق بيئة تربوية داعمة وإيجابية، تسـمح لهم بأن يكونوا فاعلين، وليتولد لديهم حس العمل الفردي وضـمن جماعات، تسـعى لتطوير مهاراتها البيداغوجية، وهذا بتجسـيد وضـعيات متعددة من التقنيات والاسـتراتيجيات الداعمة، في إطار الرغبة بالوصـول نحو تحقيق الجودة التعليمية.

UNIVERSITE SETIF2

الفصل الثاني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

I. الدراسة الاستطلاعية

1. مفهوم الدراسة الاستطلاعية
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية
3. خطوات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

II. الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة المتبع
2. عينة الدراسة وكيفيات اختيارها
3. الحدود الزمانية والمكانية للدراسة
4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية
5. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

يشكل الجانب الميداني من الدراسة الحالية الأرضية الرصينة نحو تفعيل المقاربات المتناولة ضمن الإطار النظري، والذي يهدف إلى تصويب مختلف التصورات والاتجاهات البحثية وفق ضوابط منهجية تؤسس للتعريف بالشكل الإجرائي المنهجي المتبع خلال مراحل معالجة إشكالية موضوع الدراسة قيد الاختبار.

إن سعي الباحث للوصول بنتائج دراسته العلمية إلى معايير تتمتع بالمصداقية والموثوقية، لا يتأتى إلا من خلال اتباعه لمجموعة من الإجراءات المنهجية الصارمة، والتي تبنى من خلال مرتكزات البحث العلمي؛ عبر اختيار المنهج المناسب وطبيعة الدراسة، وتجانس العينة، وملائمة الأدوات البحثية من حيث خصائصها السيكومترية، وكذا الاستدلال بالأساليب الاحصائية على صحة الفرضيات أو خطئها.

استنادا إلى ذلك، فقد عمد الطالب الباحث إلى تبيان التنظيم الهيكلي للفصل، من خلال التطرق للدراسة الاستطلاعية، ونتائجها، وما تلاها من تحديد للدراسة الأساسية، ومنهج الدراسة المستخدم، وكذا عينة الدراسة وكيفية اختيارها، ثم التعرض لخطوات تصميم المقياس الخاص بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم، والتحقق من صلاحيته.

I. الدراسة الاستطلاعية:

1-مفهوم الدراسة الاستطلاعية:

يمكن الحديث عن الدراسة الاستطلاعية بكونها تمثل: "وضعية لاحتمالية التنفيذ لدراسة صغيرة مصممة لاختبار جوانب مختلفة من الطرق المخططة، قصد إجراء تحقيق يتسم بالصرامة شديدة، أو الدقة التوكيدية العالية".(Arain & al, 2010)

من هنا، فإن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية لا يختص بالإجابة على أسئلة بحثية محددة، وانما تسعى لمنع الباحثين من بدء دراسة واسعة النطاق، دون وجود معرفة كافية بالطرق المقترحة؛ في الأساس، يتم إجراء دراسة الاستطلاعية لمنع حدوث عيب فادح في دراسة قد تكون مكلفة من حيث الوقت والمال والجهد. لذا فهي تساعد الباحث على التقرب من مجال بحثه، لإلقاء نظرة شاملة وموسعة فيما يخص كافة جوانبه، ويتم من خلالها تحديد العينة وظروفها، بما يمكّن

الباحث من بناء أداة الدراسة وضبط كيفية التحقق من صدقها وثباتها، وصولا إلى البحث في إجراءاتها المتبعة أثناء تطبيق أداة الدراسة، وتبيان المعالجة الإحصائية المستخدمة.

وفيما يلي، بعض الاعتبارات التي تأخذ لتبيان أهمية الدراسة الاستطلاعية:

1-تسمح الدراسة الاستطلاعية بإجراء اختبار أوّلي للفرضيات، بما يؤدي إلى اختبار فرضيات أكثر دقة في الدراسة الرئيسية؛ قد يؤدي إلى تغيير بعض الفرضيات أو إسقاط بعضها أو تطوير فرضيات جديدة.

2-تزود الباحث بالأفكار والمناهج والقرائن التي ربما لم تكن قد توقعها قبل إجراء الدراسة التجريبية، إذ تزيد مثل هذه الأفكار والقرائن من فرص الحصول على نتائج أوضح في الدراسة الرئيسية.

3-تسمح الدراسة الاستطلاعية بفحص دقيق للإجراءات الإحصائية والتحليلية المخططة، مما يتيح للباحث فرصة لتقييم فائدتها وفقا للبيانات المدرجة. وهو الأمر الذي يساعد على إجراء التعديلات المطلوبة في طرق جمع البيانات، وبالتالي تحليل البيانات في الدراسة الرئيسية بشكل أكثر كفاءة.

4-يمكن أن تقلل بشكل كبير من عدد المشكلات غير المتوقعة، بحيث تعطي للباحث الفرصة لإعادة تصميم أجزاء من دراسته، قصد التغلب على الصعوبات التي تكشفها الدراسة التجريبية.

5-قد توفر الكثير من الوقت والمال، فالعديد من الأفكار البحثية التي تبدو واعدة جدا تكون غير مثمرة عند تنفيذها فعليا، ولهذا فإن توفر الدراسة التجريبية دائمًا بيانات كافية للباحث ليقرر ما إذا كان سيمضي قدمًا في الدراسة الرئيسية.

6- في الدراسة التجريبية، يمكن للباحث تجربة عدد من التدابير البديلة، ثم اختيار تلك التي تعطي نتائج أوضح للدراسة الرئيسية.(Center for Teaching andLearning,2013)

2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يسعى الباحث من خلاله قيامه بالدراسة الاستطلاعية إلى تبني مجموعة من الإجراءات، الممثلة بما يلي:

- القيام باستقصاء واستخلاص أهم العوائق والصعوبات النفسية والبيداغوجية التي قد يعاني منها معلمو أطفال مدارس الصم والبكم خلال ممارساتهم المهنية، وذلك حسب وجهة نظرهم.

– العمد إلى تصويب واسقاط المرجعيات الأدبية المتعلقة بموضوعات التدريب والتنمية لدى معلمي الصـــم والبكم، ودعمها بالمعطيات الامبريقية المســـتقاة، بما يمكن الطالب الباحث من ضـــبط تصـــوراته الأوّلية حول طبيعة المقياس الموجه لتحديد الاحتياجات التدريبية لدى عينة الدراســة في الشقين –النفسي والبيداغوجي–. (الملحق رقم 01)

– الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية في إجراء بعض التعديلات اللازمة على المقياس.

– محاولة رصد ومتابعة مختلف الصعوبات والحواجز التي يمكن أن تعترض الباحث خلال تطبيق الدراسة الأساسية، خاصة فيما يتعلق بأدوار المدربين، التحقق من أفراد العينة، ومكان التدريب.

– مساهمة الكم الكيفي والكمي المستقى من أهداف الدراسة الاستطلاعية في تقديم مقترح لتصميم برنامج تدريبي يســتهدف تنمية المهارات النفســية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصـــم والبكم.

3–خطوات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضـــوع "تصـــميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي الأطفال الصـــم والبكم"، وذلك في ضـــوء المعايير العالمية المحددة لملمح شخصية المعلم، وكذا كفاياته.

قام الباحث، باستطلاع رأي عينة من معلمي التعليم المتخصص، ومعلمي التعليم المتخصص الرئيســـي للطور التعليم الابتدائي، والموزعين على ثلاث مدارس وطنية للصـــم والبكم "مدارس أطفال الإعاقة السمعية"* بكل من مدارس ولايات؛ (سطيف، سكيكدة، وعنابة)، وذلك خلال الموسم الدراسي 2018/2017، في الفترة الممتدة ما بين نوفمبر 2017 وأفريل 2018، حيث تمّ القيام بمجموعة من المقابلات المقننة والمفتوحة (الملحق رقم 01)، مع تعداد عينة بلغت (17) معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا لرصـــد أهم الاحتياجات التدريبية التي يمكن للمعلمين البحث في متطلباتها أثناء الخدمة، قصد الوقوف على أهم النقائص التي من شأنها أن تمنح الباحث التصوّر الأوّلي حول طبيعة الاحتياجات التدريبية الخاصة بهذه الفئة من المعلمين، في شقي المهارات النفسية والبيداغوجية.

*مدارس الصم والبكم: تم تغيير الاصطلاح الخاص بمدارس الصم والبكم إلى مدارس الأطفال المعاقين سمعيا، وهذا حسب ما جاء بالمرسوم التنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق لـ 4 يناير سنة 2012، المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين.الجريدة الرسمية، الملحق رقم (02).

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- عمد الباحث إلى القيام بمراجعات لمختلف الأدبيات الواردة بموضوع إشكالية البحث، عبر مجمل الدراسات السابقة والمنشورات العلمية، والمؤلفات الأكاديمية، التي من شأنها أن تحصر جوانب الموضوع المراد بحثه بدقة.
- من خلال القيام بعمليات التنسيق والمناقشات والاستشارات التي تمت مع عديد الفاعلين بالمجال التربوي والأكاديمي، من أهل الخبرة والكفاءة، وهو ما ساهم في بلورة المؤشرات الرئيسية المتعلقة بموضوع؛ تصميم البرامج التدريبية وتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية، في حين عملت المقابلات التي تم إجرائها مع معلمي الأطفال الصم والبكم، ومن خلال ما تم جمعه من استجابات على الأسئلة المقدمة لهم، على أخذ أهم المؤشرات تكرارا بين الأساتذة، بما مكّن الباحث من تحليل محتوى الاستجابات التي قدمت من قبل المعلمين، في مدى معرفتهم بالاحتياجات التدريبية اللازمة لهم.
- وقد جاءت نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية لتؤكد على طبيعة البرنامج التدريبي المقترح بالتصميم، وكذا تحديد الدلالات المعرفية والسلوكية للمؤشرات المرتبطة بالاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات النفسية والبيداغوجية.
- بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية تسنى للباحث القيام ببناء مقياس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال الصم والبكم في صورته الأوّلية، حيث سنتطرق لخطوات بناءه لاحقا في أدوات البحث.

II. ثانيا: الدراسة الأساسية

تأتي الدراسة الأساسية كمرحلة تالية في إجراءات البحث العلمي بهدف الوقوف على مدى صلاحية الخطوات المتبعة ضمن الدراسة الاستطلاعية والتحقق من افتراضاتها.

1-منهج الدراسة المتبع:

تتحدد عملية اختيار المنهج المستخدم بأي دراسة علمية، وفقا للوضعية المتناولة ضمن المشكلة المقترحة، والأهداف العامة والنوعية التي يتم تبنيها قصد محاولة اثباتها. ولأجل موازنة هذه التصورات ذلك، فإن هذه الدراسة تستند على ما يعرف "بالدراسات التصميمية"، والتي تستعين في

تجسيد أبعادها الميدانية على المنهج الشبه تجريبي، وهذا لانسجامه مع المعطيات والأهداف المتمثلة في مقترح تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمي الصم والبكم بالجانبين النفسي والبيداغوجي.
إذ يمكن التعرض للمنهج شبه التجريبي من خلال ما يلي:

"تصميمات البحث شبه التجريبية، مثل التصميمات التجريبية، واختبار الفرضيات السببية. في كلّ من التصـــميمات التجريبية (أي التجارب المعاشـــة ذات الشـــواهد) وشـــبه التجريبية، يُنظر إلى البرنامج أو السياسة على أنها "تدخل" يتم فيه اختبار العلاج أو المقترح–الذي يشتمل على عناصر البرنامج / السياسة التي يتم تقييمها –لمعرفة مدى جودته في الوصول لتحقيق أهدافه، كما تم قياسه بواسطة مجموعة محددة مسبقًا من المؤشرات. وبالرغم من ذلك، فإن التصميم شبه التجريبي بحكم التعريف يفتقر إلى التخصـيص العشـوائي. يتم تحديد الشـروط (المقترح العلاجي مقابل عدم التدخل أو المقارنة) عن طريق الاختيار الذاتي (الذي يختار المشاركون من خلاله المقترح العلاجي المناسب لأنفسهم) أو اختيار المسؤول (على سبيل المثال، من قبل المسؤولين والمعلمين وصانعي السياسات وما إلى ذلك) أو كلاهما.

تحدد التصميمات الشبه تجريبية مجموعة مقارنة مشابهة قدر الإمكان للمجموعة الضابطة من حيث خصائص خط الأساس (ما قبل التدخل). تلتقط مجموعة المقارنة ما كان يمكن أن يكوّن أساسا في النتائج إذا لم يتم تنفيذ البرنامج / السياسة. ومن ثم، يمكن القول إن البرنامج أو السياسة تسببا في أي اختلاف في النتائج بين مجموعتي العلاج والمقارنة. (White, H., & S. Sabarwal, 2014)

ومن ثمّة؛ فالمناهج التجريبية تعمل من خلال مقارنة التغييرات في مجموعة تتلقى تدخلا إنمائيًا مع مجموعة لا تفعل ذلك، ثم يُعزى الاختلاف إلى التدخل. في نهج تجريبي كامل، يتم تخصـــيص الوحدات بشـكل عشـوائي لمجموعتين –واحدة تتلقى التدخل والأخرى لا. في نهج شـبه تجريبي، يتم استخدام طرق غير عشوائية للتخصيص بدلاً من ذلك.

بمعنى أن الدراســـات شـــبه التجريبية لا تتطلب وجود مجموعة ضـــابطة حقيقية، ولكنها قد تتضـــمن مجموعة مقارنة. مجموعة المقارنة هي مجموعة تجريبية إضـــافية تتلقى معالجة تجريبية مختلفة. قد تأخذ التجارب غير التجريبية أيضًا شكل تصميمات ما قبل التجريبية.

على هذا النحو، فإن التصـــميمات التجريبية وشـــبه التجريبية تســـمح للباحثين باســـتخلاص استنتاجات أكثر وضوحًا فيما يتعلق بالعلاقة السببية بين متغيرين (Marsden &Torgerson, 2012)

وبحكم طبيعة الدراسة المقدمة، فقد قام الباحث بتنفيذ إطارها التطبيقي مستعينا بالمنهج المنهج الشـــبه التجريبي في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية والتصـــميم للبرنامج التدريبي الموجه لتنمية مهارات المعلمين والبحث في قياس فاعليته.

2-عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

2-1 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

اختار الباحث في دراسته العينة القصدية (والمعروفة أيضا بإسم: عينة الحكم، العينة الانتقائية، أو العينة الشـخصـانية) وهي أخذ عينات ملائمة، تتضـمن طريقة أخذ العينات هذه إختيارًا مقصـودًا أو متعمدًا لوحدات معينة من المجتمع لتشكيل عينة تمثل المجتمع الذي تم سحبها منه. وتعتبر تقنية بسيطة في المعاينة والتي تسمح للباحث بالاعتماد على حكمه الخاص عند اختيار أفراد المجتمع الذين سـوف يشـاركون في الدراسـة. والغرض من ذلك هو الحصـول على عينة من الأفراد الذين يسـتوفون بعض المعايير المحددة مسبقا. (Cozby & Bates, 2015, p 151).

ولما كان الهدف من الدراسـة تقديم مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات النفسـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم ودراسة فاعليته، فقد حرص الباحث أن تكون العينة من مدارس مختلفة من الوطن حتى يكون هناك تنوع في العينة بين المدارس المتواجدة عبر الوطن.

وبناءا على ذلك كان تطبيق المقياس تطبيقًا مباشـر عبر طريقتين الكترونية وورقية (بعد القيام بالتواصل مع عدّة معلمين متخصصين ورئيسيين للأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة الأطفال المعاقين سـمعيا بعين تموشـنت(ورقيا)، مدرسـة الأطفال المعاقين سـمعيا بوهران(الكترونيا)، مدرسـة الاطفال المعاقين سمعيا بسكرة (الكترونيا)، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بالمسيلة (ورقيا)، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بالمدية (ورقيا)، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بجيجل (الكترونيا)، مدرسة الأطفال المعاقين سـمعيا بقسـنطينة(الكترونيا). وقد تم بتوزيع (45) نسـخة ما بين الورقية والالكترونية، موجهة لمعلمي الطور الابتدائي، مستبعدين المعلمين المشتغلين تحت إطار عقود ما قبل التشغيل.

وعلى إثر ذلك، لم يسترجع مما تم توزيعه سوى (32) نسخة، تمثل استجابات المعلمين على المقياس المتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية.

2-1-1 خصائص العينة الأساسية حسب المدارس:

الجدول رقم (06): يبين توزيع عينة الدراسة حسب مدارس أطفال الإعاقة السمعية ومناطقها.

المدارس	عدد معلمي التعليم الابتدائي	النسبة المئوية	المجموع
مدرسة وهران	5	11,11%	45
مدرسة عين تموشنت	7	15,55%	
مدرسة المدية	5	11,11%	
مدرسة المسيلة	5	11,11%	
مدرسة بسكرة	4	8,88%	
مدرسة جيجل	5	11,11%	
مدرسة قسنطينة	5	11,11%	
مدرسة قالمة	4	8,88%	
ملحقة مدرسة باتنة	5	11,11%	

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن هناك تباينات قليلة في مجتمع البحث من مدرسة لأخرى وهذا ناتج عن قدم وحداثة المدرسة، حيث يمكننا ملاحظة أن أقل عدد من المعلمين قد تركز بكل من مدرستي بسكرة وقالمة بنسبة (8,88%)، فيما جاءت مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بالمدية بأعلى نسبة، حيث قدرت ب(15,55 %).

2-1-2 خصائص العينة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	16	%35.55
إناث	29	%64.44

نلاحظ من بيانات الجدول رقم (07) أن أكبر نسبة من عينة الدراسة هي نسبة الإناث والتي بلغت (64.44%) من أفراد عينة الدراسة الأساسية وبعدها فئة الذكور، بنسبة مئوية تساوي (35.55%).

2-1-3 خصائص العينة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
مربي متخصص رئيسي	24	%53.33
معلم تعليم متخصص	15	%33.33
معلم تعليم متخصص رئيسي	06	%13.33

استنادا إلى الجدول رقم (08) فقد جاءت نتائج تكراراته لتعبر عن توزع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي من خلال احتلال المربين المتخصصين الرئيسيين للمقدمة من خلال النسبة المقدرة بما مجموعه (53.33%)، فيما تلاهم معلمو التعليم المتخصص بنسبة قياس وصلت (33.33%)، لتأتي فئة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين ضمن أقل المعلمين تواجدا، وهذا عبر تسجيلهم لما نسبته (13.33%).

2-1-4 خصائص العينة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (09): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
من 1-5 سنوات	02	%4.44
06-10 سنوات	27	%60
11-15 سنة	10	%22.22
16 سنة فأكثر	06	%13.33

تباينت النتائج المتوصّل لها من خلال ما تضمنته بيانات الجدول رقم (09)، وذلك من حيث متغير الخبرة المهنية لعينة الدراسة الأساسية، والتي شهدت أعلى نسبة لفئة الأفراد من ذوي الخبرة المهنية المتوسطة في حدود (06-10 سنوات)، بمجموع ما نسبته (60%)، ثم فئة ذوي (11-15 سنة) بمايعادل ما نسبه (22.22%)، ثم تواليا كل من ذوي الخبرات المتوضعة ضمن (16 سنة فأكثر؛ ومن 01-05 سنوات) بنسب مصوبة في التقديرات (13.33% ؛ 4.44%) تواليا.

3-الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية عن طريق القيام بإتباع إحدى الطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية، وهذا بتطبيق مقياس خاص بذلك، موجه لمعلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وفق ما يشير له الملحق رقم (05)، والذي تزامن مع الفترة الممتدة ما بين شهر ديسمبر 2019 إلى مطلع شهر مارس2020. أما بالنسبة الى مكان إجراء الدراسة الأساسية، فقد تم إجراءها على مستوى المدارس المتوزعة حسب ما يلي:

مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بني سليمان بالمدية، ملحقة مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بريكة-باتنة، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسكرة، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بقسنطينة، مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بجيجل مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بقالمة.

4-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

عمد الباحث في الدراسة الأساسية إلى تطوير أداتين مهمتين في تصويب الإجراءات المنهجية المتبعة، واللذان من شأنهما تبيان صحة الافتراضات من عدمها.

أولا: مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الصم والبكم:

تم تبني نفس المقياس المعد في الدراسة الاستطلاعية والذي يعد جزئية هامة في موضوع البحث وهو تصميم برنامج تدريبي، وفيما يلي مراحل بناء المقياس الخاص بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال الصم والبكم "مدارس الإعاقة السمعية".

1-مصادر بناء مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال الصم والبكم:

اعتمدنا في بنائه على مجموعة من المصادر أهمها:

أ) الاطلاع على مختلف المرجعيات الأدبية الواردة في سياق مواضيع تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، وما صدر من كتب ومنشورات، وكذلك ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة في الموضوع من نماذج؛ (دراسة عبد العزيز الجبار، 2003)، ودراسة (يسرى يوسف العلي،2016)؛ وكذا دراسات كل من (جين باربازيث Jean Barbazette, 2006 BethMcgoldrick& ; Deborah Tobey, 2016 ; Madhu Singh, 2005).

ب) قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات الشخصية مع مجموعة من معلمي التعليم المتخصص، والأخصائيين البيداغوجيين والأرطوفونيين المتواجدين على مستوى مدارس أطفال الصم والبكم، وذلك لتقصي بعض المعطيات التي من شأنها وضع الإطار التمهيدي لبناء أداة الدراسة.

ت) البحث في المقاييس والاختبارات النفسية التي أعدت لأجل تحديد الاحتياجات التدريبية عبر فئات أخرى ضمن مجال التربية الخاصة، والتي جاءت أقرب للموضوع قيد الدراسة، من سياق تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية المعد من قبل (جلال حاج حسين،2014)، أداة تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين (يسرى العلي، 2016)، استمارة تحديد الاحتياجات التدريبية اثناء الخدمة لمعلمي الاطفال المعوقين ذهنيا (قماز فريدة،2011)، فحص الاحتياجات البحثية والتدريبية في مجال تعليم الصم والبكم. (John L. Luckner & al,2005).

ث) العمد إلى معاينة بعض المقاييس الأجنبية المتاحة ضمن مجال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة أو المجال التربوي، ومعلمي الإعاقة السمعية بشكل دقيق، بما مكن من الاستعانة بـ:

- الاطلاع على المعايير الدولية الخاصة بملمح معلم الإعاقة السمعية.
- قواعد المراجعة للأطفال المعرضين للخطر من ذوي الإعاقة السمعية (المنجزة من قبل الخدمة النفسية التربوية الوطنية NEPS National Educational Psychological Service)
- أداة الملاحظة الصفية، الطبعة الرابعة (لتشارلوت دانيلسون2013,Charlotte Danielson) التي تم تحديثها لتكون بمثابة إطار عمل يستهدف تقييم التدريس لمعرفة الاستجابة للآثار التعليمية.
- مقياس فاعلية الذات العامة لكل من (شفاخزغ وجورسالم ,Schwarzer, R., & Jerusalem M.,1995).
- نموذج برنامج تدريبي لمعلمي الصم (كارول أكماتسو، دافيد ستيورتCarol Tane Akamatsu, David A. Stewart, 1987).

ج) تحديد الأبعاد المتعلقة بأداة الدراسة، في ضوء جملة الأهداف التي بنيت من أجلها أسئلة الدراسة.

ح) صـــياغة الفقرات الخاصـــة بكل الأبعاد، وذلك من خلال الاســـتفادة من الأدب النظري، وآراء المحكمين الخبراء بالميدان.

خ) التصميم النهائي لأداة الدراسة، وتوجيهها نحو دراسة خصائصها السيكومترية.

2-تحديد أبعاد المقياس الخاص بالاحتياجات التدريبية:

توازيا مع جملة المعاينات التي تم اســـتقراءها مما ورد بالمرجعيات الأدبية حول موضـــوع البرامج التدريبية لمعلمي الأطفال الصـــم والبكم، وجد الطالب الباحث أن أبعاد المهارات النفســـية والبيداغوجية التي اتفقت عليها معظم الدراسات، حيث جاءت مقترنة بستة مجالات مقسمة على نحو:

- مهارة الفاعلية الذاتية.
- مهارة التنظيم الذاتي.
- مهارة التواصل غير اللفظي.
- مهارة التخطيط
- مهارة التنفيذ.
- ومهارة التقويم.

وقد جاءت عملية تحديد أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصـــم والبكم، بناءا على ما تم الاطلاع عليه من دراســات ســابقة، والتي تناولت موضــوع التصــميم، وكذا الدراســات التي عملت على تناول موضــوعات تتبنى بعضــا من المقاييس المعدة للبحث في جوانب الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التربية الخاصة، بمختلف فئاتها.

وانطلاقا مما توصلت إليه الأدبيات بموضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم، فقد تم الاعتماد على ستة أبعاد مندرجة تحت يلي:

2-1 الفاعلية الذاتية:

يندرج هذا المفهوم ضــمن تصــورات المعلّم حول قدرته على تحقيق التنظيم لجملة من الأنشــطة والســـلوكيات التي تمكنه من تبيان مســـتويات عالية من التســـامي بانفعالاته، وإدراك جوانب الالتزام والصرامة أثناء تأدية مهامه التدريسية، ودرجة تحقيقه للأهداف التعليمية، وسعيه لاكتسابه المرونة في التعامل مع مختلف الوضعيات المشكلة والمواقف الجديدة، بما يمكن من تحقيق العوامل المساعدة على تلبية الاحتياجات الفردية للأطفال الصم والبكم، وقابلية التطوير المهني.

2-2 التنظيم الذاتي:

يتموضع هذا البعد ضمن سياقات متعددة، ترتسم في "استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والتحكم الذاتي"، وهو يتمثل في مدى تمكن المعلم من ضبط مشاعره، ونزعته نحو التحكم في عواطفه، ومهاراته في توفير التحويل بين أهدافه التعليمية وتنسيقها مع لغة التواصل المتبعة، بحيث تمكنه من التعامل بمرونة وثبات انفعالي مع مختلف الوضعيات المستجدة الحاصلة بالبيئة التربوية المقيدة.

2-3 التواصل غير اللفظي:

ويتمثل في مدى التزام المعلّم باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكنه من تقديم المحتوى التعليمي بما يتناسب وقدرات واحتياجات المتعلمين من ذوي الصم، وذلك عن طريق الاقدام على تنظيم عملية التواصل الإشاري الأكاديمية، ومحاولة عزل اللغة التثقيفية البيئية للطفل الأصم، وهذا بصقل مهاراته التي تمكنه من إجادة اللغة الإشارية الأكاديمية، ومهارة استخدام المعينات السمعية، والدمج بين اللغة الاشارية والسند البصري.

2-4 التخطيط للتدريس:

ومن خلاله يعمد المعلّم إلى تطبيق وضعيات تعليمية متنوعة، تقوم على تطبيق النظرية البناء المعرفي والنظرية المعرفية السلوكية " ضمنيا"، بما يجعل من عملية التعلم مبنية على التدرج، والانتقال من البسيط للمعقد، وتسير وفق خطط تربوية مستمرة، بالإضافة إلى القيام بالتخطيط للمحتوى التدريسي حسب تفضيلات المتعلمين، مع الأخذ بعين الإعتبار قابليتهم لتحقيق التعلّم، لتكون مؤشرا هاما للمعلم للانتقال بين مادة تعليمية وأخرى.

2-5 التنفيذ للدرس:

ويتمثل هذا البعد في مدى تركيز المعلّم على استخدام الطرق التدريسية المناسبة سواء كانت حسية أو مادية، بحيث تمكنه من تقديم معرفة تستند إلى وضعية التعلّم عن طريق القيام بالموازنات بين "الدال والمدلول" وهذا لاستثارة الدافعية وتنمية الاستعدادات نحو التعلّم، وكذا تعزيز الانتباه الانتقائي، لتحقيق مؤشرات الفهم والاستيعاب، الحفظ، التذكر والاسترجاع.

2-6 التقويم للدرس: يقوم هذا البعد، على مدى إدراك المعلم وتقديره، لمستويات الاكتساب لدى الطفل، والذي بإمكانه أن يتحدد من خلال وجود تغذية راجعة، يتم التماسها من خلال التقويم المستمر خلال كل حصة تدريسية، الواجبات المنزلية المقدمة، والاختبارات التقويمية. وفيما يلي جدول يوضح الأبعاد والفقرات التي تندرج ضمنها هيكلة المقياس.

الجدول رقم (10): يمثل تركيبة مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصـم والبكم من خلال توزيعها على فقرات البنود.

أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال الصم والبكم	فقرات كل بعد
الفاعلية الذاتية	من البند رقم 01 للبند 06
التنظيم الذاتي	من البند رقم 07 للبند 12
التواصل غير اللفظي	من البند رقم 13 للبند 18
التخطيط	من البند رقم 19 للبند 24
التنفيذ	من البند رقم 25 للبند 30
التقويم	من البند رقم 31 للبند 36

يتضـــح لنا حســـب الجدول رقم (10)، أنه قد تم بناء مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال الصم والبكم، ليتكون مما مجموعه ستة أبعاد أو مجالات، تضم (36 بندا)، موزعة بالتساوي على الأبعاد (06 بنود لكل بعد).

3-صدق المحتوى لمقياس الاحتياجات التدريبية:

تم عرض مفردات المقياس في صورته الأوّلية والذي اشتمل على(36) مفرده، موزعة على ما مجموعه 28 محكما، يمثلون جملة من الكوادر الأكاديمية والمختصين والممارسين من حقل علم النفس والتربية الخاصة، والمزاولين لنشاطاتهم البحثية على مستوى الجامعات الجزائرية في صورة (أساتذة من جامعات الحاج لخضـــر باتنة1، جامعة محمد بن أحمد وهران 02، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، جامعة محمد خيضر-بسكرة)

بالإضافة إلى أستاذة مختصين في التربية الخاصة من بعض الجامعات العربية، والذين نذكر منهم أساتذة (جامعة تبوك بالمملكة السعودية، جامعة الزقازيق-مصر، جامعة العين-الإمارات العربية المتحدة)، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية المفردات في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الأطفال الصم والبكم، ومدى انتماء كل مفردة لهذا المفهوم، واستبعاد ما يرونه غير مناسب للمقياس. (قائمة أسماء المحكمين بالملحق رقم 04)

قياسا على هذا، لم يتم استرجاع سوى (17) استجابة من بين الاستمارات الموجهة للتحكيم، وقد قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين وأجرى مختلف المقترحات التي قدمت له، حيث تم تأييد كافة البنود التي محورت أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح عدد المفردات المقياس بعد التحكيم.

الجدول رقم (11): يوضح أبعاد وبنود مقياس الاحتياجات التدريبية بعد التحكيم

أبعاد المقياس	رقم الفقرات	الفقرات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
الفاعلية الذاتية	.01	أحتاج إلى تدريب من أجل ضبط السلوكيات الفوضوية داخل الصف.	17	00	%100
	.02	أحتاج إلى تدريب على تحقيق أهداف التعليم والتمسك بها.	17	00	%100
	.03	أحتاج للتدريب على عملية تكييف الدروس بما يتناسب واحتياجات الأطفال الفردية.	17	00	%100
	.04	أحتاج الى تدريب على مهارات حل المشكلات.	17	00	%100
	.05	أحتاج إلى تدريب في توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة داخل غرفة الصف.	17	00	%100
	.06	أحتاج إلى تدريب للتحكم بالاتزان الانفعالي عند مواجهة مختلف الصعوبات .	17	00	%100
التنظيم الذاتي	.07	أحتاج إلى تدريب خاص بالتعرف على التنظيم الذاتي للأطفال المعاقين سمعيا.	15	02	%80
	.08	أحتاج إلى تدريب لاكتشاف التنظيم الذاتي للأطفال الذين يعانون من مشكلات.	16	01	%90
	.09	أحتاج للتدريب على كيفيات تقديم تعزيزات بصرية للأطفال حول التنظيم الذاتي.	16	01	%90
	.10	أحتاج تدريبا يمكنني من جعل اللعب والأنشطة اللا صفية داعمة للمنهج.	15	02	%80
	.11	أحتاج للتدريب على تطبيق مجموعة من القواعد على سلوكيات محددة بمواقف جديدة.	15	02	%80
	.12	أحتاج لتدريب على استراتيجيات ضبط السلوك للطفل المعاق سمعيا والتقيّد به.	16	1	%90
التواصل غير اللفظي	.13	أحتاج إلى تدريب على مهارات التواصل لدى الطفل المعاق سمعيا.	15	02	%80
	.14	أحتاج إلى تدريب في لغة الإشارة لاعتمادها في عملية التعلم.	15	02	%80
	.15	أحتاج إلى تدرب على توظيف نمط لعب الدور ضمن الأنشطة التعليمية.	17	00	%80
	.16	أحتاج إلى تدريب على استخدام خاصية التجسيم في تقديم المادة العلمية.	16	01	%90

	.17	أحتاج إلى تدريب على ربط المعلومة بمختلف المحسوسات ذات الطابع البيداغوجي.	15	02	%80
	.18	أحتاج إلى تدريب في كيفيات توظيف المعينات السمعية لدى الطفل بالمدرسة.	17	00	%100
التخطيط للدرس	.19	أحتاج إلى تدريب في إعداد الخطط السنوية المتعلقة بكل مادة تدريسية.	17	0	%100
	.20	أحتاج للتدريب على كيفية القيام بالتقويم القبلي الخاص بكل طفل.	17	00	%100
	.21	أحتاج إلى تدريب على صياغة الأهداف السلوكية وتجزئتها لمهارات تطبيقية.	17	00	%100
	.22	أحتاج للتدريب على استخدام مختلف طرق التدريس المتبعة بهندسة المناهج العالمية.	16	01	%90
	.23	أحتاج إلى التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم بالأقران ضمن سياقات التخطيط للمحتوى التعليمي.	15	02	%80
	.24	أحتاج إلى تدريب في التعرف على أهم الطرق لتنويع المثيرات الحسية في عملية التدريس.	16	01	%90
التنفيذ للدرس	.25	أحتاج للتدريب على طرق عرض المحتوى المعرفي بصورة منظمة ومتسلسلة.	16	01	%90
	.26	أحتاج للتدرب على استخدام أساليب التعزيز المناسبة لكل طفل.	17	00	%100
	.27	أحتاج إلى التدريب على الاستعانة بطريقة النمذجة في عملية تعليم الطفل المعاق سمعيا.	17	00	%100
	.28	أحتاج للتدريب على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يناسب المعاقين سمعيا.	17	00	%100
	.29	أحتاج للتدريب على القيام بتعديل الخطة التربوية الفردية وفقا لنتائج الطفل.	15	02	%80
	.30	أنا بحاجة للتدريب على تنفيذ مختلف الأنشطة اللاصفية والإشراف عليها.	17	00	%100
التقييم	.31	أحتاج إلى تدريب للتعرف على مختلف الاختبارات التحصيلية المستعملة في تقويم الطفل المعاق سمعيا.	17	00	%100

	.32	أحتاج للتدريب على كيفية تقويم مكتسبات الطفل خارج حجرة الصف.	16	01	%90
	.33	أحتاج للتدريب على طرق تحسين التذكر لمتابعة تقدم الأطفال خلال عملية التقويم المستمر.	16	01	%90
	.34	أحتاج للتدريب على تكييف الاختبارات التحصيلية وخصوصية فئة الأطفال المعاقين سمعيا.	16	01	%90
	.35	أحتاج تدريب في استراتيجيات تحقيق التكيّف المدرسي للطفل المعاق سمعيا.	16	01	%90
	.36	أحتاج للتدريب على استخدام حل المشكلات في بناء الاختبارات التقييمية.	15	02	%80

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن نسبة قبول الفقرات وصلت إلى (90%)، كما أن هناك بعض الفقرات طلب المحكمون إعادة صياغتها، واقترح الأساتذة المحكمين إضافة الصياغة "أحتاج إلى تدريب" ضمن جميع فقرات المقياس.

وبناءًا على ذلك، قام الباحث بإعداد المقياس بصورته النهائية بعد تصويب الملاحظات المسجلة من قبل المحكمين، والمرفق (الملحق رقم 05) يوضح ذلك.

4-إختيار طريقة تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس وتعليماته:

فيما يخص طريقة تقدير الدرجات فقد عمد الباحث إلى اختيار سلم ليكرت للإجابة على المقياس، أما بخصوص عدد البدائل فيتعلق الأمر بنوع الدراسة، والعينة، وأهداف الدراسة فقد جاءت عدد البدائل خمسة متضمنة في درجات الاحتياج: (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، لا يوجد احتياج) للإجابة على مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم.

ومن المحددات التي تعين الباحث لاختيار عدد البدائل وكذلك تسميتها أن أغلب الدراسات تشجع على استخدام خمسة بدائل لأنها تحتوي في المنتصف نقطة محايدة، وبينت الدراسات أن عدد البدائل عندما يكون أقل من خمسة فان المستجيب يُجبر بالقبول أو الرفض؛ وبذلك لا تكون النتائج معبرة عن رأي المفحوص بوضوح ودقة.

أما طريقة تصحيح المقياس فهي تتجسد من خلال اجابة المفحوص عن كل بند من بنود المقياس بأحد الخيارات الخمسة التالية؛ (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، لا يوجد احتياج)،

حيث تقدر درجاتها على النحو التالي: (5-4-3-2-1)، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد (180)، وأقل درجة هي (36).

4-1 تطبيق المقياس في صورته الأولية والتأكد من صلاحيته:

بعد القيام بالخطوات المتضمنة إجراء تعديلات على المقياس قيد الدراسة، وذلك وفقا لما ورد من ملاحظات خبراء التحكيم، حيث تم الإبقاء على تعداد المقياس المشكل لما قيمته (36) بندًا موزعة على ستة أبعاد، وضعت التعليمات المناسبة له، وأجرى الباحث التطبيق الأوّلي لمقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال الصم البكم على عينة قوامها (32) معلما ومعلمة للتأكد من مدى فهم الأساتذة للبنود المصاغة، وبعدها تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية وقوامها (10) معلمين.

4-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتياجات التدريبية:

تطرقنا في هذه الخطوة إلى عملية التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (32) معلما ومعلمة، وتمثلت نتائج التطبيق فيما يخص الصدق والثبات فيما يلي:

4-2-1 دراسة صدق الأداة:

يعتبر الصدق من أهم الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات كونه يستقصي درجات التحقق من أن هذه الأداة تقيس فعلا ما وضعت من أجله. توجد العديد من الأساليب للتحقق من صدق الأداة وفيما يخص بحثنا تم التطرق إلى أنواع الصدق التالية:

أ- صدق المحكمين:

حيث قمنا بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ومعلمي التربية الخاصة لتحقق من مدى موائمة بنود المقياس مع احتياجات بيئتنا المحلية وكانت هناك تعديلات اتفقوا عليها بالإجماع الأساتذة المحكمين فيما يخص تعديل صياغة بعض البنود بما يتماشى وأبعاد المقياس. (الملحق رقم06) .

ب-حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

عبر القيام بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس الخاص بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وقد أظهرت نتائج البيانات الموضحة عن طريق

برنامج الحزمة الإحصـائية للعلوم الاجتماعية (SPSS23) الارتباطات المتواجدة بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، حيث أفرزت عن ارتباطات مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) وهي موضحة في الجدول الآتي:

4-2-1-1 مقياس تحديد احتياجات المعلمين:

الجدول رقم (12): يبين درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
.1	0,918**	.13	0,829**	.25	0,819**
.2	0,921**	.14	0,864**	.26	0,788**
.3	0,948**	.15	0,896**	.27	0,852**
.4	0,901**	.16	0,776**	.28	0,843**
.5	0,893**	.17	0,783**	.29	0,860**
.6	0,931**	.18	0,860**	.30	0,904**
.7	0,943**	.19	0,887**	.31	0,941**
.8	0,940**	.20	0,850**	.32	0,859**
.9	0,915**	.21	0,874**	.33	0,893**
.10	0,884**	.22	0,801**	.34	0,811
.11	0,789**	.23	0,879**	.35	0,905
.12	0,674**	.24	0,743**	.36	0,936

تشير نتائج البيانات الإحصائية الواردة بالجدول رقم (12)؛ أن درجة ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس في معظمها دالة إحصـــائيًا وأغلبها عند مســـتوى الدلالة (0,01) مما يبين أن بنود المقياس متناسقة، ومتماسكة داخليًا، حيث تتراوح أقل قيمة ضمن (0,674) فيما قدرت أعلى قيمة(0,948).

ج-حساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات المقياس للدراســة الاســتطلاعية تنازليا وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة العليا و27 بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت).

الجدول رقم (13): يبين صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

المجموعات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار"ت"	درجة الحرية	قيمة (SIG)	الدلالة الإحصائية
المجموعة الدنيا	09	44.33	1.37	**-46.96**	**16**	**0.00**	**دالة إحصائيا**
المجموعة العليا	09	129.00	5.12				

نلاحظ من خلال النتائج المعبر عنها بالجدول رقم (13)؛ والتي جاءت لتبين قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا على مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بما يساوي (129)، في حين كانت قيمة المتوسط للفئة الدنيا تعادل (44.33).

أما الانحراف المعياري للفئة العليا فهو يساوي (5.12) وللفئة الدنيا يقدر ب (1.37)، فيما يليهما قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والتي بلغت (-46.96). ومنه نلاحظ أنه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك لأن الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05) ومنه؛ فإن مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4-3 الثبات لمقياس الاحتياجات التدريبية:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه مرة ثانية على نفس أفراد العينة وفي نفس الظروف. وقد قام الباحث بحسابه بطريقتين مختلفتين هما: حساب معامل الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية ومعامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ.

أولا: حساب معامل الثبات وفق طريق التجزئة النصفية:

حيث قمنا بتجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم التقسيم بتجزئة البنود الفردية في مقابل البنود الزوجية وبعد هذه التجزئة تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس والنتائج موضحة وفقا لما تم ايراده بالجدول التالي:

الجدول رقم (14): يبيّن حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم.

نصفي المقياس	قيمة ألفا α كرونباخ	معامل الارتباط	معادلة التصحيح سبرمان
النصف الأول	0.89	**0.85**	**0.92**
النصف الثاني	0.90		

يسجل على معطيات الجدول رقم (14) أن معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس قد قدر ب(0.85)، وتم حساب معامل ثبات كل نصف من المقياس بادخال معادلة سبرمان / بروان (نظرا لتجانس تباين نصفي المقياس)، إذ قدرت قيمته ب(0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيا: حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة ألفا(α) كرونباخ:

يعد معامل الفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبارات، فهو يربط ثبات المقياس بثبات بنوده، وعلى إثر ذلك، قمنا بحساب معامل α لكل بعد من الأبعاد الستة المكونة للمقياس وهذا باستعمال برنامج SPSS. ولتؤول بيانات نتائجه من خلال الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15): يبين قيّم ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم

رقم البعد	أبعاد المقياس	قيمة ألفا α كرونباخ
1	الفاعلية الذاتية	**0.78**
2	التنظيم الذاتي	**0.92**
3	التواصل غير اللفظي	**0.96**
4	التخطيط	**0.85**
5	التنفيذ	**0.95**
6	التقويم	**0.87**
المقياس ككل		**0.93**

نلاحظ من خلال النتائج الواردة عبر الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة α لكرونباخ كانت مقبولة ومرتفعة حيث تراوحت بين (0.78 إلى 0.96) لأبعاد المقياس الستة أما قيمة معامل الثبات ككل فقد بلغت (0.93).

ومن خلال نتائج التحليل فيما يخص الصدق والثبات لمقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال الصم والبكم، فنلاحظ أن قيم الصدق كانت مقبولة ما تدل على صدقه ونتائج الثبات

جاءت مرتفعة، مما يمكننا أن نستنتج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تسمح لنا بتطبيقه على عينة بحثنا.

ثانيا: مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم

1-مصادر تصميم مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال الصم والبكم:

شمل إطار تطوير المقياس الخاص بتقييم المهارات النفسية والبيداغوجية على مجموعة من المحددات، والتي يمكن تبيانها من خلال ما يلي:

أ) القيام بمراجعات مستفيضة لجملة المصادر المتوفرة عبر اختلافاتها التصنيفية.

ب) تقصي مختلف البرامج والمقاييس والاختبارات الواردة في إطار تقييم المهارات، حيث يمكن الإشارة إلى:

- برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC).
- قياس المهارات المطلوبة من قبل أرباب العمل: مسح المهارات نحو التوظيف والإنتاجية(STEP)؛ المطور من قبل كل من (Sanchez Puerta Maria Laura; Rizvi,Anam, 2018)
- دليل تدخل نظام تحسين المهارات الاجتماعية (SSiS)؛ المنجز من قبل غريسام وايليوت((Frank M Gresham, Stephen N Elliott, 2008
- مقياس تقييم المهارات الحياتية (LSAS) لدافيد بيرسون وفيونا كيندي (David Pearson & Fiona Kennedy, 2014)
- دراسة فرانس كارنس وسوزان بيين (Frances A. Karnes &Suzanne M. Bean, 2010) حول مقاييس تقييم مهارات العملية: أدوات التقييم للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب.
- الاستعانة بأداة الملاحظة الصفية، في نسختها الرابعة (لتشارلوت دانيلسون Charlotte Danielson,2013).

ج) تحديد الأبعاد المتعلقة بأداة الدراسة، في ضوء جملة الأهداف التي بنيت من أجلها أسئلة الدراسة .

د) صياغة الفقرات الخاصة بكل الأبعاد، وذلك من خلال الاستفادة من الأدب النظري، وآراء المحكمين الخبراء بالميدان.

ذ) التصميم النهائي لأداة الدراسة، وتوجيهها نحو دراسة خصائصها السيكومترية.

2-تحديد أبعاد المقياس الخاص بتقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

توازيا مع جملة المعاينات التي تم اســـتقراءها مما ورد بالمرجعيات الأدبية حول موضـــوع البرامج التدريبية لمعلمي الأطفال الصـــم والبكم، وجد الطالب الباحث أن أبعاد المهارات النفســـية والبيداغوجية التي اتفقت عليها معظم الدراسات تندرج ضمن ستة مجالات مقسم على نحو:

- مهارة الفاعلية الذاتية.
- مهارة التنظيم الذاتي.
- مهارة التواصل غير اللفظي.
- مهارة التخطيط
- مهارة التنفيذ.
- ومهارة التقويم.

اتجهت الأبعاد المتعلقة بمقياس تقييم المهارات النفســـية والبيداغوجية لمعلمي الصـــم والبكم، لتنحو بنفس ســـياق الاحتياجات التدريبية والبرنامج التدريبي المصـــمم، وذلك للتعرّف على أهمية البرنامج التدريبي في تحقيق التنمية المطلوبة، وقد جاءت أبعاد موزعة على ســـتة أبعاد هي الأخرى، مجســـدة في مهارات؛ الفاعلية الذاتية، مهارة التنظيم الذاتي، مهارة التواصـــل غير اللفظي، مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، ومهارة التقويم، حيث يســـتهدف المقياس الحالي العمل على تقييم درجات اكتساب المعلّمين للمهارات السابقة التي تم تلقيها عن طريق محتويات البرنامج التدريبي وجلساته.

ترد تاليا، الأبعاد والفقرات التي احتواها مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية.

الجدول رقم (16): يبيّن توزيع أبعاد وفقرات مقياس تقييم المهارات النفســية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

أبعاد مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال الصم والبكم	فقرات كل بعد
مهارة الفاعلية الذاتية	من البند رقم 01 للبند 05
مهارة التنظيم الذاتي	من البند رقم 06 للبند 10
مهارة التواصل غير اللفظي	من البند رقم 11 للبند 15
مهارة التخطيط	من البند رقم 16 للبند 20
مهارة التنفيذ	من البند رقم 21 للبند 25
مهارة التقويم	من البند رقم 26 للبند 30

تشـــير البيانات الخاصـــة بالجدول رقم (16)، إلى بنية مقياس تقييم المهارات النفســـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، حيث جاءت مضامينه ضمن (30) بندا، مقسمة على (05) بنود لكل بعد.

2-صدق المحتوى لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

على نفس المنوال، حذا مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية في دراسة صدق محتواه، حيث تم إرفاق بنود المقياس في صـــورتها الأوّلية، وعرضـــه على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص والكفاءة، حيث أبدو ملاحظاتهم واقتراحاتهم بكل ما يتعلق بأبعاد المقياس وبنوده، ليصل عدد الأســـاتذة المعنيين بحوالي (13 محكما) ممن قاموا بتحكيم مقياس الاحتياجات التدريبية، وذلك بالنظر لإحاطتهم ببعض جوانب الموضـــوع، وبحكم خبراتهم المرتبطة بالميدان المتعلقة بمثل هكذا دراسات.

وقد تمكن الباحث من الحصول على ما مقدراه (10) استجابات من بين النماذج التي أرفقت للتحكيم، وقد قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين وأجرى مختلف المقترحات التي قدمت له، حيث اقتصـــرت جل الملاحظات في بعض التعديلات المتعلقة بالصـــياغة، من ســـياق تغيير العبارة لتوافق صيغة المخاطب وليس الغائب.

3-إختيار طريقة تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس وتعليماته:

بالنســـبة لعملية تقدير الدرجات المرتبطة بمقياس تقييم المهارات النفســـية والبيداغوجية، فإن الاختيار قد وقع على انتقاء ســـلم ليكرت للإجابة على المقياس، أما بخصـــوص عدد البدائل فيتعلق الأمر بنوع الدراسة، والعينة، وأهداف الدراسة، إذ اختصت الدرجات بما مجموعه خمسة بدائل، مندرجة في الدرجات: (جيدة جدا، جيّدة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة) للإجابة على مقياس تقييم المهارات.

في حين تم اعتماد طريقة تصـــحيح المقياس بحيث يجيب المفحوص على كل بند من بنود المقياس بأحد الخيارات الخمسة التالية (جيدة جدا، جيّدة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة) تقدر درجاتها على النحو التالي: (5-4-3-2-1، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصـــل عليها الفرد (150)، وأقل درجة هي (30).

3-1 تطبيق المقياس في صورته الأولية والتأكد من صلاحيته:

بعد القيام بالخطوات المتضـمنة إجراء تعديلات على المقياس قيد الدراسـة، وذلك وفقا لما ورد من ملاحظات خبراء التحكيم، حيث تم الإبقاء على تعداد المقياس المشكل لما قيمته (30) بندًا موزعة على ستة أبعاد، وضعت التعليمات المناسبة له، وأجرى الباحث التطبيق الأّولي لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الأطفال الصم والبكم على عينة قوامها (45) معلما ومعلمة للتأكد من مدى فهم الأساتذة للبنود المصاغة، وبعدها تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية قوامها (32) معلما ومعلمة.

3-1-1 الخصائص السيكومترية لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

تختص هذه المرحلة بالتأكد من الخصـائص السيكومترية المتعلقة بالمقياس، قبل تطبيقها على عينة الدراسـة الأسـاسـية، حيث تم تطبيقها على عينة اسـتطلاعية مكونة من (32) معلما ومعلمة، وتوصلت النتائج من حيث دراسة الصدق والثبات مثلما هو مبين تاليا:

1-1 الصدق:

حيث تم البحث في أنواع الصدق الموضحة تحت ما يلي:

أ- صدق المحكمين:

على إثر قيام الباحث بتوزيع المقياس قيد الدراسـة على مجموعة من الباحثين والأسـاتذة المختصين، وهذا قصد التعرض لمدى توافق أبعاد وبنود المقياس مع ما تم تسطيره خلال مراحل هذه الدراسـة، وقد تم تحديد الصـيغة النهائية لمقياس تقييم المهارات النفسـية والبيداغوجية وقوفا عند ملاحظات وتعديلات الخبراء المحكمي، وهذا ما يعبر عنه من خلال (الملحق رقم08).

ب-حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

وتم ذلك عن طريق الإقدام على حسـاب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس تقييم المهارات النفسـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصـم والبكم، حيث جاءت النتائج المتوصل إليها من خلال بيانات برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS23) لتعبر عن درجات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، حيث اتسـمت بالقبول والدلالة الإحصـائية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) كما هي موضحة بالجدول المحدد تاليا:

1- مقياس تقييم المهارت النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم:

الجدول رقم (17): يبيّن درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

البند	الاتساق	البند	الاتساق
.1	**0,914	16.	**0,775
.2	**0,919	17.	**0,791
.3	**0,617	18.	**0,859
.4	**0,898	19.	**0,886
.5	**0,898	20.	**0,855
.6	**0,932	21.	**0,878
.7	**0,946	22.	**0,813
.8	**0,942	23.	**0,884
.9	**0,923	24.	**0,764
.10	**0,892	25.	**0,839
.11	**0,798	26.	**0,777
.12	**0,685	27.	**0,847
.13	**0,839	28.	**0,832
.14	**0,866	29.	**0,851
.15	**0,909	30.	**890,

يتضـــح من خلال بيانات الجدول رقم (17) أن درجة ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس قد وردت في معظمها دالة إحصـــائيًا وأغلبها عند مســـتوى دلالة (0,01)، وهذا ما يدل على أن بنود المقياس متناسقة، ومتماسكة داخليًا، حيث تتراوح أقل قيمة (0,617) فيما قدرت أعلى قيمة(0,946).

2- **حســـاب صـــدق المقارنة الطرفية (الصـــدق التمييزي):** تم ترتيب درجات المقياس للدراســـة الاســـتطلاعية تنازليا وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة العليا و27 بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت).

الجدول رقم (18): يوضـــح صـــدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم.

المجموعات	التكرار	المتوســـط الحسابي	الانـحـراف المعياري	اختبار"ت"	درجـــة الحرية	قـيـمـة (SIG)	الـــدلالـــة الإحصائية
المجموعة العليا	09	105,11	5,48	36,23	16	0.00	دالة إحصائيا
المجموعة الدنيا	09	36,66	1,41				

نستقرأ من خلال الجدول المبين أعلاه، أن النتائج المتحصل عليها تشير إلى درجات التمثيل للمتوسط الحسابي للفئة العليا على مقياس المهارت النفسية والبيداغوجية بقيمة مساوية لـ **(105,11)**، في حين كان التقدير المتوسط للفئة الدنيا في حدود **(36,66)**. أما الانحراف المعياري للفئة العليا فهو يندرج في القيمة **(5,48)** وللفئة الدنيا بقدر **(1,41)**، وفيما يلي قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والتي بلغت قيمتها **(36,23)**. ومن ثمّة فإننا نستخلص أنه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك لأن الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05) ومنه فإن مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4-4 الثبات المتعلق بمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

أولا: حساب معامل الثبات وفق طريق التجزئة النصفية:

عمد الباحث إلى القيام بتجزئة المقياس الى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ومتخذ التقسيم المتوافق مع تجزئة البنود بالتوازي –الفردية في مقابل البنود الزوجية– وبعد هذه التجزئة؛ تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس، حيث يمكن الإشارة إلى نتائج ذلك عن طريق ما يلي:

الجدول رقم (19): يوضح حساب معامل الارتباط بيرسون لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية

نصفي المقياس	قيمة ألفا α كرونباخ	معامل الارتباط	معادلة التصحيح سبرمان
النصف الأول	0,978	**0,953**	**0,975**
النصف الثاني	0,971		

تأتي نتائج بيانات الجدول رقم (19)، لتؤكد على أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس قد قدرت ب (0,95)، وقد تم البحث في معامل ثبات المقياس ككل عبر الاستعانة بمعادلة سبرمان / بروان (نظرا لتجانس تباين نصفي المقياس)، حيث جاءت قيمته بما يعادل (0.97) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيا: حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة ألفا(α) كرونباخ:

يعد معامل الفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس، فهو يربط ثبات المقياس بثبات بنوده، حيث قمنا بحساب معامل α لكل بعد من الأبعاد الستة المكونة لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم، وذلك باستعمال برنامج (SPSS)، وقد جاءت نتائجه وفقا للبيانات المتضمنة بالجدول التالي:

الجدول رقم (20): يبين قيم ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية

رقم البعد	أبعاد المقيـــاس	قيمة ألفا α كرونباخ
1	مهارة الفاعلية الذاتية	**0.95**
2	مهارت التنظيم الذاتي	**0.96**
3	مهارة التواصل غير اللفظي	**0.95**
4	مهارة التخطيط	**0.94**
5	مهارة التنفيذ	**0.95**
6	مهارة التقويم	**0.95**
المقياس ككل		**0,98**

تقدم المعطيات المســـتقاة من الجدول رقم (20) تفســـيرا يقوم على أن قيمة معامل الثبات باســـتخدام معادلة α كرونباخ قد كانت مقبولة ومرتفعة، حيث تراوحت قيمتها ما بين (0.94 إلى 0.96) على أبعاد المقياس الستة، أما قيمة معامل الثبات ككل، فقد بلغت (0.98).

ومن خلال نتائج التحليل فيما يخص الصــدق والثبات لمقياس المهارات النفســية والبيداغوجية لمعلمي الصــم والبكم، فإننا فنلاحظ أن قيم الصــدق قد كانت مقبولة، وهو ما يشــير إلى صــدق أداة الدراســة في ضــوء نتائج الثبات التي جاءت مرتفعة، مما يتيح لنا الاســتنتاج بأن المقياس المعد يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تسمح لنا بتطبيقه على عينة دراستنا.

5-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات الخاصــة بعينة دراستنا بعد تطبيق المقياس عليها، فقد قمنا بتفريغ البيانات في برنامج (EXEL) وبعد ذلك أن تم معالجتها عن طريق الاســتعانة ببرنامج الحزمة الإحصــائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهو برنامج معد خصــيصــا لتحليل البيانات بمختلف الأســاليب الإحصــائية، واعتمدنا في ذلك على الأساليب الآتية:

- النسب المئوية لحساب حجم العينة وحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على مقياسي الدراسة؛
- اختبار كاف تربيع(χ^2): لمعالجة الفروق بين مستويات الاحتياجات التدريبية والمهارات النفسية والبيداغوجية؛
- اختبار(t) لمجموعتين مرتبطتين (Test. T Samples Paired) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطين لحساب الفرضية الأولى؛
- معامل ايتا.(η^2) لحساب حجم أثر البرنامج التدريبي للفرضية الثانية؛

- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Test. T Samples Independent) لحساب الفرضية الثالثة وحساب صدق المقارنات الطرفية؛
- اختبار التباين الأحادي (**ANOVA**) لاختبار صحة الفرضية الرابعة والخامسة؛
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات وصدق الاتساق الداخلي؛
- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛
- معادلة تصحيح الطول لمعامل الثبات بإدخال معادلة سبيرمان.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصـــل إلى مختلف الخطوات المتعلقة بمنهجية الدراســـة ابتداء بالدارســـة الاسـتطلاعية، ومن ثمة التعريج على المنهج المتبع في البحث، ثم التطرق للعينة الأسـاسـية للدراسـة والتطرق لأهم خطوات بناء أدوات المسـتعملة، والأسـاليب الإحصـائية المسـتخدمة في الدراسـة، حيث مكنتنا النتائج المسجلة على مقياسي الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال مدارس الصم والبكم، ومقياس تقييم المهارات، من تحديد التصورات العامة المرتبطة بطبيعة أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

الفصل السادس: خطوات تصميم البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي الصم والبكم

تمهيد

I. **الإطار التفسيري لسيرورة التصميم المقترح في البرنامج التدريبي**

1. تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح
2. قواعد التطوير لبرنامج تدريبي شامل
3. اختيار مجالات الموضوع وتحديد أهداف التعلم
4. تفضيلات المواد التدريبية الموجهة للمدربين والمشاركين
5. إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي
6. الخطط المساعدة في تصميم وتنفيذ الدورات التدريبية

II. **أبعاد التصميم التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح**

1. عملية التصميم الأوّلي للبرنامج التدريبي المقترح
2. صدق محتوى البرنامج التدريبي
3. التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح
4. الدليل العملي التوجيهي للمدربين
5. تطبيق البرنامج التدريبي

خلاصة

تمهيد:

بتحديد الاحتياجات التدريبية للكوادر التعليمية المتعلقة بمعلمي الأطفال الصم، فإن المساعي تتجه نحو تبيان الإطار التفسيري للبرنامج التدريبي، لمحاولة فهم مراحل ومحددات تصميمه وتكييفه بما يتماشى وطبيعة المجال التدريبي الذي تم اختياره. وكذا توضيح الأبعاد الممارساتية في النهج على هذا البرنامج.

حيث يتم في هذا الفصل مناقشة مضامين تصميم البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الأطفال ذوي الصم والبكم في شقي المهارات النفسية والبيداغوجية.

I. الإطار التفسيري لسيرورة التصميم المقترح في البرنامج التدريبي:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

إن عملية التدريب التي يختص بها الأفراد العاملون ضمن المجال التربوي، والمرتبطة بمعلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال ذوي الصم والبكم، تقتضي التحقيق في أربعة أهداف رئيسية، تندرج فيما يلي:

1- زيادة المعرفة بالاعتبارات والتوجهات الخاصة المتعلقة بالنظم التربوية الحديثة، وما تعلق بهندسة المناهج، واقتصاد المعرفة، وعولمة التعليم وتدويله، والتعلم الذاتي والالكتروني.

2- تحسين المواقف حول أهمية تحقيق التنمية في الجوانب النفسية والبيداغوجية، والتعامل بمرونة مع مختلف الوضعيات التي من شأنها أن تشكل" وضعية مشكلة"، ومن ثمة تحسين البيئة من أجل التغيير.

3- بناء وتعزيز المهارات في المهام المحددة، والتي يتعيّن إكمالها من أجل ضمان الأداء الفعال للسيرورة التعليمية.

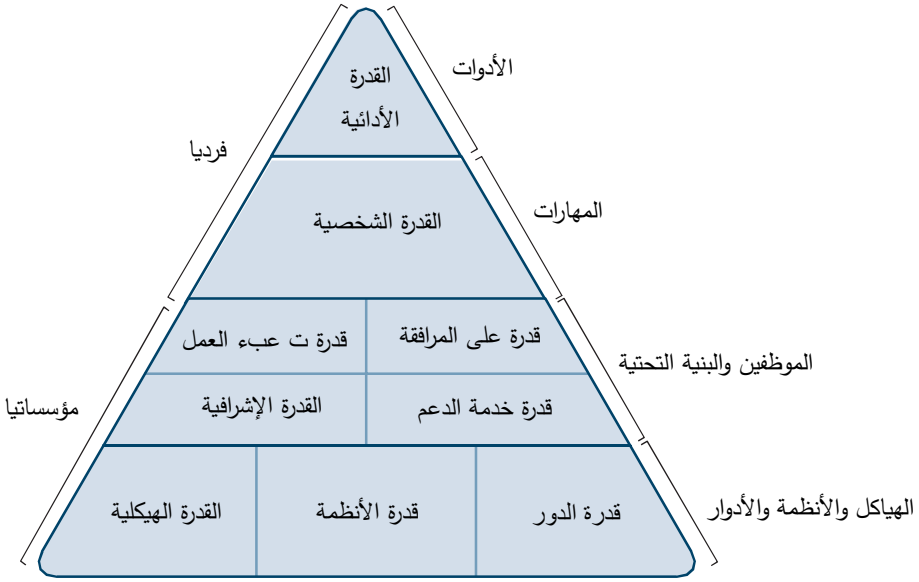
4- السعي لتحسين سلوك العمل، بحيث يعمد الأفراد على القيام بمختلف الأنشطة على نحو يضمن مبدأ الجودة بالعمل، ليحققوا إمكاناتهم، ويحسنوا من إنتاجية مؤسساتهم.

وعليه، فالهدف من هذه الإجراءات يتمثل في زيادة الوصول إلى الموارد والخدمات التربوية عالية الجودة. لذلك، فإنه لابد لاحتياجات التدريب أن تضمن ثلاثة مستويات من الموظفين، لأن الأمر يتطلب تكاتف جميع المجموعات لإحداث التغيير المستدام، وهذا وفقا للنقاط التالية:

1. وجود صانعي السياسات المسؤولون عن توفير البيئة اللازمة لتحسين التنمية الشخصية والمهنية المرتبطة بفئة معلمي الأطفال الصم والبكم.
2. مدراء من المستوى المتوسط؛ وهم مسؤولون عن التخطيط والإشراف على الأنشطة المطلوبة بالمشاركة في إدارة البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه.
3. الموظفين على مستوى الخط أو العمليات، المسؤولين عن تنفيذ أعمال تخص تقديم التسهيلات المتعلقة بالتجهيزات والوسائل المادية والمعنوية.

يعد تدريب الموظفين على مستوى العمليات أمرًا بالغ الأهمية على اعتبار أنهم يفتقرون إلى المعرفة الأساسية والمهارات اللازمة ليكونوا فعالين في وظائفهم.

كما تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن للتدريب وحده أن يؤدي إلى تنمية المهارات أو تحسين الأداء بشكل ملحوظ ما لم يتم ربطه ببيئة مؤسسية تمكينية. حيث يمكن أن تتضح معالم هذه الرؤية من خلال الشكل (09)، والذي يمثل إطارا مفاهيميا لبناء القدرات داخل البلد لخدمات إدارة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.



الشكل رقم (09): يبين إطار توليد القدرات حسب كل من بوتر وبروغ (Potter and Brough, 2004)

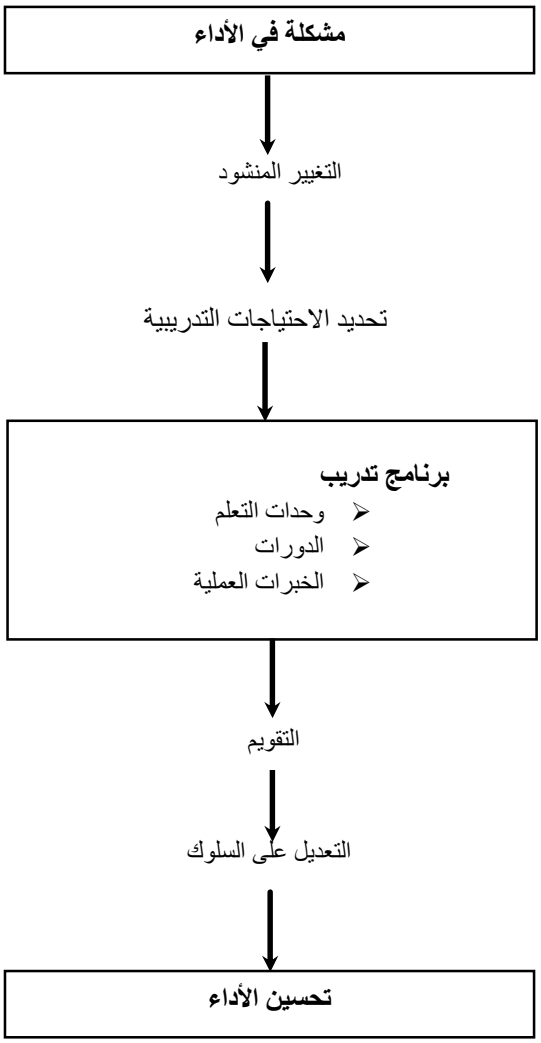
إن السعي نحو تمكين الفرد من إدراك جوانبه الإدراكية المتعلقة بقدراته ومهاراته، يتم من خلال تعزيز قاعدة قدراته التشاركية، والتي تبنى وفقا للإطار المؤسساتي وكذا الفردي، حيث تخضع أنماط تفاعلاته لجملة من الشروط والضوابط التي تساهم في بلورة مهاراته بما يتماشى وقدراته الكامنة.

2- قواعد التصميم لبرنامج تدريبي شامل:

يتكون برنامج التدريب من جدول للأنشـــطة مع أهداف التدريب، وأهداف التعلّم، ومجالات الموضوع، والأساليب، والمدربين، والمتدربين، وطرق التقييم، والمواقع.

وفي هذا السياق، تنهج المؤسسات الفاعلة على تصميم البرامج التدريبية لمعالجة مشكلات القصور بالأداء، أو البحث في إمكانيات تحسينه، أو تنمية مهارات محددة، وهذا قصد الوصول إلى تحقيق جملة من النتائج، التي تختصر في مفهوم الجودة الشاملة.

ولتجسيد ذلك، فإنه لابد من وضع تصميم أولي للبرنامج التدريبي الشامل لكل المراحل، بدءًا من تحديد المشـــكلة، من خلال تحديد الاحتياجات والتدريب والتقييم، إلى البحث عن إحداث تغيير في السلوك، والذي من شأنه أن يؤدي إلى حصول أداء أفضل. يمثل الشكل الآتي، مخططا حول كيفية تطوير برنامج تدريبي شامل.



الشكل رقم (10): يوضح مراحل التصميم البرنامج التدريبي بصورة عملية شاملة

تتضـــمن العناصـــر الأســـاســـية للبرنامج تدريبي تحديد الاحتياجات وعمل الدورة ومهام التعلّم والتطبيق العملي. إذ يقدم الميسرون معلومات جديدة للمتدربين من خلال عمل الدورة أو المحاضـرات، ويتم بموجبها توفير المهام أو أنشـــطة التعلّم؛ مثل دراســـات الحالة أو لعب الأدوار، للأفراد لتمنحهم فرصًـــا للعمل مع المعلومات الحديثة في إطار مجموعة صـــغيرة، ولتتيح التجارب العملية للمتدربين الفرصة لتطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في واقع الحياة أو بوضع محاكاة.

كما يعمد المربون إلى توجيه المســـتوى الحالي لمهارات المتدربين، وذلك في القرارات المتعلقة بتطوير البرنامج التدريبي الخاص بالمجموعة، فعلى ســـبيل المثال، قد تختلف أهداف وغايات برنامج تدريب الموظفين الجدد بشـكل كبير عن تلك الخاصـــة بالبرنامج الموجه نحو الفنيين ذوي الخبرة الذين يتعلمون تقنية جديدة.

2-1 إجراء تحديد الاحتياجات والمعرفة:

يعد مجال تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم المعرفة والمهارات قبل التدريب عاملا أســـاســـيا للمســـاعدة في التخطيط للبرنامج التدريبي الفعال، حيث تشـــتمل عمليات التقييم الاحتياجات على بيئة العمل العامة، بما في ذلك الهيكل الإشـرافي ومسـتوى تحفيز الموظف. (وقد تم تناول مسـارات التحديد بالفصل الخامس)

وعلى إثر ذلك، فالتدريب على تنمية المهارات النفسـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال الصـم والبكم لن يكون فعالاً إلا إذا تم تقييم جميع مجالات المتعلقة بهذه النواحي بدقة ووضـــوح. يحدد تقييم المعرفة والمهارات مســـتوى الخبرات الســـابقة للمشـــاركين، بالإضـــافة إلى توفير التدريب في مجال الاهتمام، بما يمكّن من استخدام نتائج هذا التقييم لتطوير أهداف التعلّم التدريبي، وفي إثراء المحتوى.

ترد أدناه طرق تقييم احتياجات التدريب، تعتمد الطريقة المثلى على أهداف التقييم وكادر الأفراد قيد التقييم.

يمكن أن يعتمد تقييم المعرفة على ملاحظة معلّم ضـمن إطار عمله الروتيني، حيث يمكن أن تكشف هذه المراجعة عن نقاط القوة والضعف على حد سواء، ولكن وجود مراقب قد يؤثر على السلوك الملاحظ. كما أن البحث في تحديد احتياجات التدريب الخاصـــة بشـــكل دقيق وواضـــع قد يخضـــع لمؤشرات دقيقة، مثل تلك المتعلقة بملاحظة الأداء وتقييمه.

3-اختيار مجالات الموضوع وتحديد أهداف التعلّم:

عند القيام بتصـــميم البرنامج التدريبي، فإنه يتعيّن على المصـــمم أن يشـــير في تحديده للاحتياجات التدريبية إلى مجال الموضـوع أو الموضـوع أو المجموعة المسـتهدفة التي يجب أن تعطى الأولوية (الجدول 21).

في العديد من البلدان، تتطلب بعض المجالات الدراســـية مزيدًا من الاهتمام أكثر من غيرها، بما يقتضـي توفير بعض الأساسيات: يجب أن تدار عملية الاختيار بشكل جيّد وتشاركي؛ فقد يحتاج معلمو الأطفال الصـــم والبكم، على ســـبيل المثال إلى التدريب على طرق الاتصـــال الفعال؛ الإدارة الصـفية، والتكمن من مهارات حل المشـكلات، والتوجيه، وتوفير التجهيزات والمعدات اللازمة لضـمان السير الحسن للعملية التعليمية.

بالإضـــافة إلى المهارات الأســـاســـية، فإن المعلمين بحاجة أكثر للاســـتفادة من التدريب في مجالات أخرى، بما في ذلك:

- ✓ مجال تنمية مهارة الفاعلية الذاتية؛
- ✓ مجال تنمية مهارة التنظيم الذاتي؛
- ✓ مجال تنمية مهارة التواصل غير اللفظي؛
- ✓ مجال تنمية مهارة التخطيط؛
- ✓ مجال تنمية مهارة التنفيذ؛
- ✓ مجال تنمية مهارة التقويم.

والجدول التالي، يسـعى لتبيان معالم المهارات النفسـية البيداغوجية لدى معلمي الصـم والبكم، وذلك تبعا لمجال الموضوع، موضوعات التدريب والمجموعات المستهدفة.

الجدول رقم (21): يبين المجالات الموضوعاتية وموضوعات التدريب والمجموعات المستهدفة

مجال الموضوع	موضوعات التدريب	المجموعات المستهدفة
المهارات النفسية		
مهارة الفاعلية الذاتية	• تطبيق التدخلات بالمجال التربوي • أجرأة أهداف التعلّم. • كيفيات التعامل بمرونة مع مختلف الوضـــعيات والمواقف. • التمكن من استراتيجيات التدريس الحديثة.	• خبراء التدريب. • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.

	• تحديد مناهج مستويات التقدم والمتابعة المتعلقة بالبيداغوجيا الفارقية. • التقيد بمعايير الالتزام بالأخلاقيات المهنية.	
مهارة التنظيم الذاتي	• القيام بالتنسيق البيداغوجي. • التعامل بمرونة مع الوضعيات التعليمية. • تفعيل القدرة على الإدارة الصفية وعمليات ضبط الانتباه. • تبيان معالم التنظيم الذاتي للصم. • البحث في التقييمات المرتبطة بمشكلات التنظيم الذاتي للصم. • تضمين التشاركية في عمليات التقييم المرتبطة بالمجالات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين الصم.	• خبراء التدريب • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.
مهارة التواصل غير اللفظي	• دراسة تأثير العلاقة بين مختلف الفاعلين والمتعلمين الصم. • مراعاة الشمولية في تقديم المحتوى الدراسي لتعزيز المهارات المطلوبة. • التمكن من مهارات الإدارة الصفية الفعالة. • استخدام السند البصري. • التحكم في المعينات السمعية. • استخدام أسلوب لعب الدور في العملية التعليمية.	• خبراء التدريب • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.
المهارات البيداغوجية		
مهارة التخطيط	• تحديد المتطلبات الفردية لكل متعلّم. • محورية المعلم في برامج التدخل. • استخدام استراتيجيات تعلمية في التخطيط للدرس. • تزويد المتعلمين بمعطيات مباشرة. • تخطيط الدروس عبر استراتيجية التعلم بالأقران. • استخدام الوسائل التكنولوجية حسب الخصوصيات الفردية للمتعلمين.	• خبراء التدريب • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.
مهارة التنفيذ	• تكييف المقررات العادية مع خصوصيات "الصم". • عرض التعليمات التي تحقق الأهداف المنشودة.	• خبراء التدريب • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.

	• دمج استراتيجيات ومشاريع تدريس ضمن فصل دراسي موحد. • الحصول على التسريع الأكاديمي ضمن بيئات تربوية مقيدة. • استخدام استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية– التمايز – • توزيع الحجم الساعي بين المواد الأساسية والثانوية.	
مهارة التقويم	• تمكين المعلم من مختلف التقويمات المنتهجة. • تكييف الاختبارات حسب طبيعة المستويات المتعددة للأفراد الصم. • التنويع في التقييمات. • القدرة على التنبؤ بالسلوكيات وتقدير النتائج. • أداء التقويم النهائي أو الختامي. • استراتيجيات التكيّف المدرسي.	• خبراء التدريب • المدربون • معلمي الأطفال الصم والبكم.

بعد تحديد المهام والكفاءات المطلوبة من قبل المعلمين في السياقات المعينة، يتطلب بعدها القيام بتحديد أهداف التدريب وتحديد أهداف التعلّم، إذ ستكون الأهداف عبارة عن بيانات عامة حول مرامي وغايات التدريب، على سبيل المثال، يمكن البناء على هذا المقترح التصميمي في الهدف من الدورة التدريبية، والتي تندرج في تنمية المهارات النفسية البيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم.

من ناحية أخرى، لابد أن تكون الأهداف مؤسسة بوضوح حول ما يجب أن يكون المشارك قادرًا على القيام به في نهاية التدريب، كما يتعيّن أن تكون واضحة وموجزة وذات صلة وسهلة الفهم والقياس، أي؛ (محددة وقابلة للقياس والتحقيق، واقعية ومحددة زمنياً) (CDC, 2009).

وهي، في الواقع، مؤشرات يمكن من خلالها تقييم مخرجات الدورة وأداؤها. على سبيل المثال، عند الانتهاء من الدورة التدريبية، يجب أن يكون المشاركون قادرين على:

– تصويب أهدافهم بدقة ووضوح من المحتوى المعرفي المراد تقديمه.

– الالمام بالطرق والأساليب ومختلف الاستراتيجيات التدريسية الموجهة للرعاية والتكفل بالأطفال ذوي الصم والبكم.

– إيجاد الحلول الممكنة لمختلف الوضعيات الإشكالية التي تواجههم.

– استخدم الوسائل والمعينات السمعية بما يتناسب ومتطلبات الاحتياجات الفردية للمتعلمين الصم.

– تحديد البيانات المطلوبة لكل من طرق القياس الكمي والكيفي المتعلق بالأنشطة التعليمية.

نظرًا لأن الأهداف يجب أن تكون قابلة للقياس، فإن مصـــطلحات مثل "يفهم" أو "يعرف، يدرك" غير مقبولة.

3-1 طرق التعلّم المستخدمة بالبرنامج التدريبي:

يمكن استخدام مجموعة متنوعة من خبرات التعلّم في التدريب، بما في ذلك:

- العصف الذهني: يتم تشجيع أعضاء مجموعة صغيرة أو كبيرة على المساهمة بأي اقتراح يتبادر إلى أذهانهم حول موضوع معين، في البداية بدون نقد، ولكن لاحقًا مع تحييد وتقييم جميع الأفكار.
- دراســـة الحالة: يتم تقديم موقف حقيقي في ورقة أو عرض تقديمي موجز، ثم يتم تحليله من قبل المشاركين.
- العرض التوضيحي: يوضح الميسر للمتعلمين كيف وماذا يجب أن يفعلوا أثناء الشرح؛ لماذا ومتى وأين؟، يليها اتخاذ الإجراء ثم يقوم المشاركون بتنفيذ الإجراء.
- المناقشـــة: وهي تعبر عن طريقة يتعلم فيها المشـــاركون من بعضـــهم البعض، عادة بتوجيه من الميسر.
- التعلّم عن بعد: نظام مصمم لبناء المعرفة ومهارات المتعلمين الذين ليسوا في الموقع لتلقي التدريب. يمكن للميسـرين والمعلمين التواصـل في الأوقات التي يختارونها بأنفسـهم عن طريق تبادل الوسـائط المطبوعة أو الإلكترونية أو من خلال التكنولوجيا التي تسمح لهم بالتواصل في الوقت الفعلي.
- التعلّم الإلكتروني: يتفاعل المشـــاركون مع الميســـرين من خلال اســـتخدام بعض المواد التعليمية الإلكترونية القائمة على الكمبيوتر والمتاحة الآن، بدءًا من الأقراص المضـــغوطة وحتى الأنظمة المستندة إلى الويب.
- التمرين الجماعي: يقوم عدد من المشاركين بنشاط معًا، يتبعه تحليل نقدي للعملية المعنية.
- المحاضرة: وهي عبارة عن حديث مباشر مع أو بدون وسائل تعليمية ولكن بدون مشاركة جماعية.
- لعب الأدوار: يقوم المشاركون بتمثيل أدوار أولئك الذين يتم تمثيلهم في موقف معين.
- السـرعة الذاتية: يُسـمح للمشـاركين بالتعلّم في أي مكان وفي أي وقت وبوتيرة تناسـب مسـتويات مهاراتهم ومعرفتهم وقدراتهم.
- لعبة المحاكاة: نســخة أكثر تقدمًا من دراســة الحالة، حيث يتم إعطاء المشـــاركين معلومات أكثر تفصـــيلاً حول الموقف، بما في ذلك مجموعات البيانات لتحليلها على أســـاس تحليلاتهم، يطور المشاركون ويدافعوا عن خطة العمل المقترحة.

-ورقة العمل: نهج تدريجي لتحديد المشكلات أو الحلول من خلال الأسئلة أو المشكلات المكتوبة، مع توفير مساحة للإجابات.

يتعلّم معظم الأفراد بشكل أفضل بطريقة نشطة وليس سلبية، حيث من المحتمل أن يكون الجمع بين الطرق أكثر فعالية من الاستخدام الحصري لطريقة واحدة.

الجدول رقم (22): يوضح المقارنة بين طرق التدريب المختلفة وفقا ل(Geri E. McArdle, 2015)

الأداة	تستخدم من أجل	دور المدربين
القراءة **Lecture**	- تمرير المعلومات والحقائق. - إعطاء معلومات محددة تتعلق بالمهنة أو الوظيفة أو المهمة.	▪ تقديم المعلومات. ▪ الإجابة على التساؤلات.
المناقشة **Discussion**	- تحفيز الاهتمام والتفكير. - توليد الحلول الممكنة للمشكلات. - دمج أنواع التعلم الأخرى. - تطوير العمل الجماعي.	▪ إنشاء مجموعات صغيرة في وقت مبكر من الدورة التدريبية. ▪ مساعدة المجموعات في اختيار الوسطاء والمقرر. ▪ تحديد المهام بوضوح لكل مجموعة. ▪ تعيين حدود زمنية لكل مهمة وتنفيذها
دراسة الحالة **Case study**	- حل المشكلات. - تغيير المواقف. - بناء المهارات التحليلية.	▪ تحضير أو قراءة الحالة والمواد ذات الصلة بعناية. ▪ اطرح الأسئلة الاستفزازية لتقديم القضايا الرئيسية للمناقشة. ▪ توجيه المناقشة لتحقيق التحليل والحل الممكن واقتراح التوصيات للعمل.
لعب الأدوار **Role-playing**	- تطوير المعرفة التفاعلية وتعديل المواقف. - إدخال روح الدعابة والحيوية في التدريب.	▪ اختيار قصة مناسبة لتوضيح النقاط الرئيسية. ▪ الإيجاز (مناقشة الأفكار المكتسبة من لعب الأدوار).
التمرين الجماعي **Group exercise**	- فريق البناء. -تنمية المهارات التفاعلية. - دراسة ديناميات المجموعة.	▪ الاستعداد الصارم لضمان تنظيم كل شيء متعلق بالتدريب.
العصف الذهني **Brainstorming**	- تحفيز التفكير الإبداعي. - توليد الحلول الممكنة. - ترسيخ التعلم في الماضي. - توفير التحويل.	▪ مراجعة سجل الاقتراحات. ▪ إعادة التنظيم في مجموعات. ▪ قيادة المناقشة في النهاية.
الاستدخال **Demonstration**	- إظهار الإجراءات الصحيحة والمعايير المطلوبة.	▪ ترتيب المواد الإيضاحية مقدمًا. ▪ القيام بعمل فعالية مفردة للتأكد من أن كل شيء يعمل بصورة جيدة.

		▪ مراقبة الفعاليات الخاصة المشاركين. ▪ تصحيح الأخطاء على وجه السرعة. ▪ تشجيع المتعلمين البطيئين.
مسودة العمل Worksheet	– الأداء الكمي. – تمارين التي تتطلب حسابات. – إيجاد حلول لقضـــايا دراســـات الحالة.	▪ إعداد ورقة عمل تســـتند إلى مواقف حقيقية لإظهار الصعوبات والنجاحات. ▪ ارشاد المتعلمين مع منح المسؤوليات للمشاركين.
التعليم الالكتروني E-Learning	– دراسة فردية. – تقديم المعلومات والحقائق. – إظهار الإجراءات الصحيحة. – عمـل تمـارين كميـة تتطلـب حسابات.	▪ توفير دعم النســـخ الاحتياطي للتدريس، والتدريب من خلال وســـائل مختلفة، بما في ذلك الهاتف، وغرفة الدردشة.

3-2 موضوعات التسلسل (Sequencing topics):

التسلسل يعني ترتيب الموضوعات غير المنطقية أثناء التدريب. عند القيام بذلك، لابد للمدرب أن يضـع في اعتباره أن معظم الأشـخاص يفضـلون التعلّم في مراحل سـهلة وتقدمية. يفضـل البالغون، وخاصـــــة المتدربون المتمرســـــون، البدء بلمحة عامة عن الدورة التدريبية بأكملها قبل التركيز على التفاصيل. أفضل نهج هو ترتيب الموضوعات بناء على المحتوى وخبرات التعلّم المكتملة مسبقًا.

لإدارة الســياقات الثابتة نســبيًا، يقوم جميع المعلمين الذين يتم مقابلتهم بالترتيب أو التســلســل المتعمد لخبرات التعلّم، من أجل تكييف هذه التجارب للمتعلمين من مختلف المســتويات، فإن المعلمين لا يعتمدون على التســلســل كما هو محدد في المنهج وحده، حيث ترتبط ســنوات الخبرة المتزايدة في التدريس بمزيد من الأوصـاف لممارسـة التسـلسـل. وهنا يقوم المعلمون بترتيب خبرات التعلّم باسـتخدام ثلاثة عوامل رئيسية: المحتوى، التعقيد والتوقعات. (H. Carrie Chen & al, 2015)

بالإضـافة إلى ذلك، فإن اختلاف المناهج يعيد النظر في المفاهيم الأساسية بشكل متكرر، مع البنـاء عليهـا. ومع ذلـك، فـإنـه يتعيّن على المـدرب أن يكون على درايـة بـإرهـاق التـدريـب وألا يترك الموضوع المعقد حتى نهاية الدورة، عندما يكون المتعلمون أكثر إرهاقًا.

3-3 تطوير مواد التدريس (Developing teaching materials):

يتم التعرّف على أهمية مواد التدريس والتعلّم من حيث خمسة جوانب تمثل، تحفيز الطلاب، وتطوير الإبداع، واستحضار المعرفة السابقة، وتشجيع عمليات تفسير وفهم وتنظيم ودمج المحتوى التعليمي، والتفكير المنطقي والاستدلال والتواصل والمساهمة في تطوير المهارات والقيم والمواقف المختلفة بين الطلاب، وتمكينهم من اكتساب فهم فعال للمفاهيم الأكاديمية. يتم تعريف مواد التدريس والتعلّم على أنها أدوات للعروض التقديمية ونقل المواد التعليمية الموصوفة. (Busljeta, 2013)

قد لا تكون المواد التدريبية متاحة لنوع التدريب أثناء الخدمة الذي يناسب برنامجًا معينًا للتنمية، إلا أنه وبالرغم من ذلك، فقد طورت العديد من البلدان مواد التدريس الخاصة بها باستخدام عدد من الأساليب، إذ يمكن طلب هذه المواد واستخدامها كما هي أو يمكن تكييفها لتناسب الاحتياجات المحددة.

تماشيا مع ذلك، يرتسم تطوير مواد التدريس لدى فئات الصم والبكم من خلال محاولة دمجها مع توجهات المناهج الحديثة، في صورة هندسة المناهج؛ والبيداغوجيا الفارقية؛ وكذا الاستعانة باستراتيجيات التدريس المختلفة، والخطط التربوية الفردية، والمشاريع المتعلقة بالتدخلات التي أثبتت فاعليتها، من سياق نماذج RTI, STEM).

ليستند النهج الأفضل من خلال تقديم مقترح أو طلب من الأشخاص المطلعين بالكتابة عن موضوع أو موضوعين؛ بتوزيع المسودات بين المستخدمين النهائيين المختارين؛ وتطوير النسخة النهائية في ورشة عمل تضم المستخدمين النهائيين والمؤلفين ومسؤولي برنامج إدارة البرنامج التدريبي. هذا النهج من شأنه أن يخلق شعورا بالمسؤولية وينمي أخلاقيات المهنة، مما يؤدي إلى زيادة قبول المواد المطورة واستخدامها، كما يمكن العمد إلى تجميع الموضوعات داخل غلاف واحد يتم توزيعه على أجزاء من الوحدات الفردية.

4-تفضيلات المواد التدريبية الموجهة للمدربين والمشاركين:

تتضمن المواد التدريبية أدلة لكل من المدربين والمشاركين، بالإضافة إلى الوسائل السمعية والبصرية، ويمكن الحصول على بعض هذه المواد من البرامج المعمول بها، أين يتم توضيح المحتويات النموذجية لأدلة المدربين والمشاركين. فكلاهما يوفر ملاحظات وتمارين منظمة ولكن قابلة للتكيّف مع كل وحدة، وكذلك يتطلب أن يحتوي دليل المشاركين على المحتوى الفني للوحدة، بما في ذلك التعريفات الخاصة بجميع المصطلحات والمفاهيم الأساسية. يجب أن يوفر دليل المدربين إرشادات حول كيفية تدريس الجلسة.

4-1 المعينات السمعية والبصرية (Audiovisual Aids)

الوسائل السمعية والبصرية مفيدة لأنها تحفز المتدرب وتساعده في تعزيز الأفكار المرسلة مسبقًا، وفي هذا السياق، يمكن للوسائل البصرية الضعيفة أن تؤدي إلى حصول إرباك المشاركين. لذا، فمن الأهمية بمكان أن يتم التأكيد على توفير المعدات والتجهيزات اللازمة لشروط تحقيق الدورة التدريبية، على أن تشمل؛ الوسائل المرئية الشائعة، الملصقات، والمخططات الجدارية، وألواح الإلكترونية، والمخططات الورقية، وشرائح العروض التقديمية المعروضة على الكمبيوتر، الأقراص المدمجة والأشرطة.

يمكن أن تكون وسائل التدريب ووسائل الإعلام مسلية، وتعزز التعلم، وتساعد على إشراك الجمهور أثناء الحدث التدريبي. أنها تدعم تفضيلات التعلم المختلفة. تشير أبحاث الدماغ إلى أن بعض الأشخاص يتعلمون بشكل أفضل مع الدماغ الأيسر (الكلمات والمنطق والتفكير التحليلي) بينما يتعلم الآخرون بشكل أفضل مع الدماغ الأيمن (الصور والموسيقى والعلاقات المكانية). (Margaret (Wan, 2014

تعد أشرطة الفيديو وأقراص DVD والأفلام من الوسائل السمعية والبصرية الجيّدة، ولكن نفقاتها غالبًا ما تجعلها غير عملية، وعلى إثر ذلك فقد يحد دعم المعدات والتكنولوجيا المطلوب لبعض هذه الأساليب من استخدامها في إعدادات معينة، خصوصا إذا كان الاعتماد على معدات أو تقنية تتطلب توفير تيار كهربائي، فإن وجود خيار احتياطي لا يحتاج إلى الكهرباء يعد اعتبارًا مهمًا.

5- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي:

هناك طريقتان أساسيتان لتنفيذ برنامج التدريب: أحدهما يركز على المدرب الذي يتحكم في محتويات التعلّم وخبراته؛ ويتمحور الآخر حول المتعلّم أو المتدرب، حيث يعمل المدرب كمرشد ويوفر الموارد. ويفترض هذا النهج أن الأفراد قادرون ومستعدون للتعلّم إذا تم إعطاؤهم المواد المناسبة في جوّ يساعد على التعلّم، وتعتبر هذه الطريقة المفضلة، وذلك على اعتبار أنها تعاونية، حيث تتسم بمشاركة التجارب لدى المتدربين، ويتمتع المشاركون بمزيد من الحرية في التعلّم بسرعتهم الخاصة.

أحد الجوانب المهمة التي يجب تضمينها في حزمة التدريب، هو دعم المتابعة للمشاركين وتقييم نتائج التدريب. قد يكون هذا الدعم، الذي يجب توفيره متمحورا بميزانية التدريب، في شكل إشراف أو تدريب أو توجيه أو إنشاء مجموعة دعم الشبكة، أو مجرد توفير مصدر للمعلومات المستمرة. يمكن إجراء أنشطة المتابعة شخصيًا ولكن يمكن أيضًا تقديمها عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني.

5-1 الاستراتيجيات التدريبية المقترحة بالبرنامج:

لابد لاستراتيجيات التدريب أن تحمل خصوصية مناسبة للمستوى التعليمي للأفراد الذين يتم تدريبهم وللموارد المتاحة في الدولة، فتكون مجدية من حيث مقدار الوقت والسفر المتضمن، وذات الصلة بالوظيفة. في بعض البلدان، تعيّن الحكومات المسؤولين في وظائف تتطلب تحقيق درجات أعلى من القدرات الفنية مما لديهم. في مثل هذه الحالات، يحتاج المديرون والمدربون للعمل معًا لسد الفجوة بين المتطلبات والقدرة.

لأجل ذلك، تسعى برامج التدريب إلى الأخذ في الاعتبار الموارد المتاحة وأن تكون مجدية. على سبيل المثال، يجب تدريب الفرد الذي يعمل في قسم أمانة المستودعات المرتبطة بالمعدات الخاصة بالمعينات السمعية، كأجهزة نظام التردد (FM) أن يكون قادرا على التحكم بها، والنهج على صيانة الأعطال التي قد تتولد فيها.

يتم إجراء التدريب قبل الخدمة في مؤسسات التدريب القائمة وقد يكون شرطًا أساسيًا للتوظيف، بحيث يمكن تقديم التدريب أثناء الخدمة في بيئة الفصل الدراسي أو في بيئة العمل، إما كجزء من برنامج تنمية الموظفين المخطط له، أو بعد أن يتم تحديد أوجه القصور، والوضعية المطلوبة للتدريب بمكان العمل.

تسمح التنمية المهنية المستمرة لكوادر المهنيين بالحفاظ على معارفهم وكفاءاتهم المهنية وتحسينها طوال حياتهم المهنية. تقوم الجمعيات المهنية بتطوير ورعاية دورات التنمية المهنية والاعتماد. يمكن أن تشكل الشهادة المعترف بها حافزًا قويًا للبحث عن التنمية المهنية.

تماشيا مع ذلك، يعتمد القرار بشأن نوع برنامج التدريب الذي سيتم استخدامه على القضايا المثارة في الجدول 23، بالإضافة إلى معايير الملاءمة والجدوى والتوافق. من المحتمل أن يتضمن برنامج التدريب الشامل مجموعة من التدريبات طويلة وقصيرة المدى، ورحلات المراقبة، والمؤتمرات والندوات، وتدريب النظراء داخل الدولة.

5-2 تدريب طويل الأمد (Long-term training):

بالبحث في مضامين التنفيذ للبرنامج التدريبي، والذي ينحصر في الشق المتعلق بالتدريب الطويل الأمد، فإن ما هو معترف به أنه يتجسد تحصيليا عادة بمؤسسة للتعليم العالي (أو بمؤسسات خارجية). مثل هذا التدريب، سواء في الأوساط الأكاديمية أو غير الأكاديمية، هو الأكثر فائدة للمجالات عالية التقنية، مثل البحث في ضمان الجودة، أو تحسين الممارسات المهنية، أو المجالات المتقدمة لرعاية المرضى. إن توفير الزمالات مثلا للباحثين والمختصين وغيرهم من المهنيين التقنيين هو الأنسب هنا.

يعد هذا النهج "التدريب الطويل الأمد" محدود النطاق على خلفية أن البرامج التنمية تستهدف مجالات ومهام محددة، موجهة نحو أفراد مخصصين لها وفق شروط معينة، ولا يمكن تعميم نتائجها، بالإضافة إلى أن وجود متغيرات أخرى متعلقة بالكوادر ذات الخبرات الطويلة، والتي قد لا تستوفي كامل البرنامج، بالنظر لوصولها لمرحلة التقاعد، وأن هذه النوعية من البرامج التدريبية قد ينتج عنها تحمل أعباء تكاليف كبرى، وفي حالة فشل المعلمين في التكيّف مع محتوياتها وموضوعاتها أثناء عودتهم لمزاولة نشاطهم التعليمي، فإن تكاليف تدريب المعلمين الجدد يمكن أن تكون جد مرتفعة.

5-3 التدريب قصير المدى (Short-term training):

تتجه إجراءات التدريب قصير الأجل على مدى فترة تتراوح من شهر إلى ثلاثة أشهر في بيئة أكاديمية أو غير أكاديمية للعمل بفاعلية، ويترتب عن هذا فصل المتدرب عن مسؤوليات العمل اليومية، فعندما يواجه الموظفون صعوبة في الابتعاد لمدة أسبوع كامل، قد يتم تدريبهم في سلسلة من الأيام الأخرى المخصصة.

يلائم هذا النهج معظم احتياجات التدريب الباحثة في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية مثلا لمعلمي الصم والبكم، خاصة للموظفين من المستويات العليا والمتوسطة. إذ تتضمن المتطلبات الأساسية للتدريب الفعال قصير المدى:

- إمداد كافٍ من الأشخاص ذوي الخلفية المناسبة أو التعليم المناسب.
- تكون الدورات متوفرة بلغة المشاركين.
- تصميم مقرر يستخدم وحدات تدريبية للسماح بمناهج مرنة لتلبية احتياجات الفئات المستهدفة.
- تدريب مكثف وعملي حتى يكتسب المشاركون مزيجًا جيدًا من المعلومات والمهارات في وقت قصير.
- المتابعة الكافية للخريجين، بما في ذلك توفير برامج التعليم المستمر، لضمان استمرارهم في العمل بفعالية.

بالإضافة إلى تدريب المجموعات المستهدفة الموضحة في الجدول رقم(21)، فإن هذا النوع من البرامج مناسب لتدريب المدربين؛ ويشار إليهم بالمختصر (TOT)، والذين يشرفون على تدريب الآخرين على التقنيات والمهارات التي حققوا بها تعلّمات بمواقعهم الوظيفية.

وبالتالي، يجب أن يشمل التدريب قصير الأمد المهارات التربوية والقيادية وأن يوفر بعض قدرات بناء المؤسسات. وكمثال على نوع مبتكر من التدريب؛ يمثل منهجية مراقبة التدريب والتخطيط (MTP)، والتي تضع عملية مستمرة للتعامل مع قضايا التدريب الفردي على المدى القصير، وتوضع الخطة المتوسطة الأجل أدوات ومسؤولية التدريب في أيدي الموظفين المحليين، الذين يعالجون مشكلات محددة في جلسات شهرية موجزة.

قام عدد من المؤسسات بتطوير مواد تدريبية يمكنها توفير التدريب على المستوى الإقليمي أو الدولي. تقدم بعض المؤسسات غير الحكومية الخاصة نوعيات من البرامج التدريبية التي تستهدف التنمية للمعلمين من سياق نماذج؛ معهد الأمم المتحدة للتدريب والبحث (UNITAR)، معهد التدريب الدولي؛ وهو مركز كامبريدج لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية المعترف به دوليا، مركز تدريب التعليم الدولي (IETC)، معهد تدريب المعلمين الدوليين، مركز تدريب المعلمين لمعلمي المدارس الدولية، معهد التعليم الدولي شرق آسيا. أما محليا فتبرز بعض المؤسسات الحكومية، الرامية لتكوين وتدريب المعلمين وتأهيلهم لمزاولة نشاطهم، حيث يمكن أن نذكر على سبيل المثال؛ معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم (IFPM)، المركز الوطني لتكوين الموظفين المتخصصين (CNFPH).

ويمكن تلخيص مجمل القضايا التي بالإمكان أخذها بعين الاعتبار عند القيام بتصميم البرنامج التدريبي، وذلك عن طريق ما يرد في الجدول الموضح أسفله.

الجدول رقم(23): يوضح القضايا الواجب مراعاتها عند تصميم البرامج التدريبية

الجمهور	الوضع	المدة	الموقع	مصدر التمويل
⌖ يتم تدريب المدربين ⌖ كبار المسؤولين الحكوميين. ⌖ إداريون في الوزارات الحكومية. ⌖ مديرو برامج المانحين والمنظمات غير الرسمية ⌖ مديرو المرافق في البيئات اللامركزية. ⌖ العاملين على مستوى الخط أو العمليات.	• التدريب قبل الخدمة. • التدريب الوظيفي في الموقع، وتدريب النظراء. • حجرة الدراسة (تدريب خارج الموقع أثناء الخدمة) • الجولات والرحلات الاستطلاعية. • ورش عمل وندوات. • الدورات (قصيرة أو طويلة الأمد).	▪ ندوة (أسبوعين أو أقل). ▪ دورة قصيرة الأمد (من أسبوعين إلى ثلاثة أشهر). ▪ دورة طويلة الأمد (ستة إلى أربعة وعشرين شهرًا أو أكثر).	▫ مؤسسات تعليم الأطفال الصم والبكم. ▫ الكلية أو الجامعة المحلية. ▫ معهد الإدارة الوطني (إن وجد). ▫ الراعي الدولي) على سبيل المثال، منظمة الصحة العالمية، واليونيسيف، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والوكالة السويدية للتنمية الدولية. ▫ بمجموعة خاصة مستقلة. ▫ وكالة حكومية.	× الجهات الحكومية. × المنظمات الخاصة. × المؤسسات الاقتصادية. × مؤسسات التعليم العالي. × التمويل الذاتي. × الجهات المانحة – المنظمات الدولية. – حكومة وطنية. × الوكالات المانحة – ذات الارتباط بالمجال. – الهبات الخاصة.

5-4 رحلات المتابعة (Observation trips):

يمكن للبلدان التي ليس لديها برامج تدريب رسمية ولكنها نفذت بنجاح برامج التنمية الأساسية أن تقدم اختبارات مفيدة وعملية للكوادر من البلدان الأخرى. تعمل رحلات المتابعة بشكل أفضل عندما تقترن بتدريب قصير الأجل، لتعزيز المهارات المكتسبة بطريقة عملية. يمكن أن تفيد مثل هذه البرامج كل من الزوار والمؤسسة التي تتم زيارتها، خاصة إذا كان المدرب يقوم على مرافقة المتدربين.

5-5 المؤتمرات والندوات (Conferences and seminars):

يمكن استخدام المناهج المعيارية المعدة من قبل مؤسسة دولية لتقديمها في المؤتمرات والندوات الإقليمية. يعمل هذا النهج جيدًا للتركيز على مكونات معينة، مثل تحليل الأفراد والمهام. كما أنها

طريقة فعالة لتعزيز برامج التدريب الأطول، ومشـــاركة المعلومات بين موظفي البلدان النامية، والرغبة في التحسين، والتوعية العامة لصانعي السياسات بأهمية التنمية للمهارات النفسية البيداغوجية.

5-6 تدريب النظراء داخل البلد (In-country counterpart training):

يمكن للمستشار الخارجي ذو الخبرة في جانب من جوانب التنمية للمهارات، تدريب نظرائه من خلال العمل في الموقع لمدة أسابيع أو شهور. تعمل الاستشارات قصيرة الأجل بشكل أفضل عندما تركز على نشـــاط معين (على ســـبيل المثال، عملية التعزيز للانتباه الانتقائي لدى المتعلمين). يمكن إجراء تحسينات ذات مغزى في أنظمة التنمية الشخصية والمهنية لمعلمي الصم والبكم، وذلك باستخدام استشاريين على المدى الطويل في الموقع.

6- الخطط المساعدة في تصميم وتنفيذ الدورات التدريبية:

من الناحية المثالية، يتم تطوير الدورات التدريبية بشـــكل أفضـــل من قبل المعلمين المهرة في التصـــميم التعليمي الذين لديهم خلفية قوية ومعرفة بمجالات الموضـــوعات. ومع ذلك، يمكن تعلّم المهارات التي ينطوي عليها تصـميم وتنفيذ برنامج تدريبي من خلال مراقبة المدربين الجيدين والاهتمام بكيفية استخدامهم لأساليب مختلفة.

تعتمد العديد من البرامج التنمية المهنية على منظمات خارجية من أمثلة؛ مركز قيادة الجمعيات (ASAE)، وملحقة مؤسسة هارفورد للتنمية المهنية، ومنظمة الصحة العالمية لمساعدتهم على تطوير برامج تدريب محلية أو توفير فرص تدريب للموظفين، كما يتم تقديم دورات تدريب المدربين بشكل متكرر من قبل معاهد التدريب الإقليمية أو الدولية.

مورد آخر قيم لبرنامج التدريب هو الخبرة العملية للمنظمات والمؤســـســـات في عملية التنمية المهنية. ومن بين هذه المنظمات الدولية والمنظمات الحكومية وغير الحكومية والجامعات ومؤسسات البلدان النامية والبرامج العاملة بالفعل في البلدان النامية. مع اســـتثناءات قليلة، جعلت هذه المنظمات المساعدة التقنية بدلاً من التدريب على رأس أولوياتها.

يتم إنشـــاء برامج التدريب على أســـاس مخصـــص لتلبية حاجة معينة وليس بطريقة منهجية وشـــاملة، لكن بعض البرامج تتناول مجالات محددة لمســـتوى معين في نظام التدريب أو مســـتويات متعددة في برنامج عمودي لمكافحة أمراض مستعصية متعلقة بالجوانب الطبية.

6-1 مهارات التدريب والعرض:

من المتوقع أن يكون المدرب على دراية، ويمتلك مهارات اتصال ممتازة، وأن يكون قادرًا على التواصل على مستوى ولغة المشاركين (قد تكون الترجمة المتتالية أو الفورية مناسبة لمواقع معينة). لكي يكون المدرب فعالاً، يجب أن يأخذ في الاعتبار طبيعة المجموعة أو الجمهور المستهدف (من هم؟ هل هم من كبار المديرين أو المديرين التنفيذيين؟) ومستوى معرفتهم ومهاراتهم (هل تم تدريب المشاركين في الموضوع الذي سيتم تقديمه أو الموضوعات ذات الصلة؟).

6-2 التجهيز أو الإعداد:

إن الوقت المستخدم في التحضير هو الوقت المستغرق جيدًا. في المتوسط، فإن مقدار الوقت المستغرق في إعداد العرض الأول لدورة أو جلسة تدريبية من قبل شخص مطلع على الموضوع يساوي أربعة أضعاف ما استغرقته مسبقًا. لذا فإن الدورة التي مدتها أسبوع واحد تتطلب أربعة أسابيع من التحضير. بعد البحث عن المعلومات والأدلة الاستشارية والموارد الأخرى ذات الصلة بالموضوعات (المحددة في تقييم الاحتياجات)، يختار المدرب طرق التعلم المناسبة ويضع خطة الجلسة. يتخذ هو أو هي خطوات لاكتساب أو إعداد أدلة المراجعة للمشاركين والوسائل السمعية البصرية المناسبة قبل وقت طويل من تاريخ التدريب المستهدف. بحيث يجب أن يكون لدى المدرب مسودات المواد التي تمت مراجعتها من قبل شخص كفء تقنيًا في مجال الموضوع. وأيضًا، إذا أمكن، يجب على المدرب أن يتدرب على العرض التقديمي أمام الزملاء، مع مراعاة قضايا الوقت والوضوح.

6-3 العرض:

على المدرب أن يكون متواجدا دائمًا على مستوى مكان التدريب ويحضر الجلسة مبكرًا للتحقق من القاعة وترتيبات الجلوس والأجهزة السمعية البصرية **(الشكل 11)**. تخلق الدردشة الودية مع المشاركين قبل الجلسة بيئة أكثر راحة.

يجب أن تتم المقدمات الرسمية في بداية الجلسة الأولى، تتمثل إحدى طرق القيام بذلك في مطالبة أزواج من المشاركين بإجراء مقابلات مع بعضهم البعض؛ ثم يقدم كل منهما الآخر للمجموعة أو يسجل المعلومات على مخطط الحائط ليراها الجميع.

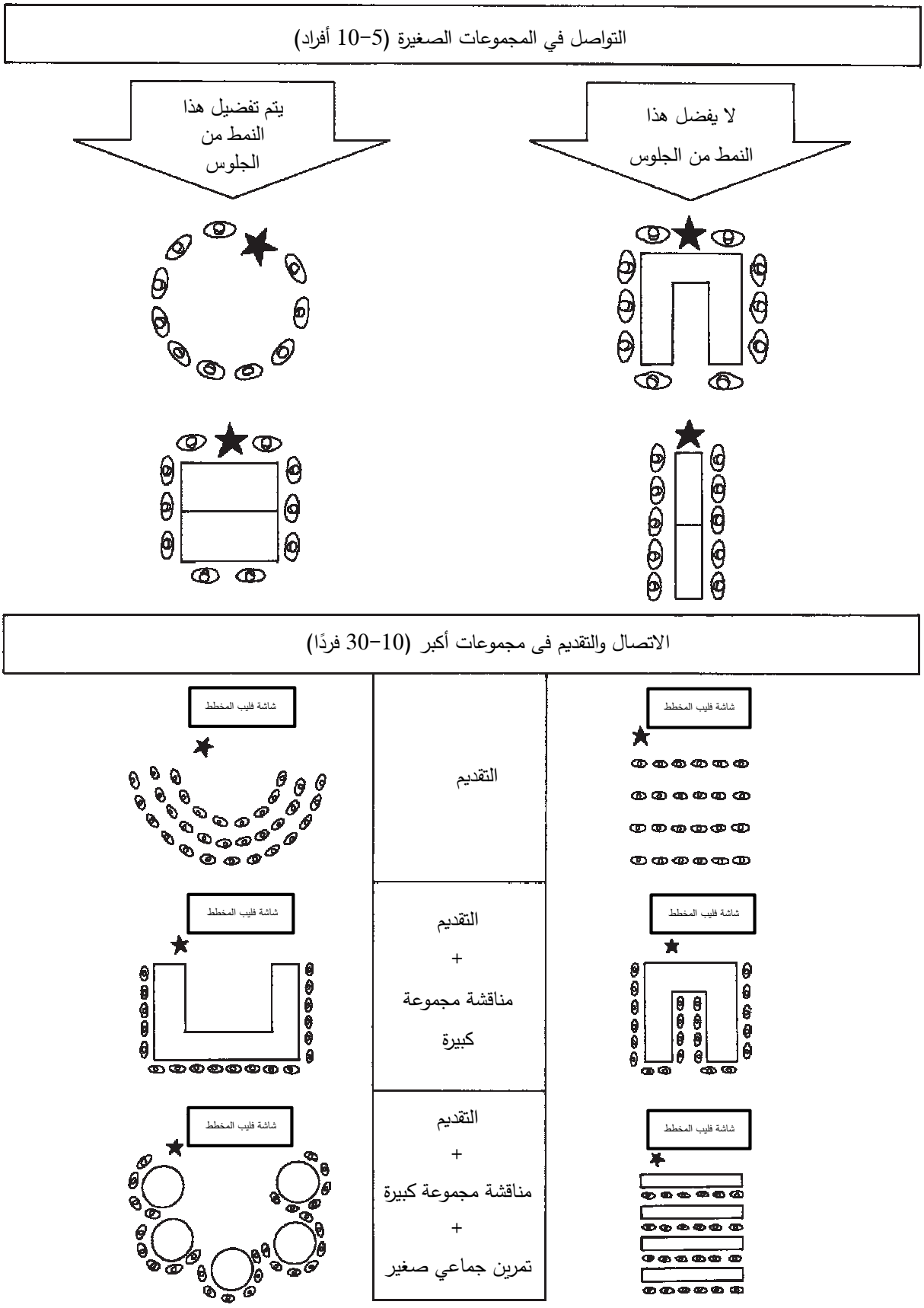
يجب أن تبدأ الجلســـة الفعلية مع تقديم المدرب لأهداف الدورة أو الجلســـة وتلخيص نقاطها الرئيســية. يتم بعد ذلك توســيع هذه النقاط الرئيســية باســتخدام طرق التعلم المختارة. في نهاية الدورة، يتعين على المدرب دائمًا تلخيص المناقشة، والتأكد من إتاحة الوقت للأسئلة والتوضيح.

عند تطوير المعينات البصرية، يجب مراعاة النقاط التالية:

- ❖ استخدام فكرة واحدة فقط لكل أداة مساعدة بصرية لتجنب التشتت أو الخلط.
- ❖ الاستعانة بحروف كبيرة ورسومات واضحة.
- ❖ عدم القيام بتضمين الكثير من المعلومات في شريحة واحدة (سبعة أسطر بسبع كلمات في كل سطر هي الحد الأقصى للمبادئ التوجيهية).
- ❖ الابتعاد عن استخدام خطوط وأحجام وألوان متعددة.
- ❖ تخصيص مساحة من الحجم الساعي لتجهيز الوسائل البصرية، ووقتًا للحصول على المعدات واختبارها.
- ❖ اختبار المواد في بروفة قبل الجلسة، ويفضل أن يكون ذلك أمام الزملاء الناقدين.

عند استخدام الوسائل البصرية، يجب على المدرب أن يهتم بما يلي:

- التحقق من المعينات البصرية والأجهزة قبل بضع دقائق من بدء الجلسة.
- مواجهة الجمهور دائمًا، دون إعاقة وجهة نظرهم، واستخدم المؤشر.
- إيقاف تشغيل جهاز العرض أثناء المناقشات.



الشكل رقم(11): يوضح وضعية المدرب أو المقدم خلال الجلسات التدريبية(McMahon et al. 1992)

6-4 الأسلوب الشخصي للمدربين (Trainers' personal style):

يمكن للمظهر الشخصي والأسلوب أن يحدثا فرقًا في الحفاظ على اهتمام المشاركين أثناء الجلسة. لذلك لابد للمدرب أن يحافظ على التواصل البصري مع المجموعة، وأن يتأكد من أن صوته أو صوتها واضح ويمكن أن يسمعه الجميع.

عندما يبدو أن الاهتمام يتراجع، يحتاج المدرب إلى التحلي بالمرونة والرغبة في تغيير الجدول الزمني، ربما عن طريق تقديم لعب الأدوار أو ترتيب زيارة ميدانية قصيرة، أو إدخال استراحة غير مجدولة للسماح للمشاركين بالاسترخاء أو الحصول على بعض الراحة. يمكن أن تساعد القصة الجيدة أو الدعابة في إعادة شحن الطاقات وزيادة الاهتمام. في الجلسة التي يتم فيها تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، يؤدي انتقال المدرب من مجموعة إلى أخرى إلى إثارة الاهتمام.

6-5 رصد وتقييم (Monitoring and evaluation):

يعد الرصد والتقييم مستويات التنمية لمهارات المشاركين وتقدمهم أحد الأدوار الرئيسية للمدرب، بحيث يتعين عليه إجراء هذه الخطوات كتقييمات تكوينية أثناء سير الدورة التدريبية (لتعديلات بمنتصف المسار والضبط الدقيق)، كتقييمات تلخيصية في نهاية الدورة (لتحسين الدورة التدريبية في المستقبل)، وكمتابعة دورية بعد انتهاء التدريب لمراقبة النتائج وتقييم الأداء المستمر للمتدربين.

لابد أن تكون نتائج التدريب قابلة للقياس، وقائمة على الأداء، وذات صلة مباشرة بأهداف برنامج التدريب. على سبيل المثال، إذا كان الهدف من التدريب هو أن يكون المشاركون قادرين على وضع برنامج وقائي بعد التعرض في أماكن عملهم، فسيكون مقياس النتيجة المناسب هو إكمال هذا النشاط في إطار زمني معقول. يعد تخطيط المناهج طريقة لتقييم الروابط بين محتوى المقرر الدراسي والنتائج (Plaza et al. 2007).

في أثناء عملية التدريب، يعتبر التقييم التكويني عنصرا مهمًا، لأن الهدف من الدورة هو تحسين المهارة وليس تصنيف المشاركين. لذلك، يمكن للمدرب مساعدتهم على التعلم بسرعة أكبر وبشكل كامل من خلال تزويدهم بالنقد البناء أثناء الدورة، كما يستخدم المدرب أيضًا التعليقات من التقييمات لتعديل محتوى وطرق التدريب لتلبية احتياجات المشاركين بشكل أفضل.

II. أبعاد التصميم التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح:

1-عملية التصميم الأوّلي للبرنامج التدريبي المقترح:

على إثر القيام بمراجعة عديد السياقات الأدبية الباحثة بموضوع " البرامج التدريبية، والاحتياجات التدريبية، وكذا الموضوعات المتعلقة بفئة المعاقين سمعيا من ذوي الصم والبكم"، وهو ما مكنه من دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال مدارس الصم والبكم وتحديدها، ثم تحويلها من أهداف سلوكية لأخرى تدريبية، موزعة على متغيري بعض المهارات النفسية والبيداغوجية، قصد تحقيق التنمية بها، بما جعلها تتزوي ضمن ستة (06) أبعاد محددة لتصميمية البرنامج التدريبي المقترح في صيغته الاوّلية، والتي تتجسد عبر ما يلي:

- مجال تنمية المهارات النفسية: وهي تشتمل على:
  - تنمية مهارة الفاعلية الذاتية.
  - تنمية مهارة التنظيم الذاتي.
  - تنمية مهارة التواصل غير اللفظي.
- مجال تنمية المهارات البيداغوجية: وتندرج تحتها:
  - تنمية مهارة التخطيط.
  - تنمية مهارة التنفيذ.
  - تنمية مهارة التقويم.

وقد توزع هذه الأبعاد على (06) بنود، بالتساوي، ولتتهيكل هذه المسارات ضمن إطار شامل يضم: أهداف البرنامج (هدف عام، خاص بالمجال؛ وهدف فرعي، يمثل مؤشرات الأبعاد أو البنود)

- محتوى البرنامج (مجال الموضوعات؛ وموضوعات التدريب)
- عدد الجلسات والحجم الساعي (نظري؛ تطبيقي؛ مجموعهما)
- إضافة إلى إطار التقييم أو التحكيم الخاص بالخبراء والأساتذة والمدربين الكفؤين بالمجال.

(التصميم الأوّلي للبرنامج التدريبي، الملحق رقم 11)

2-صدق محتوى البرنامج التدريبي:

لبحث صـــدق المحتوى المتعلق بالبرنامج التدريبي المقترح فقد عمد الباحث إلى عرضـــه على مجموعة من الخبراء، المتواجدين بالجزائر والدول العربية، والذين بلغ تعدادهم (06) محكمين؛ وهم (الدكتورة بوشدوب شهرزاد، الدكتور أحمد فاضلي، الدكتورة العمرية بن عمرة، الدكتور إبراهيم الزريقات، الدكتورة منال جاب الله، الدكتورة ميادة الناطور). (أســـماء محكمي البرنامج التدريبي المقترح، الملحق رقم 11)

وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول ما ورد في سياق؛ أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج التدريبي، من حيث مجالات التدريب، موضوعات التدريب، توافقات الحجم الساعي المستهدف لتنمية كل مجال أو مهارة، بالإضـافة لإعادة النظر في فعاليات التصـميم للبرنامج التدريبي، من حيث (أســاليب التدريب، المدربون، المتدربون، إدارة البرنامج التدريبي، موقع البرنامج التدريبي، مدة البرنامج وجلساته، الإمتيازات والحوافز، تقويم ومتابعة سير البرنامج، وملحقات البرنامج التدريبي.

وقد جاءت بعض الاقتراحات فقط من جانب الدكتور الزريقات على سبيل المثال بإضافة درجة اســتخدام الأســاليب المســتندة إلى البحث العملي، أو إعادة تصــويب بعض البنود من حيث البناء والصــياغة المضــبوطة، كما ورد عن الدكتورة منال جاب الله. في حين رأى بقية الدكاترة أن البرنامج متوافق بشكل جيّد مع الأهداف التصميمة للبرنامج التدريبي في سعيه المقترح لتنمية المهارات النفسية البيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

تجدر الإشـارة إلى أن الباحث قد وجد صـعوبات بالغة في تحكيم البرنامج التدريبي المصـمم، وذلك بالنظر لعدم وروده ضـمن دائرة مجالات الاهتمام لدى العديد من الأســاتذة الذين تم التواصــل معهم، وقدموا اعتذاراتهم عن التحكيم، خاصــة وأن البرنامج التدريبي يتعلق بإطار البرامج التدريبية في سياق إحدى فئات التربية الخاصة "المعاقين سمعيا أو الصم البكم"، ومن يشرف على تأطيرهم تحديدا معلميهم.

3-التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح:

تم تقسيم البرنامج التدريبي على جزيتين رئيسيتين:

أولا: جانب أهداف البرنامج؛ محتوياته، والحجم الساعي المرتبط به، والذي يمكن عرضه من خلال المنحى التالي:

الجدول رقم (24): يوضح إطار التصميم النهائي للبرنامج التدريبي الخاص بالدراسة

م	الأهداف		المحتوى		عدد الجلسات والحجم الساعي			درجات استخدام الأساليب المستند إلى البحث العملي
	أهداف البرنامج		موضوعات البرنامج	موضوعات التدريب	نظري	تطبيقي	المجموع	
I.	تنمية المهارات النفسية لمعلمي الصم والبكم							
	مجال مهارة الفاعلية الذاتية							
	الهدف العام: قياس المعلم لكفاياته على مواكبة التحديات في إنجاح العملية التعليمية							
	الأهداف الفرعية:							
أولا	01	التدريب على المشاركة في ندوات التطوير المهني المتعلقة بالتدخلات السلوكية والأكاديمية.	التمكن من التعرف وتطبيق التدخلات بالمجال التعليمي.	- تعديل السلوك؛ - التحليل السلوكي التطبيقي				
	02	تدريب المعلم على تركيز جهوده نحو أهداف التعلم وإدارة الفصل في تحفيز المتعلمين على المشاركة بأنشطة التعلم.	التعريف بالأهداف الإجرائية للتعلم.	- اكساب المتعلم مفاهيم المجردة: مفهوم العدد؛ - اسقاط التعلمات الجديدة على نمط الحياة لهؤلاء الأفراد.				
	03	تدريب المعلم حول كيفية استخدام مهارة حل المشكلات في تنمية مجالات تنموية أو خفض مشكلات معينة.	- كيفيات التعامل بمرونة مع مختلف الوضعيات والمواقف.	- الدمج؛ - برامج التدخل المبكر؛ - الخطط التربوية الفردية				

	04	توظيف المعلم لمهارات التدريس واستراتيجياتها المختلفة.	– التمكن من استراتيجيات التدريس الحديثة.	– التدريس بواسطة الأقران. – التعلم الالكتروني				
	05	تدريب المعلم على استخدام مقاربات البيداغوجيا الفارقية في تحديد مستويات التقدم للمتعلمين الصم.	– مناهج مستويات التقدم والمتابعة المتعلقة بالبيداغوجيا الفارقية.	– قدرة المعلم على توفير خبرات تعلم سريعة للمتعلمين المستعدين. – دعم المعلم للاستقلالية في الدراسة والتفكير. – تقديم الدعم المباشر للاحتياجات التعليمية للمتعلمين: الأنشطة المحاكية للواقع الحقيقي، تطوير التفكير النقدي، المهارات التحليلية.				
	06	الالتزام بالمسؤوليات المهنية من خلال فرص التعليم والتطوير المهني.	– معايير الالتزام بالأخلاقيات المهنية	– احترام النظام العام للمؤسسة البيداغوجية وقواعد سيرها. – تبيان المعايير العالمية لمعلم الإعاقة السمعية في ضوء الممارسات الفاعلة والاتجاهات الحديثة.				
	مجال مهارة التنظيم الذاتي							
الهدف العام: استهداف تنمية الخصائص الشخصية للمعلم في تحقيق الاتزان الانفعالي والإدراك الفضائي للتعامل مع مختلف الوضعيات.								
	الأهداف الفرعية:							
ثانيا	01	التعاون مع معلمي التعليم العام والفريق المتعدد التخصصات وأسر الطلاب لضمان أقصى قدر من التحصيل الدراسي	– التنسيق البيداغوجي مع الفاعلين في العملية التربوية.	– المشاركات في مختلف الاجتماعات التنسيقية. – تقديم المقترحات والتوصيات الهامة فيما يتعلق بالعملية التعليمية.				

	02	تنفيذ برامج الدمج وتقديم الدعم الأكاديمي في سياق التعليم العام.	– المرونة في التعامل مع الوضعيات التعليمية.	– تكييف المحتويات الدراسية، والأنشطة التثقيفية والصحية بما يتوافق والمستويات العقلية والمعرفية والاجتماعية للطلاب؛ من خلال التبسيط للمفاهيم والاستعانة بهرمية ماسلو في تقدير الحاجات بالصفوف المتمايزة تماشيا مع اتجاهات البيداغوجيا الفارقية. – الاستعانة بمعلم التعليم العام في تفعيل مقاربات الدمج للمتعلمين بصورة سلسة، عبر تبادل الخبرات.				
	03	تدريب المعلم على تقييد مشتتات الانتباه للطفل وتعزيز الانتباه الانتقائي لديه.	– الإدارة الصفية وعمليات ضبط الانتباه.	– استخدام المعلم لمهارات الذكاء الانفعالي.				
	04	تدريب المعلمين على إدراك جوانب التنظيم الذاتي للطفل الأصم.	– تبيان معالم التنظيم الذاتي للصم.	– قدرة المعلم على تعديل اتجاهات المتعلمين الصم. – تحكم المعلم في جوانب التنظيم الذاتي عن طريق: استغلال الاستراحات وأوقات التوقف في تنفيذ عمليات التنفس والاسترخاء للمتعلمين الصم.				
	05	تمكين المعلمين من التعامل مع وضعيات المشكلة المتزامنة مع التنظيم الذاتي للمتعلمين الصم.	– مشكلات التنظيم الذاتي للصم.	– جعل المعلم قادرا على التحكم بالمشكلات السلوكية والانفعالية للمتعلمين الصم. – تنفيذ خطط تدخلية من شانها التخفيف من حدة الاضطرابات المصاحبة للإعاقة السمعية أو الفقدان السمعي.				

	06	التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين فيما يتعلق بالتقدم الاجتماعي والوجداني لكل متعلم.	- التشاركية في عمليات التقييم المرتبطة بالمجالات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين الصم.	- محاولة اكساب المعلم القدرة على: - السعي في تنمية تقدير الذات للطفل الأصم. - تنمية النضج الانفعالي للطفل الأصم وما يصحبه من خبرات بالتعلم. - الانفتاح على العلاقات الاجتماعية –المتعدية للأقران.				
	مجال مهارة التواصل غير اللفظي							
	<u>الهدف العام:</u> تمكين المعلم من تقديم الموارد المتاحة للمتعلمين الصم عبر طرق متنوعة							
	<u>الأهداف الفرعية:</u>							
ثالثا	**01**	توفير التدريب للمسؤولين والموظفين على تقنيات الاتصال غير اللفظي لتحسين إدارة الفصل وزيادة الوقت الذي يقضيه في المهام الأكاديمية.	- تأثير العلاقة بين مختلف الفاعلين والمتعلمين الصم.	- المجالات التواصلية في تسجيل الحضور والغيابات. - فتح النقاشات الهادفة مع أولياء الأمور حول وضعية أبناءهم الأكاديمية عن طريق ادراجهم كقنوات اتصال فاعلة. - المساهمة في تعزيز العلاقة الاتصالية خارج أوقات الدراسة: الأنشطة اللاصفية.				
	02	دمج المجالات النفسية، المعرفية، والاجتماعية في الدروس الفنية لتعزيز مهارات الاتصال والتعاون.	- الشمولية في تقديم المحتوى الدراسي لتعزيز المهارات المطلوبة.	- استخدام أنماط التفاعل الصفي في تقديم التصورات المعرفية. - استخدام الاختبارات الاسقاطية في تكوين بنية الشخصية للمتعلم الأصم.				
	03	المحافظة على إدارة الفصل باستخدام نظام السلوك الإيجابي.	- الإدارة الصفية الفعالة.	- استخدام أساليب الصحة النفسية.				

				– نماذج جودة الحياة المستندة لعلم النفس الإيجابي.				
	04	تدريب المعلمين على تحسين مهارات المتعلمين الإدراكية والتواصلية باستخدام وسائل المساعدة البصرية، لغة الإشارة الموحدة، والتكنولوجيا المساعدة.	– السند البصري وأهميته في تحسين المهارات التواصلية والإدراكية.	– الاعتماد على خاصية التجسيم للموضوعات المتناولة. – استخدام التكنولوجيا المساعدة في التخفيف من حدة التوتر وزيادة معدلات التركيز والانتباه.				
	05	مراقبة استخدام ورعاية المدربين السمعيين للمعينات السمعية والمساعدات اللمسية.	– محددات التحكم في المعينات السمعية.	– بالنسبة لاستخداماتها مع ذوي الضعف السمعي، الزرع القوقعي، الإعاقة السمعية العميقة. – التحكم في ترددات أجهزةFM وموازنتها مع الفقدان السمعي للمتعلمين. – توافق المساعدات اللمسية مع قابلية المتعلمين الصم للاكتساب وفقها بحسب ميولاتهم واهتماماتهم– التفضيلات في المواد المقدمة–				
	06	حث المعلم على توظيف نمط لعب الدور بين المتعلمين ضمن الأنشطة التعليمية.	استخدام أسلوب لعب الدور في العملية التعليمية.	– توظيف استراتيجيات التعلم النشط: التعلم بالأقران، الصف المقلوب، التعلم التعاوني.				
II.	**تنمية المهارات البيداغوجية لمعلمي الصم والبكم**							
رابعا	**مجال مهارة التخطيط الدراسي**							
	الهدف العام: ضبط السياقات المرتبطة بالتخطيط الدراسي للعملية التعليمية الموجهة للصم							
	الأهداف الفرعية:							

	01	توفير المعلومات للأطفال والأسر في تطوير مهارات ومعارف محددة متمحورة حول الاستثمار بالبقايا السمعية.	- تحديد المتطلبات الفردية لكل متعلم أصم.	- من حيث الخصائص المعرفية واللغوية: علاقة التأخر اللغوي بالاكتساب، ملائمة المناهج للصم، طرق التدريس المتبعة، تأثير الإعاقة على التعلم. - من حيث الخصائص الاجتماعية: تقدير الذات، النضج الانفعالي، الاتزان العاطفي، التوافق النفسي.				
	02	المشاركة في توفير التدخل المبكر والخدمات التعليمية للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وكذلك أسرهم ومعلميهم وأقرانهم.	- دور المعلم في برامج التدخل.	- المشاركة في التصميم، التنفيذ والتقييم للبرامج التدخلية المبكرة. - إعداد التقارير وارفاقها للفريق المتعدد التخصصات. - التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وأولياء الأمور. - القيام بتعديلات على مستوى البرامج التدخلية وفقا لاحتياجات المتعلمين الفردية.				
	03	وضع خطط تعليمية فردية (IEP) متضمنة إعداد خطط دروس واستشارتها مع المعلمين فيما يتعلق بتعليم الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع.	- استخدام استراتيجيات تعلمية في التخطيط للدرس.	- استعانة المعلم باستراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية عبر: استراتيجية الوعي الصوتي؛ - استراتيجية التعرف على الكلمة؛ - الطلاقة؛ -استراتيجية القراءة المتكررة. - استراتيجية المنحى التقاربي؛ - استراتيجية التدقيق الإملائي؛ - استراتيجية كتابة الجمل؛				

				– استراتيجية القراءة التعاونية.				
	04	تقديم خدمات تعليمية مباشرة للأطفال المصابين بفقدان السمع.	– تزويد المتعلمين بمعطيات مباشرة	– درجة إلمام المعلم بآليات تعزيز الجوانب البصرية الإدراكية، خاصة في الأنشطة الأدائية أو التمارين الرياضية.				
	05	تدريب المعلمين على اتباع نمط تدريسي يستند للتعلم بالأقران في عمليات التخطيط للدروس.	– تخطيط الدروس عبر استراتيجية التعلم بالأقران.	– النمذجة. – التعلم من خلال اللعب. – التعلم التعاوني.				
	06	تدريب المعلمين على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يتناسب والاحتياجات الفردية لكل متعلم.	– استخدام الوسائل التكنولوجية حسب الخصوصيات الفردية للمتعلمين.	– التطبيقات التقنية المتضمنة عمليات التجسيم في التعلم. – الأجهزة المساعدة على إثراء جوانب الدعم الأكاديمي من خلال تعزيز السند البصري. – استخدام التطبيقات التقنية المساعدة على اكتساب اللغة الشفهية لدى المتعلمين الصم.				
	مجال مهارة التنفيذ							
	<u>الهدف العام:</u> استخدام مجالات الموضوعات في أثناء تنفيذ الدرس لمعلمي الصم والبكم.							
	<u>الأهداف الفرعية:</u>							
خامسا	**01**	التعاون مع معلمي التعليم العام لضمان توافق محتويات المقررات التي يتم تدريسها مع طرق التدريس المتبعة بمدارس الأطفال الصم البكم.	– تكييف المقررات العادية مع نوعية الفئة المدرسة " الصم".	– اتباع الأطر المرجعية المتعلقة أساسا بتطبيق نظريات التعلم: (المعرفية: البنائية)، (الاجتماعية: التعلم الاجتماعي لبوندورا)، (السلوكية: نماذج التحليل السلوكي التطبيقي ABA)				

	02	تدريب المعلم على التعاون والمشاركة في التدريس مع المعلمين من خلال تقديم التعليمات التي تلبي الأهداف والغايات القياسية.	- عرض التعليمات التي تحقق الأهداف المنشودة.	- الكفاءة المستهدفة من الوضعية التعلمية الجديدة. - الأهداف العامة والخاصة من التعليمات المقدمة. - الوسائل البيداغوجية المستعملة في مراحل الاكتساب والتعلم. - النتائج المتوخاة من خلال استهداف نوعية معينة من التعلمات.				
	03	تدريب المعلم على بذل جهود تعليمية سلسة من خلال دمج أفضل استراتيجيات التدريس في فصل دراسي تعليمي عام مشترك.	- دمج استراتيجيات ومشاريع تدريس ضمن فصل دراسي موحد.	- نماذج التدريس القائمة على مشاريع STEM & RTI - العمل على تنفيذ المقررات بما يتماشى ومناهج PATHS الخاصة بهم (تشجيع استراتيجيات التفكير البديلة) لتحسين التواصل الاجتماعي العاطفي للأطفال وأدائهم السلوكي.				
	04	مساعدة المعلم على تطبيق تقنيات وبرامج تعليمية بديلة تمكن من تحقيق التسريع الأكاديمي للتعلّمات.	- الحصول على التسريع الأكاديمي ضمن بيئات تربوية مقيدة.	- السبورة الذكية؛ - الألواح الالكترونية؛ - دعم التكنولوجيا للمعينات السمعية ومجالات الصوت في الفصل وأنظمةFM				
	05	توفير التعليمات لمجموعات صغيرة و/أو لمتعلمين فرديين؛ بما في ذلك برامج التعليم المباشر.	استخدام استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية–التمايز–	- استراتيجية إدارة المناهج. - استراتيجية إدارة الفصول المتمايزة؛ هرمية ماسلو في التعليم المتمايز. - ترتيب الفصل الدراسي المتمايز؛ - أساليب التدريس ضمن بيئة صفية متنوعة.				

	06	تدريب المعلم على القيام بالتعديل على عرض محتوى مقررات التعليم العام لذوي الصم وفقا لمتطلبات احتياجاتهم.	الحجم الساعي بين المواد الأساسية والثانوية	– التوافق بين المواد الأساسية والثانوية في عرض المحتوى التعليمي، وبين تقديمه وتأخيره بما يتناسب ومستويات الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين.				
سادسا	**مجال مهارة التقويم**							
	الهدف العام: تطوير السلوكيات الممارساتية للمعلم في مجال قدرته على تقويم المخرجات التعليمية							
	الأهداف الفرعية:							
	01	تصويب اتجاهات المعلم نحو التعرف على مختلف الاختبارات التحصيلية المستخدمة في تقويم الصم.	– تمكين المعلم من مختلف التقويمات المنتهجة.	– التقويمات التحصيلية الصفية: بأنواعها التشخيصي والتكويني واللاصفية: الواجبات المنزلية – التقويم المستمر.				
	02	تدريب المعلم على القيام بعملية التكييف للاختبارات التحصيلية وفقا لخصوصية المتعلمين الصم.	– تكييف الاختبارات حسب طبيعة المستويات المتعددة للأفراد الصم.	– استخدام برمجيات الترجمة في نقل إجابات المفحوصين. – مراعاة الجوانب العقلية للمتعلمين الصم في تصميم الاختبارات وتصحيحها.				
	03	النهج على استخدام أدوات تقييم مرنة ومتعددة الأوجه.	– التنويع في التقييمات	البورتفوليو–الحافظات				
	04	تمكين المعلم على التحقق من مدى اكتساب المتعلمين داخل الحجرة الصفية.	– التنبؤ بالسلوكيات وتقدير النتائج.	– استراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية.				
	05	تمرين المعلم حول كيفية تقويم مكتسبات	– أداء التقويم النهائي أو الختامي	– استخدام الملاحظة. – دراسة الحالة.				

		الطفل خارج حجرة الصف.		– المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: أثناء اللعب.				
	06	اتاحة الفرصة للمعلم لتطبيق استراتيجيات تحقيق التكيّف المدرسي للطفل المعاق سمعيا.	– استراتيجيات التكيّف المدرسي	– المرافقة المدرسية. – الارشاد النفسي.				

ثانيا: جانب الفعاليات المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح:

الجدول رقم(25): يمثل الوضعيات المتعلقة بتنفيذ فعاليات البرنامج التدريبي المقترح

الفعاليات					
أساليب التدريب	**وسائل التدريب**	**المتدربون**	**المدربون**	**إدارة البرنامج التدريبي**	**مكان البرنامج التدريبي**
–استخدام المناقشات –الاستعانة بالندوات –إثراء الجلسات بالمحاضرات –عرض مختلف التقارير والمنشورات –القيام بتمثيل الأدوار عند تأدية المهام. –الحث على التعلم الذاتي –النهج على أساليب التعلم التعاوني، والجماعي.	–الألواح الإلكترونية. –السبورة الذكية. –جهاز العرض. –التدريب الالكتروني. –النمذجة والمحاكاة عبر التطبيقات الالكترونية. –المشاريع التربوية "RTI,STEM"	–معلمي أطفال مدارس الصم البكم المتواجدة بمدنتي سطيف، وسكيكدة.	–خبراء التدريب من ذوي حملة الشهادات بالمجال. –أساتذة جامعيين مكونين بإطار التدريب. –معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.	–القائم على عملية التصميم للبرنامج التدريبي. –المشرف العام على إدارة البرنامج التدريبي. –خبراء تدريب المدربين. –مدربين متطوعين لديهم تكوين حول البرامج التدريبية.	–مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسطيف (قاعة مخصصة للتدريب) –مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسكيكدة (قاعة مخصصة للتدريب)

-استخدام الورشات.					
الفعاليات-تابع					
مدة البرنامج ومواقيت جلساته	**الامتيازات والحوافز**	**تقويم ومتابعة سير البرنامج**	**ملحقات البرنامج التدريبي**		
- تم إفراد البرنامج التدريبي على 36 جلسة، مخصصة لكل مجال تنموي 06 جلسات. - بحيث توزع الجلسات (06) على خمس فترات بالأسبوع، مستغلين أوقات العطل، لتتراوح مدة كل جلسة ما بين (30-45 دقيقة) خلال كل جلسة تدريبية. - تتراوح مدة تطبيق البرنامج التدريبي في حدود شهرين.	- تقديم شهادات تقديرية للمتدربين المشاركين بالبرنامج التدريبي. - منح المتفوقين بالبرنامج التدريبي فرصة الحصول على مزيد من الدورات المؤهلة للترقية ضمن رتبهم المهنية.	- إعداد مقياس تقييمي للمشاركين بالبرنامج التدريبي " مقياس تقييم المهارات" قياس قبلي". إلى جانب قياس احتياجاتهم. - تطبيق البرنامج التدريبي. - استخدام أداة لقياس فاعلية البرنامج التدريبي، من خلال الاستعانة بمقياس تقييم المهارات وإعادة تطبيقه " قياس بعدي".	- يتم تزويد المشاركين بالبرنامج التدريبي حقيبة تدريبية تحتوي على: - مطبوعة المادة العلمية المتعلقة بالبرنامج التدريبي. - تقديم العرض التقديمي للبرنامج التدريبي على شكل صيغ متعددة Docx, Pdf, Ppt		

4- الدليل العملي التوجيهي للمدربين:

بوصـــول المدرب لمرحلة التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي، وهذا بعد تمكنه من الالمام بمختلف الأهداف التدريبية والموضـــوعات المرتبطة بالتدريب، وكذا النماذج المســـتخدمة في تنمية مؤشـــرات مهارة معينة، فإنه يتعين عليه أن يتقيد ببعض الضـــوابط المنهجية في التطبيق للبرنامج التدريبي، وذلك من سياق توفر:

أ-إعداد ملخص شامل حول ماهية البرنامج التدريبي المقترح على المعلمين، وذلك من حيث؛

- أهداف التعلّم ومحتوى الوحدة التدريبية.
- الإشراف على ضبط الاستعدادات فيما يخص المعدات والتجهيزات.
- وجود مواد القراءة التكميلية.

ب-مخطط الوحدة التدريبية وخطة الجلسة: وهذا عبر تحقيق:

- المتطلبات الأساسية للمشاركة في الدورة.
- مكونات الدورة والوقت المقدر.
- المعينات البصرية التي سيتم استخدامها خلال الجلسات.

ج-ملاحظات التدريس، وتتضمن:

- خلفية تقنية؛ لشد الانتباه.
- تعليمات للأنشطة المزمع القيام بها مع المتدربين.

د-مساعدات بصرية (يمكن نسخها على ورق شفاف أو إعادة رسمها على المخططات الورقية)

4-1 الأدلة الخاصة بالمشاركين:

1-دليل الجلسة: ويتعين أن يكون محتويا على:

- أهداف التعلّم ومحتوى الوحدة التدريبية.
- المعلومات الأساسية التي يجب أن تكون أو تتوفر لدى المشارك قبل حضور الجلسة.
- مواد قراءة إضافية.

2-ملاحظات الجلسة (تحتوي على المعلومات الفنية الأساسية، بما في ذلك تعريفات بالمصطلحات الأساسية)

3-أنشطة الجلسة (مع أوراق العمل والتعليمات)

5-تطبيق البرنامج التدريبي:

يتم البحث في هذه المرحلة عن الإجراءات المتضـــمنة في البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الأطفال الصـــم والبكم، بما يعني تنمية مهاراتهم في الشـــقين النفسي والبيداغوجي، حيث يمكن تبيان خطوات تجسيد ذلك عن طريق:

- القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصـم في شـقي المهارات النفسـية والبيداغوجية ودراسـة الفروق في متغيرات التي تعزى للجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية.

- تطبيق البرنامج التدريبي؛ من خلال تجسـيد أعداد جلسـاته الممتدة على (36) جلسـة، تتراوح فتراتها في مدة شـهرين، موزعة ما بين (30-45 دقيقة) مخصـصـة لكل جلسـة، والمطبقة على ما مجموعه (10) معلمين، منهم (06) إناث و(04) ذكور.

- تطبيق مقياس تقييم المهارات النفسـية والبيداغوجية؛ للتعرّف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية وخفض الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم والبكم.

وقد جاءت الإجراءات، على نحو تفصيلي كما يلي:

1- **إجراء تقويم قبلي:** حيث عمد الباحث إلى تقصـي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصـم والبكم، من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسة السابقة وربطها بالأدب النظري،

2- مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

تم الاجتماع مع مديري المؤســســـات التعليمية للمعاقين ســـمعيا بكل من مدينتي ســـطيف وســـكيكدة، قصـــد بحث إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد أخذ الموافقات، وموافاة أفراد العينة بأهداف البرنامج وإجراءات تطبيقه.

ليتكون البرنامج التدريبي مما مجموعه (36) ساعة تدريبية، ممتدة بين الفترة (2020/10/07 إلى غاية 2020/12/31)، وذلك باستغلال أيام السبت والعطل؛ من الساعة التاسعة صباحا إلى غاية الرابعة مســـاءا، وأيام الثلاثاء والخميس بالفترة المســـائية. حيث تم اســـتغلال القاعة المخصصة في تدريس التنطيق لتطبيق البرنامج بالنظر إلى ملاءمتها.

- تم بكل جلسـة تدريبية: تعريف المتدربين المشـاركين بالأهداف المتعلقة بالجلسـة، وعرض محتوياتها وموضوعاتها، والاستراتيجيات المقترحة بالتطبيق.

3- إجراء تقويم بعدي: وهذا عبر القيام بتطبيق مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق صحة الفروض.

خلاصة:

تم من خلال محاور هذا الفصل العمد إلى تناول مجموعة من المحددات المرتبطة بتصميم البرنامج التدريبي، من خلال حوصلة الأهداف المتعلقة بمحتوى البرنامج التدريبي، وإجراء تحديد الاحتياجات التدريبية والتعرض إلى مختلف الطرق المستخدمة في عملية التعلّم المندرجة بالبرنامج التدريبي وأدوار المدربين فيهم، بالإضافة إلى عرض المحتوى الخاص بالبرنامج التدريبي من حيث مجالاته وموضوعاته وذلك لتمكيننا من فهم كيفيات تطبيقه.

كما اشتملت العناصر التالية على التطرق للبرنامج التدريبي المقترح خلال هذه الدراسة بجلساته وفعالياته، وما تبعه من دراسة لصدق محتواه، مع ابراز الدليل العملي المنوط بالمدربين التقيّد به، وكذا ما تعلق بالخطوات المنتهجة في سير خطوات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

I. عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها

II. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأداتي الدراسة الموجهتين لمعلمي الصم والبكم

III. مناقشة عامة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

IV. استنتاج عام

تمهيد:

نسعى من خلال معالم هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات المتبناة خلال الطرح المتواجد بمتن هذا العمل، والاجابة على تساؤلاته.

تذكير بالفرضيات:

الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي المصمم فاعلية في تنمية المهارات النفسية البيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وذلك لصالح القياس البعدي.
2- يؤثر البرنامج التدريبي المصمم في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بأثر كبير.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الجنس.
4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

I. عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

على إثر القيام بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة من خلال تطبيق مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين، سنتطرق للتباحث في اعتدالية التوزيع لهذه البيانات، ثم عرض قراءة وصفية لنتائج البحث حسب المتغيرات المتعامل معها، يليها عرض لنتائج الفرضيات وتفسيرها انطلاقا من الأدب النظري والدراسات السابقة، لتختتم باستنتاج عام لأهم النتائج المتوصّل إليها.

بعد تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبية ومقياس المهارات النفسية على المجموعة التجريبية في القياس القبلي وتطبيق برنامج المتابعة والتدخل بجلساته الستة والثلاثين على أعضاء المجموعة التجريبية، وإجراء القياسات (القبلية والبعدية)، قمنا بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة مستخدمين في ذلك الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**$SPSS_{23}$**)، وذلك انطلاقا من القيام بعمليات التأكد من طبيعة توزيع بيانات بحثنا، لتحديد الأساليب الإحصائية الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/لابارامترية)، بتطبيق اختباريّ (**Sharipo7–Wilk & Kolmogorov–Smirnov**)، وتمثلت النتائج كما يلي:

1_ بالنسبة لمقياس تحديد الاحتياجات التدريبية:

الجدول رقم (26): تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات الدراسة في المجموعة التجريبية

العمليات المعرفية	القياس	Kolmogorov–Smirnov	Shapiro–Wilk
مجال الفاعلية الذاتية	القبلي	0.185	0.157
	البعدي	0.200	0.786
مجال التنظيم الذاتي	القبلي	0.029	0.057
	البعدي	0.200	0.441
مجال التواصل غير اللفظي	القبلي	0.165	0.198
	البعدي	0.220	0.06
مجال التخطيط	القبلي	0.200	0.710
	البعدي	0.200	0.841
مجال التنفيذ	القبلي	0.200	0.864
	البعدي	0.163	0.287
مجال التقويم	القبلي	0.170	0.383
	البعدي	0.138	0.121
الدرجة الكلية للمقياس	**القبلي**	**0.200**	**0.416**
	البعدي	**0.200**	**0.258**

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن كل قيّم اختباريّ؛ (**Sharipo7–Wilk & Kolmogorov–Smirnov**) **المتعلقين** بخاصية اختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، جاءت غير دالة إحصائيا، بما يعني أن جميع قيم Sig لاختباريّ؛ (**Sharipo7–Wilk & Kolmogorov–Smirnov**) كانت أكبر من (0.05)

وهي أهم شروط التي تدل على اعتدالية توزيع طبيعيا، ما يبين أن بيانات القياس القبلي والقياس البعدي جميعها تتوزع توزيعا اعتداليا، وهو ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية.

بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات بحثنا في كلى من: (القياس القبلي والقياس البعدي)، سنقوم باختبار الفرضيات عن طريق أساليب الإحصاء البارامتري.

2- بالنسبة لمقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

الجدول رقم (27): تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات بحثنا في المجموعة التجريبية

العمليات المعرفية	القياس	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
مهارة الفاعلية الذاتية	القبلي	0 ,200	0,483
	البعدي	0 ,200	0,263
مهارة التنظيم الذاتي	القبلي	0 ,200	0,389
	البعدي	0 ,200	0,666
مهارة التواصل غير اللفظي	القبلي	0 ,200	0,433
	البعدي	0 ,200	0,475
مهارة التخطيط	القبلي	0,167	0,474
	البعدي	0 ,200	0,880
مهارة التنفيذ	القبلي	0 ,200	0,656
	البعدي	0 ,200	0,288
مهارة التقويم	القبلي	0 ,200	0,702
	البعدي	0 ,200	0,914
الدرجة الكلية للمقياس	**القبلي**	**0,091**	**0,206**
	البعدي	**0 ,200**	**0,757**

تفسر النتائج الواردة من الجدول رقم (27) أن كل قيم اختباري: (**Sharipo7-Wilk & Kolmogorov-Smirnov**) الخاصين باختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، جاءت غير دالة إحصائيا، وهو ما يؤول إلى إعتبار أن جميع قيّم Sig لاختباري: **(Sharipo7-Wilk & Kolmogorov-Smirnov)** قد كانت أكبر من (0.05) وهي أهم شروط التي تدل على اعتدالية التوزيع وانه يتوزع توزيعا طبيعيا، ما يبين أن بيانات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس المهارات النفسية والبيداغوجية جميعها تتوزع توزيعا اعتداليا، وهو ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية.

بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات بحثنا على مقياس الاحتياجات التدريبية ومقياس المهارات النفسية في كلّ من: (القياس القبلي والقياس البعدي)، سنقوم باختبار الفرضيات عن طريق أساليب الإحصاء البارامتري.

II. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأداتي الدراسة الموجهتين لمعلمي الصم والبكم:

انطلاقا من التراث السيكولوجي ونتائج البحوث الإمبريقية التي أكدت على وجود الخلل أو القصور المرتبط بالنقص في تحقيق متطلبات التمكّن من المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، سنحاول التأكد من ذلك عن طريق تحديد مستويات أهم الاحتياجات التي يحتاجها المعلمين مع عرض لأهم المهارات التي يتمتع بها معلمي الصم البكم والمتمثلة في: **(الفاعلية الذاتية؛ التنظيم الذاتي؛ والتواصل غير اللفظي؛ وعمليات التخطيط؛ التنفيذ؛ والتقويم)** لدى أفراد عينة البحث.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد تم تحديد هذه الاحتياجات من خلال ما تم استسقاءه من الادب الإمبريقي الخاص بالظاهرة، وتم بناء مقياس يشخص طبيعة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الخاصين بالأطفال الصم والبكم.

حاولنا في هذا الجانب التعرّف والتحديد لمستوى الاحتياجات التدريبية للمهارات النفسية البيداغوجية لدى عينة البحث انطلاقا مختلف الطرق والأدوات المنهجية المتبعة، وهذا من خلال القيام بالدراسة الاستطلاعية وتقصي نتائجها، والقيام بمقابلات نصف موجهة مع المعلمين والمختصين بالشأن التعليمي المتعلق بفئات الصم والبكم، وكذا ما تم اقتباسه وتمحيصه من التراث النظري المحدد (مستوى مرتفع، مستوى متوسط، ومستوى متدني) وتمثلت النتائج كما هي مبينة في الموالي:

1-من ناحية مجال تحديد الاحتياجات التدريبية

المستوى المرتفع= احتياجات مرتفعة

المستوى المنخفض= احتياجات منخفضة

المستوى المتوسط= احتياجات متوسطة

الجدول رقم (28): يوضح الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي

مستوى الاحتياج / أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية		المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع	المجموع	اختبار كاي تربيع	الدلالة الإحصائية للفرق
مجال الفاعلية الذاتية	ت- الملاحظ	01	01	08	10	8.2	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%10	%10	%70	%100		
مجال التنظيم الذاتي	ت- الملاحظ	03	01	06	10	7.2	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%70	%20	%10	%100		
مجال التواصل غير اللفظي	ت- الملاحظ	02	02	06	10	6.8	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%20	%70	%10	%100		
مجال التخطيط	ت- الملاحظ	02	02	06	10	6.8	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%30	%05	%20	%100		
مجال التنفيذ	ت- الملاحظ	01	03	06	10	7.2	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية.	%30	%50	%20	%100		
مجال التقييم	ت- الملاحظ	03	01	06	10	7.2	الفرق دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%40	%40	%10	%100		

يظهر الجدول المحدد بالرقم (28)؛ أن مستوى أفراد مجموعة البحث في مجالات الاحتياجات التدريبية تتباين فيما بينهم في المستويات الثلاث، الأمر الذي يعكس الضعف الواضح لدى مجموعة بحثنا في القياس القبلي على هذا المؤشر، وبالرجوع لقيمة اختبار **(χ^2)** المقدرة بـــ:**(8.2)** بالنسبة لمجال الفاعلية الذاتية ونجدها في مجال التنظيم الذاتي ومجال التنفيذ ومجال التقييم مقدرة ب (7.2) وفي مجال التواصـــل غير اللفظي ومجال التخطيط مقدرة ب(6.8) فجميع قيّم كاي تربيع للمجالات الســتة دالة إحصائيا عند مقارنتها بالمجدولة التي تساوي (5.99)، أي أنه توجد اختلافات بين أفراد مجموعة البحث التجريبية في الاحتياجات التدريبية في القياس القبلي، وعليه يمكننا القول بأن كل أفراد مجموعة البحث (التجريبية) تتميز بارتفاع احتياجاتهم التدريبية على المقياس المطبق للاحتياجات التدريبية.

2-من ناحية تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية:

المستوى المرتفع= احتياجات مرتفعة

المستوى المنخفض= احتياجات منخفضة

المستوى المتوسط= احتياجات متوسطة

الجدول رقم (29): يوضح الفروق في تقييم مستويات المهارات النفسية والبيداغوجية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي

مستوى الاحتياج / أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية		المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع	المجموع	اختبار كاي تربيع	الدلالة الإحصائية للفرق
مهارة الفاعلية الذاتية	ت- الملاحظ	05	03	02	10	3.4	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%50	%30	%20	%100		
مهارة التنظيم الذاتي	ت- الملاحظ	08	02	0	10	3.6	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%80	%20	%0	%100		
مهارة التواصل غير اللفظي	ت- الملاحظ	03	07	00	10	2.6	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%30	%70	%00	%100		
مهارة التخطيط	ت- الملاحظ	03	04	03	10	1.8	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%30	%40	%30	%100		
مهارة التنفيذ	ت- الملاحظ	03	05	02	10	3.4	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية.	%30	%50	%20	%100		
مهارة التقييم	ت- الملاحظ	06	03	01	10	4.2	الفرق غير دال إحصائيا
	النسبة المئوية	%60	%30	%10	%100		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (29) عدم وجود تباين فيما بين المستويات الثلاث لأفراد مجموعة البحث في المهارات النفسية والبيداغوجية، الأمر الذي يعكس الضعف الواضح لدى مجموعة بحثنا في القياس القبلي على هذا المؤشر، وبالرجوع لقيمة اختبار **(χ^2)** المقدرة بـ:**(3.4)** بالنسبة لمهارة الفاعلية الذاتية ومهارة التنظيم الذاتي تساوي (3.6) ونجد مهارة التواصل غير اللفظي كاي تربيع تساوي (2.6) أما في مهارة التخطيط تقدر ب(1.8) ومهارة التنفيذ نجدها مقدرة ب: **(3.4)** في حين جاءت القيمة بمجال التقييم بنحو يصل إلى (4.2). ومن ثمّة فإن جميع قيم كاي تربيع على المهارات النفسية والبيداغوجية الستة غير دالة إحصائيا عند مقارنتها بالمجدولة التي تساوي (5.99)، أي أنه لا توجد اختلافات بين أفراد مجموعة البحث التجريبية في المهارات النفسية البيداغوجية في القياس القبلي، وعليه يمكننا القول بأن كل أفراد مجموعة البحث (التجريبية) تتميز بنقص للمهارات النفسية والبيداغوجية بناء على المقياس المطبق.

3-من ناحية الجنسين في تحديد الاحتياجات التدريبية:

الجدول رقم (30): يبين الفرق بين المعلمين في الاحتياجات التدريبية بدلالة الجنس

نوع الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار"ت"	قيمة (SIG)	الدلالة الإحصائية
إناث	06	93,33	33,38	**0,097**	**0,924**	**غير دالة إحصائيا**
ذكور	04	94,75	11,94			

تقدم البيانات الواردة من الجدول رقم (30) نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب النتائج المتوصّل إليها بين معلمي الصم البكم تعزى لمتغير الجنس على مقياس الاحتياجات التدريبية.

وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس قبل تطبيق البرنامج التدريبي. حيث تتوافق مع هذه النتيجة المسجلة، كل من دراستي؛ بن قسمية فريد(2018)، ودراسة يمينة بن موسى (2017)؛ في عدم وجود فروق بين الجنسين. في حين تأتي نتائج دراسات كل من ابتسام حميدة (2018) لتتعارض مع نتيجة الدراسة الحالية في الشق المتعلق بالفروق، والتي تعزوها لصالح الاناث، وعلى نفس المسار ما توصلت إليه نتائج دراسة فاطمة العمرية وهيام تاج (2017) لتعزى من خلالها الفروق لصالح الذكور في متغير الجنس.

3-1 قياس تجانس العينة من ناحية المؤهل العلمي:

الجدول رقم (31): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المعلمين في احتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
مربي متخصص رئيسي	04	80,50	12,76	**2,82**	**0,126**	**غير دالة إحصائيا**
معلم تعليم متخصص رئيسي	02	88,50	14,84			
معلم تعليم متخصص	04	110,00	22,64			

يوضح لنا الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه، ومن خلاله يمكننا الاستنتاج بأنه لا توجد فروق بين المعلمين دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي؛ **(مربي متخصص رئيسي، معلم تعليم متخصص رئيسي، معلم تعليم متخصص)** حيث كانت قيمة "ف(**2,82**) بقيمة احتمالية(0.126) وهي قيمة أكبر من (0.05) فهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين معلمي الصم البكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي أي أنه لا يوجد اختلاف في الاحتياجات التدريبية بينهم.

وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة لابتسام حميدة (2018)، وتتقاطع معها دراسة بن يمينة موسى في وجود فروق ذات دلالة إحصائية. يتعارض مع نتائج دراسة فاطمة المعمرية وهيام التاج (2017) في ايعازهما لوجود فروقات بين متوسطات الاستجابات على مجالات الدراسة لصالح فئة البكالوريوس.

إن غياب فروق بين معلمي الصم والبكم في احتياجاتهم التدريبية تبعا لمؤهلاتهم العلمية، قد يكون مرده إلى أن السلم الرتبي لهؤلاء المعلمين لا ينطلق من مسلمات مبنية على تحليل العمل الخاص بكل فرد، والذي من خلاله يتم تقييمه للبحث في نقاط القوة والضعف وتعزيزها أو لمعالجتها قصد اتخاذها كمرجعيات في تقويم المردودية الفردية والإنتاجية المؤسساتية، إلا أنه وفي هذه الحالة، فإن السياق هنا يتعلق بسنوات الأقدمية في التخصص، وهو يتم بصورة نمطية لا تشتمل على أية قواعد تقييمية ممنهجة أو صارمة، وبالتالي فهي تخضع لقوانين تنظيمية فقط، وهذا ما قد يكون سببا وجيها في عدم وجود الفروق بين المعلمين في احتياجاتهم استنادا للمؤهل العلمي الخاص بهم.

3-2 قياس تجانس العينة من ناحية الخبرة المهنية:

الجدول رقم (32): يبين نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المعلمين في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير الخبرة.

الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
15 سنة	3	86,00	11,35	**2,27**	**0,13**	**غير دالة إحصائيا**
10 سنوات	03	80,33	15,63			
05 سنوات	04	110,00	22,64			

تبين النتائج المسجلة على الجدول رقم (32) الخاص بتحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) والذي يشير إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين دلالة إحصائية تعزى للخبرة المهنية؛ **(15سنة،10سنوات، 5سنوات)** حيث كانت قيمة "ف**(2.27)** بقيمة احتمالية (0.13) وهي قيمة أكبر من (0.05) فهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين معلمي الصم البكم تعزى للخبرة المهنية أي أنه لا يوجد اختلاف في الاحتياجات التدريبية بينهم يعزى للخبرة المهنية.

يمكن تفسير هذه النتيجة؛ "في عدم وجود فروق" على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية لدى هؤلاء المعلمين من المرحلة الابتدائية قد ظلت في المستوى القاعدي من حيث عمليات التأهيل والتدريب أثناء الخدمة، والافتقاد للبرامج التكوينية خلال المراحل التدريسية المختلفة، التي من شأنها أن تعمل على تنمية وتطوير معارفهم، مهاراتهم وكفاياتهم وتغيير معتقداتهم، كما قد تؤول تحليلاتها نحو الوضعية القائمة على عدم تجانس الأطفال الصم والبكم داخل الصف الواحد، من حيث خصوصياتهم، وهو ما يشكل حواجز ومعوقات أمام المعلمين بمختلف سنوات خبراتهم في تجسيد ممارساتهم بصفة جيّدة.

وهو ما تأكده دراسة السابقة لابتسام حميدة (2018)، وتعارضه دراسة فاطمة المعمرية وهيام التاج (2017)، ودراسة أسامة الصمادي (2007).

III. مناقشة عامة:

من خلال النتائج المتوصّـل إليها فيما يخص تحديد الاحتياجات التدريبية لدى عينة الدراسـة، يمكننا القول بأن المعالجات الإحصـائية لنتائج الاختبارات المطبقة في عملية التشـخيص أفرزت فعلا عدم وجود فروق بين المعلمين في الاحتياجات التدريبية لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغيرات البحث؛ (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة المهنية)

واسـتنادا إلى ذلك، فإنه يمكننا الحديث عن نتائج الدراسـة المتعلقة بالفرضـيات وفقا لما يرد تباعا:

1-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1-1 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى للدراسة:

نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم، وذلك لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Test.T Samples Paired) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسـطي درجات معلمي المجموعة التجريبية على مقياس تقييم المهارات النفسـية والبيداغوجية في التطبيق القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

الجدول رقم (33): يوضـح دلالة الفروق "ت" بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات النفسية.

المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار"ت"	قيمة (SIG)	الدلالة الإحصائية
تجريبية	قبلي	115	10,55	**7.18**	**0.00**	**دالة إحصائيا**
	بعدي	127,2	7,34			

يتضـح من الجدول (33) وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على المهارات النفسـية والبيداغوجية بعد بتطبيق

البرنامج التدريبي المقترح عليها، إذ نلاحظ أن قيمة "ت" كانت (7.18)، بمستوى معنوية (sig 0.00) وهي قيمة دالة إحصائيا عند (0.05). وهذا ما يوضح لنا أنه توجد فروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمعلمي المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والبيداغوجية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ويمكن تفسير نتائج هذه المعطيات إستنادا لما ورد ضمن أدبيات الموضوع، من خلال الحديث عن تأثير الأطر المستخدمة في برامج تنمية المعلمين، من جانب تفعيل الممارسات المهنية وتنمية المهارات وفق النماذج العملية القائمة على نموذج التلمذة الهيكلية ونموذج العلوم التطبيقية والتأكيد على الاستعانة بالنموذج الانعكاسي الداعم لتنمية المهارات لدى المعلمين وفي سعيه لضمان الاستمرارية بالتدريب.

كما يمكن القول بالمساهمات الفاعلة لأنواع البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المهارات وبخاصة النفسية منها، من خلال الاستعانة بالأبعاد المرتبطة ببرامج التدريب على المهارات النفسية (PSTP)، ومؤشرات برنامج علم النفس التطبيقي لممارسة الجلسات (APPPS)، بالإضافة إلى وجود استعدادات وقابلية لدى المشاركين بالبرنامج قصد تحقيق التنمية في الجوانب المطلوبة.

2-1 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية للدراسة:

نصت على أنه: يؤثر البرنامج التدريبي المصمم في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بأثر كبير.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Test. T Samples Paired) للتعرّف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية في التطبيق القبلي والبعدي بعد تطبق البرنامج التدريبي المقترح. ولمعرفة حجم التأثير فإنه يتعيّن القيام بحساب معامل إيتا. لتؤول قيمη^2 كما يلي: إذا كانت

η^2 = 0.01 أو أقل فإنها تشير إلى حجم تأثير صغير

η^2 =0.06 أو أقل فإنها تشير إلى حجم تأثير متوسط

η^2 =0.14 أو أقل فإنها تشير إلى حجم تأثير كبير(https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize)

الجدول رقم (34): يوضح دلالة الفروق وحجم الأثر للبرنامج التدريبي المقترح

المجموعة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار"ت"	قيمة (SIG)	الدلالة الإحصائية	قيمة Eta	قيمة η^2	حجم التأثير
التجريبية	بعدي	10	115	10,55	**7.18**	**0.000**	**دالة إحصائيا**	**0.577**	**0.333**	**كبير**
	قبلي	10	127,2	7,34						

يتضح من الجدول (34) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المعلمين في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على المقياس، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث نلاحظ من الجدول أن قيمة إيتا بلغت (0.575) وهي تدل على أن(57%) من التباين في نتائج المعلمين على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية تعزى إلى تأثير للبرنامج التدريبي، كما يظهر من الجدول أن قيمة η^2 بلغت (0.333)، وهي قيمة تؤكد أن تطبيق البرنامج ذو حجم تأثير كبير على تحسين في المهارات النفسية والبيداغوجية لدى المعلمين الذين لهم نقص في الاحتياجات التدريبية المسجلة على نتائج المقياس.

وهو ما تؤكد عليه كل من دراستي؛ تاتيانا ياريا وآخرون (2018)، وكورنياواتي وآخرون (2016). بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه النتائج تؤكد على مدى فاعلية المعايير الخاصة بتحديد ممارسات المستوى العالي التي تم تصويبها من قبل مجلس إدارة الأطفال الإستثنائيين (CEC)، واستخدام جزئيات معالمها في بلورة محتويات وموضوعات البرنامج التدريبي المعد لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم.

فوجود تأثير للبرنامج التدريبي قد يتم تفسيره على نحو يعبر عن افتقاد وندرة البيئة المحلية الجزائرية لهكذا نوعية من البرامج، خصوصا من ناحية الفجوة المسجلة على مسار "التدريب أثناء الخدمة"، والذي يدل على وجود قصور واختلالات كثيرة على أداء المعلمين، في ضوء الاهتمام بكل ما يحيط بفئة الصم والبكم وتغييب البحث فيما يخص متطلبات الاحتياج لدى هؤلاء المعلمين.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أهمية النظريات والنماذج الممارساتية الفاعلة، في عمليات التدريب والتنمية المهنية والشخصية لدى المعلمين الصم والبكم، والتي أفضت من خلالها إلى هذه النتائج، وهو ما يؤكد على أن عينة الدراسة قد حققت التنمية المطلوبة مقارنة بالقياس القبلي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود تأثير حاصل للبرنامج التدريبي قد يمكن إيعازه تفسيراته استنادا لما ورد بالأدبيات من سياق ما جاء به كل من (بيل وبيشلر (Bull and Buechler, (1997) و(ديسمون (Desimone, (2009) في تحديدهما لصفات التنمية المهنية الفعّالة، التي يمكن تحقيقها لدى معلمي التربية الخاصة ومن بينهم معلمي أطفال الصم والبكم، بمختلف الاسقاطات التي يمكن أن تنشأ عنها من حيث اشتمال مجالات البرنامج وموضوعات التدريب على خصوصيات إردافها لتكون متناغمة مع بنيتها؛ (أ) الفردية والمؤسساتية؛ (ب) القائمة على التدريب وإجراءات المتابعة الأخرى؛ وكذا (ج) النهج على المشاركة والتعاون؛ (د) ودمج الممارسات في الحياة اليومية للمعلمين.

1-3 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للدراسة:

تنص الفرضية أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي والبعدي على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم. ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Samples Independent T Test.) للتعرّف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين.

الجدول رقم (35): يوضح دلالة الفروق "ت" بين المجموعة التجريبية على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية تبعا لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي

نوع الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار"ت"	قيمة (SIG)	الدلالة الإحصائية
أناث	06	137,16	9,47	**-2,63**	30,0	**غير دالة إحصائيا**
ذكور	04	123,25	5,37			

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب النتائج المتوصّل إليها بين معلمي الصم والبكم تعزى لمتغير الجنس على مقياس المهارات النفسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث كانت قيمة ت (0.63) وبقيمة احتمالية (0.03) وهي أقل من (0.05) وعليه يمكن القول أنه توجد فروق بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويمكن إرجاع هذه الفروق لسبب البرنامج التدريبي فالإناث كنّ أكثر تمرناً مع البرنامج، بالإضافة لوجود قابلية واستعداد عال من جانب المعلمات، خاصة وأن العلاقة

القائمة بينهم وبين الأطفال الصـــم والبكم قد تتجاوز العملية البيداغوجية، وتتداخل معها الجوانب العاطفية أو الوجدانية في تحفيز المعلمات على البحث عن كافة السبل التي من شأنها أن تضمن لهن النمو المهني والشخصي اللذان يسمحان لهن ببلورة أدائهم على الوجه المطلوب، ولهذا كان هناك تغير بين القياس القبلي والبعدي.

كما يمكن أن يلعب نوع الجنس دورا هاما في الوصـــول لهذه النتيجة، على اعتبار أن هنالك تقاربا كبيرا فيما يخص العلاقة التعليمية المميزة بين المتعلمين الصـــم والبكم ومعلميهم من "من جنس الإناث" باعتبارهم امتدادا للمحيط الأسري "موضوع التعلق: أم–طفل"، كما أن وجود عديد الموضوعات التدريبية المتنوعة والثرية، قد يدفع بالمعلمات نحو البحث عن مضامينه، خاصة إذا ما كانت هنالك نوعية من الموضـوعات المتقاطعة مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصـة متضـمنة بالبرنامج التدريبي، ويمكن تطبيقها على الأفراد العاديين قصـد تجاوز مشـكلات أو تنمية مهارات أو البحث عن تحقيق التكيّف. وبالتالي فإن هذا الأمر يمنح المعلمات مجالا أكبر نحو تبني ما جاء به البرنامج التدريبي والاتجاه صوب تجسيد فعالياته بدافعية أقوى من زملاؤهم.

وتؤكد على هذا الطرح كل من دراسة حميدة ابتسام (2018)، في حين تأتي نتائج دراسة يمينة بن موسى (2017)، ودراسة فاطمة المعمرية وهيام التاج (2017) لتتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس.

4-1 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة للدراسة:

نصـت على أنه: هناك فروق ذات دلالة إحصـائية في تنمية المهارات النفسـية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال المدارس الصم والبكم تعزى لمتغير الخبرة المهنية. وللبحث في صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي **(ANOVA)**

الجدول رقم (36): يوضح دلالة الفروق اختبار التباين الأحادي **(ANOVA)** بين المعلمين تبعا لمتغير الخبرة المهنية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
15 سنة	3	141,33	1,15	**4.88**	**0,03**	**غير دالة إحصائيا**
10 سنوات	03	124,33	6,02			
05 سنوات	04	130,75	8,99			

نستقرأ من خلال ما تم بحثه في نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه أنه توجد فروق بين المعلمين بدلالة إحصائية تعزى للخبرة المهنية **(15 سنة، 10 سنوات، 05 سنوات)** حيث كانت قيمة "ف(**4.88**) بقيمة احتمالية(0.03) وهي قيمة أصغر من (0.05) فهي دالة إحصائيا. كما يوضح الجدول السابق ارتفاع في قيمة متوسطات الخبرة المهنية للمعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من (15) سنة ولمعرفة سبب الفروق فقد تم الاستعانة باختبار المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe).

الجدول رقم (37): يوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe)

الخبرة المهنية	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية(SIG)	الدلالة الإحصائية
15سنة- 10سنوات	17,000*	0.04	**دالة**
15سنة- 5سنوات	10,58	0.19	**غير دالة**
10سنوات- 5سنوات	6,41	0.49	**غير دالة**

يتضح لنا من الجدول (37) أن سبب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي أطفال مدارس الصم والبكم على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي تعود للفرق بين الخبرة المهنية (أكثر من15سنة والذين لديهم خبرة مهنية 10سنوات) بفرق(17.00) بقيمة احتمالية (0.04) وهي قيمة أصغر من(0.05 α) بينما الفروق في المتوسطات بين المتوسطات للخبرة المهنية (في الخبرة المهنية15سنة والفرق بين من5سنوات) كان ب(10.58) وبقيمة احتمالية (0.19) وهي بهذا أكبر من (0.05 α) والذين لديهم (خبرة 10 سنوات والذين لديهم خبرة 5 سنوات) لم يكن هناك دلالة إحصائية بينها؛ حيث جاءت القيمة الاحتمالية أكثر من (0.05)، وعليه فإننا نستنتج مما سبق من نتائج، وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (15) سنة على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

تجدر الإشارة هنا، إلى أنه في هذه الفرضية وجدنا اختلاف بين الثلاث ذهبنا لمعرفة أو تقصي؛ أي مجموعة أكثر من الأخرى، حيث تعد هذه خطوة هامة نسعى من خلالها للبحث في المقارنة البعدية حسب اختبار شفيه للمقارنات البعدية.

إن النتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الجزئية المرتبطة بالفرضية الثالثة، يمكن التأكيد على نتائجها من خلال إيراد مختلف الدراسات المتطابقة معها، من سياق ما جاءت به نتائج دراسة كل من بن قسمية فريد (2018)، ودراسة كورنياواتي وآخرون (2016)، في حين تتقاطع مع خلاصة هذه النتيجة كل من دراسات دراسة حميدة ابتسام (2018)، ودراسة فاطمة العمرية وهيام التاج (2017)، وكذا كل من دراستي هيام التاج وعلياء الهويدي (2017)، وأسامة الصمادي (2007)؛ في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية.

كما يمكن إيعاز هذه النتيجة بالنظر إلى ما جاءت به نظريات التدريب المختلفة، من سياق استخدام "وضعية التعلم والإدراك" المؤسسة لإحدى طرق التصورية، وأيضا ما قد يشملها من نظرية التعلّم التحويلي ونظرية العمل والنظرية البنائية والتعلّم التجريبي من خلال محاولة دمج التصورات الخاصة بهم خلال عمليات تنظيم المحتوى الخاص بالبرنامج التدريبي وتحديد موضوعاته، بشكل يتناسب وطبيعة التكوينات قبل الخدمة لدى معلمي الصم والبكم، وهو ما ساعد في ظهور هذه النتائج، والتي أفرزت وجود فروق دالة احصائيا لدى المعلمين المتواجدين ضمن إطار فئة ذوي الخبرة المقدرة بنحو (15) سنة.

قد يعود سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين من ذوي الخبرة المقترنة ب(15 سنة) على مقياس تقييم المهارات إلى عوامل بيئية مختلفة، يمكن أن تتأسس في كون أن هؤلاء المعلمين يتسمون بنوع من المرونة، والسعي نحو المبادرة، الاتزان الانفعالي، الصبر، وهي مؤشرات تدل على الخصائص الجوهرية لمعلم التربية الخاصة والصم البكم. ولذلك فهم يشجعون على استخدام كافة أشكال التقييمات والبحث في البيانات الداعمة لتحسين الأداء والمردودية، بالإضافة إلى تميزهم عن غيرهم بطابع "القيادية والممارسة التعاونية" بما قد يتوافق مع تم ارداده في معايير الإعداد المهني للمعلّم النموذجي والمتخصص في التربية الخاصة وفقا لمعايير الإعداد المتقدمة حسب مجلس الأطفال الاستثنائيين.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه وكلما قلت خبرات المعلمين (10–05 سنوات) فإن حدة الصعوبات وتنوع الحواجز قد يعيقهم بصورة واضحة عن تطوير مهاراتهم، وهذا ما سمح بإبراز فروق ذات دلالة فيما بينهم.

1- 5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة للدراسة:

نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال المدارس الصم والبكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللكشف عن صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار **التباين الأحادي (ANOVA)**

حيث يمكن تبيان ذلك من خلال البيانات بالجدول رقم (38) الموضح تاليا:

الجدول رقم (38): يوضح دلالة الفروق اختبار التباين الأحادي **(ANOVA)** تبعا بين المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (SIG)	الدلالة الإحصائية
مربي متخصص رئيسي	04	141,00	1,154	**2, 22**	**0.17**	**غير دالة إحصائيا**
معلم تعليم متخصص رئيسي	02	132,50	10,60			
معلم تعليم متخصص	04	130,75	8,99			

تماثل البيانات الواضحة من الجدول رقم (38) المتعلق بنتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) بما يشير إلى الاستنتاج الذي ينحصر في؛ أنه لا توجد فروق بين المعلمين في الدلالة الإحصائية التي تعزى للمؤهل العلمي **(مربي متخصص رئيسي، معلم تعليم متخصص رئيسي، معلم تعليم متخصص)** حيث كانت قيمة "ف(**2.22**) بقيمة احتمالية (0.17) وهي قيمة أكبر من(0.05) فهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين معلمي الصم والبكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي أي أنه لا يوجد اختلاف بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وهو ما تشير إليه نتائج دراسة كل من كورنياواتي وآخرون(2016)، ودراسة ميسيوكا، جنتري وميك (2017)، وأيضا تدعمه ما جاءت به نتائج دراسة هيام التاج وعلياء الهويدي (2017).

قد يرجع سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة ايعازا للمؤهل العلمي، بالنظر إلى كون هؤلاء المعلمين بمختلف تصنيفاتهم بحاجة لنسق متوازن من البرامج التدريبية، والتي قد تتأسس على تحيين المكتسبات بالنسبة للمربيين والمعلمين، وإعادة التأهيل بالنسبة لمعلمي التعليم المتخصص الرئيسيين، وهذا من أجل استثارة دافعيتهم نحو بذل المزيد من الجهود، والسعي للبحث عن نوعيات مختلفة من البرامج التدريبية، خاصة من حيث الجوانب النفسية والبيداغوجية، والتي بإمكانها أن

تجعل من العملية التعليمية في دائرة بحث حلقية، تستهدف جميع مكوناتها، وبخاصة معلمين الصف، وهذا لتمكينهم من تطوير ذواتهم، وبما يضعهم أمام سياق البحث عن الاستمرارية في التدريب والتعلّم، وعدم التوقف عند البدائل المحدودة المتوفرة سواء بالمراكز المختصة أو التقيّد بعملية التدريس باعتبارها مهمة للتنفيذ الإجباري فقط أو عملية تلقين روتينية.

كما يمكن أن تعبر هذه النتيجة عن رغبة ودافعية كل فئة من فئات معلمي الأطفال الصـــم والبكم على النهج بالبحث عن أبعاد ومجالات الموضــوعات التدريبية التي من شــأنها أن تســمح لهم بتنمية جوانبهم الشــخصــية والمهنية، ومن ثمة، فإن اقبالهم عليها يمكنهم من تعميق تصــوراتهم حول كيفيات التعامل مع عديد المتغيرات المحيطة بالأفراد المتعلمين من ذوي الصــم، وهذا من خلال إدراك مؤشــرات نموهم ومقتضــيات تلبية احتياجاتهم، في ظل التطورات الحاصــلة فيما يتعلق بآليات التكفل والرعاية وطرق التدريس والاستراتيجيات المختلفة.

IV. استنتاج عام:

وبناءً عليه، وانطلاقا مما تم التوصل إليه عبر نتائج الفرضيات السابقة التي تمت دراستها بالتحليل والتفسير، فإنه وحسب ما أفضت إليه نتائج الفرضيات الجزئية في:

1- أنه توجد فروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمعلمي المجموعة التجريبية في المهارات النفسية والبيداغوجية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

2- أن قيمة η^2 البالغة (0.333)، تؤكد على أن تطبيق البرنامج ذو حجم تأثير كبير على تحسين في المهارات النفسية والبيداغوجية لدى المعلمين الذين لهم نقص في الاحتياجات التدريبية المسجلة على نتائج المقياس.

3- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس على مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

4- أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (15) سنة في المهارات النفسية والبيداغوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي الصم البكم تعزى لمتغير المؤهل العلمي أي أنه لا يوجد اختلاف بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

يمكن الخروج بنتيجة تؤكد على صحة الفرضية العامة في أن هذا البرنامج التدريبي قد حقق الفاعلية المطلوبة في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.

خاتمة:

تكشـف النتائج المتوصّـل عليها من خلال الدراسـة الحالية أهمية تطوير وتنمية الكوادر التعليمية المتعلقة بإحدى فئات التربية الخاصـــة، ألا وهي معلمي الصـــم والبكم، إذ تجمل على العديد من النقاط الهامة، من قبيل التأكيد على أهمية زيادة الاهتمام والرعاية بالممارســـات المهنية الفاعلة لهؤلاء الأفراد، تماشيا مع المستجدات الحاصلة في عمليات الإشراف والتدريب.

ولأن عمليات التأهيل والتدريب تعد جزئيتان هامتان نحو تحقيق الإنجاز والأداء الفعّال، بما يتماشـى والأهداف التي ينشـدها الأفراد والتنظيمات أو المؤسـسـات، فإن هيكلة نمذجتها لابد أن تخضـع لواقع المحاكاة لتصـميمية البرامج التدريبية التي من شـأنها أن تعمل على جدولة مختلف الأوجه المرتبطة بتحقيق النمو الشخصي أو المهني، الاجتماعي أو الوجداني.

فخضـوع الفرد للمتغيرات الخبراتية المعاشـة ضـمن سـياق معين، قد يندرج في التواجد ضـمن بيئة مقيدة محددة بتعليم فئات الصـــم والبكم، تدفعه للبحث مع مختلف الفاعلين في دراســـة مختلف جوانب الاحتياجات التدريبية لحلقة الوصل في تلبية متطلباتهم، والتي يمكن أن تتأسس على أدوار معلمي الصم، حيث يتم الأخذ بجميع النواحي وبخاصـــة الجوانب النفســـية والبيداغوجية، التي تمكنهم من أداء مهامهم بصورة جيّدة وسلسة، وبما يسهم في تحقيق التأثير المطلوب في المنظومة التعليمية وكذا تجسيد التعلّمات لدى الأطفال الصم والبكم، سعيا لدمجهم تدريجيا.

في أثناء بحثهم عن تجسيد المقاربات المنهجية الموجهة للأطفال الصم والبكم، فإن وقوع المعلمين تحت طائلة جملة الضغوطات والمشكلات التكيفية المرتبطة أساسا بضمان التعليم النوعي الخاص والتكفل الحثيث بهؤلاء الأفراد؛ الأمر الذي قد يجعلهم بحاجة للمزيد من المكتســـبات التدريبية القائمة على الممارســات المهنية الفاعلة، خاصـــة أثناء الخدمة، والتي قد تســهل من أدائهم المهني، وتحقق الرضـــا الوظيفي لديهم، في ظل تواجدهم ضـمن إطار له خصـوصـياته المتفردة من جوانب عدّة، لها انعكاسـاتها الظرفية أو المستمرة على نمو مهاراتهم وصحة معتقداتهم.

ولكي يتم تحقيق ذلك، فلابد من الأخذ بتفعيل مختلف الرؤى الداعمة للنماذج والبرامج والمشروعات الرامية لتنمية وتطوير البرامج التدريبية، المسـتندة على القواعد المنهجية الصـارمة، وتوفير كافة الشـروط والمتطلبات المادية والمعنوية المساهمة في تحقيق مقتضيات التطبيق الفعّال لها.

كما تجدر الإشـارة إلى أهمية مزامنة هذه المدخلات مع السـعي نحو خلق شـراكات قوية ما بين مختلف الهيئات الرسـمية وغير الرسـمية، وبالأخص بين حقل التعليم العالي باتجاهاته البحثية، وإطار التعليم العادي المشـكل بالمدارس وعيناته، لتعزيز سـبل النهوض بالأفراد نحو تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم، والعمل على تمكينهم من حيث الإطار التشـريعي التنظيمي وكذا الممارسـاتي، وما تعلّق بتمكين معلمي الصـم والبكم من بلورة خبراتهم وأفكارهم عن طريق تقديم مقترحاتهم وتجسـيد أدوارهم وفقا للمعطيات المسـتجدة محليا وعالميا، التي تنحو بالاتجاهات إلى الدعوة لمحاولات التعمق أكثر في فهم خصـوصـية التثقيف المتواجد بمجتمعات الصـم، بما يؤسـس لقاعدة بيانات داعمة لتعلّمات الأطفال الصـم، وهادفة لتجسيد آليات دمجهم وتأهيلهم.

إنّ المسـاهمات الفاعلة لاتجاهات الإرشـاد النفسـي وعلم النفس الإيجابي وجودة الحياة ودورها في تعزيز عمليات التنسيق بين أسر ذوي الصم والبكم ومعلميهم وكذا الفريق المتعدد التخصصات، من شأنه أن يسـمح بتوفير مناخ تعليمي ملائم، بما يمكن التقليل من عبء العمل والضـغوط النفسـية التي قد تنشـأ عن وجود بعض القصور أو الاختلالات على مستويات الإنجاز لدى المتعلمين، وبالتالي فإن التعاطي مع هذا الأمر ضـمن الممارسـات اليومية تؤسـس بشـكل مرن لثقافة صـحية مدرسـية ونفسـية شـاملة الأبعاد والدلالات.

وبناء على ذلك، فإن السـعي نحو تحقيق هذه الخطوات قد لا تتأتى إلا من خلال الدفع بآليات تفعيل الأطر المقارباتية المرتكزة على ترسـيخ فكرة الاسـتمرارية في التعلّم والتدريب، والاسـتفادة من التنوع في الخبرات عن طريق اسـتغلال كافة الموارد البشـرية التي من شـأنها أن تمكن من تحقيق معايير الجودة الشاملة، الخدمة المجتمعية والتنمية المستدامة.

التوصيات والاقتراحات:

انطلاقا مما تم التوصـــل إليه من خلال نتائج هذه الدراســـة، يرى الباحث أنه من الأجدر أن تتضـافر جهود جميع الفاعلين بمختلف انتماءاتهم وتوجهاتهم الرسمية وغير الرسمية، نحو إيلاء المزيد من الاهتمام والرعاية بمجال التدريب وتصـميم البرامج التدريبية المرتبطة بالتنمية خصـوصـا، وهذا على جميع المســتويات؛ الشــخصــية والنفســية والبيداغوجية، الاجتماعية، لمعلمي الأطفال الصــم والبكم، بالإضـافة إلى توفير الإمكانات المادية والبشرية لتسـهيل عملية التدريب والتأهيل، وهو ما من شـأنه أن يعمد على تطوير معارفهم وتنمية مكتســباتهم ومهاراتهم وتعزيز كفاءاتهم، وتعديل معتقداتهم ومواقفهم، بما يزودهم بتغذية راجعة قوية، تمنحهم الدافعية لمزاولة مهامهم بصورة جيّدة، ومن ثمّة تحقيق رفاههم، وزيادة انتاجيتهم، والوصول بمؤسساتهم نحو تجسيد معايير الجودة الشاملة.

واستنادا على ذلك، فإن الباحث يوصي بأهمية السعي إلى البناء على ما سيأتي في الدراسات التي تلي هذه، وهذا من خلال:

- توســـيع مجالات الاهتمام بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الصـــم والبكم، وربطها بمختلف المتغيرات البحثية.
- اقتراح مشـاريع بحثية ضـمن فرق تكوين مخبرية، تشـرف على دراسـات تصـميمية لبرامج تدريبية، تكون على المدى الطويل، للخروج بنتائج أكثر دقة وموثوقية.
- تفعيل أدوار المراكز التكوينية المختصــة لتشـمل بتجاربها التدريبية للمعلمين ما قبل الخدمة على ما تم التوصل إليه من نتائج الأبحاث الأكاديمية بالمجال المعني.
- التأسـيس والترسـيخ لفكرة "التطوير أو التنمية" ضـمن المتطلبات الذاتية للمعلمين، وذلك في إطار تعزيز مفهوم "التعلّم مدى الحياة lifelong-learning."
- أهمية إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بجوانب تصميم البرامج التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- السـن على مواكبة التطورات الحاصـلة على المسـتوى المعرفي، في أجرأة سـيرورة التدريب، وذلك من سياق تبني مقاربات: "هندسـة المناهج، البيداغوجيا الفارقية، اقتصـاد المعرفة، التعليم الالكتروني"

– على الجهات الرسمية وغير الرسمية أن تعمل بالنهج وفق سياسات خاصة بالتدريب وأن تجعل الموظفين على دراية بوجود سياسات تدريبية حتى يتمكن المعلمون من تقدير الإجراء المتوقع لها.

– تعميق التصورات البحثية فيما يتعلق بمشكلات تحقيق التوافق التطبيقي لمنهاج العاديين ضمن أطر التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة؛ الصم والبكم.

– الاهتمام بإشكاليات القاموس الاشاري الغير موحدة بكافة المدارس الخاصة بالمعاقين سمعيا، وانعكاسات استخدام التواصل الكلي في توليد ضغوط نفسية مضاعفة على المعلّم قصد حلحلتها.

– البحث في النماذج التدريسية الفاعلة لاستغلالها في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية خاصة في المراحل المتقدمة من التعليم.

– أهمية إتاحة الفرص التدريبية المستمرة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، خاصة فيما يتعلق بتنمية الجوانب المهنية، أو محاولات فهم تطور بنيات الشخصية للأفراد المتعلمين من الصم والبكم.

– توفير الدعم المادي والمعنوي للمعلّم، من خلال تقديم الحوافز والمكافئات، والترقيات التي تمنحه القدرة على تجديد أفكاره وطاقاته، وتدفعه لبذل المزيد من الجهد.

– التأكيد على دور التكنولوجيات الرقمية في تطوير التعلّمات، من خلال توفير الوسائل المادية؛ الألواح الالكترونية أو السبورات الذكية، والتي تعزز من مؤشرات السند البصري وتدعم توافقاته بين الدال والمدلول لدى الطفل الأصم، وبالتالي التخفيف من عبء الحمل على المعلّم.

– السعي نحو إقامة منصات تعليمية تثقيفية الكترونية، بما يمكن المعلمين من تبادل الخبرات والأفكار فيما يتعلق بالقيام بعمليات التقييم للمكتسبات، التشخيص والتقويم للمتعلمين، وكذا المؤشرات المرتبطة بسيرورة العملية البيداغوجية.

– العمد إلى إنتاج دليل كتيبي يختص بتحديد أهم التدخلات النفسية والسلوكية، المعرفية والوجدانية، التي يمكن لمعلّم الصم والبكم، الاستعانة بها داخل أو خارج الصف الدراسي.

– الدعوة إلى أهمية إيلاء مهمة تقييم مستويات الأداء لمعلمي الصم والبكم لمفتشين من ذات التخصص، حتى يتم دراسة متطلبات تدريبهم الفعلية، وقياس فاعليتهم بدقة.

– السن على ضرورة تعزيز أخلاقيات المهنة والتقيّد بالنظم والتشريعات التي يقوم عليها مجال تعليم الأفراد ذوي الصم والبكم.

– العمل على إقامة الشراكات وتعزيزها، وخاصة ما بين الكوادر الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي، والمختصين المتواجدين بالمدارس، والمعلمين والأسر، في اقتراح برامج تكفل ورعاية للمتعلمين من ذوي الصم البكم، فرديا وجماعيا، بما يتناسب والبيئة المحلية.

– العمد على اختيار وانتقاء المعلمين القابلين للتكوين ضمن المراكز المختصة لتأهيلهم كمعلمي ذوي إعاقة سمعية أو صم، من خلال مطابقتها مع المعايير العالمية المرتبطة بالملمح الشخصي لمعلّم الصم البكم المستحدثة دوريا.

– التأكيد على أهمية الإرشاد النفسي لأسر ذوي الصم والبكم، ودوره في تعزيزه العلاقة بين المعلمين ومختلف الفاعلين في العملية البيداغوجية.

– السعي لتنمية المهارات الشخصية والمهنية لمعلمي الصم البكم للوصول بهم لتجسيد فاعلية الأداء، وتحسين معايير الجودة الشاملة، وبما ينعكس على تطوير المهارات الحياتية لدى المتعلمين الصم، ومنه إلى تحقيق جودة الحياة لديهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- باللغة العربية:

1-1 منشورات ومقالات:

ابتسام رشاد حميده (2018) الكفايات النوعية لمعلمين ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الرابع، جدة-السعودية.

أسامة يوسف الصمادي (2007) فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن، رسالة دكتوراه منشورة، مقدمة لنيل شهادة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص تربية خاصة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

بن قسمية فريد (2018) درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات التدريسية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، الجزائر.

ركاب أنيسة (2013) الدمج المدرسي للمعاق سمعيا-التجربة الجزائرية، مجلة الاكاديمية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف، الجزائر العدد10 (ص ص45-51).

علي عبد النبي حنفي (2002) مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، المجلد2، العدد 53 (ص ص 136-181).

فاطمة المعمرية وهيام التاج (2017) الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد 41، العدد 3، جامعة الإمارات.

يمينة بن موسى (2017) الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة -الجزائر.

1-2 القوانين والمراسيم:

المرسوم التنفيذي رقم 06-145 المؤرخ في 24 أفريل 2006، يحدد تشكيلة المجلس الوطني للأشخاص المعوقين وكيفية سير صلاحياته، الجريدة الرسمية، العدد 28.

المرسوم التنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين، الجريدة الرسمية، العدد13.

نص القانون رقم 85-05 المؤرخ في 16 فيفري 1985 المتعلق بالصحة وترقيتها.

نص القانون رقم 02-09 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم.

2 -المراجع باللغة الأجنبية:

Abdal-Haqq Ismat. (1996) Making time for teacher professional development. ERIC Digest (ED400259). Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Aborampah Amoah.Mensah Patrick Darkwa (2016) Training and Development Process and Empoyees' Performance in the "Chop Bar" Industry, Journal of Research and Development (JRnD) Vol. 3, No. 1.

Aitken JE (2000) Deafness and child development. Berkeley, CA:University of California Press.

AITSL. (2011) National professional standards for teachers. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document library/aitsl_national_professional_standards_for_teachers

Akmese, Pelin Pistav; Kayhan, Nilay (2016) An Examination of the Special Education Teacher Training Programs in Turkey and European Union Member Countries in Terms of Language Development and Communication Education, Cypriot Journal of Educational Sciences, v11 n4 p185-194.

Alaska Special Education Handbook (2015) Department of Education & Early Development, 801 W. 10th Street, Suite 200, P.O. Box 110500, Juneau, AK 99811-0500.

Aline Augusti Boligon. Leticia Pinton. Francieli Sa+nches, Fabiane Romano de Souza Bridi (2013) Proffessional Training of Teachers in Relation to Students With Special Needs, Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Vol 2, N-4, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, http://dx.doi.org/10.5902/2176217110906.

Allison R. (2002) Training Needs Assessment. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. pp. 3, 36-41

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996) Situated learning and education, Educational Researcher, 25 (4), 5-11.

Antia.S , Kreimeyer.K , & Reed.S (2010) Supporting students in general education classrooms, In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (vol. 2) (pp. 72 – 92), New York : Oxford University Press .

Arain, M., Campbell, M. J., Cooper, C. L., & Lancaster, G. A. (2010) What is a pilot or feasibility study? A review of current practice and editorial policy. BMC Medical Research Methodology, 10, 67. https://doi.org/10.1186/1471-2288/10/67

Armstrong, M. (2003) A handbook of human resources management (8ed.), London: Kogan Page.

Armstrong M (2006) A handbook of Human Resource Management Practice, (9thEd.) London: Kogan Page Limited.

Armstrong M., (2009) Handbook of Human Resource Management Practice. (11 th ed), pp. 1518 Walnut Street, Suite 1100 Philadelphia PA 19102, USA.

Aronson, B., & Laughter, J. (2016) The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. Review of Educational Research, 86, 163–205. http://doi:10.3102/0034654315582066

Artem Boltyenkov (2015) A Healthcare Economic Policy for Hearing Impairment, Dissertation, HHL – Leipzig Graduate School of Management, Library of Congress, Leipzig, Germany, http://DOI10.1007/978-3-658-08237-6.

Aziza Aminovna Ikromova (2020) The Concept of Pedagogical Skills, Its Role and Importance in Teaching, the American Journal of Applied Sciences, Volume 02 Issue 08, US. Doi: https://doi.org/10.37547/tajas/Volume02Issue08-17.

Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of self-regulation, Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 248–287.

Becker, G. S. (1962) Investment in human capital: A theoretical analysis, Journal of Political Economy, 70 (5).

Borg, S. (Ed.). (2015) Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey, Ankara, Turkey: British Council.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005) Critical features of Special education teacher preparation: A comparison with general teacher education, The Journal of Special Education, 38, 242-252, http://Doi:10.1177/00224669050380040601

Brueggemann, B.J (1999) Lend me your ear, Washington, DC: Gallaudet University Press.

Carron, G. (2010) Strateguc planning: Technique and methods, Paris: International Institute for Educational Planning, Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001-897/189759e.pdf

Ball, D., & Forzani, F. (2009) The work of teaching and the challenge of teacher education. Journal of Teacher Education, 60, 497–511. http://doi:10.1177/0022487109348479.

Bull, B., & Buechler, B. (1997) Planning together: Professional development for teachers of all students. Bloomington, IN: Indiana Education Policy Center, Burstein.

Burger, P. J. & Duvel, G. H. (1981) Extension Education and Rural Development, United State: John Wiley and Sons.

Busljeta, R. (2013) Effective Use of Teaching and Learning Resources. Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal, 5(2), 55-69. Retrieved 11/04/2020 from https://www.ped.muni.cz/cphpjournal/520132/06.pdf.

Cascio Wayne.F (1995) Managing Human Resources. New York: McGraw Hill Inc.245.

Carver, R. (1996) Theory for practice: A framework for thinking about experiential education, Journal of Experiential Education, 19 (1), 8-13.

CDC (U.S. Centers for Disease Control and Prevention). (2009) Writing Smart Objectives. Atlanta: CDC, http://www.cdc.gov/ HealthyYouth/evaluation/pdf/brief3b.pdf.

Cecilia Alimatu Issaka (2018) An appraisal of needs and access of in-service education and training for teachers in basic 'Schools for the Deaf' in Ghana, Journal of Educational Research and Reviews, Vol. 13(19), pp. 664-673, http://DOI:10.5897/ERR2018.3592

Cecil R. Reynolds. Elaine Fletcher-Janzen (2007) Encyclopedia of Special Education; A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals, Third edition, Vol 1, John Wiley & Sons, USA.

Center for Teaching and Learning (2013) Advantages of a Pilot Study, University of Illinois at Springfield, Brookens Library 460, (217) 206-6503.

Conlin, A. E and Parnes, L. S (2007) Treatment of sudden sensorineural hearing loss: I. A systematic review, Archives of Otolaryngology and Head and Neck Surgery 133:573–81.

Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003) The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Cristina Bergo. István Bogdándi. Uwe Ch. Fischer. Eva Hegyiné Gombkötö. Claudia Jung Matej Košir (2006) Pro-skills, basic skills for lifelong learning, Socrates Grundtvig, the European Commission.

Crowe, T (2003) Self-esteem scores among deaf college students: An examination of gender and parents' hearing status and signing ability, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8, 199 – 206.

Dale S.Beach, (1980) Personnel, Macmillan, New York, p.290.

Dammeyer, J. (2012) A longitudinal study of pragmatic language development in three children with cochlear implants, Deafness and Education International, 14 (4), 217–232.

David A.Statt (2000) Using Psychology in Management Training the psychological foundations of management skills, Routledge is a member of the Taylor & Francis Group, USA.

David W Proops, AN Acharya (2009) Diagnosing hearing problems, journal of Paediatrics and child health, 19:10, Elsevier Ltd, UK.

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P.D., Schoenfield, A. H., Stage, E.K., Zimmerman, T.D., Cervetti, G.N. & Tilson, J.L. (2008) Powerful Learning: What we know about teaching for understanding, San Francisco: Jossey-Bass.

Dhanonjoy Kumar, Humaira Siddika (2017) Benefits of Training and Development Program on Employees' Performance: A study with Special Reference to Banking Sector in Bangladesh, International Journal of Research – Granthaalayah, Vol.5 (Iss.12), https://DOI:10.5281/zenodo.1133603

Dictionary APA, Definition of self-regulation, https://dictionary.apa.org/self-regulation. (11/09/2018; 15:39)

Dosil, J. (2006) Applied sport psychology: A new perspective. In J. Dosil (Ed.), The sport psychology handbook: A guide for sport specific performance enhancement (pp.3–18),Chichester, UK: Wiley.

Druckman, D., & Bjork, R A. (Eds.) (1991) In the mind's eye: enhancing human performance. Washington, DC: National Academy Press.

Eirini Andriakopoulou, Christos Bouras, Eri Giannaka (2007) Sign Language Interpreters' Training, Villach, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras, Greece.

Elizabeth O'Gorman, (2011) Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders, School of Education, University College Dublin, Belfield, Dublin.

Ericcson, K. (2014) The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games, New York, NY: Taylor & Francis.

Eyler, Janet S., Dwight E.Giles, Jr., Christine M. Stenson, and Charlene J. Gray. 2001 "At a Glance: What We Know about the Effects of Service Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2001."

Farrell, T. S. C. (2015) International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field, New York, NY: Palgrave Macmillan.

Felstead, A., Gallie D. and Green, F. (2002) Work Skills in Britain 1986-2001, University of Warwick: SKOPE.

Firdousi, F. (2011) Significance of determining assessment needs and training in the service sector, International Journal of Business and Social Science, 2(17), 113-116.

F. Kurniawati A. A. de Boer, A. E. M. G. Minnaert and F. Mangunsong (2016) Evaluating the effect of a teacher training programme on the Primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies Regarding special educational needs, Educational Psychology, department of special needs Education and youth care, university of Groningen, Groningen, the Netherlands. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

Florian, L., Rouse, M., Black-Hawkins K. & Jull, S. (2004) What can national data sets tell us about inclusion and pupil achievement?, British Journal of Special Education, 31 (3), 115-121.

Françoise Le Deist & Jonathan Winterton (2007) What Is Competence?, Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27–46, Taylor & Francis Group Ltd. http://DOI:10.1080/1367886042000338227

Garet, MS, Porter, AC, Desimone, LM, Birman, B and Yoon, KS.(2001) What makes professional development effective? Results of a national sample of teachers, American Educational Research Journal 38(3):915-945.

Garcia, M. U. (2005) Training and business performance: the Spanish Case, The InternationalJournal of Human Resource Management, 16 (9), 1691-1710.

Geri E. McArdle (2015) Training Design and delivery, A Guide for Every Trainer, Training Manager, and Occasional Trainer, 3rd Edition, Library of Congress, USA.

Gina A. Oliva and Linda Risser Lytle(2014) Making Life Better for Deaf and Hard of Hearing Schoolchildren, Gallaudet University Press, washington, DC, Library of Congress, Library of Congress, USA.

Gupta, K. (1999) A Practical Guide to Needs Assessment, San Francisco: JosseyBass/ Pfeiffer

Hallahan, D.P, & Kauffman, J.M. (1997) Exceptional learners: Introduction to special education, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Handicap International (2006) Good Practices for the Economic Inclusion of People with Disabilities in Developing Countries, Lyon, France: Handicap International.

H. Carrie Chen, Patricia O'sullivan, Arianne Teherani, Shannon Fogh, Brent Kobashi & Olle Ten Cate (2015) Sequencing learning experiences to engage different level learners in the workplace: An interview study with excellent clinical teachers, Journal of Medical Teacher, 1-8, University of California, USA. http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009431.

Henderson, S.E.; Sugden, D.(1992) The Movement Assessment Battery for Children; The Psychological Corporation: Kent, UK.

Hermundur Sigmundsson, Leif Trana, Remco Polman, and Monika Haga (2017) What is Trained Develops! Theoretical Perspective on Skill Learning, Department of Psychology, Norwegian University of Science and Technology, 7491 Trondheim, Norway.

Heyam Musa Al-Taj & Alia Mohammed Al-Oweidi (2017) The Effect of A Training Program in Improving First Classes Teachers Skills in Dealing with Special Needs Students in Regular Classroom in Amman, International Education Studies; Vol. 10, No. 5, Published by Canadian Center of Science and Education, Amman Arab University, Jordan, URL: https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p136.

Jamal Ben Mansour, Abdelhadi Naji, André Leclerc(2017) The Relationship between Training Satisfaction and the Readiness to Transfer Learning: The Mediating Role of Normative Commitment, Journal of sustainability, 09, University of Quebec, Canada, http://doi:10.3390/su9050834.

Jehanzeb, K., & Bashir, N. A. (2013) Training and development program and its benefits to employee and organization: A conceptual study, European Journal of Business and Management, 5(2), 243-252.

JoaquÍn Dosil, J. Gualberto Cremades, Santiago Rivera (2014) Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology Global perspectives and fundamental concepts, Psychological skills training and programs, University College London, https://doi/10.4324/9781315880198.ch21.

Joel Rodriguez. Kelley Walters (2017) The Importance of Training and Development in Employee Performance and Evaluation, World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3(10): 206-212.

John L Luckner, Catherine Ayantoye (2013) Itinerant Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Practices and Preparation, Journal of Deaf Studies and Deaf Education 18(3) 409-423. http://DOI:10.1093/deafed/ent015.

John W. Adams, Pamela S. Rohring (2004) Handbook to Service the Deaf and Hard of Hearing; A Bridge to Accessibility, Library of Congress, San Diego, California 92101-4495, USA.

Jonassen, D. H. (1994) Thinking technology: toward a constructivist design model, Educational Technology, 4 (4), 34-37.

Kanta Kochhar-Lindgren (2006) Hearing Difference, The Third Ear in Experimental, Deaf, and Multicultural Theater, Gallaudet University Press Washington, D .C, USA.

Kelley Walters, Joel Rodriguez (2017) The Importance of Training and Development in Employee Performance and Evaluation, World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development; 3(10): 206-212, Northcentral University, San Diego, California, USA

Kelsey, L. D. & Hearne, C. C. (1963) Cooperative Extension Work. New York: Comstock Publishing Associates.

Klingner, J. K., Brownell, M. T., Mason, L. H., Sindelar, P. T., Benedict, A. E., Griffin, G. G., Lane, K.Park, Y. (2016) Teaching students with special needs in the new millenium. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), Handbook of research on teaching (5th ed., pp. 639–717), Washington, DC: American Educational Research Association.

Kirkpatrick, D. (1998) Evaluating Training Program: Four levels, In The Hidden power of Kirkpatrick's Four levels, 'T-D (pp. 34-37). San Francisco: Berette Koehler.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J, & Anastasiow, N.J (1997) Educating exceptional children. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Leagan, J. P. (1955) A Concept of Extension Education Process, New York: Constance Publishing Associates

Leko, M., Brownell, M., Sindelar, P., & Kiely, M. (2015) Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era, Exceptional Children, 82, 25–43, http://doi:10.1177/0014402915598782.

Lisa J. Vernon-Dotson, Loury O. Floyd, Charles Dukes, and Sharon M. Darling (2013) Course Delivery: Keystones of Effective Special Education Teacher Preparation, Journal of Teacher Education and Special Education, Vol. 37(1) 34 –50. http://DOI:10.1177/0888406413507728.

Luckin, R. and K. Issroff (2018) Education and AI: preparing for the future, OECD, https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/Education-and-AI-preparingfor-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf.

Locke E. A., & Latham, G. P. (1990) A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Louise Bøttcher, Jesper Dammeyer (2016) Development and Learning of Young Children with Disabilities, A Vygotskian Perspective, Department of Psychology University of Copenhagen, Library of Congress, Copenhagen , Denmark, http://DOI10.1007/978-3-319-39114-4.

Margaret Wan (2014) Incidental trainer; A Reference Guide for Training Design, Development, and Delivery, Taylor & Francis Group, LLC, CRC Press.

McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanaugh, S. (2013) Core practices of teacher education: A call for a common language and collective activity, Journal of Teacher Education, 64, 378–386, http://doi:10.1177/0022487113493807.

McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017) High-leverage practices in special education, Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

Malba Barahona (2018) Trends in Teacher Development Programs, Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition, John Wiley & Sons, Inc, http://DOI:10.1002/9781118784235.eelt0632.

Manuela Sanchez-Ferreira, A. Chifari, M. Silveira-Maia, G. Chiazzese, M. Santos (2016) A model for training parents and teachers of children with special needs, TD Tecnologie Didattiche, 24(1), 20-28, Unit of Support to Inclusive School, School of Education, Polytechnic Institute of Porto, Portugal.

McMahon, R., E. Barton, and M. Piot. (1992) On Being in Charge: A Guide to Management in Primary Health Care, 2nd ed. geneva: World Health Organization.

Meadow-Orlans, K , Spencer , P , & Koester , L (2004) The world of deaf infants: A longitudinal study, New York : Oxford University Press .

Marc Marschark, Patricia Elizabeth Spencer (2012) How Deaf Children Learn What Parents and Teachers Need to Know, Published by Oxford University Press, Inc, 198 Madison Avenue, New York, Library of Congress, USA.

Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012) Single group, pre- and post-test research designs: Some methodological concerns. Oxford Review of Education, 38, 583–616.

Maryam Salehomoum (2020) Inclusion of Signing Deaf or Hard-of-Hearing Students: Factors That Facilitate Versus Challenge Access and Participation, Journal of Hearing and Hearing Disorders in Childhood, vol (05),Issue (04), Pp 971-983. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00124.

Mary M. Aiyeleso (2016) The Ideal Special Education Teacher in Nigeria, Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences Vol. 3 No.3, 1-5.

McConnell, John H. (2003) How to Identify Your Organization's Training Needs, A Practical Guide To Needs Analysis, Library of Congress, USA.

Michael Gessler (2019) Handbook of Vocational Education and Training, Developments in the Changing World of Work, Springer Nature Switzerland, University of Bremen, Bremen, Germany. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_94.

Michael J. Lauria. sabelle A. Gallo; Lt Col Stephen Rush, MD; Jason Brooks, PhD, MSc; Rory Spiegel, MD; Scott D. Weingart, MD (2017) Psychological Skills to Improve Emergency Care Providers' Performance Under Stress, Annals of Emergency Medicine, http://dx.doi.org/10.1016/j.annemergmed.2017.03.018

Michael J Lauria, Stephen Rush, Scott D Weingart, Jason Brooks and Isabelle A Gallo (2016) Potential role for psychological skills training in emergency medicine, Emergency Medicine Australasia, Dartmouth College, Hanover, New Hampshire, USA, http://doi:10.1111/1742-6723.12606

Michael J. Tews, J. Bruce Tracey (2008) An Empirical Examination of posttraining On-the - Job Supplements for enhancing the effectiveness of interpersonal skills training, Journal of Personnel psychology, Volume 61, Issue2. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00117.x

Millicent M. Musyoka. Mary A. Gentry & David R. Meek (2017) Perceptions of Teachers' Preparedness to Teach Deaf and Hard of Hearing Students with Additional Disabilities: A Qualitative Case Study, Journal of Developmental and Physical Disabilities, Lamar University, 4400 S M L King Jr Pkwy, Beaumont, TX 77710, USA, https://doi.org/10.1007/s10882-017-9555-z.

Millicent Malinda Musyoka, Mary Anne Gentry, James Joseph Bartlett (2016) Voices from the Classroom: Experiences of Teachers of Deaf Students with Additional Disabilities, Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 2, https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113

Mirabile, R.J. (1997) Everything you wanted to know about Competency Modeling, Training and Development (August issue).

Mitchell, R , & Karchmer , M (2004) Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States, Sign Language Studies ,4 , 138 – 163.

Mohamed S. Abdel-Wahab, Andrew R. J. Dainty, Stephen G. Ison, Lee Bryer,and Guy Hazlehurst (2005) Prpductivity, Skills, and Training: A Problem of Definition?, Department of Civil and Building Engineering, Loughborough University, LE11 3TU, UK.

Moores, D.F (1978) Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practices, Houghton Mifflin Company, Boston, Mass.

Nassazi, N. (2013) Effects of training on employee performance: Evidence from Uganda (Unpublished doctoral dissertation). University of Applied Sciences, Vassa, Finland

Noe, R.A. (2013) Employee training and development (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Norhasni Zainal Abiddin (2006) The Practice of Training Program Design at Selected Training Institutes in Malaysia, The Journal of Human Resource and Adult Learning, Universitiy Putra Malaysia, Malaysia**.**

OECD (2009) Teacher Evaluation; A Conceptual Framework and examples of Country Practices, Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Mexico.

Onu V. C, Eskay M. K, Ugwuanyi L, Igbo J. N, Obiyo N.O (2012) Professional Attributes in Teacher Preparation for Teaching Students With Hearing Impairment: Implications for Inclusive Education in Nigeria, US-China Education Review A 3, 302-308.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2000) Staying Ahead: in-service training and professional development. Paris: Center for Educational Research and innovation of OECD.

Patricia Elizabeth Spencer and Marc Marschark (2010) Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students, Oxford University Press, Library of Congress, USA.

Patricia W. Kamau, Susan L. Ivey, Stephanie E. Griese, Shoukat H. Qari, (2017) Preparedness Training Programs for Working With Deaf and Hard of Hearing Communities and Older Adults: Lessons Learned From Key Informants and Literature Assessments, Disaster Medicine and Public Health Preparedness, University of Florida, https://doi.org/10.1017/dmp.2017.117.

Paul, P.V, & Quigley, S. (1990) Education and deafness, White Plains, NY: Longman.

Peter McCrory, Stephen Cobley, Paul Marchant (2013) The Effect of Psychological Skills Training (PST) on Self-Regulation Behavior, Self-Efficacy, and Psychological Skill Use in Military Pilot-Trainees, Military Psychology, Vol. 25, No. 2, 136–147, http://DOI:10.1037/h0094955

Peterson, R. (1998) Training Needs Assessment, Kogan, p. 11.

Peters, R.S. (1966) Ethics and Education. London: Allen & Unwin.

Philipp Röthlin, Daniel Birrer, Stephan Horvath and Martin grosse Holtforth (2016) Psychological skills training and a mindfulness-based intervention to enhance functional athletic performance: design of a randomized controlled trial using ambulatory assessment, University of Zürich, Zürich, Switzerland, http://DOI10.1186/s40359-016-0147-y.

Pijnacker, J., Vervloed, M. P., & Steenbergen, B. (2012) Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding, Journal of Autism and Developmental Disorders, 42 (11), 2440–2449.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002) Motivation in education (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Plaza, C. M., J. R. Draugalis, M. K. Slack, g. H. Skrepnek, and K. A. Sauer. (2007) Curriculum Mapping in Program Assessment and Evaluation, American Journal of Pharmaceutical Education 71(02):20.

Potter, C., and R. Brough.(2004) Systematic Capacity Building: Hierarchy of needs, *Health Policy and Planning* 19(5):336–45.

Rabindra Kumar Pradhan.Sajeet Pradhan (2011) Necessity of Training & Identification of Training Needs, Indian Institute of Management Tiruchirappalli.

Rachel Locker McKee, Eileen Smith, Wenda Walton, Alan Wendt (2003) Report on a Survey of Teacher Aides of Deaf Students in Mainstream Schools, Deaf Studies Research Unit, Victoria University of Wellington. http://DOI:10.13140/2.1.2163.1680

Radhika Kapur (2018) Designing and Implementation of Training Programs in Organizations, University of Delhi, Researchgate.

Reid, M. and Barrington, H (1997) Training Interventions: Managing Employee Development, London: Institute of Personnel and Development.

Revie, G.; Larkin, D.(1993) Task specific intervention with children reduces movement problems, Adapt. Phys. Act.

Rita Cheminais (2010) Special Educational Needs for Newly Qualified Teachers and Teaching Assistants- A practical guide, Second edition, Taylor & Francis or Routledge is publishing, Library of Congress, Britain

Rummler, G. (1996) In search of the Holy Performance Grail. Training and Development (April issue):26-31.

Ryan, A. F., Keithley, E. M., and Harris, J. P (2001) Autoimmune inner ear disorders, Current Opinion in Neurology 14:35–40

Sylvia Bagley and Kimmie Tang (2018) Teacher Leadership in Special Education: Exploring Skills, Roles, and Perceptions, Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership (JoITL) Vol. 2 Issue 1, University of Washington and California State University, Dominguez Hills.

Scouten, E.L. (1984) Turning Points in the Education of Deaf People, Danville, Illinois: The Interstate Printers and Publishers.

Schunk, D. H. (1990) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25, 71–86.

Siegal, M., & Surian, L. (Eds.). (2012) Access to language and cognitive development, New York: Oxford University Press.

Silmara de Oliveira Gomes Papi (2018) Professional Development of Novice Special Education Teachers, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-768. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623669053.

Sparks Dennis. (2002) Designing powerful professional development for teachers and principals. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Spencer, J. (2003) Learning and teaching in the clinical environment. (p. 25). BMJ Publishing Group, London, England.

Spencer, P. E., & Harris, M. (2006) Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers, In B. Schic, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), Advances in the sign language development of deaf children (pp. 71–101), New York: Oxford University Press

Stephanie Cawthon (2009) Professional Development for Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Facing the Assessment Challenge, American Annals of the Deaf, Volume 154, Number 1, pp. 50-61 http://DOI:10.1353/aad.0.0073.

Tae-Hee Lim, Chang-Yong Jang 2, David O'Sullivan , Hyunkyoung Oh (2018) Applications of psychological skills training for Paralympic table tennis athletes, Journal of Exercise Rehabilitation, 14(3), Department of Taekwondo, Yongin University, Yongin, Korea, https://doi.org/10.12965/jer.1836198.099

Tatyana A. Yaraya, Alfiya R. Masalimova, Dinara G. Vasbieva, Ludmila Yu. Grudtsina (2018) The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment, South African Journal of Education, Volume 38, Number 2, Russia, https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1396

Tom Humphries. Bobbie Allen (2008) Reorganizing Teacher Preparation in Deaf Education, Journal of Sign Language Studies,Vol. 8 No. 2, University of California, San Diego. http://DOI:10.1353/sls.2008.0000.

Tracy A. Lustig and Steve Olson (2014) Hearing Loss and Healthy Aging, Institute of Medicine, Washington, DC, National Academy of Sciences, https://doi.org/10.17226/18735.

Tyler, R. W. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press

Vealey, R.S. (2007) Mental skills training in sport, In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology (3rd ed.), pp.287–309, Hoboken, NJ: Wiley.

Vygotsky, L. S (1993) The collected works of L. S. Vygotsky, Vol 2: The fundamentals of defectology, New York: Plenum Press.

Walsh,C.E (1989) when Deaf people become Elderly, Counter Acting a life time difficulties, journal of Geronological Nursing , Vol .15, (12), pp27-31.

W. Brad Johnson. Nadine J. Kaslow (2014) The Oxford Handbook of Education and Training in Professional Psychology, USA, Oxford University Press.

Weinberg, R.S. and Gould, D. (2007) Foundations of Sport and Exercise Psychology. Human Kinetics Publishers, Champaign.

Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005) Teacher education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience, Scandinavian Journal of Educational Research, 49(5), 475-485.

Wexley, K.N. and Latham, G.P. (1981) Developing and Training Human Resources in Organizations, Glenview, 111: Scott, Foresman.

White, H., & S. Sabarwal (2014) Quasi-experimental Design and Methods, Methodological Briefs: Impact Evaluation 8, UNICEF Office of Research, Florence.

Who Media centre (2020) Deafness and hearing loss, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss (access in; 15/02/2021 at 11:42)

World Health Organization (1980) International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, Retrieved from; http://whqlibdoc.who.intlpublicatioosl1980/9241541261_eng.pdf https://www.collegedata.com/college/Gallaudet-University?pdf=1&collegeProfileTab=overview - (11/07/25 at 17 :22)

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Evans, D., & Mellins, R.(1999) Self-regulating childhood asthma: A developmental model of family change. Health Education and Behavior, 26, 53–69.

Zirri, S.J. & Perna, F.M. (2002) Integrating web pages and e-mail into sport psychology Consultations, the Sport Psychologist, 16 (4), 416–431.

قائمة الملاحق

1. استمارة المقابلة الموجهة لتحديد الاحتياجات التدريبية.
2. المرسوم التنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين. الجريدة الرسمية.
3. مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته الأوّلية
4. قائمة بأسماء محكمي مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية
5. مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته النهائية
6. بيانات الصـــدق والثبات لمقياســـي تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم
7. مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته الأوّلية.
8. قائمة بأسماء محكمي مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية
9. مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته النهائية.
10. البرنامج التدريبي المقترح في صورته الأوّلية.
11. قائمة أسماء محكمي البرنامج التدريبي المقترح.
12. البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية.

الملحق رقم (01)

استمارة المقابلة الموجهة لاستقصاء الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال مدارس الصم والبكم

البيانات الأولية:

1-الاسم واللقب: ----------

2-التخصص:

-مربي متخصص رئيسي ☐

-معلم تعليم المتخصص ☐

-معلم تعليم متخصص رئيسي ☐

3-مستوى الخبرة:

05-10 سنوات ☐

10-15 سنة ☐

16 فما أكثر ☐

تمحورت الأسئلة المتعلقة باستقصاء الاحتياجات التدريبية ضمن إجراءات المقابلة المفتوحة فيما يلي:

1- ما هي الحاجات التدريبية الواجب توفرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال الفاعلية الذاتية؟

.....

.....

.....

.....

2- ماهي الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال التنظيم الذاتي؟

.....

.....

.....

.....

3- ماهي الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال التواصل غير اللفظي؟

.....

.....

.....

.....

4- ماهي الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال التخطيط التربوي؟

.....

.....

.....

.....

5- ماهي الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال التنفيذ؟

.....

.....

.....

.....

6- ماهي الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في مجال التقويم؟

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02)

المرسوم التنفيذي رقم 12-05 مؤرخ في 10 صفر عام 1433

الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي

النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال

المعوقين- الجريدة الرسمية-.

العدد 05
السّنة التاسعة والأربعون

الأحد 5 ربيع الأول عام 1433 هـ
الموافق 29 يناير سنة 2012 م

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية ، قوانين ، ومراسيم
قرارات وآراء ، مقرّرات ، مناشير ، إعلانات وبلاغات

الاشتراك سنوي	الجزائر، تونس، المغرب، ليبيا، موريطانيا	بلدان خارج دول المغرب العربي
	سنة	سنة
النّسخة الأصليّة	1070,00 د.ج	2675,00 د.ج
النّسخة الأصليّة وترجمتها	2140,00 د.ج	5350,00 د.ج
		تزاد عليها نفقات الإرسال

الإدارة والتّحرير
الأمانة العامّة للحكومة

WWW.JORADP.DZ

الطّبع والاشتراك
المطبعة الرّسميّة

حي البساتين، بئر مراد رايس، ص.ب 376 – الجزائر – محطة
الهاتف : 021.54.35.06 إلى 09
021.65.64.63
الفاكس 021.54.35.12
ح.ج.ب 50-3200 الجزائر
Télex : 65 180 IMPOF DZ
بنك الفلاحة والتّنمية الرّيفيّة 060.300.0007 68 KG
حساب العملة الأجنبيّة للمشتركين خارج الوطن
بنك الفلاحة والتّنمية الرّيفيّة 060.320.0600.12

ثمن النّسخة الأصليّة 13,50 د.ج
ثمن النّسخة الأصليّة وترجمتها 27,00 د.ج
ثمن العدد الصّادر في السّنين السّابقة : حسب التّسعيرة.
وتسلّم الفهارس مجّانا للمشتركين.
المطلوب إرفاق لفيفة إرسال الجريدة الأخيرة سواء لتجديد الاشتراكات أو للاحتجاج أو لتغيير العنوان.
ثمن النّشر على أساس 60,00 د.ج للسّطر.

فهرس

اتفاقيات واتفاقات دولية

مرسوم رئاسيّ رقم 11-468 مؤرّخ في 3 صفر عام 1433 الموافق 28 ديسمبر سنة 2011، يتضمّن التصديق على مذكرة التفاهم بين حكومة الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وحكومة دولة الكويت في مجال الشؤون الدينية والأوقاف، الموقعة في الجزائر بتاريخ 22 نوفمبر سنة 2008 4

مرسوم رئاسيّ رقم 11-469 مؤرّخ في 3 صفر عام 1433 الموافق 28 ديسمبر سنة 2011، يتضمّن التصديق على مذكرة التفاهم بين حكومة الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وحكومة دولة الكويت في مجال الشباب والرياضة، الموقعة في الجزائر بتاريخ 22 نوفمبر سنة 2008 6

مراسيم تنظيمية

مرسوم تنفيذي رقم 12-04 مؤرّخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات الطفولة المسعفة..... 7

مرسوم تنفيذي رقم 12-05 مؤرّخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين..... 13

مرسوم تنفيذي رقم 12-06 مؤرخ في 15 صفر عام 1433 الموافق 9 يناير سنة 2012، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 02-248 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1423 الموافق 23 يوليو سنة 2002 الذي يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 109-302 الذي عنوانه "صندوق مكافحة التصحر وتنمية الاقتصاد الرعوي والسهوب"..... 26

مرسوم تنفيذي رقم 12-07 مؤرخ في 15 صفر عام 1433 الموافق 9 يناير سنة 2012، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 03-145 المؤرخ في 26 محرم عام 1424 الموافق 29 مارس سنة 2003 الذي يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 111-302 الذي عنوانه "صندوق التنمية الريفية واستصلاح الأراضي عن طريق الامتياز"..... 26

مرسوم تنفيذي رقم 12-08 مؤرخ في 15 صفر عام 1433 الموافق 9 يناير سنة 2012، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 05-413 المؤرخ في 22 رمضان عام 1426 الموافق 25 أكتوبر سنة 2005 الذي يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 067-302 الذي عنوانه "الصندوق الوطني لتنمية الاستثمار الفلاحي"..... 27

مرسوم تنفيذي رقم 12-09 مؤرخ في 15 صفر عام 1433 الموافق 9 يناير سنة 2012، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 09-150 المؤرخ في 7 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 2 مايو سنة 2009 الذي يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 126-302 الذي عنوانه "الصندوق الخاص بدعم مربي المواشي وصغار المستغلين الفلاحيين"..... 28

مرسوم تنفيذي رقم 12-10 مؤرخ في 15 صفر عام 1433 الموافق 9 يناير سنة 2012، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 2000-117 المؤرخ في 25 صفر عام 1421 الموافق 29 مايو سنة 2000 الذي يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 100-302 الذي عنوانه "الصندوق الوطني للطرقات"..... 28

مراسيم فردية

مرسوم رئاسيّ مؤرّخ في 8 صفر عام 1433 الموافق 2 يناير سنة 2012، يتضمّن إنهاء مهام مدير دراسات برئاسة الجمهوريّة (الأمانة العامّة للحكومة)..... 29

مرسوم رئاسيّ مؤرّخ في 8 صفر عام 1433 الموافق 2 يناير سنة 2012، يتضمّن إنهاء مهام الكاتب العامّ لولاية برج بوعريريج..... 29

مرسوم رئاسيّ مؤرّخ في 8 صفر عام 1433 الموافق 2 يناير سنة 2012، يتضمّن إنهاء مهام مدير التقنين والشؤون العامة في ولاية النعامة..... 29

مرسوم رئاسيّ مؤرّخ في 8 صفر عام 1433 الموافق 2 يناير سنة 2012، يتضمّن إنهاء مهام مدير الإدارة المحلية في ولاية تندوف..... 29

ج) تبادل الخبرات المتعلقة بخدمة القرآن الكريم وطباعته ونشره وتوزيعه، وكذلك ما يتعلق بالسنة النبوية المطهرة، والمشاركة في المسابقات التي ينظمها الطرفان في حفظ القرآن الكريم وتجويده وتفسيره.

المادّة 2

تبادل الخبرات والمعلومات في أساليب تنظيم الأوقاف وتنميتها واستثمارها.

المادّة 3

يتبادل الطرفان العناصر والمقومات التي تتبع في البلدين في عمارة المساجد وقيامها بدورها الذي عرف عنها في صدر الإسلام كمركز إشعاع ديني واجتماعي وتمكينها من القيام بدورها الشرعي والعلمي والاجتماعي والثقافي في المجتمع.

المادّة 4

يتعاون الطرفان في نشر المادة العلمية للفقه الإسلامي من خلال إصدارات مؤسسات الشؤون الإسلامية وعلى وجه الخصوص الفتاوى والموسوعة الفقهية على صعيد المكتبات العامة والمنتديات العلمية والدينية والثقافية.

المادّة 5

يشجع الجانبات تبادل الوفود على مختلف المستويات والمشاركة في الندوات والمؤتمرات الإسلامية التي تعقد في كلا البلدين من أجل تبادل التجارب والخبرات.

المادّة 6

يتبادل الطرفان المطبوعات والبحوث والمجلات التي تنشر فيها الدراسات والأحكام الفقهية وبالأخص فيما يتعلق بالزكاة والوقف وغيرها وكذلك توصيات الندوات والمؤتمرات التي تضطلع بها مؤسساتها المعنية.

المادّة 7

يتعاون الطرفان في مجال البحوث والدراسات المتعلقة بحفظ التراث الإسلامي وإحيائه وتحقيقه ونشره، كما يعمل الجانبان على تنظيم لقاءات بين العلماء والباحثين في العلوم الإسلامية في البلدين لمواجهة مختلف القضايا والمستجدات الفكرية في ضوء معايير الأصالة والمعاصرة.

المادّة 8

يتبادل الطرفان الخبرات في تسيير بعثات (حملات) الحج إلى بيت اللّه الحرام لأداء مناسك الحج.

المادّة 9

يتعاون الطرفان على تشجيع النشاط الإسلامي في أوساط النساء المسلمات بمختلف أنواعه : (التعليمية – الثقافية – الاجتماعية – الشرعية) وذلك بهدف توسيع رقعة الوعي الديني والثقافي بين النساء المسلمات مع تشجيع وتأهيل المرشدات والواعظات لحمل رسالة الدعوة.

المادّة 10

يتبادل الطرفان الخبرات في مجال النظم المتعلقة بالزكاة وكل ما من شأنه تأصيل دور الزكاة في خدمة خطط التنمية الاجتماعية والحد من ظاهرة الفقر وتداعياتها.

المادّة 11

يتعاون الطرفان على تبادل الخبرات والبرامج لإعداد الدورات التدريبية للأئمة والخطباء وتأهيل الدعاة في مجالات الدعوة والثقافة الإسلامية على المستوى الداخلي والخارجي.

المادّة 12

تقنين وتنظيم عملية تعيين وتوظيف أئمة المساجد والوُعّاظ من الجنسية الجزائرية في مساجد دولة الكويت.

المادّة 13

يتعاون الطرفان في مجال المشاريع الخيرية والإنسانية وتبادل الخبرات في هذا الصدد.

المادّة 14

تدخل هذه المذكرة حيّز النّفاذ من تاريخ الإشعار الأخير الذي يخطر فيه الطرفان المتعاقدان الطرف الآخر كتابيا وعبر القنوات الدبلوماسية باستيفائه لكافة الإجراءات القانونية اللازمة لنفاذها.

ويجوز تعديل هذه المذكرة بموافقة الطرفين وتدخل التعديلات حيّز النّفاذ وفقا للإجراءات المنصوص عليها في الفقرة السابقة.

تظل هذه المذكرة سارية المفعول لمدة خمس (5) سنوات وتجدد لمدة أو لمدد مماثلة تلقائيا ما لم يخطر أحد الطرفين المتعاقدين الطرف الآخر كتابة برغبته في تعديلها أو إنهائها وذلك قبل انتهائها بستة (6) أشهر على الأقل.

الملحق (تابع)

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
مؤسسة الطفولة المسعفة لبن شكاو	بلدية بن شكاو – ولاية المدية
مؤسسة الطفولة المسعفة لمستغانم	بلدية مستغانم – ولاية مستغانم
مؤسسة الطفولة المسعفة لتيغنيف	بلدية تيغنيف – ولاية معسكر
مؤسسة الطفولة المسعفة لورقلة	بلدية ورقلة – ولاية ورقلة
مؤسسة الطفولة المسعفة لوهران – 1	بلدية وهران – ولاية وهران
مؤسسة الطفولة المسعفة لوهران – 2	بلدية وهران – ولاية وهران
مؤسسة الطفولة المسعفة لمسرغين	بلدية مسرغين – ولاية وهران
مؤسسة الطفولة المسعفة لبومرداس	بلدية بومرداس – ولاية بومرداس
مؤسسة الطفولة المسعفة لابن مهيدي	بلدية ابن مهيدي – ولاية الطارف
مؤسسة الطفولة المسعفة للقالة	بلدية القالة – ولاية الطارف
مؤسسة الطفولة المسعفة للحامة	بلدية الحامة – ولاية خنشلة
مؤسسة الطفولة المسعفة لسوق أهراس	بلدية سوق أهراس – ولاية سوق أهراس
مؤسسة الطفولة المسعفة لشلغوم العيد	بلدية شلغوم العيد – ولاية ميلة
مؤسسة الطفولة المسعفة لليانة	بلدية ليانة – ولاية عين الدفلى
مؤسسة الطفولة المسعفة لبني صاف	بلدية بني صاف – ولاية عين تموشنت
مؤسسة الطفولة المسعفة لغليزان	بلدية غليزان – ولاية غليزان

مرسوم تنفيذي رقم 12–05 مؤرّخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 85–05 المؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلق بحماية الصحة وترقيتها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90–21 المؤرخ في 24 محرم عام 1411 الموافق 15 غشت سنة 1990 والمتعلق بالمحاسبة العمومية، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90–31 المؤرخ في 17 جمادى الأولى عام 1411 الموافق 4 ديسمبر سنة 1990 والمتعلق بالجمعيات،

– وبمقتضى القانون رقم 02–09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، لا سيما المواد 14 و15 و16 منه،

– وبمقتضى القانون رقم 08–04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80–59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10–149 المؤرخ في 14جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 و المتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–04 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين إلى الأسلاك المشتركة في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–05 المؤرخ في 11 محرم عام1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالعمال المهنيين وسائقي السيارات والحجاب،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09–353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق 8 نوفمبر سنة 2009 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني،

– و بعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : يهدف هذا المرسوم إلى تحديد القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين موضوع أحكام المرسوم رقم 80 –59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، التي تدعى في صلب النص "المؤسسات".

مؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين هي:

– مدارس الأطفال المعوقين بصريا،

– مدارس الأطفال المعوقين سمعيا،

– المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين حركيا،

– المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا.

الفصل الأول
أحكام عامة

المادّة 2 : مؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين هي مؤسسات عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي.

المادّة 3 : توضع المؤسسات تحت وصاية الوزير المكلف بالتضامن الوطني.

المادّة 4 : تنشأ المؤسسات بموجب مرسوم.

يحدد مرسوم الإنشاء تسمية المؤسسة ومقرها.

يمكن أن تنشأ ملحقات للمؤسسات، عند الحاجة، بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني ووزير المالية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

تنشأ المؤسسات المنصوص عليها في الملحق المرفق بهذا المرسوم.

المادّة 5 : يمكن إنشاء أقسام ضمن مؤسسات التربية والتعليم المتخصصة التابعة للقطاع المكلف بالتضامن الوطني للتكفل بأنواع الإعاقات الأخرى.

المادّة 6 : تتمثل مهام المؤسسات في ضمان التربية والتعليم المتخصصين للأطفال والمراهقين المعوقين البالغين ثلاث (3) سنوات إلى نهاية مسارهم التربوي في الوسط المؤسساتي المتخصص و/أو الوسط العادي وكذا السهر على صحتهم وسلامتهم ورفاهيتهم وتنميتهم.

المادّة 7 : يمكن فتح أقسام خاصة في الوسط المدرسي العادي ضمن المؤسسات التابعة للقطاع المكلف بالتربية الوطنية لفائدة الأطفال المعوقين بالاتصال مع القطاعات والإدارات المعنية.

تستقبل الأقسام الخاصة، الأطفال المعوقين في سن التمدرس الإجباري بعد تحضير ما قبل التمدرس الذي تضمنه المؤسسات التابعة لوزارة التضامن الوطني.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتضامن الوطني.

المادّة 8 : ينظم التقييم والامتحانات المدرسية وشروط القبول والانتقال، طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادّة 9 : تستقبل مدارس الأطفال المعوقين بصريا الأطفال والمراهقين المصابين بعمى كلي أو جزئي، يمنعهم من ارتياد مؤسسة دراسية عادية، بهدف إدماج مدرسي واجتماعي ومهني.

المادّة 10 : تستقبل مدارس الأطفال المعوقين سمعيا الأطفال والمراهقين المصابين بصمم عميق أو متوسط بهدف إدماج مدرسي واجتماعي ومهني.

المادّة 11 : تكلف المدارس المذكورة في المادتين 9 و10 أعلاه فيما يخص الأطفال والمراهقين المعوقين،

– ضمان التعليم التحضيري والتعليم المتخصص باستعمال المناهج والتقنيات الملائمة،

– ضمان اليقظة وتنمية الوسائل الحسية والنفسية الحركية لتعويض الإعاقة البصرية،

– ضمان المتابعة النفسية والطبية للحالة البصرية وتبعاتها على تنمية الطفل والمراهق،

– ضمان دعم ومرافقة الأطفال والمراهقين في وضع دراسي صعب بتنظيم دروس فردية للاستدراك وللدعم المدرسي،

– إعداد المشروع البيداغوجي والتربوي للمؤسسة، وكذا التربية البدنية والرياضية المكيفة،

– تطوير نشاطات ثقافية وترفيهية والتسلية الملائمة تجاه الأطفال والمراهقين المعوقين،

– تشجيع التفتح وتحقيق كل الإمكانيات الفكرية والعاطفية والجسدية والاستقلالية الاجتماعية والمهنية للطفل والمراهق،

– ضمان مرافقة الأسرة والطفل والمراهق،

– المساهمة في إدماج الأطفال والمراهقين المعوقين حسيا في الوسط المدرسي العادي و/أو في التكوين المهني وضمان متابعتهم،

– ضمان التكفل الفردي والتربية السمعية وإعادة التربية اللغوية والقراءة الشفوية وتعلم الكلام، وكذا لغة الإشارة.

المادّة 12 : تستقبل المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين حركيا الأطفال والمراهقين المصابين بعجز حركي يحدّ من استقلاليتهم ويتطلب اللجوء إلى وسائل خاصة وللتربية والتعليم المتخصصين والتكوين قصد الإدماج المدرسي والاجتماعي والمهني.

المادّة 13 : تستقبل المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا الأطفال والمراهقين المصابين بتأخر ذهني الذين يحتاجون تربية خاصة تأخذ في الحسبان الجوانب النفسية.

المادّة 14 : تتكفل المراكز المذكورة في المادتين 12 و 13 أعلاه، فيما يخص الأطفال والمراهقين المعوقين لا سيما بما يأتي:

– تشجيع التفتح وتحقيق كل الإمكانيات الفكرية والعاطفية والجسدية والاستقلالية الاجتماعية والمهنية للطفل والمراهق،

– ضمان التربية الحركية و/أو إعادة التربية الوظيفية والمتابعة النفسية وإعادة التربية الخاصة بتصحيح النطق،

– ضمان التربية المبكرة والدعم المدرسي من أجل اكتساب المعارف،

– ضمان اليقظة وتنمية العلاقة بين الطفل ومحيطه،

– ضمان مرافقة الأسرة والطفل والمراهق،

– إعداد المشروع البيداغوجي والتربوي للمؤسسة وكذا التربية البدنية والرياضية المكيفة،

– تطوير نشاطات ثقافية وترفيهية والتسلية الملائمة تجاه الأطفال والمراهقين المعوقين،

– دعم إدماج الأطفال والمراهقين المعوقين في الوسط المدرسي العادي و/أو في التكوين المهني وضمان متابعتهم،

– تنمية الشخصية والاتصال والانسجام الاجتماعي لدى الطفل والمراهق وضمان مرافقة أسرتهما ومحيطهما.

الفصل الثاني
التنظيم والسير

المادّة 15 : يسير المؤسسات مجلس إدارة ويديرها مدير وتزود بمجلس نفسي بيداغوجي.

المادّة 16 : يحدد التنظيم الداخلي للمؤسسات بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني ووزير المالية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 17 : يحدد الوزير المكلف بالتضامن الوطني النظام الداخلي النموذجي للمؤسسات.

المادّة 18 : تعمل المؤسسات بالنظام الداخلي ونصف الداخلي و/أو الخارجي.

القسم الأول
مجلس الإدارة

المادّة 19 : يتكون مجلس إدارة المؤسسة الذي يرأسه الوالي أو ممثله مما يأتي :

– ممثل عن مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية،

– ممثل عن مديرية التربية للولاية،

- ممثل عن مديرية الصحة والسكان للولاية،
- ممثل عن مديرية التكوين والتعليم المهنيين للولاية،
- ممثل عن مديرية الشباب والرياضة للولاية،
- ممثل عن مديرية الشؤون الدينية والأوقاف للولاية،
- ممثل عن مستخدمي التعليم للمؤسسة ينتخبه نظراؤه،
- ممثل عن مستخدمي التربية للمؤسسة ينتخبه نظراؤه،
- ممثل عن المستخدمين الإداريين للمؤسسة ينتخبه نظراؤه،
- ممثلين (2) عن جمعية أولياء الأطفال العاملة في نفس مجال نشاطات المؤسسة يعينهما مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية،
- ممثلين (2) عن الجمعية العاملة في نفس مجال نشاطات المؤسسة يعينهما مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية،

يمكن مجلس الإدارة أن يستعين بكل شخص كفء يمكنه أن يساعده في أشغاله.

يحضر مدير المؤسسة اجتماعات مجلس الإدارة بصوت استشاري ويتولى أمانته.

المادّة 20 : يعين الوالي أعضاء مجلس الإدارة بناء على اقتراح من السلطات والمنظمات التابعين لها لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد.

وفي حالة انقطاع عهدة أحد أعضاء مجلس الإدارة يتم تعويضه حسب الأشكال نفسها ويستخلفه العضو الجديد المعين إلى غاية انتهاء العهدة.

تنتهي عهدة أعضاء مجلس الإدارة المعينين بحكم صفتهم بانتهاء هذه الأخيرة.

المادّة 21 : يتداول مجلس الإدارة طبقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها، لا سيما فيما يأتي:

- النظام الداخلي للمؤسسة،
- برامج نشاطات المؤسسة،
- مشروع ميزانية المؤسسة وحساباتها،
- الصفقات والعقود والاتفاقيات،
- اقتناء الأملاك المنقولة والعقارية والتصرف فيها،
- قبول الهبات والوصايا أو رفضها،
- مشاريع تهيئة وتوسيع المؤسسة،
- التقرير السنوي عن نشاطات المؤسسة الذي يعده المدير،
- كل المسائل المتعلقة بمهام المؤسسة وتنظيمها وسيرها.

المادّة 22 : يجتمع مجلس الإدارة مرتين (2) في السنة، في دورة عادية، بناء على استدعاء من رئيسه.

ويمكنه أن يجتمع في دورة غير عادية بناء على طلب من رئيسه أو من ثلثي (3/2) أعضائه أو من السلطة الوصية.

المادّة 23 : توجه الاستدعاءات الشخصية لأعضاء مجلس الإدارة مرفقة بجدول الأعمال خمسة عشر (15) يوما على الأقل قبل تاريخ الاجتماع ويمكن تقليص هذا الأجل في الدورات غير العادية دون أن يقل عن ثمانية (8) أيام.

المادّة 24 : لا تصح مداولات مجلس الإدارة إلا بحضور نصف أعضائه.

وإذا لم يكتمل النصاب، يجتمع مجلس الإدارة بعد استدعاء ثان خلال الثمانية (8) أيام الموالية لتاريخ الاجتماع المؤجل وتصح مداولاته مهما يكن عدد الأعضاء الحاضرين.

تتخذ قرارات مجلس الإدارة بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين، وفي حالة تساوي عدد الأصوات، يكون صوت الرئيس مرجحا.

المادّة 25 : تدون مداولات مجلس الإدارة في محاضر وتسجل في سجل خاص يرقمه ويؤشر عليه رئيس مجلس الإدارة.

يوقع الرئيس وأمين الجلسة محاضر الاجتماعات ثم ترسل إلى السلطة الوصية وإلى أعضاء مجلس الإدارة.

تكون مداولات مجلس الإدارة نافذة بعد أجل ثلاثين (30) يوما ابتداء من إرسالها إلى السلطة الوصية إلا في حالة اعتراض صريح مبلغ في غضون هذا الأجل.

القسم الثاني

المدير

المادّة 26 : يعين مدير المؤسسة بقرار من الوزير المكلف بالتضامن الوطني.

وتنهى مهامه حسب الأشكال نفسها.

المادّة 27 : يضمن المدير سير المؤسسة.

ويكلف بهذه الصفة بما يأتي :

- تنفيذ مداولات مجلس الإدارة،
- تمثيل المؤسسة أمام العدالة وفي جميع أعمال الحياة المدنية،
- إعداد مشروع ميزانية المؤسسة وحساباتها وتقديمهما لمجلس الإدارة للتداول فيهما،
- إعداد برامج النشاطات والحصيلة السنوية للمؤسسة،
- إبرام كل صفقة أو عقد أو اتفاق أو اتفاقية طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما،
- تعيين المستخدمين الذين لم يتقرر بشأنهم نمط تعيين آخر،
- ممارسة السلطة السلّمية على جميع مستخدمي المؤسسة طبقا للتنظيم المعمول به،
- إعداد تقرير عن نشاطات المؤسسة.

وهو الآمر بصرف ميزانية المؤسسة.

القسم الثالث

المجلس النفسي البيداغوجي

المادّة 28 : يكلف المجلس النفسي البيداغوجي بدراسة المسائل المرتبطة بالتكفل وبالنشاطات البيداغوجية وببرامج ومناهج وتقنيات التربية والتعليم المتخصصين وإبداء رأيه فيها.

كما يكلف أيضا بضمان متابعة الأطفال والمراهقين المعوقين وتقييمهم وتوجيههم في مجال الدعم الطبي والنفسي والتربوي والتكوين.

ويكلف، بهذه الصفة، لا سيما بما يأتي:

- دراسة وتنسيق برامج النشاطات البيداغوجية ومتابعة تنفيذها،
- اقتراح تقنيات التكفل الملائمة وتنفيذها،
- متابعة نشاطات ملاحظة وتوجيه الأطفال والمراهقين المستقبلين،
- البت في قبول الأطفال والمراهقين المعوقين بناء على ملف طبي وإداري،
- تقديم الاقتراحات والتوصيات حول كل المسائل التي تخص مهام المؤسسة وتنظيمها وسيرها.

المادّة 29 : يضم المجلس النفسي البيداغوجي، ما يأتي:

- مدير المؤسسة، رئيسا،
- نفساني تربوي،
- نفساني عيادي،
- نفساني في تصحيح النطق والتعبير اللغوي،
- أستاذ تعليم متخصص للمؤسسة ينتخبه نظراؤه،
- معلم تعليم متخصص للمؤسسة ينتخبه نظراؤه،
- طبيب،
- مربيين (2) متخصصين للمؤسسة ينتخبهما نظراؤهما،
- مساعد(ة) اجتماعي(ة)،
- مساعد الحياة اليومية للمؤسسة، ينتخبه نظراؤه،
- ممرض(ة).

يمكن أن يستعين المجلس النفسي البيداغوجي بكل شخص كفء من شأنه أن يساعده في أشغاله.

المادّة 30 : يعين مدير المؤسسة أعضاء المجلس النفسي البيداغوجي لمدة سنة (1) قابلة للتجديد.

و في حالة انقطاع عهدة أحد الأعضاء يتم تعويضه حسب الأشكال نفسها لبقية العهدة.

المادّة 31 : يجتمع المجلس النفسي البيداغوجي كل ثلاثة (3) أشهر في دورة عادية بناء على استدعاء من رئيسه.

ويمكنه أن يجتمع في دورة غير عادية بناء على طلب من رئيسه أو من ثلثي(3/2) أعضائه.

المادّة 32 : يحدد الرئيس جدول أعمال اجتماعات المجلس النفسي البيداغوجي.

المادّة 33 : توجه الاستدعاءات الشخصية لأعضاء المجلس مرفقة بجدول الأعمال ثمانية (8) أيام على الأقل قبل تاريخ الاجتماع.

المادّة 34 : لا تصح مداولات المجلس إلا بحضور نصف أعضائه على الأقل.

وإذا لم يكتمل النصاب، يجتمع المجلس من جديد في أجل ثمانية (8) أيام ابتداء من تاريخ الاجتماع المؤجل وتصح حينئذ مداولاته مهما يكن عدد الأعضاء الحاضرين.

تتخذ قرارات المجلس بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين، وفي حالة تساوي عدد الأصوات، يكون صوت الرئيس مرجحا.

المادّة 35 : تدون آراء واقتراحات المجلس في محاضر يوقعها الرئيس وتسجل في سجل يرقمه ويؤشر عليه مدير المؤسسة.

يعد المجلس النفسي البيداغوجي تقريرا سنويا يقيّم فيه نشاطاته ويقترح الإجراءات التي من شأنها تحسين الخدمات المقدمة من المؤسسة المذكورة.

الفصل الثالث

أحكام مالية

المادّة 36 : يعرض مشروع ميزانية المؤسسة الذي يعده المدير على مجلس الإدارة للمداولة. ثم يرسل للسلطة الوصية وإلى وزير المالية للموافقة عليه.

المادّة 37 : تشتمل ميزانية المؤسسة على باب للإيرادات وباب للنفقات :

– في باب الإيرادات :

– الإعانات الممنوحة من الدولة،

– مساهمات الجماعات المحلية،

– مساهمات المؤسسات والهيئات العمومية والخاصة طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما،

– الهبات والوصايا،

– كل الموارد الأخرى المرتبطة بنشاط المؤسسة.

– في باب النفقات :

– نفقات التسيير،

– نفقات التجهيز،

– كل النفقات الأخرى الضرورية لتحقيق أهدافها.

المادّة 38 : تمسك محاسبة المؤسسة طبقا لقواعد المحاسبة العمومية وتسند إدارة الأموال إلى عون محاسب يعينه أو يعتمده وزير المالية.

المادّة 39 : يتولى المراقبة المالية للمؤسسة مراقب مالي يعين طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادّة 40 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا المرسوم، لا سيما أحكام المرسوم رقم 80-59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها.

المادّة 41 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012.

أحمد أويحيى

الملحق الأول

قائمة مدارس الأطفال المعوقين بصريا

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لأدرار	بلدية أدرار – ولاية أدرار
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للشلف	بلدية الشلف – ولاية الشلف
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للأغواط	بلدية الأغواط – ولاية الأغواط

الملحق الأول (تابع)

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لأم البواقي	بلدية أم البواقي – ولاية أم البواقي
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لباتنة	بلدية باتنة – ولاية باتنة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لبسكرة	بلدية بسكرة – ولاية بسكرة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لبشار	بلدية بشار – ولاية بشار
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لتيزي وزو	بلدية تيزي وزو – ولاية تيزي وزو
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للعاشور	بلدية العاشور– ولاية الجزائر
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للجلفة	بلدية الجلفة – ولاية الجلفة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لسطيف	بلدية سطيف – ولاية سطيف
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لعين الحجر	بلدية عين الحجر – ولاية سعيدة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للزفيزف	بلدية الزفيزف – ولاية سيدي بلعباس
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لعنابة	بلدية عنابة – ولاية عنابة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لقسنطينة	بلدية قسنطينة – ولاية قسنطينة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للمسيلة	بلدية المسيلة – ولاية المسيلة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لمعسكر	بلدية معسكر – ولاية معسكر
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لعين الترك	بلدية عين الترك – ولاية وهران
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لبرج بوعريريج	بلدية برج بوعريريج – ولاية برج بوعريريج
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لبرج منايل	بلدية برج منايل – ولاية بومرداس
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للطارف	بلدية الطارف – ولاية الطارف
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للوادي	بلدية الوادي – ولاية الوادي
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لشلغوم العيد	بلدية شلغوم العيد – ولاية ميلة
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا لمشرية	بلدية مشرية – ولاية النعامة

الملحق 2

قائمة مدارس الأطفال المعوقين سمعيا

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لأدرار	بلدية أدرار– ولاية أدرار
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا للشطية	بلدية الشطية – ولاية الشلف

الملحق 2 (تابع)

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا للبيض	بلدية البيض - ولاية البيض
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لبرج بوعريريج	بلدية برج بوعريريج - ولاية برج بوعريريج
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لابن مهيدي	بلدية ابن مهيدي - ولاية الطارف
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لتيسمسيلت	بلدية تيسيمسيلت - ولاية تيسمسيلت
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لخنشلة	بلدية خنشلة - ولاية خنشلة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا للتاورة	بلدية التاورة - ولاية سوق اهراس
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لحجوط	بلدية حجوط - ولاية تيبازة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لفرجيوة	بلدية فرجيوة - ولاية ميلة
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لعين الدفلى	بلدية عين الدفلى - ولاية عين الدفلى
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لعين تموشنت	بلدية عين تموشنت - ولاية عين تموشنت
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لمتليلي	بلدية متليلي - ولاية غرداية
مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا لغليزان	بلدية غليزان - ولاية غليزان

الملحق 3

قائمة المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين حركيا

تسمية المؤسسة	مقر المؤسسة
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا للشطية	بلدية الشطية - ولاية الشلف
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا لعين البيضاء	بلدية عين البيضاء - ولاية أم البواقي
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا للجلفة	بلدية الجلفة - ولاية الجلفة
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا لجيجل	بلدية جيجل - ولاية جيجل
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا لتيسمسيلت	بلدية تيسمسيلت - ولاية تيسمسيلت
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين حركيا لغليزان	بلدية غليزان - ولاية غليزان

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الملحق رقم (03) مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته الأوّلية

إعـداد الطالب البـاحث:

عبد الهادي عيدوسي

سيادة الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد:

في إطار الإعداد لتحقيق متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، يسعى الباحث إلى تقديم دراسة علمية موسومة تحت عنوان " **تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفسية البيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم**".

وقد جاء الهيكل العام للمقياس متضمنا للكفايات النفسية والتعليمية المتعلقة بمعلمي الأطفال ذوي الصم والبكم، حيث تم إيراد بنودها انطلاقا من مجموعة الدراسات السابقة وبعض المقاييس والمراجعات الأدبية المتداخلة مع سياق الموضوع المقترح، حيث عمد الباحث إلى تقسيمها عبر ستة مجالات رئيسية تندرج ضمن:

1- مجال الفاعلية الذاتية.
2- مجال التنظيم الذاتي.
3- مجال التواصل غير اللفظي.
4- مجال التخطيط.
5- مجال التنفيذ.
6- مجال التقويم.

إذ أن كل مجال تم تضمينه، من خلال مجموعة من الكفايات الرامية لتحقيق الأهداف الآتية:

1) البحث في المعايير المتعلقة بخصائص معلم ذوي الصم البكم.
2) إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصم البكم في سياق العملية التعليمية
3) تقديم مقترح لتصميم برنامج تدريبي يستهدف تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لمعلمي أطفال الصم والبكم في ضوء المعايير الخاصة بهم.

تبعا لذلك، فإنه وبحكم خبراتكم وواسع إطلاعاتكم بالمجال، فإننا نرجو من حضرتكم المحترمة، التفضل علينا بتقديم آرائكم، توجيهاتكم، بما تجدونه مناسبا، شاكرين لكم تعاونكم.

الطالب الباحث:

عبد الهادي عيدوسي

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر: ☐

أنثى ☐

الرتبة:

أستاذ مؤقت: ☐

أستاذ مساعد: ☐

أستاذ محاضر: ☐

أستاذ التعليم العالي: ☐

التخصص:

القسم والكلية:

الرجاء التفضل بوضع علامة (X) في المكان المناسب، بما يتوافق ومدى صحة ومناسبة أو عدم صحة العبارات المقدمة في العرض التالي، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

م	الفقرات	درجات الاحتياج				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	لا يوجد احتياج
مجال الفاعلية الذاتية	1- يحتاج المعلم الى جهد لضبط السلوك في الصف.					
	2-بحاجة إلى تحقيق أهدافي والتمسك بها.					
	3-تكييف الدروس بما يتناسب واحتياجات التلاميذ الفردية.					
	4-يحتاج الى تدريب على مهارات حل المشكلات.					
	5-تستند فاعلية المعلم على قدرته في استخدام استراتيجيات التدريس التي تناسب الصم.					
	6-يشكل البقاء هادئا عند مواجهة الصعوبات، تحديا لإثبات قدراتي على التكيف.					
الصياغة المقترحة						
مجال التنظيم الذاتي	7-بحاجة إلى التمكن من تقنيات تعديل السلوك.					
	8-خلق فرص للمتعلمين لممارسة قواعد سلوك معين وتطبيق تلك القواعد في المواقف الجديدة.					
	9-تقديم تذكيرات مرئية وملموسة للمتعلمين حول التنظيم الذاتي.					
	10-جعل اللعب والأنشطة اللاصفية أجزاء مهمة من المنهج.					
	11-القدرة على جعل المتعلم قادرا على التحكم بسلوكياته واتباع التعليمات والتقيد بها.					
	12-تمكين المتعلمين من الامتثال للقواعد والنظم الصفية.					
الصياغة المقترحة						

مجال التواصل غير اللفظي	13-احتاج الى تدريب على مهارات التواصل.					
	14-عملية الاكتساب تستغرق وقتا أطولا، لاعتمادها على التكرارية بالحركات والإيماءات.					
	15-الاستعانة بنمط لعب الدور ضمن الأنشطة التعليمية.					
	16-الاعتماد على خاصية التجسيم في تقديم الشروحات للمفاهيم المجردة.					
	17-التنويع في الوسائل البيداغوجية ذات البعد المحسوس والبسيط.					
	18-تركيز النشاط على المحتوى المقدم بالكتاب المدرسي يعيق تقدم المتعلمين.					
الصياغة المقترحة						
مجال التخطيط	19-المشاركة في إعداد الخطط السنوية المتعلقة بكل مادة تدريسية.					
	20-تحديد مستوى الأداء الحالي لكل متعلم من خلال مكتسباته القبلية.					
	21-العمل على صياغة الأهداف السلوكية وتجزئتها لمهارات جزئية.					
	22-المساهمة في التخطيط للبرنامج التروي الفردي بما يناسب الاحتياجات.					
	23-استخدام استراتيجيات التعليم بالأقران والتعاوني ضمن سياقات التخطيط للمناهج.					
	24-استخدام التنويع في المثيرات من خلال الدمج بين السند البصري واللغة الشفهية والمنطوقة.					
الصياغة المقترحة						

مجال التنفيذ	25-القدرة على عرض المحتوى المعرفي بصورة منظمة ومتسلسلة.					
	26-استخدام أساليب التعزيز المناسبة لكل متعلم.					
	27-الاستعانة بالنمذجة ضمن أساليب التعلم الفعالة في ترسيخ المعلومة للمتعلم الأصم الأبكم.					
	28-استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يناسب الصم.					
	29-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من ذوي الصم والبكم.					
	30-تنفيذ الأنشطة اللاصفية والإشراف عليها.					
الصياغة المقترحة						
مجال التقويم	31-استخدام أساليب التقييم المناسبة وتنويعها					
	32-القيام بتعديل الخطة التربوية الفردية وفقا لمستويات التفكير لدى المتعلم.					
	33-متابعة التقدم عبر الاستنتاجات المعبر عنها خلال عملية التقييم المستمر.					
	34-تكييف الاختبارات بما يتماشى وخصوصية فئة المتعلمين ذوي الصم البكم.					
	35-دعم المتعلم بما يسمح له بتطوير جوانبه المعرفية، المهارية وتنمية كفاءاته.					
	36-استخدام نظام حل المشكلات في البناء للاختبارات التقييمية.					
الصياغة المقترحة						

الملحق رقم (04)

قائمة بأسماء محكمي مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية

م	الاسم واللقب	الوظيفة ومؤسسة الانتماء
1	**أ.د محمد إسماعيل محمود أبو شعيرة**	أستاذ التربية الخاصة–قسم التربية الخاصة–كلية التربية–جامعة تبوك–المملكة العربية السعودية.
2	**أ.د بندر بن ناصر العتيبي**	أستاذ التربية الخاصة–قسم التربية الخاصة–كلية التربية–جامعة الملك سعود–المملكة العربية السعودية.
3	**أ.د عادل عبد الله محمد محمد**	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة، عميد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل–جامعة الزقازيق–جمهورية مصر العربية.
4	**أ.د عوشة المهيري**	أستاذ التربية الخاصة–قسم التربية الخاصة–كلية التربية–جامعة الإمارات العربية المتحدة.
5	**أ.د نبيل جبرين الجندي**	أستاذ علم النفس التربوي–كلية التربية–جامعة الخليل–فلسطين.
6	**أ.د نادية بوضياف**	مدير مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف–أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة قاصدي مرباح –ورقلة.
7	**أ.د رمضان كربوش**	مدير مخبر تحليل العمل والدراسات الأرغونوميا–أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة عنابة.
8	**أ.د راجية بن علي**	أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–جامعة باتنة
9	**أ.د غياث بوفلجة**	أستاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس والأرطفونيا–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة محمد بن أحمد–وهران 2.
10	**أ.د نصر الدين جابر**	أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الانسانية والاجتماعية–جامعة محمد خيضر –بسكرة–
11	**أ.د فتيحة بن زروال**	أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي.
12	**أ.د محمد بن قطاف**	أستاذ بقسم علم النفس–العلوم الاجتماعية–جامعة فارس يحي–المدية.

13	**د. راشد مانع العجمي**	أستاذ محاضر "أ" في علم النفس التربوي–كلية التربية–جامعة الكويت–الكويت.
14	**د. مريم الشيراوي**	أستاذ محاضر "أ" قسم صعوبات التعلم –كلية الدراسات العليا–جامعة الخليج العربي–مملكة البحرين
15	**د. صباح عايش**	أستاذ محاضر "أ" قسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة حسيبة بن بوعلي–الشلف.
16	**د. إدريس محمد صقر جرادات**	مشرف التربية الخاصة ومدير مركز السنابل للدراسات والتراث الشعبي–فلسطين.
17	**د. العمرية بن عمرة**	دكتوراه ومعلم تعليم متخصص رئيسي –مدرسة المعاقين سمعيا–المسيلة.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الملحق رقم (05)

مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية في صورته النهائية

الأخ معلم الأطفال المعاقين سمعيا:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد:

يعد التدريب للكوادر التعليمية أثناء الخدمة مطلبا هاما في تحقيق التنمية الشخصية للمعلم، ومنه فإن أي برنامج تدريبي لابد له من تلبية احتياجات الفعلية للأفراد المنوطين بالتدريب.

وقد جاء الإعداد لهذا المقياس ليعبر عن الهدف العام المتمثل بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم؛ "المعاقين سمعيا".

وانطلاقا من ذلك، فإننا نحيطكم علما بأن استجاباتكم لبنود المقياس، ستمكننا من الخروج بنتائج دقيقة، من شأنها أن تساهم في تبيان الإطار العام الذي يقوم عليه أداء المعلم.

وإذ نسعد بإبلاغكم، أن كل ما يرد من معطيات، سيتم التعامل معها بسرية تضمن للمعلم بألا تستخدم إلا فيما يتناسب وأغراض البحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم وتجاوبكم.

وفي الأخير، تقبلوا مني موفور التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر: ☐

أنثى ☐

المؤهل العلمي:

مربي متخصص رئيسي: ☐

معلم تعليم متخصص: ☐

معلم تعليم متخصص رئيسي: ☐

الخبرة التدريسية:

أ- من 1-5 سنوات ☐

ب- من 6-10 سنوات ☐

ج-من 11-15 سنة ☐

د-16 سنة فأكثر ☐

الرجاء التفضل بوضع علامة (X) في المكان المناسب، بما يتوافق ودرجات الاحتياج بالنسبة لكم، شاكرا حسن تعاونكم.

الفقرات	درجات الاحتياج				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	لا يوجد احتياج
1-أحتاج إلى تدريب من أجل ضبط السلوكيات الفوضوية داخل الصف.					
2-أحتاج للتدرب على استخدام أساليب التعزيز المناسبة لكل طفل.					
3-أحتاج إلى تدريب على ربط المعلومة بمختلف المحسوسات ذات الطابع البيداغوجي.					
4-أحتاج للتدريب على كيفيات تقديم تعزيزات بصرية للأطفال حول التنظيم الذاتي.					
5-أحتاج تدريب في استراتيجيات تحقيق التكيّف المدرسي للطفل المعاق سمعيا.					
6-أحتاج للتدريب على كيفية القيام بالتقويم القبلي الخاص بكل طفل.					
7-أحتاج إلى تدريب في لغة الإشارة لاعتمادها في عملية التعلم.					
8-أحتاج تدريبا يمكنني من جعل اللعب والأنشطة اللا صفية داعمة للمنهج.					
9-أحتاج للتدريب على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يناسب المعاقين سمعيا.					
10-أحتاج إلى التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم بالأقران ضمن سياقات التخطيط للمحتوى التعليمي.					
11-أحتاج للتدريب على طرق تحسين التذكر لمتابعة تقدم الأطفال خلال عملية التقويم المستمر.					
12-أحتاج للتدريب على عملية تكييف الدروس بما يتناسب واحتياجات الأطفال الفردية.					

13-أحتاج إلى التدريب على الاستعانة بطريقة النمذجة في عملية تعليم الطفل المعاق سمعيا.					
14-أحتاج إلى تدريب على مهارات التواصل لدى الطفل المعاق سمعيا.					
15-أحتاج إلى تدريب للتعرف على مختلف الاختبارات التحصيلية المستعملة في تقويم الطفل المعاق سمعيا.					
16-أحتاج إلى تدريب خاص بالتعرف على التنظيم الذاتي للأطفال المعاقين سمعيا.					
17-أحتاج إلى تدريب في توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة داخل غرفة الصف.					
18-أحتاج إلى تدريب في إعداد الخطط السنوية المتعلقة بكل مادة تدريسية.					
19-أحتاج للتدريب على تكييف الاختبارات التحصيلية وخصوصية فئة الأطفال المعاقين سمعيا.					
20-أحتاج إلى تدريب في كيفيات توظيف المعينات السمعية لدى الطفل بالمدرسة.					
21-أحتاج إلى تدريب على صياغة الأهداف السلوكية وتجزئتها لمهارات تطبيقية.					
22-أحتاج لتدريب على استراتيجيات ضبط السلوك للطفل المعاق سمعيا والتقيّد به.					
23-أحتاج الى تدريب على مهارات حل المشكلات.					
24-أنا بحاجة للتدريب على تنفيذ مختلف الأنشطة اللاصفية والإشراف عليها.					
25-أحتاج للتدريب على استخدام مختلف طرق التدريس المتبعة بهندسة المناهج العالمية.					
26-أحتاج للتدريب على كيفية تقويم مكتسبات الطفل خارج حجرة الصف.					
27-أحتاج للتدريب على تطبيق مجموعة من القواعد على سلوكيات محددة بمواقف جديدة.					

28-أحتاج إلى تدرب على توظيف نمط لعب الدور ضمن الأنشطة التعليمية.					
29-أحتاج إلى تدريب للتحكم بالاتزان الانفعالي عند مواجهة مختلف الصعوبات.					
30- أحتاج للتدريب على القيام بتعديل الخطة التربوية الفردية وفقا لنتائج الطفل.					
31-أحتاج إلى تدريب لاكتشاف التنظيم الذاتي للأطفال الذين يعانون من مشكلات.					
32-أحتاج إلى تدريب في التعرف على أهم الطرق لتنويع المثيرات الحسية في عملية التدريس.					
33-أحتاج إلى تدريب على تحقيق أهداف التعليم والتمسك بها.					
34-أحتاج للتدريب على طرق عرض المحتوى المعرفي بصورة منظمة ومتسلسلة.					
35-أحتاج إلى تدريب على استخدام خاصية التجسيم في تقديم المادة العلمية.					
36-أحتاج للتدريب على استخدام حل المشكلات في بناء الاختبارات التقييمية.					

الملحق رقم (06)

الصدق والثبات لمقياسي تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي الصم والبكم

البعدالخامس	Pearson Correlation	,617**	,623**	,699**	,778**	,776**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	32	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=itm31 itm32 itm33 itm34 itm35 itm36 البعد السادس
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		itm31	itm32	itm33	itm34	itm35
itm31	Pearson Correlation	1	,843**	,921**	,827**	,939**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	32	32	32	32	32
itm32	Pearson Correlation	,843**	1	,904**	,796**	,904**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	32	32	32	32	32
itm33	Pearson Correlation	,921**	,904**	1	,810**	,983**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	32	32	32	32	32
itm34	Pearson Correlation	,827**	,796**	,810**	1	,830**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	32	32	32	32	32
itm35	Pearson Correlation	,939**	,904**	,983**	,830**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	32	32	32	32	32
itm36	Pearson Correlation	,920**	,754**	,839**	,777**	,839**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	32	32	32	32	32
البعدالسادس	Pearson Correlation	,770**	,743**	,798**	,745**	,798**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	32	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
COMPUTE الدرجة الكلية=itm01 + itm02 + itm03 + itm04 + itm05 + itm06 +
    itm30 + itm31 + itm32 + itm33 + itm34 + itm35 + itm36.
EXECUTE.
CORRELATIONS
```

Group Statistics

VAR00001		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجةالكلية	دنيا	9	44.3333	1.73205	.57735
	عليا	9	129.0000	5.12348	1.70783

Independent Samples Test

		Variances		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
الدرجةالكلية	Equal variances assumed	4.804	.044	-46.965	16	.000
	Equal variances not assumed			-46.965	9.805	.000

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\INFO Life\Documents\سمات الشخصية\Untitled2.sa
  /COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE DataSet4.
DATASET CLOSE DataSet1.


GET
  FILE='E:\2020العملاء\Nouveau dossier\Untitled2.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=itm01 itm02 itm03 itm04 itm05 itm06 itm07 itm08 itm09 i
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Reliability

```
[DataSet1] E:\2020العملاء\Nouveau dossier\Untitled2.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	32	100.0
	Excluded[a]	0	0.0
	Total	32	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.953	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=itm01 itm02 itm03 itm04 itm05 itm06 itm07 itm08 itm09 i
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	32	100.0
	Excluded[a]	0	0.0
	Total	32	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.930	36

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=itm01 itm02 itm03 itm04 itm05 itm06 itm07 itm08 itm09 i
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Reliability

Notes

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	32	100.0
	Excluded[a]	0	0.0
	Total	32	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=itm07 itm08 itm09 itm10 itm11 itm12 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	32	100.0
	Excluded[a]	0	0.0
	Total	32	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.926	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=itm13 itm14 itm15 itm16 itm17 itm18
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

```
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	32	100.0
	Excluded[a]	0	0.0
	Total	32	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=itm07 itm08 itm09 itm10 itm11 itm12
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Notes

Output Created		-2020 21:58:56
Comments		
Input	Data	C:\Users\INFO Life\Documents\سمات الشخصية\Untitled2.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	32
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الملحق رقم (07)

مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته الأوّلية

سيادة الأستاذ الفاضل المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد :

يعد المقياس الحالي، أداة لتقييم المهارات المتعلقة ببعض الجوانب النفسية والبيداغوجية التي عمد الباحث إلى انتقاءها استنادا لمجموعة واسعة من المرجعيات الأدبية والدراسات السابقة، بالإضافة لمجموعة من الأدوات والمقاييس الأخرى، والتي تخدم موضوع دراسة المنزوي ضمن الدراسة المعنونة بـ: " تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفسية البيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم."

حيث جاءت بنية المقياس لتعبر عن التقييم الذي يختص به أداء معلمي الأطفال الصم، وذلك لمحاولة تقصي جانب الفاعلية التي يتمتع بها البرنامج من عدمه، وهذا عبر الاستعانة بهذه الأداة البحثية.

وقد تضمن المقياس نفس الاتجاه المتعلق بالاحتياجات التدريبية، وذلك في الإطار المندرج في أبعاده، والمتمحورة في تقييم:

- ✓ مهارة الفاعلية الذاتية.
- ✓ مهارة التنظيم الذاتي.
- ✓ مجال مهارة التواصل غير اللفظي.
- ✓ مهارة التخطيط .
- ✓ مهارة التنفيذ .
- ✓ مهارة التقويم.

تبعا لذلك، فإنه وبحكم خبراتكم وواسع إطلاعاتكم بالمجال، فإننا نرجو من حضرتكم المحترمة، التفضل علينا بتقديم آرائكم، توجيهاتكم، بما تجدونه مناسبا، شاكرين لكم تعاونكم .

الطالب الباحث:

عبد الهادي عيدوسي

الأبعاد	ر	الأبعاد / البنود	مستويات التقييم للمهارة			التعديل والاقتراحات
			جيد	متوسط	ضعيف	
مهارة التفاعلية الذاتية	01	يحرص على تبيان الهدف من التعلم المستهدف خلال كل حصة تدريسية.				
	02	يسعى إلى توفير أوقات مستقطعة للراحة لتجنب الإجهاد، وتجديد الأفكار والطاقات.				
	03	يشجع التفاعلات بين المتعلمين الصم وزملائهم في استثمار البقايا السمعية بالتعلم.				
	04	يبحث عن التأكد من أن انتباه المتعلم الأصم موجه له قبل البدء في التحدث.				
	05	يستخدم أسلوب "وضعية مشكلة" لتبسيط المفاهيم وحل المشكلات المعقدة.				
مهارة التنظيم الذاتي	06	يعمل على عزل الضجيج الخارجي الذي قد يعرقل جوّ الاتصال المتناغم.				
	07	يحث المتعلمين الصم على الالتزام بنفس معايير الانضباط التي يتبعها الطلاب الآخرون في المدرسة.				
	08	يسعى لتنظيم الترتيب الصفي بما يمكن المتعلمين الصم من متابعته ورؤية زملاءهم.				
	09	يحاول التموضع وفق صورة تواصل أفقية، وجها لوجه.				
	10	يحرص على تريب الطفل الأصم للعمل وفق مجموعات صغيرة جدا.				
مهارة التواصل غير اللفظي	11	يراعي تفضيلات الطفل الأصم في التعلم مع التركيز على التواصل الكلي.				
	12	يشجع الطلاب الآخرين على تضمين المتعلم الأصم، خاصة عند استخدام الأنشطة الجماعية.				
	13	ينحو إلى استخدام مؤشرات التمثيل الحركي والإيمائي للكلمات والمفردات الصعبة.				
	14	يعزز من الاستجابات التي تطابق النموذج التصميمي للدرس عبر الحوافز والمكافآت.				
	15	يوظف العلاقة بين ما هو دال ومدلول لدعم تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات.				
مهارة [illegible]	16	يقدم المحتوى الجديد في خطوات صغيرة مرفقة بتوجيهات وتفسيرات واضحة.				

	17	يعتمد على وتيرة أبطء في تقديم التعلمات المراعية لخصوصية المتعلمين الصم.				
	18	يركز على استخدام اللغة الإشارية الأكاديمية المتوافقة مع اللغة الكتابية لتعزيز التعلمات.				
	19	يراقب ويعاين مختلف المعينات السمعية المنتقاة لسير الحصة التدريسية.				
	20	يسعى لإشراك الاقران في تصويب التعلمات لدى المتعلم الأصم.				
مهارة التنفيذ	21	يقوم بتقدير كل عضو في الفصل ويتأكد من أن كل فرد في الفصل لديه حق الوصول الكامل إلى جميع الأنشطة.				
	22	بعمد إلى تعديل بعض أساليب التدريس والبيئة المادية.				
	23	ينهج على استخدام الصور والمخططات وخرائط الكلمات، في تقديم المحتوى التعليمي.				
	24	يشرح المصطلحات أو المفردات جديدة، يكتبها على السبورة ويقوم بإضافة مرادفات وتعريفات للمساعدة في الفهم.				
	25	يستعين بالصديق الذي يجلس بجانب الطالب الأصم عن طريق شرح التعليمات أو العمل الذي لم يتم فهمه.				
مهارة التقويم	26	يقوم بتكرار السؤال الذي طرحه جميع الطلاب قبل إعطاء إجابته، ويكرر الإجابات على الأسئلة التي قدمها أقرانه.				
	27	يبادر إلى تصحيح عمل الطالب على أساس معنى ما كتبه، وليس على قواعد اللغة.				
	28	يستخدم التقييمات المستندة إلى تحقيق الدافعية وتنمية الاستعدادات، من خلال التحفيزات والمكافآت.				
	29	يدمج بين أنواع مختلفة من التقييمات الظرفية والمستمرة وفقا لخبرات الطفل الأصم.				
	30	يشرك الطفل في عملية التقويم لذاته وتحديد مستويات القوة والضعف لديه.				

الملحق رقم (08)

قائمة بأسماء محكمي مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية

م	الاسم واللقب	الوظيفة ومؤسسة الانتماء
1	**أ.د أحمد فاضلي**	أستاذ علم النفس العيادي –كلية العلوم الاجتماعية–على لونيسي–البليدة2.
2	**أ.د بوشدوب شهرزاد**	أستاذ علم النفس الاجتماعي–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة الجزائر2.
3	**أ.د بن قطاف محمد**	أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة فارس يحي–المدية.
4	**أ.د رزيقة محدب**	أستاذ علم النفس المدرسي–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–جامعة مولود معمري–تيزي وزو
5	**أ.د نادية شرادي**	أستاذ علم النفس –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–جامعة علي لونيسي– البليدة 2.
6	**أ.د يحي بشلاغم**	أستاذ بقسم علم النفس–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أبو بكر بلقايد –تلمسان
7	**د. صباح عايش**	أستاذ محاضر"أ" بقسم علم النفس–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة حسيبة بن بوعلي–الشلف.
8	**د. راشد العجمي**	أستاذ محاضر"أ" –كلية التربية–جامعة الكويت –الكويت
9	**د. ميادة الناطور**	أستاذ مساعد بالتربية الخاصة–الجامعة الأردنية–المملكة الأردنية الهاشمية
10	**د. العمرية بن عمرة**	باحث دكتوراه ومعلم تعليم متخصص رئيسي –مدرسة المعاقين سمعيا–المسيلة.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الملحق رقم (09)

مقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم في صورته النهائية.

الأخ معلم الأطفال المعاقين سمعيا:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد:

توافقا مع التطبيق الذي انتهجناه عبر محتويات البرنامج التدريبي المقدم لكم من خلال جلساته، وسعيا منا لقياس درجة فاعلية البرنامج في تنميته لبعض الجوانب المرتبطة بالمهارات النفسية والبيداغوجية، فإننا نلتمس منكم الإجابة على فحوى بنود هذا المقياس.

وإذ نحيطك علما، أن استجاباتكم هذه من شأنها أن تمنحنا صورا عاما حول النتائج التي أفضى إليها البرنامج التدريبي.

وإذ نسعد بإبلاغكم، أن كل ما يرد من معطيات، سيتم التعامل معها بسرية تضمن للمعلم بألا تستخدم إلا فيما يتناسب وأغراض البحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم وتجاوبكم.

وفي الأخير، تقبلوا مني موفور التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر: ☐

أنثى ☐

المؤهل العلمي:

مربي متخصص رئيسي: ☐

معلم تعليم متخصص: ☐

معلم تعليم متخصص رئيسي: ☐

الخبرة التدريسية:

أ- من 1-5 سنوات ☐

ب- من 6-10 سنوات ☐

ج-من 11-15 سنة ☐

د-16 سنة فأكثر ☐

ر	البنود	درجات التقييم للمهارة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	أحرص على تبيان الهدف من التعلم المستهدف خلال كل حصة تدريسية.					
02	أحرص على تريب الطفل الأصم للعمل وفق مجموعات صغيرة جدا.					
03	أتأكد من أن كل فرد في الفصل لديه حق الوصول الكامل إلى جميع الأنشطة.					
04	أنحو إلى استخدام مؤشرات التمثيل الحركي والإيمائي للكلمات والمفردات الصعبة.					
05	أقدم المحتوى الجديد في خطوات صغيرة مرفقة بتوجيهات وتفسيرات واضحة.					
06	أقوم بتكرار السؤال الذي طرحه جميع الطلاب قبل إعطاء إجابته، وأكرر الإجابات على الأسئلة التي قدمها أقرانه.					
07	أسعى إلى توفير أوقات مستقطعة للراحة لتجنب الإجهاد، وتجديد الأفكار والطاقات.					
08	أراعي تفضيلات الطفل الأصم في التعلم مع التركيز على التواصل الكلي.					
09	أحاول التموضع وفق صورة تواصل أفقية، وجها لوجه.					
10	أعمد إلى تعديل بعض أساليب التدريس والبيئة المادية.					
11	أعتمد على وتيرة أبطء في تقديم التعلمات المراعية لخصوصية المتعلمين الصم.					
12	أبادر إلى تصحيح عمل الطالب على أساس معنى ما كتبه، وليس انطلاقا من قواعد اللغة.					
13	أشجع التفاعلات بين المتعلمين الصم وزملائهم في استثمار البقايا السمعية بالتعلم.					
14	أسعى لتنظيم الترتيب الصفي بما يمكن المتعلمين الصم من متابعتي ورؤية زملاءهم.					
15	أعزز من الاستجابات التي تطابق النموذج التصميمي للدرس.					
16	أنهج على استخدام الصور والمخططات وخرائط الكلمات، في تقديم المحتوى التعليمي.					

17	أركز على استخدام اللغة الإشارية الأكاديمية المتوافقة مع اللغة الكتابية لتعزيز التعلمات.					
18	أستخدم التقييمات المستندة إلى تحقيق الدافعية وتنمية الاستعدادات، من خلال التحفيزات والمكافآت.					
19	أبحث عن التأكد من أن انتباه المتعلم الأصم موجه لي قبل البدء في التحدث.					
20	أحث المتعلمين الصم على الالتزام بنفس معايير الانضباط التي يتبعها الطلاب الآخرون في المدرسة.					
21	أدمج بين أنواع مختلفة من التقييمات الظرفية والمستمرة وفقا لخبرات الطفل الأصم.					
22	أشرك الطفل في عملية التقويم لذاته وتحديد مستويات القوة والضعف لديه.					
23	أراقب وأعاين مختلف المعينات السمعية المنتقاة لسير الحصة التدريسية.					
24	أشجع الطلاب الآخرين على تضمين المتعلم الأصم، خاصة عند استخدام الأنشطة الجماعية.					
25	أستخدم أسلوب "وضعية مشكلة" لتبسيط المفاهيم وحل المشكلات المعقدة.					
26	أشرح وأقوم بإضافة مرادفات وتعريفات للمساعدة في الفهم.					
27	أسعى لإشراك الاقران في تصويب التعلّمات لدى المتعلم الأصم.					
28	أعمل على عزل الضجيج الخارجي الذي قد يعرقل جوّ الاتصال المتناغم.					
29	أستعين بالصديق الذي يجلس بجانب الطالب الأصم عن طريق شرح التعليمات أو العمل الذي لم يتم فهمه.					
30	أوظف العلاقة بين ما هو دال ومدلول لدعم تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات للطفل الأصم.					

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الملحق رقم (10)

البرنامج التدريبي المقترح في صورته الأوّلية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد:

يسعى الباحث من خلال موضوع دراسته إلى محاولة اقتراح برنامج تدريبي مصمم لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصـــم والبكم، لتحقيق متطلبات نيل شـــهادة الدكتوراه في التربية الخاصة.

واســـتنادا إلى ما تم بحثه في ســـياق الإجراءات المنهجية للدراســـة بما فيها تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي أطفال الصـــم والبكم بالمرحلة الابتدائية، في ضـــوء المعايير العالمية المشـــكلة لملمح معلم الصـــم والبكم، حيث عمد الباحث إلى تضـــمين الاحتياجات التدريبية المســـتقاة في جملة من الأهداف المشـــكلة للإطار العام للبرنامج التدريبي، والتدرج في عرض محتوياته؛ من موضوعات، مفردات وفعاليات.

وقد ارتئينا عرض محتوى البرنامج على حضـــرتكم المحترمة، باعتباركم خبراء بالمجال، ولما لكم من الكفاءة والخبرة الممارساتية بهكذا نوعية من الدراسات.

وإذ نـأمـل منكم، موافـاتنـا بـآرائكم حول كـل مـا يتعلق بفقرات البرنـامج التـدريبي المقترح عبر مـا يتوافق وتقديراتكم لمدى ملائمة الأهداف، الموضوعات، المفردات، المدة الزمنية بالمؤشرات الدالة عليها (بموافق)، أو (غير موافق)، مع التماس تقديم الملاحظات والتعديلات المطلوب القيام بها إن وجدت.

شاكرا لكم تعاونكم الكريم.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام.

الطالب الباحث

عبد الهادي عيدوسي

م	الأهداف		المحتوى		عدد الجلسات والحجم الساعي			موافق √ غير موافق ×
المجال	أهداف البرنامج		موضوعات البرنامج	مفردات البرنامج التي تلبي الاحتياجات وتنمي المهارات	نظري	تطبيقي	المجموع	التعديلات والمقترحات
I.	تنمية المهارات النفسية لمعلمي الصم والبكم							
أولا	مجال مهارة الفاعلية الذاتية							
	الهدف العام: قياس المعلم لكفاياته على مواكبة التحديات في إنجاح العملية التعليمية							
	الأهداف الفرعية:							
	01	التدريب على المشاركة في ندوات التطوير المهني المتعلقة بالتدخلات السلوكية والأكاديمية.	التمكن من التعرف وتطبيق التدخلات بالمجال التعليمي.	-تعديل السلوك؛ -التحليل السلوكي التطبيقي				
	02	تدريب المعلم على تركيز جهوده نحو أهداف التعلم وإدارة الفصل في تحفيز المتعلمين على المشاركة بأنشطة التعلم.	التعريف بالأهداف الإجرائية للتعلم.	-اكساب المتعلم مفاهيم المجردة: مفهوم العدد؛ -اسقاط التعلمات الجديدة على نمط الحياة لهؤلاء الأفراد.				
	03	تدريب المعلم حول كيفية استخدام مهارة حل المشكلات في تنمية مجالات تنموية أو خفض مشكلات معينة.	-كيفيات التعامل بمرونة مع مختلف الوضعيات والمواقف.	-الدمج؛ -برامج التدخل المبكر؛ - الخطط التربوية الفردية				
	04	توظيف المعلم لمهارات التدريس واستراتيجياتها المختلفة.	-التمكن من استراتيجيات التدريس الحديثة.	-التدريس بواسطة الأقران. -التعلم الالكتروني				

	05	تدريب المعلم على استخدام مقاربات البيداغوجيا الفارقية في تحديد مستويات التقدم للمتعلمين الصم.	-مناهج مستويات التقدم والمتابعة المتعلقة بالبيداغوجيا الفارقية.	-قدرة المعلم على توفير خبرات تعلم سريعة للمتعلمين المستعدين. -دعم المعلم للاستقلالية في الدراسة والتفكير. -تقديم الدعم المباشر للاحتياجات التعليمية للمتعلمين: الأنشطة المحاكية للواقع الحقيقي، تطوير التفكير النقدي، المهارات التحليلية.				
	06	الالتزام بالمسؤوليات المهنية من خلال فرص التعليم والتطوير المهني.	-معايير الالتزام بالأخلاقيات المهنية	-احترام النظام العام للمؤسسة البيداغوجية وقواعد سيرها. -تعريف المعلم بالمعايير العالمية لمعلم الإعاقة السمعية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية الخاصة.				
ثانيا	**مجال مهارة التنظيم الذاتي**							
	<u>الهدف العام:</u> استهداف تنمية الخصائص الشخصية للمعلم في تحقيق الاتزان الانفعالي							
	<u>الأهداف الفرعية:</u>							
	01	التعاون مع معلمي التعليم العام والفريق المتعدد التخصصات وأسر الطلاب لضمان أقصى قدر من التحصيل الدراسي	-التنسيق البيداغوجي مع الفاعلين في العملية التربوية.	-المشاركات في مختلف الاجتماعات التنسيقية. -تقديم المقترحات والتوصيات الهامة فيما يتعلق بالعملية التعليمية.				
	02	تنفيذ برامج الدمج وتقديم الدعم الأكاديمي في سياق التعليم العام.	-المرونة في التعامل مع الوضعيات التعليمية.	-تكييف المحتويات الدراسية، والأنشطة التثقيفية والصحية بما يتوافق والمستويات العقلية				

				والمعرفية والاجتماعية للطلاب. -الاستعانة بمعلم التعليم العام في تفعيل مقاربات الدمج للمتعلمين بصورة سلسة، عبر تبادل الخبرات.				
	03	تدريب المعلم على تقييد مشتتات الانتباه للطفل وتعزيز الانتباه الانتقائي لديه.	-الإدارة الصفية وعمليات ضبط الانتباه.	-استخدام المعلم لمهارات الذكاء الانفعالي.				
	04	تدريب المعلمين على إدراك جوانب التنظيم الذاتي للطفل الأصم.	-تبيان معالم التنظيم الذاتي للصم.	-قدرة المعلم على تعديل اتجاهات المتعلمين الصم. - تحكم المعلم في جوانب التنظيم الذاتي عن طريق: استغلال الاستراحات وأوقات التوقف في تنفيذ عمليات التنفس والاسترخاء للمتعلمين الصم.				
	05	تمكين المعلمين من التعامل مع وضعيات المشكلة المتزامنة مع التنظيم الذاتي للمتعلمين الصم.	-مشكلات التنظيم الذاتي للصم.	-جعل المعلم قادرا على التحكم بالمشكلات السلوكية والانفعالية للمتعلمين الصم. - تنفيذ خطط تدخلية من شانها التخفيف من حدة الاضطرابات المصاحبة للإعاقة السمعية أو الفقدان السمعي.				
	06	التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين فيما يتعلق بالتقدم الاجتماعي والوجداني لكل متعلم.	-التشاركية في عمليات التقييم المرتبطة بالمجالات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين الصم.	-محاولة اكساب المعلم القدرة على: *السعي في تنمية تقدير الذات للطفل الأصم. *تنمية النضج الانفعالي للكفل الأصم.				

				*الانفتاح على العلاقات الاجتماعية –المتعدية للأقران.			
ثالثا	**مجال مهارة التواصل غير اللفظي**						
	الهدف العام: تمكين المعلم من تقديم الموارد المتاحة للمتعلمين الصم عبر طرق متنوعة						
	الأهداف الفرعية:						
	01	توفير التدريب للمسؤولين والموظفين على تقنيات الاتصال غير اللفظي لتحسين إدارة الفصل وزيادة الوقت الذي يقضيه في المهام الأكاديمية.	–تأثير العلاقة بين مختلف الفاعلين والمتعلمين الصم.	–المجالات التواصلية في تسجيل الحضور والغيابات. –فتح النقاشات الهادفة مع أولياء الأمور حول وضعية أبناءهم الأكاديمية عن طريق ادراجهم كقنوات اتصال فاعلة. –المساهمة في تعزيز العلاقة الاتصالية خارج أوقات الدراسة: الأنشطة اللاصفية.			
	02	دمج المجالات النفسية، المعرفية، والاجتماعية في الدروس الفنية لتعزيز مهارات الاتصال والتعاون المثابرة، والتركيز.	–الشمولية في تقديم المحتوى الدراسي لتعزيز المهارات المطلوبة.	–استخدام أنماط التفاعل الصفي في تقديم التصورات المعرفية. –استخدام الاختبارات الاسقاطية في تكوين بنية الشخصية للمتعلم الأصم.			
	03	المحافظة على إدارة الفصل باستخدام نظام السلوك الإيجابي.	–الإدارة الصفية الفعالة.	–استخدام أساليب الصحة النفسية. –نماذج جودة الحياة المستندة لعلم النفس الإيجابي.			
	04	تدريب المعلمين على تحسين مهارات المتعلمين الإدراكية والتواصلية باستخدام وسائل المساعدة البصرية، لغة الإشارة	–السند البصري وأهميته في تحسين المهارات التواصلية والإدراكية.	–الاعتماد على خاصية التجسيم للموضوعات المتناولة. – استخدام التكنولوجيا المساعدة في التخفيف من حدة التوتر وزيادة معدلات التركيز والانتباه.			

		الموحدة، والتكنولوجيا المساعدة.						
	05	مراقبة استخدام ورعاية المدربين السمعيين للمعينات السمعية والمساعدات اللمسية.	-محددات التحكم في المعينات السمعية.	-بالنسبة لاستخداماتها مع ذوي الضعف السمعي، الزرع القوقعي، الإعاقة السمعية العميقة. -التحكم في ترددات أجهزةFM وموازنتها مع الفقدان السمعي للمتعلمين. -توافق المساعدات اللمسية مع قابلية المتعلمين الصم للاكتساب وفقها بحسب ميولاتهم واهتماماتهم- التفضيلات في المواد المقدمة-				
	06	حث المعلم على توظيف نمط لعب الدور بين المتعلمين ضمن الأنشطة التعليمية.	استخدام أسلوب لعب الدور في العملية التعليمية.	-توظيف استراتيجيات التعلم النشط: التعلم بالأقران، الصف المقلوب، التعلم التعاوني.				
II.	**تنمية المهارات البيداغوجية لمعلمي الصم والبكم**							
	مجال مهارة التخطيط الدراسي							
	الهدف العام: ضبط السياقات المرتبطة بالتخطيط الدراسي للعملية التعليمية الموجهة للصم							
	الأهداف الفرعية:							
رابعا	**01**	توفير المعلومات للأطفال والأسر في تطوير مهارات ومعارف محددة متمحورة حول الاستثمار بالبقايا السمعية.	-التعرف على الخصائص الفردية لكل متعلم أصم.	-من حيث الخصائص المعرفية واللغوية: علاقة التأخر اللغوي بالاكتساب، ملائمة المناهج للصم، طرق التدريس المتبعة، تأثير الإعاقة على التعلم. -من حيث الخصائص الاجتماعية: تقدير الذات،				

				النضج الانفعالي، الاتزان العاطفي، التوافق النفسي.				
	02	المشاركة في توفير التدخل المبكر والخدمات التعليمية للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وكذلك أسرهم ومعلميهم وأقرانهم.	-دور المعلم في برامج التدخل.	-المشاركة في التصميم، التنفيذ والتقييم للبرامج التدخلية المبكرة. -إعداد التقارير وارفاقها للفريق المتعدد التخصصات. -التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وأولياء الأمور. -القيام بتعديلات على مستوى البرامج التدخلية وفقا لاحتياجات المتعلمين الفردية.				
	03	وضع خطط تعليمية فردية (IEP) متضمنة إعداد خطط دروس واستشارتها مع المعلمين فيما يتعلق بتعليم الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع.	-استخدام استراتيجيات تعلمية في التخطيط للدرس.	-استعانة المعلم باستراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية عبر: استراتيجية الوعي الصوتي؛ -استراتيجية التعرف على الكلمة؛ -الطلاقة؛ -استراتيجية القراءة المتكررة. -استراتيجية المنحى التقاربي؛ -استراتيجية التدقيق الإملائي؛ -استراتيجية كتابة الجمل؛ -استراتيجية القراءة التعاونية.				
	04	تقديم خدمات تعليمية مباشرة للأطفال	-تزويد المتعلمين بمعطيات مباشرة	-درجة إلمام المعلم بآليات تعزيز الجوانب البصرية الإدراكية، خاصة في				

		المصابين بفقدان السمع.		الأنشطة الأدائية أو التمارين الرياضية.				
	05	تدريب المعلمين على اتباع نمط تدريسي يستند للتعلم بالأقران في عمليات التخطيط للدروس.	-تخطيط الدروس عبر استراتيجية التعلم بالأقران.	-النمذجة. -التعلم من خلال اللعب. -التعلم التعاوني.				
	06	تدريب المعلمين على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يتناسب والاحتياجات الفردية لكل متعلم.	-استخدامات الوسائل التكنولوجية حسب الخصوصيات الفردية للمتعلمين.	-التطبيقات التقنية المتضمنة عمليات التجسيم في التعلم. -الأجهزة المساعدة على إثراء جوانب الدعم الأكاديمي من خلال تعزيز السند البصري. -استخدام التطبيقات التقنية المساعدة على اكتساب اللغة الشفهية لدى المتعلمين الصم.				
خامسا	**مجال مهارة التنفيذ**							
	<u>الهدف العام:</u> استخدام مجالات الموضوعات في أثناء تنفيذ الدرس لمعلمي الصم والبكم.							
	<u>الأهداف الفرعية:</u>							
	01	التعاون مع معلمي التعليم العام لضمان توافق محتويات المقررات التي يتم تدريسها مع طرق التدريس المتبعة بمدارس الأطفال الصم البكم.	-تكييف المقررات العادية مع نوعية الفئة المدرسة " الصم".	-اتباع الأطر المرجعية المتعلقة أساسا بتطبيق نظريات التعلم: (المعرفية: البنائية)، (الاجتماعية: التعلم الاجتماعي لبوندورا)، (السلوكية: نماذج التحليل السلوكي التطبيقي ABA)				
	02	تدريب المعلم على التعاون والمشاركة في التدريس مع المعلمين من خلال تقديم	-عرض التعليمات التي تحقق الأهداف المنشودة.	-الكفاءة المستهدفة من الوضعية التعلمية الجديدة. -الأهداف العامة والخاصة من التعليمات المقدمة.				

		التعليمات التي تلبي الأهداف والغايات القياسية.		–الوسائل البيداغوجية المستعملة في مراحل الاكتساب والتعلم. –النتائج المتوخاة من خلال استهداف نوعية معينة من التعلمات.				
	03	تدريب المعلم على بذل جهود تعليمية سلسة من خلال دمج أفضل استراتيجيات التدريس في فصل دراسي تعليمي عام مشترك.	–دمج استراتيجيات ومشاريع تدريس ضمن فصل دراسي موحد.	–نماذج التدريس القائمة على مشاريع STEM & RTI				
	04	مساعدة المعلم على تطبيق تقنيات وبرامج تعليمية بديلة تمكن من تحقيق التسريع الأكاديمي للتعلّمات.	–الحصول على التسريع الأكاديمي ضمن بيئات تربوية مقيدة.	–السبورة الذكية؛ – الألواح الالكترونية؛ –دعم التكنولوجيا للمعينات السمعية ومجالات الصوت في الفصل وأنظمةFM				
	05	توفير التعليمات لمجموعات صغيرة و/أو لمتعلمين فرديين؛ بما في ذلك برامج التعليم المباشر.	استخدام استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية–التمايز –	–استراتيجية إدارة المناهج. –استراتيجية إدارة الفصول المتمايزة؛ هرمية ماسلو في التعليم المتمايز . –ترتيب الفصل الدراسي المتمايز ؛ –أساليب التدريس ضمن بيئة صفية متنوعة.				
	06	تدريب المعلم على القيام بالتعديل لمنهج التعليم العام لذوي الصم وفقا لمتطلبات احتياجاتهم.	الحجم الساعي بين المواد الأساسية والثانوية	–التوافق بين المواد الأساسية والثانوية في عرض المحتوى التعليمي، وبين تقديمه وتأخيره بما يتناسب ومستويات الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين.				
سادسا	**مجال مهارة التقويم**							

الهدف العام: تطوير السلوكيات الممارساتية للمعلم في مجال قدرته على تقويم المخرجات التعليمية							
الأهداف الفرعية:							
01	تصويب اتجاهات المعلم نحو التعرف على مختلف الاختبارات التحصيلية المستخدمة في تقويم الصم.	-تعريف المعلم بمختلف التقويمات المنتهجة.	-التقويمات التحصيلية الصفية: بأنواعها التشخيصي والتكويني واللاصفية: الواجبات المنزلية -التقويم المستمر				
02	تدريب المعلم على القيام بعملية التكييف للاختبارات التحصيلية وفقا لخصوصية المتعلمين الصم.	-تكييف الاختبارات حسب طبيعة المستويات المتعددة للأفراد الصم.	-استخدام برمجيات الترجمة في نقل إجابات المفحوصين. -مراعاة الجوانب العقلية للمتعلمين الصم في تصميم الاختبارات وتصحيحها.				
03	النهج على استخدام أدوات تقييم مرنة ومتعددة الأوجه.	-التنويع في التقييمات	البورتفوليو-الحافظات				
04	تمكين المعلم على التحقق من مدى اكتساب المتعلمين داخل الحجرة الصفية.	- القدرة على التنبؤ بالسلوكيات وتقدير النتائج.	-استراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية.				
05	تمرين المعلم حول كيفية تقويم مكتسبات الطفل خارج حجرة الصف.	-أداء التقويم النهائي أو الختامي	-استخدام الملاحظة. -دراسة الحالة. -المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: أثناء اللعب.				
06	اتاحة الفرصة للمعلم لتطبيق استراتيجيات تحقيق التكيّف المدرسي للطفل المعاق سمعيا.	-استراتيجيات التكيّف المدرسي	-المرافقة المدرسية. -الارشاد النفسي.				

2/فعاليات البرنامج التدريبي الموجهة لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم:

الفعاليات					
أساليب التدريب	وسائل التدريب	المتدربون	المدربون	إدارة البرنامج التدريبي	مكان البرنامج التدريبي
-استخدام المناقشات -الاستعانة بالندوات -إثراء الجلسات بالمحاضرات -عرض مختلف التقارير والمنشورات -القيام بتمثيل الأدوار عند تأدية المهام. -الحث على التعلم الذاتي -النهج على أساليب التعلم التعاوني، والجماعي. -استخدام الورشات.	-الألواح الإلكترونية. -السبورة الذكية. -جهاز العرض. -التدريب الالكتروني. -النمذجة والمحاكاة عبر التطبيقات الالكترونية. -المشاريع التربوية "RTI,STEM"	-معلمي أطفال مدارس الصم البكم المتواجدة بمدن سطيف، سكيكدة-عنابة-الجزائر	-خبراء التدريب من ذوي حملة الشهادات بالمجال. -أساتذة جامعيين مكونين بإطار التدريب. -معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.	-القائم على عملية التصميم للبرنامج التدريبي. -المشرف العام على إدارة البرنامج التدريبي. -خبراء تدريب المدربين. -مدربين متطوعين لديهم تكوين حول البرامج التدريبية.	-مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسطيف (قاعة مخصصة للتدريب) -مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بعنابة (قاعة مخصصة للتدريب) -مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسكيكدة (قاعة مخصصة للتدريب)
موافق					
غير موافق					
الملاحظات والتعديلات					

الفعاليات-تابع					
مدة البرنامج ومواقيت جلساته	**الامتيازات والحوافز**	**تقويم ومتابعة سير البرنامج**	**ملحقات البرنامج التدريبي**		
-تم إفراد البرنامج التدريبي على 60 جلسة، مخصصة لكل مجال تنموي 10 جلسات. -بحيث توزع الجلسات (10) على ثلاث فترات بالأسبوع، متضمنة ما مقداره (01 ساعة) لكل جلسة تدريبية. -تتراوح مدة تطبيق البرنامج التدريبي في حدود 05 أشهر.	-تقديم شهادات تقديرية للمتدربين المشاركين بالبرنامج التدريبي. -منح المتفوقين بالبرنامج التدريبي فرصة الحصول على مزيد من الدورات المؤهلة للترقية ضمن رتبهم المهنية.	-إعداد استمارة تقييم المشاركين بالبرنامج التدريبي. -البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية للمعلمين. -استخدام أداة تابعة التقدم لعمل المدربين. -الاستعانة بأداة تقويم إدارة البرنامج التدريبي.	-يتم تزويد المشاركين بالبرنامج التدريبي حقيبة تدريبية تحتوي على: -مطبوعة المادة العلمية المتعلقة بالبرنامج التدريبي. -تقديم العرض التقديمي للبرنامج التدريبي على شكل صيغ متعددة Docx, Pdf, Ppt		
موافق					
غير موافق					
الملاحظات والتعديلات					

الملحق رقم (11)

قائمة أسماء محكمي البرنامج التدريبي المقترح

م	الاسم واللقب	مؤسسة الانتماء والوظيفة
1	**أ.د إبراهيم عبد الله الزريقات**	أستاذ التربية الخاصة–كلية التربية–الجامعة الأردنية–المملكة الهاشمية الأردنية.
2	**أ.د منال عبد الخالق جاب الله**	أستاذ الصحة النفسية–كلية التربية–جامعة بنها–جمهورية مصر العربية.
3	**أ.د شهرزاد بوشدوب**	أستاذ علم النفس الاجتماعي–كلية العلوم الاجتماعية–جامعة الجزائر2.
4	**أ.د أحمد فاضلي**	أستاذ علم النفس العيادي –كلية العلوم الاجتماعية–علي لونيسي–البليدة2.
5	**د. ميادة الناطور**	رئيس قسم الارشاد والتربية الخاصة– أستاذ مشارك بالتربية الخاصة–مدرب بمركز الاستشارات بالجامعة الأردنية–المملكة الأردنية الهاشمية–
6	**د. العمرية بن عمرة**	باحث دكتوراه ومعلم تعليم متخصص رئيسي –مدرسة المعاقين سمعيا–المسيلة.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين–سطيف 2–الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الملحق رقم (12)

البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية

م	الأهداف		المحتوى		عدد الجلسات والحجم الساعي			درجات استخدام الأساليب المستند إلى البحث العملي
المجال	أهداف البرنامج		موضوعات البرنامج	موضوعات التدريب	نظري	تطبيقي	المجموع	
I.	تنمية المهارات النفسية لمعلمي الصم والبكم							
أو	مجال مهارة الفاعلية الذاتية							
	الهدف العام: قياس المعلم لكفاياته على مواكبة التحديات في إنجاح العملية التعليمية							
	الأهداف الفرعية:							
	01	التدريب على المشاركة في ندوات التطوير المهني المتعلقة بالتدخلات السلوكية والأكاديمية.	التمكن من التعرف وتطبيق التدخلات بالمجال التعليمي.	– تعديل السلوك؛ – التحليل السلوكي التطبيقي				
	02	تدريب المعلم على تركيز جهوده نحو أهداف التعلم وإدارة الفصل في تحفيز المتعلمين على	التعريف بالأهداف الإجرائية للتعلم.	– اكساب المتعلم مفاهيم المجردة: مفهوم العدد؛ – اسقاط التعلمات الجديدة على نمط الحياة لهؤلاء الأفراد.				

		المشاركة بأنشطة التعلم.						
	03	تدريب المعلم حول كيفية استخدام مهارة حل المشكلات في تنمية مجالات تنموية أو خفض مشكلات معينة.	– كيفيات التعامل بمرونة مع مختلف الوضعيات والمواقف.	– الدمج؛ – برامج التدخل المبكر؛ – الخطط التربوية الفردية				
	04	توظيف المعلم لمهارات التدريس واستراتيجياتها المختلفة.	– التمكن من استراتيجيات التدريس الحديثة.	– التدريس بواسطة الأقران. – التعلم الالكتروني				
	05	تدريب المعلم على استخدام مقاربات البيداغوجيا الفارقية في تحديد مستويات التقدم للمتعلمين الصم.	– مناهج مستويات التقدم والمتابعة المتعلقة بالبيداغوجيا الفارقية.	– قدرة المعلم على توفير خبرات تعلم سريعة للمتعلمين المستعدين. – دعم المعلم للاستقلالية في الدراسة والتفكير. – تقديم الدعم المباشر للاحتياجات التعليمية للمتعلمين: الأنشطة المحاكية للواقع الحقيقي، تطوير التفكير النقدي، المهارات التحليلية.				
	06	الالتزام بالمسؤوليات المهنية من خلال فرص التعليم والتطوير المهني.	– معايير الالتزام بالأخلاقيات المهنية	– احترام النظام العام للمؤسسة البيداغوجية وقواعد سيرها. – تبيان المعايير العالمية لمعلم الإعاقة السمعية في ضوء الممارسات الفاعلة والاتجاهات الحديثة.				
ثانيا	**مجال مهارة التنظيم الذاتي**							

الهدف العام: استهداف تنمية الخصائص الشخصية للمعلم في تحقيق الاتزان الانفعالي والإدراك الفضائي للتعامل مع مختلف الوضعيات.							
الأهداف الفرعية:							
01	التعاون مع معلمي التعليم العام والفريق المتعدد التخصصات وأسر الطلاب لضمان أقصى قدر من التحصيل الدراسي	– التنسيق البيداغوجي مع الفاعلين في العملية التربوية.	– المشاركات في مختلف الاجتماعات التنسيقية. – تقديم المقترحات والتوصيات الهامة فيما يتعلق بالعملية التعليمية.				
02	تنفيذ برامج الدمج وتقديم الدعم الأكاديمي في سياق التعليم العام.	– المرونة في التعامل مع الوضعيات التعليمية.	– تكييف المحتويات الدراسية، والأنشطة التثقيفية والصحية بما يتوافق والمستويات العقلية والمعرفية والاجتماعية للطلاب؛ من خلال التبسيط للمفاهيم والاستعانة بهرمية ماسلو في تقدير الحاجات بالصفوف المتمايزة تماشيا مع اتجاهات البيداغوجيا الفارقية. – الاستعانة بمعلم التعليم العام في تفعيل مقاربات الدمج للمتعلمين بصورة سلسة، عبر تبادل الخبرات.				
03	تدريب المعلم على تقييد مشتتات الانتباه للطفل وتعزيز الانتباه الانتقائي لديه.	– الإدارة الصفية وعمليات ضبط الانتباه.	– استخدام المعلم لمهارات الذكاء الانفعالي.				
04	تدريب المعلمين على إدراك جوانب	– تبيان معالم التنظيم الذاتي للصم.	– قدرة المعلم على تعديل اتجاهات المتعلمين الصم.				

		التنظيم الذاتي للطفل الأصم.		– تحكم المعلم في جوانب التنظيم الذاتي عن طريق: استغلال الاستراحات وأوقات التوقف في تنفيذ عمليات التنفس والاسترخاء للمتعلمين الصم.				
	05	تمكين المعلمين من التعامل مع وضعيات المشكلة المتزامنة مع التنظيم الذاتي للمتعلمين الصم.	– مشكلات التنظيم الذاتي للصم.	– جعل المعلم قادرا على التحكم بالمشكلات السلوكية والانفعالية للمتعلمين الصم. – تنفيذ خطط تدخلية من شانها التخفيف من حدة الاضطرابات المصاحبة للإعاقة السمعية أو الفقدان السمعي.				
	06	التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين فيما يتعلق بالتقدم الاجتماعي والوجداني لكل متعلم.	– التشاركية في عمليات التقييم المرتبطة بالمجالات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين الصم.	– محاولة اكساب المعلم القدرة على: – السعي في تنمية تقدير الذات للطفل الأصم. – تنمية النضج الانفعالي للطفل الأصم وما يصحبه من خبرات بالتعلم. – الانفتاح على العلاقات الاجتماعية –المتعدية للأقران.				
ثالثا	**مجال مهارة التواصل غير اللفظي**							
	<u>الهدف العام:</u> تمكين المعلم من تقديم الموارد المتاحة للمتعلمين الصم عبر طرق متنوعة							
	<u>الأهداف الفرعية:</u>							
	01	توفير التدريب للمسؤولين والموظفين على تقنيات الاتصال غير اللفظي لتحسين إدارة	– تأثير العلاقة بين مختلف الفاعلين والمتعلمين الصم.	– المجالات التواصلية في تسجيل الحضور والغيابات. – فتح النقاشات الهادفة مع أولياء الأمور حول وضعية أبناءهم الأكاديمية				

		الفصل وزيادة الوقت الذي يقضيه في المهام الأكاديمية.		عن طريق ادراجهم كقنوات اتصال فاعلة. – المساهمة في تعزيز العلاقة الاتصالية خارج أوقات الدراسة: الأنشطة اللاصفية.				
	02	دمج المجالات النفسية، المعرفية، والاجتماعية في الدروس الفنية لتعزيز مهارات الاتصال والتعاون.	– الشمولية في تقديم المحتوى الدراسي لتعزيز المهارات المطلوبة.	– استخدام أنماط التفاعل الصفي في تقديم التصورات المعرفية. – استخدام الاختبارات الاسقاطية في تكوين بنية الشخصية للمتعلم الأصم.				
	03	المحافظة على إدارة الفصل باستخدام نظام السلوك الإيجابي.	– الإدارة الصفية الفعالة.	– استخدام أساليب الصحة النفسية. – نماذج جودة الحياة المستندة لعلم النفس الإيجابي.				
	04	تدريب المعلمين على تحسين مهارات المتعلمين الإدراكية والتواصلية باستخدام وسائل المساعدة البصرية، لغة الإشارة الموحدة، والتكنولوجيا المساعدة.	– السند البصري وأهميته في تحسين المهارات التواصلية والإدراكية.	– الاعتماد على خاصية التجسيم للموضوعات المتناولة. – استخدام التكنولوجيا المساعدة في التخفيف من حدة التوتر وزيادة معدلات التركيز والانتباه.				
	05	مراقبة استخدام ورعاية المدربين السمعيين للمعينات السمعية والمساعدات اللمسية.	– محددات التحكم في المعينات السمعية.	– بالنسبة لاستخداماتها مع ذوي الضعف السمعي، الزرع القوقعي، الإعاقة السمعية العميقة. – التحكم في ترددات أجهزةFM وموازنتها مع الفقدان السمعي للمتعلمين.				

				– توافق المساعدات اللمسية مع قابلية المتعلمين الصم للاكتساب وفقها بحسب ميولاتهم واهتماماتهم–التفضيلات في المواد المقدمة–				
	06	حث المعلم على توظيف نمط لعب الدور بين المتعلمين ضمن الأنشطة التعليمية.	استخدام أسلوب لعب الدور في العملية التعليمية.	– توظيف استراتيجيات التعلم النشط: التعلم بالأقران، الصف المقلوب، التعلم التعاوني.				
II.	**تنمية المهارات البيداغوجية لمعلمي الصم والبكم**							
	مجال مهارة التخطيط الدراسي							
	الهدف العام: ضبط السياقات المرتبطة بالتخطيط الدراسي للعملية التعليمية الموجهة للصم							
	الأهداف الفرعية:							
رابعا	**01**	توفير المعلومات للأطفال والأسر في تطوير مهارات ومعارف محددة متمحورة حول الاستثمار بالبقايا السمعية.	– تحديد المتطلبات الفردية لكل متعلم أصم.	– من حيث الخصائص المعرفية واللغوية: علاقة التأخر اللغوي بالاكتساب، ملائمة المناهج للصم، طرق التدريس المتبعة، تأثير الإعاقة على التعلم. – من حيث الخصائص الاجتماعية: تقدير الذات، النضج الانفعالي، الاتزان العاطفي، التوافق النفسي.				
	02	المشاركة في توفير التدخل المبكر والخدمات التعليمية للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وكذلك أسرهم ومعلميهم وأقرانهم.	– دور المعلم في برامج التدخل.	– المشاركة في التصميم، التنفيذ والتقييم للبرامج التدخلية المبكرة. – إعداد التقارير وارفاقها للفريق المتعدد التخصصات. – التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وأولياء الأمور.				

				– القيام بتعديلات على مستوى البرامج التدخلية وفقا لاحتياجات المتعلمين الفردية.				
	03	وضع خطط تعليمية فردية (IEP) متضمنة إعداد خطط دروس واستشارتها مع المعلمين فيما يتعلق بتعليم الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع.	– استخدام استراتيجيات تعلمية في التخطيط للدرس.	– استعانة المعلم باستراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية عبر: استراتيجية الوعي الصوتي؛ – استراتيجية التعرف على الكلمة؛ – الطلاقة؛ –استراتيجية القراءة المتكررة. – استراتيجية المنحى التقاربي؛ – استراتيجية التدقيق الإملائي؛ – استراتيجية كتابة الجمل؛ – استراتيجية القراءة التعاونية.				
	04	تقديم خدمات تعليمية مباشرة للأطفال المصابين بفقدان السمع.	– تزويد المتعلمين بمعطيات مباشرة	– درجة إلمام المعلم بآليات تعزيز الجوانب البصرية الإدراكية، خاصة في الأنشطة الأدائية أو التمارين الرياضية.				
	05	تدريب المعلمين على اتباع نمط تدريسي يستند للتعلم بالأقران في عمليات التخطيط للدروس.	– تخطيط الدروس عبر استراتيجية التعلم بالأقران.	– النمذجة. – التعلم من خلال اللعب. – التعلم التعاوني.				
	06	تدريب المعلمين على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يتناسب	– استخدام الوسائل التكنولوجية حسب	– التطبيقات التقنية المتضمنة عمليات التجسيم في التعلم.				

		والاحتياجات الفردية لكل متعلم.	الخصوصيات الفردية للمتعلمين.	– الأجهزة المساعدة على إثراء جوانب الدعم الأكاديمي من خلال تعزيز السند البصري. – استخدام التطبيقات التقنية المساعدة على اكتساب اللغة الشفهية لدى المتعلمين الصم.				
	مجال مهارة التنفيذ							
	الهدف العام: استخدام مجالات الموضوعات في أثناء تنفيذ الدرس لمعلمي الصم والبكم.							
	الأهداف الفرعية:							
خامسا	**01**	التعاون مع معلمي التعليم العام لضمان توافق محتويات المقررات التي يتم تدريسها مع طرق التدريس المتبعة بمدارس الأطفال الصم البكم.	– تكييف المقررات العادية مع نوعية الفئة المدرسة " الصم".	– اتباع الأطر المرجعية المتعلقة أساسا بتطبيق نظريات التعلم: (المعرفية: البنائية)، (الاجتماعية: التعلم الاجتماعي لبوندورا)، (السلوكية: نماذج التحليل السلوكي التطبيقي ABA)				
	02	تدريب المعلم على التعاون والمشاركة في التدريس مع المعلمين من خلال تقديم التعليمات التي تلبي الأهداف والغايات القياسية.	– عرض التعليمات التي تحقق الأهداف المنشودة.	– الكفاءة المستهدفة من الوضعية التعلمية الجديدة. – الأهداف العامة والخاصة من التعليمات المقدمة. – الوسائل البيداغوجية المستعملة في مراحل الاكتساب والتعلم. – النتائج المتوخاة من خلال استهداف نوعية معينة من التعلمات.				
	03	تدريب المعلم على بذل جهود تعليمية سلسة من خلال	– دمج استراتيجيات ومشاريع تدريس	– نماذج التدريس القائمة على مشاريع STEM & RTI				

		دمج أفضل استراتيجيات التدريس في فصل دراسي تعليمي عام مشترك.	ضمن فصل دراسي موحد.	– العمل على تنفيذ المقررات بما يتماشى ومناهج PATHS الخاصة بهم (تشجيع استراتيجيات التفكير البديلة) لتحسين التواصل الاجتماعي العاطفي للأطفال وأدائهم السلوكي.				
	04	مساعدة المعلم على تطبيق تقنيات وبرامج تعليمية بديلة تمكن من تحقيق التسريع الأكاديمي للتعلّمات.	– الحصول على التسريع الأكاديمي ضمن بيئات تربوية مقيدة.	– السبورة الذكية؛ – الألواح الالكترونية؛ – دعم التكنولوجيا للمعينات السمعية ومجالات الصوت في الفصل وأنظمةFM				
	05	توفير التعليمات لمجموعات صغيرة و/أو لمتعلمين فرديين؛ بما في ذلك برامج التعليم المباشر.	استخدام استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية– التمايز –	– استراتيجية إدارة المناهج. – استراتيجية إدارة الفصول المتمايزة؛ هرمية ماسلو في التعليم المتمايز. – ترتيب الفصل الدراسي المتمايز؛ – أساليب التدريس ضمن بيئة صفية متنوعة.				
	06	تدريب المعلم على القيام بالتعديل على عرض محتوى مقررات التعليم العام لذوي الصم وفقا لمتطلبات احتياجاتهم.	الحجم الساعي بين المواد الأساسية والثانوية	– التوافق بين المواد الأساسية والثانوية في عرض المحتوى التعليمي، وبين تقديمه وتأخيره بما يتناسب ومستويات الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين.				
	مجال مهارة التقويم							
سادسا	**الهدف العام: تطوير السلوكيات الممارساتية للمعلم في مجال قدرته على تقويم المخرجات التعليمية**							

	الأهداف الفرعية:							
	01 تصويب اتجاهات المعلم نحو التعرف على مختلف الاختبارات التحصيلية المستخدمة في تقويم الصم.	– تمكين المعلم من مختلف التقويمات المنتهجة.	– التقويمات التحصيلية الصفية: بأنواعها التشخيصي والتكويني واللاصفية: الواجبات المنزلية – التقويم المستمر.					
	02 تدريب المعلم على القيام بعملية التكييف للاختبارات التحصيلية وفقا لخصوصية المتعلمين الصم.	– تكييف الاختبارات حسب طبيعة المستويات المتعددة للأفراد الصم.	– استخدام برمجيات الترجمة في نقل إجابات المفحوصين. – مراعاة الجوانب العقلية للمتعلمين الصم في تصميم الاختبارات وتصحيحها.					
	03 النهج على استخدام أدوات تقييم مرنة ومتعددة الأوجه.	– التنويع في التقييمات	البورتفوليو–الحافظات					
	04 تمكين المعلم على التحقق من مدى اكتساب المتعلمين داخل الحجرة الصفية.	– التنبؤ بالسلوكيات وتقدير النتائج.	– استراتيجيات تنمية المهارات القرائية والكتابية.					
	05 تمرين المعلم حول كيفية تقويم مكتسبات الطفل خارج حجرة الصف.	– أداء التقويم النهائي أو الختامي	– استخدام الملاحظة. – دراسة الحالة. – المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: أثناء اللعب.					
	06 اتاحة الفرصة للمعلم لتطبيق استراتيجيات تحقيق التكيّف المدرسي للطفل المعاق سمعيا.	– استراتيجيات التكيّف المدرسي	– المرافقة المدرسية. – الارشاد النفسي.					

2/فعاليات البرنامج التدريبي الموجهة لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم:

الفعاليات					
أساليب التدريب	وسائل التدريب	المتدربون	المدربون	إدارة البرنامج التدريبي	مكان البرنامج التدريبي
-استخدام المناقشات -الاستعانة بالندوات -إثراء الجلسات بالمحاضرات -عرض مختلف التقارير والمنشورات -القيام بتمثيل الأدوار عند تأدية المهام. -الحث على التعلم الذاتي -النهج على أساليب التعلم التعاوني، والجماعي. -استخدام الورشات.	-الألواح الإلكترونية. -السبورة الذكية. -جهاز العرض. -التدريب الالكتروني. -النمذجة والمحاكاة عبر التطبيقات الالكترونية. -المشاريع التربوية "RTI,STEM"	-معلمي أطفال مدارس الصم البكم المتواجدة بمدن سطيف، سكيكدة-عنابة- الجزائر	-خبراء التدريب من ذوي حملة الشهادات بالمجال. -أساتذة جامعيين مكونين بإطار التدريب. -معلمي أطفال مدارس الصم والبكم.	-القائم على عملية التصميم للبرنامج التدريبي. -المشرف العام على إدارة البرنامج التدريبي. -خبراء تدريب المدربين. -مدربين متطوعين لديهم تكوين حول البرامج التدريبية.	-مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسطيف (قاعة مخصصة للتدريب) -مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بعنابة (قاعة مخصصة للتدريب) -مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بسكيكدة (قاعة مخصصة للتدريب)
موافق					
غير موافق					

الملاحظات والتعديلات					

الفعاليات–تابع

مدة البرنامج ومواقيت جلساته	امتيازات والحوافز	تقويم ومتابعة سير البرنامج	ملحقات البرنامج التدريبي		
–تم إفراد البرنامج التدريبي على 60 جلسة، مخصصة لكل مجال تنموي 10 جلسات. –بحيث توزع الجلسات (10) على ثلاث فترات بالأسبوع، متضمنة ما مقداره (01 ساعة) لكل جلسة تدريبية.	–تقديم شهادات تقديرية للمتدربين المشاركين بالبرنامج التدريبي. –منح المتفوقين بالبرنامج التدريبي فرصة الحصول على مزيد من الدورات المؤهلة للترقية ضمن رتبهم المهنية.	-إعداد استمارة تقييم المشاركين بالبرنامج التدريبي. -البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات النفسية والبيداغوجية للمعلمين. -استخدام أداة تابعة التقدم لعمل المدربين. -الاستعانة بأداة تقويم إدارة البرنامج التدريبي.	–يتم تزويد المشاركين بالبرنامج التدريبي حقيبة تدريبية تحتوي على: –مطبوعة المادة العلمية المتعلقة بالبرنامج التدريبي. –تقديم العرض التقديمي للبرنامج التدريبي على شكل صيغ متعددة		

-تتراوح مدة تطبيق البرنامج التدريبي في حدود 05 أشهر.			Docx, Pdf, Ppt		
موافق					
غير موافق					
الملاحظات والتعديلات					

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي موجه لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم والتحقق من فاعليته، في ضوء احتياجاتهم والمعايير الدولية المحددة الملمح الشخصي للمعلّم ذوي الصم والبكم.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث اعتمد الباحث على أداتين متمثلتين في مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية، ومقياس تقييم الأداء للمهارات النفسية والبيداغوجية، بالإضافة إلى اقتراح برنامج تدريبي مكون من (36) جلسة تطبق مع معلمي الصم البكم للمرحلة الابتدائية.

وقد تمثلت عينة الدراسة للبرنامج التدريبي المقترح في (10) معلمين موزعين على ابتدائيتين، تم خلالها تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبية على عينة قصدية، وفي ضوء نتائجها تم البناء للبرنامج التدريبي في الشقين المتعلقين بالمهارات النفسية والبيداغوجية، والعمد إلى تطبيقه تاليا، على أفراد العينة بواقع خمس جلسات أسبوعيا، ولتتراوح مدة الجلسة ما بين (30-45) دقيقة، ثم أرفق الباحث بالتطبيق مقياس تقييم المهارات النفسية والبيداغوجية للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات والتأكد من صحة الفروض.

كما تمت الاستعانة باختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقصي دلالة الفروق (T-Test) بين متوسطات متغيرات الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة المتوصّل لها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة المهنية، بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مع عدم تسجيل فروق ذات دلالة على متغير المؤهل العلمي.

كما خلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات النفسية والبيداغوجية لدى معلمي أطفال مدارس الصم والبكم بالمرحلة الابتدائية، حيث أظهرت تحسنا في درجات المعلمين بالعينة للقياس القبلي والبعدي لصالح القبلي على مقياس الاحتياجات التدريبية، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي واتباعه بمقياس تقييم الأداء للمهارات لتكون النتيجة لصالح البعدي وتتقلص احتياجات المعلمين ويظهروا تحسنا بأدائهم.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي-التدريب والتنمية-المهارات النفسية والبيداغوجية-معلمي أطفال مدارس الصم والبكم-المرحلة الابتدائية.

Abstract;

The current study aims to design a training program to develop the psychological and pedagogical skills of teachers of deaf and dumb schoolchildren and verify its effectiveness. In light of their needs and specific international standards, the personal profile of the deaf and dumb teacher.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the quasi-experimental approach, as he relied on two tools included in the scale of identifying training needs, and the measure of performance evaluation for psychological and pedagogical skills, in parallel with the proposal of a training program consisting of (36) sessions; devoted to teachers of deaf-mute primary school.

The study sample for the proposed training program consisted of (10) teachers divided into two primary schools, during which the training needs measure was applied to a representative sample, and according to its results the training program for psychological and pedagogical skills was designed and applied to the sample members, and this is through five weekly sessions, the duration of which is estimated Between (30-45) minutes. Then the researcher attached the application to the evaluation scale of psychological and pedagogical skills to verify the effectiveness of the training program in developing skills and to confirm the validity of the hypotheses.

An ANOVA test was used to investigate the significance of the differences (T-Test) between the averages of the study variables, and the results of the study obtained resulted in the presence of statistically significant differences attributable to gender and professional experience, after applying the training program, with no significant differences recorded. On the educational qualification variable.

The study also concluded that there is an effectiveness of the proposed training program to develop psychological and pedagogical skills among teachers of deaf and dumb school children in the primary stage, as it showed improvement in teachers 'grades in the sample for pre and post measurement in favor of the tribal on the training needs scale, and after applying the training program and following it with the skill performance evaluation scale, to be the result. In favor of the dimension, the teachers' needs diminish and they show improvement in their performance.

Key words: Training Program - Training and Development - Psychological and Pedagogical Skills - Teachers of Deaf and Dumb Schools - Primary School.