الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف -2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم التربية

تخصص: تربية مختصة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التى تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية

جامعة محمد لمين دباغين

إعداد الطالب: عبد الكريم يحياوي

لجنة المناقشة:

لقب واسم الاستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتساب
د. حميد أومليلي	أستاذ محاضر -أ-	رئيسا	جامعة سطيف2
د. حسين باشيوة	أستاذ محاضر -أ-	مشرفا ومقررا	جامعة سطيف2
د. فاروق طباع	أستاذ محاضر -أ-	ممتحنا	جامعة سطيف2
د. منير بشاطة	أستاذ محاضر -أ-	ممتحنا	جامعة سطيف2
د. تومي طيب	أستاذ محاضر -أ-	ممتحنا	جامعة سطيف2

السنة الجامعية: 2022م – 2023 م

صدق الله العظيم

قال تعالى

﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾

سورة النحل الآية رقم 78

محتويات الدراسة

محتويـــات الدراســـــة

الإهـــــداء ..... أ
شكر وتقديـر ..... ب
ملخص الدراسة بالعربية ..... ت
ملخص الدراسة بالإنجليزية ..... ث
فهرس الجداول ..... ج
فهرس الأشكال ..... د
فهرس المخططات ..... د
مقدمة 1

الفصـــل الأول : الإطـــار العـــام للدراســـة

1. الإشكالية 7
2. فرضيات الدراسة 15
3. دوافع اختيار موضوع الدراسة 17
   1.3. الدوافع الذاتية 17
   2.3. الدوافع الموضوعية 17
4. أهمية الدراسة 18
5. أهداف الدراسة 20
6. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية: 20
7. الدراسات السابقة 23
   1.7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 38

الفصـــل الثاني : الأدب النظـــــري

المحـــور الأول: الإحتياجـــات التدريبيـــة

تمهيد 42
1. مفاهيم حول الاحتياجات التدريبية 42
2. لمحة تاريخية عن التدريب بين القديم والحديث 45
   1.2. التدريب في الحضارات القديمة 45
   2.2. التدريب في العصر الحديث 46
3. أنواع تدريب المعلمين 49
4. أسباب القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية 51

5. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية 53
6. طرق تحديد الاحتياجات التدريبية 54
7. الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلمين..... 56
8. أهداف التدريب..... 59
9. مجالات التدريب 61
10. مجالات البرامج التدريبية 62
11. تصنيف الحاجات التدريبية..... 63
12. مراحل البرنامج التدريبي..... 65
13. أهمية التدريب في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية 67
14. أساليب جمع معلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين..... 69
15. منهاج إعداد معلم الإعاقة السمعية..... 72
16. مجال تطوير مناهج وأساليب إعداد وتدريب المعلمين مع المعاقين سمعيا 73
17. تدريب المعلمين وتقدير الاحتياجات التدريبية 75
18. برنامج مقترح لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية)..... 77
19. الطرق المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية 80
خلاصة 81

المحـــور الثاني: معلـــم قســـم الدمـــج المدرســـي

تمهيد 84
1. معلم قسم الدمج المدرسي 84
2. لمحة تاريخية عن التعليم المتخصص للمعاق سمعياً في الجزائر غداة الاستقلال وحتى عام 1976 85
3. معلم التعليم المتخصص 87
   1.3. خصائص معلمي ذوي الإعاقة السمعية (معلمي التعليم المتخصص) 88
      1.1.3. الخصائص الجسمية 88
      2.1.3. الخصائص العقلية 88
      3.1.3. الخصائص النفسية والاجتماعية 89
      4.1.3. الخصائص الخلقية..... 89
   2.3. المسؤوليات الوظيفيةٌ للمعلم المختص 95
   3.3. المعايير الدولية لإعداد معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية..... 97
4. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد مهامهم 100

5. نظام التكوين لمعلمي التعليم المتخصص في الجزائر 102
6. محتويات التكوين لمعلمي التعليم المتخصص (وحداته) 104
7. دور معلم الإعاقة السمعية 107
8. أهمية إعداد معلم الإعاقة السمعية 109
9. الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الإعاقة السمعية 110
1.9. الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الصم 111
2.9. تكوين معلم الإعاقة السمعية في الجزائر 112
3.9. دور وأهداف مركز التكوين المتخصص في إعداد معلمي الإعاقة السمعية 114
4.9. برنامج تكوين معلمي الإعاقة السمعية 114
10. برنامج تكوين معلمي وأساتذة التعليم المتخصص في الجزائر سنة 2007 118
1.10. مفهوم الدمج وتعريفه 119
2.10. فلسفة الدمج التربوي 121
3.10. أدوار معلم التربية الخاصة في مدرسة الدمج 122
4.10. أنواع الدمج 125
5.10. أنماط الدمج كما صنفها كوفمان(Kaufman) 126
6.10. متطلبات مدرسة الدمج الشامل 128
7.10. اختيار مدرسة الدمج 131
8.10. تجربة الجزائر في عملية الدمج 132
1.8.10. خطوات سير التجربة 134
خلاصة 137

المحور الثالث : الكفايات

تمهيد 139
1. الكفايات 139
2. مفهوم المقاربة بالكفاءات 140
1.2. تعريف الكفاية 143
2.2. الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها 148
3. نشأة بيداغوجيا الكفايات 151
4. جذور المقاربة بالكفاءات 154
5. الأساس العلمي لبيداغوجيا الكفايات 160
6. أهمية المقاربة بالكفاءات 161

7. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري 162
8. بيداغوجيا الكفايات (التعليم من التمركز حول المدرس إلى التمركز حول المتعلم)..... 165
9. معايير إعداد معلم الطلبة الصم وضعاف السمع في ظل الكفايات في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة..... 167
1.9. الكفايات المطلوب توافرها لدى المعلم 169
2.9. تصنيف الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية) .. 173
3.9. تصنيف المهارات المهنية..... 177
4.9. دواعي تبني المجتمع الجزائري للمقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي..... 179
5.9. الكفايات الدولية للمعلّمين، متطلباتها، ومؤشراتها 181
6.9. الكفايات التعليمية لمعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية 185
خلاصة **188**

المحور الرابع : الإعاقة السمعية

تمهيد **190**
1. الإعاقة السمعية 190
2. نبذة تاريخية عن الاهتمام بذوي الإعاقة السمعية 191
3. النظريات المفسرة للسمع 194
4. مفهوم المعاق والإعاقة السمعية..... 195
1.4. الأطفال الصم..... 196
2.4. تعريف الاعاقة السمعية..... 197
3.4. تصنيف الإعاقة السمعية 199
1.3.4. محور العمر كأساس لتصنيف الإعاقة السمعية 200
2.3.4. محور الخسارة السمعية..... 200
3.3.4. محور مكان الإصابة 203
4.4. أسباب حدوث الإعاقة السمعية..... 204
5.4. قياس وتشخيص الأطفال المعاقين سمعيا 207
5. خصائص المعوقين سمعيا 209
6. أثر الإعاقة السمعية في الفرد 211
7. الإعاقة السمعية وسبل تعليم المعاق سمعيا 214
8. اضطرابات العملية السمعية المركزية 216
9. تشريح فسيولوجية الجهاز السمعي..... 216

10. حقائق رئيسية من منظمة الصحة العالمية حول الإعاقة السمعية 220
11. الصعوبات التي يواجهها الطفل المعاق سمعيا عند التحاقه بالمدرسة 222
12. الاحتياجات الخاصة للأطفال القاصرين سمعيا 223
13. الاحتياجات التعليمية الخاصة..... 224
14. الوقاية من اعتلال السمع 226
خلاصة 228

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 231
1. الدراسة الاستطلاعية 231
2. الدراسة الأساسية 232
1.2. حدود الدراسة 232
2.2. المنهج المستخدم 233
3.2. مجتمع وعينة الدراسة..... 233
1.3.2. بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي 233
2.3.2. بالنسبة لمتغير الأقدمية المهنية..... 234
3.3.2. بالنسبة لمتغير طبيعة التكوين 235
3. أدوات الدراسة..... 236
1.3. مقياس الاحتياجات التدريبية 236
1.1.3. التعريف بالمقياس..... 236
2.1.3. ثبات وصدق مقياس الاحتياجات التدريبية..... 238
2.3. مقياس الكفايات 247
1.2.3. التعريف بالمقياس..... 247
2.2.3. ثبات وصدق مقياس الكفايات 248
4. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 258

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 261
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 262
1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى 262
2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 265
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 266

1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية 266
2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية 270
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 271
1.3. عرض نتائج الفرضية الثالثة 271
2.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 274
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضيات 276
1.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 276
1.1.4. عرض نتائج الفرضية الأولى 276
2.1.4. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 279
2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 281
1.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 281
2.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 288
3.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 293
3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 300
1.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 300
2.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 306
3.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 312
4.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 320
5.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 325
6.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة 330
5. استنتاج عام للدراسة 338
خاتمـــة 342
إقتراحات الدراســـة 343
قائمة المراجع العربية 344
قائمة المراجع الأجنبية 365
الملاحـــــق 367
1. الملحق رقم (01) مجتمع الدراسة حسب مراسلة وزارة التضامن الوطني 367
2. الملحق رقم (02) طلب معلومات حول مجتمع الدراسة من الوزارة الوصية 369
3. ملحق رقم (03) خطاب إلى الأساتذة المُحكّميـن 370
4. ملحق رقم (04): قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين 371

5. ملحق رقم (05) مقياس الكفايات العبد العزيز العبد الجبار في صورته الأصلية..... 372
6. ملحق رقم (06) تحكيم مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا 378
7. ملحق رقم (07) تحكيم مقياس الاحتياجات التدريبية في صورته الأولية (إعداد الباحث).. 384
8. ملحق رقم (08) مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية في صورته النهائية (إعداد الباحث)..... 389
9. ملحق رقم (09) التدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة 393
10. ملحق رقم (10) تذكير بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة ... 394
11. ملحق رقم (11) يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة (أقسام الدمج المدرسي) 401

الاهـــــــــــــداء

إلى روح أبي الطاهرة

إلى روح جدتي لطاهرة

الى أمي لغالية حفضها الله

إلى زوجتي

وأولادي: روان، رامي، رديـنـة،

ريتال ومحمد راتب حفظهم الله

جميعـــــــا

إلى كل من يحب الله ورسوله

شكـــــر وعرفـــان

بسم الله الرحمن الرحيم.

يقول الله تعالى (لئن شكرتم لأزيدنكم)

أشكر الله تعالى أولاً ودائما، على أن وفقني على إتمام هذا العمل وأساله على أن يبارك لي فيه.

أتقدم في هذا المقام بالشكر الجزيل لأستاذي المحترم: أ. د حسين باشيوة الذي أسرني بقبول الإشراف على هذا العمل وعلى المجهودات التي بذلها من أجلي، والتوجيهات القيمة التي قدمها لي طيلة هذه السنوات لإخراج هذا العمل على أكمل وجه.

يقتضي واجب العرفان أن أتقدم بالشكر الخاص والخالص إلى الدكتور "منير بشاطة" الذي لن أنسى مجهوداته وفضله الكبير على إنجاز هذا العمل (ما دمت حيا).

وأشكر أيضا الدكتور "فريد بن قسمية" بجامعة بجاية والدكتور "بوبكر بكار" بجامعة سطيف على المساعدات التي قدماها لي بخصوص الجانب التطبيقي، وكذا إبني رامي نور اليقين.

والشكر موصول أيضا لأستاذ اللغة الفرنسية "عمار بوجملين" على كل مساعداته.

كما لا أنسى صاحبة الفضل المدير العام لحماية الأشخاص المعوقين وحمايتهم بوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة السيدة نعيمة جفال على ما قدمته لي من مجهودات حول إحصاءات مجتمع الدراسة وكذا التشريع الخاص بأقسام الدمج المدرسي.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ رحيم حمزة مسؤول البيداغوجيا بملحقة تكوين المعلمين المختصين ببسكرة على ما قدمه لي من مساعدات قيمة حول البرامج التكوينية.

الشكر موصول أيضاً إلى كل معلمي التعليم المتخصص لفئة المعوقين سمعيا على المستوى الوطني تفاعلهم وتواصلهم معي خلال فترات إجراء الدراسة ميدانيا، وإجاباتهم على الاستبيان الالكتروني،

بالإضافة إلى كل مديري مدارس الأطفال المعوقين سمعيا على التسهيلات التي قدموها إليّ لإجراء الدراسة الميدانية.

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، وتفاعل احتياجاتهم التدريبية مع كفاياتهم التعليمية، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين على احتياجاتهم التدريبية ودرجة امتلاكهم لكفاياتهم التعليمية. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد مقياس للاحتياجات التدريبية، واستخدام مقياس الكفايات التعليمية لـ "عبد الجبار (1998)"، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة اشتملت على (140) معلماً ومعلمة لأقسام الدمج المدرسي بالمدارس العادية اختيروا بطريقة قصدية للعام الدراسي 2021/2020. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسط المرجح والانحراف المعياري، واختبار "فريدمان"، واختبار "كروسكال–واليس" بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي في العلوم الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى هناك احتياجات تدريبية كبيرة في المعارف والمهارات التدريسية والتقييم والتقويم، ووجود تفاعل دال إحصائيا عند 0,01 بين الاحتياجات التدريبية ودرجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في الاحتياجات التدريبية تبعاً للأقدمية المهنية والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر أبعاد الكفايات التعليمية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الكفايات المعرفية تبعاً للمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادة ليسانس، وفي مجال المهارات التدريسية تبعاً لطبيعة التكوين لصالح الذين تلقوا تكويناً لمدة 03 سنوات.

ملخص الدراسة بالإنجليزية

Abstract :

The current study aimed to reveal the most important training needs of teachers of school integration classroom in light of the competencies required by the hearing-impaired category, and the interaction of their training needs with their educational competencies, in addition to identifying the impact of variables of professional seniority, academic qualification, and the nature of training on their training needs and the degree of their possession of their competencies educational. To achieve these goals, a scale of training needs was prepared, and the educational competency scale was elaborated by "Abdul-Jabbar (1998)", and after checking their validity and stability, they were applied to a sample that included (140) male and female teachers of the school integration departments in regular schools, who were deliberately chosen for the academic year 2020/ 2021. The data were analyzed using the weighted mean and standard deviation, the "Friedman" test, and the "Kruskal-Wallis" test using the statistical program in the social sciences. The study found that there are great training needs in teaching knowledge and skills, assessment and evaluation, and there is a statistically significant interaction at 0.01 between the training needs and the degree of availability of the necessary competencies for teachers of the school integration departments required by the category of children with hearing disabilities. The results also showed that there were no statistically significant differences at the 0.05 level in training needs according to professional seniority, academic qualification and the nature of training, and there were no statistically significant differences at the 0.05 level in the degree of availability of the dimensions of educational competencies for teachers of school integration departments for people with hearing disabilities according to For professional seniority, academic qualification, and the nature of the training, except for the presence of statistically significant differences in the field of cognitive competencies according to the educational qualification in favor of holders of a bachelor's degree, and in the field of teaching skills according to the nature of the training in favor of those who received training for a period of 03 years.

فهرس الجداول

جدول 1 يوضح مقارنة للتدريب بين القديم والحديث 47
جدول 2 يوضح تصنيف الحاجات التدريبية للمنظمة 64
جدول 3 برنامج تكوين معلمي وأساتذة التعليم المتخصص في الجزائر..... 118
جدول 4 يوضح مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس والتعليم المتمركز حول المتعلم ... 165
جدول 5 يوضح مسؤوليات المعلمين أربعة أدوار مهنية للمعلمين وسبع كفايات جزئية..... 182
جدول 6 تصنيف الصمم حسب درجة الضياع السمعي 197
جدول 7 يوضح توزيع الصعوبات السمعية تبعا لدرجة الفقدان والصعوبة والأثر المتوقع على سماع الكلام وفهم الأصوات..... 202
جدول 8 يوضح " تأثيرات فقدان السمع على الكلام ولغة الأطفال بعمر المدرسة 213
جدول 9 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 233
جدول 10 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية..... 234
جدول 11 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين 235
جدول 12 يوضح ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية عن طريق ألفا كرونباخ..... 238
جدول 13 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المعارف مع درجته الكلية..... 239
جدول 14 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المهارات التدريسية مع درجته الكلية 241
جدول 15 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المهارات التدريسية مع درجته الكلية 243
جدول 16 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال التقييم والتقويم مع درجته الكلية 245
جدول 17 مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية 246
جدول 18 يوضح ثبات مقياس الكفايات عن طريق ألفا كرونباخ..... 248
جدول 19 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات المعرفية مع درجته الكلية 249
جدول 20 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات التدريسية مع درجته الكلية..... 251
جدول 21 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات الخصائص الشخصية مع درجته الكلية 252
جدول 22 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات التعامل مع الأطفال ودرجته الكلية 253
جدول 23 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات الاجتماعية مع درجته الكلية 255

جدول 24 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات الوعي المهني مع درجته الكلية... 256
جدول 25 مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية 257
جدول 26 يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة 259
جدول 27 محكات تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الاعاقة السمعية 262
جدول 28 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال المعارف..... 263
جدول 29 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال المهارات التدريسية..... 267
جدول 30 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال التقييم والتقويم 272
جدول 31 يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من مقياس الاحتياجات التدريبية ومقياس الكفايات 276
جدول 32 يوضح اختبار فريدمان للكشف عن العلاقة التفاعلية بين المتغيرين 277
جدول 33 يوضح المقارنات البعدية لاختبار فريدمان البديل عن تحليل التباين الثنائي 277
جدول 34 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق في مجال المعارف لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (الأقدمية المهنية، المستوى التعليمي، طبيعة التكوين)..... 281
جدول 35 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مجال المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 288
جدول 36 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مجال التقييم والتقويم لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 294
جدول 37 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في درجة توافر الكفايات المعرفية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 301
جدول 38 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 307
جدول 39 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الخصائص الشخصية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 312

جدول 40 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)..... 320

جدول 41 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الاجتماعية والمجتمعية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 325

جدول 42 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الوعي المهني لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين) 330

فهرس الأشكال

شكل 1 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 234
شكل 2 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية..... 235
شكل 3 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين 236
شكل 4 يوضح العلاقة التفاعلية بين المتغيرين محل الدراسة..... 278

فهرس المخططات

مخطط 1 يوضح مستوى الأداء الأمثل والحالي..... 54
مخطط 2 مراحل وخطوات تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة 77
مخطط 3 يوضح حلقة الوصل بين المثير والاستجابة 160
مخطط 4 يوضح العملية التعليمية التعلمية 161
مخطط 5 رسم تخطيطي لتشريح الأذن..... 220

مـقـدمـة

مقدمة

" إن نعم الله علينا كثيرة ومتعددة ومنها نعمة السمع، حيث ذكرت في القرآن الكريم في كثير من الآيات مقدمة علي نعمة البصر وذلك دليل على أهميتها في تزويد الإنسان بالعلم والمعرفة، وحيث أن الله قدر اختبار عباده المؤمنين، فإن فقدان حاسة السمع من أشد الاختبارات التي تدل على محبة الله للعبد، وكما أن الله أنزل الابتلاء فإنه سبحانه وتعالى ييسر الوسائل التي تساعد في التغلب على هذه الإعاقات من خلال التطور العلمي، وتوفر الكفاءات البشرية التي تعمل على خدمة ذوي الإعاقة السمعية" **(سليمان، 2005، ص.18).**

"وانطلاقا من المبادئ الإنسانية السامية التي تؤكد على أن كل إنسان على وجه هذه البسيطة هو إنسان مكرم له وجوده وكيانه ودوره في عمارة الأرض، وتحقيق الوظائف الحياتية المختلفة، وله حق المساواة وحق تكافؤ الفرص، وحق كل إنسان أن ينال نصيبه من التربية والتعليم، أصبح لزاما الاهتمام بفئات غير العاديين من حيث التعليم والتربية وفرص العمل والحياة الاجتماعية الكريمة"**(الشريف، 2011، ص.13)** هذا من جانب، ومن جانب آخر" فإن كل تلميذ من حقه أن يحصل على تعليم مجاني مناسب وأن يتم هذا التعليم في بيئة قليلة القيود بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية الفردية لكل تلميذ، ولكي يتحقق ذلك على أرض الواقع، يجب على العاملين في مجال التعليم أن ينهضوا بمسؤولية تعليم جميع الطلاب بصرف النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم. ولعل أكبر تحد يواجه معلم الفصل هو تلبية الاحتياجات التعليمية لمجموعة متنوعة من التلاميذ في مدارسنا اليوم، ويمثل التلاميذ المعاقون عنصرا يسهم في تنوع الفصل، ولا شك أن كثيرين منهم لهم احتياجات خاصة يجب التعامل معها، ونظن أن المعلم الواعي لديه الرغبة والقدرة على قبول التحدي المتمثل في تلبية احتياجات بعض التلاميذ المعاقين في فصول التعليم العام، إذا أتيحت له المعارف والموارد الملائمة"**(كولارسو، 2003، ص. 12).**

"إن الإعاقة السمعية لها تأثيرها الواضح على المصابين بها، بحيث تتطلب خدمات خاصة تقدم للأفراد من ذوي الإعاقة السمعية، وفي طليعة هذه الخدمات تدريبهم على التواصل وتنمية البقايا السمعية وذلك بإثارتها لتحافظ على مستواها ولتزداد حصيلة الفرد المعاق سمعيا من الحصيلة اللغوية" **(اللالا وآخرون، 2011، ص.199).**

وبهذا يرى الباحث أن فئة المعاقين سمعيا لديها احتياجاتها الخاصة والمختلفة التي تساعد على التكيف والاندماج في الوسط المدرسي العادي.

وينظر إلى الحاجة (Need)على أنها ما تتطلبه العضوية لتكيفها الأمثل مع البيئة والحفاظ على بقائها أو نوعها، كما أنها تعرف بحالة من النقص والافتقار وتقترن بنوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة أو زوال النقص، سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا، يحتاج إلى السمع ثم إلى الفهم ثم إلى التعبير عما فهمه.

كما نرى أن هناك حاجات ذات طابع خاص ترتبط باحتياجات الطفل المعوق سمعيا ولها دور في تخفيف حدة إعاقته ومساعدته على إشباع احتياجاته المختلفة ويمكن تقسيمها على الجوانب الثلاثة وهي:

- احتياجات تعليمية.
- احتياجات تأهيلية.
- احتياجات تدريبية خاصة"**(العيسوي، 2009، ص.148).**

"وفي ظل ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي، لم يعد للمعلم النمطي الذي عهدناه كنموذج للقدرة العالية على تحصيل العلم بهدف توصيلها أو نقلها لعقول التلاميذ مكانا يذكر في النظم التعليمية

الحديثة، حيث أصبح تطبيق الفكر العلمي والأساليب التكنولوجية الحديثة في تصميم الخطط والبرامج ضرورة تحتمها المرحلة الحالية التي يمر بها قطاع التعليم والذي يعاني من أزمة حقيقية تتمثل في عدة مشكلات أهمها برامج إعداد المعلم بصورتها الحالية، والتي تحتاج إلى تطوير وتحديث في الفكر والاستراتيجيات القائمة عليها" **(مصطفى، 2014، ص. 04-05)**.

"وتعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية (2004/2003) وذلك بغية خلق نظام متناسق وناجح لمواجهة تحديات العصر الراهنة والمستقبلية معا وتحقيق الشروط العلمية التكنولوجية، بحيث لا يقتصر على تنمية الجانب المعلوماتي للشخصية بل حتى الجانب الأدائي والمهارى... بغية تحقيق التكيف مع مختلف مواقف المحيط الاجتماعي الداخلي والخارجي، وتطويره انطلاقا من تطوير الكفاءات الدنيا المحققة من عملية التعلم والتعليم" **(بن عامر، د ت، ص. 333)**.

وعلى خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات "التربية الخاصة فرضت تحدياتها على معايير إعداد معلم ذوي الإعاقة السمعية، ومن هنا صار لزاما علينا إعادة النظر في عملية إعداد معلم هذه الفئة من حيث اختياره وتدريبه، فالواقع الذي يعيشه الآن يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي، فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على معلم ذوي الإعاقة السمعية أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة، ومن غير السهل عليه الالتزام بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريسه، فلا بد أن تتوفر في المعلم القدرة على التجديد والحركة، والقدرة على استخدام الجديد في الحقل التربوي، ومن هذه القدرات والكفايات لابد وأن يتم تطويره وتكوينها في مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة "**(الأحمد، 2005)**.

"وتعد عملية إعداد معلم الإعاقة السمعية (المعلم المختص) من القضايا المهمة التي تلقى اهتماما متزايدا في الأوساط التربوية، حيث أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، حيث يتوقف فشل أو نجاح العملية التعليمية على نوعية الإعداد الذي تلقاه، والتدريب الذي مارسه أثناء ذلك الإعداد، باعتبار أن المعلم مطالب بمسايرة التغير والتطور باستمرار، فنموه في المهنة مرتبط بنموه العلمي والمهني، ولهذا فقد أصبح الاهتمام بتنمية كفاءات المعلمين وتطويرها أحد أهم الاتجاهات في مجال العملية التربوية، باعتبار أن إعداد المعلم وتدريبه مع العناية بنموه النفسي والمهني على جانب كبير من الأهمية" **(حنفي، 2004، ص. 02)**.

من خلال كل ما سبق يأتي هذا البحث للتركيز على معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، ولقد رأى الباحث أن يقدم دراسته ضمن **أربعة فصول**، حيث تناول **الفصل الأول** الإطار العام للدراسة، من حيث الإشكالية المطروحة، التساؤل العام، والأسئلة الفرعية، ثم صياغة الفرضيات وأهداف الدراسة وأهميتها، ومصطلحاتها الأساسية والإجرائية، وتقديم بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وتناول **الفصل الثاني الأدب النظري** متغيرات الدراسة، مقسمة إلى أربعة محاور أساسية وهي: **(المحور الأول:** الاحتياجات التدريبية، **المحور الثاني:** معلم قسم الدمج المدرسي، **المحور الثالث:** الكفايات، **المحور الرابع:** الإعاقة السمعية).

أما **الفصل الثالث** فقد خصصه الباحث لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

وبالنسبة **للفصل الرابع** فقد خصص لعرض نتائج الدراسة وتحليلها، ومناقشة وتفسير الفرضيات، ويليها استنتاج عام وخاتمة شاملة لمجريات الدراسة ككل؛ ثم أردف العمل بجملة من التوصيات المستوحاة من مجريات البحث.

الجـانب النظري
الفصل الأول
الإطـار العام
للدراسة

1. الإشكالية

شهدت نهاية القرن العشرين تحولا كبيرا في مفهوم التربية الخاصة من النموذج الطبي أو التشخيصي العلاجي للتربية الخاصة الذي يركز على التعرف إلى المشكلة ويحدد وسائل التأهيل والعلاج المناسبين لها، إلى النموذج التربوي أو النموذج التعليمي الذي يبنى على مصادر وقدرات الفرد نفسه ويركز على الإمكانيات وليس على القيود... وينظر إلى المدرسة كبيئة اجتماعية يندمج في داخلها الجميع مستفيدون من تعايشهم معا. وترتكز أهداف النموذج التربوي في تقديم برامج الرعاية والعناية الخاصة لفئة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، ويكون الهدف من هذا النموذج تحفيز القدرات العقلية والجسدية التي يمتلكونها لأكبر قدر ممكن، وتحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة بهم، وبرز من خلال ذلك الدمج المدرسي كأحد الأساليب الحديثة في تعليم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن برامج التعليم العام في الوسط المدرسي العادي مع مراعاة خصائصهم وقدراتهم.

ومن أجل تحقيق أهداف الدمج المدرسي كان لزاما توفير مجموعة من الشروط والقواعد العلمية والتربوية المتمثلة في جملة من الوسائل المادية والبشرية، لتكون أرضية مناسبة لتجسيد وتحقيق أهداف الاندماج المدرسي انطلاقا من الروضة إلى المدرسة وصولا إلى المجتمع، وهذا ما أثبتته دراسة **منير بشاطة(2019)** التي تناولت أثر أسلوب الدمج المدرسي على مفهوم الذات والسلوك التكيفي للطفل المعاق سمعيا في البيئة الجزائرية حيث توصلت إلى أن للدمج المدرسي أثر إيجابي على عدة جوانب في النمو عند الطفل المعاق سمعيا تمثلت في الخصوص على النمو الأكاديمي، الانفعالي والاجتماعي، مما كان له الأثر الإيجابي على تحصيله المعرفي وتوافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي.

ويعتبر معلم التعليم المتخصص لفئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أحد العناصر الضرورية في نجاح عملية الدمج المدرسي، إذ أن له دور محوري في العملية التعليمية–التربوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وبناء على ذلك يجب على هذا المعلم أن يتحلى بمجموعة من المؤهلات والكفايات تتمثل عموما في المستوى العلمي ومجمل الخبرات المهنية والشخصية التي تساعده على القيام بمهامه بطريقة موضوعية سليمة في تعليم وتربية هذه الفئة، والوصول بهم إلى أكبر قدر ممكن في تنمية قدراتهم المعرفية وإكسابهم المهارات التواصلية العلائقية انطلاقا من أهداف الدمج المدرسي، وهذا ما أشارت له دراسة **فريد بن قسمية (2019)** التي تناولت درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا للكفايات التدريسية حيث أظهرت نتائج الدراسة ضرورة اكتساب هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لأداء مهامهم، كما أثبتت أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في درجة الممارسة للكفايات التدريسية، كما أثبتت أن لمتغير الخبرة المهنية تأثير على اكتساب المعلمين المختصين للكفايات التدريسية اللازمة، وأكدت أن نجاح معلم أقسام الدمج المدرسي في قيامه بمهامه يستوجب امتلاكه لكفايات تعليمية عالية أثناء التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين، مما يجعلنا نعول على معلمي أقسام الدمج المدرسي كثيرا في تكييف الطرق والوسائل بصورة تجعلها في متناول الأطفال المعوقين سمعيا.

وفي ضوء ما سابق بات من الضروري على معلمي أقسام الدمج المدرسي أن يتلقوا مجموعة من التدريبات تناسب احتياجاتهم لأداء مهامهم التعليمية في إطار تكوين متخصص يساعدهم على اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للقيام بالعملية التدريسية على أكمل وجه، بحيث أن هذه الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي تكون مبنية وفق أسس وخصائص فئة المعاقين سمعيا واحتياجاتهم، إذ أن تدريبهم وتكوينهم– باعتبارهم أحد ركائز عملية التكفل التربوي– يتطلب تكوينا متخصصا بهذه الفئة، حيث لا يقتصر التكوين على المعرفة و المهارة فحسب بل يتجاوز ذلك

ليشرك شخصية الفرد نفسها وطرق التعامل مع فئة ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم والطرق التدريسية... وهذا يعني أن التكوين من جهة يمس أشكال التفكير والتصور والسلوك، ومن جهة أخرى فإنه يوظف المعارف والمهارات التدريسية، والتواصل الاجتماعي، والوعي المهني...

وطبقا لما أشارت له دراسة عبد العزيز وعبد الجبار (1998) فإن أكبر تهديد للعملية التعليمية في مجال التعليم المتخصص يكمن في إيلاء تدريس الأطفال المعوقين سمعيا إلى معلمين غير مؤهلين وبالتالي فإن العمل في هذا المجال يتطلب ممارسة فعلية للمهارات التدريبية وتجسيدها **(عبد العزيز، العبد الجبار، 1998، ص.47)**. فعملية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تقتضي تكوينا متخصصا، إذ يسعى التعليم المتخصص إلى استكمال جوانب نمو الطفل المعاق سمعيا، وهذا ما ذهبت إليه الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التضامن الوطني التي سنت مرسوما تنفيذيا تحت رقم(09-353 المؤرخ في08 نوفمبر2009) المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني بإدراجها التكوين كشرط أساسي في التوظيف، لذا استوجب الوقوف ومعرفة احتياجاتهم التدريبية للخروج بالكفايات اللازمة والمستهدفة لأداء مهامهم بإتقان، فعملية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مهنة لها خصائصها ومتطلباتها وكفاياتها، وقد أشارت **نورة دريدي (2009)** إلى أن معلمي أقسام الدمج المدرسي يجب أن تتوفر لديهم الكفايات اللازمة (الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية والشخصية) لأداء مهامهم بفعالية وكفاءة من خلال برنامج تكوين متخصص مناسب، حيث ارتكز موضوع دراستها حول تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية، وقد توصلت إلى مدى أهمية التكوين المتخصص مع اقتراحها لتحيين برامج التكوين وفق الظروف والمستجدات مع الحرص على وضع برامج للتكوين المستمر، ولن يتأتى هذا إلا بتلقي مجموعة من المعارف واكتساب المهارات اللازمة للقيام بعملية التعليم المتخصص وفق طرق ووسائل تدريس مناسبة.

وتحتل قضية إعداد المعلم والصفات الواجب توافرها وأدواره اهتمام العديد من المنظرين على مر العصور ما بين نواحي عقلية ومعرفية وشخصية، وفي ظل نظام الدمج فإن المعلم يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والإعداد لأنه مطالب بالعديد من الأدوار الجديدة التي تتطلبها فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاج التعامل معهم إلى معلم على قدر كبير من المعرفة بخصائصهم وسماتهم وكيفية التعامل معهم وأدوار تناسب الوضع الحالي، فالمعلم المطلوب فهو معلم يعَد ليتعامل مع تلاميذ ذوي خصائص وحاجات نفسية وقدرات بدنية وعقلية خاصة، فهو مطالب بفهم تام لخصائص تلاميذه النفسية وسلوكهم وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم، والتي تختلف عن العاديين وبينها فروق فردية شاسعة، كما أنه مطالب بتقديم ما يناسب بالأساليب والطرق التي تتماشى مع مستوياتهم المتباينة، أي أنه يحتاج إلى كفاءة خاصة وقدرات عالية ومهارات وأدوار متنوعة.**(محمود، 2018، ص.48)**

ويشير كثير من خبراء التربية على أن نجاح أي برنامج تدريبي للمعلمين يقاس بمدى قدرته على تلبية الحاجات التدريبية لديهم وإشباعها، فقد أوضح شيتس (Sheets) أن ارتباط برامج التدريب بمشكلات المعلمين وحاجاتهم وتساؤلاتهم يؤدي إلى رفع كفاياتهم ويحقق توافقهم في العمل، وأشار أوجلتري (Ogletree) إلى أن نقطة البدء في أي برنامج تدريبي ينبغي أن تقوم على تحديد حاجات الفرد المتدرب فذلك هو مفتاح النجاح، فإن لم تقم برامج التدريب على رغبات المتدربين وحاجاتهم فإن جهود التدريب تذهب أدراج الرياح، وأكد فوستر (Foster) أن المعلم لا يمكن أن يتفاعل مع برمج التدريب إلا إذا ارتبطت هذه البرامج بحاجاته وأجابت عن تساؤلاته، ونادى فيليب جاكسون (Philip Jakson) بأن التدريب ينبغي أن يرتبط بذاتية المتدربين. **(القمش، 2014، ص.141)**

كما كانت للجزائر تجربـــة في عمليـة الدمـــج في عام (1970) في مركز نهاري في إطار جمعية خيرية وكان قد تلقى هذا المركز مساعدة من طرف الأخصائيين، وتم توفير باقي الموظفين من

بين السكان المحليين الذين دربوا أثناء ممارسة العمل إلى أن تم فتح المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة سنة 1987 من أجل تكوين المعلمين المختصين ببرامج تكوينية استعجالية، وبعد إصدار القرار الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية وبين وزارة التربية الوطنية المؤرخ في (21 شعبان 1419 المواقف لـ 10 ديسمبر 1998) المتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع " في مؤسسات التعليم التابعة لقطاع التربية الوطنية استوجب العمل على إعداد برامج تكوينية متخصصة لهؤلاء المعلمين وتحديد شروط التحاقهم بمركز التكوين.

وفي سنة 1992 قام المركز الوطني لتكوين المستخدمين بمؤسسات المعوقين بإجراء تحقيق ميداني بمؤسسات المعوقين توصل من خلاله إلى تسجيل عدد من النقائص من ضمنها عدم وضوح أهداف التكوين، وعدم استجابة التكوين النظري لحاجات التكفل بمؤسسات المعوقين.

كما تم إعادة تحيين وتطوير برامج التكوين وشروط الالتحاق للتكوين بالمركز وذلك حسب مرجع التكوين القاعدي سنة 96-2002 وفقا لمتطلبات تعليمية يرى فيها القائمون على تكوين هؤلاء المعلمين أنها ضرورية تخدم معلمي ذوي الإعاقة السمعية من جهة والأطفال ذوي الاعاقة السمعية من جهة أخرى.

وفي الآونة الأخيرة تم التعديل أيضا على شروط الالتحاق بالتكوين المتخصص، بوجوب حصول المترشح للمسابقة على شهادة الليسانس في بعض التخصصات المطلوبة وإخضاعه بعد النجاح في المسابقة والتوظيف لتكوين تحضيري بنجاح لمدة تسعة (09) أشهر ليختتم التكوين بإنجاز مذكرة تخرج.

إن هذه التعديلات والإصلاحات منذ سنة 1987 وإلى غاية كتابة هذه الأسطر والتي مست برامج التكوين المتخصص وشروط الالتحاق بهذا التكوين، نتج عنها تباين كبير بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في امتلاكهم للكفايات الضرورية للقيام بعملية تدريس هذه الفئة على أكمل وجه.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في "التعرف على الاحتياجات التدريبية ودرجة توافر الكفايات الضرورية لأداء المهام التعليمية لدى معلمي أقسام الدمج المدرسي تجاه فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية"، وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤلات التالية:

1-ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى ثلاث تساؤلات فرعية:

1-1- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

1-2- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

1-3- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

2-هل هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى ثلاث (03) تساؤلات فرعية:

3-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المعارف لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

3-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المهارات التدريسية لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

3-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال التقييم والتقويم لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى ست (06) تساؤلات فرعية:

4-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات المعرفية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الخصائص الشخصية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التعامل لمعلمي أقسام الدمج المدرسي مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الاجتماعية والمجتمعية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

4-6-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الوعي المهني لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين؟

2. فرضيات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة ثلاث فرضيات رئيسية عوضا عن أربع فرضيات باعتبار أن التساؤل الرئيسي الأول يهدف إلى استكشاف أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي، وقد تم صياغة الفرضيات الرئيسية والجزئية التي تندرج ضمنها فيما يلي:

1-هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات اللازمة التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

وتتفرع هذه الفرضية إلى ثلاث(03) فرضيات جزئية:

2-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المعارف لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المهارات التدريسية لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

2-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال التقييم والتقويم لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

وتتفرع هذه الفرضية إلى ست (06) فرضيات جزئية:

3-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات المعرفية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الخصائص الشخصية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التعامل لمعلمي أقسام الدمج المدرسي مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الاجتماعية والمجتمعية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3-6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الوعي المهني لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

3. دوافع اختيار موضوع الدراسة

إن الدوافع الأساسية لاختيارنا لموضوع الدراسة نلخصها فيما يلي:

1.3. الدوافع الذاتية

هي دوافع نابعة من تجربة مهنية ميدانية تمثلت في ممارستنا لمهام التعليم المتخصص لفئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لمدة فاقت (12) سنة، فكوننا كنا في عملية تواصل يومي معهم أتاح لنا الفرصة لمعرفة الصعوبات والمشكلات التي يلاقونها من حالات عدم تكيف نفسي واجتماعي ودراسي...إلى غيرها من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والصعوبات الدراسية، كما أن طبيعة تكويننا الأكاديمي في مجال التربية الخاصة يعتبر مفتاحا لإجراء هذه الدراسة؛ فارتقى اهتمامنا إلى دوافع موضوعية نلخصها فيما يلي:

2.3. الدوافع الموضوعية

وقد تمثلت هذه الدوافع فيما يلي:

- محاولة معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي.

– محاولة معرفة مدى امتلاك معلمي أقسام الدمج المدرسي للكفايات الضرورية للقيام بمهام التعليم المتخصص للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

– محاولة الكشف عن واقع أقسام الدمج المدرسي في الميدان ومدى مواكبتها لخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

4. أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تناولته باعتباره من المواضيع الحديثة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتحدد أهميتها من النتائج المستخلصة وإمكانية الاستفادة منها مستقبلا في دراسات مماثلة، حيث يأمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة فيما يلي:

– معرفة الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلمو أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

– التعرف على النقائص الموجودة في برامج التكوين المتخصص لمعلمي أقسام الدمج المدرسي من أجل تداركها مستقبلا من طرف المختصين والقائمين على عملية التكوين.

– تكمن أهمية هذه الدراسة بكونها يمكن أن تكون إضافة علمية ومرجعا يستدل به في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بغية الارتقاء بأدائهم من المستوى الممارس حاليا إلى مستوى أفضل.

– استفادة القائمين على تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من معرفة فاعلية سياسة التكوين المعتمدة في إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة من خلال التركيز على الاحتياجات الفعلية والميدانية لهؤلاء المعلمين، بحيث يضمن تقديم أفضل الخدمات التربوية المتخصصة لأطفال أقسام الدمج المدرسي.

– كما يمكن توظيف نتائج هذه الدراسة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لإعداد برامج التدريب الخاصة بمعلمي أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية (قبل وأثناء الخدمة) وتطويرها لتصبح أكثر فاعلية وإيجابية.

5. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي وترتيبها حسب درجة أهميتها في المجالات الثلاثة الأساسية؛ في مجال المعارف، ومجال المهارات التدريسية، ومجال التقييم والتقويم

- التعرف على التفاعل بين الاحتياجات التدريبية والكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لأداء مهامهم التعليمية تجاه الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- التعرف على تأثير متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، وطبيعة التكوين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- التعرف على تأثير متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، وطبيعة التكوين

- التعرف على درجة توافر الكفايات لدى معلمي أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

6. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية (اصطلاحا): هي مختلف التغيرات التي يرجى إحداثها في المشاركين في أي برنامج تدريبي، بما في ذلك المعارف، القيم والاتجاهات، أشكال السلوك، وذلك لتمكينهم من الأداء الكفء لعمل معين يشتمل على مجموعة من المهام المطلوبة، ويرجح شعور هؤلاء بأهميتها. **(طعمة، 2004ص.252).**

الاحتياجات التدريبية (إجرائيا): يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها لمعلمي أقسام الدمج المدرسي والمتعلقة بمعارفهم ومهاراتهم التدريسية وخبراتهم وأدائهم في مجال التقييم

والتقويم وسلوكياتهم لجعلهم مناسبين لشغل وظيفة وأداء وظيفته بكفاءة عالية، على مستوى الكفايات المعرفية، الكفايات الأدائية والكفايات الشخصية والمشار إليها بمقياس الدراسة الذي أعده الباحث.

معلمي أقسام الدمج المدرسي (تشريعيا): يؤطر الأقسام الخاصة معلمو التعليم التابعون للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني، تعيّنهم مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ويمارس هؤلاء المؤطرون مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة التعليمية ويخضعون للنظام الداخلي لهذه الأخيرة. **(المنشور الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية، وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، وزارة التكوين والتعليم المهنيين ووزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات تحت رقم 01/و.ت.و/أ.خ.و بتاريخ 03 سبتمبر 2019). الملحق رقم (01)**

معلمي أقسام الدمج المدرسي (إجرائيا): نقصد بمعلمي أقسام الدمج المدرسي، معلمو التعليم المتخصص الذين تلقوا تكوينا متخصصا ويقومون بتدريس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في أقسام الدمج المدرسي داخل المدارس العادية.

أقسام الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية (تشريعيا وإجرائيا): تسمى أيضا بالأقسام الخاصة، ونقصد بها في هذه الدراسة الأقسام الدراسية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين يتلقون تعليما متخصصا على مستوى مدارس التعليم العادي، حسب **(القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13مارس سنة 2014 والذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية) (الملحق رقم02)**، وكذا **المنشور الوزاري تحت رقم 01/و.ت.و/أ.خ.و بتاريخ 03 سبتمبر 2019** المذكور سابقا.

الكفاية (اصطلاحا) :هي امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل واستخدام لمهارة المعلم، وأداء المعلم، وسلوكه ومستوى التعلم. **(بطرس، 2010، ص.477)**

الكفاية (إجرائيا) :نقصد بالكفاية على أنها مجموعة من الكفايات (المعرفية، التدريسية، خصائص الشخصية، التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم، الاجتماعية والمجتمعية وأخيرا كفايات الوعي المهني) التي يتحلى بها معلمو أقسام الدمج المدرسي، والتي من شأنها توجيه سلوك الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في شتى جوانب النمو والتي يقيسها مقياس الكفايات من إعداد (العبد العزيز العبد الجبار، 1998)

الإعاقة السمعية (اصطلاحا) :مصطلح يستخدم ليشمل كل الأفراد المصابين بالفقدان السمعي من البسيط إلى الصمم الشديد، فالأطفال ذوو الفقدان السمعي البسيط والمتوسط والشديد يوصفون بأنهم ذوو سمع ثقيل والأطفال ذوو الفقدان السمعي الشديد جدا يصنفون على أنهم صم) .**الزريقات، 2003، ص.52).**

تعريف الضعف السمعي (اصطلاحا) :الطفل ضعيف السمع هو ذلك الطفل الذي فقد جزء من قدرته السمعية ولذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية بمساعدة الأجهزة السمعية (**القشاعلة، 2015).**

ذوي الإعاقة السمعية (إجرائيا) :يقصد بهم في هذه الدراسة، الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال ضعاف السمع الذي يزاولون دراستهم بأقسام الدمج المدرسي داخل المدارس العادية.

7. الدراسات السابقة

نستعرض في هذه الدراسة جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي تم الاستفادة منها حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة إلى (03) ثلاثة أنواع (حسب التسلسل الزمني):

– **النوع الأول:** دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية اللازمة لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهي:

دراسة **بخش (2004)** بعنوان تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية، إلى تقويم وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة، وأهمية مواكبتها لمتغيرات العصر، تكونت عينة الدراسة من(100) معلم من معلمي التربية الخاصة، واستخدمت الاستبانة كأداة لتقويم تلك البرامج، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى نقاط القوة وجوانب الضعف في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة ومنها: ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، عدم الاخذ بآراء معلمي التربية الخاصة، كذلك ضعف التعاون والتنسيق والتكامل بين الجهات المعنية المسؤولة في الدولة، كما توصلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود جوانب ضعف سلبية في البرامج المقدمة إلى معلمي التربية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باحتياجات المعلمين التدريبية لتكوين قاعدة من المعلومات و المهارات لدعم معلمي التربية الخاصة، وعمل شراكة في التدريب مع مؤسسات أجنبية معنية بالتربية والتعليم أو بذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة **الرحبية (2008)** بعنوان الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (85) معلم و معلمة من العاملين في مدرسة الامل للصم، قامت الباحثة ببناء أداة متمثلة في استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة وفق ثلاث مجالات: مجال التدريس، المجال التربوي، مجال الثقافة والمعرفة، حيث أشارت نتائج الدراسة

إلى أن درجة الحاجة إلى التدريب على المجال التربوي و مجال المعرفة و الثقافة كبيرة، بينما الحاجة للتدريب في مجال التدريس متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة، و تحفيز المعلم للإقبال عليها و الاهتمام بها و السعي لإنجاحها، واستحداث دبلوم عال في تخصص التربية الخاصة من قبل الجامعات و كليات التربية الخاصة بسلطنة عمان لإعداد معلمي التربية الخاصة لكافة فئات الإعاقة المختلفة.

دراسة **إبراهيم(2009)** بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية في تنمية مهارات استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم لدى معلمات التربية الخاصة بمراكز الوفاء الاجتماعي بسلطنة عمان، أن عينة الدراسة تكونت من (243) معلمة من معلمات التربية الخاصة في مركز الوفاء الاجتماعي، حيث تم تدريب المعلمات على استخدام وتوظيف التكنولوجيا، ومن ثم التعرف على فاعلية البرنامج الحاسوبي في تنمية مهارات المعلمات في الجوانب المعرفية و الأدائية، ومن أهم نتائج الدراسة اتصاف البرنامج بالفعالية في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة باستخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة.

دراسة **خضير وحبيب(2009)** بعنوان أثر برنامج تدريبي في تنمية التوافق الاجتماعي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظة نينوى الى بناء برنامج تدريبي لتنمية التوافق الاجتماعي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظة نينوى، ومعرفة أثره لدى أفراد المجموعة التجريبية، فضلا عن ذلك معرفة دلالة الفروق لأثر البرنامج التدريبي تبعا لمتغير الجنس، تكونت عينة البحث من(20) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ضمن صفوف التربية الخاصة للعام الدراسي(2009/2008) من مدرستي المثنى الابتدائية للبنين و الإمام مالك للبنين لغرض تطبيق البرنامج فيهما، أما بالنسبة لأدوات البحث فقد ارتأى الباحثان تبني مقياس التوافق الاجتماعي الذي

أعده الباحث (غانم،2005) بعد إعداده وجعله صالحا للتطبيق في البيئة العراقية، أما الأداة الثانية فكانت البرنامج التدريبي وتكون من أربع جوانب وتضمن (9) جلسات تتخللها مجموعة من الأنشطة والفعاليات. واستخدم الباحثان الاختبار ت لعينتين مترابطتين للتوصل للنتائج التي أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث لتنمية التوافق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أن متغير الجنس (ذكور/ إناث) لم يكن له دور في تباين الأثر الذي أحدثه البرنامج، وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات للاستفادة من البرنامج التدريبي المعد في الدراسة الحالية.

دراسة **هندريكس (Hendriks, 2011)** بعنوان تقييم الاحتياجات لمعلمي التربية الخاصة ممن يدرسون الطلبة التوحديون، إلى تقييم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وأجريت الدراسة في ولاية فرجينيا باستخدام الاستطلاع المبني على الأنترنت حيث استجاب للمشاركة في هذا الاستطلاع حوالي (498) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقديم البيانات الأساسية التي تحوي مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، و الاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لمل لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

دراسة **الطعمة (2013)** بعنوان الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا في دمشق، حيث هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا تبعا لمتغيرات طبيعة المركز، سنوات الخبرة، العمر، المؤهل العلمي والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلما ومعلمة ممن يعملون في مركز التربية الخاصة في محافظة دمشق حيث طبقت أداة الدراسة على عينة

استطلاعية مكونة من (25) معلما ومعلمة، وبلغت العينة الأساسية للدراسة (55) معلما ومعلمة، وقام الباحث بتصميم قائمة من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاقين سمعيا، تكونت من عدة مجالات شملت: مجال التدريس، مجال المعرفة، مجال الخصائص الشخصية، مجال التعامل مع الاهل و أولياء الامور، وجاءت النتائج كالتالي: توافر الكفايات لدى معلمي المعاقين سمعيا مرتفعة وتتراوح بين (4.17) و (3.36) من (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير طبيعة المركز لصالح المراكز الأهلية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والعمر.

دراسة **لي وساندبانك وزيمرمان(2014),Lee, sandbank & Zimmerman** بعنوان تحديد الاحتياجات التدريبية عند معلمات التربية الخاصة في هونكونغ، حيث أجريت الدراسة باستخدام منهجية الاستطلاع، وشملت عينة الدراسة من (275) معلمة من معلمات التربية الخاصة، وكان الاستطلاع بخصوص عاملين، العامل الأول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة، و العامل الثاني مدى فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلمات في البرامج المقدمة لهم، كما ركزت الدراسة على إعداد المعلمين إعدادا جيدا أثناء الخدمة وذلك من خلال التدريب وتزويدهم بالمزيد من المصادر، وتقديم الدعم الحكومي لما له من أثر كبير في بناء فعالية المعلمين في مواقع العمل.

دراسة **خالد (2015)** بعنوان اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية ومعلمي المعاقين سمعيا نحو برنامج الدمج في الحصة الرياضية إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية ومعلمي المعاقين سمعيا نحو برنامج الدمج في الحصة الرياضية و الفروق الموجودة في اتجاهات الأساتذة والمعلمين، ولتحقيق هذا المبتغى أخذ الباحث عينة مقدرة ب(34) أستاذا و(34) معلما

وطبق عليهم استبيان أعده لقياس الاتجاهات، وهو الأمر الذي يعني أن الحجر الأساس لتطبيق برنامج الدمج متوفر من خلال اتجاهات الدمج الإيجابية لأبرز الفاعلين في العملية التعليمية من أساتذة ومعلمين وضرورة البحث في اتجاهات باقي الأطراف الفاعلة مع الدراسة المعمقة للمتطلبات اللازمة لنجاح برنامج الدمج.

دراسة **عبد العالي (2015)** بعنوان الحاجات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين عقليا حيث هدفت إلى التعرف على الحاجات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين عقليا، وتم إعداد استبيان لجمع البيانات، مكون من (29) فقرة، تكونت عينة الدراسة من(115) معلما ومعلمة من جميع مراكز التربية الخاصة في البيضاء و المرج وبنغازي في الجمهورية الليبية، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي و سنوات الخبرة، وأشارت إلى أهمية تدريب هذه الفئة وخاصة في مجال القياس والتشخيص والتقويم، كما اقترح الباحث إجراء دراسة تهتم بواقع مناهج المعوقين، وطرق تدريسهم.

دراسة **المعمرية و التاج (2017)** بعنوان الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث استهدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي بسلطنة عمان، وبلغت عينة الدراسة (115) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطوير مقياس مكون من(60) فقرة موزعة على ستة مجالات تم اشتقاق دلالات صدق وثبات مناسبة له، توصلت الدراسة إلى أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا و التقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية و في المرتبة الأولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في

المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة مجالي القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، وجاء في المرتبة الرابعة والاخيرة مجالي تعديل السلوك و المعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة، كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل الاكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرس)، وتوصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، مع ضرورة عقد ورش تدريبية للمعلمين تتمحور حول الكفايات الرئيسية لدى معلمي ذوي الحاجات الخاصة.

دراسة **هيا مروح خلف السردية (2020)** بعنوان متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030، هدفت إلى استطلاع رأي الأساتذة الجامعيين في المملكة العربية السعودية عن متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد صمم الباحث أدوات ومواد الدراسة البحثية. لتحقيق الأهداف، تمثلت تلك الأدوات بإعداد استبانة بحثية تم تطبيقها بعد تحكيم الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المدرسين في جامعة حائل وعددهم (30) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية؛ لاستطلاع رأي الأساتذة الجامعيين عن متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وصولا للنتائج والمتمثلة باستخدام (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار الفا كرونباخ). كانت النتائج كما هو موضح في الجداول؛ إذ إن المتوسط الحسابي لجميع المتطلبات كبير حيث بلغ (04.15)، مما يؤكد على أهمية متطلبات القرن الحادي والعشرين في إعداد معلمي التربية الخاصة، جاء متطلب التواصل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، بينما جاء متطلب مهارات الحياة اليومية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.08). وجاء متطلب الإبداع في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04). ومن أهم التوصيات المقترحة: بناء تصور مقترح لإعداد

وتدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة وقبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين على جميع مهارات القرن من مهارات الأبداع، ومهارات التواصل واستخدام التقنية الحديثة، واعداد الفرد للحياة.

النوع الثاني: دراسات تناولت الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلم وهي:

دراسة **الرفاعي (2005)** بعنوان تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، حيث تهدف الدراسة إلى التعارف على واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية بهدف التعرف من مدى توافرها لدى هؤلاء المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (42) معلما لذوي الإعاقة السمعية موزعين على خمس مدارس ومعهد واحد (معهد الصم والبكم) واشتملت عينة الدراسة على المجتمع الكلي (24) معلما، وتم بناء استبانة تشمل:

المعلومات الشخصية: تتعلق بأفراد العينة وتتضمن (العمر وسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي).

- مجالات الاستبانة: حيث تكونت من ست (06) مجالات رئيسية هي:

- مجال الكفاية المعرفية.

- مجال الكفايات التدريسية.

- مجال كفايات الوعي المهني.

- مجال الكفايات الشخصية.

- مجال كفال التعامل مع المعوقين ومع ذويهم.

- مجال الكفايات الاجتماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

– نسبة كبيرة من الكفايات لدى معلمي المعوقين سمعيا متوافرة بدرجة عالية.

– الكفايات التدريسية والكفايات الشخصية تحتلان موقع الصدارة لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

– انخفاض الأوساط الحسابية بالنسبة للكفايات المعرفية، وكفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر بعض الكفايات تعزى لمتغير العمر ومنها الكفايات المعرفية وكفايات الوعي المهني والاجتماعي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير الخبرة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير العمر ومنها الكفايات المعرفية والكفايات الشخصية وكفايات التعامل مع المعوقين وذويهم والكفايات الاجتماعية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير المؤهل.

دراسة **غريب (2010)** بعنوان مقاربة الكفايات في تكوين معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالوصف والتحليل والتشخيص النقاط التالية: نظرة عامة حول التحليل المتبع، مفاهيم الدراسة، من مفهوم المدرس إلى مفهوم المعلم، مسألة التدريس بالكفايات، التقييم داخل بيداغوجيا الكفايات، استراتيجية بيداغوجيا الكفايات لتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد خلصت الدراسة إلى أن المفهوم الكلاسيكي للمدرس قد أضحى متجاوزا اليوم، أمام المقاربة الحداثية لبيداغوجيا

الكفايات، لأن مهام التدريس التي كانت مؤسسة على التحكم في أساليب التبليغ للمعارف و المهارات المسطرة داخل البرامج التعليمية، لم تصبح اليوم ناجعة داخل مقاربة بيداغوجيا الكفايات، التي تتطلب من المدرس أن يتحول إلى معلم أو فقيه أو حكيم... ملم بجل المعارف حتى يتسنى له التوليف بينها وفق مفهوم إزالة الحواجز بين المواد الدراسية للتوصل إلى مستويات التحويل و النقل و الاستعراضية، وذلك باعتماد وضعيات مسائل، تتمفصل داخلها كل هذه العمليات الذهنية، مع اعتماد تعلم التعلم أو التعلم الذاتي (الفردي أو الجماعي) حتى يتأهل المتعلم لبناء كفايات حقيقية، تسمح إليه بمواجهة مختلف تحديات الحياة المحلية والعالمية، الحالية و المستقبلية. كما أوصت الدراسة بالتفكير في استراتيجيات لتكوين وإعادة تكوين معلمي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق هذا المنظور الحداثي لبيداغوجيا الكفايات.

دراسة **خزعلي و مومني (2010)** بعنوان الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية و التعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة و التخصص، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد من أصل (315) معلمة يعملن في (94) مدرسة خاصة، وقد قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة، والتي تضمنت (38) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفعالية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة امتلاك المعلمات

للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

دراسة **السبحي وآخرون (2015)** بعنوان" كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية" حيث استهدف البحث الحالي قياس مدى كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من خلال معرفة الكفايات المهنية المكتسبة لدى خريجيه من المعلمين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة. وقد قام فريق البحث ببناء وتقنين قائمة بالكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة، ومقياس تعرف مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في جوانبها المعرفية والوجدانية، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية في جوانبها المهارية. شملت عينة البحث خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة من المعلمين العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة في كل من جدة ومكة المكرمة والليث والطائف وبلغ عدد أفرادها (44) معلما في مسارات الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية والتوحد، والإعاقة البصرية. وقد خلصت نتائج البحث من خلال العينة (T) المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار الواحدة أن خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة من جميع مساراته يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفايات المهنية المعرفية والوجدانية حيث بلغت قيمة(t) المحسوبة (45،71) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية وبمستوى دلالة أقل من (0,05) بمتوسط (2,0493) درجة من (2,4) درجات، كما أظهرت النتائج احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بالسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة سلم الكفايات المهنية من حيث الترتيب طبقا لنتائج كل من مقياس الكفايات المهنية وبطاقة الملاحظة، في حين احتلت الكفايات المهنية في توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات

التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الثامنة والأخيرة طبقا لنتائج بطاقة الملاحظة، كما احتلت الكفايات المهنية لقياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأخيرة طبقا لنتائج مقياس الكفايات المهنية.

وفي دراسة **بن قسمية (2018)** بعنوان درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا للكفايات التدريسية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا ببعض ولايات الوسط في الجزائر، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبيان خاص بقياس درجة الكفايات التدريسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (57) معلما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا جاءت بدرجة عالية، فضلا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير جنس المعلم. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير خبرة المعلم المهنية.

النوع الثالث: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية وكذا الكفايات لمعلمي أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهي:

دراسة دريدي (2008) بعنوان تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية " حيث تهدف إلى تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص فرع إعاقة سمعية مع متطلبات الممارسة المهنية والتي حددت في مجال كل من: التعامل مع الطفل القاصر سمعيا، التواصل معه، العمل داخل الفريق النفسي التربوي والمحيط، ومتطلبات كل

من التخطيط والتنفيذ والتقييم، ومن أجل ذلك وضعت فرضية عامة وسبع فرضيات جزئية. ومن أجل ضبط موضوع الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التقييمي القائم على مقارنة البيانات وتفسيرها، وشكل المعلمون الممارسون بمدرسة صغار الصم بقسنطينة أفراد مجتمع الدراسة، كما استندت على الاستمارة كوسيلة للخروج بقائمة متطلبات الممارسة المهنية والتي تم مقارنتها مع برنامج التكوين المتخصص الموجه لمعلمي التعليم المتخصص، ومن جهة أخرى تم الاعتماد على عينة تتكون من(30) أستاذ ليشكلوا مصدرا لتزويد الباحثة بمعلومات تخص أهداف محاور المقاييس المسؤولين على تغطيتها، وقد تم اتباع الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي بالاعتماد على المؤشر المهني لمواجهة الأهداف الخاصة بمختلف المقاييس مع المرجع المهني، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– أن برنامج التكوين المخصص إعاقة سمعية قد غطى بشكل غير كاف متطلبات الممارسة المهنية لمعلم التعليم المتخصص.

– أن من جوانب قوة البرنامج تغطيته بشكل كاف لمتطلبات التواصل مع الطفل القاصر سمعيا.

– أن قصور برنامج التكوين المتخصص قد مس مجال متطلبات التعامل مع الطفل القاصر سمعيا، والعمل مع الفريق النفسي التربوي، والعمل مع المحيط، والتخطيط والتنفيذ والتقييم ويعكس هذا تحقق الفرضيات الجزئية الخمس المعتمدة في هذه الدراسة.

وتناولت دراسة **البزون(2017)** بعنوان بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باتباع خطوات البحث العلمي الخاصة ببناء المقاييس النفسية من خلال تحديد المفهوم وصياغة فقرات المقياس و البالغ عددها (40) فقرة وكذلك صياغة تعليمات المقياس وطريقة تصحيحه، وبعد ذلك تم إجراء التجربة الاستطلاعية لمعرفة الوقت الذي يستغرق في الإجابة على

المقياس و الأخطاء الإملائية و اللغوية، ومن ثم تم استخراج الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين والبالغ عددهم (15) خبير في اختصاص العلوم التربوية و النفسية، و أظهرت نتائج الاختبار(كا²) وجود ثلاث فقرات غير دالة إحصائيا تم حذفها من المقياس، وبعد ذلك تم اختيار عينة من مجتمع البحث الأصلي و البالغ عددهم (214) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاص، إذ تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي اختيرت بالطريقة العشوائية من (50) مدرسة ابتدائية تحوي على صفوف تربية خاصة وبنسبة (70%) من المجتمع الكلي للبحث، وبلغ حجم العينة(150) فردا و بواقع(56) معلما و (94) معلمة تم اختيارهم من (50) مدرسة، وبعد تطبيق المقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ووجد بأن هناك خمس عوامل كامنة للمقياس حيث بلغت قيمة الجذور الكامنة للمكون الأول (5.564) وبتباين مفسر بلغ(5.966%) من التباين الكلي وقد أهملت باقي الجذور الكامنة و التي لا تحقق الحد الأدنى لقيمة الجذور الكامنة وهو (واحد صحيح)، وتم استخدام طريقة التدوير المائل (الأوبلمن)، وبالاعتماد على مخرجات التحليل العاملي يمكن تسمية العوامل و الفقرات التي تشبعت عليها بعد حذف الفقرة (34) من المقياس باعتبارها فقرة تنتمي إلى أكثر من عامل كامن ليتم الإبقاء على (36) فقرة سمي العامل الأول (المهارات المعرفية) و الثاني (مهارات العلاقات الانسانية) ويتكون كل عامل من (8) فقرات، أما العامل الثالث (مهارات تفهم الدور) والرابع (المهارات الإدراكية) ويتكون كل عامل من (6) فقرات، في حين سمي العامل الخامس (المهارات التأثيرية) ويتكون من (8) فقرات، وبعد التحقق من صدق المقياس تم استخراج الثبات بطريقة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمة الثبات (0.78) و هو معامل مقبول، وأخيرا تم وصف المقياس ليصبح جاهزا للتطبيق وبذلك لم يتحقق الهدف المنشود للبحث.

كما سعت دراسة **مولود غالم (2011)** من جامعة تقرت بورقلة بعنوان تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة) إلى تقييم الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي التلاميذ المعوقين ذهنيا(الفئة الخفيفة والمتوسطة) الذين لديهم قابلية للتعلم والتدريب، والمتمدرسين بالمراكز الطبية البيداغوجية المتخصصة في الرعاية الصحية والخدمة التربوية من خلال طرح التساؤل العام هل يمتلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة (المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة؟ تمثلت عينة الدراسة في معلمي التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة)، وقد اختيرت بطريقة مقصودة من المراكز المتخصصة بالأطفال المعاقين ذهنيا والمتواجدة ببعض ولايات الجنوب الجزائري. فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية ، يتبين أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) يمتلكون الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة وأنه توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات، في حين لم تظهر فروق دالة في كفايات المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي، ومن خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة وفي إطار حدودها البشرية، والمكانية، والزمانية التي أجريت فيها، نستخلص أنه يبدو أن استراتيجية تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعوقين ذهنيا (الخفيفة والمتوسطة) في الجزائر بأنها متأثرة بالمنحى الإنساني والسلوكي القائم على احترام هذه الفئة من المجتمع والتركيز على ممارسة مختلف المهارات التعليمية اللازمة لأداء الموقف التعليمي التعلمي بنجاح وفعالية، فيظهر ذلك الأثر الإيجابي من خلال التركيز أثناء التكوين والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، والشعور بالمسؤولية نحوهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى السعي إلى تكوين نظام من المعتقدات، ينظر فيه إلى هذه الفئة من

المعوقين ذهنيا على أن لديهم قابلية للتعلم والتدريب إذا ما توفرت لهم ذلك والتدريب بتكييف البيئة التعليمية لاحتياجاتهم وإمكانياتهم وقدراتهم. وهذا الاعتقاد يشكل عاملا رئيسيا في حشد الدافعية لدى المعلمين لتعليم هذه الفئة وامتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لتدريسها وذلك ما يحقق أهداف نجاح التربية الخاصة المنشودة.

وفي دراسة قام بها **العجمي و الدوسري (2016)** بعنوان التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض، هدفت الدراسة إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (246) معلما ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، حيث قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من(18) فقرة مقسمة على بعدين بواقع تسع فقرات لكل بعد وهي (كفايات الأسس العامة و كفايات تدريسية مهنية) وصممت على شكل مقياسين، الأول يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمي التلاميذ المعاقين فكريا، و الثاني يقيس: درجة أهميتها بالنسبة لهم وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: أولا: جاء توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية و المهنية، كفايات الأسس العامة، ثانيا: جاءت الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية، كفايات الأسس العامة.

1.7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

الملاحظ في الدراسات السابقة المطلع عليها أنه ليس هناك اتفاق حول تحديد الاحتياجات التدريبية والكفايات التعليمية اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية)، بينما هناك اتفاق حول التأكيد على أن الممارسة التعليمية تتطلب من معلم ذوي الاحتياجات الخاصة إضافة لضرورة امتلاكه للكفايات التعليمية العامة، هو ملزم كذلك بامتلاك الكفايات التعليمية الخاصة بتكييف المناهج، والوسائل، ومعرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية لذوي الإعاقة السمعية، وإعداد البرامج الفردية ومتابعة تنفيذها وتقويمها، وإرشاد أسر التلاميذ وكيفية التعامل معهم، فمعلم أقسام الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية مطالب أكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي والتحلي بروح العمل ضمن فريق تربوي، والقدرة على تحمل المسؤولية، لأن عملية تعليم هؤلاء الأطفال ليست مجرد عملية تعليم فحسب، ولكنها علاوة على ذلك فإنها عملية إرشاد وعلاج وتوجيه.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

هناك أوجه اتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومن هذه الأوجه ما يلي:

متغيرات الدراسة: هناك دراسات تناولت متغير الاحتياجات التدريبية فقط في حين دراسات أخرى تناولت متغير الكفايات، أما الدراسات الأخرى فتناولت المتغيرين معا.

منهج الدراسة: أغلب الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها استخدمت المنهج الوصفي في الجانب الميداني وهو ما ساعدنا على اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.

أداة الدراسة: أغلب الدراسات السابقة استخدمت الملاحظة والاستبيان كأدوات للبحث، وهذا ما ساعدنا على اختيار الأداة المناسبة للدراسة الحالية وبنائها والمتمثلة في مقياس الاحتياجات التدريبية.

عينة الدراسة: اعتمدت أغلب الدراسات على عينة من المعلمين العاديين وعينة من معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة، مما جعلنا نركز في دراستنا على اعتمادنا على عينة من المعلمين المختصين (معلمي أقسام الدمج المدرسي).

الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام المتمثل في الاحتياجات التدريبية للمعلمين المختصين إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب، هذه الجوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي:

– تضمنت هذه الدراسة ربط للمشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة وهي معلمي أقسام الدمج المدرسي وكذا الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية.

– تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت مقياس الاحتياجات التدريبية (من إعداد الباحث) ومقياس الكفايات (جاهز) وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر قصد بناء أداة الدراسة الحالية.

ومن العرض السابق يتضح أن هناك عدد قليل من الدراسات التي عالجت موضوع الاحتياجات التدريبية والكفايات، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتعطي إضافة علمية أخرى من خلال معالجة فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع الاحتياجات التدريبية والكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية.

الفصل الثاني
الأدب النظري

المحور الأول
الاحتياجات التدريبية

تمهيد

لقد فرضت التطورات التكنولوجية والسياسية والثقافية والاجتماعية والمهنية التي يشهدها العالم وبشكل متسارع نفسها وتأثيرها في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية والدعوة للسعي لمواكبتها، ومعها أخذ التدريب يتقدم لأن يكون دائماً من الأدوات الفاعلة التي تتواصل مع هذه المتغيرات، ومن ثم الأخذ به لتحقيق استفادة مدارس تعليم الأطفال المعاقين سمعيا ومعلميهم ، ولتمكين العاملين (معلمي أقسام الدمج المدرسي) في قطاع التضامن الوطني من اكتساب الكفايات الجديدة لميدان العمل وفق الأدوار الجديدة التي تفرضها ممارسة مهنة التعليم، ولنتصور غياب التدريب وجهوده عن المؤسسات التعليمية وبقاء هؤلاء المعلمين دون تطوير أو اكتساب وتواصل لكل ما هو جديد، في ميدان يتسم بكونه ظاهرة مرنة ومتجددة ومتطورة، أي متغيرة باستمرار وذات حاجات خاصة.

1. مفاهيم حول الاحتياجات التدريبية

يعرف التدريب حسب المعجم التربوي الوطني بالجزائر على أنّه " أسلوب يستهدف المساعدة على اكتساب مهارات معينة، من خلال تطبيق أفكار ومبادئ ومفاهيم سبق تعلمها في مواقف عملية، وبالتالي يلاحظ المتكونون كيف تكون هذه الأفكار والمبادئ والمفاهيم عندما توضع موضع الممارسة، وهو كذلك أسلوب يساعد على تثبيت النواحي المعرفية فضلا على أنّه يجعل التعلم أكثر بقاء وقدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة "**(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2009، ص. 58)**.

يشير حسن الطعاني (2002) إلى أن " الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته، لجعله مناسبا لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفية حالية بكفاءة عالية" **(الطعاني، 2002، ص.02)**.

ويعرف كلا من عبد العزيز وعبد العظيم (2007) الاحتياجات التدريبية، أنها: "تعني الطرق أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المتدربين الحالي، وبين الوضع المأمول والنتائج المتوقع أن يكون عليها **هؤلاء في** المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، فمقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود ويبرز الحاجة إلى التدريب"**(عبد العزيز، عبد العظيم، 2007، ص. 238)**.

ويعرف الحداني (1994) الاحتياجات التدريبية بأنها " الفجوة بين ما يجب عمله من قبل المعلم وبين ما هو موجود في الواقع" **(الحداني، 1994، ص.136)**.

ويعرفها الخطيب ورداح (1997) بأنها " التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون" **(الخطيب، أحمد رداح الخطيب، 1997، ص.44)**.

ويعرف (Shifani,1975) الحاجة بأنها "الفجوة التي تؤدي إلى تعارض بين الأداء الفعلي (ما هو كائن)، والأداء النموذجي (ما ينبغي أن يكون).

"وتعرف الحاجة عموما بأنها حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، وتستخدم (الحاجة) على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات. ويعرف التدريب على أنه "الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية في المنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي مما قد ينعكس على تحسين الأداء في المنظمة" **(درة، 2003، ص.103)**.

ويعرف تدريب المعلمين أثناء الخدمة أنه "كل نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شانه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وازدياد طاقة المعلمين الإنتاجية" **(يوسف، 1985، ص.13)**.

ويعرف التدريب بأنه "عملية مستمرة ومتجددة تجري من وقت لآخر بهدف إكساب المورد البشري مهارات وقدرات تنقصه وكذلك احداث تغيرات إيجابية في سلوكه واتجاهاته بالإضافة إلى تنمية معارفه وتحسين قدرته على أداء العمل المطلوب منه بكفاءة عالية مما يزيد من إنتاجيته وبالتالي إنتاجية المنظمة التي يعمل بها". **(ميا، 2014، ص.192)**.

ويعرف علي محمد عبد الوهاب التدريب بأنه "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، يهدف الى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية ومستقبلية، يتطلبها الفرد الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع" **(عبد الوهاب، 1985، ص.19)**.

ويعرف (جابر) التدريب بأنه "عملية تفاعل الشخص مع خبرات تعليمية تهدف إلى بناء وتطوير خصائص وقدرات (مهارات ذهنية وأدائية واتجاهية) مرغوبة تجعله قادراً على أداء مهام وواجبات محددة ضمن ظروف وتسهيلات معينة" **(جابر، 2001، ص.21)**.

ويرى (جمال الدين وآخرون، 1992) أن التدريب أثناء الخدمة هو "مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة في ضوء فلسفة واستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامة والتعليم خاصة والتي تستهدف التأهيل والتجديد والتوجيه وإعداد المادة التربوية والتي من شأنها أن تمكن المعلمين أثناء خدمتهم من زيادة كفايتهم إلى أقصى درجة، وزيادة كفاية النظام التعليمي الداخلية والخارجية".

من التعاريف السابقة يتضح للباحث أنه على الرغم من اختلافها في ألفاظها وتراكيبها فهي تتفق غالبا في مضمونها وبهذا يمكننا اعتبار الاحتياجات التدريبية أنها الخطوة الأولى للانطلاق بالعملية التدريبية، بهدف تزويد المعلم المتدرب بالمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية للقيام بعمله على أحسن وجه، عن طريق تشخيص الأداء الحالي للمتدربين ومقارنته مع الأداء المرغوب الوصول

إليه، وبالتالي نتمكن من زيادة كفاءة التخطيط والإعداد للبرامج التدريبية المناسبة، وأن يكون التدريب على شكل نشاط مخطط وجهد منظم، يهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في المعلم لسد وتغطية الفجوة بين الأداء الفعلي (الحالي) ومستوى الأداء المرجو تحقيقه أو الوصول إليه بعد التدريب.

2. لمحة تاريخية عن التدريب بين القديم والحديث

"مر التدريب بمراحل متعددة منذ القدم وحتى وقتنا الحاضر، مما يدلل على أهميته في حياة الأفراد والمنظمات عبر العصور المختلفة.

1.2. التدريب في الحضارات القديمة

إن تاريخ التدريب ليس حديثاً بل إنه قديم قدم المجتمعات المنظمة، وما وصل إلينا من معلومات عن الحضارات القديمة يدل على وجود نوع من التدريب في تلك الحضارات، كما أن هناك دليلاً قائماً على الدور الذي لعبه التدريب في تقدم الحضارة والمدينة، فقد ظهرت الحاجة للتدريب منذ فجر التاريخ حين توصل الإنسان إلى اختراع الحاجات الأساسية اللازمة لبقائه، واستمراره، وأمنه، وتجنب المخاطر التي تحيط به، فالتقدم في فنون العمارة والمعابد والأهرامات والتصميم تدل على وجود تدريب لأولئك العمال الذين قاموا ببناء هذه الآثار العمرانية العظيمة، وأصحاب الحرف الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة، فالتدريب كان يحل محل التعليم إذ يتلقى الصغير تدريباً من خلال التعليمات المباشرة، والمشاهدة، والتمرين تحت إشراف مشرف ماهر دون أن يسبق ذلك تأهيل في العلوم والمعرفة كما هو الحال في عصرنا الحاضر". **(العتيبي، 1993، ص. 11).**

التدريب في العصر الإسلامي:

" لقد وقف الإسلام وقفة واضحة لم يسبقه فيها دين آخر بالنسبة للتعليم والتدريب، فزخر القرآن الكريم بنصوص كثيرة دلت على ذلك، فقد كان أول ما نزل من القرآن على النبي – صلى الله عليه

وسلم – قوله تعالى " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5) (سورة العلق، الآية 1)، ينمي الفكر الإنساني ويجعل الإنسان على بصيرة من الأمر في جميع أموره الدينية والدنيوية. فكان الرسول – صلى الله عليه وسلم– يدرب من يستعملهم على مصالح المسلمين ويزودهم بالنصائح، والإرشادات، وكثيراً ما كان يقوم بالعمل بنفسه قبل أن يسنده إلى من يختاره حتى يحفزه، ويشد من أزره، ويعاونه على أداء مهمته، ولم يغب عن الخلفاء الراشدين – رضوان الله عليهم – ما للتدريب من أهمية بالغة في تنمية المعارف، والقدرة على تفهم الأعمال فأولوه الكثير من اهتمامهم، فكانت المدينة المنورة على عهد الخليفة عمر بن الخطاب – رضي الله عنه –أشبه بجامعة تخرج منها القادة، والقضاة، والولاة، والأفراد، فلم يكن يبعث أحداً إلى الأمصار إلا بعد أن يكون قد اختبره بالتدريب والمناقشة، وكان التدريب العسكري من الدعائم الأساسية التي يركز عليها الخليفة ويهتم بها". **(النمر ومحمود، 2006، ص. 286)**.

2.2. التدريب في العصر الحديث

"لقد كان للتطور التقني في العصر الحديث الأثر الكبير في كل نواحي الحياة، ومنها التدريب الذي تسعى له الدول من أجل زيادة الإنتاجية، وتحسين الأداء، فكان لا بد من تدريب العاملين في المنظمات الخاصة والعامة، ولم تظهر فكرة التدريب في المنظمات سوى بعد الحرب العالمية الثانية كوسيلة لرفع الإنتاجية، ومحاولة لتغيير السلوك، والاتجاهات، والميول لدى مختلف مستويات العاملين". **(المصري، 1997، ص. 24)**.

"ففي بريطانيا وبعد الحرب العالمية الثانية مباشرة اصطدمت الدولة بمشكلات تتصل بالتعمير، والاقتصاد، والإدارة الأمر الذي أعطى التدريب أهمية كبيرة لمواجهة المشكلات المتعلقة بالتنمية الشاملة، ولقد عمدت الحكومة البريطانية آنذاك إلى إقرار البرامج التدريبية المنظمة والشاملة، وفي

فرنسا قامت الحكومة في نطاق إصلاح الإدارة بإنشاء المدرسة الوطنية للإدارة في عام 1945م والتي أسهمت بصورة فعالة في تنفيذ برامج التدريب، وفي علاج مساوئ ظاهرة البيروقراطية بصورة خاصة، وتوالى من بعدها ظهور جمعيات ومراكز إدارية لتدريب وإعداد الموظفين، والقيادات العليا" **(محمود، 1997، ص. 231)**. وقد طرأت تغيرات كثيرة على التدريب عبر السنوات الماضية، بسبب التطورات التي حدثت في نظريات التعلم خاصة تعلم الكبار وتكنولوجيا التعليم وغير ذلك، ويمكن مقارنة التدريب بين القديم والحديث من خلال متابعة الجدول رقم (01) التالي (حسنين، 2002):

جدول 1 يوضح مقارنة للتدريب بين القديم والحديث

وجه المقارنة (المتغيرات)	اتجاهات التدريب القديمة	اتجاهات التدريب الحديثة
الفئة المستهدفة	متدربون أكثر تلقيا (مستقبلون فقط)	مشاركون أكثر تفاعلا (مرسل ومستقبل)
منحى التدريب	التركيز على الجانب النظري	الجمع بين الجانبين النظري والعملي
استراتيجية التدريب	تزويد المتدربين بمعلومات	تطوير معرفة المشاركين ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم
المحتوى التدريبي	جمع أكبر كم ممكن من المفردات ذات العلاقة بمجال التدريب	التركيز على الموضوعات ذات الصلة والضرورية
أهداف التدريب	محددة مسبقا	قابلة للتفاوض والتغيير أو التعديل
وقت التدريب	المدرب يشغل معظم وقت التدريب بالتحدث والمحاضرة	المشاركون يشغلون معظم وقت التدريب بالممارسة والمشاركة والتفاعل وإنجاز المهمات
فلسفة التدريب	ارتكاز كامل على المعرفة	ارتكاز على تحسين الأداء والمهارات وتغيير الاتجاهات
عملية التدريب ونتائجه	التركيز على نتائج التدريب	التركيز على عملية التدريب (كيف يحدث التدريب؟) ونتائجه
تحديد الحاجات التدريبية	يتم تحديدها مسبقا من قبل الإدارة بمعزل عن المتدربين	يتم تحديدها بالتشارك بين الغدارة والمشاركين
تقويم التدريب	يتم في نهاية التدريب باستخدام	يتم قبل التدريب وأثناءه وبعده بشكل

	أدوات تقليدية ومحدودة مثل الاستبانة	مستمر وباستخدام أساليب وأدوات متعددة
أساليب التدريب	محدودة ومتمركزة حول المدرب	متعددة ومتنوعة ومتمركزة حول المتدرب
الوسائل المساعدة في التدريب	استخدام ضيق ومحدود وسائل تقليدية وجامدة	استخدام واسع ومتنوع وسائل متفاعلة ومتجددة
مناخ التدريب وجوّه	مناخ رسمي وجاف	مناخ غير رسمي وودي
إطار التدريب	ورشة عمل أو دورة تبدو مبتورة	برنامج تدريبي متكامل
المهمات التدريبية	روتينية وأكثر فردية	تفاعلية وأكثر جماعية
دور المدرب	خبير ومزود معلومات للمتدربين	ميسر لتبادل الخبرات ومولد معلومات

وشهدت الفترة الأخيرة اهتماما كبيرا من قبل الحكومات العربية بمسألة التدريب وإحداث المؤسسات التعليمية التدريبية سواء المراكز التخصصية للتدريب الاداري والمعلوماتي والمراكز التكوينية الفنية كالتكوين في مجال التمويل والمصارف والتأمين وغيرها كالتسويق والتصدير، وبهذا التوسع في التدريب ورصد بنوده بأغلب الموازنات العامة بالدول العربية ولكافة المؤسسات فيها تبقي العملية التدريبية من الناحية العملية تتسم بما يلي:

- ضعف الاقتناع بأهمية التدريب من قبل الكثير من الادارات وهذا يحتاج للكثير من الجهد لاقتناع هذه الادارات العليا لتغيير موقفه من التكوين.

- ضعف الارتباط بين التدريب والتأهيل والتمكين من جهة وأنشطة الموارد البشرية وتداخل المهام وعدم تحديد المسؤوليات بشكل مباشر.

- الاعتماد على الأساليب التقليدية (المحاضرة) وعدم تبني الأساليب الأخرى الأكثر فائدة مثل ورش العمل والحالات التطبيقية والتكوين العملي وغيرها من الأساليب الحديثة.

- ضعف الامكانيات التدريبية وعدم الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية.

- اعتبار التدريب نشاط هامشي مؤقت وغير مخطط وبالتالي بُعد التدريب عن الأهداف المؤسسية والأهداف الاستراتيجية وبالتالي عدم تحقيق الفائدة من التدريب.

- غياب التقييم العلمي للتدريب وخاصة الأثر من التدريب وتغيير العاملين لسلوكياتهم بعد التكوين واكتساب للمهارات واستخدامها بشكل فعلي.

- كثرة عدد المتدربين في البرنامج الواحد بشكل كبير مما يقلل من فائدة التدريب". **(زهير، 1992، ص. 278).**

3. أنواع تدريب المعلمين

"يشير (أبو عطوان، 2008) أن التدريب حيث التنفيذ إلى قسمين هما:

- **التدريب قبل الخدمة:** وهو إعداد المعلم أثناء دراسته الجامعية لأداء مهمات معينة ويكون هذا الإعداد أثناء الدراسة وهو متطلب رئيس للتخرج من الجامعة، والتربية العملية لطلبة كليات التربية تعتبر تدريب ما قبل الخدمة.

- **التدريب أثناء الخدمة:** وهو موضوع هذا البحث وفيه يتم تدريب المعلمين الذين تم تعيينهم وذلك لتنمية معارفهم وتزويدهم بالمهارات الفنية العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان.

ومن الناحية التطبيقية ينقسم التدريب إلى:

- **تدريب نظري :وهو** مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات، الندوات، المطبوعات، النشرات.... إلخ

- **تدريب عملي:** وهو تحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية وممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية، الدروس النموذجية، الزيارات الصفية، الزيارات التبادلية، التعليم المصغر، تبادل الخبرات.

تقسيم التدريب من ناحية نوع البرامج: برامج تهيئة المعلم الجديد وتهدف هذه البرامج إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعملية التعليمية التعلمية

- **برامج المناهج الجديدة:** وتكون هذه البرامج من أجل إطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها والتعامل معها بمهنية عالية.

- **برامج تأهيل المعلمين:** وتهدف إلى تمكين المعلمين غير مؤهلين تربويًا من أداء العملية التعليمية التعلمية بطريقة فاعلة.

- **برامج إنعاشيه:** وتهدف إلى إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة والعلوم.

- **برنامج المدرسة وحدة تدريب:** ويكون هذا التدريب في داخل المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون باختيار أحد المواضيع التي يرون أنهم بحاجة إليها ثم اختيار المدرب المؤهل، ويهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بمعارف وخبرات يشعرون أنهم بحاجة إليها

- **برامج الدورات الخاصة:** وتكون لأجل مهام ضرورية إضافية يطلب من المعلمين القيام بها مثل: الإرشاد النفسي، حقوق الإنسان والتربية الصحية.

- **برامج التدريب الإداري:** وتهدف إلى إعداد الفرد لوظيفة نائب مدير المدرسة في المستقبل وذلك لإعداده للقيام بدور مدير المدرسة في المستقبل.

- **البرامج التجديدية:** تهدف هذه البرامج إلى "متابعة التطور في ميادين العلوم والفنون وأساليب التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتوجيه الفني كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة والقراءة والبحوث.

- **برامج الحاسوب والوسائل التعليمية:** وتهدف هذه البرامج إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتوظيفها في الأنشطة والفعاليات التعليمية التعلمية بفاعلية.

- **البرامج التجريبية:** وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للمعلم لكي يطبق ما استفاد من خبرات ومعلومات على أرض الواقع من خلال عمل تجريبي." والبرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجًا في المستوى الثقافي والفني والمهني وكفاية في الأداء عن طريق الخبرة العملية التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها.

- **برامج إعداد القادة:** إن إعداد القادة التربويين عملية أساسية في النظام التربوي التعليمي وذلك لقيادة المؤسسات التربوية فيتم ترشيح المعلم الذي تتوفر لديه القدرات القيادية والإدارية ويتمتع بشخصية قوية وعلاقات إنسانية طيبة مع الآخرين وذلك للمشاركة في دورات تدريبية خاصة في القيادة ومفاهيمها وأنماطها ونظرياتها وبخصائص النفس وانفعالاتها". **(أبو عطوان، 2008، ص.22-23).**

4. أسباب القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية

"هناك عدة أسباب للقيام بتحديد الاحتياجات التدريبية من بينها:

- الشعور بوجود قصور في أداء العاملين في وحدة تنظيمية ما.

- ردم فجوة أدائية.

- وجود خطأ معين يعيق عمل معين.

- قلة الخبرات في عمل ما.
- رفع مستوى الأداء.
- تقديم المعرفة للموظفين في الموضوعات الجديدة.
- إكساب مهارة جديدة.
- تحسين مستوى الجودة.
- زيادة المعرفة والخبرة للموظفين.
- لتدريب الموظفين حسب حاجاتهم الواقعية.
- الرغبة في رفع كفاءة العاملين في وحدة تنظيمية.
- اشتداد المنافسة/ تدني الأرباح/ تدني المبيعات.
- تناقص الأرباح والإنتاجية.
- نقل موظف من دائرة إلى أخرى وعند تغير المسار المهني.
- عند الحاجة لوضع خطة تدريبية.
- مهمات جديدة للموظف.
- عند افتتاح فرع أو مكتب جديد.
- شراء أجهزة ومعدات جديدة.
- تطوير/ مستجدات في مجال العمل/ الصناعة.
- إدخال تقنيات وتكنولوجيا جديدة.
- عند تعيين موظفين جدد.
- تغيير في الهيكل التنظيمي.
- صدور تشريعات قانونية". **(حسنين، 2006، ص.43-44)**.

5. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

"إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب التالية:

أ-إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.

ب -يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.

ت -يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم". **(عبد الهادي درة،1991، ص.08).**

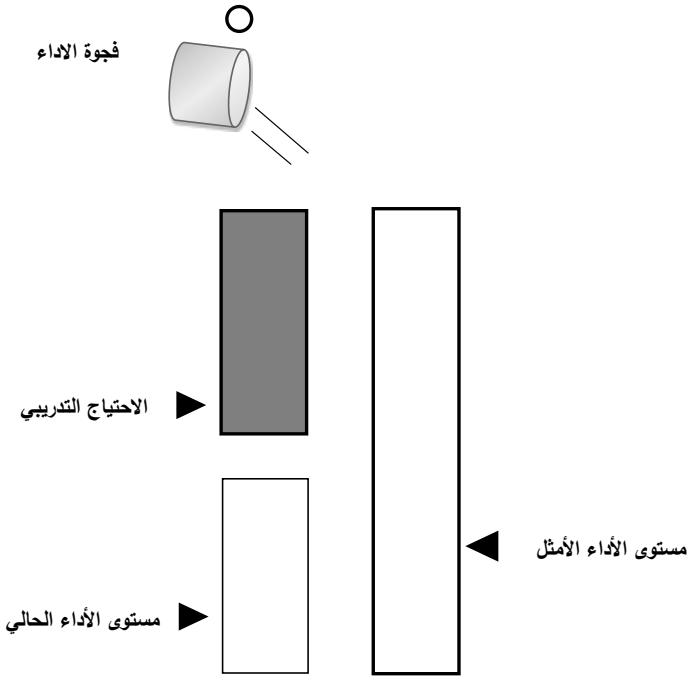
"وتتبع أيضا أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من الأسباب التالية

1-عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر مؤشرًا يوجه التدريب توجيهًا صحيحًا، ففي ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف التدريبية وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته وتقويم البرنامج التدريبي.

2-من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية يتم تقرير نوع التدريب المطلوب للأفراد والنتائج المتوقعة منهم

3-إن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق يحافظ على الوقت والجهد والمال". **(عليمات، 1991، ص.08).**

مخطط 1 يوضح مستوى الأداء الأمثل والحالي



6. طرق تحديد الاحتياجات التدريبية

"يمكن استخدام عدة أساليب لجمع المعلومات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وهي كما يلي:

1-الاستبانة: وهي عبارة عن استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليها، بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية.

الشروط التي يجب توافرها عند وضع الاستبانة:

- ❖ أن تكون أسئلة الاستبانة واضحة لا لبس فيها.
- ❖ أن تكون لها إجابة واحدة ومحددة.

- ❖ أن تكون الإجابة المطلوبة على هيئة إشارات أو علامات كي يسهل حصرها وتبويبها.
- ❖ أن تكون موضوعية بحيث تلبي الغرض منها.
- ❖ أن تكون معتدلة من حيث الزمن الذي تستغرقه في تعبئتها". **(الخميس،2013 ص.54).**

2-المقابلة: "وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب والمتدربين، وتتطلب المقابلة من القائمين عليها ما يلي:

- ❖ صياغة الهدف بشكل محدد لتحقيق الهدف من المقابلة.
- ❖ الاستماع الكامل للأفراد وعدم مقاطعتهم أو التدخل في الإجابات.
- ❖ الابتعاد عن الاستنتاج". **(توفيق، 2007، ص.65).**

3-الاختبارات: "تستخدم الاختبارات في مجال التدريب لغايتين أساسيتين:

الأولى كوسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والثانية لتقويم العملية التدريبية، ويستفاد منها كأداة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، مما يساعد على تخطيط العمليات التدريبية مستقبلا". **(الخميس، 2013، ص.55).**

4-دراسة التقارير والسجلات وتقويمها: "تبين هذه الدراسة التقويمية للتقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب.

5-الملاحظة: يقوم مسؤول التدريب بملاحظة سلوك الموظف وتسجيل مختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب السلوك.

6-اللجان **الاستشارية:** تشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها. وتتكون اللجان الاستشارية من أعضاء من داخل المؤسسة بشكل أساسي، وأعضاء من خارجها إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

7-قوائم تحديد الاحتياجات التدريبية: يعد المسؤولون عن التدريب قوائم أو جداول تحتوي أجزاء تفصيلية تحتل المهام الوظيفية، والأعباء التي يقوم بها الموظف، والاحتياجات التدريبية التي يمكن أن يمتلكها، ويطلب من الموظف أن يضع إشارة إمام البنود التي يرى أنه بحاجة إلى تنميتها.

8-مفكرة العمل اليومية: من خلال تسجيل المعلم أو الموظف جميع الأعمال والمهام التي يؤديها يوميا لمدة زمنية (أسبوع-شهر) بشكل دقيق وصحيح.

9-تحليل الدراسات والبحوث العلمية: يتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية الميدانية، التي أجرتها الجامعات أو المنظمات أو المعاهد على وظائفها بغرض تحليل هذه الوظائف أو تقويمها أو تحديد الاحتياجات التدريبية لها.

10-قوائم الاستقصاء: يمكن أن تأخذ شكل بحوث مسحية أو استطلاعات رأي عينة عشوائية أو طبقية من الأفراد أو تعداد لمجتمع كامل". **(توفيق، 2007، ص.67).**

11-الوسائل المطبوعة: وتتضمن المجالات المهنية والأخبار والنشرات القانونية ومنشورات الصناعة والآلات التجارية والمنشورات الداخلية.

12-المناقشات **الجماعية:** "تشبه أسلوب المقابلة الشخصية وجها لوجه، ويمكن أن تكون مركزة على تحليل للوظيفة (الدور) أو تحليل مشكلة المجموعة أو وضع هدف المجموعة أو أي عدد من مهام المجموعة أو أي موضوع مثل الاحتياجات التدريبية لمجلس الإدارة". **(الخميس، 2013، ص.57).**

7. الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلمين

"يشير (الفرا، 1996) إلى مجموعة من الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلمين والمعلمات بصفة عامة، وهي بهذا تنطبق على معلمي التعليم المتخصص مفصلة كالآتي:

1-وضوح وتحديد، أهداف برامج التدريب بشكل سهل وبلغة سلوكية تحدد الأداء النهائي للمعلمين المتدربين والمعلمات المتدربات.

2-تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين والمعلمات وربطها بحياة المعلمين والمعلمات العملية والاطلاع على أدائهم الوظيفي المستقبلي في المدارس.

3-المرونة وتعدد الاختيارات في برامج التدريب من متطلبات قبول وتخرج وتنوع مجال البرامج ومقرراتها وأنشطتها مما يسهل ويساعد على تحقيق الأهداف.

4-التوجه نحو مدخل الكفاءات والادعاءات في التدريب وذلك في تطبيق برامج تدريب المعلمين والمعلمات وتدريبهم بناء على برامج الكفاءات والأداءات.

5-التكامل بين النظرية والتطبيق وقدرة وفعالية برامج التدريب على ترجمة الأفكار النظرية إلى واقع عملي يمكن ملاحظته في سلوك المعلمين المتدربين والمعلمات المتدربات.

6-استمرارية عملية تدريب المعلمين والمعلمات لتستمر طيلة حياتهم المهنية لمواكبة التغيرات والتطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية.

7-الانتفاع والاستفادة من تكنولوجيا التربية وتوظيفها في تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

8-تفريد التدريب بحيث يسير المعلمون المتدربون والمعلمات المتدربات كل وفق قدرته وحاجاته وميوله ورغباته وظروفه وسرعته الخاصة به.

9-أن يختار المعلمون المتدربون والمعلمات المتدربات النشاط الذي يناسبهم مع اعتماد الوسائط التعليمية المختلفة من مسموعة ومرئية ومشاغل وورش وندوات وتلفاز وإذاعة وفيديو وبحوث إجرائية ميدانية وغيرها". **(الفرا، 1996، ص.106).**

"ويشير (يحي، 2008) أنه من ضمن هذه الاتجاهات الحديثة ما يلي:

أ-**الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية:** من الاتجاهات الحديثة تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعا تختلف عما كانت عليه في السابق، حيث كان تدريب المعلم على العمل في مدراس خاصة وصفوف خاصة أمّا الآن فالاهتمام منصب على تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقيداً، ليكتسب المعلم في هذا المجال القدرة على:

- الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.

- وضع خطة للتدريب توفر تعليما إضافيا في المجالات التي يبدي فيها المعوق قصوراً عن أقرانه العاديين.

- الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن المعوقين ورعايتهم.

- إعداد برنامج لتهيئة الطفل المعوق للالتحاق بالصفوف العادية.

- تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ المعوقين في صفوفهم". **(يحي، 2008، ص. 72-73).**

ب-**الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة:** "إنّ برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة تستند إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات، فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنّما الحد منها.

كان إعداد معلم التربية الخاصة في السابق يتم وفقا لنموذج التصنيف حيث أن المعلم يعد للعمل مع فئة إعاقة محددة، أمّا في الآونة الأخيرة، فقد أصبح التوجه نحو التدريب غير التصنيفي والذي يعتمد

على الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين بشكل عام، وكان الهدف التغلب على مشكلات تنطوي عليها عملية التصنيف من حيث أنها:

- تعمل بمثابة وصمة للطفل مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.

- تقود إلى تعميمات خاطئة لأنّه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.

- تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.

- تجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.

- ليست مفيدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية.

8. أهداف التدريب

إن هدف التدريب ليس فقط توفير الخبرات والمهارات للأفراد، ولكن أيضا تنمية الرغبة في استخدام قدراتهم بدرجة أفضل، ومن ذلك كله يمكن القول إن رسالة التدريب يمكن بلورتها في تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان أداء العمل بفاعلية وسرعة وسد الثغرات التي توجد بين معايير الأداء التي يحددها الرؤساء وبين الأداء الفعلي للعاملين وترغيب الفرد في عمله، باعتبار أن زيادة إنتاجه مرهونة برغبته في أداء العمل.

- توفير الدافع الذاتي لدى الفرد لزيادة كفاءته وتحسين إنتاجه كما ونوعا من خلال توعيته بأهداف المشروع وسياساته وبأهمية عمله ومدى مساهمته في تحقيق تلك الأهداف.

- رفع الروح المعنوية لأفراد القوى العاملة بالمشروع نتيجة ومهاراتهم في أداء العمل واهتمامهم به.

- زيادة مهارات وقدرات الفرد وتسليحه بمقومات تؤهله للترقي للمناصب الوظيفية الأعلى مستوى.

– رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لكي يقف على كل ما هو جديد في مجال التطور العلمي والتقني، ويترتب عليه من تطور في فنون وأساليب العمل. – الإسهام في إحداث التوازن النوعي والعددي لهيكل العمالة وخاصة في حالة الفائض، فمن خلال التدريب التحويلي يمكن تأهيل الفائض لتخصص آخر يسد العجز في تقليل زمن أداء الخدمة في المنظمات الخدمية وتحسين أساليب التعامل مع الجمهور، مما يؤدي إلى رفع درجة رضا العملاء عن الخدمات التي تقدمها المنظمة ويدعم مركزها التنافسي، ويحسن صورتها في أذهان الناس". **(يوسف، وعبد النبي، 2010، ص.11).**

2–**مبـــادئ التدريـــب:** "تخضع العملية التدريبية لعدة مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في جميع المراحل العملية التدريبية وهي:

– **الشرعية:** يجب أن يتم التدريب وفقا لقوانين وانظمة ولوائح المنظمة.

– **المنطقية:** يجب أن يتم التدريب وفقا لفهم دقيق وواضح للاحتياجات التدريبية.

– **الهادفية:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وواقعية، ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم، الكيفية والتكلفة.

– **الشمولية:** يجب أن يشمل التدريب جميع انواع التنمية البشرية) القيم، الاخلاق، المعارف، المهارات (كما يجب أن يوجه الى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع الفئات العاملين فيها. **الاستمرارية:** يجب على مسؤولي التدريب في أي منظمة ان يضعوا استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغير المستمر.

– **التدريجية:** يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة القضايا أو الموضوعات البسيطة، ثم يتدرج بصورة مخططة إلى الأكثر تعقيدا بمرونة في التدريب ومواكبة للتطور" **(سليمان، 2010، ص.17).**

9. مجالات التدريب

"يعمل التدريب في خمس مجالات أساسية وهي:

1-**المعرفة:** وهي تمثيل فكري لجزء أو جانب من الحقيقة، كما تشير الى الوظيفة المسؤولة عن خلق هذه التمثيلات عن طريق التعلم أو الاكتشاف. وهي الالمام بكل خصائص المادة موضوع الدراسة ووضع تمثيلات لها على شكل مصطلحات، أشكال، نظريات، قواعد وقوانين...الخ، وتعرف المعرفة على أنها " ما يكتسبه الفرد أو الجماعة المبني عن طريق الدراسة أو التجربة. وهي التي ترتبط بمساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، وهي أطر فكرية نظرية، ومن أمثلتها: أهداف وظائف وسياسات المنظمة، القوانين والأنظمة والتعليمات، وذلك مثل الاطلاع على أساليب التدريب.

2-المهارات: وتعني ذلك السلوك الذي يرتبط بالقدرة العالية على حل المشاكل، ومواجهة المواقف بأعلى قدر من الفعالية والكفاءة، أو ذلك الأداء المميز بثلاث محددات هي: السرعة، الدقة، السلاسة، وتعني هذه الأخيرة التتابع المنطقي للأداء والممتزج ببعد جمالي.

وتعرف المهارات على أنها مجموع المعارف والقدرات والسلوكيات المهيكلة والموجهة لتحقيق هدف معين وفقا لوضعية معينة. ولأن المهارات حقيقة ديناميكية فهي عملية مزج للمعارف، الممارسات الخبرات، والسلوكيات التي تمارس في إطار معين بدقة، بمعنى أن المهارات ليست حالة وإنما هي عملية مزج، حيث أن الفرد الماهر هو ذلك الفرد القائم على التعبئة في وضعية عمل معينة بفعالية لمختلف وظائف النظام.

3-الأساليب: ويتضمن الأسلوب عادة، تطبيق المعرفة والمهارات في موقف عملي ونقصد به طريقة التفكير والسلوك.

4-**الاتجاهات:** ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها فهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله مثل، الأمانة، إثارة الدافعية، وروح الفريق والتعاون والولاء التنظيمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

5-**الخبرة:** ويختلف هذا المجال عن المجالات السابق حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العلمي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة". **(بو يعلي، 2017، ص. 93-95).**

10. مجالات البرامج التدريبية

"تشير (رشيدة السيد) إلى أن مجالات البرامج التدريبية للمعلم تتنوع أثناء الخدمة بتنوع مجالات تكوين المعلم وجوانب إعداده، وهذه الجوانب شديدة التعقيد ومتشابكة بحيث يصعب فصلها عن بعضها البعض ويمكن تحديدها في (06) مجالات رئيسية أساسية كالآتي:

1-**المجال التربوي المهني** ويسهم في إمداد المعلم المؤهل تربوياً بكل ما هو جديد في الثقافة النفسية والتربوية وطرائق التدريس، والمناهج، ونظريات النمو والتعلم وخاصة بعد ظهور استراتيجيات، ونظريات تربوية جديدة، والتي لم يحصل عليها غالبية المعلمين أثناء إعدادهم.

2-المجال الأكاديمي التخصصي ويسهم في إمداد المعلم بالأسلوب الذي يمكنه من تزويد نفسه بما يستجد -عقب تخرجه – حتى يواكب مع الجديد في مجال تخصصه وعلاج بعض أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي للمعلم.

3-**المجال الثقافي** ويسهم في تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له تعرف العلوم الأخرى في غير تخصصه كما تساعده في التعرف على ما يحيط به من تطورات وتغيرات في العالم من حوله وفي بيئته ومجتمعه.

4-**المجال الإداري** ويهتم بتنمية المعلم مهنياً بتنمية الوعي القانوني للمعلم بحقوقه وواجباته المهنية والإدارية وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بهذه الوجبات.

5-**المجال الشخصي** ويهتم بإمداد المعلم بمجموعة من الخصائص الشخصية للمعلم التي تساعده في أداء عمله وتطبيقه لما تعلمه في دراسته الجامعية وخبراته في الحياة العملية، ومنها أن يكون المعلم ناضج الشخصية وأن يكون إيجابياً لما حوله من أمور ونشاط في الحياة.

6-**المجال الاجتماعي** ويركز هذا المجال على غرس المهارات والقيم الاجتماعية في المعلم من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي، وتمكين المعلم من التعامل بروح الفريق مع زملائه وطلابه". **(رشيدة السيد، 2003، ص.70).**

11. تصنيف الحاجات التدريبية

"توجد عدة تصنيفات للحاجات التدريبية حسب الزاوية التي ينظر منها الذي يقوم بعملية التصنيف، فمثلا يمكن تصنيف الحاجات إلى صنفين أساسيين هما (Stout,1994):

أولا: الحاجات التدريبية للمنظمة: وهي تلك المتعلقة بأداء المنظمة ككل وبأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، ويتضمن تحديد هذه الأهداف أربع خطوات هي:

- تحيل أهداف المنظمة وتحديد مدى تحقيقها.
- تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة داخل المنظمة.

- تحيل الأداء الحالي للعاملين في المنظمة.

- تحليل أداء المنظمة.

ويمكن تحليل أداء المنظمة والتعرف على حاجاتها التدريبية باستخدام تحليل (SWOT) حيث يتناول هذا التحليل العوامل الداخلية للمنظمة جوانب (القوة) (Strengths) و(جوانب الضعف) (Weaknesses)، والعوامل الخارجية للمنظمة مثل (الفرص) (Opporrtunities) و(التهديدات) (Threats).

ثانيا: الحاجات التدريبية للأفراد: ينطلق تحليل حاجات الأفراد العاملين في المنظمة من التحديد الوصف الوظيفي والمهام المتوقعة منهم، ويستند التدريب على أساس فردي على ثلاثة مجالات هي: المعرفة والمهارات والاتجاهات.

كما يمكن أيضا حسب (بلقيس، 1989) تصنيف الحاجات التدريبية للمنظمة إلى ثلاثة أصناف رئيسية، كما هو مبين في الجدول رقم (02) التالي:

جدول 2 يوضح تصنيف الحاجات التدريبية للمنظمة

الأصنـــاف	وصفهـــا	أمثلـــة
الحاجات المادية المتكررة	حاجات تقليدية يحتاجها العاملون لأداء أعمالهم ومسؤولياتهم سواء أكانت تعليمية أم إدارية أم إشرافية	- حاجة المعلمين إلى مهارة إدارة الصف أو التخطيط وفق المنحى النظامي. - حاجة مديري المدارس الجدد إلى مهارة حفظ السجلات وتنظيمها.
الحاجات المتصلة بمشكلات العمل	تشير هذه الحاجات إلى مشكلات العمل الناشئة عن نقص في المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات الخاصة بمهام العمل، والتي ينتج عنها نقص في الإنتاجية أو ضعف مستوى الأداء.	- حاجة المشرفين التربويين إلى مهارة إدارة الوقت. - حاجات مديري المدارس إلى مهارة حل النزاعات.

الحاجات الإبداعية/الابتكارية	تنبثق هذه الحاجات عن إدخال عناصر جديدة على عمل العاملين ومهامهم تلبية لحاجات المستقبل وتطلعات المنظمة، أو استجابة لمتطلبات البيئة أو التقدم الحاصل في مجال الإدارة والإشراف والتعليم والتدريب.	– حاجات مديري المدارس إلى مهارة التخطيط لتطوير المدرسة. – حاجة مديري التعليم إلى تطوير مهاراتهم في استخدام نظام إدارة المعلومات المحوسب.

كما أشار (Stout,1994) إلى تصنيف آخر للحاجات التدريبية حيث ذكر أن لجميع العاملين حاجات تدريبية في المراحل المختلفة التي يمرون بها طوال حياتهم المهنية، وصنف الحاجات التدريبية إلى أربع حاجات أساسية:

1- الحاجات الخاصة بالعاملين الجدد.

2 – الحاجات الخاصة باكتساب مهارات أساسية في العمل.

– الحاجات الخاصة بالمهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية.

– الحاجات الخاصة بالعاملين، الذين أصبح أحد أقسام المنظمة لا يحتاجهم ويمكن استيعابهم في موقع آخر.

12. مراحل البرنامج التدريبي

يعرف البرنامج التدريبي بانه مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها المنضمة وتنفذها في سياق معين وخلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف منشودة وإحداث تغييرات مرغوب فيها في معارف ومهارات واتجاهات وقيم المتدربين المستهدفين (بلقيس، 1989)، وعليه فينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي منظم لتحديد احتياج المتدرب من المعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث تغير ورفع الكفاية لأن إهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة ومهارة يؤدي إلى إهدار في الإمكانات المادية والإنسانية وإلى فشل البرنامج التدريبي جزئياً وكلياً،

ويصبح التدريب نشاطاً غير ذي جدوى فيه مضيعة للوقت والجهد والمال" **(خالد طه الأحمد، 2005، ص.208)**.

وتتكون معظم برامج التدريب من أربع مراحل أساسية (Stout,1994) كما يلي:

أولا تحديد الحاجات التدريبية: حيث يتم في هذه المرحلة ما يأتي:

- جمع بيانات عن الأداء الحالي.
- جمع بيانات عن المستوى الحالي للفئة المستهدفة (من ناحية مستوى المعرفة والمهارات والاتجاهات الموجودة بالفعل).
- جمع بينات عن الأداء المستهدف ونتائج التدريب المتوقعة.

ثانيا: التخطيط للتدريب وتصميمه: حيث يتم في هذه المرحلة ما يأتي:

- وضع سياسة التدريب في المنظمة.
- تحديد الأهداف التدريبة.
- تحديد المحتوى (المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة لتحقيق الأهداف المستهدفة).
- تحديد الخطوط العامة للتدريب.
- إعداد مواد التدريب (للمدربين وللمتدربين) ومواد تقويم التدريب ونشرة عن البرنامج.
- استقطاب المدربين.
- إعداد الجدول الزمني وإعداد موازنة التدريب.
- توفير التسهيلات اللازمة.

ثالثا: تنفيذ التدريب: حيث يتم في هذه المرحلة ما يأتي:

- تقديم برامج التدريب من خلال الأساليب التدريبية المناسبة.
- متابعة تنفيذ التدريب للتأكد من فعاليتها، وتحقيقها للأهداف التدريبية.
- فحص مدى تحقيق الأهداف التدريبية.

رابعا: تقويم التدريب: حيث يتم في هذه المرحلة ما يأتي:

- جمع بيانات عن مستوى رضا المتدرب عن البرنامج التدريبي.
- جمع بيانات عن درجة التحصيل والاستيعاب والتعلم.
- جمع بيانات عن تطبيق البرنامج التدريبي في مكان العمل بعد انتهاء البرنامج.
- جمع بيانات عن أثر التدريب على تحسين الأداء.

13. أهميـــة التدريـــب في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية

"يتمثل السبب الرئيسي للقيام بعملية التدريب بالنسبة للمؤسسة في ضمان أن تحقق أفضل عائد ممكن من استثمارها في أكثر مواردها أهمية وأعلاها تكلفة والذي يتمثل في الموظفين العاملين بالمؤسسة. ومن أجل هذا، فإن الهدف الرئيسي من أي عملية تدريب سوف يتمثل في تحقيق نوع من التغيير في المعرفة أو المهارات أو الخبرة أو السلوك أو الاتجاه والذي من شأنه تعزيز كفاءة الموظف، وبصفة خاصة تهدف عملية التدريب لتطوير مهارات وقدرات الأفراد وإيجاد نوع من الألفة بين الموظفين والأنظمة والإجراءات وطرق العمل الجديدة بالإضافة لمساعدة الموظفين والمستجدين على أن يألفوا المتطلبات المتعلقة بوظيفة بعينها والمتطلبات المتعلقة بالمؤسسة". **(كشواي، 2006، ص.120).**

"إن التدريب نشاط قديم، ولكنه مع مرور الزمن تطور وتحول من مجرد نشاط عفوي إلى ممارسة علمية محسوبة لها وظائفها وآلياتها وأهدافها شملت مختلف المجالات، ساعدت في ذلك طبيعة الحياة الحديثة والنشاط الإنساني الحالي الواسع، وما رافق ذلك من استحداثات سواء في التخصص المهني وفنونه أو التطورات العلمية والتكنولوجية وتقنياتها، وطموح الإنسان للارتقاء بأدائه ومواصلته مع متغيرات العصر المتسارعة، وهو أيضاً طموح المنظمات والمؤسسات بمختلف أشكالها وبيئاتها التي تتسابق في وسط يتنافس الكل للوصول إلى أهدافه المرسومة.

فالتدريب هو استثمار لصالح الأفراد والمؤسسة والمجتمع والدولة على حد سواء إذا توفرت متطلباته وسار على منهج بكل مراحله، وارتبط بالحاجات الأساسية، وتوافق النوع التدريبي، وتفاعلت كل عناصر العملية التدريبية في منظومة واحدة، ذلك أن التدريب عملية تعلم مقصودة لها مبرراتها ونتائجها" **(حسن، 2010، ص.241)**.

ويشير كلا من (توفيق، 1994أ، بلقيس، 1989) إلى أنه تتجلى أهمية عملية تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي من خلال دورها في تعريف وتحديد ما يأتي:

- الواقع الحالي لمستوى أداء العاملين من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات، وكذلك من حيث ما يعانيه هذا الواقع من مشكلات ومعيقات أو محددات تمنع العاملين من تحقيق أداء أفضل.

- الأهداف التدريبية أو التغيرات والتطورات المرغوب فيها، والمطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات أفراد الفئة المستهدفة بهدف مساعدتهم على اكتساب الكفايات التي تمكنهم من أداء أعمالهم بشكل فعال وبكفاءة أعلى، وتمكنهم من حل مشكلات العمل والأداء.

- البرامج التدريبية الملائمة لتحقيق الأهداف التدريبية والكفايات اللازمة لتنفيذها.

- طبيعة محتوى المواد التدريبية وأساليب التدريب ووسائله والتسهيلات اللازمة له.

– الفئات المستهدفة للتدريب وخصائصها مثل خبراتها السابقة وأنماط تعلمها وحجمها، وكذلك معايير اختيارها للمشاركة في التدريب.

– جوانب الضعف أو النقص الحالية، أو المحتملة في قدرات أو معلومات أو اتجاهات الفئات المستهدفة.

– المناخ التنظيمي أو بيئة العمل التي يعمل فيها المدربون من حيث أثرهما على أدائهم والإجراءات اللازمة لتحسينه.

– الأسس والأساليب والأدوات الملائمة لقياس وتقويم نتائج التدريب.

وبهذا، فإن عملية تحديد الحاجات التدريبية وتحليلها تجيب عن الأسئلة الآتية:

1–ما المستوى الحالي للأداء؟ وما أسبابه؟ وما مستوى الأداء المطلوب؟

2–ما النتائج المرجوة والأثار المتوقعة من التدريب؟

3–هل توجد حاجة إلى التدريب؟ من يحتاج إلى التدريب؟

4–ما الأهداف التدريبية؟ وما المحتوى التدريبي؟

5–ما التدبير الملائم لإحداث التغيير المنشود؟

6–متى ستنعكس النتائج بصورة ملموسة؟

14. أساليب جمع معلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين

"قد تعددت سبل رصد الاحتياجات التدريبية والتي يمكن استخدامها في جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام والتعليم المتخصص ومن أهم هذه الأساليب:

1-**المقابلة:** ويعتبر هذا الأسلوب مفيداً في التعرف على جوانب مهمة من قدرات الفرد المستهدف للتدريب والتي لا يمكن التعرف عليها بطريقة أخرى فقد تكون وثائق الشخص ومؤهلاته مناسبة نظرياً ولكنه تنقصه مهارات أساسية للقيام بمهام عمله ومسؤولياته، ومن مزايا أسلوب المقابلة أنها تسعى للتأكد من ملاءمة شاغلي الوظيفة لمهام الوظيفة ومسؤوليتها، لتعطي فرصة للمتدربين لإبداء الرأي وتقديم الاقتراحات بحرية تامة.

2-**الاستبيانات:** وهي الاستمارة التي تتضمن عدة أسئلة مطلوب الإجابة عنها، ويجب أن تكون الأسئلة بعيدة عن التعقيد غير مرهقة عند الإجابة عليها وأن توضع لتلبي الغرض الذي وضعت من أجله، ويتميز هذا الأسلوب في أنه يوفر كمية كبيرة من البيانات يمكن الاعتماد عليها إذا روعي في إعداده الدقة والموضوعية، ويحقق المشاركة الفعلية من قبل المستهدفين للتدريب.

3-**الاختبارات:** وهذه قد تكون شفوية أو كتابية، وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء وتساعد في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً كما أن نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل.

4-**تحليل المشكلات:** ويستخدم هذا الأسلوب في جمع المعلومات والبيانات عن الاحتياجات التدريبية، ويعتبر من أهم وسائل نجاح البرامج التدريبية فغالباً ما يكون وراء تصميمها ونجاحها لأنه يقوم في الأساس على تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة وغالباً ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلة بكفاءة وذلك باتباع الإجراءات التالية:

- عرض المشكلة على الأفراد المعنيين بها لمعرفة آرائهم في أسبابها وكيفية علاجها وسبل تحديد الإجراءات اللازمة لحلها.

- تحديد العوامل أو الأسباب التي أسهمت في وجود المشكلة وترتيبها حسب أولوية أهميتها لمعرفة درجة إسهام كل منها في حدوث تلك المشكلة.

– ترجمة تلك العوامل والأسباب التي كانت وراء حدوث تلك المشكلة إلى حاجات تدريبية.

– إعادة عرض تلك الاحتياجات على المستهدفين من التدريب ومعرفة آرائهم في مدى شمولها وكفايتها في حل المشكلة موضوع الدراسة والتحليل.

5–**تحليل تقارير الكفاءة:** فمن خلال التقارير التقويمية والتي يعدها الموجهون للمعلمين من خلال زيارتهم إلى المدارس أثناء ممارستهم لمهام وواجبات أعمالهم، يمكن أن نكشف عن أوجه القصور في مشكلات العمل لديهم والتي يمكن الاستفادة منها عند وضع البرامج التدريبية وتحديد أهدافه أو تحديد أوجه المعارف والمهارات التي تنقص الأفراد.

6–**توصيف الوظائف ومتطلباتها:** وهذا يتضمن دراسة الأدوار الخاصة بالمعلمين في إطار فلسفة النظام التعليمي لتحديد الواجبات والمتطلبات الأساسية لشغلها بما يساهم في تحديد مضمون البرامج التدريبية وموضوعات الدراسة التي يجب التركيز عليها.

7–**فلسفة النظام التعليمي وأهدافه:** ويوضح هذا أهمية الربط بين الخطط التعليمية القائمة والتي يتم تنفيذها والتخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة فمن الضرورة أن تحصل أجهزة التدريب على البيانات الخاصة بخطط التوسع التعليمي.

8–**حصر المعلمين القائمين بالتدريس:** حيث يتم حصر شامل للمعلمين طبقاً لأعدادهم ومؤهلاتهم العلمية والتربوية ويتم الحصول على هذه البيانات من خلال أجهزة الإحصائيات والمديريات التعليمية المختلفة والإدارات التعليمية سواء المركزية أو المحلية.

9–حصر الإمكانيات المادية والبشرية: للقيام بالعملية التدريبية من المدربين والمحاضرين سواء من المتخصصين في العلوم التربوية أو في فروع العلوم الأخرى، وحصر للإمكانات المادية من مكتبة ومعامل وأجهزة وورش خاصة بالتدريب". **(زهران ورجب، 2016، ص.150–152).**

15. منهاج إعداد معلـــم الإعاقة السمعية

"يتم من خلالها تحقيق أفضل النتائج للتواصل من خلال المعلم:

أولا: استراتيجية تحقيق دمج الصم مع العاديين:

- المشاركة في التخطيط للنشاطات المدرسية أو الجامعية.
- المشاركة في توجيه الآباء والمجتمع.
- إعداد البرامج لتهيئة الصم للالتحاق بالجامعة من خلال تزويده بالمعاني العربية.

ثانيا: قياس الحاجات وتحديد الأهداف:

- جمع المعلومات وتحديد الأهداف.
- تقييم أداء المستوى الحالي للأصم.
- تحديد الأهداف الملائمة القابلة للقياس.

ثالثا: تخطيط الاستراتيجية الحصة:

- مراعاة الفروق الفردية بين الصم.
- تحديد الأبحاث وتوزيعها على الصم.
- تحديد الاستراتيجية البديلة.
- التخطيط لاستخدام المصادر الإنسانية والمواد المتاحة.
- تهيئة المناخ المناسب بما يناسب خصائص الصم.

رابعا: تنفيذ استراتيجية الحصة:

- استخدام طرق الترجمة القائمة على فردية التعلم.
- تحديد استخدام وتنظيم عدد من النشاطات المتنوعة لتحقيق الأهداف.

- الاستفادة من جهود المترجمين في نشاطات ما.

- توفير وتطوير المولد اللازمة لتحقيق أهداف الترجمة.

خامسا: تسيير الدرس:

- تحديد طرق ضبط السلوك أثناء الدرس للاستفادة منها.

- التعرف على المصطلحات الجديدة أو العلمية.

- زيادة التفاعل بين الأصم من خلال نشطات مختلفة.

- التخطيط لتوفير المناخ الاجتماعي والنفسي والصحي.

سادسا: التقييم:

- تسجيل بيانات تقدم الطالب الأصم.

- التغذية الراجعة من مصطلحات إشارية وربطها باللغة العربية" **(الذكير وأبو دريع، 2012، ص.57-58).**

16. مجال تطوير مناهج وأساليب إعداد وتدريب المعلمين مع المعاقين سمعيا

"على المعلم أن يكون قادرا بما يلي:

- يجب أن يتوفر لدى المعلم نظرية كافية عن الإعاقة السمعية وعن الأصم مثل: **(**أسباب الإعاقة، تصنيفات الإعاقة، الناحية التشريحية، مبادئ فسيولوجية، وبشكل عام مدخل إلى التربية الخاصة.**)**

- يجب أن يتوفر لدى المعلم معلومات يتبين فيها خصائص مراحل النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي.

– يجب أن يتوفر لدى المعلم معلومات ثرية حول المعينات السمعية مثل: (أنواعها، كيفية استخدامها، التطورات المستجدة التي حصلت عليها، كيفية الاعتناء بها) لمعرفة هل لغة الشفاه تتناسب مع الأصم أم لا؟

– الإلمام بطرق الاتصال المختلفة مع الأصم وبالأخص لغة الإشارة.

– يجب أن يتوفر للمعلم نماذج وتجارب لمعلمين عرب أو أجانب على حد السواء عملوا مع الصم ونجحوا معهم وأنهوا المراحل التعليمية حتى يكون هذا النموذج بمثابة إثارة ودافعية للمعلم المتدرب.

– أن يعرف في علم النفس والاجتماع حول سلوك الصم وموقف المجتمع منهم.

– أن يعرف حول المناهج المستعملة في التربية العامة والتعليم المختص.

– كثيرا ما يرافق الإعاقة السمعية إعاقات أخرى حيث يتسبب له في ازدواجية إعاقة وعليه على المعلم أن يتعرف بطرق الاتصال لمتعددي الإعاقة.

– لابد من الإشارة لأهمية إعداد هذا المعلم ومن هنا تبرز الأسئلة التالية حول إعداد هذا المعلم:

– من يدرب هذا المعلم؟

– أين يتدرب هذا المعلم؟

– ما هي المدة التي يحتاجها للتدريب؟

– ما هي المهارات التي من مهامها منح معلم الأصم أفق في التعليم؟

– هل هناك من يدرب على هذه المهارات؟" **(الذكير أبو دريع، 2012، ص.58-59).**

17. تدريب المعلمين وتقدير الاحتياجات التدريبية

"يعرف التدريب بأنه العملية التي تهيئ وسائل التعليم و تعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة و المستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات و مهارات و اتجاهات تزيد من مستوي أدائه لمهنته و يعرفه (أنجرسول ingersoll , 1975) بأنه النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته ويتفق هذين التعريفين على أن هدف تدريب المعلمين في أثناء الخدمة هو التحسين المستمر في مستوى أداء هؤلاء المعلمين وتمكينهم من مسايرة التجديدات والتطورات التي تحدث في المجال التربوي بصفة مستمرة.

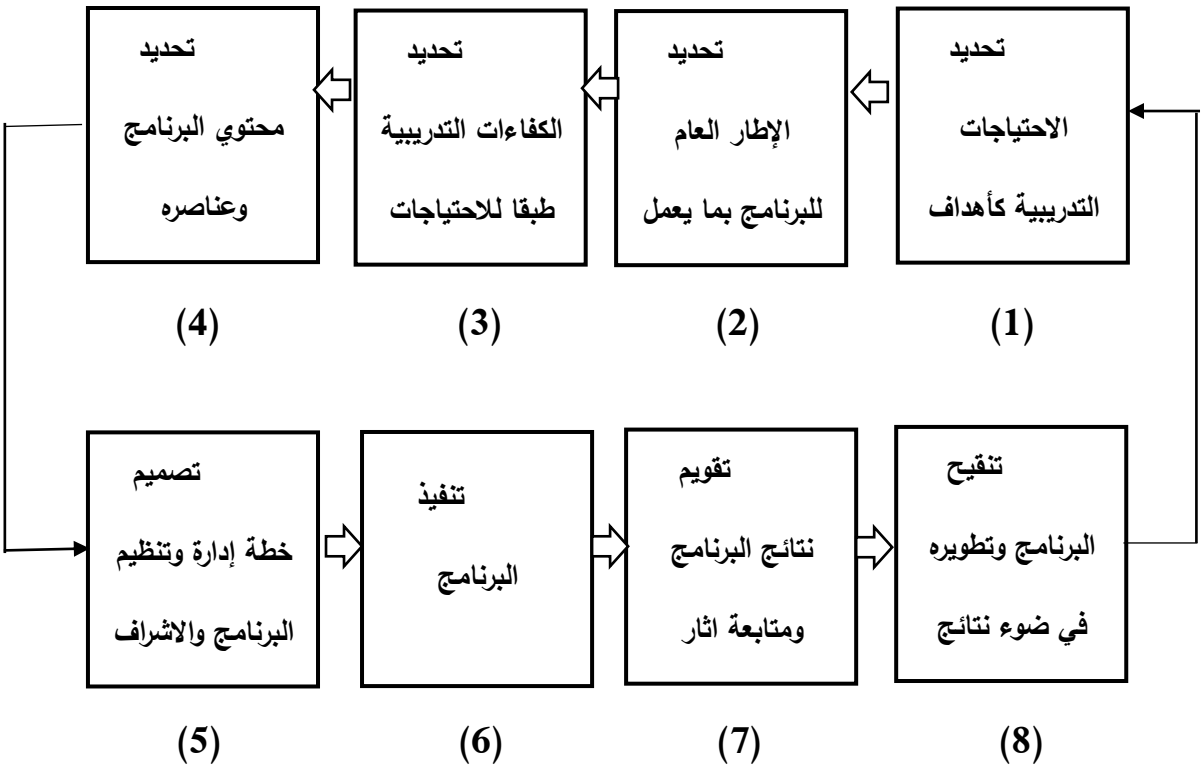
كما تنبثق أهمية التدريب والحاجة إليه نتيجة للتطور المستمر سواء في المفاهيم التربوية أو في أساليب واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأجهزة والتربوية وتكنولوجيا التعليم بحيث يكون على المعلمين أن يتابعوا هذه التطورات بصورة مستمرة حيث أن رفع مستوى أداء المعلمين يؤدي بلا شك إلى رفع إنتاجية التعليم ككل. وتزداد أهمية تدريب المعلمين الآن أكثر من أي وقت مضى نتيجة الانفجار

المعرفي الذي يتمثل في المنجزات التكنولوجية، والانفجار السكاني المتزايد الذي صاحبه طلب اجتماعي متزايد على التعليم مما أدى إلى محاولة تقديم التعليم الأفضل دائما لتلبية هذا الطلب المتزايد على التعليم بالإضافة إلى سهولة تدفق المعلومات مما أدى إلى التغير والنمو السريع في مجال التربية والتعليم والذي يكون على المعلم متابعته باستمرار وملاحقته حتى يظل محتفظا له بمكانته ومستوى أدائه. وإذا كان تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة للمعلمين القدامى نتيجة للتطور، فإنه أيضا على درجة أهمية كبيرة حتى بالنسبة للمعلمين الجدد المتخرجين

حديثا حيث أن المعلم خلال سني عمله الأولى يتعرض لمشكلات ويجابه من المواقف ما لم يسبق له أن تعرض لها أو جابهها خلال فترة إعداده كمعلم، وحتى لا نجعله يتصرف عشوائيا بالمحاولة والخطأ خلال هذه المواقف لواجهة هذه المشكلات ينبغي أن ينال المعلم تدريبا يساعده على حسن التصرف في مثل هذه المواقف و معالجة هذه المشكلات بصورة بصحيحة مما يرفع من مستوى أداءه و يحقق له قدرا أكبر من الفاعلية، بدلا من أن يترك ليمارس أداء خاطئا يصعب تصحيحه لطول تعوده عليه فيما بعد، خصوصا وأن المعلم في بدء حياته العملية قد يكلف ببعض الأعباء كالمعلم القديم، بل وأحيانا تلقى عليه مسؤولية أكبر كأن تعطى عليه الصفوف ذات الكثافات الطلابية الكبيرة، أو تمتلئ بالتلاميذ المشكلين، أو قد يناط به بعض النشاطات الصفية أو اللاصفية الأخرى كالحصص الإضافية باعتباره أحدث المعلمين في المدرسة، مما يلقى على المعلم الجديد أعباء قد تفوق أعباء المعلم القديم بما يجعله في حاجة أكبر إلى التدريب حتى نضمن أن يسير مسلكه بشكل صحيح. ويمكن تعريف الحاجات التدريبية للمعلمين بأنها بمثابة جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين بما يعمل على تحسين هذا الأداء.

وبناء على ما تقدم فإنه من الضروري تحديد أو تقدير هذه الاحتياجات التدريبية حتى يتسنى تصميم برامج التدريب الفعالة للمعلمين بحيث يكون على من يقوم بتقصي هذه الاحتياجات وحصرها أن يأخذ في الاعتبار أن تعكس هذه الاحتياجات الحاجة الحقيقية الفعلية، بحيث تكون بمثابة أولويات أو أسبقيات يهتدى بها في تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والذي غالبا ما يمر بالعديد من المراحل والخطوات التي تكون نقطة البدء فيها تقدير هذه الاحتياجات كما يتضح من المخطط رقم (02) التالي لخطوات ومراحل تصميم برامج التدريب:

مخطط 2 مراحل وخطوات تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة



ويعتمد تقدير الاحتياجات التدريبية على تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم مما قد يكون بحاجة الى إتقانها أو التدريب عليها لتكون بمثابة أولويات يتم الربط بينها وبين عناصر البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه وفقا لهذه الأولويات". **(شكري والسويدي، 1992، ص 104-106)**.

18. برنامج مقترح لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية)

"في دراسة (الناصر عمري، 2017)، تم اقتراح برنامجا لتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، يتكون هذا البرنامج من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلى إعداد المعلم ثقافياً، ومهنياً وتخصصياً وذلك وفق الأبعاد التالية:

أولاً . الإعداد الثقافي العام: يهدف هذا الإعداد بصفة عامة إلى:

– تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية الخاصة في تنمية المجتمع، وأهمية دوره في النظام الاجتماعي وتطويره.

– تنمية إحساس المعلم بالانتماء والمواطنة، وتعميق خلفيته الثقافية حول طبيعة المجتمع العربي الإسلامي بعامة، والمجتمع التونسي بخاصة ومشكلاته ومتطلباته التنموية.

– تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلفة، مما يساعده على تبني أطر فكرية منظمة تمكنه من فهم مستجدات الأحداث في العالم، وتطورها، وانعكاسها على تربية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

– المعرفة المتنوعة لفهم الإنسان وعالمه، وإثراء معلوماته الأساسية لتكوين المواطن والمربي.

– إكساب المعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، وتنمية مهارات الاطلاع على التطور الفكري للمواد العلمية والمهنية في مجالات التخصص المختلفة لتربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تنمية مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على مواكبة التطورات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وفي مواجهة المشكلات الاجتماعية في مجالات الإعاقات المختلفة.

– مساعدة المعلم على إدراك العلاقة التكاملية الشمولية بين المواد الدراسية والموقف التعليمي، وغايات التربية الخاصة.

ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب أن يكون مفهوم الإعداد الثقافي جامعاً شاملاً بين الجانب المعرفي، والسلوكي، والاهتمام بتقديم مقررات ثقافية خاصة توزع على سنوات الدراسة، وتترجم لساعات معتمدة، تسهم في مجموعها في إعداد الطلاب/ المعلمين ثقافيا بفعالية كبيرة، هذا مع زيادة الاهتمام بالأنشطة المصاحبة لتدريس المقررات الثقافية وذلك من خلال تنظيم الندوات الفكرية، بحيث تتكامل

في أهدافها مع أهداف المقررات الثقافية والتي تبرز أهداف التربية الخاصة وفلسفتها، بالإضافة إلى توجيه الطلاب/ المعلمين نحو المشاركة في مراكز تعليم ورعاية المعاقين، والخدمة العامة، وأن يؤخذ بها كجزء في تقويمهم.

البعد الثاني: الإعداد المهني (التربوي): يهدف هذا الإعداد إلى ما يلي:

- الإلمام التام بأهداف التربية الخاصة، ومبادئها التعليمية المقدمة إليه.
- الإلمام بطرق بناء شخصية المعاق بطريقة سوية.
- الاهتمام بالعمل في ميدان الإعاقة.
- التمكن من طرق التواصل التربوي بين المدرسة، والأسرة لمساعدة المعاق ورعايته.
- التميز بالقدر الوافي من القيم العاطفية، والوجدانية التي تساعد الطالب/ المعلم على إكساب المعاق المهارات المرغوبة.
- التمكن من مهارات التعامل مع برامج إعداد المعاقين لفظياً وحركيا.
- امتلاك القدر الكاف من الصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرة للمعاقين دون إرهاق أو تعب.
- استطاعته تعويد المعاق على تحمل المسؤولية وفق مستوى الإعاقة تجاه نفسه والمحيطين به.
- استيعاب الأنشطة المختلفة المتصلة ببرامج إعداد المعاق للحياة المجتمعية والمهنية.
- التمكن من تعويد المعاق على إدراك العلاقات بين الجزئيات والكليات.
- القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة.
- القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها المعوق بمدلولاتها الحسية لإثراء حصيلته اللغوية.
- حسن استغلال المهارات اليدوية لدى المعاق.

– القدرة على التقويم الموضوعي بما يناسب نوع الإعاقة وشدتها.

– القدرة على فهم الطفل المعاق، وتقييم مدى اكتسابه للمهارات التعليمية المقدمة إليه.

ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب أن يلم الطالب/المعلم بالأصول العلمية والأسس التربوية، والمهارات التعليمية اللازمة للمعلم في المواقف التعليمية التي تواجهه، فيعرف كيف يقوم بالتدريس، وكيف يطوع المواد الدراسية لخدمة حاجات التلاميذ المعاقين، ومواجهة ميولهم واستعداداتهم، وبخاصة أنه سيتعامل مع تلاميذ غير عاديين ذوو صفات وخصائص تختلف عن العاديين، مما يستلزم منه ألا يتعلم العلم وحده، وإنما يتعلم طريقة تعليمه لهؤلاء التلاميذ.

البعد الثالث: الإعداد التخصصي: تخصص في مجال الإعاقة: حيث يتخصص الطالب/المعلم في التدريس لنوع معين من المعاقين طبقا لنوع وشدة الإعاقة، (مكفوفين، وضعاف بصر– صم وضعاف سمع– معاقين ذهنياً) وذلك وفقاً لاختيار الطالب مجال تخصصه، مع ملاحظة أن يكون أعضاء هيئة التدريس من التخصصين الحاصلين على درجة الدكتوراه في أحد مجالات التربية الخاصة، في التخصصات المختلفة (أصول التربية الخاصة، نظم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، إدارة مؤسسات التربية الخاصة، علم نفس الفئات الخاصة، مناهج وطرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة)". **(الناصر عمري، 2017،** https://almanalmagazine.com)

19. الطرق المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية

"هناك مجموعة من الطرق التي يتم استخدامها من أجل تقييم البرامج التدريبية، والتي استخدمت سواء من قبل الباحثين أو من قبل القائمين على هذه البرامج، نذكر من أهمها ما يلي:

1 –**الاستبانة:** وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات يتم صياغتها حسب أبعاد الدراسة، ويطلب من الأشخاص المستهدفين الإجابة عنها بحسب ما يجدونه ينطبق مع آرائهم وقناعاتهم، ومن ثم تجمع هذه الإجابات وتحلل بالطرق الإحصائية اللازمة، ويشترط في هذه الاستبانة الوضوح والدقة والموضوعية وسهولة فهم فقراتها.

2–**الاختبارات:** وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية، وتهدف إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين، وكذلك معرفة مدى استيعاب المتدربين لموضوعات البرنامج التدريبي وتتميز الاختبارات بسهولة إعدادها ومقارنة نتائجها". **(الطعاني، 2002، ص. 149–151).**

خلاصة

يتصدر المعلم مكانة مرموقة وذات خصوصية في كل المجتمعات باعتباره المزود والناقل الأول للمعرفة، وتيسير عملية التعلم وتهيئة الجو الملائم لها، وعلى هذا الأساس أصبحت عملية إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة لها مكانها ضمن سلم الأولويات، وبخاصة إذا تعلق الأمر بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الاعاقة السمعية) التي تهتم بها جميع دول العالم سواء بدافع الإنسانية أو بدافع حقوق الانسان أو دوافع أخرى تكفل لهم حقوقهم وتجعلهم أفراد فاعلين في المجتمع، وعلى هذا الأساس استوجب إعداد وتدريب معلمين مختصين مؤهلين وذوي كفاءة، يتحلون بوعي مهني وبروح مسؤولية عالية ومتدربين تدريبا خاصا لتدريس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، عن طريق إعداد برامج تدريبية مخططة ومنظمة تستجيب لحاجاتهم الحقيقية وتمكنهم من النمو المهني بتزويدهم معارف وخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائهم وترفع كفاءاتهم مسايرة للتطور التربوي والتكنولوجي والاقتصادي.

المحور الثاني
معلم قسم الدمج المدرسي

تمهيد

إن لمعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية دور بالغ الأهمية، إذ يعتبر حجر الزاوية في عملية تعليم هذه الفئة من الأطفال وتنمية قدراتهم والوصول بهم إلى الاستقلالية الذاتية والتكيف في الوسط المدرسي الجديد وخاصة ما تعلق بأقسام الدمج المدرسي إلى غيرها من المهام التربوية ذات الصلة، وسنحاول في هذا المحور التطرق إلى مختلف الجوانب المتعلقة بمعلم قسم الدمج المدرسي.

1. معلم قسم الدمج المدرسي

"يشترط في المعلم وهو يقوم بنشاطه التعليمي أن يكون ملما بخصائص المتعلمين سواء كانت لغوية أو نفسية أو اجتماعية، إذ لا يمكن أن يتعامل المعلم مع الأطفال وهو يجهل خصائصهم، إذ يعد معلم التعليم المتخصص عنصرا أساسيا في عملية التكفل التربوي بالأطفال ذوي القصور السمعي ويهدف من خلال مختلف تدخلاته تحقيق تكيف الأطفال مع محيطهم الاجتماعي.

إن معلم فئة الأطفال القاصرين سمعيا والذي يطلق عليه (حسب القانون الأساسي الجزائري لعمال قطاع التضامن الوطني) تسمية " معلم التعليم المتخصص"، يسهر على تطبيق برنامج يستجيب للاحتياجات الخاصة سواء كانت تدريبية تخص مجال السمع، والتنطيق، أو مجال التعليم وبخاصة مجال تعليم الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بأقسام الدمج المدرسي بالمدارس العادية، أو مجال التأهيل الذاتي والاجتماعي.

ويحتاج معلم التعليم المتخصص أن يمده التكوين بمعلومات ومعارف، ويكسبه خبرات ومهارات تخص طرق التدريب، واستخدام الوسائل المحققة لأهداف التدريب السمعي، وتحقيق التواصل المحقق للتعبير والاندماج مع المحيط، والإلمام بكفايات العملية التعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقييم،

بالإضافة غلى معرفة قواعد عمل معلم التعليم المتخصص والمعايير الاخلاقية التي تحكم الوظيفة التربوية.

وتحتل قضية إعداد المعلم والصفات الواجب توافرها وأدواره اهتمام العديد من الدراسات على مر العصور ما بين نواحي عقلية ومعرفية وشخصية، وفي ظل نظام الدمج فإن المعلم يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والإعداد لأنه مطالب بالعديد من الأدوار الجديدة التي تتطلبها فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاج التعامل معهم معلم على قدر كبير من المعرفة بخصائصهم وسماتهم وكيفية التعامل معهم وأدوار تناسب الوضع الحالي". **(محمود، 2018، ص.68)**.

2. لمحة تاريخية عن التعليم المتخصص للمعاق سمعياً في الجزائر غداة الاستقلال وحتى عام 1976

"لم توجد في الجزائر إلا مدرسة مختصة واحدة أنشئت عام (1886) خلال الوجود الاستعماري، للتكفل التربوي بالطفل المعاق سمعياً، وقد احتوت البرامج التربوية والبيداغوجية للمعاقين سمعياً لغاية عام (1976) على تعليم ابتدائي مكيف يهيئهم لتعلم واستيعاب مهن يدوية كالخياطة، تصليح الأحذية، والنجارة منذ بلوغهم سن الرابعة عشرة، واستجابة للطلب المتزايد على هذه المؤسسات، شرع عبر التراب الوطني في إنشاء عدة مدارس مختصة مع بداية عام (1976) حتى وصل عددها حاليا إلى (41) مدرسة صغار الصم". **(المرسوم التنفيذي رقم 12-05، 2000، ص.21)**.

"وبالتوازي مع هذه الحركة التأسيسية أجريت تغييرات معتبرة على طرق الكفالة بالمعاقين سمعياً، ألا وهي:

- تعريب التعليم، ولا سيما لغة إزالة البكم.
- إدخال الطريقة الشفوية النغمية.

– تطبيق نفس البرامج التعليمية للمدارس العادية (الأساسية) مع المعاقين سمعيا.

فمن شأن هذه الإصلاحات تعزيز الإدماج الاجتماعي للمعاقين سمعياً والعمل على تحسين مستواهم المعرفي، وتغيير النظرة إليهم بإيجابية من طرف أقرانهم السالمين.

أما في سنة (1980) فقد تميزت بالأهمية المعطاة للتربية لما قبل المدرسية وبداية سياسة إدماج المعاقين سمعياً، في الأوساط العادية، روضات الأطفال ثم بالمدارس الابتدائية، ويتعلق الأمر بمشروع تشرف عليه مديرية الأعمال الاجتماعية، والمديرية الفرعية الاجتماعية والتضامن.

إن أول تجربة للإدماج على مستوى روضات الأطفال، شرع فيها سنة 1980 من طرف مؤسسة كبيرة ألا وهي" سوناطراك" بفوجين يضم كل منهما ثمانية أطفال، ثم تبنت المشروع بعدها عدة مؤسسات، ومع ذلك يبقى عدد ما أنجز ضئيلا ما دام في مستوى" أقل من عشرة".

حتى سنة(1991) كان هدف هذا الإدماج يتمثل في إزالة البَكَم عند الأطفال المعاقين سمعيا في سن ما قبل الدراسة (التحضيري)، حتى يتسنى لهم مباشرة التعليم الابتدائي في سن السادسة بمدرسة مختصة، إلا أنه لم يتم تحقيق النتائج المرجوة، وظل هذا الانقطاع في الاتصال اللغوي، الأمر الذي أدى إلى إنشاء الأقسام المدمجة انطلاقا من سنة 1992، لأن ذلك يسمح لهم بمواصلة الدراسة في وسط عادي، وبالتحاقهم بالمدارس الأساسية، وهذه الأقسام هي في طور الانتشار مع صدور القرار الوزاري المشترك الصادر بتاريخ: (10 نوفمبر 1998) عن وزارة التربية الوطنية، ووزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني، والذي يتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس ناقصي السمع والمكفوفين" في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية". (**الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 3 –3–1999**).

3. معلم التعليم المتخصص

"يعتبر معلم التعليم المتخصص معلم الفئة الخاصة وتتمثل في فئة الأطفال القاصرين سمعيا بخصائصهم ومشكلاتهم، إنه يمارس وظيفته في المدرسة الخاصة بالأطفال القاصرين سمعيا أو على مستوى المدرسة التابعة للتعليم الابتدائي في حالة وجود مشاريع خاصة بالأقسام المدمجة.

ينتمي معلم التعليم المتخصص إلى فريق نفسي تربوي نظرا لأهمية ذلك من التشخيص والعلاج والتربية وحاجة الأطفال لتكفل متكامل.

لقد أظهرت الدراسات مدى حاجة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى معلمين متخصصين من أجل تحقيق أفضل علاج ممكن". **(الزهيري،2003، ص.99)**، "إذ أنه يساهم في التكوين الذاتي للشخص القاصر سمعيا، ويزوده بمهارات التعبير والتواصل مع محيطه، وكل ما يسهل عليه إدماجه في المجتمع.

"تظهر أهمية عمل معلم التعليم المتخصص لكونه العنصر المتفاعل والمترجم والموصل لمحتويات البرامج التعليمية والمستعمل لوسائل الإيضاح والمدرب على استعمال البقايا السمعية، والمثير للطفل القاصر سمعيا للتواصل بكل أشكاله، إلى جانب خلق الدافعية لديه للتعلم وتجاوز صعوباته، ونظرا لحجم المهام الملقاة على عاتقه، فهو في حاجة إلى تكوين نوعي وبرنامج مناسب يؤهله للوصول إلى مستوى من التمهين.

إن معلم التعليم فئة القاصرين سمعيا مكلف بتعليم يكتسي طابعا خاصا حيث يعتمد في هذا التعليم على طرائق وأساليب وتقنيات خاصة تساعد الأطفال على التواصل واكتساب المعلومات وتنمي لديهم مهارات فكرية واجتماعية، إنه يشرف على عدد صغير من الأطفال حتى يتمكن من متابعتهم، والتكفل بمشكلاتهم التربوية ومساعدتهم على تجاوزها، ويكون ذلك من خلال برامج يتم إعدادها والسهر

على سيرها مع التركيز على المتابعة بعد مرحلة التمدرس بغية تحقيق الاندماج الاجتماعي المهني لهذه الفئة، يدمج أولياء الأطفال القاصرين سمعيا في التعليم المتخصص لكونهم يشكلون شريكا لا يمكن الاستغناء عنه". **(جابر عبد الحميد جابر، 2001، ص.58).**

1.3. خصائص معلمي ذوي الإعاقة السمعية (معلمي التعليم المتخصص)

" أوضح كل من دياب (1979، ص 22–23) وعثمان (1981، ص 14–20) وأخضر (1993، ص 13) أن لمدرسي ذوي الإعاقة السمعية مواصفات خاصة، كما لهذه الصفات من أهمية في رعاية ذوي الإعاقة السمعية:

- أن يكون في المقام الأول مُدرّسا، أو تخصصه يرتبط بمهنة التدريس أو بظروف الإعاقة.
- أن تكون لديه رغبة شخصية أكيدة في التدريس والعمل مع ذوي الإعاقة السمعية.
- لا بد من إجراء معاينات للمتقدمين ليتم الاختيار على ضوء معايير معينة تتمثل فيما يلي:

1.1.3. الخصائص الجسمية

- أن يكون لائقا طبيا لا يعاني من أمراض تعيقه بالعمل على أكمل وجه.
- أن يكون سليم الحواس خالي من العيوب الجسمية أو العاهات.
- أن يتمتع بلياقة بدنية عالية.
- أن تتوفر فيه عناصر الحيوية والنشاط.
- أن يهتم بمظهره وهندامه دون مبالغة.

2.1.3. الخصائص العقلية

- أن يكون على قدر عالي من الذكاء سيساعده على التصرف الحكيم وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة.

– أن يتميز بالدقة في الملاحظة وتقييم تقدم تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية اليومي.

– أن تكون له القدرة والقابلية لإدراك المفاهيم الأساسية في العلوم والرياضيات واللغة والفنون والآداب الى جانب نظريات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع.

– أن يكون قادرا على الابتكار والتجديد المستمر في الجو التعليمي والمناخ التربوي وفي طبيعة الأنشطة ونوعية الوسائل التعليمي.

– أن يكثر من الاطلاع والنمو والتطور المهني.

3.1.3. الخصائص النفسية والاجتماعية

– أن يتمتع بقدر عال من الاتزان الانفعالي.

– أن يكون محبا لذوي الإعاقة السمعية، قادرا على العمل والتكيف معهم بروح طيب.

– أن يتمتع بالثقة بالنفس.

– أن يقبل على عمله بحماس وإخلاص.

4.1.3. الخصائص الخلقية

– أن يكون متقبلا لقيم وعادات المجتمع والتوافق معهم.

– احترام اخلاقيات المهنة والالتزام بقواعدها والاقناع بها.

– أن يكون قدوة حسنة لهم". **(سليمان،2005، ص.86-87-88).**

– أن يعمل على تقوية الروح الدينية في نفوس ذوي الإعاقة السمعية. هذا بشكل عام، "أما فيما يتعلق بشكل أكثر خصوصية فإن (الزهيري، 2003) أشار الى أن بعض الباحثين قد وضعوا شروطا وصفات يجب توفرها في مدرسي (ذوي الإعاقة السمعية) علما بأن كثيرا منها وضعت من قبل مشاهير تعليم الأطفال كمنتسوري وبستالوزي وفروبل ومن أهمها:

أولا: الصفات الشخصية: الصفات الشخصية للعمل في تعليم (ذوي الإعاقة السمعية) بشكل خاص والأطفال المسمعين بشكل عام كثيرة ومتعددة أهمها:

– الثبات الانفعالي والقدرة على التحكم بالانفعالات والضبط الانفعالي بحيث يستطيع التحكم بانفعالاته والتحمل للمشكلات التي تواجهه والقدرة على حلها والتعامل معها.

– الصبر والاحتمال في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، فربما يحتاج لفترة طويلة حتى يتقن لفظ الحروف أو الكلمات خاصة مع مشاكل أخرى للصم (ذوي الإعاقة السمعية).

–الوعي والادراك وسرعة البديهة.

– حب العمل والتعامل مع (ذوي الاحتياجات الخاصة) وعادة يستخدم الباحثون اختبارات خاصة لقياس الرغبة في العمل.

– الاتجاه الإيجابي نحو الإعاقة السمعية.

– السيرة الاجتماعية الحسنة.

– سلامة الحواس من الاعاقات.

– الخلو من الامراض المزمنة والمعدية.

– يتمتع بقدرات عقلية اعلى من المتوسط.

– الكفاءة في إيصال المعلومات وزيادة خبرات (ذوي الإعاقة السمعية).

– القدرة على التعامل مع اسر ذوي الإعاقة السمعية بفعالية.

ثانيا: الصفات العلمية (المعرفية): وتضم الصفات العلمية والتأهيلية ما يلي:

– التخصص في المجال (مجال الإعاقة السمعية) والمام كافي بأسباب الإعاقة السمعية والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة شخصية الطفل (ذو الإعاقة السمعية).

– القدرة على التعامل مع المعينات السمعية(السماعات) ومعالجة المشاكل البسيطة التي قد تحدث داخل غرفة الصف.

– القدرة على توظيف الوسائل المساعدة وطرق التواصل في التعامل مع الصم (ذوي الإعاقة السمعية).

– تأهيل مسائل في علم النفس وتعليم (ذوي الإعاقة السمعية) وأساليب وتدريس (ذوي الإعاقة السمعية) والصوتيات وعلم النفس ومراحل النمو والمناهج وعلم النفس التربوي والدوافع والانفعالات وتعديل السلوك.

– خبرة كافية في التدريب الميداني.

– القدرة على إعداد الدروس وصياغة الأهداف وأساليب تنفيذها.

– معرفة في تدريس المواد الأكاديمية الخاصة للصفوف الأولى.

– معرفة كافية في إدارة الفصل وإثارة التفاعل الصفي ومعالجة المشكلات الطارئة.

– مقدرة على إعداد وتصميم الوسائل التعليمية المختلفة.

– مقدرة على إعداد الاختبارات وتصحيحها وتفسير نتائجها.

كما أضاف (إبراهيم عباس الزهيري) مجموعة من الخصائص التي يتميز بها معلم التعليم المتخصص متمثلة في:

– الالتزام بقوانين ومتطلبات مهنة التعليم، فهو مسؤول عن تربية وتعليم الأطفال القاصرين سمعيا، ويتحقق ذلك من خلال التزامه بنهج تربوي منتظم وهادف، وباعتبار المعلم مخططا عليه أن يحدد الأهداف، ويرسم الحدود حسب قدرات الأطفال القاصرين سمعيا، ويساعدهم على الوصول إلى ما يرغبون فيه، وإعطاء مغزى لما يتعلمونه وما يكتسبونه من مهارات تأهيلية.

– اقتناعه بالعمل وحبه الإنساني للتعامل مع الأطفال القاصرين سمعيا، والرغبة في التعليم باعتباره دافعا داخليا يحفز المعلم على القيام بعمله، والإلمام بمتطلبات عمله من توصيل المعلومات، وحث الأطفال على التعلم، ووضع استراتيجيات علاجية للتعلم بحكم أن الأطفال المعاقين يحتاجون إلى وقت أطول لاستيعاب المعلومات التي يحتوي عليها برنامج تعليمهم، وحصص أقصر لقابلية بعض الفئات الخاصة للتعب، وعدم قدرة بعضهم على تركيز انتباههم مع ما يدور داخل الفصل الدراسي" **(الزهيري،2003، ص.314).**

"وفي دراسة قام بها (سليمان حمودة، 2013) توصل إلى أن معلم الإعاقة السمعية يتصف بمجموعة من الخصائص الأخلاقية والأكاديمية وهي:

أ. الخصائص الأخلاقية: وتتمثل في:

– القيام بواجباته بإخلاص وأمانة.

– الدقة في العمل والصدق.

– ألا يميز بين الطلاب عل أي أساس كان.

– عدم إفشاء أسرار الطلاب.

– التعامل مع أولياء الأمور بأمانة.

– احترام الطلاب وأراءهم ومعاملتهم بكل تقدير.

– إبداء الاهتمام بكل ما يقوم به الطلاب من سلوكيات وتقويم غير الصحيح منها بالطريقة المناسبة.

ب. الخصائص والمواصفات الأكاديمية: وتتمثل في:

– أن يكون لديه نظرة كافية حول المقاييس النفسية.

– أن يكون لديه خبرة عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة.

– أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبارات.

– أن يكون قادرا عل تفسير السلوك الصادر عن المفحوص أي معرفة سببه هل ناتج عن ظروف بيئية أو إعاقة.

– أن يكون لديه مهارات التشخيص وهي:

النظرة التشخيصية: أن يكون المعلم قادرا عل معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته العلمية.

الاستماع التشخيصي: وهي قدرة المعلم عل تحليل ما يسمع من الطفل أو المحيطين به.

الأسئلة التشخيصية: وهي قدرة المعلم عل اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تفيده في التشخيص.

– يعتمد عل التكرار زيادة عل الحد اللازم للتعلم.

– يقدم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات.

– يستخدم الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة من خلال (التعليم المباشر، التعليم بالتقليد والنمذجة، الألعاب التعليمية...)

– الاعتماد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري من خلال الآتي (استخدام التسجيل الصوتي، جهاز عرض المواد المعتمة، استخدام المجسمات الكرتونية بها حروف وكلمات).

– يتوفر فيه علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم.

– يصمم وينفذ الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي.

– يستخدم التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي لا صوتي عند التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية.

– يستخدم باقي الحواس لدى ذوي الإعاقة السمعية لزيادة عدد المفردات والمعاني.

– يستخدم استراتيجيات التعلم القائم على التكرار واختصار التوجيهات كلما أمكن.

– يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة.

– ينوع طرائق التدريس وخاصة التي تعتمد على حواس البصر واللمس والتذوق.

– يهتم بالعلاقات الاجتماعية والأنشطة الجماعية التي تخرج المعاق سمعيا من العزلة إلى التفاعل مع الآخرين.

– يراعي الفروق الفردية بين المعاقين سمعيا في البرامج الدراسية ويعد برنامجا تربويا خاصا لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية.

– يستخدم طرق التدريس المناسبة للمعاقين سمعيا وتكيفيها بما تتلاءم وطبيعة الإعاقة السمعية.

– يختار الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ المعاقين سمعيا ويوظفها في خدمة أهداف التدريس، علما بأن الأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبرات تفرضها طبيعة إعاقته.

– يختار الوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة السمعية والقدرة على إجراء تعديلات مناسبة في تلك الوسائل حتى يتمكن المعاق سمعيا من الاستفادة منها بما يتوافر لديه من حواس.

– يعرف متى يكون الطالب في حاجة إلى مساعدة أو وجود مشكلة.

– يعرف القيود وتأثيرها على تحديد التوقعات المعقولة للطالب.

- يعرف كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة الطالب.

- يعرف أن الطالب هو فرد وليس حالة صحية.

- يجري محادثات مع الطالب حول ما يعمل.

- يسعى أولا إلى فهم الطالب كشخص.

- يشارك المتخصصين في العلاج الطبيعي والطبي حتى تعطي المشاركة فكرة عن التعديلات في الفصول الدراسية التي من شأنها ضمان أكبر فرصة للنجاح.

- يدرس فصله بعناية من أجل جعل كل شيء يمكن الوصول إليه.

- يصمم الدروس التي تقدم بدائل للتعلم الحركي، والتعلم الذي يتطلب المهارات الحركية الدقيقة.

- ترتيب الحجرة الدراسية بحيث يمكن للجميع التحرك بسهولة.

- يتدرج في الدروس بما يتيح لكل طالب فرصة التعلم الحقيقي". **(حمودة، 2013، ص. 16-18).**

2.3. المسؤوليات الوظيفيةٌ للمعلم المختص

" أورد موقع (إسمع وتكلم Hear and Speak،2009) بعضا من المسؤوليات التي يجب على معلم الصم وضعاف السمع تحملها ومنها أنه:

- يعمل كحلقة وصل بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور.

- يتابع ويوضح للآخرين عن أي تعديلات تمت على خطة البرنامج التربوي الفردي.

- يجتمع باستمرار مع فريق دعم الطالب الأصم والمكون من مدرس الفصل، وأخصائي النطق واللغة، ومساعد المدرس لمناقشة احتياجات الطالب والتغييرات المستقبلية على المنهج الدراسي.

- يحرص على عمل المعينات السمعية للطلبة الصم وضعاف السمع، وعند توقف عملها يقوم بالاتصال بأخصائي السمعيات، أو بإبلاغ الأهالي.

– يقدم الإرشادات للآخرين عن كيفية استخدام أجهزة الإرسال بالذبذبات؛ لضمان سماع الطالب في الفصل، وجميع مرافق المدرسة.

– يقدر مستوى الإزعاج في الفصل، ويقترح توفير تعديلات على البيئة السمعية المناسبة للطلبة الصم وضعاف السمع.

– يحرص في الفصل على تقديم النموذج الناجح للأساليب التعليمية للصم.

– يوفر الدعم لمشاكل الطالب العاطفية والاجتماعية.

– يقيم الكثير من الخدمات التعليمية، والمقدمة للطالب في الفصل كالتدريب على السمع، مهارات التواصل، وتطوير النطق، والقراءة، وتطوير المفردات، والدعم الأكاديمي وغيره.

– يعمل مع أولياء الأمور وفريق العمل على وضع البرنامج التربوي الفردي للطالب.

– يقدم الدعم المبدئي في تبني المشاركات الاجتماعية بين الطلبة الصم والطلبة العاديين.

– يساعد أولياء الأمور في الحصول على الموارد والمعلومات التي تزيد من تثقيفهم عن احتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع". **(التويجري، 2014، ص 23-24).**

"وبالنظر إلى القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني بالجزائر، نجد أن سلك معلمي التعليم المتخصص يضم ثلاث رتب كالآتي:

– رتبة معلمي التعليم المتخصص الموضوعة في طريق الزوال ويكلفون بما يأتي:

– ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي، للمعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو المعوقين ذهنيا باستعمال طرق وتقنيات مناسبة.

– دعم ومرافقة الأطفال المعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا أو المعوقين ذهنيا الذين لديهم صعوبات مدرسية عن طريق تنظيم دروس استدراكية فردية ودروس الدعم المدرسي.

– ضمان المتابعة والتقييم البيداغوجي للتلاميذ.

– رتبة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين، ويكلفون زيادة على المهام المنوطة بمعلمي التعليم المتخصص بما يلي:

– ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي، للمعوقين بصريا أو سمعيا أو حركيا بأقسام الامتحان.

– المشاركة في إعداد و/ أو تكييف برامج التعليم المتخصص لناقصي البصر والسمع وذوي القصور الذهني.

– رتبة معلمي التعليم المتخصص الرؤساء، ويكلفون زيادة على المهام المنوطة بمعلمي التعليم المتخصص الرئيسين بما يلي:

– ضمان انجاز الوسائل التعليمية الرئيسية الضرورية للتعليم المتخصص بصفة مستمرة وكذا تحضير المساعدات التقنية الخاصة بناقصي البصر والسمع وذوي القصور الذهني.

– المشاركة في أعمال البحث التطبيقي في المجال النفسي البيداغوجي.

– مساعدة المفتشين في عمليات التفتيش والتوجيه البيداغوجي". **(الجريدة الرسمية، 2009، ص.15).**

وبما أن دراستنا ترتكز حول معلمي أقسام الدمج المدرسي المتواجدين على مستوى مدارس التعليم الابتدائي فإننا نركز على الرتبة الأولى وهي رتبة معلم التعليم المتخصص الموضوعة في طريق الزوال.

3.3. المعايير الدولية لإعداد معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

"يوجد مجموعة من الكفايات الواجب أن يتمتع بها معلم الطلبة الصم وضعاف السمع، حسب المعايير الدولية لمعلمي التربية الخاصة المعتمدة من قبل مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومجلس تعليم الصم وضعاف(The Council for Exceptional Children) (السمع والخاصة

بمعلمي الصم وضعاف السمع) (Council on Education of the Deaf, CED 2003) وهذه الكفايات هي:

1-معرفة عامة بالأسس الفلسفية، والنظريات الأساسية في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، وتشتمل هذه المعرفة على النماذج، والنظريات الفلسفية التي تؤمن القاعدة العلمية لممارسة التعليم. كما تشتمل على المعلومات المتعلقة بأسباب فقدان السمعي، وأثره على الحواس الأخرى، كما تشتمل على معلومات حول أثر الفروق الفردية في التعليم وتساهم هذه المعلومات في تشكيل إطار نظري للاتجاهات، والأنماط المختلفة المتبعة في تنظيم الطلبة الصم وضعاف السمع.

2-معرفة بخصائص النمو للطلاب، إن الخصائص النمائية للطلبة الصم وضعاف السمع، هي جزء من خصائص تطور النمو للأطفال بشكل عام بالإضافة إلى الأثر الناجم عن الإعاقة السمعية، أو ضعف السمع في الجوانب التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، وفي الاحتياجات الخاصة بهؤلاء الطلبة، ومراعاة خصائص البيئة والثقافة وأثرها فيهما وفي أسرهم، وزيادة وعي المعلم بالاختلافات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والعاديين، ومعرفته بالنمو المعرفي لهم، ضمن إطار المرحلة العمرية، والخدمات، والتسهيلات المقدمة لهم من مهمات معلم الطلبة الصم.

3-معرفة بأسلوب التعلم المناسب للطلبة الصم وضعاف السمع، (التنوع، والاختلاف) ويشتمل هذا الجزء على معرفة الخيارات التربوية، والتعليمية المتوافرة ضمن الإطار الاجتماعي، والانفعالي، والثقافي، واللغوي، وأثر ضعف السمع، أو فقدانه في الخبرات التعليمية للطالب.

4-معرفة استراتيجيات التدريسُ (Instructional Strategies) : تعد المعرفة باستراتيجيات التدريس الأساس، أو المصدر الذي يستقي منه المعلمون الأساليب، والاستراتيجيات لتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، إضافة إلى معرفة التقنيات التي يتشكل منها البرنامج التربوي الذي يطبق على الطلبة

الصم وضعاف السمع، كما تتضمن هذه الاستراتيجيات إتقان المعلم أساليب التواصل المختلفة، ومعرفة بكيفية استخدامها في التطبيق العملي، وفي إعداد الطلبة الصم وضعاف السمع لاستخدام اللغة، أو أسلوب الاتصال الأكثر ملاءمة لكل واحد منهم؛ بحيث تتم تلبية احتياجاتهم المختلفة ضمن إطار من التفاعل والمشاركة الاجتماعية.

5-معرفة بالبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي (Learning Environment & Social Interaction) إن معرفة المعلمين بأساليب التفاعل، والتواصل مع الطلبة الصم وضعاف السمع يساهم في خلق جوٍّ من المودة بين الطلبة، والمعلم الذي يشكل في هذه الحالة نموذجًا جيدا للطلبة، إضافة إلى أن هذه المعرفة تزيد من فرص التفاعل ضمن مجموعات الطلبة على المستوى المدرسي، والاجتماعي، كما ويتطلب من المعلمين التعرف إلى أساليب تكييف البيئة التعليمية لتلبية الاحتياجات الجسمية، والمعرفية، والاتصالية للطلبة الصم وضعاف السمع، وتساهم هذه المعرفة في تسهيل إدارة الصف؛ وبالتالي في زيادة فرص التعلم.

6-معرفة باللغة، ومكوناتها، وتعتبر اللغة أحد أهم أبرز مظاهر الاتصال بين الأفراد الصم وضعاف السمع وما لها من أثر في التحصيل العلمي، والمعرفي عند الطلبة، وعلى تطورهم بشكل عام، ويطلب من المعلمين هنا معرفة بمكونات اللغة، والأنماط اللغوية، وغير اللغوية المستخدمة من قبل الطلبة الصم وضعاف السمع في التواصل، وأثر تلك اللغة في النواحي التعليمية، والاجتماعية، والنفسية في حياة الطالب.

7-معرفة بتخطيط التعليم، ويتضمن ذلك تقديم نموذج للخيارات التربوية، والتعليمية، والمهنية المتاحة، وإرشاد الطلبة إلى طرائق الاختيار، أو الانتقاء من بينها تبعًا لقدراتهم، واحتياجاتهم. وتتضمن هذه المعرفة استخدام المصادر التعليمية المختلفة، ومن أهمها استخدام التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى

المهارة في دمج أساليب التواصل المختلفة؛ بحيث تتلاءم وفلسفة التعليم، ويتطّلب من المعلم هنا معرفة أساليب التخطيط الفردي للطلبة ممن يعانون من صعوبات، إضافة إلى الصم وضعاف السمع.

8-معرفة بأساليب التقييم والتشخيص، تعد معرفة أساليب التقييم والتشخيص، والمصطلحات المستخدمة في هذه العمليات، قاعدة للتعرف إلى الأساليب المختلفة في التعليم، وفي اختيار المسائل، والأدوات الأكثر ملاءمة للطلبة، كل حسب درجة فقدان السمع لديه.

9-معرفة بأخلاقيات ممارسة المهنة، إن معرفة المعلم بمسؤولياته، وبأدواره تشكلّ دعمًا للكوادر التعليمية الأخرى في المدرسة، وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي تطبيق الاستراتيجيات الموضوعة، كما تتطّلب أخلاقيات ممارسة مهنة تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع معرفة بحقوق هؤلاء الأفراد، والعمل على المطالبة بتنفيذ تلك الحقوق، أو تفعيلها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مشاركة المعلمين بالمؤسسات، والجمعيات، والمنظمات التي تعمل على مساعدة الأفراد في إيصالهم إلى تلك الحقوق.

10-معرفة بأسس التعاون والمشاركة، لا بد للمعلم من أن يكون على معرفة بأثر الاتصال في تطور العلاقات الاجتماعية بشكل عام، والأسرية بشكل خاص، وفي كيفية توفير فرص لإقامة علاقات تجمع بين الأشخاص الصم وضعاف السمع، والأقران السامعين من جهة أخرى، كذلك يطلب من المعلم السعي لدعم أساليب الاتصال المختلفة المستخدمة من قبل الطلبة الصم وضعاف السمع تبعا لاحتياجاتهم الفردية". **(الصمادي، 2007، ص. 27-30).**

4. شروط الالتحاق بتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد مهامهم

"اهتمت الدولة الجزائرية منذ عهد الاستقلال بسن التشريعات والقوانين الخاصة بالعاملين مع الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في المرسوم رقم (68-334 المؤرخ في 30 ماي 1968)، والمتمم

بالمرسوم (75-108 والمؤرخ في 26 سبتمبر 1975) والمتضمنين القانون الأساسي الخاص بالمعلمين المتخصصين في الشباب المتخلفين وصدر أيضا المرسوم (80- 59 المؤرخ في 8 مارس 1980) والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، كما صدر المرسوم (85-59 المؤرخ في 23 مارس 1985) والذي جاء ليضبط مدونة مناصب العمل والوظائف المناسبة لأسلاك المعلمين والمتمثل في سلك المربين والمربين المختصين المعنيين بالدراسة الحالية. كما جاء في المادة(32) من المرسوم التنفيذي(93 – 102 المؤرخ في 12 أبريل 1993) الخاص بشروط الالتحاق بسلك المربين، حيث يشترط في الشخص الحصول على مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ومتابعة بنجاح تكوينا متخصصا مدته سنتان (02) بإحدى المراكز الوطنية المتخصصة في تكوين الموظفين الاختصاصيين في مؤسسات المعوقين، أو عن طريق امتحان أو تأهيل مهني بالنسبة للمربين المساعدين ذوي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط على الأقل، وتلقي تكوين متخصص وإثبات خمس (05) سنوات أقدمية في الممارسة على الأقل، أما سلك المربي المختص يشترط فيه الحصول على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي ومتابعة بنجاح مدة ثلاثة (03) سنوات تكوينا متخصصا، أو من المربيين الذين يثبتون أقدمية خمس (05) سنوات ممارسة لمهام المربي بالمؤسسات المتخصصة. وكان يطلق عليه إداريا مربي مختص إعاقة سمعية ويقوم بمهام تعليم الأطفال المعاقين سمعيا.

ويحدد المرسوم المشار إليه سابقا، مهام المعلمين حسب السلك الوظيفي الذي ينتمون إليه، حيث تشير المادة 30 من المرسوم التنفيذي 93-102 والمؤرخ في 12 أفريل 1993 لمهام المعلمين المنتمين لسلك المربين والمتمثلة في "أنهم مكلفون بتطبيق البرنامج والسهر على النظافة الجسمية، والثيابية للأشخاص المتكفل بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة، وتأطيرهم والمشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة شباب معسرين و/أو إعادة تربيتهم، قصد إدماجهم في الحياة الاجتماعية.

أيضا المشاركة في المداومات المنظمة، وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض وأنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون (30) ساعة". **(الجريدة الرسمية، 1993 عدد 25، ص. 12-13).**

5. نظام التكوين لمعلمي التعليم المتخصص في الجزائر

"يتبع نظام التكوين الحالي لمعلمي التعليم المتخصص مجموعة من القوانين والإجراءات الإدارية تتضح كلها فيما تضمنه القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني، وهذا حسب المرسوم التنفيذي رقم (09-353 مؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق 8 نوفمبر سنة 2009) في الفصل الثاني من المادة 70 الذي أشار إلى ثلاثة رتب لمعلمي التعليم المتخصص هي:

1-رتبة معلمي التعليم المتخصص، الموضوعة في طريق الزوال.

2-رتبة معلمي التعليم المتخصص الرئيسيين.

3-رتبة معلمي التعليم المتخصص الرؤساء.

حيث تشير المادة (74) على أنّه يوظف أو يرقى بصفة معلم التعليم المتخصص الرئيسيين:

1-عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين الحائزين على شهادة ليسانس التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

وتحدد شروط الالتحاق بالتكوين المتخصص وكَيفِيات تنظيمه حسب المادة(20)، بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية وتطبيقا للمادتين(83 و84) من الأمر رقم(06-03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006) حسب المادة (11) يعين المترشحون الذين يوظفون في الأسلاك والرتب التي يحكمها هذا

القانون الأساسي الخاص بصفة متربصين بموجب قرار أو مقررة من السلطة المخولة صلاحية التعيين ويلزمون باستكمال تربص تجريبي تكون مدته سنة واحدة، حيث يخضع المترشحون الذين تم توظيفهم، لمتابعة تكوين تحضيري أثناء فترة التربص لشغل المنصب تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتضامن الوطني.

وحسب الفصل السادس من موضوع التكوين تنص المادة (19) على أنّ الالتحاق بالتكوين المتخصص المنصوص عليه في هذا القانون الأساسي الخاص يكون عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، وتنص المادة (14)، على أنّه بعد انقضاء فترة التربص، واعتبارًا لتقرير التفتيش المنصوص عليه في المادة (13) حسب نفس المرسوم، يرسّم المتربصون أو يخضعون إلى تمديد فترة التربص مرة واحدة للمدة نفسها أو يسرحون بدون إشعار مسبق أو تعويض".(**الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2009، ص.07**).

"وبالنسبة للجهات المعنية بتأطير وتكوين معلمي التعليم المتخصص فيهتم المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة بتكوين مهنيين في مجال الإعاقة، وهو يعد مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ظهر بمقتضى المرسوم(87/257 بتاريخ 01 ديسمبر(1987) ويعمل على ضمان تكوين قاعدي لكل من المربين والمربين مختصين، ومعلمي التعليم المتخصص، ومساعدين اجتماعيين من أجل تغطية حاجات المؤسسات المختصة من مراكز نفسية وبيداغوجية للأطفال المتخلفين ذهنياً ومدارس الأطفال المعوقين سمعيا والمكفوفين، والمراكز الطبية البيداغوجية لذوي القصور الحركي، ومراكز خاصة بذوي نقص التنفس ودار الطفولة المسعفة، ودار العجزة (المسنين).

كما يعمل هذا المركز على المساهمة في إعداد وإنجاز البرامج، والوسائل التربوية الضرورية لحصص التنشيط وإعادة التربية، والحرص على تطبيقها ونشر البرامج المكيفة والمشاركة في تقييم البرامج وطرق التنشيط وإعادة التربية لغرض إعادة تكييفها وتجديدها.

وتجدر الإشارة إلى النموذج المقدم من قبل" القريوتي" في دراسته حول اعتبارات عامة للخطط القومية والوطنية لإعداد المعلمين المتخصصين في تعليم المعاقين المعد من قبل "روهر" نقلا عن – لجنة الموارد البشرية المنبثقة عن الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقليا– (International league of Societies for the mentally Handicapped) حيث يعتبر أحد النماذج المقترحة في هذا الخصوص والذي يمكن أن يشكل أساسا مناسبا في مجال إعداد العاملين مع فئات الإعاقة الأخرى". **(القريوتي، 2006، ص.107).**

6. محتويات التكوين لمعلمي التعليم المتخصص (وحداته)

"حسب مرجع التكوين القاعدي لسنة (2003)، كان تكوين معلمي التعليم المتخصص يختلف عن التنظيم الحالي له، حيث كان معلمو التعليم المتخصص يتلقون تكوينا لمدة ثلاث سنوات كاملة تُخَصَصُ السنة الأولى منه للجذع المشترك وسنتان للتخصص في فرع من فروع الإعاقة الحسية (إعاقة سمعية –إعاقة بصرية) أو الذهنية على خلاف ما هو معمول به الآن، وقد كانت وحدات التكوين تتمثل في مجموعة من المقاييس، التي تتجه نحو تحقيق أهداف مشتركة في تكوين معلمي التعليم المتخصص ومن بين أهم هذه الوحدات ما يلي:

وحدة منهجية الممارسة المهنية: تسمح هذه الوحدة بالتحكم في الوسائل المنهجية الضرورية، كما تساعد المعلم على البحث واكتشاف الظواهر، وتضم هذه الوحدة كل من منهجية البحث، وورشة التنطيق.

و**حدة بيداغوجيا النشاطات التربوية:** تدعم هذه الوحدة لدى المتدرب قدرات التنشيط عن طريق نشاطات التواصل، والتعبير المكيفة والقصور السمعي، تضم هذه الوحدة كل من مقياس النشاط البدني المكيف، السمعي البصري، والفنون التشكيلية.

وحدة بيداغوجيا العلاقات الإنسانية: تهدف هذه الوحدة إلى تنمية المعارف المعيارية لدى المتدرب فيما يتعلق بالنمو النفسي للطفل القاصر سمعيا، وكذا تطوير قدراته في التنشيط، وتضم هذه الوحدة كل من مقياس القصور السمعي والنمو النفسي، والتنشيط الاجتماعي الثقافي.

وحدة مقاربات عدم التكيف والإعاقة: تسمح هذه الوحدة للمتدرب بإكساب استراتيجية التعليمية، والمنهجية للتربية الخاصة الموجهة للطفل الذي يعاني من قصور سمعي، وخصائص نمو شخصي، والاطلاع على تقنيات التكفل داخل الفريق متعدد التخصصات، ويدخل ضمن هذه الوحدة كل من مقياس التربية الخاصة، علم النفس الحركي الإيقاع الجسمي لسانيات وصوتيات، القياس السمعي، بيداغوجيا التعليم الأساسي الطور الأول والثاني التربية وإعادة التربية النفسية الحركية.

وحدة بيولوجيا جسم الإنسان: تسمح للمتدرب باكتساب المعارف الضرورية الخاصة بالجهاز السمعي على المستوى التشريحي والفيزيولوجي وتضم مقياس فيزيولوجيا وأمراض الأذن". (**CNFPH , 2001, pp.112-113**).

"كما يمس التدريب النوعي الجوانب الخاصة برغبة المتدرب، واهتماماته فيما يخص مشروع التدريب ومبررات اختياره لمؤسسة تكفل ما وما يريد تحقيقه، إلى جانب علاقته بالمؤسسة من أجل معرفة قدرة المتدرب على التعامل مع الأشخاص المتكفل بهم، وقدرته على التواصل مع مختلف المتدخلين، وكيفية إدراكه للعمل متعدد التخصصات، وما مدى إمكانية المتدرب في الاندماج داخل

الوسط المؤسساتي والمهارات التي أظهرها في التعامل مع التنظيم المتبع في المؤسسة المتخصصة، بالإضافة إلى قدرته على المبادرة والقيام بالأنشطة.

دورات حول الموضوع: لقد أولى التكوين المتخصص اهتماما بدورات حول موضوع موازاة مع التكوين العملي بغرض توسيع الآفاق العلمية للمتدربين، والتعمق في مواضيع حظيت باهتمام المتدربين أو بحكم عدم تغطية برنامج التكوين لها، ومن هذا المنطلق فهي مكملة للتكوين النظري، وقد يترك المتدربون في مواقف نشطة من بحث وتحقيق خارجي ولعب أدوار مختلفة بحسب طبيعة المواضيع ثم يتم معالجتها بمقاربات متعددة بغرض إثرائها تماشيا مع أهدافها.

أمّا الآن وكما أشرنا في البداية وبعد صدور التنظيم الجديد لعملية التكوين المتخصص في المرسوم التنفيذي رقم(09-353 مؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق لـ 08 نوفمبر سنة 2009)، المتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني، الباب الثالث الفصل الثاني، الفرع الثاني المتعلق بشروط التوظيف، المادة(74)، أصبح معلمو التعليم المتخصص الرئيسيون يتلقون تكوينا يدوم سنة فقط مع التغيير في بعض الوحدات التعليمية للمقاييس المدرجة في هذا التكوين، بحيث أصبح معلمو التعليم المتخصص الرئيسيون يتلقون هذه الوحدات في شكل دورات تدريبية تتعلق بمجموعة من المواضيع التي تتعلق بما يلي:

- التربية الخاصة من حيث المفهوم، الأهداف.
- التقويم والتقييم التربوي.
- التوحد، الأسباب، التشخيص، التكفل.
- الإعاقة، أسبابها، أنواعها، التشخيص، التكفل.

وما يمكن الحديث عنه بخصوص أسباب عملية تغيير مدة ومحتوى التكوين المتخصص من النظام القديم إلى تبني النظام الجديد هو أنّ الوزارة الوصية ترى؛ وبحسب تفسير الباحث عدم جدوى وفعالية التكوين في النظام القديم الذي يتلقى فيه معلمو التعليم المتخصص مجموع المقاييس التي أشرنا إليها آنفاً، بعدما تم اشتراط المستوى الجامعي لمعلمي التعليم المتخصص، وضرورة الحصول على شهادة الليسانس لشغل منصب معلم التعليم المتخصص، وبالتالي فالوزارة الوصية ملزمة بتقليص مدة التكوين من ثلاث سنوات إلى سنة واحدة بعد اشتراط هذا المستوى، لأنّ التكوين طويل المدى بثلاث سنوات في النظام القديم ما هو في حقيقة الحال إلاّ تحصيل حاصل لما قد يتلقاه هؤلاء المعلمون أثناء المرحلة الجامعية.

7. دور معلم الإعاقة السمعية

"إن لمعلم الإعاقة السمعية للتلاميذ الصم دورا هاما يتمثل في:

ا-**تسهيل التواصل الاجتماعي والتكيف النفسي داخل القسم:** يمكن لهذا المعلم إيجاد مناخ مناسب للتعليم وقد يكون المناخ متحررا لدرجة يشعر معها التلميذ الأصم بنوع من الألفة والراحة والثقة وهذا الأمر يتطلب من المعلم المزيد من فرص التدريب بتنمية مهاراته في هذا الجانب، كما يجب عليه أن يكون ناصحا أمينا للطلاب ومرشدا موجها، وبالتالي يقوم المعلم بتهيئة بيئة اجتماعية تتلاءم والعملية التربوية بحيث يتم فيها بناء علاقات اجتماعية وتفاعل يتحقق من خلالها تواصل مفتوح بين كل من المعلم والتلميذ.

ب-**التواصل مع الأهل وإشراكهم في عملية تعليم أبنائهم:** إن إشراك الأهل في البرنامج التعليمي للتلميذ الأصم يأخذ درجات وأشكال مختلفة أين يسمح للأهل بأن يكونوا كمعلمين مؤقتين أو مساعدين خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وكذا من أجل أن تكون العلاقة بين المعلم والآباء فعالة،

كما يعتبر التواصل كوسيلة يتم من خلالها تعريف الآباء بطبيعة النظام المدرسي والمدرسين الذين يسعون لتحقيق حد أدنى من الاندماج ويبذلون جهدا لاجتذاب انتباه الآباء للمسائل الهامة". **(القيروي،2006، ص. 200-202)**

ج-التفاعل داخل حجرة الصف: يعد التفاعل داخل الحجرة الصف من العوامل المهمة التي تؤدي إلى زيادة فعالية العملية التعليمية وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل داخل الصف هي كما يأتي:

- التفاعل بين المعلم ومجموعة من التلاميذ ويحدث هذا التفاعل من خلال الأنشطة التعليمية المتمركزة حول المعلم ويوجه بعض الأسئلة للتلاميذ بقصد الإثارة والتفاعل.

- التفاعل بين المعلم والتلميذ ويحدث هذا التفاعل عندما يوجه المعلم إلى تلميذ معين سؤالا ويطلب أن يجيب عنه وهنا لا يكون النشاط التعليمي متمركزا حول المعلم وإنّما يكون موجها بواسطة المعلم.

- التفاعل بين تلميذ وآخر وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول التلميذ فقد يسأل التلميذ سؤالا وبدلاً من أن يجيب المعلم عن هذا السؤال يكلف تلميذاً آخر هو الذي يقوم بالإجابة عنه.

- فترات الصمت المثيرة حيث يمكن استخدام الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة كأسلوب من أساليب تنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعلم ومن أهميته يساعد الصمت على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر ويمكن أن يجذب الصمت انتباه التلاميذ للتقابل بين الكلام والصمت فهما مثيران وإن كان يختلفان اختلافا جوهرياً ويشجع أيضاً الصمت المعلم على الاستماع الجيّد إلى التلاميذ واستعماله وسيلة ناجحة ومن وسائل ضبط الصف والتوقف عن الفوضى وإعادة النظام. **(علوان، وعبد القوي، 1995، ص. 145)**

8. أهمية إعداد معلم الإعاقة السمعية

"تعد عملية إعداد معلمي الصم على درجة كبيرة من الأهمية لأنها مهما توفرت لدينا الإمكانيات المختلفة من مناهج جيدة ووسائل تعليمية حديثة ومتنوعة و أساليب إدارة علمية، فإن كل ذلك لا يعني شيئا دون وجود المعلم المعد إعدادا جيدا والذي يملك المهارات التي تؤهله لكي يكون معلما جيدا قادرا على التعامل مع التلاميذ الصم، إذ لا يكفي حب المعلم لعمله فلا بد أن يكون خبيرا بلغتهم ومهارات الاتصال الخاصة بهم وعلى دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي والاجتماعي والوجداني واللغوي والمشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع، وتلك المعرفة تجعل المعلم مؤهلا لتحديد الأهداف التدريسية والمواد والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة وتقويم عملية التعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن تلك المعرفة تدعم وجود المعلم داخل حجرة الدراسة كقائد فعال قادر على توفير البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، فالمعلم في مجال تربية التلاميذ الصم صاحب مهنة ورسالة سامية لذلك فإن أي قصور في إعداده و تأهيله سوف ينعكس بالسلب على أدائه أثناء عملية التدريس و بالتالي عدم تمكنه من تحقيق أهداف المنهج لأن المنهج بمفهومه الشامل منظومة متكاملة من الخبرات المترتبة التي يتم التعبير عنها وترجمتها من خلال عناصر المنهج بشكل متتابع ومتناسق بحيث يتم ترجمة الهدف إلى محتوى مناسب والذي يقوم المعلم بتدريسه باستخدام طرق تتناسب مع طبيعة الهدف والمحتوى وطبيعة التلميذ، بالإضافة إلى استخدام وسائل وأنشطة تعليمية وثيقة الصلة بالمحتوى و الطريقة، ليصلوا أخيرا إلى بلوغ الأهداف المنشودة، فالمعلم يقوم بأعمال ويمارس كفاءات أساسية من شأنها أن تؤدي إلى نواتج تعلم جيدة وباقية الأثر لدى التلاميذ الصم".**(ذيب، 2014، ص. 172-173)**.

9. الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الإعاقة السمعية

"إنّ تكوين المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيّدة للتعليم كما أنّه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أنّ إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وإذا كان التدريس في جانب منه فن فإنّ الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة، ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم". **(مرسي، 1980، ص. 171).**

وبما أن هذا المعلم يعمل في مجال التربية الخاصة فإنه "يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها تلك التربية التي تقدم للفئات الخاصة من الأطفال والكبار بحيث يكون مجال اهتمامها بالدرجة الأولى منصبا على التلاميذ غير العاديين على اختلاف فئاتهم وظروف إعاقتهم، وهنا تجدر الإشارة إلى أنه من الضروري إعداد المعلم المتخصص في تعليم هذه الفئات من التلاميذ غير العاديين سواء اتبع في ذلك ما يعرف بالمدخل الشامل أو غير التخصصي ويسمى(non-categorical approach) أو اتبع ما يعرف بالمدخل التخصصي ويسمى(categorical approach)، حيث يقصد بإعداد معلم التربية الخاصة وفق المدخل الأول إعداد ذلك المعلم الذي يتعامل مع التلاميذ غير العاديين بصفة عامة، أيا كانت فئاتهم أو نوعيات إعاقتهم، أما إعداد معلم التربية الخاصة وفق المدخل الثاني فيقصد به إعداد المعلم المتخصص في تعليم فئة واحدة فقط، ومن ثم يمكن القول بأن برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قد تتميز بخصوصية تميزها عن برامج إعداد وتدريب المعلمين للتلاميذ العاديين، ومما يجدر ذكره كذلك في شأن إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في أثناء الخدمة أن إعداد هذا المعلم قد يقوم على ما يعرف بالمدخل التكاملي، كما قد يقوم إعداد معلم التربية الخاصة على ما يعرف بالمدخل التتابعي الذي يستند إلى انخراط الطالب المعلم خلال السنتين الأوليين من

دراسته بكلية التربية في الدراسة ببرنامج معلم العاديين، ثم يتخصص بعد ذلك خلال السنتين الأخيرتين من دراسته ليكون معلما لغير العاديين".**(شكري و السويدي، 1992، ص. 101-102).**

1.9. الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الصم

"تتمحور الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الصم حول القضايا التالية:

أ-**الاتجاهات نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية:** من الاتجاهات الحديثة في تكوين معلمي التعليم المتخصص للإعاقة السمعية على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعا وتختلف عما كانت عليه في السابق، فقد كان تكوين المعلم في السابق على العمل في مدارس خاصة، أما الآن فالاهتمام منصب على تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقييدا فلا بد أن يكتسب المعلم في هذا المجال القدرة على:

- الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.
- الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن التلاميذ الصم ورعايتهم.
- إعداد برامج لتهيئة التلميذ الأصم للالتحاق بالصفوف العادية.
- تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية بإلحاق التلاميذ الصم وضمهم لصفوفهم.

ب-**الاتجاه نحو التكوين المعتمد على الكفاءات:** لقد ارتبطت تنمية الكفاءات التعليمية والتدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال تكوين المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفاءات، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينيات، ومن العوامل المساعدة على ظهورها:

- النقد الموجه لبرامج التكوين التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الانسان المعاصر وتنمية قدراته على مجابهة واقع العصر.

– تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفاءات محددة يمكن التكوين عليها والانتقال من كفاءة غلى اخرى بعد إتقانها.

– ظهور مدخل التعلم حتى التمكن، وقد دفع ذلك بالعاملين في مجال إعداد البرامج لمعلمي التعليم المتخصص إلى بذل جهود مكثفة من أجل التعرف على المهارات والقدرات اللازمة التي يجب توفيرها لدى المعلم الناجح". **(خولة يحي، 2006، ص. 421–422)**.

2.9. تكوين معلم الإعاقة السمعية في الجزائر

"يعد تكوين معلم الإعاقة السمعية بمركز (CNFPH) أي المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري أنشئ بمقتضى المرسوم رقم (87/275 بتاريخ 01 ديسمبر 1987)، يعمل على تكوين مختصين في الاعاقة على مختلف أنواعها وذوي الصعوبات داخل المراكز المختصة التالية:

– المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا.

– مدارس المعوقين سمعيا.

– مدارس المعوقين بصريا.

– المراكز الطبية البيداغوجية للمعوقين حركيا.

– مراكز الضيق التنفسي.

– مراكز الطفولة المسعفة.

ويضم التكوين نوعين: التكوين الأولي والتكوين المستمرّ.

التكويـــن الأولـــــــي: ينظم المركز سنويا مسابقات للالتحاق بالفروع والاختصاصات التالية:

– مربي متعدد التخصصات، مدة التكوين عامين، حائز على شهادة البكالوريا.

– مربي متخصص: فرع إعاقة ذهنية، فرع نفسي حركي، فرع مساعد اجتماعي، حائز على شهادة البكالوريا، مدة التكوين ثلاث سنوات.

– معلم التعليم المتخصص، فرع إعاقة سمعية، فرع إعاقة بصرية حائز على شهادة البكالوريا، مدة التكوين ثلاث سنوات.

التكويـــن المستمـــر: يقدم المركز تكوينا مستمرا لموظفي المراكز المختصة وذلك قصد تطوير خبرات المختصين في مجال التربية الخاصة والعمل الاجتماعي.

ولضمان احتياجات التكوين الأولي والتكوين المستمر، يتوفر المركز على الوسائل البيداغوجية التالية: داخلية للبنات والذكور تتسع لـ(300) سرير ومطعم ونادي وأماكن للراحة والترفيه مكتبة تتسع لـ(500) قارئ تحتوي على(4500) عنوان وما يزيد عن(6500) نسخة، وتسعة أقسام للدراسة والأعمال التطبيقية وستة ورشات، ورشة خاصة بالسمعي البصري، مخبر للتصوير، قاعة خاصة نفسي حركي، ورشة للتربية الخاصة، ورشة للتنطيق، ورشة للأشغال اليدوية، قاعة محاضرات تتسع لـ (315) مقعد، ويتكون المركز من عدة هياكل هي:

– المديرية الفرعية للتكوين والتربصات.

–المديرية الفرعية للبرامج والمناهج والوسائل البيداغوجية والوثائق.

– المديرية الفرعية للإدارة والمالية.

– المجلس البيداغوجي.

ولضمان تجدد المعلومات للمشرفين على التكوين يعمل المركز على تسطير حصص تكوينية في إطار التكوين المتواصل مع جامعة قسنطينة، المركز الاستشفائي الجامعي، الجمعيات الوطنية

والفرنسية، معهد الشبه الطبي، كما يعمل المركز على تنظيم ملتقيات دولية، ملتقيات وطنية وأيام دراسية.

3.9. دور وأهداف مركز التكوين المتخصص في إعداد معلمي الإعاقة السمعية

إن المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة يضمن تكوينا لمعلمي التعليم المتخصص حيث يكمن دورهم في عرض التعلم أي إيصال المعارف القابلة للفحص و المراجعة للطفل ذو القصور السمعي أو الأصم وما يعترضه من صعوبات لأداء مهنته في التواصل مع الطفل الأصم و استعمال وسائل تعليمية ومعينات سمعية، وكذا فهم خلفية هذه الصعوبات وذلك بفهم خصائص الطفل الأصم، و لهذا يهدف المركز الوطني(CNFPH) إلى تكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، و إكساب المعلم المختص للمعلومات الكافية حول حاجات هذه الفئة خلال فترة تكوينية وذلك بغية إعداده لأداء مهنته مستقبلا ولسد حاجات القطاع الاجتماعي بمستخدمين مؤهلين لهذا العمل، لذا فإن تكوين معلمي التعليم المتخصص يمر بعمليات التناوب بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي.

4.9. برنامج تكوين معلمي الإعاقة السمعية

يكون التكوين على مدار ثلاث سنوات، السنة الأولى جذع مشترك (معلم التعليم المتخصص للأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، مربي متخصص للأطفال المتخلفين ذهنيا)، أما السنة الثانية والثالثة يتم فيها التخصص، ويتكون برنامج تكوين المعلمين المتخصصين للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظـــــــري:

محتوى السنة الثانية: ويتكون من مجموعة من المقاييس تتمثل في:

- **اللسانيات والصوتيات:** تسمح للمتربص المتعلم بمعرفة التيارات الكبرى للسانيات والصوتيات وكذلك تطور اللغة والكلام لدى المعاق سمعيا وخصوصية الجهاز الصوتي.

- **إعاقة سمعية والنمو النفسي للطفل الأصم:** معرفة المعلم المتربص مفهوم النمو المعرفي، النفسي، الحركي، العاطفي، الاجتماعي لدى الأصم.

- **بيداغوجيا التعليم:** يتمكن من معرفة طرق وأساليب التعليم.

- **بيداغوجيا خاصة:** تأهيل المتربص المعلم للاستراتيجية البيداغوجية الخاصة المطورة لأنماط الاتصالات، المعينات السمعية، الوسائل التعليمية المستعملة مع الطفل الأصم، اكتساب نشاطات التنطيق ما قبل المدرسة والمناهج المستعملة.

- **النفسية الحركية واللغة:** تعنى بتشخيص علم النفس الحركي وتطوير اللغة وهذا للتعريف بالتأثيرات الخاصة بالإعاقة السمعية ومميزاتها حول مجمل شخصية الطفل الأصم.

- **سمعي بصري:** يعمل على تعريف المتربص المعلم بالوسائل والمعينات السمعية البصرية لتسهيل التعبير، الاتصال والتواصل والتنشيط.

- **التشريح:** العمل على معرفة مختلف المعارف اللازمة ومميزات ومكونات تشريح الأذن وتطورها الوظيفي وآلية السمع.

- **النشاط البدني المكيف:** هدفه التعرف على مفاهيم عامة حول النشاط البدني المكيف مع الإعاقة السمعية وتعليمه وبالتالي يصل إلى التطور الشخصي.

- **الإيقاع الجسمي والإيقاع الموسيقي:** هذه الورشة التربوية تسمح بتطبيق التقنيات والطرق المستعملة في البيداغوجية الخاصة وهذا حسب الإيقاع الجسمي والموسيقي، التعبير الجسمي، الاتصالات الشفهية وغير الشفهية ومختلف الحواس

محتوى السنة الثالثة:

- **النشاط الاجتماعي الثقافي:** يعمل على معرفة مختلف الأدوات التقنية لتنشيط الفرق أو الجماعات في مختلف المراحل المؤسساتية والعمل على اكتشاف معنى الحياة الاجتماعية داخل مؤسسة اجتماعية.

- **بيداغوجيا التعليم:** هدفه معرفة تعليمية التعليم في المدرسة العادية وفي المدرسة المتخصصة وكيفية تحضير الاختبارات وتقييمها.

- **القياس السمعي:** يهدف هذا المقياس إلى معرفة تقنيات التشخيص وتقييم الوظيفة السمعية.

- **تربية وإعادة التربية الحركية:** تهدف إلى معرفة كل ما يتعلق بالتربية وإعادة التربية الحسية الحركية للاضطرابات المرتبطة بالإعاقة السمعية.

- **ورشة التنطيق:** تهدف هذه الورشة إلى تطبيق نشاطات التكفل بدءا بالتربية الأولية للوقوف على تربية سمعية باستعمال الأجهزة، اللغة والتعبير الجسمي، التربية الحسية والرياضيات، الكتابة والتمهيد إلى لغة الإشارات.

- **السمعي البصري:** تهدف إلى معرفة منهجية استعمال الوسائل التعليمية لكي يسهل على المعلم الاتصال والتنشيط.

- **منهجية البحث:** يهدف هذا المقياس إلى اكتساب طريقة منهجية للبحث عن موضوع وهيكلته في كل مراحل البحث، منها الملاحظة، البناء والتحليل وكذلك تزويد المعلم المتربص بمجموعة من وسائل البحث لمعالجة الإشكاليات المطروحة.

الجانب التطبيقـــي: وهو عبارة عن تدريبات ميدانية على طول فترة التكوين بغية اكتشاف الواقع المؤسساتي وتجسيد المكتسبات المتلقية خلال التكوين النظري وتهدف هذه التدريبات إلى ما يلي:

التدريب الأول: تدريب الاكتشاف والملاحظة (مدة شهر): والهدف منه تمكين المعلم من التعرف على مدرسة الإعاقة السمعية، صلاحياتها، أهدافها وطرق تسيير التكفل ومختلف أطوار التعليم مع الوقوف على الفرقة البيداغوجية، تشكيلها ومهامها. كما يتمكن المتربص من ملاحظة النشاطات التعليمية المطبقة وما يصدر من المعلمين والمتعلمين من سلوكيات وتصرفات.

التدريب الثاني: التدرب على العمل رقم 01 (مدة شهر): الهدف منه تمكين المعلم المتربص من معرفة وتطبيق الطرق والتقنيات والوسائل التعليمية والمواد المدرسية في مرحلة التنطيق بمستوييها الأول والثاني.

التدريب الثالث: التدرب على العمل رقم 02 (مدة شهر): الهدف منه تمكين المعلم المتربص من استعمال طريقة تربوية مناسبة لتوعية قصور المتكفل بهم وتطبيقها مع الأطفال مع إنجاز بطاقة فنية للنشاطات التي يقوم بها.

التدريب الرابع: الإحالة على الوضعية المهنية (مدة شهر): الهدف منه جعل المعلم المتربص قادرا على تصميم وتقييم مشروع نشاط فردي من خلال ظواهر ومشاكل استوقفته وعليه القيام بتشخيصها وتحليلها، ومن خلالها يبني مشروعا تدخليا، كما يهدف إلى مساعد المعلم المتربص على اختيار موضوع المذكرة.

التدريب الخامس: تدريب التخصص أو نهاية التكوين (مدة شهرين): الهدف منه أن يقوم المعلم المتربص بإعداد مذكرة التخرج وهو تدريب على منهجية البحث، تسمح له بتطبيق المعلومات المكتسبة وتكون بمثابة نهاية التكوين

إن معلم التعليم المتخصص بالجزائر ملزم –حسب القانون الأساسي الخاص المنظم لمهنته– بتدريس أطفال أقسام الدمج المدرسي المتواجدين بالمدارس العادية، وعلى هذا الأساس لابد من الوقوف على مصطلح "الدمج" و"عملية الدمج" من كل النواحي كما هو موضح لاحقا في هذه الدراسة.

10. برنامج تكوين معلمي وأساتذة التعليم المتخصص في الجزائر سنة 2007

جدول 3 برنامج تكوين معلمي وأساتذة التعليم المتخصص في الجزائر.

المواضيع	المدة الزمنية	شروط المشاركة	السلك المعني
المبادئ الأولية في الإعلام الآلي	8 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (48 يوم)	أساتذة التعليم المتخصص SEP معلمي التعليم المتخصص SEM
مايكروسوفت إكسال Microsoft excel	05 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (30 يوم)	أساتذة التعليم المتخصص معلمي التعليم المتخصص SEM
مايكروسوفت باوربوينت Microsoft PowerPoint	06 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (36 يوم)	أساتذة التعليم المتخصص معلمي التعليم المتخصص SEM
تصوير احترافي سمعي بصري Photographie audiovisuelle professionnelle	05 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (30 يوم)	معلمي التعليم المتخصص EMS
إعداد المساعدات التقنية والبيداغوجية Réalisation des aides techniques & pédagogiques	04 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (24 يوم)	أساتذة التعليم المتخصص PES معلمي التعليم المتخصص SEM
مكتبية معمقة Bureautique Approfondie	03 دورات	كل دورة تدوم 06 أيام (18 يوم)	أساتذة التعليم المتخصص SEP

(الجدول 03 المصدر: وزارة العمل والتضامن الوطني، السداسي الأول، 2007:)

نلاحظ أن البرنامج المقدم سنة 2007 يمثل برنامج للتكوين المستمر لمعلمي وأساتذة التعليم المتخصص، فجل محتواه يرتكز على تكنولوجيا الاعلام والاتصال لأهميتها في تدريس ذوي الإعاقة السمعية في محال تنويع وسائل تدريس هذه الفئة، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون تكوينا قاعديا لهؤلاء المعلمين لأن أغفل في مضمونه خصوصية الفئة المتكفل بها وحاجتها التعليمية في المجال الأخرى نظرا لتنوع المواد الدراسية.

1.10. مفهوم الدمـج وتعريفـه

"من المسلمات أن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولهذا فهو واحد من الموضوعات التي تتبناها جمعيات حقوق الانسان، ولهذا فإن الطلاب المعوقين يجب أن يكون لهم مكان في التعليم في المدارس العامة، وعلى هذه المدارس أن تعمل على تعديل مناهجها وأساليبها وإدارتها ومبانيها ومفاهيمها بما يتناسب مع الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلاب، ولقد تم التعبير بوضوح عن هذه الدعوة المؤتمر العالمي لليونسكو الذي عقد في عام(1994) الذي دعا إلى إتاحة فرص تعليم الطلاب المعوقين جنبا إلى جنب مع زملائهم غير المعوقين في المدارس العامة". **(international league of societies for person with mental handicap,1990)**

لغـــة: "الإدماج لغة دمج دمجا دموجا في الشيء دخل فيه واستحكم والفعل المزيد هو أدمج يدمج الشيء في الثوب أي فيه، وتدامج القوم على فعل الشيء أو فعل ما يمكن فعله أي تعاونوا عليه، وتضافرت جهودهم من حيث القيان به، وادمج الأمر أحكمه، وأدمج كلامه أتى به محكما". **(المعجم الوسيط، ص.295).**

اصطلاحا: هو عملية إدخال جزء في الكل، أي أن تنصهر مجموعة صغيرة في مجموعة أكبر لتكوين مجموعة موحدة كما يعبر عن الادماج في مجموعة بالتفاعل الحاصل بين أعضائها وينجر عن هذا

التفاعل شعور بالانتماء للمجموعة ولمبادئها، كما يمكن القول بان الادماج هو نشاط تعليمي يستهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من اجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات". **(الخضراء عبد العزيز، 2006، ص.27).**

"و يأتي مصطلح الدمج المدرسي للإشارة الى تعليم الطلاب ذوي الاعاقات جنبا الى جنب مع أقرانهم غير المعاقين في المدارس العادية على أن يبقى فيه طوال اليوم الدراسي، ويتولى الاشراف عليهم معلم التعليم المتخصص يوفر لهم بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية، و اتباع طرائق تدريس ملائمة لحاجاتهم الفردية، وهو بذلك يعني اتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاعاقات من التواجد و الانخراط في التعليم العام كإجراء يؤكد على مبدئ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف إلى تلبية واشباع حاجاتهم التربوية الخاصة في اطار المدرسة العادية التي تتمثل في البيئة الأقل تقليدا".**(عادل عبد الله محمد، 2012، ص.04).**

"ويعرف (خالد رمضان، 2008) الدمج بأنه عملية تعليم الأطفال المعاقين مع العاديين جنبا إلى جنب سواء كان ذلك داخل الفصل الواحد أو في فصول ملحقة أو غير ذلك بما يمثل الاستفادة من الأنشطة التي تقدم وذلك بعد وضع التخطيط والاستراتيجيات المنظمة التي تؤدي إلى إحراز النشاط المطلوب مع وضوح المسؤوليات والأهداف لكل القائمين على العملية التعليمية وذلك بغرض التخلص من نظام العزل وما فيه من سلبيات وآثار سيئة على الطفل المعاق وعلى أسرته وعلى كل من يتعامل معه.

ويقصد بالدمج الوقتي الوقت الكلي الذي يقضيه الطالب المعوق مع أقرانه الطلبة العاديين، ويتم التعبير عن هذا البعد من أبعاد الدمج من خلال مجموع الفترات الزمنية من مجمل اليوم الدراسي أومن خلال الموضوعات الدراسية التي يتعلم فيها الطالب المعوق ويتفاعل مع أقرانه غير المعوقين،

وأما الدمج التعليمي فيقصد به إتاحة الفرص للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة التعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح، وإذا لم يكن الطلبة ذوو الحاجات الخاصة قادرين على هذه المشاركة بسبب افتقارهم إلى المهارات الأكاديمية اللازمة فمن الممكن بذل الجهود لدمجهم في الأنشطة غير الأكاديمية (مثل التربية البدنية، وفترات الاستراحة، وبعض الموضوعات والأنشطة الدراسية الخاصة)". **(الخطيب، 2004، ص.34)**

"وبالنسبة لوزارة التشغيل والتضامن الوطني الجزائرية فتعرف الدمج المدرسي على أنه استقبال الطفل المعاق حسيا والتكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين وذلك في كل من الحضانة رياض الأطفال، المدرسة الأساسية، الثانويات مراكز التكوين المهني...الخ "**(وزارة التشغيل والتضامن الوطني، 2002، ص.04)**.

2.10. فلسفة الدمج التربوي

"هناك العديد من الفلسفات التي انعكست رؤيتها وتوجهاتها التربوية والتعليمية والتأهيلية على مبدأ الاهتمام بالطلاب ذوبي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم في فصول الدمج دون تمييز أو استبعاد عن أقرانهم الطلاب طبقا لمبدأ المساواة بين الجميع، ومن أهم تلك الفلسفات ما يلي:

أ-**الفلسفة الجبرية:** وتنظر إلى الإعاقة والانحراف عن الطبيعي على انها نوع من القضاء والقدر، وبناء عليه تكون تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسيلة للتخفيف من ظروف الإعاقة.

ب-**الفلسفة الحتمية البيولوجية:** وتنظر إلى مكونات النمو كناتج للتفاعل بين متغيرات الوراثة وأبعاد البيئة، وعلى هذا فالقصور أو العجز ناتج عن تفاعل خصائص وراثية مع ظروف البيئة، ومن ثم فإن التربية لذوي الاحتياجات الخاصة يعكسها منهج مخطط بهدف الإقلال من درجة الإعاقة، وتؤكد على هذه الفلسفة على الجوانب الوقائية والتقويمية.

ج-**الفلسفة البراغماتية:** تنطلق هذه الفلسفة من فكرة أساسية تنظر إلى ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن يؤثروا في البيئة المحيطة بهم، لهذا يجب أن تؤكد برامج التربية الخاصة على تنمية قدرات المعاقين ومساعدتهم على الوصول إلى اقصى درجات النمو واستغلالها أفضل استغلال.

د-**الفلسفة الديمقراطية:** تنظر هذه الفلسفة إلى البشر على أنهم متساوون في الحقوق والواجبات، وعلى هذا يجب أن تنظم برامج التربية الخاصة، بحيث تتاح الفرص المتكافئة لجميع المعاقين لما تسمح به قدرات كل منهم.

إن فلسفة الدمج التربوي تقوم على رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، وبالرغم من ذلك يجب أن تقوم فلسفة الدمج التعليمي على تأهيل الأطفال المعاقين في مؤسسات الدمج على سوق العمل حتى يتسنى للمجتمع وأسر هؤلاء الأطفال أن يستفيدوا من طاقاتهم في العمل والإنتاج، كل معاق حسب قدراته وإمكاناته من خلال الإرشاد الوظيفي والتدريب على العمل ومساعدتهم في الحصول على الوظائف المناسبة". **(عبد المجيد طه، 2014، ص. 43-44).**

3.10. أدوار معلم التربية الخاصة في مدرسة الدمج

"يعتبر المعلم أكثر مصادر المنهج أهمية، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم يمتلك المعلم المهارات اللازمة، فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة الممارسات التربوية والتقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، إضافة إلى أنه:

1-أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر والخصائص السلوكية للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

2-القيام بعلميات التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل متعلم.

3-إعداد الخطة التربوية الفردية والعمل على تنفيذها.

4-مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التغلب على المشكلات الناجمة عن العوق واكتساب المهارات الاجتماعية والتواصلية التي تمكنهم من النجاح في المدرسة بوجه خاص وفي الحياة بوجه عام.

5-تسهيل مهمة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية والدفاع عن حقوقهم وقضاياهم الضرورية.

6-العمل على إيجاد بيئة اجتماعية وأكاديمية يستطيع فيها الأطفال العاديون وذوي الاحتياجات الخاصة على حد سواء استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق أسمى طموحاتهم.

7-تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة بالتقنيات البصرية والسمعية تبعا لإعاقة كل واحد منهم ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك التقنيات وتقوية قنوات التواصل بين أسر ذوي الاحتياجات الخاصة والمؤولين في المدرسة.

8-مساعدة أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة على معرفة آثار العوق النفسية والاجتماعية على سلوك أطفالهم وتزويدهم بالمواد التربوية والوسائط التعليمية التي من شأنها أن تسهل مهمة متابعة واجبات أبنائهم المدرسية وأن تسهم في زيادة وعيهم وحقوق وواجبات واحتياجات أبنائهم". **(عبد العزيز حسن، 2015، ص. 72-73).**

"ويضيف (القريطي، 2001) أنه من دور وواجب معلم التربية الخاصة والذي يعمل في الفصل العادي ما يلي:

- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والاحتياجات التربوية والأكاديمية التي تناسب كل طفل.

– التقييم المستمر لتحصيل الطلبة من المعارف والمهارات والقيم بواسطة الاختبارات الشفاهية والتحريرية.

– وضع البرنامج الفردي التعليمي، ونوع النشاط المناسب لكل طفل وتحديد الخطة التعليمية ومستوياتها.

– تهيئة البرامج الترفيهية والأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية تمهيدا لدمجه في المجتمع.

ويمكن تحديد دور معلم غرفة المصادر كالتالي:

– مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة واكتساب مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من النجاح في المدرسة وفي الحياة بوجه عام.

– تعريف الأطفالٍ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعينات البصرية والسمعية والتقنية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من هذه المعينات.

– تقديم النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بطرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية وتزويدهم بالكتيبات والمنشورات والوسائل التعليمية، والعمل على إيجاد بيئة اجتماعية وأكاديمية يستطيع فيها الأطفال العاديون وذوي الاحتياجات الخاصة استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق أسمى طموحاتهم.

– إعداد الخطة التربوية لكل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تنفيذها بمشاركة الفريق المتعدد التخصصات.

– القيام بعملية التقييم مع التركيز على النواحي الوظيفية لتحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب.

– تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات التي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها مثل القراءة والكتابة بطريقة برايل للمعاقين بصريا.

– ملاحظة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي ومراقبة أدائهم الأكاديمي حتى يتم التأكد من أن التدريس في غرفة المصادر قد أتى بثماره المرجوة وحفظ سجلات شاملة عن البرنامج التربوي للتلميذ وتقدمه.

– الانتباه إلى المؤشرات التي قد تعني الحاجة إلى إحالة التلميذ إلى الطبيب المعالج المختص بحالته.

– تمثيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الاجتماعات المدرسية والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية.

يتضح مما سبق أهمية دور معلم التربية الخاصة في مدرسة الدمج الشامل، إلا أن هذا الدور لا يكتمل إلا بتعاون معلم التربية الخاصة مع معلم الفصل العادي". **(القريطي، 2001، ص. 70–71).**

4.10. أنـــواع الدمـــج

"ينظر في هذه الحالة إلى:

1– الدمـــج المكانـــي: حيث يلتحق الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في نفس بناء المدرسة، ولكن في صفوف خاصة بهم في الموقع، ويلتقي الأطفال غير العاديين في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمة من قبل التربية الخاصة في غرفة المصادر، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية.

2– الدمـــج الأكاديمـــي: يقصد بالدمج الأكاديمي التحاق الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية مشتركة ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها تقبل

الأطفال العاديين للأطفال غير العاديين في الصف العادي، وتوفير معلمة التربية الخاصة التي تعمل جنبا إلى جنب مع المعلمة العادية في الصف العادي وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المفاهيم العلمية إلى الأطفال غير العاديين.

3- **الدمـــج الاجتماعـــي:** يقصد به دمج الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في مجال السكن والعمل يطلق على هذا النوع من الدمج بالدمج الوظيفي، وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين". **(إسماعيل وآخرون 2000، ص. 07- 08).**

5.10. أنماط الدمج كما صنفها كوفمان(Kaufman)

"يصنفها كوفمان إلى:

1- الدمج الوقتي: ويقصد به الوقت الكلي الذي يقضيه الطالب المعوق مع زملائه الطلبة الطبيعيين، وبواسطته يعبر عنه من خلال مجموع المدد الزمنية من اليوم الدراسي التي يتعلم فيها الطالب المعوق ويتفاعل مع أقرانه غير المعوقين.

2- **الدمج التعليمي:** يقصد به إتاحة الفرص للطلاب ذوي الحاجات الخاصة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين إلى أقصى درجة ممكنة، ويعني مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

ويضيف (عبد المطلب، 1996) إلى أن هناك أشكال أخرى للدمج كالتالي:

-**الدمج الكلي:** ويكون بوضع ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الطلاب العاديين طوال الوقت، على أن يتلقى معلم الصف العادي المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين

يفدون إلى المدرسة عدة مرات أسبوعياً لتمكينه من مقابلة الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ، ويحبذ الدمج الكلي لذوي الإعاقات البسيطة أو الخفيفة.

– **الدمج الجزئي:** وهو آلية يكون فيها الاطفال موضوعة بحثنا مع زملائهم الطبيعيين لمدد زمنية غير متواصلة يومياً، أي يمكن فصلهم في حالات معينة في صفٍ دراسيي مستقلٍ وحسب اعدادهم، حتى يتاح للقائمين عليهم تقديم خدماتهم التعليمية المختصة غاية بإشباع احتياجاتهم، وذلك في اسلوب تعليمي خاص". **(عبد المطلب، 1996، ص. 115).**

–" الدمج المكاني: ويتم من خلال جمع الأطفال مدار البحث في صفوف مختصة في المدرسة عينها، مهمة هذا النوع توفير برامج تعليمية خاصة تلائم احتياجاتهم الخاصة، اما علاقاتهم مع زملائهم الطبيعيين فتكون من خلال التفاعل والاحتكاك في وقت الفرص المدرسية، او النشاطات الرياضية. حيث تنظم وحدات وصفوف خاصة في المدارس العادية وتتقاسم معها نفس البناء المدرسي، أو الزيارات التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة للمدارس العادية لتقديم استشارات للمعلمين العاديين، وهي الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية.

– **الدمج الأكاديمي:** أطلق الروسان (1998) على هذا النوع الدمج الأكاديمي، ووضع شروطًا لإنجاحه منها:

– تقبل الطلبة العاديين للطلبة غير العاديين في الصف العادي.

– توفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنبا إلى جنب مع المعلم العادي.

– توفير طرق تعليمية مناسبة لإيصال المادة العلمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

– العمل على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريق الإدماج كاتجاهات الآخرين وأساليب التقييم والقياس وغيرها". **(فاروق، 1998، ص. 31).**

– **الدمج الاجتماعي:** "حيث يلتحق الطفل غير العادي بفصول أو وحدات خاصة؛ إلا أنه يتقاسم الأنشطة الأخرى كالأكل واللعب والتفاعل مع الأقران العاديين، ويشارك أيضاً في النشاطات الاجتماعية الأخرى التي تنظم خارج الفصل الخاص". **(نايف، 2011، ص. 51–52)**

6.10. متطلبات مدرسة الدمج الشامل

"إن عملية دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية اعتراف بحقوق الانسان في التعليم والمشاركة الاجتماعية، ونجاح عملية الدمج الشامل لا يمكن أن تتم ما لم تحققه معظم مؤسسات التأهيل في جميع الجوانب النفسية والتعليمية والاجتماعية والمهنية، إلا أن دمج هؤلاء الأطفال يحتم على المدرسة ضرورة التعرف على المتطلبات التربوية والحاجات التعليمية لهؤلاء التلاميذ المعاقون والتي ينبغي العمل على توافرها". **(Gary Thons, Pauline Davis, 1997, P263)**

"– التعرف على الاحتياجات التعليمية للتلاميذ بصفة عامة سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أو من العاديين وذلك لإعداد برامج تربوية مناسبة، ومن أهم الاحتياجات التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة تحديد الإعاقات القابلة للدمج، وتوفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق، وتوفير الأدوات التعليمية المستخدمة التي تناسب احتياجات المعاقين". **(الزهيري،2006، ص.56).**

– انتقاء التلاميذ الصالحين للدمج حيث أن دمج المعاق في مدرسة الدمج يرتبط بنوع الإعاقة وحدتها، فهو أيسر بالنسبة للمعاقين حركيا منه بالنسبة للمعاقين ذهنيا، كما أن دمج التلميذ ذو الإعاقة الواحدة أسهل من دمج ذوي الإعاقات المتعددة.

– إعداد المعلمين والقائمين على التربية حيث يجب تغيير اتجاهات كل من له صلة بالعملية التربوية من معلمين ومدراء وموجهين وعمال، وتهيئتهم لفهم الهدف من الدمج الشامل وكيفية تحقيق مدرسة الدمج الشامل لأهدافها في تربية المعاقين بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح دمجهم

في التعليم، وإعدادهم للاندماج في المجتمع". **(عبد العزيز السيد الشخص، 1987، ص. 189-219)**.

"وأن يكون لديهم فرصة التنمية المهنية المستدامة التي تمكنهم من الإسهام بفاعلية في تنفيذ سياسات وممارسات الدمج، وتحقيق كافة الاحتياجات التي يحتاجها التلميذ سواء كانت اجتماعية، وجدانية أو وظيفية". **(أبو قلة، 2007، ص.98)**.

"فالمعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية، ومعلم الدمج الشامل يتعامل مع فئات لديها اهتمامات واحتياجات تختلف عن الأطفال العاديين، لذا يجب إعداد المعلمين المتجولين والمستشارين ومعلمي الصف وكل القائمين على العملية التعليمية وتدريبهم على العمل التعاوني وعلى العمل بروح الفريق حتى يتمكنوا من مساعدة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة على الانتقال من الحياة المدرسية إلى الحياة الاجتماعية والعملية". **(Smith,Deborah and Luckasson,Ruth,2007,p89)**.

"وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج الشامل وتطبيقه بطريقة سليمة، وتدريب المعلمين، كما ونوعا للتعامل مع الطفل المعاق و الطفل العادي وعرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعد على تقبل أقرانهم من ذوي الإعاقة، ولابد أن يتوفر لدى المعلم الرغبة لتطبيق الدمج الشامل، كما أن دور المعلم يعد أحد المتغيرات الهامة في نجاح دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك لابد أن يكون المعلم ملما بأساليب تعديل السلوك وطرق تعلم المعاقين وأن تكون استعدادات المعلم مناسبة لقيام تجربة الدمج، وأن يكون على معرفة بالخدمات الخاصة التي يحتاجها المعاق وكيفية مواجهة هذه الاحتياجات بواسطة المتخصصين". **(الزهيري، 2006، ص.56)**.

– "إعداد المناهج والبرامج التربوية المرنة التي تتيح للتلاميذ المعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تؤهلهم إلى التوافق الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها". **(عبد الرسول محمد، ص. 363–367).**

"بالإضافة لذلك يجب أن ترسم الخطة التربوية في مدارس الدمج خصائص للممارسات الخاصة للدمج–وتشمل:

أ– ضرورة دمج كل طفل معوق في البرنامج العادي مع التلاميذ العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.

ب– تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.

ج– توفير أدوات وخبرات فنية.

د– تعديل المنهج عند الضرورة.

هـ–التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلاً من تحديد ما يهم من أخطاء.

و– استخدام فنيات إدارة السلوك.

ز– توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.

ح– تطبيق الممارسات التعليمة المعتمدة على توافر البيانات.

ط– تشجيع التلاميذ من خلال استخدام أساليب مثل: تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاوني، والقواعد التي من شأنها تنمية الذات وتطويرها". **(برادلى وآخرون، 2000، ص.25 –26).**

"ضرورة انتقاء التلاميذ المعاقين الذين يصلحون للدمج مع التلاميذ العاديين، فالتلاميذ المعاقين بينهم فروق فردية كما تختلف درجة إعاقتهم ونوعها ولذلك لابد من ان يكون المعاق في نفس المنطقة

المحيطة بالمدرسة، وأن يكون في مثل سن أقرانه العاديين، وقادرا على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته، ولديه القدرة على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها وألا يكون التلميذ المعاق مزدوج الإعاقة حتى يكون لديه القدرة على التكيف مع نظام المدرسة". (الخشرمي، 2020، http://www.gulfkids.com/pdf/Damj_sahar.pdf)

"وهناك من يرى أن متطلبات الدمج الشامل الاعتبار الإيجابي والتقبل غير المشروط للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة بغض النظر عن إعاقتهم وذلك من قبل الإدارة المدرسية والمعلمين والعمال وأولياء الأمور". **(القريطي،2010، ص. 387-414)**.

إضافة إلى إعداد وتهيئة الأسر حيث تعتبر الأسرة هي اللبنة الأولى للمجتمع، وهي منبع العلاقات الإنسانية، كما تعد الأسرة وكالة رئيسية تنقل إلى أبنائها المعارف والمهارات والقيم التي تسود المجتمع بعد أن تترجمها إلى أساليب عملية في التنشئة الاجتماعية، ولذلك فالأسرة هي البيئة والمناخ الملائمان لنمو شخصية الطفل.

7.10. اختيـــار مدرســـة الدمـــج

"تتطلب عملية الدمج اختيار إحدى مدارس الحي أو المنطقة التعليمية لتكون مركزا للدمج ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية التي يجب أن تتحدد وفقا للشروط التالية:

- قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.
- استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.
- توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.
- توفر بناء مدرسي مناسب.
- توفر خدمات وأنشطة تربوية.

– تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة.

– أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيدا.

– أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وأن تكون لديهم الرغبة للمشاركة، أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج.

– ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج.

– ضرورة تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل والأبعاد الإنسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها". **(ماجدة، 2001، ص. 208–209).**

8.10. تجربـــة الجزائـــر في عمليـة الدمـــج

"بداية تطبيق هذه التجربة كان في عام (1970) بحيث افتتحت رابطة تعاون المجتمع المحلي في إحدى مناطق الجزائر العاصمة مركزا نهاريا صغيرا، متعدد الأغراض يوفر روضة أطفال وأقسام خاصة استهدفت بداية التجربة المعاقين عقليا ثم توسعت لتشمل جميع أنواع الإعاقة، وكان يضم هذا المركز مستوصفا ودار ولادة ومركزا لرعاية الطفل.

لقد تلقى هذا المركز مساعدة من طرف الأخصائيين، وتم توفير باقي الموظفين من بين السكان المحلين الذين دربوا أثناء ممارسة العمل كما تلقى اهتمام من طرف السلطات المحلية فقدمت مساعدات مالية للتوسيع في المشروع، حيث تم توفير مراكز أخرى للمعاقين عقليا.

وكان للأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية نصيب من هذه التجربة – تجربة دمج المعاق في المدارس العادية – إذ تم انعقاد ملتقى وطني في أيام(14/15/16 من شهر مارس من سنة 1981) ذلك لأجل تسطير برنامج وطني بغية إدماج المعاقين عامة و من بينهم المصابين بإعاقة سمعية،

كان الهدف من وراء هذه التجربة إدماجهم الاجتماعي بالدرجة الأولى و بداية هذا الإدماج يتم من خلال دمج هؤلاء التلاميذ في الروضة في بداية الأمر ثم المدرسة و ذلك لكي يسهل على المعاق سمعيا الإدماج في المجتمع اعتبارا بأن المجتمع المدرسي هو تمهيد و تحضير للإدماج الاجتماعي الكلي، فكانت البدايات الأولى لهذه التجربة من خلال إدماج مجموعة من هؤلاء التلاميذ على مستوى" روضة سوناطراك" "بالمكان المسمى الأبيار بالجزائر العاصمة وكان سن الأطفال لا يتجاوز ثلاث سنوات ثم في سنة (1982) في روضة" نفطال " تم إدماج أطفال صم من كل الأعمار، ولكن لا يتجاوز سنهم السادسة بحيث يطبق عليهم نفس البرنامج المطبق في الأقسام العادية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

إلا أن هذه التجربة واجهت صعوبات، هذا بسب المشكل الذي تعاني منه معظم المدارس الجزائرية وهو اكتظاظ الأقسام، فتح قسم لا يتجاوز عدد التلاميذ به (8- 9) تلاميذ أمر صعب جدا أنه في هذه الحالة سوف يحرم الكثير من التلاميذ العاديين من قسم يمكن أن يحمل (40) تلميذا من أجل مجموعة تلاميذ لا يتجاوز عددهم عشرة تلاميذ، إضافة إلى عدم توفر الأجهزة المكبرة للصوت وغيرها، فكل هذه الأسباب جعلت التجربة تستغل وقت أطول حتى تتوسع بصفة كاملة، ففي حوالي سنة (1990) تم توزيع مثل هذه الأقسام على مستوى مدارس العاصمة مثل " مدرسة يحي بن تشفين "ب" بئر مراد رايس "و" مدرسة محمود منتوري "ب" حسين داي " و " مدرسة سكالة "ب" الأبيار.

وبعدها سنة(1996)ب " مدرسة مالكي رقم(2)"ب " بن عكنون إلى غاية سنة(1988) حيث تم إصدار القرار الوزاري المشترك بين وزارة العمل و الحماية الاجتماعية وبين وزارة التربية الوطنية المؤرخ في(21 شعبان 1419 المواقف لـ 10 ديسمبر 1998) المتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع " في مؤسسات التعليم التابعة لقطاع التربية الوطنية، إذ يهدف هذا

المنشور إلى تحديد الإجراءات أو الترتيبات المتعلقة بتنظيم و سير هذه الأقسام، وذلك بدءا من الموسم الدراسي(1999 –2000) وهذا ما أعطى هذه التجربة الطابع الرسمي، ففي سنة(1999) تم توسيع هذه التجربة على كل مستوى القطر الجزائري، وبالنسبة لإحصائيات سنة 2003 تم فتح 49 قسم تتوزع هذه الأقسام على(13) ولاية(12) قسما منها في ولاية الجزائر، من بينها ثلاثة أقسام تابعة لمدارس بلدية "سيدي محمد " أما في سنة(2008) تم فتح عدة أقسام في ولايات أخرى من الوطن، وعملية الإدماج لا تزال مستمرة لغاية يؤمنا.

1.8.10. خطـــوات سير التجربـــة

أ- **تلاميـــذ التجربـــة:** لما كانت هذه التجربة تستهدف دمج الطفل المعاق سمعيا في المدارس العادية التابعة لوزارة التربية الوطنية، فإن اختيار هؤلاء التلاميذ – أطفال الصم وضعاف السمع– غالبا ما يكون من تلك الرياض التي تجمع بين الأطفال الصم والأطفال العاديين والتي تكون تحت رقابة المسؤولين على مثل هذه الأقسام وبعض التلاميذ منهم يكونون قد تابعوا السنوات الأولى من الدراسة في المدارس العادية ونظرا لعجزهم عن مواصلة الدراسة بها بسبب النقص في السمع يتم تحويلهم إلى مثل هذه الأقسام أما النوع الآخر من هؤلاء التلاميذ يتم تسجيلهم بطريقة مباشرة من طرف الأولياء الذين تكون لديهم فكرة عن مثل هذه الأقسام بسبب مثلا قرب المؤسسة من مقر السكن ... الخ و ذلك بعد الخ و ذلك بعد إجراء الفحوصات اللازمة لذلك، ويكون عدد التلاميذ في هذه الأقسام المدمجة يتراوح ما بين(08– 12) تلميذ و ذلك حتى يسهل عملية متابعتهم و تدريسهم بطريقة جيدة.

ب–شروط اختيـار تلاميـذ التجربـة: تجرى للطفل الأصم بعض الإجراءات والفحوصات الإجبارية للتأكد من حالته وتشخيصها بطريقة وبشكل تام ومن جميع النواحي ومن خلال هذه الإجراءات يتم اختيار التلاميذ القابلين للدمج وهي كما يلي:

- **فحص السمع وقياسه:** يكون من طرف الأخصائي المسئول لتحديد نوع الصمم ونسبته إلا أن دخول مثل هذه الأقسام لا يشترط فيه درجة معينة من الصمم، فبإمكانه متابعة دراسته في أقسام الدمج المدرسي مهما كانت درجة الإعاقة.

- **الفحص النفسي:** يقوم به المختص النفسي للكشف عن الحالة النفسية للمعاق لأنه من الضروري ألا تكون هناك اضطرابات نفسية أو عصبية مصاحبة للإعاقة السمعية.

- **فحص الأنف والأذن والحنجرة:** ويقوم بذلك الطبيب المختص للتأكد من سلامة الطفل من إصابته بأمراض أخرى أو أي تشوهات أو اضطرابات عضوية من شأنها إعاقة عملية التعليم لهؤلاء التلاميذ.

كما يفضل أن يكون هؤلاء التلاميذ قد سبق لهم دخول الروضة المشتركة بين الأطفال الصم والأطفال العاديين، وذلك حتى يكونوا قد اجتازوا مرحلة التنطيق من خلال تأهيلهم وتدريبهم على نطق الحروف بطريقة صحيحة فلا يجد صعوبة عند متابعة البرنامج الدراسي في المدرسة العادية عكس التلميذ الأصم الذي لم يسبق له أن مر بمراحل التنطيق، ومن ضمن الشروط أيضا:

- أن يكون الطفل المعاق سمعيا من نفس المرحلة العمرية أو قريب منعا للتلاميذ العاديين أي لا يتجاوز بكثير هذه المرحلة العمرية.

- أما بالنسبة للمدرسة التي يتم فيها إحداث القسم المدمج فيتم اختيارها فق الشروط التالية:

- توفر بناء مدرسي مناسب كتوفير القسم لهؤلاء التلاميذ.

- توفر خدمات وأنشطة تربوية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الصم.

- ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين لتقبل التلاميذ الصم في مدرستهم وإعدادهم للتعاون معهم.

– أما عن البرامج الدراسي المطبق في هذه الأقسام هو نفس البرنامج الدراسي المطبق في الأقسام العادية، ولكن تؤخذ بعين الاعتبار التقنيات وطريقة تطبيق البرنامج والتي تكون مناسبة لطبيعة الإعاقة السمعية، ويتم تطبيقه بصفة كلية ولا يتم حذف منه أي درس ولكن يستغرق مدة أطول نوعا ما مقارنة مع مدة تطبيق البرنامج في الأقسام العادية فيكون هناك تكثيف في الساعات في هذه الأقسام وهذا نظرا للصعوبات التي يتلقاها هؤلاء التلاميذ.

– بالنسبة الفريق المتعدد التخصصات لهذه الأقسام فيكون هناك أخصائي تربوي وآخر عيادي بالإضافة إلى أخصائي في الأرطوفونيا، ومعلمة أو معلم مختص في مجال تعليم المعاقين سمعيا بالإضافة إلى معلم أو معلمة تعليم متخصص تكون هي المنسقة بين كل هذه الأقسام في نفس المنطقة.

و فيما يخص طريقة التدريس يعتمد المعلم على الأسلوب الشفوي – قراءة الشفاه – و هذا هو الغرض من إنشاء الأقسام المدمجة أي محاولة إكساب هؤلاء التلاميذ اللغة العادية أي اللغة الشفهية التي تسمح لهم بالتواصل مع الآخرين العاديين ومحاولة القضاء على لغة الإشارات، إذن فالمعلمون في الأقسام لا يستخدمون الإشارة و إنما يعتمدون فقط على التعبير الإيمائي و كذلك الرسومات و الأشكال لتوضيح المعنى، وطريقة قراءة الشفاه تفرض على التلاميذ طريقة جلوس خاصة إذ يجلسون بطريقة دائرية تختلف عن طريقة جلوس التلاميذ العاديين، هذا لقلة عدد هؤلاء التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى وهو الأهم اعتبار بأن طريقة جلوس الطفل داخل القسم من أهم العوامل التي تؤثر على طريقة التواصل بين الأطفال فيما بينهم، و كذلك حتى تسهل عليهم ملاحظة كل حركات المعلم. وخلال طول فترة الحصص الدراسية يحمل الأطفال السماعات الفردية تساعدهم على تكبير الصوت إلى حد ما، بالإضافة إلى تلك السماعات الجماعية، كثير ما تستعمل في المواد التي تعتمد على

النطق بصفة كبيرة مثل القراءة، واستعراض بعض السور القرآنية في مادة التربية الإسلامية بالنسبة للمستوى الابتدائي". **(ركاب، 2013، ص.47-48)**

خلاصة

إن معلم التلاميذ الصم (معلم التعليم المتخصص) في مدارس الأطفال المعاقين سمعيا يحتاج إلى كفايات تدريسية معينة على درجة كبيرة من الأهمية لكي يصبح مؤهلا لتدريس الصم، وتلك الكفاءات تحدد لنا المواصفات التي يجب توافرها لدى هذا المعلم حتى يتمكن من تدريس محتوى وُضع بالأساس الأول للتلاميذ العاديين، أضف إلى تدريس هذه الفئة خارج المدرسة المختصة لتعليم الأطفال المعاقين سمعيا أي خارج البيئة المعتادة للعمل، مما يترتب عنه الاحتكاك بإدارة تعلمية عامة وبمعلمين عاديين وأطفال سالمين، وباعتبار عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقات في المدارس العادية من الأمور المهمة التي شهدت جدلاً موسعاً على مستوى العالم، فعلى هذا الأساس وجب العمل على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن صفاتهم الجسمية، والعقلية، والعرقية مما يحقق العدالة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ولن يكون هذا إلا بتوفير معلم متخصص كفؤ ومتدرب على القيام بهذا العمل بفعالية عن طريق التحلي بالأخلاقيات المهنية وتحمل المسؤوليات البيداغوجية المتخصصة الملقاة على عاتقه.

المحور الثالث
الكفايـــــــــات

تمهيد

أدرك القائمون على المؤسسات التعليمية والتربوية أهمية المعلم كعنصر فعال وأساسي في العملية التعليمية، وللوصول به إلى هذه الفعالية وجب عليه امتلاك مجموعة من كفايات التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على آدائها، ضف إليها كفيات أخرى ضرورية مثل المعارف والمهارات والسمات والسلوكيات التدريسية... يتطلب من جميع معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية امتلاكها بفضل الإعداد الأكاديمي والوظيفي بحكم خصوصية هذه الفئة من الأطفال ومتطلباتها التعليمية الخاصة حيث ينتظر من هذه الكفايات أن يكون لها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ.

1. الكفايات

"هدفت الحركة التربوية القائمة على الكفايات في السبعينات من القرن الماضي إلى تفعيل وتطوير التعليم والتعلم، وتقديم الجهود للتركيز على تكوين وتدريب المعلمين وفق حرصا على امتلاكهم وممارستهم للكفايات اللازمة لأداء مهنة التعليم، ويلعب المعلم دوراً أساسياً في تعليم وتربية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تعليمهم وتدريبهم على المهارات المختلفة والتعرف على مشكلاتهم، وبالتالي وضع الخطط والاستراتيجيات التعليمية والعلاجية المناسبة لهم، ويعتمد نجاح البرنامج التربوي بالدرجة الأولى على مدى كفاءة المعلم وقدرته على اكتساب المعرفة، والمعلم الفعال هو المعلم الذي يستطيع الاندماج في الأنشطة والممارسات المهنية التي تعكس كفاءته والتي تؤثر بدورها على شخصية التلاميذ وأدائهم في الصف" **(السبحي وآخرون،2015، ص. 25)**.

"وحين اطلاعنا ومراجعتنا لمختلف الكفايات التي يمكن أن تكون كفايات نموذجية وصالحة لكل زمان ومكان، فقد وقفنا على مجموعة من الاختلافات بين المنظرين في تحديد الكفاية، كما أنّنا لم نجد اتفاق كامل بين مختلف الباحثين التربويين الذين يعتمد كل واحد منهم على مجالات معينة من

الكفايات فيتخذ مجالاً دون آخر وهكذا...، بحيث ترجع أسس اختيار تلك المجالات إلى الأطر التي اشتقت منها وما إذا كانت قد أسست على احتياجات التدريب أم إلى المهام أم إلى المقرر أم إلى القوائم الجاهزة" **(بن قسمية، 2019، ص.22)**.

"إلا أنه يتفق أغلب الباحثين على أن بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصراع بين نظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري بياجيه، والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم (واطسن) والعالم الروسي بافلوف، إن أنصار النظرية الأولى ينطلقون من أن: التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع (مثير–استجابة)، أما النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها: أن الفرد يتعلم ونادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثم فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية". **(زمام، دس، ص.146)**.

2. مفهوم المقاربة بالكفاءات

"تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه، والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان. والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

أ . ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب . إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ج . التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة، وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ لتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد حل لمختلف الوضعيات المشكلة ذات الصلة بما يسمى بـ: الوضعية العائلة وفي المقاربة بالكفاءات نميز بين نوعين من المعارف:

المعارف التصريحية الخالصة والمعارف الإجرائية: فالمعرفة التصريحية هي ما يعرفه التلميذ (معارف قبلية) أما المعرفة الإجرائية فهي ما يقوم بها، أي المعارف المتعلقة بالإنجاز والممارسة، والكفاءة تتجسد في شكل خطط، وتسمح بمواجهة مشكلة وحلها بعمل ناجح تحت إطار ما يسمى بالدينامية في حل المشكلات".**(لعزيلي، 2013، ص. 69-70)** .

"إنّ الانتقال من مفهوم الكفاءة (le qualification) إلى مفهوم الكفاية (la compétence) أو تعويض ذلك بهذا لم يتم إلاّ منذ عهد قريب، وهذا التطور ليس مجانيا بل أنّه يدل على التحول من نظرة أداتية (vision instrumentaliste)، وجدت تعبيرا عنها في مفهوم الكفاءة إلى نظرة أكثر نسبية (vision plus relativiste) عبر عنها مفهوم الكفاية، وقد عكست الكفاءة النظرة الأدائية في كونها تحديدا قبليا للصفات أو المؤهلات التي يشترط ملاحظتها لدى فرد لكي يعد كفؤا أو مؤهلا بصفة رسمية للقيام بمهمة معينة، وعكست الكفاية النظرة النسبية التي تحيل على الفعل وكذلك على الوضعية بما يكتنفها من احتمالات تجعل كل تحديد قبلي لها مجازفة غير مضمونة". **(حديد، 2009، ص. 176-178)**.

"وفي أغلب الحالات يخلط بعض الباحثين بين الكفاءة والكفاية على الرغم من الحدود الفاصلة بين المفهومين، فإن بعض الباحثين في اللغة العربية يستعمل مصطلح " الكفاءة " ويستعمل آخرون مصطلح "الكفاية"، فأي المفهومين أكثر دلالة من الآخر في التربية؟ إذا كانت المناهج المتأسسة على الكفاءات قد استعيرت من المناهج أجنبية، فإنه كلمة "كفاءة" يقابلها في اللغتين الفرنسية و الإنجليزية على التوالي (competence , competency) أما كلمة "كفاية" فيقابلها كلمتا (efficience, efficiency)، ويبدو أن الفرق بين كلمتي "كفاءة" و "كفاية" في اللغتين الفرنسية الإنجليزية واضح لا يحتاج إلى نقاش أو استدلال، في حين يستخدم بعض الباحثين في اللغة العربية

مقابل(Competency, Compétence) مفهومين مختلفين من حيث الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية سواء في البحوث والدراسات أو في المناهج الدراسية لبلدانهم، فأي اختلاف بينهما؟

من الناحية اللغوية يصح تسمية "كفاية" أفضل من "كفاءة" لأنه لا يمكننا أن نحقق الكفاءة أي الكمال لدى الفرد أو المتعلم، فمن الناحية المفاهيمية ترى الفتلاوي (2003، ص. 29) أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم. إلا أن الباحثة في نفس المقام لم تورد المقصود بالكفاءة واكتفت بالحديث عن الكفاية دون تحديد المبررات الأساسية من أفضلية استعمال مصطلح الكفاية عن مصطلح الكفاءة. وبالعكس؛ لتوضيح الدلالة التربوية المميزة بين مفهومي الكفاءة والكفاية، نرى بأنه إذا كنا بصدد البحث عن سيرورة أو عملية بناء الخبرات التعلمية وإدماجها المتوالي مع خبرات أخرى جديدة فإننا نتحدث عن "الكفاءة"، أما إذا كنا بصدد البحث عن المنتوج النهائي (سواء كان كميا أو كيفيا) الذي يحققه الفرد عن عملية التكوين وفق معايير محددة مسبقا، فإننا نتحدث عن الكفاية. فالكفاءة عبارة عن سيرورة بنائية أما الكفاية فهي عبارة عن منتوج نهائي، فالكفاءة تنتج كفاية عند الفرد". **(بلقيدوم، 2015، ص. 16-17).**

"ومن أجل رفع هذا الغموض والخلط المفاهيمي بين الكفاية والكفاءة سنتعرض للمفهومين لغويا واصطلاحا:

1.2. تعريف الكفاية

التعريف اللغوي: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه– " صحيح البخاري– أي أغنتاه عن قيام الليل. ويُقال استكفيته أمرا فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأدَّاه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلاً أن تُعد معايبه، أي حسبه أن عيوبه قليلة.

أمَا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية.... الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيدًا" **(سورة النساء، الآية 97)**، أي أنَّ شهادة الله تعالى تُغني عن سواه". **(مفلح، 1991، ص. 55)**.

والكفاية " من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء. ويقال استكفيته أمرا فكفايته وكفى تدل على كفاية الشيء. يكفيه كفاية. أي يسد حاجته ويجعله في غنى عن غيره. ويقال أيضا كفى به عالما أي، بلغ مبلغ الكفاية في العلم ". **(ابن منظور، ص.287)**.

ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه، وكفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم احتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: "...وكفى الله المؤمنين القتال" **(سورة الأحزاب، الآية 52)**، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

ونفس المعنى ورد في قوله تعالى " أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد " **(سورة فصلت، الآية 25)**، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

"وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد". **(مفلح، 1991، ص. 55)**.

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

"جاء في لسان العرب "الكفء النظير وكذا الكفء والكفوء، على وزن فعل وفعول، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاءة، والاسم الكفاءة والكفاء... ".**(ابن منظور، دس، ص.269)**.

"ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها (الكفؤ) والكفء النظير والمثيل، يُقال تكافأ الشيئان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له، وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلاَّ المثيل، واستشهد بقوله تعالى: (لم ولم يولد ولم كن له كفؤا أحد)، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية" **(التومي، 2005، ص.28)**.

التعريف الاصطلاحي للكفاية: تعرف الكفاية بأنها " القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال". **(العربي، 2006، ص. 27)**.

يعرف أحمد رشدي طعيمة (1999) المقاربة بالكفاءات على أنها:" مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية–التعلمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية". **(طعيمة، 1999، ص.25)**.

"ويتضمن تعريف قدمته فضيلة حناش (2007) حول المقاربة بالكفاءات إذ تعرفها بأنها:" إستراتيجية بيداغوجية مهمتها تنمية ملامح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي، في

طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله، تقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط والملاحظة والتحليل وحل الإشكاليات المعقدة، بهدف إكسابه الكفاءات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه". **(حناش، 2007، ص.65)**.

" و يعرف كزافي روجيرس(2004) Roegiers, X المقاربة بالكفاءات على أنها:" إطار عمل تمكن التلميذ من حل المشكلات. وهي إطار واسع يسمح بمعالجة كل أنواع الوضعيات، المشكلات". **(Roegiers, 2004,P122)**.

وقد جاء في أساس البلاغة "وأكفأت لك: جعلت لك كفؤا، وتكافؤوا: تساووا، شاتان متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته ...." **(الزمخشري، 2003، ص.743)**.

"تعني الكفاءة في الاصطلاح "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية. عموما فإن الكفاءة بهذا، ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية". **(حاجي، 2005، ص.16)**.

كما تضمن "معجم علوم التربية" ما نصه:" الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن فردًا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة" **(الفاربي، 1997، ص.116)**.

"وجاء في الدليل المنهجي للتقويم التربوي لوزارة التربية الجزائرية: الكفاءة، هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجل معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروري منها، لحل مشكلة معقدة أو فئة من المشكلات". **(Abdelkader EMIR, 2009,P156)**.

"وتعد الكفاءة مفهوما جديدا، سواء أكان ذلك في علم النفس، أم في علم التربية، الأمر الذي جعل العلماء يتحدثون في تناولهم الكفاءة عن الاستعدادات أو الامكانات أو الميول أو سمات شخصية، كونها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد". **(الدريج، 2000، ص. 287).**

"يعرف بيرنو (perrenoud) الكفاءة أنها قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات نتحكم فيها، لأننا نتوفر على معارف ضرورية، والقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها". **(بوعلاق، 2004، ص.22).**

الفرق بين المصطلحين (الكفاية والكفاءة): "بناء على ما تقدم من تعريفات لمفهومي الكفاءة والكفاية من حيث اللغة، يمكنا القول إن الكفاءة تعني الجانب الكمي فقط (التكوين)، باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، في حين فإن الكفاية تعني الجانب الكمي المعرفي، بغض النظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها، لكي يؤدي عملا معينا بحيث يكون في مقدور أي شخص كان، القيام بهذا العمل.

إن الملاحظ إذن، هو أن الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أن الكفاءة هي اللفظ المتداول فإننا تبنيناه هنا تجاوزا وتماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة". **(معامير، 2014، ص.28).**

"إن تحديد مفهوم الكفايات التعليمية لا يمكن أن يكون كافياً أو كاملا إذا لم يُأخذ فيه بعين الاعتبار لثلاثة شروط رئيسية مترابطة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض متمثلة فيما يلي:

– **الشرط الأول:** أن تتوفر فيمن يتقدم لأداء مهنة التعليم المتخصص للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بعض المميزات والشروط القانونية والبيداغوجية المحددة مسبقا حتى يصبح قادراً على أداء المهنة.

- **الشرط الثاني:** أن يخضع المعلم بعد توفر هذه الشروط إلى برنامج تكويني قبل التوظيف لأداء مهامه؛ حتى يتم إعداده بمستوى معين من التمكن بمعارف خاصة ومهارات خاصة تحدد وتوضح له أدواره ومهامه.

- **الشرط الثالث:** أن يتحلى معلم التعليم المتخصص بمقدار عالي من تحمل مسؤولية الأداء، وهذا ما نادت به حركة التربية القائمة على الكفايات بظهور مبدأ المساءلة والمسؤولية. وبناء على ما تقدم نخلص إلى أن الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والوجدانيات والاتجاهات والسلوكيات الهادفة يمكن اكتسابها، تمكن المعلم من أداء دوره بفاعلية وأداء متقن وحسن التصرف في وضعيات مختلفة ويكون بذلك محقق لأهداف العملية التربوية التعليمية، ويتضح مما سبق أن الكفاية تنطوي على مكونات نذكرها فيما يلي:

- المكون المعرفي والذي يشير إلى المعلومات والمعارف والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي - التعلمي).

- المكون الأدائي(المهاري) القدرة على أداء العمل المطلوب بأقل جهد ممكن وبأكبر سرعة، وأقل كلفة، ويشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.

- المكون الوجداني والذي "يشير إلى جملة العواطف والميول التي تؤدي إلى تكوين المواقف الإيجابية التي تدفع إلى القيام بالعمل، فهي جملة الميول والاتجاهات والقيم والميول والمعتقدات التي تكون لدى المعلم، والتي تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد (المعلم) وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم)". **(رمو، 2013، ص. 45).**

2.2. الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها

"يشير (رحيمو بخات وآخرون، 2006) إلى أنه يمكن أن يتحدد مفهوم الكفاية بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط بها منها:

أ- **المهارة (Habilité)**: يقصد بالمهارة، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية.

أما الكفاية فهي مجموعة مدمجة من المهارات. ومن أمثلة المهارات ما يلي:

- **مهارات التقليد والمحاكاة:** التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

- **مهارات الإتقان والدقة:** إن أساس بنائها التدريب المتواصل والمحكم.

ب- القدرة(Capacité) : يفيد لفظ القدرة عدة معان منها: التمكن- الاستعداد- الأهلية للفعل... ويتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في إنجاز معين، ولذلك تعتبر لفظة "استعداد" قريبة من لفظة "القدرة.

أما من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، فالمهارة أكثر تخصيصا من " القدرة" وذلك لأن " المهارة " تتمحور حول فعل، أي " أداء " تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات، وتتميز القدرة بمجموعة من الخاصيات: إذ أن القدرة عامة سترتبط بموضوع معين، كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه وستقتصر على حفظ الشعر والأمثال أو القواعد والصيغ... يتطلب تحصيلها واكتسابها وقتا طويلا، ولذلك فهي سترادف الهدف الإجرائي، بل تتعداه إلى مفهوم الهدف العام، وهذا ما يفيد قابليتها للتطور.

تعتبر قاعدة أساسية وضرورية لحدوث تعلمات أعقد، توضيحا لذلك: سيمكن التعلم أن يقوم عملا ما، ما لم تكن له قدرات أخرى كالتحليل والتركيب والنقد. غير قابلة للتقويم بخلاف الكفاية.

ج- **الأداء أو الإنجاز (Performance):** يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكيات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح. ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية مشكلة.

د- **الاستعداد (Aptitude):** يقصد بالاستعداد مجموعة التصرفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له. وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

من خلال هذه التعاريف التي توضح مفهوم الكفاية، يتم التأكد على أن الكفاية تتويج لفترة طويلة من التعلم وليست حصيلة حصة دراسية أو حصتين، ولذلك يعتبرها البعض محطة ختامية لمرحلة تعليمية، فإذا اعتبرنا أن التفكير العلمي كفاية يسهم النشاط العلمي في تحقيقها فإن حدوث هذه الكفاية لن يتم إلا بعد فترة طويلة ولهذا الاعتبار لا يجب الخلط بين الكفاية والهدف، لأن المسألة ليست تبديل مفردات بأخرى، ولكنها مسألة تصور عميق أساسه تغيير المقاربة من بيداغوجيا تجزيئية إلى بيداغوجيا شمولية". **(بخات وآخرون، 2006، ص.135).**

"كما يرتبط بمفهوم الكفاية بعدد من المفاهيم التي يمكننا إيرادها على النحو التالي:

1- المعارف: هي مجموع المعلومات، والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج، والتي يقوم التلميذ باكتسابها من خلال التعلم، وتتكون عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السنين

لتشكل تراثا ثقافيا، ومعرفيا للإنسان، تقدم في شكل مذاهب، أو نظريات، أو قواعد، أو أنساق من خلال المناهج باعتبار مفهوم المعارف كمكون من مكونات الكفاية، ويكون هذا المفهوم قد دل على الكم النظري، والخبرات التي يستقيها الفرد من المواقف، وتشكل له إطارا نظريا يوجهه في مواقف قادمة، والتي يتعرض إليها خلال فترة حياته.

2- **القدرة:** هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية، أو جسمية-حسية، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أو هما معا، فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج (الجسمي-والحسي)، والعقلي، والوجداني، والقدرات المكتسبة هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو، وتتوسع أكثر، فأكثر عن طريق التعليم وقد تعرف القدرة أيضا على أنها ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي لذلك لا ترتبط بمحتويات معرفية، وإنما تتجلى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة، لذلك لا تظهر للملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية، أي في سلوك عملي، ذو أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص، قصص، كتابة تقارير...إلخ.

3- **المهارة:** يقترب مفهوم المهارة كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة، إذ يغطيه جزئيا، ولكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها، والوقوف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة، أو آلة، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء، كالتعبير عن إحساس معين مثلا، والإدلاء بمعلومات، أو طلبها...الخ

4- **الأداء، أو الإنجاز:** يقتضي السياق الإشارة إلى مفهوم آخر ذي علاقة استلزاميه بمفهوم الكفاية، ألا وهو مفهوم الإنجاز، أو الأداء، والمقصود به مجموع الأداءات أو الإنجازات التي تؤشر على ما

يقوم به المتعلم من أنشطة، ومهمات تظهر مدى تمكنه من تحصيل المعارف، والمهارات من جهة، ومدى قدرته على أدائها بإتقان من جهة ثانية، وإن كانت القدرة تدل على ما يستطيع الفرد القيام به، ويسجل ذلك الفرد الملاحظ بدرجة من الدقة، والوضوح، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز.

5- الوضعية المشكلة(التعليمية): الوضعية المشكلة، هي الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة، وإنجازات التعلم، الخاصة بكفاية معينة، أو مزاولة أيضا أنشطة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية". **(عمارة، 2016، ص.148-149).**

3. نشأة بيداغوجيا الكفايات

"نريد من خلال هذا العنصر إعطاء لمحة تاريخية بسيطة عن هذا التيار البيداغوجي من خلال تحديد أهم خصائصه وبعض مبادئه حيث ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا (Education Based –Competency) وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة عن حركة (Mouvement) بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات متأثرة بتيارين آخرين هما: « Minimum Competency » و « Competency Based Teacher Education » وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي لأن تكوينهم لم يعد قادرا على مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد. بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي وقد ظهر هذا النقص في المردود في كل الروائز والاختيارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني، وحسب دافيد ريزمان (Riesman David) فإن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم:

« Cohen Audie ; Sunderland Stephen » من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك « The Coleige of Human Services» و «Sœur Joel Read» من كلية «Alverno» و أيضا «De Milwaukee و Jean Cahen و Edgard من « L'antioch School» في واشنطن يقول جيل« ترامبلي Trembley.G » هؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والإجتماعي.

و قد كان النموذج المطبق على لمستوى« Services Human of Colleige » في نيويورك مميزا إذ ثار ضد التخصص المبالغ فيه في عملية التكوين ودعا إلى تبني التصور الإنساني والشامل للكفاءة، وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينيات إذ خصصت في سنة(1974) وحدها مبالغ معتبرة قدر بـ(6.1) مليون دولار لتمويل المشاريع ذات البعد التكوين على الكفاءة« Formation a la Competence » ومع بداية سنوات الثمانينات لوحظ تراجع في الاهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه، وكذلك بعض المبالغات وبالطبع ظهر المعارضون الذين أنعتوه بالنفعية المبالغ فيها،وعلى العموم فإن كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

– إعداد مناهج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

– صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم وباستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

– اقتراح مجموعة من تجارب التعلم (Expériences D'apprentissage) من شأنها أن تسهل الاكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة، ومن الولايات المتحدة إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة(L 'éducation à la Compétence) مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها إلى جانب هذا القول تؤكد (إيزابيل) Isabelle Robert أنه في السنوات الأخيرة أقبلت المملكة المتحدة على إنجاز إصلاحات شجاعة لنظامها التكويني والتأهيل المهني وقد تركزت هذه الإصلاحات على الكفاءات القاعدية القابلة للتحول، والتي يتطلبها سوق العمل الذي هو في بؤرة عملية التطور، وتهدف هذه الإصلاحات تضيف(Isabelle) إلى زيادة الانسجام بين التكوين وحاجات سوق العمل من جهة، ومن جهة أخرى فإنها تساعد الشباب على الحصول على تكوين تأهلي والدخول بالتالي في سيرورة التكوين المتواصل. وتتميز هذه الإصلاحات بالتعاون الكبير بين عالم التربية وعالم الشغل بمرونة البرامج وأنماط التعلم وبإدماج التعلم النظري والتعلم التطبيقي.

وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات، ومهما كانت تسمياتها (تدريب بالكفاءات، أو بالمهارات أو بالقدرات أو من التعليم التطبيقي) وصلت العدوى إلى الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختيارها البيداغوجي لتحقيق أهدافها التربوية في إطار التنمية الشاملة". **(حرقاس، 2010، ص. 149–151).**

4. جذور المقاربة بالكفاءات

"انطلقت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات من الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات من القرن العشرين، وتمثل هذه الحركة أحد الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني منه في مجال إعداد المعلمين، وقد ظهرت هذه الحركة باعتبارها طريقة جديدة في إعداد المعلمين وتعليمهم. وهي تقوم على أساس إعداد برنامج تحدد فيه المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أداؤه من القائم بعملية التدريس أو التعليم، وتعد من بين أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين التي ظهرت في الدول المتقدمة تربوياً، وقد انتشرت في عدد كبير من معاهد إعداد المعلمين في الولايات المتحدة في النصف الثاني من القرن الماضي. إذ أظهرت دراسة أجريت هناك عام 1972م، بأن 10 %من المؤسسات التربوية تطبق هذا الاتجاه، وأن 27 %منها في ذلك الوقت تعد العدة لاستخدام هذا البرنامج، وقد أظهرت دراسة أخرى تفوق المعلم المعد وفق البرنامج القائم على الكفايات في أدائه على المعلم المعد وفق البرنامج التقليدي أو الاعتيادي". **(محسن عطية، 2007، ص.59-60).**

"في دراسة لسلوى الجسار (1991) أشارت إلى: أن حركة التربية القائمة على الكفايات يعود أول ظهورها في برامج إعداد المعلمين من خلال ما قام به دودول (Dodl,1973) والذي أشار أن أول من استخدم هذه القوائم هو(Kinney) عام(1952) من خلال تعاونه مع مجلس كاليفورنيا لإعداد المعلمين وذلك لمتابعة وتقويم أداء المعلمين في مراحل التعليم العام". **(الجسار، 1991، ص.67).**

"في حين أشارت سهيلة الفتلاوي (2007) إلى أن مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات ظهر في كتاب منهجي لفركلين بوبيت (Bobbitt Franklin, 1918) وهو أحد كبار التربويين وصدر له كتاب آخر سنة (1924) وتتلخص نظرية (Bobbitt) في أن كلمة المنهج (Curriculum) تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمتعلمين القيام بها، ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال

والمسؤوليات التي تشكل كل حياتهم بشكل جيد، وأن تطل هذه القدرات على الأداء متمثلة في كل ما ينبغي أن يقوم به المتعلمون من واجبات. ويرى أن البرنامج التعليمي القائم على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي". **(الفتلاوي، 2004، ص.62)**.

"يشير (لكحل) نقلا عن (Gherib , 2010 , PP 42-55) أنه إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فإن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي. وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم، ونشير في هذا المجال إلى أربع نماذج بارزة هي:

النموذج البنائي: (Modèle constructiviste): يعود هذا النموذج في أصوله إلى أبحاث بياجيه (J.Piaget) حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا. ولكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى بياجيه بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم وليس العكس، ومن هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده وهذا بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط. وبهذا يصبح التعليم قائما على الاختيار بين الأدوات ووضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي.

إن النظرة البنائية، جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم.

البنائية الجديدة:(Modèle néo constructiviste) من أقطاب هذا الاتجاه نجد كلا من دواز ومونيي (Doise et mugny) وهما تلميذان لبياجيه. وفي هذا النموذج نجد محاولة تجاوز النظرة القائم على المتعلم عند بياجيه إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو التعلم. والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم. فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي.

وقد توصل الباحثون في هذا النموذج، وبعد إجراء الكثير من التجارب إلى نتائج جد هامة نجد من أبرزها:

– يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده.

– إذا تم وضع المتعلم مجددا أمام هذه المشكلات، فإنه سيتمكن من حلها بمفرده.

– المخططات المعرفية الجديدة الناتجة عن حل هذه المشكلات، تكون ثابتة وقابلة للتحريك نحو التعامل مع مشكلات جديدة.

– كنتيجة لهذه التفاعلات، فإن الصراع الاجتماعي المعرفي يصبح المحرك لعملية التعلم.

وبهذا يظهر من خلال هذا النموذج أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية، وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات خاصة في أدواتها التقويمية التي ترتكز على الوضعية المشكلة والإدماج وتجنيد الموارد.

النموذج السوسيوبنائي التفاعلي: (Modèle socioconstructiviste interactif) يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد وما يوجد لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية وما تفرضه من تكيفات مستمرة معها. إن بناء المعرفة في المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي: النشاط الذهني، نشاط الفرد، رابط بين العمليات المنجزة ونتائجها وأخيرا جدل فكري (Dialectique réflexive) بين معارفه السابقة والعمليات المنجزة في وضعية ما. وضمن هذا السياق فإن نشاط الفرد لا يرتكز على الأشياء المحسوسة وإنما على معارفه المتفاعلة مع الواقع الطبيعي والاجتماعي، حيث يواجه موضوع التعلم في وضعية تحدي. إن النشاط المعرفي للفرد في هذه الحالة يهدف على تحليل النتائج المتعلقة بوضعية ما، ومن خلال تحليل العلاقة بين نشاط الفرد ونتائج هذا النشاط والعناصر المؤثرة يستطيع الفرد الوصول إلى بناء علاقات سببية بين هذه المكونات للموقف.

إن البنائية الاجتماعية لا تشكل اتجاها بيداغوجيا وإنما نموذجا ابستمولوجيا للمعرفة، فهي تمثل إطارا مرجعيا عاما، يحدد المفاهيم والتصنيفات الموجهة للتفكير.

ومن خلال هذا الإطار المرجعي تستخرج الأساليب والمقاربات البيداغوجية التي تترجمه إلى ممارسات تعلمية تعليمية.

وتظهر في هذا النموذج على قاعدة جعلت المعارف السابق في تفاعل مع عناصر جديدة في وضعية محددة، وهو ما يمكن المتعلم من تعديل معارفه السابقة وبناء معارف جديدة. وهنا يلتقي هذا النموذج مع المقاربة بالكفاءات التي نجد من بين أهم متطلباتها جعل المتعلم يواجه وضعية ما يكتشف من خلالها قصور معارفه السابقة عن التعامل معها، وهو ما يجعله يجند تلك المعارف ليضيف إليها مكتسبات أخرى توصل إليها من خلال مواجهته للوضعية الجديدة. إن الوضعيات تشكل لب المقاربة بالكفاءات وهي عنصر التقاء رئيسي مع النموذج السوسيو بنائي الذي يرى بأن الكفاءات لا يمكن بناؤها إلا من خلال الوضعيات والتي تعني مواجهة مشكلة جديدة بتجنيد المعارف القبلية، وفي هذا السياق فإن مفهوم الكفاءة يتلاءم تماما مع هذا النموذج، فهي تدل على التجنيد والتفاعل مع المحيط وبناء معارف جديدة في حلقة تعلمية مستمرة.

النموذج المعرفي: (Modèle cognitiviste) يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل من بياجيه وفيغوتسكي (Piaget et Vygotsky) ، رغم وجود منيرين بحداثة نشأته مثل تارديف (J.Tardif) الذي يرى بأن هذا النموذج تأسس في سنة 1979، بفعل الاهتمام المشترك لعدة علوم ذات صلة بالنشاط المعرفي للإنسان مثل الفلسفة واللسانيات والذكاء الاصطناعي وعلم النفس المعرفي...

وينطلق هذا النموذج من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ وتأتي في مقدمة تلك العمليات الذاكرة بنوعيها قصير المدى أو ما يعرف بالذاكرة العملية وطويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين. فالعملية المعرفية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها

عند الحاجة إليها. وتواصلت الأبحاث بعد ذلك بشكل سريع لتقتحم ميدان التعلم، باعتباره الميدان الرئيسي التي تبرز فيه العمليات المعرفية من معالجة المعلومة والتذكر والتفكير والإدراك... وتتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية الكثير من الأنشطة الذهنية المعرفية مثل التفسير والاستدلال وأخذ القرار وحل المشكلات، أو الما وراء– معرفية (Métacognitif) مثل الوعي بخطوات التفكير والمراقبة والتنظيم. وفي مجال التعلم، فإن هذا النموذج يميز بين نوعين من المعارف، المعارف الصريحة (Connaissances déclaratives)، المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها... والمعارف الإجرائية (Connaissances procédurales)، وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما. وهنا نجد نقطة الالتقاء بين هذا النموذج والمقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعية مشكلة، تعتبر جديدة بالنسبة للمتعلم، وتستلزم عملية التجنيد الانتقاء الصحيح والسريع والملائم، وبهذا تتجاوز التناول السلوكي القائم على الاستجابة المباشرة لمثير ما.

من خلال كل ما سبق يتبين أن المقاربة بالكفاءات تعتبر نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات والنماذج والاتجاهات، تلتقي كلها في إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلم، والانطلاق بما يوجد عنده من قدرات ومكتسبات ومهارات في بناء المعرفة، ليتم بذلك تجاوز التعليم النمطي القائم على حصر النتائج في زاوية قدرة المتعلم على استرجاع المكتسبات، وهو ما يجعله عاجزا على إدماج معلوماته للتعامل مع وضعيات معقدة". **(لكحل، 2011، ص.73).**

5. الأساس العلمي لبيداغوجيا الكفايات

"إن الأساس العلمي لبيداغوجيا الكفايات مرده إلى المدرسة البنائية لرائدها "جان بياجيه" اذ يرى أن المراحل المعرفية لها تأثير كبير في التدريس على خلاف المدرسة السلوكية التي تحصر عملية التعلم في مبدأ:

مثير استجابة، في حين ترى المدرسة البنائية إن هناك حلقة وصل بين المثير والاستجابة وهي الذات على المخطط رقم (03) التالي:

مخطط 3 يوضح حلقة الوصل بين المثير والاستجابة

مثير ← الذات ← الاستجابة

إذ لا تكون أي استجابة للمثير إلا بوجود استعدادات وإمكانات ذاتية لدى الفرد، إذ يقوم هذا التصور على:

- وضع المتعلم في مواقف مشكلة تثير في نفسه تساؤلات، وتكون منتقاة من واقعه المعاش.
- إعطاء التلميذ فرصة البحث والمناقشة للموقف.
- إعطاء حرية طرح الحلول للمشكلات حسب أسلوب كل تلميذ.
- الحد من تدخل المعلم إلا وقت الضرورة للمراقبة أو التوجيه.
- العودة إلى المناقشة الجماعية لاستخلاص النتائج.
- تحرير التقارير النهائية وتقييم النتائج النهائية للمتعلمين.

ومن هنا فالتصور البنائي يميل إلى تشجيع التلميذ على المبادرة للتعلم بنفسه من دون أن يدفعه لذلك أحد مستثمرا قدراته العقلية والوجدانية وتفعيل دوره داخل المدرسة". **(الوناس، دس، ص. 56-66).**

"ويلخص عبد الكريم فتح الله (2007) أن أفضل طريقة لتوضيح مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات قد تكون من خلال تحديد العناصر الأساسية للبرنامج وهي:

- أن يكون البرنامج قائما على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه للبرنامج التدريبي بنجاح.

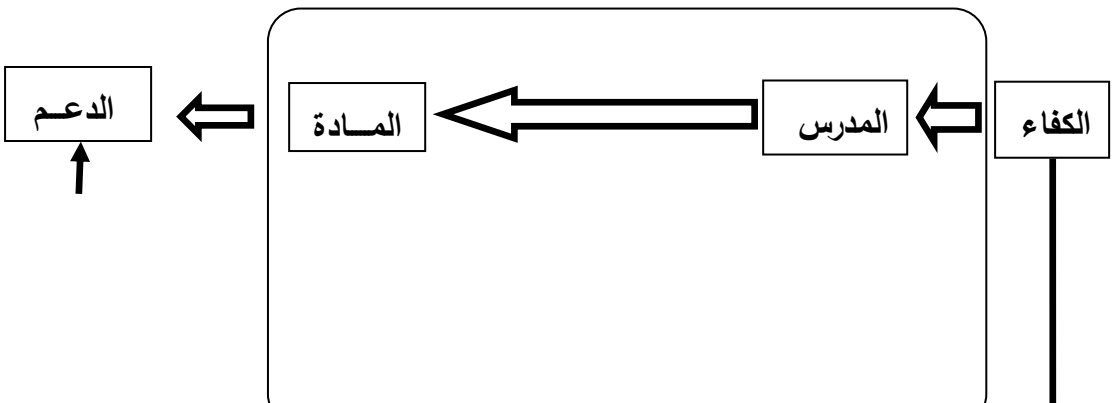
- ان تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات المعينة واضحة بحيث تحدد مستويات السيادة المنتظر والظروف التي يجري فيها التقويم.

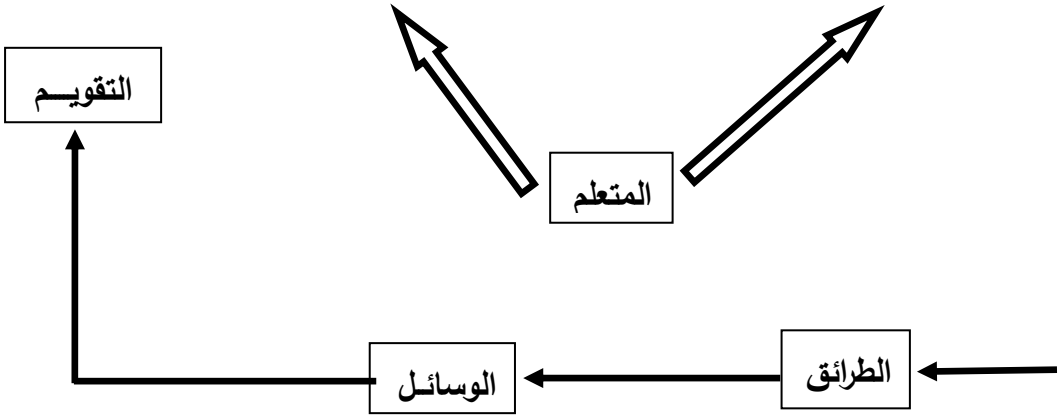
- تعتمد سرعة المتدرب خلال البرنامج التدريبي على أساس إثبات كفايته لا على جدول زمني معين، ولا على إتمامه بعض المقررات الدراسية". **(فتح الله، 2007، ص.147).**

6. أهمية المقاربة بالكفاءات

"وبما أن العملية التعليمية التعلمية عبارة عن نسق متفاعل من العناصر يشمل: الكفايات، المادة، الطرائق والوسائل والمدرس والمتعلم يمكن أن نوضحها في المخطط الآتي" **(أوشان، 2005، ص.28).**

مخطط 4 يوضح العملية التعليمية التعلمية





7. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري

"تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة، نجد منها عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، وصعوبة فهم المقاربة نفسها، وسنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين كبيرتين، نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، وتتجلى هاتان الصعوبتان في مستويين بارزين هما:

على مستوى تكوين المعلمين: إذا أردنا أن نقوم المعلم على مستوى أدائه المهني، فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية:

- **الكفاءة المعرفية:** وهي تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها. وفي هذا المحور لا مجال لوجود أعذار تحول بين المعلم وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج. ويوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية ونتائج التلاميذ الدراسية، ويزداد هذا الارتباط قوة كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية، حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا، وهذا على خلاف المرحلة الابتدائية التي يستطيع المعلم تغطية ضعف تكوينه بجهد بسيط يمكنه من التحكم في الجانب المعرفي للمنهاج.

- **الكفاءة البيداغوجية:** ويقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة، وتستند هذه الكفاءة على دعامتين أساسيتين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي. أي أن برامج التكوين لا بد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية... في المرحلة التي يدرس فيها، كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة وما تستلزمه من عناصر التشويق وحسن توظيف الوسائل التعليمية وتطبيق الطرق والاستراتيجيات المناسبة في التدريس وتحقيق التفاعل الصفي والتحكم في الأساليب التقويمية...

- **القدرة على البحث:** إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمته على أحسن وجه، بل لا بد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي، حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا وتطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي. وتعكس هذه الكفاءة جملة من العوامل المحيطة بمهنته كمدرس، سواء على المستوى النفسي أو المهني أو العلائقي، فعلى المستوى النفسي تبرز الدافعية ومستواها فكلما ارتفع هذا المستوى تحرر المعلم من النمطية وأصبح باحثا عن الجديد سواء في مجال التخصص أو المجال البيداغوجي. وعلى المستوى المهني يظهر الرضا المهني وما يجلبه من استعداد لبذل جهد أكبر في مهنة يحبها ويجتهد من أجل النجاح في مهمته، وعلى المستوى العلائقي تظهر شبكة العلاقات التي يبنيها مع زملائه والطاقم الإداري ومراكز البحث... فتوفر هذا المستوى من الجاهزية يجعل المعلم أكثر بذلا للجهد ومواكبة للمعرفة وبالتالي تحقيقا لنتائج إيجابية على مستوى تحصيل التلاميذ.

على مستوى التقويم: إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج لدراسية. ويعتبر التقويم مربط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن الضعف التكوين الذين يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لردح طويل من الزمن، ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

-عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر، الوضعية مشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد.

- تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط، بينما التطبيق بقي دون تغيير.

- صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة.

- صعوبة بناء سلم التصحيح.

- صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها". **(لكحل، 2011، ص.74).**

"وتشير كلا من (المعمرية والتاج، 2017) إلى أن هناك مجموعة من الكفايات الفنية اللازم توفرها لدى معلمي التربية الخاصة فإن امتلكت أصبح المعلم ناجحا و إن فقدت أصبحت حاجات تدريبية ملحة ومن هذه الكفايات: القدرة على الكشف وجمع المعلومات من مصادرها، القدرة على تطبيق اختبارات التشخيص (النمائية والأكاديمية)، القدرة على تحليل أنماط الأخطاء ودراستها لمعرفة

الاستراتيجية التي استخدمها الطالب أثناء الإجابة، والقدرة على كتابة تقرير التشخيص موضحا به نوع الصعوبة التي يعانيها الطالب واتخاذ القرار والتوصيات وتحديد مستوى الأداء الحالي، وكذلك نقاط القوة والاحتياج بدقة كبيرة لأهميتها في كتابة الخطة التربوية الفردية، القدرة على صياغة الأهداف التربوية الفردية (الطويلة و القصيرة المدى)، ومراعاة الفروق الفردية عند صياغة الأهداف، والتحضير اليومي وفق الأهداف السلوكية وبناء على الأسس التربوية، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة لوضع الطالب، ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة، والاستخدام المتنوع للاستراتيجيات التدريسية، والتمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها، وتقييم الأهداف السلوكية والقصيرة وملاءمة طريقة التقويم كما وكيفا وشمولية، القدرة على الفوز بانتباه الطالب وإدخال الحيوية في الغرفة، إضافة إلى حث الطالب على التفاعل مع طريقة الدرس والمشاركة فيه، واستخدام أساليب التعزيز أثناء الحصة الصفية وبعدها، والتواصل المستمر مع الوالدين". **(المعمرية والتاج، 2017، ص. 224-225).**

8. بيداغوجيا الكفايات (التعليم من التمركز حول المدرس إلى التمركز حول المتعلم)

"خلافًا لما جاءت به بيداغوجيا الأهداف من اهتمامها بالمحتوى، يشير (البرجاوي، https://www.alukah.net/sharia/0/75605 / ، 2014) إلى أن المقاربة الجديدة (الكفايات) تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية – التعلمية كما يظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 4 يوضح مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس والتعليم المتمركز حول المتعلم

الخصائص	مُتمركز حول المدرس	مُتمركز حول المتعلم
وضعية التعلم	توجيه الوضعية نحو إنجاز المدرس، يتمُّ التركيز على التعليم	توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد، يتم التركيز على التعليم

دور المدرِّس	يُعتبر المدرِّس مُبلغًا للمعرفة	يُعتبر المدرِّس مشخِّصًا ومنظِّمًا ومصدرًا محفزًا للمُتعلم
الأهداف	لا يتمُّ الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة	يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير سلوكيات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم
السرعة والإيقاع	يجب أن يسير كل المتعلمين بالسرعة نفسها	يُمكن لكل متعلم أن يتقدَّم بحسب سرعته الخاصة
أنشطة التكوين	يتعلَّق الأمر خصوصًا بدروس إلقائية، يقرِّر المدرس بنفسه استِخدام أو عدم استخدم الوسائل السمعية البصرية	تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختيار تعلم أفضل، ويتمُّ اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تمَّ اختبارها مع المتعلمين
التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول المدرس إلى جمهور مَحدود العدد وفي وضعية "جماعة المواجَهة"	يَحظى الدرس المُتمركِز حول المتعلم بالتفريد، ويُمكن لأي متعلم استخدام المادة الديداكتيكية المتوفِّرة كلاًّ أو جزءًا.
المشاركة	تُعدُّ المشاركة غير مُنتظمة	تعدُّ المشاركة فعالة
التقييم	يَحصُل التقييم بشكل متأخِّر وفي حالات نادِرة	يكون التقييم متكررًا وفوريًّا، ويحصل بعد تقويم وحدات صغيرة من المادة المدروسة
الاختبارات	يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عيِّنة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته	تهيَّأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحدَّدة عند بداية الدرس. وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين والتحكُّم في الأهداف
تأويل نتائج الاختبارات	تعدُّ الاختبارات معيارية (ويستعمل في هذا الإطار مُنحنى عادي لمنح النقط)	ترتكز الاختبارات على معايير، ويعد نجاح المتعلم مستقلاًّ عن نجاح المتعلمين الآخرين
التحكم في الأهداف	ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيدًا، والثلث الآخَر "لا بأس به" في حين سيَفشل الثلث	ينتظر أن يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي

نجاح الدرس	غالبًا ما يتمُّ الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمُدرِّس بتصحيح مادته الديداكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلِّم.

9. معايير إعداد معلم الطلبة الصم وضعاف السمع في ظل الكفايات في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة

واعترافا بأهمية المعلم، قام مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في سنة (2003) (The Council for Exceptional Children, CEC) بوضع مجموعة من المعايير لجميع المعلمين في مجال التربية الخاصة وقد تم تسميتها بِـ "المعايير الدولية لمجلس الأطفال غير العاديين للدخول إلى المهنة، وممارسة الاحتراف والتي نصت على ما يلي:

- كي يكون الفرد مؤهلا لممارسة مهنة معلم التربية الخاصة، لا بد له من الحصول على الدرجة الجامعية الأولى بكالوريوس في التخصصات التي تحتوي على معلومات، ومهارات تمهد، وتهيئ للدخول إلى موضوع التربية الخاصة.

- كي يكون الفرد مؤهلا لممارسة العمل في مجال التربية الخاصة يجب أن يمتلك مجموعة من المعارف، والمهارات المعدة خصيصًا، والتيُ تعد أساسية للمبتدئين من معلمي التربية الخاصة كافة.

- إن امتلاك المعارف، والمهارات في أحد التخصصات التي تضمنها المعايير الدولية يُعد الحد الأدنى للمعلمين المبتدئين في مجال التربية الخاصة.

– على كل معلم ممارس، جديد في المجال، أن يتلقى إرشادًا ولمدة سنة على الأقل خلال السنة الأولى من ممارسته الدور الجديد، وعلى المرشد أن يكون مؤهلا وخبيرًا في المجال التخصصي نفسه، بما يكفي لتقديم الدعم المستّمر للمعلم.

– تعتبر الموافقة لمزاولة مهنة معلم التربية الخاصة، سارية المفعول لمدة عام واحد، وتجدد دوريًا.

– على كل ممارس للمهنة من معلمين، ومديرين، ومشرفين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، أن يتدرب لمدة خمس وعشرين ساعة معتمدة في كل عام على موضوعات مثل: التخطيط، والتنظيم، وعلى تطوير الأنشطة المتعلقة بالميدان. ومثل هذه الأنشطة يمكن أن تتضمن ورش عمل متخصصة. وعلى أصحاب العمل في المؤسسات المختلفة توفير الدعم لمثل هذا التطور المهني المتخصص". **(الصمادي، 2007، ص. 30–32).**

"وتتضمن المعايير الدولية سلوكيات، وأخلاقيات تستند إلى فرضيات عديدة أهمها:

– أن يكون لدى المتخصص إدراك لأهمية المطالبة بحقوق الأشخاص المعاقين، وتقبل اختلافاتهم. وتتضمن هذه الاختلافات اعتبارات لطبيعة الإعاقة، وتأثيرها في حياة الشخص المعاق.

– إن تأييد الأسرة، والمجتمع المحّلي ضروري لتقديم نوعية عالية من الخدمات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

– إن المهارات، والمعلومات التي يتضمّنها منهاج تدريب المعلمين سوف تتغير مع الأيام، لذا لا بد من استمرار الامتحانات، والمناظرات لتبقى أخلاقيات المهنة في المعايير الدولية تتناسب ومؤهلات المختصين في التربية الخاصة.

– وأخيرا فإن المختصين الذين ينفذون برامج المستوى الأساسي للدخول إلى المهنة، تحكمهم أخلاقيات المهنة كما وردت في المعايير الدولية (CEC,2003) وعلى الاختصاصين في التربية الخاصة الالتزام بما يلي:

– تطوير أعلى درجة من نوعية التعلم للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.

– المحافظة على مستوى عالٍ من المنافسة، وتوحيد الجهود عند ممارسة العمل.

– الاشتراك في النشاطات المتخصصة بهدف تحقيق الفائدة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وأسرهم، والزملاء في العمل، وللطلاب، أو للمواضيع البحثية.

– التدرب على إطلاق أحكام موضوعية أثناء ممارسة المهنة.

– العمل الجاد لإحراز معلومات متقدمة في المجال.

– العمل ضمن معايير، وسياسات المهنة.

– السعي حيثما أمكن لتطوير القوانين وتحسينها، والتعليمات، والسياسات المتعلقة بالتربية الخاصة أو في المجالات الخدمية ذات العلاقة.

– عدم التغاضي عن المشاركة في أي عمل من الأعمال غير القانونية، أو اللاأخلاقية، والتي من شأنها المس بمعايير المهنة". **(الصمادي، 2007، ص. 32–33).**

1.9. الكفايات المطلوب توافرها لدى المعلم

"يشير علاء صاحب عسكر(2008) إلى أن عملية التدريس تتطلب كفايات متنوعة وعديدة يجب توفرها لدى المعلم، وهذه الكفايات يكتسبها المعلم خلال سنوات إعداده لهذه المهنة، وتستند في الوقت ذاته على مكونات شخصيته وما يحمله من خصائص تشكل في مجملها وحدة متكاملة لتلك الشخصية، إن هذه الكفايات المنشودة ماهي إلا اتجاهات ومعارف ومهارات، وسلوك لتسهيل عملية نمو الأطفال عقليا، واجتماعيا، وعاطفيا وجسميا من خلال ابداع تلك الكفايات في المتعلم فهو مسؤول

عن تحقيق وإظهار اكتسابه لتلك الكفايات لضرورتها لفعالية التعلم، وقد يكون له في دور تحديد هذه الكفايات المطلوبة، أو في إعداد البيئة التي يبدي فيها تمكنه من هذه الكفايات أو في كليهما. وبصورة عامة هنالك عدد من الكفايات التي يتفق التربويون على ضرورة توافرها لدى المعلم يمكن إجمالها بما يأتي:

1- **كفايات عامة:** وتشمل على كفايات في التكيف النفسي والاجتماعي مثل الشعور بالرضا عن الذات، وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسيا وثقافيا ومهنيا واجتماعيا.

2- كفايات تخصصية: وتتضمن المعرفة الكافية بالمادة او المواد الدراسية التي سيتولى تدريسها وبالمستوى الذي يمكنه من أداء دور التعليمي بصواب ونجاح.

3- **كفايات مهنية تربوية:** وتتطلب الإلمام بالأمور الآتية:

- استيعاب الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ واستيعاب الفروق بين المراحل العمرية.
- معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية.
- إتقان الأساليب السليمة في عامل المعلم مع تلامذته وفقا للفروق الفردية بينهم.
- امتلاك المعرفة والمهارة في معالجة مشكلات التلاميذ ولا سيما مشكلة التعليم.
- امتلاك أسس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بحيث يتمكن من استخدامها ضمن حدود مهماته التعليمية المهنية.
- استيعاب المعارف الأساسية في التربية ولا سيما ما يتصل بمرحلة الطفولة.
- استيعاب طرائق التدريس العامة والخاصة الحديثة والتمكن من مهاراتها وكيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة.

– التمكن من استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة وإنتاج ما يمكن إنتاجه منها بالمواد المتاحة محليا.

– التمكن من إجراء عملية التقويم في المواقف المختلفة والإفادة من التغذية الراجعة والتمكن من مهارات بناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها بما يناسب خصائص المتعلم ومرحلته العمرية.

4– **كفايات اجتماعية وحضارية وهي كالآتي**

– المعرفة الكافية بثقافة المجتمع مضمونا واتجاهات، ويشمل ذلك الجوانب الرئيسية من تراث المجتمع، كما يشمل الجديد في حياة المجتمع.

– استيعاب مفاهيم التنمية والتقدم ومضامينها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية في بناء التنمية الشاملة.

– إدراك أدوار المعلم ومهماته التنموية في المجتمع المحلي وإتقان الممارسات والأساليب الناجحة في تحقيق هذه الأدوار والمهمات، وفي ذلك إسهام المعلم في دراسة مشكلات البيئة والمجتمع المحلي وإيجاد الحلول لها.

5– **كفايات التنمية الذاتية المهنية:** وتشمل في التعامل مع مصادر للمعرفة والحصول عليها من خلال الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات المتنوعة وذلك لتحقيق النمو المهني المستمر باستخدام أسلوب التعلم الذاتي.

إن مبدأ الكفايات (competency based) يؤكد على حد أدنى لفعالية التحصيل يشمل المستويات المعيارية، والقيم التربوية والنوعية التعليمية. وهنالك خمس أهداف تقوم عليها الكفايات هي:

– **الأهداف المعرفية (cognitive):** ينظر من المشارك أن يظهر (معرفة وقدرات ومهارات).

- **تحقيق الإنجاز(performance) أو الأداء:** في هذا المجال يتطلب البرنامج من المشارك أن يقوم بممارسة هذه المعرفة عمليا وليس مجرد المعرفة.

- **الأهداف السلوكية المكتسبة:** يتطلب من المشارك أن يحدث تغييرا في الآخرين حيث تقييم مقدرة المعلم المتدرب بفحص وتدقيق مستوى تحصيل الطلبة الذين يقوم بتدريسهم فيكون التركيز على الأداء والاستنتاج أكثر من هي على أهداف المعرفة وبعبارة أخرى فإن ما يعرفه المعلم المشارك عن التعليم هو أقل أهمية عن مقدرته في أن يعلم وان يحدث التغيير في الطلبة.

- **أهداف الجانب الانفعالي:** فإنها تظل حيوية في برامج الكفايات.

- **أهداف الاستكشاف:** تعتبر أهداف الاستكشاف مرتبطة بنتائج ومسؤولية المعلم في تحصيل طلابه كما ونوعا، أو عينات من الكفايات المطلوبة من المتدربين عليها بتقليدها تقليدا مقترنا بالتغذية الراجعة (feed back) المستمرة، ويتميز الموقف التعليمي القائم على أساس الكفايات التعليمية بالخصائص الآتية:

- تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومترابطة.

- تحديد ما يراد تعلمه بدقة.

- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في أثناء عملية التعلم.

فكفاية التعليم بوظائفه المتعددة في مجتمع يريد التجديد لنفسه لا يكون إلا بكفاية القائمين على أمره، فمهما كان للعلم من نصيب في تفسير عملية التعلم وتوفير الاقتصاد فيها، ومهما استحدث من أدوات والآلات وأجهزة وبرامج ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات فإن جودة التعليم ذاته وتحويل كل هذه إلى وظيفة في بنية لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفر المعلم الكفء". **(عسكر، 2008، ص.07-09).**

وبالنظر إلى خصوصية فئة الأطفال المعاقين سمعيا وخصوصية تعلميهم فقد استوجب على معلميهم اكتساب هذه الكفايات إلى جانب اكتساب كفايات أخرى أكثر خصوصية وفعالية بغية تحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلمية وتفعيل كفايات المعلم المتخصص لتحسين عمله ممارسة وسلوكا.

2.9. تصنيف الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية)

"تأكيداً لأهمية الكفايات المهنية للمعلمين في التربية الخاصة فقد حددت منظمة اليونسكو في مبادرتها عام (2000) –التعليم للجميع– عدة أهداف، وكان الهدف السادس منها هو تحسين كافة جوانب التعليم للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحي اتية الأساسية ولمدى الحياة، وهذا يعنى أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والمقدرة على استخدام وتوظيف هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم، وهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية، مما يتطلب إعداد معلم للتربية الخاصة على قد عال من الكفاية المهنية". **(UNESCO,2005)**.

"فقد صنف الغرير (1991) الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إلى خمسة أبعاد رئيسة هي:

–**الكفايات الشخصية (Personal Competencies)**: ويقصد بها الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يتمتع بها المعلم، وتعنى بالنسبة لمعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

القدرة على فهم وتقبل التلاميذ وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم والمرونة وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء.

- **كفايات القياس والتشخيص** (Assessment & Diagnosis Competencies): ويقصد بكفايات القياس تلك التي تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والاجتماعية والجسمية والتربوية للطفل، وتحديد الخدمات والبرامج المناسبة له، وتتم بواسطة الملاحظة والاختبارات وتحليل المهمات لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ للأغراض التربوية والاجتماعية، أما كفايات التشخيص فيقصد بها تلك الكفايات التشخيصية التي تمكن المعلم من الحكم على حالة الطفل نتيجة توفر المعلومات المناسبة عن عملية لقياس.

- **كفايات إعداد الخطة التربوية** الفردية ((Individualized Educational Plan (IEP Preparation) ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من بناء المنهاج الفردي للطفل، وتتضمن كفايات وضع الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير وفي فترة زمنية محددة، وكفايات في إعداد وفهم وتنفيذ مكونات الخطة التربوية الفردية من خلال المعلومات المتوفرة لديه.

- **كفايات تنفيذ الخطة التربوية الفردية** ((Individualized Educational Plan (IEP Execution): ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الضرورية، والتي تتضمن هدفاً تربوياً واحداً من أهداف الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل، وتبدو في المعلومات العامة عن الطفل والأهداف التعليمية وتحليل مكوناتها وتوظيف أساليب تعديل السلوك وتقديم المساعدة للطفل من أجل تحقيق الهدف التعليمي.

- **كفايات الاتصال بالأهل** : وتعنى مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة، وتمثل الكفايات في هذا البعد قدرة المعلم على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الطفل ذو الاحتياجات الخاصة.

ولكي يستطيع معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أن يؤدي دورة بفعالية يرى (نويران، 1993) مجموعة من الكفايات الأساسية الواجب توافرها والمتمثلة في:

1-**الكفايات المعرفية:** وتشمل معرفة المهارات اللازمة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الجسمية والعقلية ومعرفة الأساليب التعليمية المختلفة وتحليل المهارات والمهمات التعليمية لتناسب قدرات وطاقات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **الكفايات الأدائية للمعلم** : ليكون نموذجا جيدا للطلاب وملاحظا ومعدلا لسلوكهم بالإضافة إلى احترام الآخرين وتفهم سلوكهم.

- **الكفايات المتعلقة بالاتجاهات:** وتعنى وجود تقبل من المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وأن يكون تقييمهم للمعوقين إيجابياً.

- **الكفايات المتعلقة بالتخطيط:** وتشمل الإعداد المهني في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والقدرة على تطوير أهداف تعليمية ومناهج خاصة بهم.

- **الكفايات المتعلقة بالتنفيذ:** من حيث استخدام الأسلوب الفردي والمجموعات الصغيرة في التعليم اليومي، وضبط إدارة الصف باستخدام أساليب التعزيز المناسبة والنشاطات المختلفة وتطبيق الاختبارات العلمية بالإضافة إلى التقويم والمتابعة". **(السبحي وآخرون، 2015، ص. 28-31).**

"كما أن هناك مجموعة من الكفايات التربوية التي يجب أن يتحلى بها معلم الدمج، ويمكن تحديدها في المجالات التالية:

1- **الكفايات الشخصية:** وهي مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها المعلم، ويمكن بيانها فيما يلي:

- التمتع باتجاهات إيجابية نحو التدريس.
- التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق.
- الاتسام باللباقة والقدرة على التصرف.
- التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة.

2- كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية: ويشمل وضع الأهداف وتحضير واستيعاب مكنونات الخطة.

3- كفايات تنفيذ الخطة التعليمية: هي مجموعة من الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك.

4- **كفايات الاتصال بالأهل:** وهي قدرة المعلم على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأهل والمحبين بهدف مساعدة الطالب.

5- الكفايات التدريسية:

- تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.
- الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعاق.
- استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة.
- تقديم المهرات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معاق.

- استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالة الإعاقة.

- استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف.

- تدريب التلميذ على تقبل ذاته وإعاقته.

6- الكفايات المهارية:

- يوصل المعلومات في كافة الظروف المعرفية والاتصالية والحسية.

- يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية.

- يطور أو يختار المواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الثقافية واللغوية.

- يطبق الاستراتيجيات لإعداد الأفراد للحياة في عالم متغير". **(عبد المجيد طه، 2014، ص.68-70).**

3.9. تصنيف المهارات المهنية

"يقصد بالتصنيف تحديد المحاور التي تدور حولها المهارات المهنية الرئيسية، وقد صنفها (قنديل، 2000) إلى ما يأتي:

أ- مهارات ترتبط بالمعارف.

ب- مهارات ترتبط بالأداء.

ت- مهارات ترتبط بالنواتج.

كما أشار قنديل الى أن هناك مجالات لكفاية معلمي التربية الخاصة وجميعها ضرورية لكي تمكننا من أن نطلق صفة المعلم الكفء أو الفعال وهذه المجالات هي:

- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

- التمكن من المعلومات في مجال تخصص التربية الخاصة، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة.

- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم.

- التمكن من المهارات الخاصة بالتعليم والتي تسهم بشكل أساس في تعلم التلاميذ.

وقد صنف السيد (2007) المهارات المهنية لنجاح المعلم في أداء عمله الى أربع مهارات مهنية هي:

أ- **المهارات المعرفية (Skills Cognitive):** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي –العلمي.

ب- المهارات الوجدانية (Skills Affective): وتشير الى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه المهارات تغطي جوانب متعددة منها حساسية المعلم، وثقته بنفسه، واتجاهاته نحو مهنة التعليم.

ج- المهارات الأدائية (Skills Performance): تشير الى كفاءة الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل تكنلوجيا التعليم، وإجراء العروض التعليمية، وغيرها وأداء هذه المهارات يعتمد على حصيلة المعلم المعرفية السابقة.

د- المهارات الإنتاجية (Skills Product): وتشير الى أثر أداء المعلم للمهارات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر تأثير مهارات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي من خلال ما تقدم ذكره فقد صنف الباحث المهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إلى خمس مهارات أساسية بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد مجالات مقياسه وكما هو موضح بالتفصيل فهذه المهارات هي:

أ- المهارات المعرفية.

ب- مهارات العلاقات الإنسانية.

ج- مهارات تفهم الدور.

د- المهارات الإدراكية.

هـ- المهارات التأثيرية بالمتعلمين". **(البزون، 2017، ص.618-619)**.

4.9. دواعي تبني المجتمع الجزائري للمقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي

"يمكننا إعطاء دواعي تبني المجتمع الجزائري للمقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي. حيث من بين هذه الدواعي نجد الدواعي الفلسفية-السياسية والتي يقصد بها الإصلاح الجديد الذي تم في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها بناء المناهج التربوية، كذلك العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه، وذلك في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لإلحاق النجاح والتوافق". **(بوكرمة، 2008، ص. 61)**.

"أما الدواعي الأخرى فهي الدواعي العلمية-البيداغوجية والتي ترتكز على الارتقاء بالمتعلم وذلك بجعله يستند إلى نظام متكامل في المعارف والانجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية، تجعل المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر" المقاربة بالكفاءات " أوضح معبر عنها، وذلك لأنها تحلل الوضعية التعليمية - التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم. وبهدف إدماج المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلمات تم ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها إعتبار محورية المتعلم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لا بد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم من خلال

التركيز على سمات شخصيته من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك، التذكر، الاستدلال،...) ومميزات وجدانية(الانفعال، العاطفة،...) وخاصيات سيكو–حركية، كذلك توفير فضاء للتعلم الذاتي بفتح المجال أمام المتعلم لكي يوظف إمكانياته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق بناء وضعيات تعليمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا، أيضا توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي من خلال مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التعلم الذاتي". **(عبد السلام مصطفى، 2001، ص.111).**

"ومنه يقصد بالدواعي مختلف الأسباب والاحتياجات التي دعت إلى ضرورة تغيير نظام التعليم، من خلال إدخال تعديلات في بناء البرامج ووضع مناهج جديدة تساعد الفرد المتعلم على الاستجابة والتأقلم مع مختلف مستجدات الحياة ومتطلباتها، وذلك بتكوين الفرد تكوينا عمليا يراعى فيه مختلف مراحل نموه، وما تتطلبه كل مرحلة من احتياجات وقدرات. كما أن هذه الدواعي تسعى إلى خلق فرد قابل للتعلم بمفرده، أي بناء تعلماته من خلال جملة من المعارف والانجازات وكذا المهارات التي يقوم بتوظيفها وتعبئتها ضمن وضعيات تعليمية – تعلّمية. وهذا ما تؤكد عليه النظرية البنائية التي ترى أنه لا بد على الفرد المتعلم أن يقوم ببناء تعلماته بنفسه من خلال خبراته السابقة بعيدا عن التلقين. لكن نرى أنه بالرغم من ذلك لا يستطيع الفرد القيام بذلك بمفرد دون وجود توجيه من قبل المعلم أو شخص راشد أكبر خبرة منه، لكي تكون تعلماته مبنية على قواعد وأسس علمية صحيحة، وذلك من خلال التفاعل بين الفرد المتعلم وشخص راشد وهذا ما تؤكده نظرية فيجوتسكي الذي يؤكد على ضرورة التفاعل الاجتماعي عكس بياجيه الذي يرى أن التعلم يحدث من قبل الفرد المتعلم فقط.

وعليه فإن جملة هذه الدواعي تعتبر كأسباب رئيسية أدت بالمسؤولين سواء في مجال الشغل (المقاولة) أو التعليم إلى التغيير من السياسة المتبعة في العمل، نظرا لعدم نجاعتها سواء من حيث

الكمية أو النوعية، لأنه لم يعد يبحث في الكم وفقط وإنما أيضا في نوعية العمل والأفراد. فالعمل وفق الكفاءات يخلق لدينا أفرادا مسؤولين لديهم القدرة على مواجهة مختلف الوضعيات والمشكلات، مهما كانت درجة صعوبتها ليس فقط في مجال التخصص وإنما في مختلف مجالات الحياة، وتكون لهم القدرة على الإبداع مع وجود روح المبادرة والنقد. لكن لا يمكننا حصر الأسباب في هذه الدواعي فقط لأنه هناك أسبابا عديدة أدت إلى تبني هذا النوع من النظام خاصة في مجال التعليم: كالإحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد لأنها تهمل الأداء والدوافع، مما يؤدي إلى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في عالم الواقع وميدان العمل، مما يشعر المتعلم بنقص في قدرته على الأداء.

ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفاءات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي.

– زيادة على الأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر، لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يستجد من مهارات وكفاءات في ضوء تطور دوره ومهامه مع الاتجاهات الحديثة في العالم.

– الاستناد إلى الحاجات المهنية للفرد المتعلم، وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط أداؤها بعد تخرجه. وغيرها من الأسباب الأخرى". **(ويس، 2015، ص. 104-106).**

5.9. الكفايات الدولية للمعلّمين، متطلباتها، ومؤشراتها

"يرد في وثيقة جمعية الجودة المهنية للمعلمين ما يلي: «من غير المرضي تعريف المعلم الحيد من خلال تلخيص مخزونه من السلوكيات المتنوعة. دائماً ما يعمل المعلّم بناءً على مزيج معقّد من المعرفة والبصيرة والمهارات. إضافةً الى ذلك: للخبرة المهنية والمواقف والصفات الشخصية أيضاً دورٌ مهم.... وبإيجاز: تعريف المعلّم الجيد مسألة معقدة، ولكن مهما كانت المسألة معقدة، ومهما اتسع

مجال النشاط، فمن الضروري وصف كفايات المعلّمين بأكبر قدر من الوضوح، لأنه لا يوجد شك في أهمية أن يكون المعلم كفئًا، فبغير الكفايات المهنية لا يمكن أن يتحمل المعلّم مسؤولياته››

توضح الجمعية أن تلخيص مسؤوليات المعلّمين أمرٌ ممكنٌ عن طريق تحديد أربعة أدوار مهنية، هي: الدور الشخصي، والدور التربوي، والدور التنظيمي، ودور الخبير في المادة العلمية وطرق التدريس، وعلى المعلّم أن يعمل على تحقيق هذه الأدوار المهنية في أربعة أنواع مختلفة من المواقف، هي: العمل مع الطلبة، والزملاء، وبيئة العمل في المدارس، ومع ذاته. وينتُج عن الصلة بين الأدوار المهنية الأربعة وأنواع المواقف الأربعة إطارٌ لوصف كفايات المعلّمين، وتكفي –حسب الجمعية– سبع كفايات جزئية لتغطية جميع الجوانب الأساسية لكفايات المعلّم وفق الجدول الآتي:

جدول 5 يوضح مسؤوليات المعلمين أربعة أدوار مهنية للمعلمين وسبع كفايات جزئية

الكفايـــات	مع الطلبة	مع الزملاء	مع بيئة العمل في المدرسة	مع ذاته
شخصي	1			
تربوي	2			
خبير في المادة العلمية وطرق التدريس	3	5	6	7
تنظيمي	4			

وفيما يلي ملخص للكفايات ومتطلباتها ومؤشراتها، ولم يتم تضمين كل المؤشرات:

الكفاية: الكفاية الشخصية.

– **متطلبات الكفاية:** وعي المعلم بسلوكه الخاص وتأثيره على الطلبة. لديه المعرفة والمهارات للتعامل مع العمل الجماعي والتواصل.

- **المؤشرات (أمثلة):** يدرك ما يحدث في مجموعته، يستمع للأطفال ويستجيب لهم، يحاسبهم على السلوك غير المرغوب فيه ويحفِّز السلوك المرغوب، يتقبل الأطفال كما هم.

- **استخدامه اللغة،** أساليب وطرق التواصل. يُراعي أعراف البيئة الاجتماعية للطلبة.

الكفاية: الكفاية التربوية.

- **متطلبات الكفاية:** لدى المعلّم المعرفة والمهارات التربوية الكافية لخلق بيئة تعليمية آمنة لفصل كامل أو مجموعة، وأيضاً للطلبة كأفراد، يحقق ذلك بطريقة مهنية ومنهجية.

- **المؤشرات (أمثلة):** يلاحظ المعلّم كيف يتواصل الأطفال ويعمل بعضهم مع بعض، ويتحدث معهم عن الأجواء وآداب التواصل داخل المجموعة.

يقدر إسهامات الأطفال، مهتم بأفكارهم ويمدحهم بانتظام، يحفزهم على التفكير الناقد للتعبير عن آرائهم وسلوكهم ومناقشتها في المجموعة.

الكفاية: كفاية المعرفة في المادة العلمية وطرق التدريس.

- **متطلبات الكفاية:** لدى المعلّم المعرفة والمهارات الكافية في المادة العلمية التي يدرسها ويعرف طرق التدريس المناسبة للتطبيق لخلق بيئة تعليمية قوية، ليحصل الأطفال على المهارات الثقافية اللازمة في المجتمع، ويحقق ذلك بطريقة معاصرة ومهنية ومنهجية.

- **المؤشرات (أمثلة):** يستطيع المعلّم أن يؤدي الواجبات والتمارين والاختبارات التي على الأطفال القيام بها دون أي أخطاء، ويستطيع أن يعرضها أو يشرحها بوضوح.

يختار أنشطة متنوعة للعب والتعلّم وموجهة للطفل، الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة، مثل: تقنية المعلومات والاتصالات، يوفر فرصًا لطرق العمل.

الكفاية: الكفاية التنظيمية.

- **متطلبات الكفاية:** لديه المعرفة والمهارات التنظيمية الكافية لخلق مناخ تعليمي وعملي جيد في الدروس والفصول الدراسية، منظم بشكل جيد، مرتّب ويهتم بالمهام في جميع النواحي، مع ذاته، مع الزملاء، وفي المقام الأول مع الأطفال، يحقق ذلك بطريقة مهنية ومنهجية.

- **المؤشرات (أمثلة):** متّسق في تطبيق الإجراءات والاتفاقات الملموسة والوظيفية التي يتقبلها الأطفال. ملم بنهجه في إدارة الصف.

الكفاية: كفاية التعاون مع الزملاء.

- **متطلبات الكفاية:** لديه المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لتقديم إسهام مهني في خلق مناخ تعليمي إيجابي في المدرسة، وكذلك لعلاقات عمل جيدة وتنظيم مدرسي يعمل جيدا.

- **المؤشرات (أمثلة):** يحتفظ بسجلات يسهل الوصول إليها ويسجل البيانات الخاصة بالطلبة. يراعي زملاءه ومصالح المدرسة.

الكفاية: كفاية التعاون مع بيئة العمل.

- **متطلبات الكفاية:** لديه المعرفة والمهارات الكافية للتعاون الجيد مع الأشخاص والمؤسسات العاملة في مجال رعاية الأطفال أو التابعة لبيئة العمل في المدرسة.

- **المؤشرات (أمثلة):** يبقى على اتصال مفتوح وبنّاء مع أولياء الأمور، والأوصياء أو الأطراف الأخرى المعنية. مُلم بأساليب عمله في مجال التعاون مع أولياء الأمور والأوصياء وغيرهم خارج المدرسة.

الكفاية: كفاية التفكير والتطوير.

- **متطلبات الكفاية:** يحلّل ويطوّر بوضوح رؤاه في المهنة وكفاياته كمعلم.

- **المؤشرات (أمثلة):** يوضّح ما هو مهم في كونه معلماً، ويفسر أساس وجهات نظره المهنية. على وعي بنقاط قوته، يصوغ أسئلة التعلّم ويعمل عليها بشكل منهجي". **(بوركانج وترامب، 2011، ص.147-151).**

وهذا ما ينطبق على معلم التعليم المتخصص باعتبار أغراض التربية وأهدافها مماثلة في جوهرها بالنسبة لجميع الأطفال، سالمين كانوا أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

6.9. الكفايات التعليمية لمعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

"يشير (بطرس، 2010) إلى مجموعة من الكفايات الواجب توفرها لدى معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية متمثلة فيما يلي:

- يحب مهنة التدريس.
- يتصرف بإيجابية في جميع المواقف التي يتعرض لها.
- يتحلى بقدر كاف من الصبر والسماحة.
- يؤمن بقدرة الطفل المعاق على التعلم إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة.
- يؤمن بمبدأ الدمج.
- لديه معرفة كافية بالخصائص النمائية من العاديين والمعوقين.
- يستطيع تفسير المعلومات الواردة في التقارير الطبية والتربوية حول الأطفال.
- يستطيع ملاحظة وتسجيل سلوك الطلاب في المواقف الصعبة المختلفة.
- يمتلك المهارات اللازمة للقيام بعمليتي القياس والتشخيص.

- يمتلك المهارات اللازمة لبناء خطة تربوية فردية.

- يصيغ الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.

- يراعي الفروق الفردية بين المعاقين أثناء اختيار طريقة التدريس.

- لديه خبرة كافية بالوسائل والمعينات التي يمكن استخدامها لتسهيل عملية التدريس.

- يهيئ بيئة تعليمية مثيرة ومحفزة لكل من العاديين والمعوقين.

- يطبق نظم تعزيز متنوعة أثناء الدرس.

- يحرص على تهيئة بيئة مريحة داخل الصف (إنارة- تهوية – تدفئة).

- يستخدم برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات المختلفة للتلاميذ المعاقين.

- يوزع وقت الحصة الدراسية بشكل مناسب.

- يسعى لتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو زملائهم المعاقين.

- يقوم بتدريب الطفل المعاق على تقبل ذاته وإعاقته.

- لديه معرفة كافية بتنظيمات تعديل السلوك.

- يمتلك خبرة كافية في مجال التدخل المبكر.

- يؤمن بالعمل الجماعي ضمن فريق متعدد التخصصات.

- يعمل على بناء علاقات إيجابية مع أسر الأطفال المعاقين.

- يشارك في تنظيم دورات إرشادية لأسر الاطفال المعاقين.

- يطور خبراته باتباع دورات متخصصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

- يوفر فرص الترويح الهادف للتلميذ ذو الاحتياجات الخاصة". **(بطرس، 2010، ص. 484-485)**.

" أما فولتر، دولي وجيفرس (volter,dolli & djeffress) فيشيرون إلى أن المعارف والمهارات التي ينبغي أن توضع في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة ما يلي:

– الاختلاف في المعتقدات والتقاليد والقيم عبر الثقافات بداخل المجتمع والتي لها تأثير على العلاقة بين الطفل والأسرة والمدرسة.

– معرفة المتشابهات والاختلافات في الحاجات المعرفية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية، والانفعالية.

– المدركات الثقافية المؤثرة في العلاقة بين الأسر والمدارس.

– العوامل التي تعزز التواصل الفعال والاندماج مع الأفراد وأولياء الأمور والمدرسة.

– الأسس الثقافية الشخصية والاختلافات التي تؤثر على التدريس.

وعن المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها معلم التربية الخاصة فتكمن في:

– يصل للمعلومات في كافة الظروف المعرفية، والاتصالية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية للأفراد ذوي حاجات التعلم غير العادية.

– يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية، وتخطيط البرامج الفردية لتناسب كل الأفراد والبيئات المختلفة لغويا وثقافيا.

– يطور و/أو يختار المحتوى التعليمي، والمواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الجنسية، والثقافية، واللغوية.

– يخلق بيئة تعليمية–مدعمة وإيجابية وآمنة.

– يطبق الاستراتيجيات لإعداد الافراد للحياة في عالم متغير، ومتباين الثقافات، والعادات والتقاليد والأخلاقيات ". **(قرشم، 2004، ص. 15)**

خلاصة

سعى الكثير من المهتمين بقضايا التربية والتعليم والتربية الخاصة لتحديد الكفايات اللازمة للمعلم لأداء سلوكه المهني بنجاح وفعالية وإتقان، فاتجهت بعض الدراسات للبحث عن الخصائص الشخصية للمعلم، واتجهت دراسات أخرى للبحث عن الخصائص المعرفية، وأخرى للبحث عن الخصائص الأدائية (أداء المعلم للموقف التعليمي)...الخ، وهذا ما يشير إلى تأثر ميدان التربية الخاصة بالحركة التربوية الجديدة القائمة على الكفايات، حيث ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة و السلوكيات التي يجب توافرها في معلمي التعليم المتخصص وكذا على تطوير وتقييم إعداد هذا المعلم.

زيادة على الكفايات الواجب توفرها لدى معلم الأطفال السالمين فمعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مطالب أكثر بالإعداد التربوي، لأن عملية تعليم هذه الفئة ليست مجرد عملية تعليم عادية أو نقل للمعارف فحسب، ولكنها علاوة على ذلك، هي عملية لها خصوصيتها ومتطلباتها.

إن نجاح معلم التعليم المتخصص (معلم قسم الدمج المدرسي) في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية مرتبط بامتلاكه للكفايات التعليمية الخاصة وممارستها بفاعلية ونجاح مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وقد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية والمتعلقة بشروط الالتحاق بالتكوين والمدة المخصصة للتكوين، وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية، إلى جانب نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم قبل التوظيف، وبعد التوظيف في شكل دورات تحسين المستوى (الرسكلة) أو على شكل تكوين ذاتي.

المحور الرابع
الإعاقـة السمعية

تمهيد

لقد أنعم الله تعالى على عباده بعديد النعم وفي مقدمتها نعمة السمع لقوله سبحانه وتعالى ﴿**إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً**﴾ **(الإسراء، الآية 36)**، وقد تم تقديمها عن سائر النعم لما لها من أهمية كبرى في حياة الفرد من خلال تسهيل عملية تعلم اللغة والتواصل مع الآخرين ومع المحيط ككل، مما يجعل الفرد في عملية تفاعل وتعلم دائمين مع بيئته وتحديد أماكن الأصوات والمخاطر وتطوير سلوكه الاجتماعي، إلا أن هذه النعمة يدرك كثيرا قيمتها من فقدها بصفة كلية لتصبح إعاقة أو بصفة جزئية لتصبح عجزا أو قصورا في أي مرحلة عمرية.

1. الإعاقـة السمعيـة

"تعتبر حاسة السمع عند الإنسان من أهم الحواس تأثيرا في تكوين شخصيته ونموه النفسي السليم، حيث تساهم بشكل كبير في تنمية جوانبه السلوكية والانفعالية والنفسية والاجتماعية، ولهذا نجد أن فئة المعاقين سمعيا يعانون من خلل واضطرابات متباينة في هذه الجوانب، ويظهر تأثير الإعاقة السمعية بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد، وعادة ما تسهم مشكلات الاتصال في تطوير صعوبات اجتماعية وسلوكية لدى المعاقين سمعيا، وفي هذا الفصل سنستعرض أهم الجوانب العلمية والنظرية المتعلقة بالإعاقة السمعية. تنتج الإعاقة السمعية عن عوامل مختلفة، بما في ذلك الوراثة والمشكلات الخلقية والأمراض والإصابات والصدمات، التي تؤثر على أجزاء مختلفة من الأذن أو ميكانزمية السمع، توصف الإعاقة السمعية من خلال نوع ودرجة الإعاقة السمعية، فنوع الإعاقة السمعية متصل بموقع الاضطراب في الجهاز السمعي، أما درجة الإعاقة السمعية فمرتبطة بمدى خروج الاضطراب عن الوظيفة الطبيعية" **(الزريقات،2003، ص. 44)**.

2. نبذة تاريخيـــة عن الاهتمـــام بذوي الإعاقـــة السمعيـــة

"وجد ذوي الإعاقة السمعية عبر التاريخ الكثير من الإهمال وسوء المعاملة، فقد كان مجتمع الإغريق يرفض أو يتخلص من الصم، كما فعل ذلك أيضا الرومان اعتقادا منهم بأنهم غير مناسبين للدولة الرومانية العسكرية التي تهتم بتربية أفراد أقوياء، وعدّوا الأصم أبله غير مسؤول عن تصرفاته كما حرم القانون الإنجليزي الصم من الحقوق المدنية في الملكية وفي الانتخاب، ولكن النظرة إلى الصم تبدلت في عصر النهضة، حيث تم الاعتراف بحقوق الإنسان الطبيعية في الحياة بحرية وكرامة، أما المجتمعات الشرقية وتأثير العوامل الدينية عليها نجد اهتماما خاصا بالمعوقين فقد اعتبرت الديانة البوذية المعوقين أبناء مقربين إلى بوذا وكانوا يحضون بالعناية في المعابد البوذية، كما اهتم الإسلام بالمعوقين عموما وحث على معاملتهم بالحسنى" **(النوبي، 2009، ص.19)**.

"وقد وجد الأطفال المعوقون سمعيا في الأزمنة والعصور كلها، ولكن اختلفت نظرة الأفراد والمجتمعات نحوهم، فالمتتبع لتاريخ تقديم الخدمات لهم يلاحظ أن أفضل الفترات التي ازدهرت فيها الخدمات المقدمة لهم هي القرن العشرين، بخاصة النصف الأخير منه، وبدأ التغير في المجتمعات القديمة من حياة الصيد وجمع الطعام إلى حياة الزراعة، وحدث ذلك فيما يعرف اليوم بمنطقة سوريا والعراق وإيران وتركيا، وتاريخيا لا يوجد ما يشير إلى اهتمام المجتمعات الأولى بالمعوقين سمعيا، لكن المصريين كانوا يجلون القدرات العقلية والأفراد الذين يتمتعون بقدرات عالية وكانوا يمنحون فرصا غير محدودة كي تساعدهم على التقدم، ولم تتغير ظروف المعوقين سمعيا كثيرا في عهد اليونانيين والرومانيين، بل زادت قسوة ووحشية مقارنة بظروف معاملتهم بالمجتمع المصري القديم، أما المجتمع الإغريقي فلم يكن أفضل حالا من المجتمعات الأخرى، فقد آمنوا بأن الأفكار لا تتمثل إلا عبر لفظ أو نطق الكلام، وهذا ما دفعهم إلى إهمال المعوقين سمعيا، وتكشف لنا حقائق التاريخ أن رعاية المعوقين وتربيتهم كانت موجودة في العصور القديمة الفرعونية وبلاد الهند وغيرها من المجتمعات الشرقية بينما

عاشت تلك الفئات بعيدا عن أي نوع من الرعاية لها في المجتمعات الأوروبية القديمة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الحضارات الشرقية القديمة، وفي العصور الوسطى ومع سقوط الدولة الرومانية عانى المعوقون سمعيا من الاتجاهات السلبية ومن الإهمال حيث حرموا من حق الميراث وحضور الاحتفالات والزواج، أما في العصور الإسلامية فلا توجد إشارات واضحة لأية محاولات لتعليم المعوقين سمعيا، وقد علل ذلك بسبب المشكلات التي يواجهها الأفراد في عملية التواصل مع الآخرين وصعوبة فهم الأصوات أو إنتاجها، ويعتبر المسلمون الإسبان أول من أسس برامج تربية مختصة للأفراد المعوقين، ومعظم الاهتمامات ذهبت للمعوقين بصريا، إذ كانت تقدم لهم الخدمات في ما يعرف بالمارستانات، أما بالنسبة لتعليم المعوقين سمعيا فإن أول الجهود التي بذلت لتعليمهم بدأت في إسبانيا بعد سقوط غرناطة، ولكن الاهتمام المنظم بالمعوقين سمعيا لم يتم إلا في عام (1540)، حيث كرس أحد العلماء الإيطاليين جهودا كبيرة لتعليم الصم الكتابة والنطق، واستخدام الإشارات اليدوية للتواصل والتفاهم" **(العزالي، 2011، ص. 17-20)**.

"إن النظرة لذوي الإعاقة السمعية قد تغيرت عبر العصور المختلفة، فلم يعد ينظر إلى المعاق سمعيا بأنه شخص مصاب بمس من الشيطان، أو منحرفا، أو عاجزا، وإنما أصبح ينظر غليه على انه فرد من أفراد المجتمع يتمتع بما يتمتع به غيره من الأفراد العاديين، فله الحق في أن يعيش ولأن أن يثبت وجوده ويحقق ذاته، ويذكر محمد حلاوة (1999) أن الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة أصبح ضرورة حتمية نظرا لتغير النظرة المجتمعية إليهم من كونهم عالة اقتصادية على المجتمع إلى كونهم جزءا أساسيا من الثروة البشرية التي يتحتم الاهتمام بها أو تنمية قدراتها للاستفادة بما لديهم من قدرات، وتمثل الإعاقة السمعية أهمية خاصة في مجال الرعاية الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات، وذلك نظرا لما تمثله حاسة السمع من أهمية، فالصمم يحرم الطفل من وسيلة إدراك ما يجري حوله او ما يحدث من خلفه" **(مرسي، 2014، ص.23)**.

"وقد أخذ التطور في نظرة المجتمعات إلى المعاقين عدة مظاهر من أبرزها إصدار التشريعات التي تكفل هم حق العيش و الاندماج في المجتمع، حيث شرعت منظمة الأمم المتحدة والهيئات الدولية المنبثقة عنها مثل منظمة الصحة العالمية والمؤسسة الدولية للتأهيل، وغيرها من المنظمات في إصدار التشريعات التي تكفل للمعاق الحياة الحرة الكريمة في مجتمعه بما يسهل عملية تكيفه الشخصي والاجتماعي واندماجه في المجتمع، حيث ينص إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعاقين ضمن ما ينص عليه " أن الأشخاص المعاقين يجب أن يتمتعوا بالحق الطبيعي في احترام كرامتهم، وأن يتمتعوا أيا كان سبب وطبيعة وخطورة عجزهم وعوائقهم بالحقوق الأساسية التي يتمتع بها مواطنوهم في مثل سنهم، ومن هذه الحقوق أولا وقبل كل شيء حق التمتع بحياة كريمة عادلة وكاملة بقدر الإمكان، وأن الأشخاص المعاقين يجب أن يتمتعوا بالتدابير الهادفة التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان، وأن لهم الحق في التدريب والتعليم المهني والتوظيف، وغير ذلك من الخدمات التي تمكنهم من تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد، وتسرع بعملية إدماجهم أو إعادة إدماجهم في المجتمع".**(إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعاقين، القرار رقم 3/47 1981).**

"ومن مظاهر تطور نظرة المجتمعات إلى المعاقين إقامة المؤسسات التي ترعاهم وتوفر الخدمات التي تتطلبها عمليات تربيتهم وتأهيلهم، وما يتطلبه ذلك من توفير للأجهزة التعويضية، والخدمات التربوية التي تتناسب مع نوع الإعاقة، حيث تنتشر هذه المؤسسات في جميع دول العالم، ويعد إنشاء المدارس التي تقدم الخدمات التعليمية للمعاقين أحد اهم مظاهر التطور في نظرة المجتمعات إلى المعاقين حيث تنتشر مدارس المعاقين بصريا، والمعاقين سمعيا، و المعاقين عقليا في غالبية الدول العربية، وإن كانت لم تصل إلى الدرجة التي تؤهلها لاستيعاب جميع الأفراد المعاقين في سن التعليم، وكذلك فإنها مازالت تعاني من العديد من أوجه القصور في المناهج والبرامج والمواد التعليمية التي تتطلبها عمليات تعليم هؤلاء الأفراد". **(شعير، 2009، ص.06).**

3. النظريات المفسرة للسمع

هناك ثلاث نظريات للسمع وهي كالآتي:

" **نظريـــة المكـــان:** تقوم هذه النظرية على أن ألياف الغشاء القاعدي الموجود بين القناة الغشائية والقناة القوقعية في الأذن تهتز للتوترات الخارجية بما يشبه أوتار البيانو، أما في شكلها الحاضر فإن هذه النظرية تفترض أن كل منطقة من مناطق الغشاء القاعدي تكون متناغمة بصورة خاصة مع تواتر اهتزازي معين، وعلى هذا فإنه يفترض أن منطقة معينة ضيقة من الغشاء القاعدي تذهب إلى المناطق المختلفة من الساحة السمعية الموجودة في القشرة الدماغية، وهكذا فإن المنطقة المستثارة من القشرة الدماغية تكون عادة المنطقة الأكثر مناسبة لخبرة الحدة المعينة، وتتوقف الشدة وفقا لهذه النظرية على مقدار إثارة الغشاء القاعدي وتتوقف الحدة بالتالي على المكان الذي أثير إلى حده الأقصى" **(الحربي، 2003، ص.77).**

"**نظريـة التواتـر**: وتفترض هذه النظرية أن الأذن تعمل كما تعمل سماعة الهاتف فإن تواتر قدرة عشرة آلاف دورة في الثانية يحمل العصب السمعي عشرة آلاف إثارة في الثانية يحمل العصب السمعي عشرة آلاف إثارة في الثانية لينقلها إلى الدماغ وعلى هذا تكون الحدة متوقفة على توتر الإثارة العصبية التي تصل إلى الدماغ أما الشدة فتتوقف على عدد الألياف العصبية المستثارة.

نظرية الفـروق: ترى هذه النظرية أن الألياف العصبية في فرق، أي فرقا مختلفة في الشدة تعمل بحسب الظروف استجابة للمثيرات الخارجية، وهكذا فإن فريقا معينا من الألياف يعمل في شدة معينة وفريقا آخر قابليته للاستثارة أكثر من غيره ووفقا لهذه النظرية تكون الحدة متوقفة على عدد مرات فاعلية الفرق من الألياف وليس على عدد مرات فاعلية الألياف الفردية، أما الشدة فتعلل بافتراض أنه بازدياد عمق الإثارة فإن مزيدا من الإثارة يحدث في كل دفعة، إذ أن زيادة في شدة الإثارة تسبب

استجابة عدد متزايد من الألياف العصبية، كما أنها تقود إلى تواتر فيثير مائة ليف بدلا من خمسين، والألياف التي كانت تستجيب خمسمائة مرة في الثانية يمكن أن تستجيب الآن سبعمائة مرة في الثانية ومن خلال نظريات السمع السابقة يمكن القول أن عامل الفرق يلعب الدور الأهم في نقل التوترات التي تزيد عن خمسة آلاف دورة أما العصب السمعي فيحمل الإثارة إلى الدماغ أما الشدة الصوت فتتوقف على عدد الألياف العصبية المستثارة". **(الحربي، 2003، ص.78).**

4. مفهوم المعاق والإعاقة السمعية

"المعاق هو مواطن استقر به عائق أو أكثر، يوهن من قدرته ويجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي على أسس علمية وتكنولوجية، يعيد تلك القدرات إلى مستوى العادية أو على الأقل ما يكون إلى هذا المستوى" **(حلاوة، 1999، ص.32).**

"وهو الفرد الذي ينحرف عن الإنسان العادي أو الإنسان المتوسط في:

- الخصائص العقلية.
- الخصائص الجسمية.
- الخصائص العصبية/ العقلية/ الجسمية.
- السلوك الاجتماعي أو الانفعالي.
- قدرات التواصل.
- جوانب قصور متعددة.

والمعاق هو كل فرد يختلف عمن يطلق عليه لفظ سوي في النواحي الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية إلى الدرجة التي تستوجب عمليات التأهيل الخاصة حتى يصل إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراته ومواهبه"**(أبو المعاطي، 2005، ص. 100).**

"أما سعيد حسني العزة فيرى أن مفهوم الإعاقة السمعية يشير إلى «تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعيف والبسيط، فالشديد جدا، وتصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مراحل نموه المختلفة، وتحرمه من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية وتشمل الأفراد ضعاف السمع والصم". **(مجدي، 2002، ص.434)**.

1.4. الأطفال الصم

"وهم الأطفال الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية سواء من ولدوا منهم فاقدين السمع تماما، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على أدائهم في فهم الكلام أو تعلم اللغة، تلاشت تماما مما ترتب عليه على جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة"**(القريطي، 2005، ص.299)**.

"ويشير (القمش2000) إلى أن مصطلح الإعاقة السمعية يشير إلى المشكلات السمعية التي تتراوح في شدتها من البسيط إلى المتوسط وهو ما يسمى بالضعف السمعي، إلى الشديد وهو ما يسمى بالصمم، ومن هنا يعرف الصمم على أنه درجة من الفقدان السمعي تزيد عن (70) ديسبل [ديسبل: هي وحدة قياس الصوت] للفرد تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام السماعات أو بدونها، أما ضعف السمع فهو درجة من فقدان السمع تزيد عن (35) ديسبل وتقل عن (70) تجعل الفرد يعاني من صعوبات في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط باستخدام السماعات أو بدونها. وتجدر الإشارة إلى أن شدة الإعاقة السمعية هي نتاج لشدة الضعف في السمع وتفاعله مع عوامل أخرى أهمها:

- العمر عند فقدان السمع.
- العمر الذي تم فيه اكتشاف الفقدان السمعي ومعالجته.

- المدة الزمنية التي استغرقها الفقدان السمعي.

- نوع الاضطرابات الذي أدى إلى فقان السمع.

- فاعلية أدوات تضخيم الصم.

- الخدمات التأهيلية المقدمة" **(الذكير وأبو دريع، 2013، ص.21-22)**.

جدول 6 تصنيف الصمم حسب درجة الضياع السمعي

عتبة السمع	نوع الصمم
أقل من 20ديسيبل*	سمع عادي
بين 20 و40 ديسيبل	صمم خفيف
بين 40 و70 ديسيبل	صمم متوسط
بين 70 و90 ديسيبل	صمم حاد
أكثر من 90 ديسيبل	صمم عميق جدا

* ملاحظة : الديسيبل * DB : وحدة قياس الصوت

2.4. تعريف الاعاقة السمعية

"وقبل التطرق إلى تعريفات الإعاقة السمعية لا بد من الإشارة إلى أن مصطلح الصمم يضم فئتين هما: المعوق سمعيا وضعيف السمع، يعتمد تعريف الإعاقة السمعية لأي حالة على عملية التشخيص، والذي يشمل على قياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات النطق والكلام والتقييم الوظيفي السلوكي، ويمكن أن نعرف الإعاقة السمعية على أنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي والتي تصنف ضمن بسيط، متوسط، شديد، أو شديد جدا أما صعوبة السمع أو ثقل السمع فهي الحالة التي يكون تطور مهارات التواصل الأولية عند الشخص من خلال السمع حيث يكون السمع هو المجال الرئيسي في تبادل التواصل الشفوي" **(الزريقات، 2003، ص. 56)**.

"كما تعرف على أنها: كل فرد ذي عاهة جسمية أو عقلية تكون عقبة في اتصاله مع الآخرين وتعامله معهم، وفي اضطلاعه بأعباء عمله وإسهامه في النشاط الاقتصادي وفي عنايته بنفسه وتدبير شؤونه الخاصة بالوسائل العادية مما يستوجب رعاية خاصة له ليزداد قدرة على تحمل مسؤوليات مجتمعه" **(أبوخليل، 1981)**.

"ويعرف المعاقون سمعياً، على أنهم هم الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع (جزئيا أو كليا) وبحدود مختلفة منذ الولادة أو في سن مبكرة، الأمر الذي يؤثر على قدراتهم اللغوية والتعليمية، وبالتالي لا يستطيعون متابعة التعليم الاعتيادي المألوف، بل تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها، لمواجهة الآثار الناجمة عن هذا الفقدان"**(عبد الحي، 2000، ص.55)**.

وتعرف الإعاقة السمعية بشكل عام: "بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام السماعة، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع، فهو الطفل الذي فقد قدرته على السمع، ونتيجة لذلك لم يستطع السمع. أما الطفل الأصم (Deaf Child) يستطع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام وفهم اللغة. والطفل ضعيف فهو الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته على السمع بعد أن تكونت عنده (Hard of Hearing):السمع مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام، وقد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة"**(عبيد، 2007، ص.65)**.

" كما أن هناك عدة تعريفات للإعاقة السمعية هي:

1- **التعريف التربوي:** الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على الأداء التربوي لدى الفرد.

2- **التعريف المهني:** الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على الأداء المهني لدى الفرد.

3- **التعريف الطبي:** الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقدان السمعي عند الفرد مقاسه بالديسبيل" **(محمد إبراهيم، 2009، ص. 25- 27).**

"ويرى فاروق الروسان (1999) أن الإعاقة السمعية تتحدد بمصطلحين أولهما: الطفل الأصم كليا وهو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاثة الأولى من عمره ونتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة ويطلق على هذا الطفل الأصم الأبكم، أما الطفل الأصم جزئيا فهو ذلك الطفل الذي فقد قدرا من قدرته السمعية ونتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية، وعرفت ماجدة عبيد (2000) الطفل ضعيف السمع بأنه الذي فقد جزءا من قدرته على السمع بعد أن تكونت عنده مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام، وقد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة، ويرى عبد المطلب القريطي (2005) أن الإعاقة السمعية مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع يتراوح ما بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام و اللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة، بينما ذكر إبراهيم الزريقات(2005) أن ضعيفي السمع هم الذين يستطيعون باستخدام المضخمات الصوتية المناسبة من استعمال حاسة السمع في معالجة المعلومات اللغوية، أما الصم فهم الذين لا يستطيعون أن يستخدموا السمع في معالجة المعلومات اللغوية سواء استخدموا أم لم يستخدموا المضخمات السمعية المتعلقة بالإعاقة السمعية"**(مرسي، 2014، ص.25).**

3.4. تصنيف الإعاقة السمعية

يعتمد العلماء في تصنيف الإعاقة السمعية على ثلاث محاور كما ذكرها كل من (يوسف، 2000 ص. 19-22) و (مكي، 1989، ص. 10) و(الزريقات، 2003، ص. 15-16) فيما يلي:

1.3.4. محور العمر كأساس لتصنيف الإعاقة السمعية

ويعتمد هذا المحور الذي ظهرت فيه الإصابة بالإعاقة السمعية، ويقسم الأفراد تبعا لذلك إلى قسمين:

الصمم الولادي: وهي الإصابة منذ الولادة أو بعدها بقليل ويطلق على ذلك أيضا الإصابة بالإعاقة السمعية قبل تعلم اللغة، وهؤلاء عادة غير قادرين على استخدام الكلام أي –صم بكم–.

الصمم بعد تعلم اللغة في سنوات العمر منذ الطفولة: ويخالف هؤلاء عن المجموعة الأولى بقدرتهم على استخدام الكلام في التواصل مع الآخرين، ويطلق عليهم صم فقط.

2.3.4. محور الخسارة السمعية

حيث تصنف الإعاقة السمعية حسب مقدار ما فقده الفرد من القدرة السمعية بالديسبل:

الإعاقة السمعية البسيطة: ومقدار الخسارة السمعية عند هذه الفئة من(20–39) ديسبل، وهؤلاء يواجهون صعوبات بسيطة في السمع، ويستطيعون التعلم ضمن مدارس السامعين.

الإعاقة السمعية المتوسطة: ومقدار الخسارة السمعية عند هذه الفئة من (40 –69) ديسبل، وهؤلاء يواجهون صعوبات أكبر من الفئة السابقة في السمع وفهم الكلام، ويستطيعون التعلم في مدارس المسمعين باستخدام المعينات السمعية، وهم أكثر الفئات مناسبة لعمليات الدمج في مدارس المسمعين، ويطلق عليهم ضعيفي السمع.

الإعاقة السمعية الشديدة: ومقدار الخسارة عند هذه الفئة من (70_89) ديسبل، وهؤلاء يحتاجون الى خدمات تربوية متخصصة.

الإعاقة السمعية الشديدة جدا: ومقدار الخسارة عند هذه الفئة من تزيد عن (90) ديسبل، وهؤلاء أيضا يحتاجون إلى خدمات تربية متخصصة، لا يستطيعون استخدام الكلام بشكل مفهوم إذا حدثت لديهم الإعاقة قبل تعلم اللغة.

ويوجد العديد من التصنيفات مثل التصنيف حسب شدة الإصابة، حيث يقوم هذا التصنيف على تحديد درجة الفقدان السمعي كدلالة على القدرة على سمع وفهم الكلام والتي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية أو المقاييس السمعية، لتحديد عتبة السمع التي يستقبل عندها المفحوص الصوت.

وبناء على ذلك يمكن تحديد نوع ودرجة الإعاقة السمعية. وفي هذا النوع من التصنيف يستخدم مصطلح الوحدات الصوتية الديسيبل (Decibels) والذي يرمز له بـ(dB)، ومصطلح الهيرتز (Hertz) وهو ترددات الصوت لقياس حساسية الأذن للصوت. ولقد تعددت وتدرجت التصنيفات المختلفة وذلك حسب شدة الصوت من (10) إلى ما فوق (90) وحدة صوتية، وقد أورد "هالاهان" و"كوفمان" Hallahan & Kauffman (2003) التصنيف الذي أخذت به اللجنة المختصة لتطوير خدمات المعوقين سمعيا في الولايات المتحدة. ويوضح جدول 7 توزيع ذوي الصعوبات السمعية إلى فئات تبعا لدرجة الفقدان السمعي وفق معايير المنظمة العالمية، كما يبين العلاقة المتوقعة بين درجة الفقدان السمعي والقدرة على سمع وفهم الكلام.

جدول 7 يوضح توزيع الصعوبات السمعية تبعا لدرجة الفقدان والصعوبة والأثر المتوقع على سماع الكلام وفهم الأصوات

درجة الفقدان	درجة الصعوبة	الأثر المتوقع على سماع الأصوات وفهم الكلام
10–15 ديسبل	عادية (Normal)	لا أثر للإعاقة عند هذا المستوى من الفقدان السمعي.
16–25 ديسبل	بسيطة جداً (Slight)	لا يجد الفرد صعوبة في إدراك الكلام في الأماكن الهادئة، ولكن في الضجيج يكون الكلام الخافت صعب الفهم.
26–40 ديسبل	بسيطة (Mild)	لا يجد الفرد صعوبة في الاتصال في المحادثات التي تتم في أماكن هادئة والمفردات محدودة، ويكون من الصعب سماع الكلام الخافت أو البعيد حتى لو كان المحيط الذي يتواجد به الفرد هادئا. وتشكل المناقشات الصفية تحديا بالنسبة له.
41–55 ديسبل	متوسطة (Moderate)	يستطيع الفرد سماع الكلام عن قرب فقط. أما في الأنشطة الجماعية كالنقاشات الصفية فهي تشكل تحدياً لتواصل الفرد.
65–70 ديسبل	متوسطة– شديدة (Moderate–Sever)	يستطيع الفرد سماع الكلام الذي يتم بصوت مرتفع وواضح، ويواجه صعوبة بالغة في متابعة وفهم الحديث الذي يتم في مواقف جماعية، وغالبا ما يلاحظ على كلام الفرد بأنه ركيك مع أنه مفهوم.
71–90 ديسبل	حادة (Sever)	لا يستطيع الفرد سماع الكلام إذا لم يكن بصوت مرتفع، وحتى في هذه الحالة فإنه لا يستطيع تمييز الكثير من الكلمات. كما يمكنه سماع الأصوات في محيطه مع أنها قد لا تفهم دائماً، أما من حيث الكلام فإنه غير مفهوم بتاتاً.
91+ ديسيبل	حادة جداً (Profound)	يمكن للفرد سماع الأصوات المرتفعة، لكنه لا يستطيع سماع كلام المحادثة بتاتاً، وتكون وسيلة البصر أفضل طريقة للاتصال. إن حدث على كلام الفرد تطور على الإطلاق، فإنه صعب الفهم.

الجدول 07 المصدر :(Hallahan & Kauffman, 2003)

3.3.4. محور مكان الإصابة

في هذا المحور تصنف الإعاقة السمعية حسب المكان الذي حدثت به سواء في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية. وهناك عدة مواقع تصاب بالإعاقة السمعية صنفها كل من **(ستاش، 1998)** و **(الروسان، 2000، ص. 141)** إلى الفئات الرئيسية التالية:

1- **صنف السمع التوصيلي:** ينتج هذا النوع عن المشكلات التي تصيب الأذن الخارجية والوسطى فقط، وغالبا ما يعاني المصابون بذلك من ضعف سمعي بسيط أو يزيد قليلا، ويمكن معالجته بمعالجة السبب، ويتصف الأفراد الذين يعانون من ذلك بأن:

- كلامهم منخفض ويميلون لذلك، ويسمع المصاب بشكل أفضل في الجو المزعج أكثر من الجو الهادئ.

- شعور المصاب بوجود أصوات مزعجة ذات نغمات منخفضة، ويمكن علاج هذا الضعف والتقليل من آثاره بمعالجة السبب. وغالبا ما تؤدي الأسباب هنا الى إصابة الأذن الخارجية والوسطى، والتي تبدو في صعوبة تشكيل قناة الأذن الخارجية، أو الالتهابات التي تصيب قناة الأذن الخارجية، وقد تؤدي إلى التهاب الأذن الوسطى والتي تنتج بسبب التهاب قناة استاكيوس أو بسبب حساسية، وغالبا ما تكون الخسارة السمعية هنا أقل من (60) وحدة ديسبل.

2-**ضعف السمع الحس عصبي:** ينتج عن المشكلات التي تصيب الأذن الداخلية وعلى الأخص المنطقة التي تصل بين الأذن والمخ، وقد تعود أسباب هذه الحالة للإصابة بأمراض مختلفة كالحصبة الألمانية، وتناول العقاقير بصورة خاطئة وتلف العصب السمعي، والإصابة بالحرارة العالية، والأسباب والوراثية ونقص الأوكسجين أثناء الولادة، ويتصرف المصاب بهذه الحالة بأنه يتكلم بصوت مرتفع،

وضعف في تمييز الأحرف والكلام، ويتراوح حسب شدة الإصابة، كما يتصف المصاب بحساسية عالية للأصوات العالية.

تؤدي إصابة طرق الاتصال الحسي العصبي إلى إصابة الأذن الداخلية وتمثل الحالة المسماة مثالا على: إصابة الأذن الداخلية، وتبدو أعراض هذه الحالة في صعوبة فهم الكلام أو اللغة المنطوقة لدى الفرد، وكذلك الحالة المسماة والتي تبدو أعراضها في طنين الاذن، وغالبا ما تكون نسبة الخسارة السمعية نتيجة لهذه الأسباب الأكثر من 60 وحدة ديسبل.

3-ضعف السمع المختلط: هو إصابة في أجزاء من الاذن الخارجية والوسطى والداخلية ويقصد بذلك ضعف السمع توصيلي وحسي وعصبي معا، وقد يصعب علاج مثل هذه الحالات.

4-ضعف السمع النفسي: تنتج هذه الحالة عن الإصابة باضطرابات نفسية تحويلية، أو حالات هيستيرية مع وجود جهاز سماعي سليم ويمكن علاج هذه الحالات في العيادات وبإشراف متخصصين بعلم النفس والإرشاد.

4.4. أسباب حدوث الإعاقة السمعية

"لقد تم تصنيف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعا لعدة أسس ومن بينها هذه العوامل(الوراثية والبيئية المكتسبة) ، وزمن حدوث الإصابة بالإعاقة السمعية قبل، أو أثناء أو بعد الولادة.

تنقسم عوامل فقدان السمع الجزئي أو الصمم بالتساوي بين الأسباب الوراثية والبيئية، فكل فئة منها مسؤول عن (50%) من هذه الأسباب" **(بخش، 2000، ص. 86)**.

" **الأسباب الوراثية:** وهي عبارة عن إعاقات مورثة من أحد الوالدين أوكليهما، وهناك أكثر من (200) نموذج مختلف من الصمم الوراثي، ويمكن أن تورث إمّا من قبل أب مصاب بالصمم أو يتمتع بسمع عادي وليست جميع حالات فقدان السمع الوراثية يمكن أن تظهر عند الولادة، فيمكن أن يفقد الأطفال

سمعهم لأسباب وراثية بعد شهور أو سنوات من ولادتهم، وقد يصابون بفقدان السمع لأسباب وراثية في مرحلة الطفولة أو المراهقة" (**British Medical Journal, 2000, p .11**).

وتتزايد الأدلة مع التقدم العلمي الحاصل على أنّ للوراثة دورا كبيرا في حدوث فقدان السمع الولادي فآخر الإحصائيات تشير إلى أنّ ما نسبته 50%، من فقدان السمع يعود للوراثة، وأنّ(70%)، من هذه الحالات تكون بدون أعراض وكما أنّ هناك حوالي(100) جين مسؤولة عن ضعف السمع، ويبلغ عدد المواليد الجدد الذين يولدون مصابين بفقدان السمع إثنان لكل(1000) مولود، وترتفع هذه النسبة إلى حوالي 5% لأولئك الأطفال الرضع الذين يذهبون إلى وحدة العناية المركزة الوليدية ولكثرة هذه الأسباب سنشير إلى **بعض الأسباب الوراثية لفقدان السمع:**

1-"متلازمة "ستيكلر" (sticker syndrome): من آثارها السلبية فقدان السمع الحسي العصبي المتقدم وشقوق الحنك، والإصابة بالتهاب المفاصل الضموري"(**Smith & Van Camp, 1999, p.104**).

2-متلازمة "مينيرز"(meniere's syndrome): هو مرض يؤثر على الأذن الداخلية الغشائية ويؤدي إلى الطرش والشعور بالدوار، وحدوث طنين في الأذن، وسبب هذا الاضطراب لا زال مجهولاً، وهو يصيب (200) شخص من كل (10000) شخص، وقد يصيب أي مرحلة ما من العمر لكنه يصيب عادة ذوي العمر من 30-60 عاما، ويؤدي هذا المرض إلى الإصابة بفقدان السمع الحس العصبي

3-**متلازمة "واردينبرغ" (waardnburg syndrome)**: ترتبط بما نسبته (2%)، من كل حالات فقدان السمع الولادي، وقد تؤدي هذه المتلازمة إلى حدوث فقدان سمع أحادي الجانب أو ثنائي الجانب

وتتراوح درجة فقدان السمع جراء متلازمة واردينبيرغ من فقدان السمع الكلي إلى المتوسط" **(Nadol,1993, p. 29)**.

الأسباب البيئية: قد تكون الأسباب البيئية عاملا في حدوث الإعاقة السمعية قبل مرحلة الولادة أو أثنائها أو بعدها، وأهم الأسباب البيئية التي تؤدي إلى حدوث الإعاقة السمعية الآتي:

1-"**إصابة الأم والطفل ببعض الأمراض:** قد تصاب الأم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل بالحصبة الألمانية، التي أثبتت الدراسات العلمية أنّها من الأسباب الأساسية للعديد من الإعاقات: السمعية – البصرية – والتخلف العقلي– التلف الدماغي، إذ أنّ فيروس الحصبة الألمانية يهاجم ويتلف الخلايا في العين والأذن والجهاز العصبي المركزي والقلب" **(الخطيب، 1998، ص. 62)**.

"وتقدر منظمة الصحة العالمية عدد الأطفال الذين ينتقل إليهم عدوى الحصبة الألمانية من أمهاتهم بحوالي ربع مليون طفل سنويا، ولذلك ومن أجل تجنب عدوى الحصبة الألمانية لابّد من اللّقاح الذي يعطى للأطفال اعتبارا من السنة الأولى للقضاء على الفيروس ومنع انتقاله إلى الأمهات الحوامل، أو إعطاء اللّقاح للفتيات قبل بلوغ مرحلة المراهقة، وللنساء قبل وبعد الولادة إذا كن لم يحصلن على اللّقاح سابقاً، ولا يعطى اللّقاح للأمهات الحوامل، ولا للأشخاص الذين لديهم حمى. بالإضافة إلى أنّ التهاب الأذن الوسطى عند الأطفال الصغار نتيجة إصابة الطفل بالحصبة أو فيروسات أخرى أو ببكتيريا تؤدي إلى حدوث الإعاقة السمعية، لأنّ التهاب الأذن الوسطى يؤدي إلى تجمع الحرارة والألم، وإذا لم يعالج يؤدي إلى انفجار طبلة الأذن ويخرج القيح من الأذن، وفي حالة التهاب الأذن الوسطى المزمن تحدث مضاعفات خطيرة مثل التهاب أغشية السحايا أو التهاب الأذن الداخلية، وقد يحتاج العلاج إلى تدخل جراحي بعد بلوغ الطفل(6-9) سنوات، وإذا لم يعالج التهاب الأذن الوسطى بطريقة فعّالة وفي الوقت المناسب، فإنّ ذلك قد يؤدي إلى إعاقة سمعية شديدة، ممّا يعيق الشخص من التعلم والتواصل

مع الآخرين من حوله. فضلاً عن ذلك فإنّ التهاب أغشية السحايا يؤدي إلى إعاقة سمعية، ففي هذه الحالة تهاجم الفيروسات أو البكتيريا الأذن الداخلية وتؤدي إلى تعطيل وظيفتها"(**الزعبي، 2003، ص.125-126**).

2-التسمم بالعقاقير: إنّ التسمم بالعقاقير التي تتناولها الأم الحامل، أو التي يتناولها الطفل من العوامل التي تسبب الإعاقة السمعية لدى الطفل، والتي تعد المضادات الحيوية وخاصة: (Neomycin-Gentamycin-Kenamycin)، والأسبرين من العقاقير الخطيرة التي تؤدي إلى الإعاقة السمعية، وخاصة إذا ما استخدمت لمدة طويلة، أو إذا استخدمت لأغراض إسقاط الجنين.

3-الحوادث والضجيج: تؤدي بعض الحوادث إلى إصابة بعض أجزاء الجهاز السمعي بالضرر، كإصابة طبلة الأذن بثقب، وحدوث نزيف في الأذن الوسطى نتيجة دخول آلة حادة أو صفعة شديدة، أو التعرض للسقوط من أماكن مرتفعة، أو التعرض المستمر للضجيج في حالة العمل بالمصانع أو المطارات، أو ميادين القتال.

4-عوامل ولادية: تؤدي الولادة العسرة أو الطويلة التي قد تؤدي إلى انقطاع الأكسجين عن الجنين ممّا يترتب عليه موت الخلايا السمعية، إلى إصابة الطفل بالإعاقة السمعية الشديدة الدائمة، كما أنّ الولادة المبكرة قبل اكتمال نمو الجنين(في الشهر السابع مثلا) ، يعرض الطفل إلى الإصابة ببعض الأمراض ومنها اضطرابات السمع ويؤدي إلى نقص المناعة عنده.

5.4. قياس وتشخيص الأطفال المعاقين سمعيا

" الإعاقة السمعية كأي إعاقة أخرى من الممكن أن تكون مصحوبة بإعاقات أو اضطرابات أخرى مثل صعوبات النطق واللغة، وقد تكون هذه الاضطرابات ناتجة عن هذه الإعاقة، ولكي يمكن

تشخيص هذه الإعاقة فلابد من قياسها للحكم على الحالة بأنها إعاقة سمعية، وطرق قياس هذه الإعاقة تتمثل في الجوانب التالية:

أولا: الطريقة التقليدية في قياس السمع: وتعتمد هذه الطريقة على استثارة سمع الطفل عن طريق المناداة عليه عن طريق ذكر اسمه كأن يقولوا له سامي، وتسمى هذه الطريقة أيضا بالمناداة بالهمس، ومن الطرق التقليدية أيضا الطلب من الطفل ان يسمع دقات الساعة وأن يقول لنا هل تمكن من سماعها أم لا، أو ماذا سمع؟ وأن يقلد لنا بالصوت ما سمع للتأكد منه بأنه سمع دقات الساعة فعلا، والجدير بالذكر أن هذه الطرق تفتقر للدقة علاوة على أنها ليست مقياسا معتمدا في تشخيص هذه الإعاقة لنها ليست جهاز قياس يعتمد على الدليل كمعيار أو مقياس معترف به لقياس السمع.

ثانيا: الطرق العلمية في قياس السمع: تعتمد هذه الطرق على الأجهزة المتخصصة والمصممة لقياس السمع وهي طرق علمية معترف بها عالميا وذات تقنية عالية، وقوم بإجراء القياس شخص خبير ومدرب في قياس السمع، ومن الطرق المعتمدة ما يسمى بطريقة القياس السمعي الدقيق وتشمل هذه الطريقة الخطوات التالية:

– تحديد أخصائي القياس السمعي عتبة أو درجة السمع عند الفرد بوحدات قياس تسمى الهيرتز وتمثل هذه الوحدات عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، وبالاعتماد على وحدات قياس أخرى تسمى بالديسبل وتمثل أيضا عدة ذبذبات صوتية في كل وحدة زمنية للتعبير عن شدة الصوت.

– يقيس الأخصائي القدرة السمعية لدى المفحوص وذلك عن طريق وضع سماعات أذن على أذن المفحوص ويتم الفحص لكل أذن على انفراد.

– يعرض المفحوص لأصوات ذات ذبذبات تتراوح ما بين (125 –800) وحدة هيرتز بشدة قدرها ما بين صفر إلى (110) ديسبل.

– يطلب من المفحوص بالضغط على كبسة إذا سمع تلك الأصوات، ويكون الجهاز مزودا بقلم يرسم فيه خارطة بيانية لقدرة الفرد على السمع من خلال ما سمعه، ويستطيع الطبيب قراءة تلك الخارطة ومعرفة درجة السمع لدى المفحوص والصعوبات التي تتعلق به وهل هي صعوبات توصيلية أو ذات علاقة بالعصب الحسي ومن خلال ذلك يستطيع تحديد المساعدة اللازمة التي يستطيع تقديمها للمفحوص لتحسين قدرته السمعية.

وهناك طرقا أخرى لقياس السمع وهي الطريقة المعروفة بطريقة استقبال الكلام وفهمه وتتمثل هذه الطريقة في عرض الفاحص أمام المفحوص أصواتا ذات شدة متدرجة، ويطلب منه تقليد الأصوات التي عرضت عليه ومن خلال ذلك يستطيع التعرف على الإعاقة السمعية قياسا مع استجابات المفحوص للمثيرات الصوتية المتدرجة.

وهناك أيضا طريقة التمييز السمعي (لويبان) (wepion auditery discrimination) يطلب من المفحوص التمييز بين ثلاث مجموعات من الكلمات المتجانسة ويصلح هذا المقياس لأعمار الأطفال ما بين 5–8 سنوات وهو اختبار فردي لقياس السمع"(**العزه، 2002، ص. 117–118**).

5. خصائص المعوقين سمعيا

"للإعاقة السمعية تأثيراتها الهامة على حياة المعاق تتنوع باختلاف السن الذي حدثت فيه الإعاقة، أو باختلاف أسبابها، أو مدى شدتها، أو الوقت الذي اكتشفت فيه الإعاقة إذا كان مبكرا أو متأخرا. ولا شك أن هذه الآثار تضفي على المعاقين سمعيا خصائص تميزهم عن غيرهم، إن التعرف على هذه الآثار ذو أهمية كبيرة في إعداد برامج تعليم المعاقين سمعيا وتأهيلهم وتنمية مهارات التواصل لديهم، ومن الخصائص المميزة للمعاقين سمعيا ما يلي:

الخصائص العقلية: كان الاعتقاد السائد في السابق أن القدرة العقلية لدى المعاقين سمعيا منخفضة عن قدرات العاديين بسبب الخلل السمعي، ويرجع هذا الاعتقاد إلى أن الاختبارات العقلية التي استخدمت في ذلك الوقت اعتمدت أساسا على قياس الجوانب اللفظية وكانت تعليماتها شفهية فلم يتمكن رجال علم النفس من التقدير الصحيح للجوانب العقلية للمعاقين سمعيا. وبتقدم وسائل القياس وتحولها من اختبارات لفظية إلى اختبارات أدائية أمكن التأكد أن القدرات العقلية لا تتأثر بالإعاقة السمعية إلا أنه نظرا لأن المعرفة تعتمد على اللغة فإن النمو اللغوي –قد–يتأثر بالضعف أو العجز السمعي وبالتالي تقل قدرة المعاق سمعيا على التعبير عن المفاهيم والمعنويات وبعض المحسوسات.

الخصائص الدراسية الأكاديمية: بينت العديد من الدراسات أن المعاقين سمعيا يعانون من انخفاض واضح في التحصيل الدراسي لذلك تم تصنيفهم ضمن المتأخرين دراسيا رغم تمتعهم بدرجة ذكاء عادية، ويظهر هذا الانخفاض في قدرة التلاميذ على القراءة التي تعتمد أصلا على اللغة المسموعة ويزداد التأخر الدراسي أو يقل حسب شدة الإعاقة، وحسب نوعية الخدمات التربوية والشخصية المقدمة لهم.

خصائص النمو اللغوي: على الرغم من أن جهازا السمع والكلام منفصلان عن بعضهما، إلا أنهما مرتبطان ببعضهما ارتباطا وظيفيا (دارة سمعية نطقية)، فالنمو اللغوي يعتمد أساسا على سلامة جهاز السمع، لذلك فإن النمو اللغوي يتأثر بالإعاقة السمعية ويصعب تطويره إلا بالتدخل التربوي لأن إهمال تطوير النمو اللغوي قد يسبب البكم.

الخصائص الانفعالية الاجتماعية: أشارت الدراسات القديمة إلى أن المعاقين سمعيا يعانون من قصور في النضج الاجتماعي بسبب عدم تواصلهم –اللغوي–مع أفراد المجتمع، وأنهم يميلون إلى الاقتران بزملاء الإعاقة فقط كما يعانون من اضطرابات في مفهوم الذات.

لكن الدراسات الحديثة رأت غير ذلك إذ أوضحت أن الاضطرابات الانفعالية تشمل العاديين وغير العاديين على حد سواء، وليس بالضرورة أن يتميز المعاق سمعيا باضطرابات انفعالية واجتماعية حادة وإنما قد يتميزون بالهدوء والتكيف والاستقرار والقدرة العالية على الإنتاج في مجال العمل. أما ردود الأفعال العنيفة فتأتي نتيجة للاتجاهات السلبية للآخرين نحوهم" **(عبد المجيد الشريف، 2011، ص. 294-295)**.

6. أثر الإعاقة السمعية في الفرد

" للإعاقة السمعية تأثير في جوانب عدة سيجري توضيحها بشكل واف:

أثر الإعاقة السمعية في الجانب اللغوي: تؤثر الإعاقة السمعية بشكل كبير جدا في عرقلة النمو اللغوي للطفل الأمر الذي ينعكس سلبا على مظاهر الاتصال بينه وبين أسرته و خاصة في سنواته الأولى، وهذه المشكلة تتفاقم بعدة فترة اكتساب اللغة أي تبدأ من السنة الثانية، إن الإعاقة السمعية للطفل تفقده كثيرا من المثيرات المهمة في التطور الذهني، وبطبيعة الحال كلما اشتدت الإعاقة السمعية كلما ازداد تأثيرها سلبا في النمو اللغوي، فالطفل مثلا لا يستلم تغذية راجعة من الوالدين في مرحلة البأبأة أو المناغاة، ولا التعزيز لأن ذلك يتوقف على استجابة الطفل للمثيرات السمعية التي لا يستطيع محاكاتها بشكل طبيعي كما هو الحال بالنسبة للطفل القادر على السمع.

أثر الإعاقة السمعية في الجانب العقلي: لقد تضاربت الآراء أو نتائج البحوث حول علاقة الإعاقة السمعية بالقدرات العقلية فبعض الدراسات تشير إلى عدم وجود أثر للإعاقة السمعية في ذكاء الفرد، وقد أشار القريوتي والصمادي إلى ما توصل إليه فرنون (vernon) الذي يعد من أشهر من أشهر المهتمين في دراسته للإعاقة السمعية إلا أنه بعد مراجعته للدراسات المختلفة حول ذكاء المعاقين سمعيا استنتج عدم وجود أثر للإعاقة السمعية في ذكاء الفرد. ويفترض أن تنمو هذه القدرة خلال

السنوات الأولى وإلا قد تضمر وهناك من جهة أخرى علاقة تفاعلية تبادلية بين اللغة والتفكير إذ يعتبر البعض اللغة للفكر كالأرقام للحساب، ولا تتم العملية الحسابية بالأرقام وكذلك لا يمكن تصور فكر بدون ألفاظ. ومن هنا يمكن القول، أن الإعاقة السمعية لها تأثير سلبي في نمو المهارات اللغوية، واللغة تؤثر في تعلم الفرد وتدريبه، لأن التعليم والتدريب يكون أفضل عندما تشترك به أكثر من حاسة.

أثر الإعاقة السمعية في الجانب الاجتماعي والانفعالي: تعد اللغة أحد الاشكال الأساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي إذ أن القصور اللغوي قد يؤثر سلبا في النضج الاجتماعي ابتداء من الأسرة إلى البيئة المحلية التي يعيش فيها ثم المدرسة. فهي التي تؤدي إلى توثيق الصلة والاتصال البشري بمختلف الأنشطة الاجتماعية والتكيف وفق متطلبات السلوك الاجتماعي المقبول، لذلك فإن أحد وظائف اللغة هي الوظيفة الاجتماعية بالإضافة إلى الجانب الفكري حيث يمكن للفرد من خلال اللغة أن يترجم العمليات العقلية المتنوعة لذلك يمكن القول إن أداءهم اجتماعيا أقل من أداء أقرانهم السامعين، كما أن قبولهم بشكل عام أقل من اقرانهم السامعين. وإذا استقرأنا الواقع الذي نعيش فيه فنحن نرى أن الطفل الذي يمتلك قدرة لغوية والذي يطلق عليه في لغتنا العامية (مَلْسُون) أكثر قبولا من الناحية الاجتماعية من قرينة الآخر الأقل لغة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

أثر الاعاقة السمعية في الجانب الأكاديمي: إن التحصيل القرائي يعتمد بشكل أساسي على اللغة، واللغة هي العامل الحسم، وبما أن المعاقين سمعيا يعانون من قصور في المهارات اللغوية، وهذا القصور سيفرز بظلاله السلبي على تحصيلهم الأكاديمي وخاصة في القراءة والكتابة والحساب. لذلك فإن الكتاب المقرر للقراءة في المدارس العادية الذي يؤخذ بسنة دراسية واحدة يؤخذ في مراكز المعاقين سمعيا بسنتين وهو إجراء رسمي يتبع في جميع مدارس ومؤسسات المعاقين سمعيا، ولابد من الإشارة إلى أن الحال يختلف باختلاف درجة الإعاقة السمعية، فضعاف السمع قد يختلف عن الصم وإذ يمكن

لضعاف السمع باستخدام المعينات السمعية التي ظهرت حديثا والتي تسمى (الديجتال) أن يواصلوا مع أقرانهم الاعتياديين تحصيلهم الدراسي مع رعاية تتناسب مع درجة إعاقتهم في البيت والمدرسة" **(قحطان، 2008، ص.128).**

ويشير (الذكير وأبو دريع، 2014، ص. 24) في دراسة قام بها (ليبارث) (LIBERTH , 2004) إلى أن: للفقدان السمعي تأثيرات على الكلام واللغة، ولهذا ينبغي تقديم خدمات تعليمية خاصة لهذا الطفل وفق درجة الفقدان السمعي مثل ما يوضحه الشكل الآتي:

جدول 8 يوضح " تأثيرات فقدان السمع على الكلام ولغة الأطفال بعمر المدرسة

درجة الفقدان	تأثير فقدان السمع	مقترحات للتعلم
طفيفة	لا يوجد تأخر في الكلام / اللغة	اختبار السمع المنظم
بسيطة	– نموذجيا لا صعوبات مدرسية. – قد يحتاج للعمل معه على المفردات والمصطلحات. – عندما يكون هنالك صخب في قاعة الدروس فإن الطالب يمكن أن يفقد (10%) من الكلام.	– الجلوس المناسب – الإضاءة المناسبة
متوسطة	– يمكن أن يفقد (50%) من المناقشة الصفية. – يمكن أن يكون محدود المفردات. – يمكن أن يعاني من صعوبات النطق.	– خدمات تربوية خاصة. – الجلوس المناسب. – تطوير المفردات. – تدريس خاص على القراءة.
شديدة باعتدال	– صعوبة في النشاطات الجماعية. – صعوبات اللفظ/ النطق. – نقص استعمال وفهم اللغة.	– علاج نطقي. – التدريب السمعي. – الخدمات الخاصة في اللغة والقواعد والمفردات والقراءة والنطق.
شديدة	– التأخر في تعلم مهارات اللغة / الكلام. – إذا حصل فقدان السمع قبل عمر عامين فإن مهارات اللغة/ الكلام سوف لن تتطور تلقائيا.	– التدريب السمعي. – البرنامج الخاص الدائم الذي يركز على مهارات اللغة وتطوير المفهوم والكلام وتطوير مهارات الاتصال.

شديدة جدا	–يعتمد على الرؤية بدلا من السمع كأسلوب أساسي للاتصال. – تأخر اللغة/ الكلام. – إذا حصل فقدان السمع قبل عمر عامين فإن مهارات اللغة/ الكلام سوف لن تتطور تلقائيا.	– البرنامج الخاص الدائم الذي يركز على مهارات اللغة، وتطور المفهوم والكلام. – التقييم المستمر لحاجات الاتصال. – التدريب على لغة الإشارة. – ربما ينتظم جزئيا في برنامج تعليم خاص.

(الجدول 08 المصدر: الذكير وأبو دريع، 2014، ص. 24)

7. الإعاقة السمعية وسبل تعليم المعاق سمعيا

"يعتبر التعليم عنصرا من العناصر الأساسية التي تعكس ملامح التطور في أي بلد كان، وبفضل العلم والتعلم تغيرت الكثير من الأمور الحياتية وأصبح الإنسان المعاصر ينعم بكثير من الامتيازات والراحة والرفاهية التي وفرتها له التكنولوجيا الحديثة، وصار بمقدوره أن يتصل بكافة أنحاء العالم بسهولة ويسر ويحصل على المعلومة التي يريدها عبر وسائل الاتصال المتاحة، لهذا يجب أن ينظر إلى تعليم المعاق بأنه خدمة واستثمار في الوقت ذاته، فهو خدمة واجبة الأداء لكل فرد معوق سمعيا كحق من حقوق الانسان وهو استثمار في أغلى ما تستثمر فيه الدولة مواردها وقدرتها ألا وهو الإنسان، لذا وجب علينا الاتجاه إلى تطوير سياسة تعليم الصم ليس تطويرا أفقيا في الكم والعدد ولكن تطويرا رأسيا في المحتوى والكيف.

يذكر الإمام والجوالدة (2010) أنه نتيجة التقنيات الحديثة ظهرت الكثير من البرامج والأجهزة التي تيسر سبل التعليم للمعوقين بشكل أكثر سهولة وأكثر قبولا، وقد يعزى ذلك لعدم الحاجة إلى التواصل معهم بطرق التواصل الإنسانية البصر والسمع والكلام والحركة، بل يكتفي بواحدة أو اثنتين من هذه الطرق نظرا لوجود الإعاقة، فعن طريق التعلم الإلكتروني ثم تصميم وتأليف مقررات إلكترونية تناسب الإعاقة بتباينها.

والمهتم بشؤون الأفراد ذوي الإعاقة يلاحظ أن هناك خللا وثغرات في المناهج الحالية، فهناك خلل واضح بين الأهداف والمحتوى، فالأهداف تتحدث عن وضع منهج خاص تعليمي وتدريبي متنوع يتفق وطبيعة الإعاقة ويلائم هذه الفئة، التي تسعى كل الجهود من أجل تحقيق النمو السوي لجميع جوانب شخصية المعاق سمعيا، وزرع الثقة في نفسه وجعله يتقبل إعاقته، وتنمية مهارات التواصل بينه وبين بقية أفراد المجتمع، والتأكيد على المكانة الاجتماعية بصفته فرد من المجتمع له من الحقوق ما لغيره وعليه من الواجبات ما تمكنه قدراته، بالإضافة إلى العمل على مساعدته للتكيف والاندماج في المجتمع، وتنمية المهارات المعرفية المختلفة لديه مثل إتقان الكتابة والتعبير واللغة والمهارات الحركية، أما المحتوى فهو مأخوذ من التعليم العام، يتم تدريس هذا المنهج في فصول عادية بوسائل عادية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية مع صرف معينات سمعية تلائم قوة السمع بعد التشخيص الدقيق للأفراد، كما أن بعض المعاهد تتوفر فيها فصول سمع جماعية وأجهزة تدريب نطق، خاصة المعاهد القديمة أما البرامج الملحقة بمدارس التعليم فلا تتوفر فيها الأجهزة والوسائل السمعية، و الثغرة الثانية الموجودة بين عناصر المنهج أن أغلب الوسائل هي وسائل عادية فهي إما ورقية باجتهاد المعلمين أو وسائل تقليدية مثل البروجكتر، أما الوسائل السمعية فهي قليلة جدا، وفي المعاهد القديمة لا نجد أثرا للأجهزة الحديثة والتي خصصت للمعاقين سمعيا، وتعتبر الأجهزة السمعية والوسائل التعليمية هي طاقة التنوير التي تنفذ عن طريقها المعلومات والمهارات إلى ذهن المعاق سمعيا فإذا انقطعت أو أصابها عطب ضلت المعلومات طريقها، واتضحت الفجوة بين أداء المعلم واستجابة الطالب، خاصة وأنه لا توجد دورات مستمرة أو مكثفة للمعلمين للاطلاع على أحدث الطرق في تعليم المعاقين سمعيا خاصة أن نسبة كبيرة من المعلمين في المعاهد والبرامج هم معلمون محولون من التعليم العام وغير متخصصين في تدريس هذه الفئة" **(الجوالدة، 2012، ص.74-75).**

8. اضطرابات العملية السمعية المركزية

"يمتاز الأطفال المشمولون في اضطرابات عملية السمع المركزية بأن معرفتهم أو استعمالهم للغة ليس مناسبا لعمرهم أو غير منسجم مع مستوى ذكائهم، والعديد من هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات تعلم تعيقهم من الأداء بشكل طبيعي في برامجهم التربوية. الافتراض القائم أنه في اضطرابات عملية السمع المركزية أن كل الأطفال المصابين لديهم سمع محيطي طبيعي هو غير صحيح. وعلى الرغم من ان الأطفال لديهم معاملات ذكاء طبيعية إلا أنهم يمتازون بضعف في مهارات الاستماع وفترات انتباه قصيرة وذاكرة ضعيفة وضعف في الفهم والقراءة وصعوبة في التسلسل اللغوي ومشكلات في القراءة والتهجئة. كل هذه المشكلات وغيرها تؤدي إلى تأخر في الكلام واللغة وضعف الأداء التربوي في المدرسة، إن واحدة من المشكلات التي تواجه الأطفال هي صعوبة التعرف على الكلام في البيئات المزعجة وكنتيجة لهذه الاضطرابات فإن الأطفال يعانون من تدني في تقدير الذات". **(الزريقات، 2003، ص. 67-68).**

9. تشريح فسيولوجية الجهاز السمعي

لا بد لنا من معرفة آلية السمع الطبيعي حتى نصف ونعرف الإعاقة السمعية أو أي خلل يحصل ويؤثر على السمع الطبيعي، ولمعرفة السمع الطبيعي لابد من معرفة تشريح الأذن. يتألف الجهاز السمعي من جزئيين رئيسيين هما الأذن، الجهاز السمعي العصبي المكون من العصب السمعي والدماغ.

أولا: الأذن الخارجية: تتكون الأذن الخارجية من الأجزاء التالية:

الصيوان: وهو عبارة عن غضروف وهو أكثر الأجزاء بروزا، وهو مغطى بالجلد ويخدم في عملية تجميع وتركيز الأمواج الصوتية إلى القناة السمعية الخارجية، وخفض الأصوات العالية والعكس لحماية الطبلة وحماية قناة الأذن، وينقسم الصيوان إلى حلزونية الصيوان الخارجية وصحن الأذن.

القناة السمعية الخارجية: وتمتد من صحن الأذن إلى أن تصل الطبلة والتي تفصل الأذن الخارجية عن الوسطى، وتحتوي القناة السمعية الخارجية على نوعين من الغدد:

- **الغدة العرقية:** فائدتها أنها تساعد على تهوية الأذن وتعطيل هذه الغدة يؤدي إلى غليان بالأذن.

- **الغدة الصمغية:** فائدتها: إفراز الصمغ (الشمع) الذي يؤدي إلى حفظ رطوبة القناة السمعية ويمنع دخول الأجسام الغريبة إلى الأذن.

- **الطبلة:** عبارة عن غشاء رقيق يفصل الأذن الوسطى عن الأذن الخارجية وتتكون من ثلاث طبقات:

1- **الطبقة الخارجية:** وهي استمرار طبقة الجلد المحيط بالقناة السمعية الخارجية.

2- **الطبقة المخاطية:** وهي استمرارية للغشاء المخاطي الذي يغطي الأذن الوسطى.

3- **طبقة الألياف:** تتفرع من المنتصف وتقل كلما ابتعدنا عن الوسط.

ثانيا: الأذن الوسطى: عبارة عن حجرة عظيمة غير منتظمة تقع بين الطبلة والأذن الداخلية ويتراوح حجمها ما بين (1-2 سم3) وارتفاعها (15 ملم) وعرضها من (2-4 ملم) وتغطي الأذن الوسطى بغطاء مخاطي، ويوجد في الأذن الوسطى ثلاث عظيمات تعمل كحلقة وصل ما بين الطبلة والجدار العظمي للأذن الداخلية وهي المطرقة والسندان والركاب.

1- **المطرقة:** وهي أكبر العظيمات الثلاثة، يقع رأس المطرقة في الحجيرات العلوية للأذن الوسطى وتتصل مع الطبلة من جهة السندان والذي يتصل بأسفل العظمة الثالثة وهي الركاب، وتتصل العظيمات بعضها البعض بواسطة أحزمة ليفية داخل الاذن الوسطى وعندما تهتز طبلة الأذن تحت تأثير الموجات الصوتية التي تقع عليها، وتهتز تباعا لذلك العظيمات الثلاث الموجودة في الأذن الوسطى، ووظيفة المطرقة نقل الذبذبات والمحافظة على الطبلة من التمزق.

2- **السندان:** وتتكون من الأجزاء التالية (الجسم، اليد الصغيرة واليد الطويلة).

3- **الركاب:** يتصل رأس الركاب بالسندان، وتتصل رجل الركاب بالنافذة البيضاوية.

كما توجد بالأذن الوسطى قناة تعرف بقناة استاكيوس وهي امتداد للجمجمة ولها فوائد:

- تحتضن جميع أجزاء الأذن الوسطى وتعطيها مجالا للحركة.

- موازنة الضغط الخارجي وضغط الهواء.

- التخلص من إفرازات الأذن الوسطى.

ثالثا: الأذن الداخلية: وتشمل جزأين رئيسيين:

1- **القنوات الشبه هلالية:** وظيفتها حفظ التوازن.

- تزيد الدماغ بمعلومات عن حركة الرأس وموضعه.

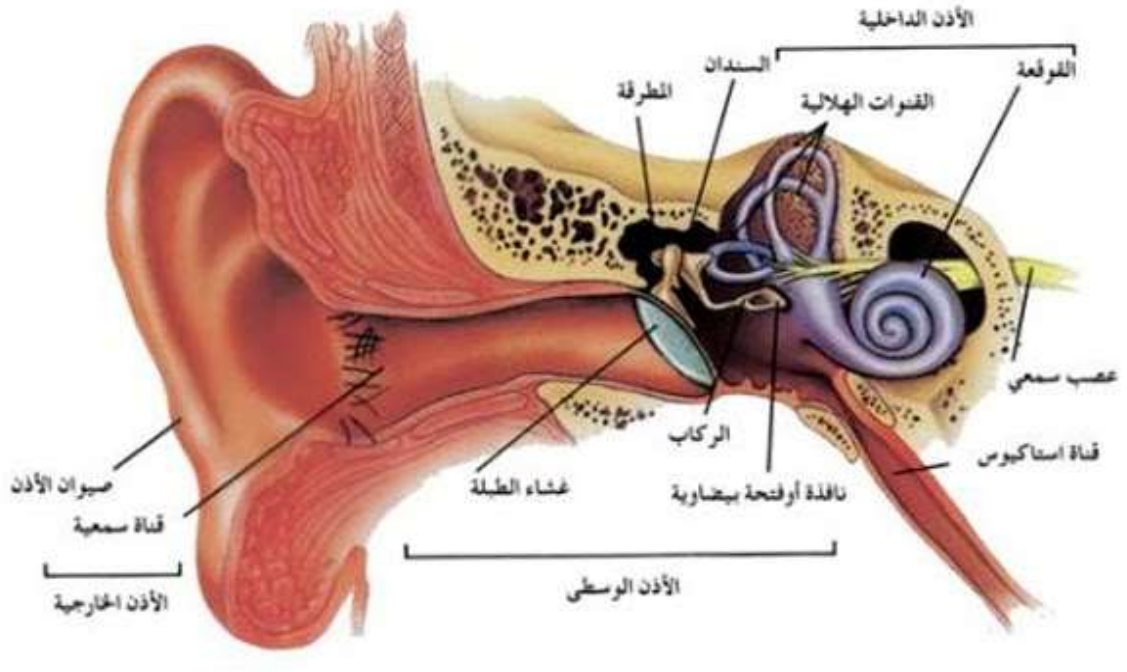
- الإحساس بالسرعة.

وهي عبارة عن ثلاث قنوات شبه دائرية مليئة بالسائل وتقع في الجزء الأعلى من الأذن الداخلية.

2-**القوقعة:** وهي جزء حلزوني الشكل يحتوي عدد كبير جدا من الشعيرات الدقيقة وعن طريقها يتم تحويل الصوت إلى موجات كهربائية تنتقل عن طريق العصب السمعي إلى الدماغ.

وتتكون من ثلاث دهاليز أو أقنية أسطوانية الشكل وهي (القناة الطبلية، القناة الدهليزية والقناة القوقعية) **(ملكاوي، 2008، ص. 14-17)**.

مخطط 5 رسم تخطيطي لتشريح الأذن



10. حقائق رئيسية من منظمة الصحة العالمية حول الإعاقة السمعية

"تشير (منظمة الصحة العالمية، 2020) عبر صفحتها الرسمية إلى أنه تعاني نسبة تتجاوز (5%) من سكان العالم أي (466) مليون شخص على الصعيد العالمي من فقدان السمع المسبب للعجز، و(34) مليون شخص منهم هم من الأطفال.

وتشير التقديرات إلى أنه بحلول عام (2050) سيعاني أكثر من (900) مليون شخص من فقدان السمع.

– قد ينجم فقدان السمع عن أسباب وراثية، ومضاعفات عند الولادة، وأمراض معينة معدية، وبعض أنواع عدوى الأذن المزمنة، واستخدام عقاقير معينة، والتعرض للضوضاء المفرطة والشيخوخة.

– يمكن الوقاية من (60%) من حالات فقدان السمع لدى الأطفال عن طريق اتخاذ الإجراءات في مجال الصحة العمومية.

يتعرض (1.1) مليار شاب (تتراوح أعمارهم بين 12 و35 سنة) لخطر فقدان السمع بسبب التعرض للضوضاء في السياقات الترفيهية.

– تنجم عن حالات فقدان السمع غير المعالجة تكاليف عالمية سنوية قدرها (750) مليار دولار أمريكي. وتعتبر التدخلات الرامية إلى الوقاية من حالات فقدان السمع وتحديدها والتصدي لها عالية المردود ويمكن أن تعود بفوائد كبيرة على الأفراد.

– يمكن أن يستفيد الأشخاص الذين يعانون من فقدان السمع من معينات السمع، وزرع القوقعة وغيرها من الأجهزة المساعدة؛ والشروح النصية ولغة الإشارة؛ وغيرها من أشكال الدعم التربوي والاجتماعي.

تعاني نسبة تتجاوز (5%) من سكان العالم (466) مليون شخص من فقدان السمع المسبب للعجز (432) مليونا من البالغين و(34) مليونا من الأطفال.

وتشير التقديرات إلى أنه بحلول عام (2050) سيعاني أكثر من (900) مليون شخص–أو واحد من كل عشرة أشخاص –من فقدان السمع.

ويشير فقدان السمع المسبب للعجز إلى فقدان السمع الذي يتجاوز (40) ديسيبل في الأذن الأفضل سمعاً بالنسبة للبالغين وفقدان السمع الذي يتجاوز (30) ديسيبل في الأذن الأفضل سمعا بالنسبة للأطفال. ويعيش أغلب هؤلاء الأشخاص في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل.

ويعاني نحو ثُلث الأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم (65) عاما من فقدان السمع المسبب للعجز، ويبلغ الانتشار في هذه الفئة العمرية ذروته في جنوب آسيا ومنطقة آسيا والمحيط الهادئ وأفريقيا جنوب الصحراء" **(منظمة الصحة العالمية، 2020)**.

11. الصعوبات التي يواجهها الطفل المعاق سمعيا عند التحاقه بالمدرسة

"عندما يلتحق الطفل المعاق سمعيا بالمدرسة تجابهه صعوبات كثيرة تؤذيه وتضايقه، وتجعله ينفر من المدرسة في أول عهده بها، والواجب أن تراعى هذه الحالة بأن يهيأ نفسيا لذلك، وخاصة أنه سيبتعد عن أسرته فترة من الوقت، ومن تلك الصعوبات:

– خلو ذهنه من الخبرات التي يحظى بها الطفل العادي عن اسمه وأسماء والديه وإخوته وأقاربه، وأسماء الأشياء التي يستعملها وأسماء الأدوات ومحتويات الفصل التي تبدو له غريبة غير مألوفة.

– عدم التآزر بين السمع المفقود والبصر الموجود، فالصور التي يراها لا معنى لها، وليس لديه تفسير لها، ولا يعرف أين يضعها من المحسوسات الأخرى.

– معيشته في عالم من السكون تجعله لا يتصور وجود عالم تكوّن الأصوات عناصر هامة في تكوينه وضرورية للتعامل معه.

– خوفه من الآخرين لأنه لا يفهمهم، ولا يفهمونه، وعدم قدرته على التجاوب معهم والاشتراك الإيجابي في نشاطهم.

– اقتصار خبرته على المحسوسات الجزئية المرتبطة ببعض حواسه السليمة وبحياته العملية اليومية الصامتة.

– نقص القدرة على إدراك الركوز والمعاني الكلية مثل خانات الأعداد والنسبة المئوية لأنها ليس لها مكان في حياته الحسية والذهنية" **(martin & clark ,2000)**.

12. الاحتياجات الخاصة للأطفال القاصرين سمعيا

"تشير (دريدي، 2008، ص. 25-28) أنه تتميز احتياجات الطفل القاصر سمعيا بالطابع الخاص، حيث تتماشى مع خصائصه ومشكلاته، وتكتسي أهمية بالغة بأنها تخفف من آثار الإعاقة، وهي متنوعة فهي تمس كل من مجال التواصل، التعليم والاندماج الاجتماعي المهني وتتمثل في:

الاحتياجات التدريبية الخاصة: "إنها تخص حاجة الطفل القاصر سمعيا الى تطوير مهارته الكلامية واستخدام اللغة من خلال السمع، والتدرب على التمييز بين مختلف الأصوات بالاستناد على المعينات السمعية، وعلى العموم يظهر الطفل القاصر سمعيا مدى حاجته الى تعلم جميع اشكال التواصل حتى يتسنى له تنمية مهارته اللغوية في سن مبكرة، وتركز مثل هذه التجارب على مكونات النمو اللغوي من:

- جهاز الصوت وما يتضمنه من نماذج خاصة بالنطق.
- النحو يكون الاهتمام منصبا على دراسة نضام ترتيب الكلمات بحيث يكون لها معنى.
- علم دلالة الالفاظ انه يرتبط بكيفية استخدام الانسان اللغة في تنظيم أفكاره "**(عبده، وحلاوة 2001، ص.145).**

"يكون الاعتماد في البرنامج التدريبي على الابصار ضروريا من أجل تنمية التواصل اليدوي والشفوي عند مستوى درجة قصور شديدة، في حين يته البرنامج الموجه للأطفال ذوي القصور السمعي الخفيف نحو التدريب السمعي الخفيف، وتنمية مهارات التواصل اللفظي، واستغلال البقايا السمعية. أما شكل التدريب فيكون فرديا حسب صعوبات ومشكلات الأطفال فقد تنصب مجهودات المعلم نحو تصحيح عيوب النطق الذي يعاني منه طفل ما، وعلى عكس ذلك قد يحتاج طفل آخر الى تدريب مكثف على التواصل اللفظي.

13. الاحتياجات التعليمية الخاصة

"إن الأطفال القاصرين سمعيا بحاجة الى أساليب تعليمية تختلف عن تلك المتبعة مع أقرانهم ذوي السمع العادي حيث يحتاج تعليمهم الى وسائل إيضاح متنوعة، وسندات بصرية وضعهم في مواقف نشطة، وربط الكلمة بالمعنى اذ كلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها الطفل المعوق سمعيا أقرب الى الواقعية أصبح لها معنى ملموس وثيق الصلة بالهداف التي يسعى الى تحقيقها والرغبات التي يتوق الى إشباعها" **(عبده وحلاوة، 2001، ص.142)**.

"لقد أكد مؤتمر سلامنكا(1994) والذي سمي بالمؤتمر العالمي حول الحاجات التربوية الخاصة والذي اقر بمسؤولية النظام التربوي اجراء التغييرات الضرورية المناسبة للأشخاص ذوي القصور، وتحقيق الوضع الأمثل والمتمثل في دمجهم في مدارس عادية واهم ما أوصى به المؤتمر:

- أن لكل طفل حقا أساسيا في التعليم، وأن يعطى الحق لبلوغ مستوى مقبول من التعليم والمحافظة عليه.

- أن لكل طفل خصائصه الفريدة، واهتماماته، وقدراته، واحتياجاته الخاصة في التعليم.

- ينبغي أن تطبق البرامج التعليمية على نحو يراعي فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات.

- يجب أن تتاح لذوي الحاجات الخاصة فرص الالتحاق بالمدارس العادية التي ينبغي ان تهيئ لهم تربية محورها الطفل، وقارة على تلبية تلك الحاجات، من هنا اصبح ضروريا تقديم منهاج عادي للطفل ذي الاحتياجات الخاصة مع إجراء بعض التعديلات عليه بما يناسب مشكلات، وصعوبات، و خصائص الفئة المستفيدة من هذا المنهاج، و يأخذ المنهاج بمدخل تكييفي للتعليم خاصة تلك المرتبطة بطرائق التعليم، وسائل التعليم، كتب ووسائل خاصة تتماشى مع كل المستويات والمراحل من تعليم مبكر، وتنطيق مع إدخال مواد متخصصة توافق مشكلات واضطرابات وصعوبات الأطفال.

كما يراعى في المنهج الموجه للأطفال القاصرين سمعيا مجموعة من المبادئ:

- وضوح الأهداف ودقتها.

- ارتباط البرنامج باحتياجاتهم واستعداداتهم.

- أن تنمي موضوعات المنهج المعارف والمهارات الوظيفية المرتبطة بحياتهم.

- أن تضم نشاطات المنهاج نشاطات متنوعة من فكرية، فنية، يدوية، رياضية وخرجات تربوية من أجل بعث روح العمل خارج المؤسسات التعليمية وكل ما يمكّن الطفل من معرفة المحيط الخارجي.

- استخدام اسراتيجيات تعليم متنوعة بحيث تخدم الأهداف درجة القصور السمعي، والاعتماد على المعينات السمعية والسندات البصرية، واستعمال تكنولوجيات الاتصال التربوي المحققة للمتعة والفاعلية" **(القريطي،2001، ص.242)**.

"وعلى العموم تهدف مناهج تعليم الأطفال القاصرين سمعيا الى تحقيق كل من:

- **التوافق الشخصي:** حيث تتجه الى تزويد الطفل بمعلومات وخبرات تعليمية تمكنه من تقبل ذاته واعاقته، والوصول به الى مستوى من التحكم الانفعالي.

- **التوافق الاجتماعي:** يعمل المنهج التعليمي على توفير فرص، وتنظيم فضاءات يعيش فيها الأطفال القاصرين سمعيا، وتدريبه على مهارات التواصل اللفظي.

- **الاحتياجات التأهيلية:** يكون الاهتمام منصبا على دراسة وتقييم قدرات القاصرين سمعيا والعمل على تطويرها بحيث تسمح لهم بالاستقلالية الذاتية، والاندماج داخل محيطهم الاجتماعي، مهما تنوعت هذه الاحتياجات فإن مصطلح الاحتياجات الخاصة أو الخدمات الخاصة يؤكد على الخصائص الكامنة، والسلوك التعويضي لهذه الفئة" **(دريدي، 2008، ص.25-28)**.

14. الوقاية من اعتلال السمع

" تمثل الإعاقة السمعية تحديا لنمو اللغة الطبيعي عند الأطفال ولذلك فان التشخيص المبكر والتدخل المبكر يؤدي بدون شك إلى أفضل النتائج، ولكن الأفضل من التدخل المبكر هو اتباع القاعدة الذهبية "الوقاية خير من العلاج" وهذه بعض الأمثلة الوقائية التي يمكن أن تساعد في تجنب حدوث الإعاقة:

1-**الإعاقة السمعية الوراثية:** يمكن الحد من هذه الإعاقة بالفحص قبل الزواج مع النصح بعدم زواج الأقارب عملا بنصيحة الدين في ذلك حتى لا يتم تركيز الصفات الوراثية المسببة لضعف السمع.

2-**الارتشاح خلف طبلة الأذن:** وهو مرض شائع جدا في الأطفال، وإن كانت معظم الحالات تتحسن بالعلاج الدوائي أو الجراحي فإن بعض الحالات المزمنة تؤدي إلى إعاقة سمعية وتأخر في نمو اللغة، ويمكن الوقاية من هذه الحالات بالتعليمات البسيطة للأم في طريقة إرضاع الطفل حيث أن رأس المولود يجب أن يكون مرتفعا عند الرضاعة حتى لا تؤدي إلى التهاب وانسداد بقناة أستاكيوس لتقوم بإدخال الهواء للأذن الوسطى لمعادلة الضغط على جانبي غشاء الطبلة وتفريغ الإفرازات المخاطية الطبيعية.

كما أن الارتشاح خلف الطبلة يعتبر من الأمراض المناعية والتي تزداد مع الضعف العام والتعرض للأتربة والدخان والمواد المسببة للحساسية مثل الأطعمة التي تحتوي على مواد حافظة، وكذلك يمكن الوقاية من الارتشاح خلف طبلة الأذن وذلك بعدم تعرض الطفل للدخان وبالنصح للأب بعدم التدخين بالمنزل أو حمل الطفل أثناء التدخين، كما يفضل الإقلال من المشروبات المثلجة أو الماء المثلج في فترة العلاج أو للحالات المتكررة. ويفضل الارتفاع بالحالة المناعية للطفل من خلال استنشاق الهواء النقي والإكثار من الخضروات والفواكه الطازجة والتي تحتوي على فيتامينات وخاصة

فيتامين (أ) مثل الجزر وفيتامين (ج) مثل الفلفل الأخضر وهما أيضا لهما دور هام في حيوية وسلامة الأغشية المخاطية المبطنة للفم والأنف والأذن الوسطى.

3-**التهاب الأذن الوسطى الصديدي المزمن:** ينتج الالتهاب المزمن للأذن الوسطى من الالتهاب الحاد الذي لا يتم علاجه بطريقة جيدة، وهنا يكون دور الأم كبيرا حيث أن الالتهاب الحاد يمكن أن يتم شفاؤه بدون أي مضاعفات، فعند ملاحظة الأم بأن الطفل قد شفي من المرض بعد أيام قليلة من العلاج حيث تختفي الحرارة والألم ويتحسن السمع ويمارس الطفل حياته الطبيعية، يجب أن تحذر لأن هذه الشواهد غير كافية لوقف العلاج، ويجب استمرار العلاج للمدة التي حددها له الطبيب المختص.

إن التحسن الظاهري قد ينتهي بعد فترة قصيرة وينتكس الطفل بالمرض مرة أخرى ويحتاج الطفل إلى تكرار العلاج كاملا، ومع تكرار مثل هذا الالتهاب يتطور المرض الحاد القابل للشفاء تماما إلى مرض مزمن يحتاج إلى تداخل جراحي أو معينة سمعية مع نسبة عجز في السمع تضر الأطفال في سنوات عمرهم الأولى.

4-**التعرض للضوضاء:** الإعاقة السمعية الناتجة من التعرض للضوضاء هي من الإعاقات التي يمكن تجنبها، فإذا كانت الضوضاء ناتجة من أصوات ماكينات المصانع فإن اتباع إرشادات الأمان الصناعي لتقليل الضوضاء الصادرة من الماكينات وتقليل انتقال الضوضاء من الماكينات إلى العمال وتحديد مدة التعرض للضوضاء والتي تتناسب عكسيا مع مستوى الضوضاء، كل ذلك يقلل من احتمالات الإعاقة السمعية، كما أن استخدام واقيات الأذن الشخصية أو حتى قطعة صغيرة من القطن في الأذن قد تكون كافية لخفض مستوى الصوت الذي يصل للأذن من المستوى الضار إلى المستوى الآمن المسموح به، أما عن التلوث السمعي والضوضاء الناتجة عن السيارات والأفراح والاستخدام الخاطئ للمسجلات الصوتية فإن الوقاية من الإعاقة السمعية الناتجة عنها يحتاج إلى أسلوب حضاري

في التربية للأطفال منذ الصغر، وتوعية الذين يؤذون الآخرين بدون وعي أو فهم للأضرار الناتجة من الضوضاء. وهنا يجب الإشارة إلى أن الآثار السلبية للضوضاء تتعدى الإضرار بالسمع والأذن بكثير، فهي أيضا تؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم وعدم القدرة على النوم واضطراب بالتنفس ومنها ما يؤدي إلى مشاكل اجتماعية خطيرة بالأسرة.

5-التهاب **الأذن:** أو منع تقدمه، أو اعتلال السمع الناتج عن المعالجة.

6-إتباع **الإجراءات الوقائية الأولية:** كالتطعيم ضد الحصبة الألمانية للبنات في سن العاشرة وقبل الحمل والأمراض الأخرى التي يمكن الوقاية منها بالتطعيم.

7-إتباع **الإجراءات الوقائية الثانوية:** وهي الإجراءات التي تتخذ بعد حدوث اعتلال السمع كالعلاج بالأستربتومايسين، وكذلك علاج السمع عن طريق الجراحة أو تعويض السمع بالأجهزة المساعدة "**(أبو حلتم، 2005، ص. 7-11).**

خلاصة

تعتمد مهارات التواصل الاجتماعي وترتبط ارتباطا وثيقا باكتساب اللغة وتوظيفها عن طريق حاسة السمع بواسطة الأذن، إذ أن لحاسة السمع دور فعال في تنمية مختلف القدرات العقلية واللغوية والشعورية للفرد، وقد تحدث الإعاقة السمعية لأي فرد وفي أي أسرة ، وفي أي مكان وأي زمان، وهي لا تستثني الفقير أو الغني، الصغير أو الكبير، لهذا وجب تقديم خدمات طبية و أخرى تربوية وترويحية لهؤلاء المصابين باختلالات في عملية السمع، حسب مكان الإصابة ودرجتها، وحسب سن المصاب (طفل أو راشد) وهذا بغرض مساعدتهم على تنمية البقايا السمعية لديهم، ومساعدتهم على تخطي العجز أو الإعاقة التي لحقت بهم، على اعتبار أن الإعاقة السمعية أو الضعف السمعي تؤثر

في خصائص الفرد النفسية والتربوية والعقلية والاجتماعية، وبهذا نتمكن من جعلهم أفرادا فاعلين في المجتمع ومستقلين بذواتهم، من خلال دمجهم اجتماعيا ومهنيا.

الفصل الثالث
الإجراءات
المنهجية للدراسة

تمهيد

بعدما استعرضنا في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لموضوع دراستنا، سوف نستعرض في هذا الفصل مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية بما تتضمنه من إجراءات وكذا الدراسة الأساسية وما شملته من منهج، ومجتمع وعينة وأدوات الدراسة، وكذا خصائصها السيكومترية إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة تساؤلات الدراسة.

وقبل البدء في إجراء الدراسة الميدانية لابد من الاطلاع على الظروف والإجراءات التي سيتم فيها إجراء الدراسة الميدانية.

1. الدراسة الاستطلاعية

إن الدراسة الاستطلاعية مرحلة ذات أهمية بالغة من مراحل إعداد البحوث العلمية فهي تمثل أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحوث ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، حيث اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على المقابلة كأداة من أدوات جمع معلومات الدراسة وكانت موجهة لبعض معلمي أقسام الدمج المدرسي لولايات (سطيف، المسيلة، قسنطينة)، ومن خلال هذه المقابلات حاولنا فهم شروط الالتحاق بهذه الوظيفة، مدة التكوين، محتويات البرامج المتخصصة للتكوين المتخصص ومدى تحقيقها للمستوى الأداء المطلوب، الطرق التعليمية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية والوسائل التعليمية الخاصة بهم، وطرق التعامل معهم ومع أوليائهم، وصعوبات تدريس هذه الفئة من وجهة نظر معلميهم، والتي ساعدتنا على بناء المقياس الخاص بالاحتياجات التدريبية، حيث استطاع الباحث من خلالها تحقيق ما يلي:

- التأكد من وجود متغيري الدراسة في الميدان (الاحتياجات التدريبية والكفايات اللازمة).
- جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة (الاحتياجات التدريبية).

- التعرف أكثر على مجتمع الدراسة الأصلي.
- استطلاع آراء أفراد العينة حول أبعاد متغيرات الدراسة.
- استطلاع الميدان واكتشاف الصعوبات المواجهة من أجل تجنبها خلال الدراسة الأساسية.
- التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى تجاوبهم مع أداة القياس من حيث أسلوب صياغتها ومعاني فقراتها قصد إلحاق تغيير أو تعديل عليها.

2. الدراسة الأساسية

1.2. حدود الدراسة

الحدود المكانية: تمت الدراسة على مستوى جميع أقسام الدمج المدرسي التي شملها توزيع وزارة التضامن الوطني الواردة في الملحق رقم (01)

الحدود الزمانية: ابتداء من الموسم الجامعي (2021/2020)، حيث راسل الباحث الجهات الرسمية (وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة) بغرض جمع البيانات حول أفراد عينة الدراسة كما هو موضح من خلال الملحق رقم (02) والمتعلق بمراسلة وزارة التضامن الوطني الجزائرية، كما قام الباحث أيضا بالتنقل إلى المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة وكذا ملحقته بمدينة بسكرة بغية الحصول على برامج التكوين المتخصص لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وبناء على ما تقدم ذكره تمّ بناء مقياس الاحتياجات التدريبية من إعداد الباحث، ليتم بعدها توزيع (183) نسخة من مقياسي الاحتياجات التدريبية ومقياس الكفايات على معلمي أقسام الدمج المدرسي على المستوى الوطني بكل الطرق المتاحة (التنقل، البريد العادي، البريد الالكتروني والاستبيان الالكتروني)، وتم استرجاع (140) استمارة صالحة للتحليل الاحصائي.

2.2. المنهج المستخدم

نظرا لطبيعة الدراسة المطروحة والتي موضوعها التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لملاءمته موضوع وطبيعة الدراسة والهدف منها.

3.2. مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي أقسام الدمج المدرسي على المستوى الوطني والبالغ عددهم إجمالا (183) معلما ومعلمة، وقد تم أخذ عينة الدراسة من هذا المجتمع بطريقة متاحة (أي أفراد العينة التي تلقينا منها الأجوبة) حيث بلغ عدد أفراد العينة (140) معلما ومعلمة تم توزيعها وفق متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة المهنية وطبيعة التكوين) كما هي مبينة في الجداول رقم (9)، (10) و(11) التالية:

1.3.2. بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي

جدول 9 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ثالثة ثانوي	10	07%
بكالوريا	54	39%
ليسانس	76	54%
الإجمالي	140	%100

من خلال جدول 9 وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 140 فردا، نلاحظ أن هناك (10) أفراد كان لديهم مؤهل ثالثة ثانوي بنسبة بلغت 07%، أما الذين لديهم مؤهل

بكالوريا فقد بلغ عددهم (54) فردا بنسبة قدرت بـ 39%، في حين أن الذين لديهم مؤهل ليسانس بلغ عددهم (76) فردا بنسبة قدرت بـ 54%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (01) التالي:

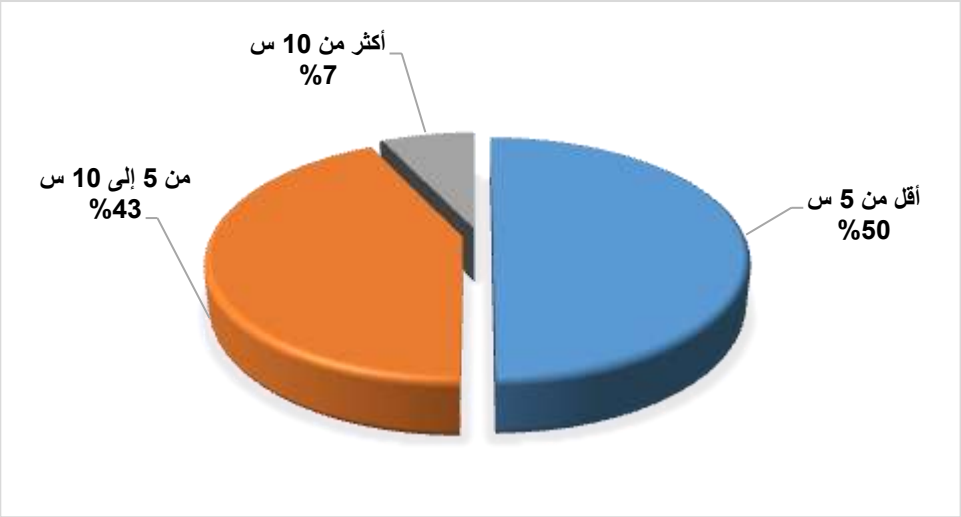
شكل 1 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

2.3.2. بالنسبة لمتغير الأقدمية المهنية

جدول 10 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

الأقدمية المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	70	50%
من 5 إلى 10 سنوات	60	43%
أكثر من 10 سنوات	10	07%
الإجمالي	140	%100

من خلال جدول 10 وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 140 فردا، نلاحظ أن هناك (70) فردا قلت أقدميتهم المهنية عن 05 سنوات بنسبة بلغت 50%، أما الذين تراوحت أقدميتهم من 05 إلى 10 سنوات فقد بلغ عددهم (60) فردا بنسبة قدرت بـ 43%، في حين أن الذين فاقت أقدميتهم المهنية عن 10 سنوات بلغ عددهم (10) أفراد بنسبة قدرت بـ 07%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (02) التالي:



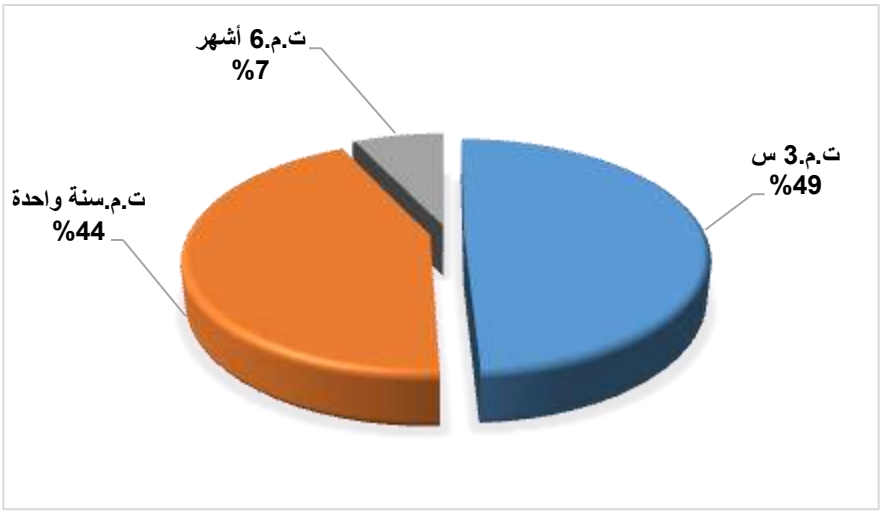
شكل 2 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية

3.3.2. بالنسبة لمتغير طبيعة التكوين

جدول 11 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
تكوين متخصص لمدة 03 سنوات	69	49%
تكوين متخصص لمدة سنة واحدة	61	44%
تكوين متخصص لمدة 06 أشهر	10	07%
الإجمالي	140	%100

من خلال جدول 11 وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 140 فردا، نلاحظ أن هناك (69) فردا تلقوا تكوينا متخصصا لمدة 3 سنوات بنسبة بلغت 49%، أما الذين تلقوا تكوينا متخصصا لمدة عام واحد فقد بلغ عددهم (61) فردا بنسبة قدرت بـ 44%، في حين أن الذين تلقوا تكوينا متخصصا لمدة 6 أشهر بلغ عددهم (10) أفراد بنسبة قدرت بـ 07%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (03) التالي:



شكل 3 يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين

3. أدوات الدراسة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين تمثلتا في مقياسين هما، مقياس الاحتياجات التدريبية من إعداد الباحث ومقياس الكفايات لعبد الجبار (1998)، وفيما يلي وصف لأداتي الدراسة:

1.3. مقياس الاحتياجات التدريبية

1.1.3. التعريف بالمقياس

تمّ إعداد هذا المقياس من طرف الباحث بهدف معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وقد تمّ بناء المقياس وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف أو الأهداف الرئيسية من المقياس.
- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص حسب متغيرات الدراسة.
- تصميم فقرات مناسبة تعبر عن هذه الخصائص.

– عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التعليم العالي (من ذوي الاختصاص والخبرة في علوم التربية والتربية الخاصة والقياس النفسي) كما هو موضح في الملحق رقم (03) المتعلق بخطاب موجه للأساتذة المحكمين وكذا الملحق رقم (04) المتعلق بقائمة بأسماء الأساتذة المحكمين، حيث تم الاستعانة بنموذج لتحكيم المقياس كما موضح في الملحق رقم (05)، حيث تم الاجماع على جميع فقرات المقياس ما عدا الفقرة الأولى والفقرة الثانية من المحور الثالث: مجال التقييم والتقويم حيث تم ابدالهما بالفقرتين الآتيتين:

01	معرفة الاختبارات الشفاهية والتقييمية المناسبة للتقييم المستمر
02	معرفة خصائص مراحل النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي.

– إعداد الاختبار في صورته النهائية.

– اختبار مستوى الصعوبة والصدق للفقرات.

– الإعداد النهائي للمقياس بغرض الاستخدام.

وقد تم بناء المقياس بالعودة إلى الأدب النظري الذي تناول متغير الدراسة والدراسات السابقة في الموضوع ومنها دراسة الباحث (يحياوي وبشاطة، 2021) ودراسة المعمرية والتاج 2017، دراسة الطعمة 2011، دراسة هندريكس 2011، دراسة خضير وحبيب 2009، دراسة إبراهيم 2009، دراسة الرحبية 2008، ودراسة بخش 2004، وغيرها من الدراسات.

وتكوّن مقياس الاحتياجات التدريبية في صورته النهائية من **(68)** بندا (عبارة) موزعة على ثلاثة (03) محاور رئيسية هي:

المحور الأول: مجال المعارف ويضم ثلاثة وعشرون (23) بندا (عبارة) (من 01–23).

المحور الثاني: مجال المهارات التدريسية يضم سبعة وعشرون (27) بندا (عبارة) (24-50).

المحور الثالث: مجال التقييم والتقويم ويضم ثمانية عشرة (18) بندا (عبارة) (51-68).

وقد تكون سلّم المقياس من مقياس ليكارت الثلاثي كما يلي:

ضروري دائما..... 2.

ضروري أحيانا.....1.

غير ضروري.....0.

مع العلم أن كل بنود المقياس مصاغة إيجابيا.

2.1.3. ثبات وصدق مقياس الاحتياجات التدريبية

تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

أ. الثبات بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدى كما هو موضح في جدول 12 التالي:

جدول 12 يوضح ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية عن طريق ألفا كرونباخ

مجالات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
مجال المعارف	**0.836**	**23**
مجال المهارات التدريسية	**0.844**	**27**
مجال التقييم والتقويم	**0.825**	**18**
الكلي	**0.866**	**68**

من خلال جدول 12 وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ب. الصدق: بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس بحساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ثم بين الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

تقدير الارتباط بين العبارات ومجالاتها:

1. الارتباط بين عبارات المجال الأول مع درجته الكلية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية المجال الأول (مجال المعارف) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في جدول 13 التالي:

جدول 13 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المعارف مع درجته الكلية

الفقرات	الدرجة الكلية للمجال	الفقرات	الدرجة الكلية للمجال
01 **تلقي معارف حول غايات المدرسة الابتدائية.**	0.446**	**13** اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على الجانب العلائقي للطفل المعاق سمعيا.	0.589**
02 **اكتساب القدرة في التحكم في الوسائل المنهجية البيداغوجية الضرورية.**	0.490**	**14** اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل المعرفي للطفل المعاق سمعيا.	0.613**
03 **تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.**	0.415**	**15** ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى التشريحي.	0.408**
04 **معرفة نظريات التعلم الرئيسية في مجال تعليم الأطفال المعوقين سمعيا.**	0.397*	**16** ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى الفيزيولوجي.	0.460**

05 **الحاجة إلى معرفة إستراتيجيات التدريس الملائمة للأطفال المعوقين سمعيا (مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعلم الفردي).**	0.354*	**17** اكتساب معارف حول مشكلات النطق ومخارج الحرف عند المعاق سمعي.	0.399*
06 **تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.**	0.393*	**18** الحاجة إلى التعرف على محتويات برنامج التنطيق وأهدافه.	0.326*
07 **الحاجة إلى اكتساب معارف تخص طرق التدريس العامة.**	0.616**	**19** اكتساب معارف حول الأطر الأخلاقية المنظمة للممارسة المهنية لمعلمي المعاقين سمعيا.	0.471**
08 **الحاجة إلى التعرف على طرق التقييم والتقويم الخاصة بالأطفال المعاقين سمعيا**	0.602**	**20** امتلاك معارف معيارية فيما يتعلق بكل جوانب النمو للطفل المعاق سمعيا.	0.354*
09 **الحاجة إلى معرفة المفاهيم الخاصة بالإعاقة السمعية.**	0.525**	**21** الإلمام باللوائح والأنظمة المدرسية الخاصة ببرامج ذوي الإعاقة السمعية.	0.453**
10 **اكتساب معلومات كافية حول خصائص نمو شخصية الطفل المعاق سمعيا.**	0.634**	**24** إدراك الفرق بين طرق تدريس الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	0.634**
11 **امتلاك منهجية تكفل متخصص موجه للطفل المعاق سمعيا.**	0.388*	**23** التعرف على الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	0.352*
12 **اكتساب معارف حول تأثيرات الإعاقة السمعية على الجانب الحسي.**	0.486**	**الارتباط دال عند (0.01)** **الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال جدول 13 وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (15) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,63) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمجال الأول ككل و(0,40) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمجال الأول ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (4، 5، 6، 11، 17، 18، 20، 23) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,39) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية للمجال الأول ككل

و(0,32) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمجال الأول ككل، وعليه يمكن القول بأن المجال الأول (مجال المعارف) والذي نحن بصدد دارسته صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المقياس التي هي فيه.

2. الارتباط بين عبارات المجال الثاني مع درجته الكلية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية المجال الثاني (مجال المهارات التدريسية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في جدول 14 التالي:

جدول 14 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المهارات التدريسية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمجال	العبارات	الدرجة الكلية للمجال
24 اكتساب القدرة على ممارسة العملية التدريسية بكل طرق التعبير المكيفة.	0.388*	38 اكتساب استخدام أسلوب الإيماءات الوجهية المناسبة لمعنى الكلمات (السرور- الغضب- الخوف.....)	0.415**
25 القدرة على التدريس عن طريق نشاطات التربية السمعية.	0.489**	39 القدرة على توفير مواقف تعليمية تنمي الاستقلالية لدى الأطفال المعوقين سمعيا.	0.520**
26 تحضير الدروس تماشيا مع مستوى الأطفال المعوقين سمعيا.	0.402*	40 الحاجة إلى التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا.	0.475**
27 التأكد من وضوح الوسيلة التعليمية لجميع الأطفال المعوقين سمعيا أثناء الاستخدام.	0.455**	41 القدرة على التنشيط عن طريق اكتساب أنماط التواصل الممكنة.	0.485**
28 اكتساب كيفية الاعتماد على ركائز تعليمية في تجسيد الأهداف التعليمية.	0.426**	42 الحاجة إلى اكتساب القدرة على قراءة المخطط السمعي للمعاق سمعيا.	0.505**
29 الحاجة إلى التدرب على الإجراءات المنهجية لتحديد أهداف النشاطات البيداغوجية.	0.439**	43 الحاجة إلى اكتساب القدرة على إعداد التقارير حول الطفل المعاق سمعيا.	0.508**
30 معرفة كيفية تنظيم	0.389*	44 استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة	0.625**

الخرجات البيداغوجية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي.		لتضخيم الصوت الفردية والجماعية.	
31 الحاجة إلى اكتساب القدرة على توزيع النشاطات وفق جدول زمني (أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي).	0.461**	45 استعمال الوسائل التكنولوجية البصرية أثناء التدريس.	0.540**
32 الحاجة إلى التعرف على منهجية إعداد البطاقات الفنية.	0.402*	46 الحاجة إلى معرفة تقنيات العمل الجماعي داخل الفريق المتعدد التخصصات بالمدرسة.	0.526**
33 استخدام طرق التواصل المناسبة لطبيعة الأطفال المعوقين سمعيا.	0.344*	47 معرفة طبيعة العلاقات التي تحكم أعضاء الفريق في المدرسة.	0.338*
34 اختيار المعينات البصرية المناسبة للعملية التدريسية.	0.499**	48 تثمين العمل داخل الفريق النفسي التربوي.	0.558**
35 التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية متعددة الحواس أثناء التدريس.	0.478**	49 اكتساب القدرة على تفسير المعلومات المسجلة في التقارير الطبية والنفسية.	0.384*
36 تلقي التكوين الكافي لاستعمال اللغة الإشارية أثناء التدريس.	0.545**	50 الحاجة في اكتساب القدرة على المساهمة في إعداد المشروع البيداغوجي المؤسساتي.	0.345*
37 التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية أحادية الحواس أثناء التدريس.	0.380*	**الارتباط دال عند (0.01)** **الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال جدول 14 وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (18) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (44) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل و(0,41) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل، في حين نجد أن الفقرات رقم (24، 26، 30، 32، 33، 37، 47، 49، 50) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,40) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (26، 32) والدرجة الكلية

للمجال الثاني ككل و(0,33) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل، وعليه يمكن القول بأن المجال الثاني (مجال المهارات التدريسية) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المقياس التي هي فيه.

1. الارتباط بين عبارات المجال الثاني مع درجته الكلية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية المجال الثاني (مجال المهارات التدريسية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (15) التالي:

جدول 15 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال المهارات التدريسية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمجال	العبارات	الدرجة الكلية للمجال
24 **اكتساب القدرة على ممارسة العملية التدريسية بكل طرق التعبير المكيفة.**	0.388*	**38** اكتساب استخدام أسلوب الإيماءات الوجهية المناسبة لمعنى الكلمات (السرور – الغضب الخوف....)	0.415**
25 **القدرة على التدريس عن طريق نشاطات التربية السمعية.**	0.489**	**39** القدرة على توفير مواقف تعليمية تنمي الاستقلالية لدى الأطفال المعوقين سمعيا.	0.520**
26 **تحضير الدروس تماشيا مع مستوى الأطفال المعوقين سمعيا.**	0.402*	**40** الحاجة إلى التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا.	0.475**
27 **التأكد من وضوح الوسيلة التعليمية لجميع الأطفال المعوقين سمعيا أثناء الاستخدام.**	0.455**	**41** القدرة على التنشيط عن طريق اكتساب أنماط التواصل الممكنة.	0.485**
28 **اكتساب كيفية الاعتماد على ركائز تعليمية في تجسيد الأهداف التعليمية.**	0.426**	**42** الحاجة إلى اكتساب القدرة على قراءة المخطط السمعي للمعاق سمعيا.	0.505**
29 **الحاجة إلى التدرب على الإجراءات المنهجية لتحديد أهداف النشاطات البيداغوجية.**	0.439**	**43** الحاجة إلى اكتساب القدرة على إعداد التقارير حول الطفل المعاق سمعيا.	0.508**
30 **معرفة كيفية تنظيم**	0.389*	44 استخدام الوسائل التكنولوجية	0.625**

الخرجات البيداغوجية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي.		الحديثة لتضخيم الصوت الفردية والجماعية.	
31 **الحاجة إلى اكتساب القدرة على توزيع النشاطات وفق جدول زمني (أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي).**	0.461**	**45** استعمال الوسائل التكنولوجية البصرية أثناء التدريس.	0.540**
32 **الحاجة إلى التعرف على منهجية إعداد البطاقات الفنية.**	0.402*	**46** الحاجة إلى معرفة تقنيات العمل الجماعي داخل الفريق المتعدد التخصصات بالمدرسة.	0.526**
33 **استخدام طرق التواصل المناسبة لطبيعة الأطفال المعوقين سمعيا.**	0.344*	**47** معرفة طبيعة العلاقات التي تحكم أعضاء الفريق في المدرسة.	0.338*
34 **اختيار المعينات البصرية المناسبة للعملية التدريسية.**	0.499**	48 تثمين العمل داخل الفريق النفسي التربوي.	0.558**
35 **التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية متعددة الحواس أثناء التدريس.**	0.478**	**49** اكتساب القدرة على تفسير المعلومات المسجلة في التقارير الطبية والنفسية.	0.384*
36 **تلقي التكوين الكافي لاستعمال اللغة الإشارية أثناء التدريس.**	0.545**	**50** الحاجة في اكتساب القدرة على المساهمة في إعداد المشروع البيداغوجي المؤسساتي.	0.345*
37 **التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية أحادية الحواس أثناء التدريس.**	0.380*	**الارتباط دال عند (0.01)** **الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (15) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (18) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (44) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل و(0,41) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل، في حين نجد أن الفقرات رقم (24، 26، 30، 32، 33، 37، 47، 49، 50) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,40) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (26،

32) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل و(0,33) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للمجال الثاني ككل، وعليه يمكن القول بأن المجال الثاني (مجال المهارات التدريسية) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المقياس التي هي فيه.

2. الارتباط بين عبارات المجال الثالث مع درجته الكلية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية المجال الثالث (مجال التقييم والتقويم) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (16) التالي:

جدول 16 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مجال التقييم والتقويم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمجال	العبارات	الدرجة الكلية للمجال
51 معرفة الاختبارات الشفاهية والتقييمية المناسبة للتقييم المستمر	0.365*	**60** تطبيق برنامج التقويم المستمر لذوي الإعاقة السمعية.	0.400*
52 معرفة خصائص مراحل النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي.	0.541**	**61** اختيار أدوات التقويم الأكثر ملاءمة لذوي الإعاقة السمعية.	0.591**
53 اختبار فعالية الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.	0.565**	**62** تحديد طبيعة السلوك المستهدف بعملية التقويم.	0.436**
54 التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية.	0.588**	**63** التوصل إلى تفسيرات للسلوك المستهدف استنادا إلى بيانات التقويم.	0.369*
55 تصميم خطط تعليمية لذوي الإعاقة السمعية.	0.420**	**64** بناء قرارات ذات أهمية خاصة استنادا إلى نتائج التقويم الختامي.	0.696**
56 تحديد معايير تشخيص ذوي الإعاقة السمعية.	0.497**	65 تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج التربوي.	0.550**
57 **بناء اختبارات موضوعية لذوي الإعاقة السمعية.**	0.345*	**66** اقتراح بعض أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية.	0.565**
58 **تقييم ذوي الإعاقة السمعية حسب سيرورة الدرس.**	0.614**	**67** إعطاء تقديرات عن مستوى التحصيل الدراسي لذوي الإعاقة السمعية.	0.498**
59 **إدراج أسئلة تتوافق وقدرات ذوي**	0.379*	**68** تصنيف البيانات حسب نوع الأداء	0.600**

الإعاقة السمعية عند التقويم.	المتوقع من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

الإرتباط دال عند (0.01)**

الإرتباط دال عند (0.05)*

من خلال الجدول رقم (16) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (68) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (63) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارة رقم (62) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، بالارتباط قدر بـ (0,38) وعليه يمكن القول بأن المحور السادس (كفايات الوعي المهني) صادق لأن أغلب عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ب تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (17) التالي:

جدول 17 **مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية**

المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
المحور الأول	0.632**	**المحور الرابع**	0.821**
المحور الثاني	0.705**	**المحور الخامس**	0.583**
المحور الثالث	0.724**	**المحور السادس**	0.616**

**الارتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول رقم (17) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا، حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (الكفايات المعرفية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.63)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الكفايات

التدريسية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.70)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (كفايات الخصائص الشخصية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.72)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (كفايات التعامل مع الأطفال) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.82)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (الكفايات الاجتماعية والمجتمعية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.58)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس (كفايات الوعي المهني) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.61)، وبناء على ذلك يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2.3. مقياس الكفايات

1.2.3. التعريف بالمقياس

تم الاستعانة بمقياس الكفايات من إعداد العبد العزيز العبد الجبار (1998) حسب الملحق رقم (06) والذي يرى الباحث بعد اطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع أنه المقياس الأنسب والذي يقيس الكفايات المطلوبة لمعلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية، ويتكون في شقه المتعلق باستجابات المبحوثين من جزأين، الجزء الأول هو درجة أهميتها والجزء الثاني مدى توافر الكفايات، وانطلاقا من أهداف الدراسة ارتأى الباحث بعد استشارة مجموعة من الباحثين من أهل الاختصاص والخبرة استخدام الجزء الثاني المتمثل في مدى توافر الكفايات باعتباره يخدم أهداف الدراسة، ويتكون المقياس من ستة (06) محاور وهي:

المحور الأول: الكفايات المعرفية ويضم إحدى عشرة (11) فقرة (من 01 إلى 11).

المحور الثاني: الكفايات التدريسية ويضم إثنى عشرة (12) فقرة (من 12 إلى 23).

المحور الثالث: كفايات خصائص الشخصية ويضم أربعة عشرة (14) فقرة (من 24 إلى 37).

المحور الرابع: كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم ويضم خمسة عشرة (15) فقرة (من 38 إلى 52).

المحور الخامس: الكفايات الاجتماعية والمجتمعية ويضم ثمان (08) فقراتٍ (من 53 إلى 60).

المحور السادس: كفايات الوعي المهني ويضم تسع (09) فقرات (من 61 إلى 70).

وقد تكوّن سُلّم المقياس من مقياس ليكارت الثلاثي كما يلي:

موجودة بدرجة كبيرة..... 2.

موجودة بدرجة متوسطة.....1.

مفقودة.....0.

مع العلم أن كل فقرات (بنود) المقياس مصاغة إيجابيا.

وقبل تطبيق هذا المقياس، تم عرضه على نفس خبراء (أساتذة التعليم العالي) المقياس السابق حيث تمت الموافقة بالإجماع.

2.2.3. ثبات وصدق مقياس الكفايات

تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

أ/ الثبات: بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها ككل كما هو موضح في الجدول رقم (18) التالي:

جدول 18 يوضح ثبات مقياس الكفايات عن طريق ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا	عدد العبارات

	كرونباخ	
الكفايات المعرفية	0.818	11
الكفايات التدريسية	0.676	12
كفايات الخصائص الشخصية	0.647	14
كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم	0.759	15
الكفايات الاجتماعية والمجتمعية	0.760	8
كفايات الوعي المهني	0.735	9
المقياس ككل	0.895	69

من خلال الجدول رقم (18) وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الأول (0.81)، وبالنسبة للبعد الثاني (0.67)، وبالنسبة للبعد الثالث (0.64)، وبالنسبة للبعد الرابع (0.75)، وبالنسبة للبعد الخامس (0.76)، وبالنسبة للبعد السادس (0.73)، وبالنسبة للمقياس ككل (0.89)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات جيد، حيث نلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس حيث قدرت قيمته بـ (0.895).

ب/ الصدق: بطريقة الاتساق الداخلي

تمّ حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة (فقرة) بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

- **تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها**

1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفايات المعرفية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الكفايات المعرفية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (19) التالي:

جدول 19 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات المعرفية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
01 المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها	0.592**	**06** القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	0.434**
02 معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم	0.575**	**07** القدرة على تخطيط وتنفيذ البرنامج الفردي للطفل ذي الإعاقة السمعية	0.424**
03 معرفة بالاتجاهات الحديثة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية	0.344*	**08** القدرة على تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر	0.706**
04 معرفة الوسائل والأنشطة المختلفة ذات العلاقة بتعليم ذوي الاعاقة السمعية (مثل استخدام الحاسوب، المعينات السمعية وغيرها)	0.763**	**09** المعرفة بأساليب التواصل المختلفة (لغة الإشارة، مهارة التواصل الكلي...الخ)	0.655**
05 استخدام نشاطات متعددة لتوفير المزيد من الفرص التعليمية	0.743**	**10** المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاتها مع المعوقين سمعيا	0.547**
11 القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية	0.736**	**الارتباط دال عند (0.01)** **الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (19) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (10) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,76) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,42) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (8) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن هناك عبارة واحدة فقط وهي رقم (3) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) بارتباط قدر بـ (0.34)،

وعليه يمكن القول بأن المحور الأول (الكفايات المعرفية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفايات التدريسية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الكفايات التدريسية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (20) التالي:

جدول 20 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات التدريسية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
12 القدرة على إعداد الدرس بشكل جيد	0.528**	**18** القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب	0.401*
13 القدرة على تدريس القراءة لذوي الإعاقة السمعية	0.491**	**19** القدرة على إيجاد علاقات مهنية وصلات جيدة مع التلاميذ	0.353*
14 القدرة على تدريس الكتابة للمعوقين سمعيا	0.589**	**20** القدرة على صياغة الأهداف اليومية	0.409**
15 القدرة على التعامل مع التلاميذ اثناء العملية التعليمية	0.547**	**21** المعرفة بالوسائل التعليمية المكيفة وطرق استخدامها.	0.344*
16 القدرة على صياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى	0.612**	**22** القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه للتلاميذ بشكل فردي	0.329*
17 القدرة على جذب انتباه التلاميذ للدرس واستثارة دافعيتهم	0.559**	**23** القدرة على تنمية اللغة لدى الطلاب المعوقين سمعيا	0.441**

الارتباط دال عند (0.01)**

الارتباط دال عند (0.05)*

من خلال الجدول رقم (20) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,40) كأدنى

ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن هناك (4) عبارات وهي أرقام (18، 19، 21، 22) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,40) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,32) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور الثاني (الكفايات التدريسية) صادق لأن أغلب عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفايات الخصائص الشخصية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (كفايات الخصائص الشخصية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (21) التالي:

جدول 21 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات الخصائص الشخصية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
24 الاتسام بالمرونة في العمل مع زملائه في المدرسة	0.400*	**31** الاتسام بالمثابرة والقدرة على تحمل المسؤولية	0.352*
25 والثقة بالنفس اثناء أداء عمله	0.386*	**32** القدرة على معالجة المشكلات التي قد تنشأ في غرفة الدراسة أو المدرسة بأسلوب ملائم	0.611**
26 الاتسام بمظهر عام مرتب ونظيف	0.353*	**33** القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين	0.429**
27 محاولة اكتساب الخبرة كلما سنحت الفرصة	0.369*	**34** الاتسام بالقدوة الحسنة للطلاب	0.534**
28 القابلية للتغيير للأفضل	0.489**	**35** الجدية والحماس للعمل	0.425**
29 التعاون مع الآخرين من	0.341*	**36** تقبل النقد من الآخرين	0.506**

الزملاء في المدرسة			
30 امتلاك القدر المناسب من الدعابة والمرح	0.338*	**37** الحرص على الانتظام في المدرسة	0.449**

الارتباط دال عند (0.01)**

الارتباط دال عند (0.05)*

من خلال الجدول رقم (21) أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت نصفها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,42) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن هناك (7) عبارات وهي أرقام (24، 25، 26، 27، 29، 30، 31) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,40) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,33) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور الثالث (كفايات الخصائص الشخصية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

4. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (22) التالي:

جدول 22 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات التعامل مع الأطفال ودرجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور

37 القدرة على ضبط وإدارة الصف	0.723**	**45** إثارة اهتمام أولياء الأمور للمشاركة في تعليم الأبناء	0.651**
38 القدرة على تشجيع التلاميذ وإثارة الحماس لديهم لإجراء المهمات المختلفة	0.507**	**46** تشجيع أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة لصالح الأبناء	0.448**
39 تشجيع الطلاب على العمل الجماعي المنظم	0.480**	**47** إرشاد أولياء الأمور حول أساليب التواصل الفاعل مع الأبناء	0.504**
40 احترام رأي التلميذ وإبداء الاهتمام نحوه	0.430**	**48** العمل على تغيير اتجاهات أولياء الأمور	0.803**
41 الاهتمام بالمشكلات الخاصة للطلاب	0.445**	**50** الإسهام في عقد دورات لأولياء الأمور	0.675**
42 مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	0.550**	**51** إشراك أولياء الأمور في وضع الخطط التعليمية	0.600**
43 فهم ردود الأفعال المختلفة لأولياء الأمور وتقبلها	0.538**	**52** عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الأمور لاطلاعهم على تقدم أبنائهم بالمدرسة	0.436**
44 مساعدة أولياء الأمور على فهم حاجاتهم الخاصة	0.627**		

الارتباط دال عند (0.01)**

الارتباط دال عند (0.05)*

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (15) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,80) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (49) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,43) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (41) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن

المحور الرابع (كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

5. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفايات الاجتماعية والمجتمعية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الكفايات الاجتماعية والمجتمعية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (23) التالي:

جدول 23 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفايات الاجتماعية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
53 تطوير علاقات مفيدة مع المسؤولين في المؤسسات والهيئات ذات العلاقة من اجل مصلحة التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية	.658**0	**57 العمل بفاعلية ونشاط مع الفريق التربوي**	.515**0
54 طلب المساعدة والتعاون من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة متى دعت الحاجة	.520**0	**58 الاسهام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعوقين سمعيا**	.641**0
55 التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الإعاقة السمعية من اجتماعية وصحية وترفيهية	.643**0	**59 الاسهام في وضع برامج إرشادية لأبناء المجتمع حول كيفية التعامل مع المعوقين سمعيا**	.754**0
56 القدرة العمل مع الفريق التربوي المتخصص	.615**0	**60 يعمل على دمج التلاميذ المعوقين سمعيا في المجتمع**	.630**0

الإرتباط دال عند (0.01)**

الإرتباط دال عند (0.05)*

من خلال الجدول رقم (23) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (59) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (57) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور الخامس (الكفايات الاجتماعية والمجتمعية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

6. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفايات الوعي المهني

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (كفايات الوعي المهني) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (24) التالي:

جدول 24 يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفايات الوعي المهني مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
61 العلم بالمسؤوليات النظامية والأخلاقية عندما يتعامل مع معلومات سرية	0.535**	**66** المعرفة بالوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب	0.490**
62 العلم بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في بلده	0.383*	**67** الوعي بالاتجاهات التربوية الحديثة والقضايا الخاصة بذوي الإعاقة السمعية	0.640**
63 المعرفة بقواعد وطرق التوظيف	0.468**	**68** الاطلاع المستمر على كتب ودوريات متخصصة في المجال	0.694**
64 المعرفة بحقوق وقوانين المعوقين سمعيا	0.582**	**69** العمل على استشارة المتخصصين متى دعت الحاجة لذلك	0.589**
65 المعرفة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لذوي الإعاقة السمعية	0.693**	**الارتباط دال عند (0.01)** **الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (24) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (68) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (63) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارة رقم (62) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، بالارتباط قدر بـ (0,38) وعليه يمكن القول بأن المحور السادس (كفايات الوعي المهني) صادق لأن أغلب عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ب/ تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (25) التالي:

جدول 25 مصفوفة ارتباطات محاور المقياس مع درجته الكلية

المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
المحور الأول	0.632**	**المحور الرابع**	0.821**
المحور الثاني	0.705**	**المحور الخامس**	0.583**
المحور الثالث	0.724**	**المحور السادس**	0.616**
****الارتباط دال عند (0.01)**			

من خلال الجدول رقم (25) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا، حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (الكفايات المعرفية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.63)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الكفايات التدريسية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.70)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث

(كفايات الخصائص الشخصية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.72)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (كفايات التعامل مع الأطفال) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.82)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (الكفايات الاجتماعية والمجتمعية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.58)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس (كفايات الوعي المهني) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.61)، وبناء على ذلك يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

4. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS** $_{v25}$) في نسخته الخامسة والعشرون من أجل تطبيق الأساليب الاحصائية التالية:

- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير ثبات المقياسين معا.
- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون في تقدير الصدق للمقياسين معل بطريقة الاتساق الداخلي.
- تم استخدام النسب المئوية والدوائر النسبية في وصف خصائص عينة الدراسة.
- تم التحقق من طبيعة توزيع بيانات كلا المقياسين باستخدام إختبار **كولموغروف سميرنوف** واختبار **تشابيرو ويلكر**
- تم التحقق من خطية العلاقة بين بيانات المقياسين معا باستخدام لوحة الانتشار.
- الإحصاءات الوصفية (المتوسط المرجح، الوزن النسبي، الانحراف المعياري) لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية.
- تم التحقق من التفاعل بين المتغيرين عن طريق اختبار **فريدمان** البديل عن اختبار تحليل التباين الثنائي.

- تم استخدام اختبار **كروسكال واليس** للكشف عن الفروق في أبعاد المقياسين معا تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، طبيعة التكوين).
- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات كما يلي:
- قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول رقم (26) التالي يوضح ذلك:

جدول 26 يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk			القرار
	الاحصاءات	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**الاحصاءات**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	
الاحتياجات	**0.090**	**140**	**0.007**	**0.947**	**140**	**0.000**	**دال**
الكفايات	**0.126**	**140**	**0.000**	**0.940**	**140**	**0.000**	**دال**

من خلال المعطيات المبينة بالجدول (26) نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا اختبار **شبيرو ويلك** أن القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي الاحتياجات التدريبية والكفايات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يقودنا إلى القول بأن بيانات هذه المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لا بارامترية

الفصل الرابع
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

بعدما تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، يسعى الباحث في خضم هذا الفصل إلى عرض ومناقشة مجموعة النتائج التي توصل إليها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري للدراسة.

قبل عرض نتائج الدراسة نذكّر بتساؤلات الدراسة المتمثلة في:

1-ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى ثلاث تساؤلات فرعية:

1-1- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

1-2- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

1-3- ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة على هذا التساؤل الذي يتفرع إلى ثلاث تساؤلات متعلقة بأهم الاحتياجات في مجال المعارف، ومجال المهارات التدريسية، ومجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، تم حساب الاحصاءات الوصفية التي تمثلت في المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، وتحديد الأوزان النسبية، ورتب درجات استجابات عبارات المقياس. وقبل الإجابة على تساؤلات الدراسة تم تحديد ثلاث فئات أو مجالات لتحديد درجة الاحتياج،

وذلك بقسمة مدى درجات الاستجابة على ثلاثة (3/2 = 0,666) وتم تحديد مجالات المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المقابلة لها لكل درجة الحاجة:

جدول 27 محكات تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الاعاقة السمعية

درجة الاحتياجات التدريبية	مجال الوسط المرجح	مجال الوزن النسبي
قليلة	[0,00 إلى 0,66]	[0,00 إلى 33,33 %]
متوسطة	[0,67 إلى 1,33]	[33,50 إلى 66,50 %]
كبيرة	[1,34 إلى 2,00]	[67,00 إلى 100,0%]

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى

للإجابة على التساؤل الذي ينص على: "**ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟**"، تم استخدام الاحصاءات الوصفية (المتوسطات المرجحة، الأوزان النسبية، والانحرافات المعيارية، والرتب) لعبارات الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، حيث تم تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها من طرف المعلمين المختصين، حيث تم عرض النتائج في الجدول رقم (28) التالي:

جدول 28 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال المعارف

رقم	العبارات	الوسط المرجح	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	درجة الحاجة	الرتبة
1	تلقي معارف حول غايات المدرسة الابتدائية.	1,550	77,5	0,592	كبيرة	7
2	اكتساب القدرة في التحكم في الوسائل المنهجية البيداغوجية الضرورية.	1,507	75,35	0,629	كبيرة	8
3	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.	1,207	60,35	0,782	متوسطة	17
4	معرفة نظريات التعلم الرئيسية في مجال تعليم الأطفال المعوقين سمعيا.	1,643	82,15	0,481	كبيرة	4
5	الحاجة إلى معرفة استراتيجيات التدريس الملائمة للأطفال المعوقين سمعيا (مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعلم الفردي).	1,757	87,85	0,561	كبيرة	2
6	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.	1,693	84,65	0,548	كبيرة	3
7	الحاجة إلى اكتساب معارف تخص طرق التدريس العامة.	1,600	80,00	0,534	كبيرة	5
8	الحاجة إلى التعرف على طرق التقييم والتقويم الخاصة بالأطفال المعاقين سمعيا	1,500	75,00	0,694	كبيرة	9
9	الحاجة إلى معرفة المفاهيم الخاصة بالإعاقة السمعية.	1,429	71,45	0,751	كبيرة	15
10	اكتساب معلومات كافية حول خصائص نمو شخصية الطفل المعاق سمعيا.	1,486	74,30	0,606	كبيرة	11
11	امتلاك منهجية تكفل متخصص موجه للطفل المعاق سمعيا.	1,786	89,30	0,477	كبيرة	1
12	اكتساب معارف حول تأثيرات الإعاقة السمعية على الجانب الحسي.	1,586	79,30	0,536	كبيرة	6
13	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على الجانب العلائقي للطفل المعاق سمعيا.	1,436	71,80	0,681	كبيرة	14
14	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل المعرفي للطفل المعاق سمعيا.	1,407	70,35	0,729	كبيرة	16
15	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى التشريحي.	0,786	39,30	0,644	متوسطة	23
16	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز	0,850	42,50	0,634	متوسطة	21

	السمعي على المستوى الفيزيولوجي.					
17	اكتساب معارف حول مشكلات النطق ومخارج الحرف عند المعاق سمعي.	1,093	54,65	0,548	متوسطة	**18**
18	الحاجة إلى التعرف على محتويات برنامج التنطيق وأهدافه.	1,043	52,15	0,830	متوسطة	**19**
19	اكتساب معارف حول الأطر الأخلاقية المنظمة للممارسة المهنية لمعلمي المعاقين سمعيا.	1,036	51,80	0,799	متوسطة	**20**
20	امتلاك معارف معيارية فيما يتعلق بكل جوانب النمو للطفل المعاق سمعيا.	0,800	40,00	0,722	متوسطة	**22**
21	الإلمام باللوائح والأنظمة المدرسية الخاصة ببرامج ذوي الإعاقة السمعية.	1,479	73,95	0,593	كبيرة	**12**
22	إدراك الفرق بين طرق تدريس الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	1,493	74,65	0,684	كبيرة	**10**
23	التعرف على الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	1,450	72,50	0,627	كبيرة	**13**
	مجال المعارف	**1,375**	**68,75**	**0,267**	**كبيرة**	//

يوضح الجدول (28) أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية كبيرة، حيث بلغ الوسط المرجح في مجال المعارف (1,375) الذي جاء ضمن درجة الاحتياج كبيرة [1,34 إلى 2,00] بوزن نسبي بلغ (68,75%) الذي يقع بدوره ضمن المجال [67,00 إلى 100,0%]. فمعظم العبارات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 21، 22، 23) أي (16) عبارة حصلت على درجة احتياج كبيرة تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (1,407) و(1,786) التي تندرج ضمن مجال درجة الاحتياج للتدريب كبيرة [1,34 إلى 2,00] بأوزان نسبية كبيرة تراوحت بين (70,35%) و(89,30%) ضمن المجال [67,00 إلى 100,0%].

أما العبارات التي كانت درجة الاحتياج متوسطة فجاءت في العبارات (3، 15، 16، 17، 18، 19، 20) أي (07) عبارات فقط والتي تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (0,786) و(1,207) بأوزان نسبية تراوحت بين (39,30) (60,35%)، وترتبط هذه الاحتياجات التدريبية حول تعلم الاستراتيجيات التعليمية لهذه الفئة، واكتساب المعارف المتعلقة بالجهاز السمعي التشريحي والفيزيولوجي، ومشكلات النطق ومخارج الحرف، ومحتويات برنامج التنطيق وأهدافه، والأطر الأخلاقية المنظمة للممارسة المهنية لمعلمي المعاقين سمعيا.

وبالنظر إلى أهم الاحتياجات التدريبية التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في مجال المعارف بذوي الاعاقة السمعية فإنها ترتكز أساساً حول مفاهيم الاعاقة السمعية، والجانب الحسي والعلائقي للمعاقين سمعيا، وخصائص شخصيتهم، والجانب المعرفي للتحصيل، ومنهجية التكفل المتخصص، ونظريات التعلم، واستراتيجيات وطرق التدريس، وطرق التقويم.

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

توصلت نتائج التساؤل الأول إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في مجال المعارف بذوي الاعاقة السمعية فإنها ترتكز أساساً حول مفاهيم الاعاقة السمعية، والجانب الحسي والعلائقي للمعاقين سمعيا، وخصائص شخصيتهم، والجانب المعرفي للتحصيل، واستراتيجية التكفل المتخصص، ونظريات التعلم، واستراتيجيات التدريس، وطرق التقويم.

وعليه فإن معلمي أقسام الدمج المدرسي بحاجة إلى تدريب مستمر باعتباره عملية تعلم في هذه المجالات المذكورة سابقا انطلاقا من تكوين بيداغوجي متخصص يستطيع أن يكون على شكل دورات تدريبية مستمرة في هذه المجالات لتدارك النقص الملاحظ وتطوير الكفايات اللازمة لأداء مهامه على أحسن وجه تجاه فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المتمدرسين في أقسام الدمج المرسي، وقد تعزى

هذه الاحتياجات بناء على خبرات الباحث في ميدان تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى ضعف برامج التكوين المتخصص المختلفة التي مر بها التعليم المتخصص لذوي الإعاقة السمعية في الجزائر، وبتوفير هذا النوع من الكفايات في مجال المعارف سواء كانت ذات طابع نظري (علمي) أو تطبيقي (تقني) من شأنها تمكين المعلم المختص من أداء واجباته التعليمية بفعالية أكبر، ثم العمل على تغييرها وتطويرها ضمن دورات تدريبية مستقبلية إذ تعتبر من المتطلبات الحوية في عملية التغيير والتنمية المستدامة للعملية التعليمية ككل بما يتفق مع أهداف التربية الخاصة وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية، فهؤلاء المعلمين بحاجة إلى تنمية وتحديث معارفهم باستمرار واكتساب معارف جديدة ودمجها مع المهارات المكتسبة خلال الممارسة المهنية لمواكبة التطور التقني والتكنولوجي في الأداء وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتجسد روح العمل داخل الفريق التربوي من خلال تقارب مستوى المعارف بين المعلمين المختصين خاصة بعد ان لاحظنا الاختلاف الواضح بين المعلمين المختصين من ناحية المستوى التعليمي وأن معظمهم غير معد إعدادا مهنيا جيدا وكافيا لجعلهم يمتلكون المعارف والكفايات اللازمة لتدريس هذه الفئة من الأطفال خاصة بعد أن صرحوا أنهم بحاجة إلى تلقي المعارف فالمعلمون يمثلون مصدرا أساسيا والأقدر في تحديد الاحتياجات التدريبية

لمعرفتهم بتفاصيل العمل وجزئياته من جهة ومن جهة أخرى تحديد احتياجاتهم الذاتية من الناحية المعرفية والمهارية.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية

للإجابة على التساؤل الثاني الذي ينص: "**ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟**"،

تم استخدام المتوسطات المرجحة، الأوزان النسبية، والانحرافات المعيارية، والرتب لعبارات الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، وقد تم عرض نتائج هذا السؤال في الجدول (29) التالي:

جدول 29 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال المهارات التدريسية

رقم	العبارات	الوسط المرجح	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	درجة الحاجة	الرتبة
1	اكتساب القدرة على ممارسة العملية التدريسية بكل طرق التعبير المكيفة.	1,586	79,30	0,646	كبيرة	5
2	القدرة على التدريس عن طريق نشاطات التربية السمعية.	1,486	74,30	0,725	كبيرة	8
3	تحضير الدروس تماشيا مع مستوى الأطفال المعوقين سمعيا.	1,693	84,65	0,599	كبيرة	4
4	التأكد من وضوح الوسيلة التعليمية لجميع الأطفال المعوقين سمعيا أثناء الاستخدام.	1,779	88,95	0,537	كبيرة	2
5	اكتساب كيفية الاعتماد على ركائز تعليمية في تجسيد الأهداف التعليمية.	1,786	89,30	0,534	كبيرة	1
6	الحاجة إلى التدرب على الإجراءات المنهجية لتحديد أهداف النشاطات البيداغوجية.	1,714	85,70	0,566	كبيرة	3
7	معرفة كيفية تنظيم الخرجات البيداغوجية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي.	1,557	77,85	0,626	كبيرة	6
8	الحاجة إلى اكتساب القدرة على توزيع النشاطات وفق جدول زمني (أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي).	1,514	75,70	0,673	كبيرة	7
9	الحاجة إلى التعرف على منهجية إعداد البطاقات الفنية.	1,400	70,00	0,880	كبيرة	12
10	استخدام طرق التواصل المناسبة لطبيعة الأطفال المعوقين سمعيا.	1,486	74,30	0,754	كبيرة	8
11	اختيار المعينات البصرية المناسبة للعملية التدريسية.	1,443	72,15	0,825	كبيرة	11

12	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية متعددة الحواس أثناء التدريس.	1,271	63,55	0,830	متوسطة	**14**
13	تلقي التكوين الكافي لاستعمال اللغة الإشارية أثناء التدريس.	1,336	66,80	0,716	كبيرة	**13**
14	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية أحادية الحواس أثناء التدريس.	1,457	72,85	0,713	كبيرة	**10**
15	اكتساب استخدام أسلوب الإيماءات الوجهية المناسبة لمعنى الكلمات (السرور–الغضب–الخوف.....)	1,100	55,00	0,825	متوسطة	**15**
16	القدرة على توفير مواقف تعليمية تنمي الاستقلالية لدى الأطفال المعوقين سمعيا.	0,571	28,55	0,769	ضعيفة	**23**
17	الحاجة إلى التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا.	0,521	26,05	0,772	ضعيفة	**27**
18	القدرة على التنشيط عن طريق اكتساب أنماط التواصل الممكنة.	0,550	27,50	0,771	ضعيفة	**26**
19	الحاجة إلى اكتساب القدرة على قراءة المخطط السمعي للمعاق سمعيا.	0,557	27,85	0,807	ضعيفة	**25**
20	الحاجة إلى اكتساب القدرة على إعداد التقارير حول الطفل المعاق سمعيا.	0,679	33,95	0,798	متوسطة	**21**
21	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتضخيم الصوت الفردية والجماعية.	0,993	49,65	0,773	متوسطة	**16**
22	استعمال الوسائل التكنولوجية البصرية أثناء التدريس.	0,757	37,85	0,821	متوسطة	**19**
23	الحاجة إلى معرفة تقنيات العمل الجماعي داخل الفريق المتعدد التخصصات بالمدرسة.	0,914	45,70	0,800	متوسطة	**17**
24	معرفة طبيعة العلاقات التي تحكم أعضاء الفريق في المدرسة.	0,700	53,00	0,784	متوسطة	**20**
25	تثمين العمل داخل الفريق النفسي التربوي.	0,586	29,30	0,720	ضعيفة	**22**
26	اكتساب القدرة على تفسير المعلومات المسجلة في التقارير الطبية والنفسية.	0,550	27,50	0,752	ضعيفة	**24**
27	الحاجة في اكتساب القدرة على المساهمة في إعداد المشروع البيداغوجي المؤسساتي.	0,836	41,80	0,745	متوسطة	**18**
مجال المهارات التدريسية		**1,142**	**57,10**	**0,350**	**متوسطة**	//

يوضح الجدول (29) أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية متوسطة، حيث بلغ الوسط المرجح في مجال المهارات التدريسية (1,142) الذي جاء ضمن درجة الاحتياج متوسطة [0,67 إلى 1,33] بوزن نسبي بلغ (57,10%) الذي يندرج ضمن المجال [33,50 إلى 66,50 %]. حيث أن العبارات (12، 15، 20، 21، 22، 23، 24، 27) حصلت على درجة احتياج متوسطة تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (0,679) و (1,271) التي تندرج ضمن مجال درجة الاحتياج للتدريب متوسطة [0,67 إلى 1,33] بأوزان نسبية متوسطة تراوحت بين (33,95%) و(63,55%) ضمن المجال [33,50 إلى 66,50 %].

والعبارات التي كانت درجة الاحتياج كبيرة فجاءت في العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14) التي تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (1,336) و(1,786) بأوزان نسبية تراوحت بين (66,80%) و(89,30%)، وترتبط هذه الاحتياجات التدريبية بذوي الاعاقة السمعية التي جاءت بدرجة كبيرة باكتساب القدرة على الممارسة التدريسية والأنشطة السمعية، وتحضير الدروس، وتوزيع النشاطات وفق جدول زمني، وإعداد البطاقة الفنية، واستخدام الوسائل والركائز التعليمية والمعينات البصرية، وطرق التواصل المناسبة، وتحديد أهداف الأنشطة البيداغوجية، وتنظيم الخرجات البيداغوجية. والتدريب على استعمال لغة الإشارة أثناء التدريس.

أما العبارات (16، 17، 18، 19، 25، 26) فقد جاءت بدرجة احتياج ضعيفة تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (0,521) و(0,586) بأوزان نسبية تراوحت بين (26,05) و(29,30%)، وتمحورت الحاجات التدريبية حول التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا، وتوفير مواقف تعليمية لتنمية الاستقلالية لديهم، والقدرة على التنشيط لاكتساب أنماط التواصل، وقراءة المخطط السمعي، والعمل ضمن الرفيق النفسي التربوي، واكتساب المعلومات المسجلة في التقارير الطبية النفسية.

وبناء على ما تقدم فان أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية فتمحورت حول تحديد أهداف البيداغوجية، وتحضير الدروس والبطاقات الفنية، وتوزيع النشاطات زمنيا، وممارسة العملية التدريسية والأنشطة السمعية، واستخدام الوسائل والركائز التعليمية والمعينات البصرية واستعمال لغة الإشارة أثناء التدريس، وطرق التواصل المناسبة، وتنظيم الخرجات البيداغوجية.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

توصلت نتائج التساؤل الثاني إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية فتمحورت حول تحديد أهداف البيداغوجية، وتحضير الدروس والبطاقات الفنية، وتوزيع النشاطات زمنيا، وممارسة العملية التدريسية والأنشطة السمعية، واستخدام الوسائل والركائز التعليمية والمعينات البصرية واستعمال لغة الإشارة أثناء التدريس، وطرق التواصل المناسبة، وتنظيم الخرجات البيداغوجية.

حيث يرى أغلب المعلمين المختصين أنهم بحاجة إلى تدريب في تحديد الأهداف البيداغوجية للعلمية التدريسية المتخصصة باعتبارها تختلف عنها في التعليم العادي، حيث نجد ان أغلب المعلمين يلحون على ضرورة توفر الوسائل والركائز التعليمية المناسبة للعملية التدريسية مع ضرورة تطوير مهارات هم في مجال التواصل الاشاري واللفظي في نفس الوقت مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ويعزو الباحث هذا الاحتياج من وجهة نظر المعلمين في مجال المهارات التدريسية وتحديدهم للاحتياجات وفق أهميتها لخبراتهم السابقة في هذا المجال والصعوبات التي لا يزالون يتلقونها في العملية التدريسية خاصة في مجال التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذي يعتبر عائقا كبيرا في نجاح عملية التحصيل الدراسي بالنسبة للطفل المعاق سمعيا وللمعلم في نفس الوقت، إذ يخلو التكوين المتخصص في مجال الإعاقة السمعية من وحدة اللغة الإشارية وهذا خطأ كبير يحتسب على التكوين المتخصص فمن غير المنطقي أن لا يتكون المعلم المختص في مجال اللغة الإشارية التي

تعتبر أداة التواصل مع تلاميذه حيث يتعلمها المعلم من خلال احتكاكه بهذه الفئة اثناء الممارسة المهنية.

ومن ضمن الاحتياجات أيضا التي صرح بها المعلمون المختصون نقص الوسائل والركائز البيداغوجية وخاصة ما تعلق بمرحلة التنطيق (مرحلة تحضيرية قبل مدرسية) إذ يفتقدون مثلا للوسائل السمعية البصرية المستخدمة في التربية السمعية، صور المحادثة المستخدمة في التعبير الكتابي، افتقادهم إلى القدرة على استعمال طرق التواصل الشفاهية مثل الطريقة اللفظية النغمية بسبب نقص التكوين في هذا المجال وهذا كله يؤثر بصورة مباشرة وبالغة في تعليم الطفل المعاق سمعيا في أهم مرحلة تعليمية من حياته الدراسية والتي تتطلب التدريب المتخصص الكافي والمستمر حتى يتمكن المعلم المختص من اكتساب القدرة والمهارة على أداء السلوك التعليمي بإتقان ودرجة عالية من التمكن وتحديد أهدافه البيداغوجية بدقة وسهولة، ومن هنا يسهل عليه تنظيم الخرجات البيداغوجية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وفق البرنامج الدراسي المسطر ومسايرة لتطور مكتسبات تلاميذه أثناء الحصة التعليمية، خاصة وان هناك ترابط وتدرج وتنسيق بين جميع المواد الدراسية في هذه المرحلة التعليمية.

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

1.3. عرض نتائج الفرضية الثالثة

وبنفس الطريقة للإجابة على التساؤل الثالث الذي ينص على: "**ما أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية؟**"، تم استخدام المتوسطات المرجحة، الأوزان النسبية، والانحرافات المعيارية، والرتب لعبارات الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي

تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، للإجابة على السؤال الثالث الذي تم عرض نتائجه في الجدول (30).

جدول 30 يوضح تحديد الاحتياجات ودرجة الحاجة إليها في مجال التقييم والتقويم

رقم	العبارات	الوسط المرجح	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	درجة الحاجة	الرتبة
1	معرفة الاختبارات الشفاهية والتقييمية المناسبة للتقييم المستمر	1,571	78,55	0,625	كبيرة	11
2	معرفة خصائص مراحل النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي.	1,657	82,85	0,506	كبيرة	8
3	اختبار فعالية الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.	1,650	82,50	0,574	كبيرة	9
4	التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية.	1,443	72,15	0,732	كبيرة	13
5	تصميم خطط تعليمية لذوي الإعاقة السمعية.	1,736	86,80	0,558	كبيرة	6
6	تحديد معايير تشخيص ذوي الإعاقة السمعية.	1,664	83,20	0,570	كبيرة	7
7	بناء اختبارات موضوعية لذوي الإعاقة السمعية.	1,821	91,05	0,453	كبيرة	3
8	تقييم ذوي الإعاقة السمعية حسب سيرورة الدرس.	1,650	82,50	0,599	كبيرة	9
9	إدراج أسئلة تتوافق وقدرات ذوي الإعاقة السمعية عند التقويم.	1,857	92,85	0,458	كبيرة	1
10	تطبيق برنامج التقويم المستمر لذوي الإعاقة السمعية	1,843	92,15	0,437	كبيرة	2
11	اختيار أدوات التقويم ملاءمة لذوي الإعاقة السمعية	1,564	78,20	0,659	كبيرة	12
12	تحديد طبيعة السلوك المستهدف بعملية التقويم.	1,757	87,85	0,535	كبيرة	4
13	التوصل إلى تفسيرات للسلوك المستهدف استنادا إلى بيانات التقويم.	1,750	87,50	0,538	كبيرة	5
14	بناء قرارات ذات أهمية خاصة استنادا إلى نتائج التقويم الختامي.	1,414	70,70	0,668	كبيرة	14
15	تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج التربوي.	1,200	60,00	0,891	متوسطة	15
16	اقتراح بعض أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية.	0,521	26,05	0,704	ضعيفة	18
17	إعطاء تقديرات عن مستوى التحصيل الدراسي	0,621	31,05	0,763	ضعيف	16

	لذوي الإعاقة السمعية.			فة	
18	تصنيف البيانات حسب نوع الأداء المتوقع من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.	0,586	29,30	0,839	ضعي فة	**17**
مجال التقييم والتقويم		**1,462**	**73,10**	**0,284**	**كبيرة**	//

يوضح الجدول (30) أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية كبيرة، حيث بلغ الوسط المرجح في مجال التقييم والتقويم (1,462) الذي يندرج ضمن درجة الاحتياج كبيرة [1,34 إلى 2,00] بوزن نسبي بلغ (73,10%) يندرج ضمن المجال [67,00 إلى 100,0%]. حيث أن معظم العبارات (1، 2،3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14) حصلت على درجة احتياج كبيرة تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (1,414) و (1,857) تندرج ضمن مجال درجة الاحتياج للتدريب كبيرة [1,34 إلى 2,00] بأوزان نسبية كبيرة تراوحت بين (70,70%) و(92,85%) ضمن المجال [67,00 إلى 100,0%].

في حين أن بعض العبارات فقط (16، 17، 18) جاءت درجة احتياج معلمي أقسام الدمج المدرسي ضعيفة، حيث بلغت متوسطاتها المرجحة (0,521، 0,621، 0,586) بأوزان بلغت (26,05، 31,05، 29,30%) على التوالي، وارتبطت هذه الاحتياجات التدريبية باقتراح أساليب التقويم صعوبات المعاقين سمعيا، وتقديم تقديرات عن مستوى تحصيلهم، وتصنيف البيانات حسب نوعية أدائهم المتوقع. وجاءت عبارة واحدة من الاحتياجات التدريبية بدرجة متوسطة تمحورت حول تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج التربوي بمتوسط مرجح (1,20) ووزن نسبي (60%).

وبالرجوع إلى أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، فقد تمحورت حول تحديد معايير التشخيص،

وطبيعة السلوك المستهدف للتقويم، والتأكد من تحقق الأهداف التربوية، وملاءمة أدوات التقويم، والأسئلة المتعلقة بقدرات المعاقين سمعيا، وتصميم خطط تعليمية لهم، والتعرف على مراحل نموهم، وفحص فعالية طرق وأساليب التدريس، وملاءمة الاختبارات الشفهية للتقييم المستمر، واتخاذ قرارات مهمة استناداً إلى نتائج التقويم الختامي.

2.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أسفرت نتائج التساؤل الثالث إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، تمحورت حول تحديد معايير التشخيص، وطبيعة السلوك المستهدف للتقويم، والتأكد من تحقق الأهداف التربوية، وملاءمة أدوات التقويم، والأسئلة المتعلقة بقدرات المعاقين سمعيا، وتصميم خطط تعليمية لهم، والتعرف على مراحل نموهم، وفحص فعالية طرق وأساليب التدريس، وملاءمة الاختبارات الشفهية للتقييم المستمر، واتخاذ قرارات مهمة استناداً إلى نتائج التقويم الختامي.

حيث يرى أغلب المعلمين المختصين أنهم بحاجة إلى تدريب في مجال التقييم والتقويم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، تمحورت حول صعوبة تحديد معايير التشخيص، وطبيعة السلوك المستهدف للتقويم، والتأكد من تحقق الأهداف التربوية، وملاءمة أدوات التقويم، والأسئلة المتعلقة بقدرات المعاقين سمعيا، وتصميم خطط تعليمية لهم، والتعرف على مراحل نموهم، وفحص فعالية طرق وأساليب التدريس، وملاءمة الاختبارات الشفهية للتقييم المستمر، واتخاذ قرارات مهمة استناداً إلى نتائج التقويم الختامي، حيث يجد أغلب المعلمين المختصين صعوبات في تقييم مستوى التلاميذ وفق خصائصهم وقدراتهم الأكاديمية، من خلال عدم

القدرة على قياس مدى ملاءمة الاختبارات والاسئلة والواجبات الموجهة للتلميذ المعاق سمعيا التي من خلالها نقيس مدى استيعابه ومدى تحصيله المعرفي.

ويعزو الباحث هذا الاحتياج من وجهة نظر المعلمين في مجال التقييم والتقويم وتحديدهم للاحتياجات وفق أهميتها في هذا المجال والصعوبات التي لا يزالون يتلقونها إلى ضعف أداء المعلمين في مجال التشخيص والتقويم الناتج حسب وجهة نظر الباحث الملاحظة من خلال هذه الدراسة يعود \إلى ضعف المعارف في مجال التشخيص التربوي وطرق إعداد أدوات قياس وتقييم مستوى التلميذ من الناحية البيداغوجية متمثلة في مجمل الاختبارات الخاصة والروائز والنشاطات التربوية وجمع المعلومات عن مدى تقدم التلميذ في البرنامج الخاص، حتى يمكن تحديد البرامج العلاجية الخاصة أو اقتراح خدمات بيداغوجية مساندة.

فالمعلم المختص بحاجة إلى إجراء تشخيص تقويمي متعمق لقياس درجة الضياع السمعي عن طريق إحالة الطفال المعاق سمعيا للتشخيص الطبي أو للأخصائي الأرطوفوني بغية إجراء القياس السمعي للطفل لما له من أهمية في تصميم البرنامج التربوي الملائم وفي تعديل وضبط جهاز تضخيم الصوت، ومعرفة أهلية هذا الطفل لبرامج الدمج في المدارس العادية، وعلى هذا الأساس يجب أن يخضع المعلم المختص للتدريب المستمر لاكتساب مهارة التواصل الايجابي في كيفية اختيار الاختبار المناسب وآلية تطبيقه وتفسيره، وأن تكون له كذلك مهارة اقتراح بعض أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها الطفل المعاق سمعيا، واتخاذ قرارات سليمة وصائبة بناء من نتائج التقييم.

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

1.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

1.1.4. عرض نتائج الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على أن: " **هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية** ".

تشير إحصائيا العلاقة التفاعلية بين متغيرين مستقلين إلى أن تأثير أي منهما يعتمد على وجود أو غياب المتغير الآخر، أو أن أحد المتغيرين يعتمد على مستوى المتغير الثاني، أو أن تأثير المتغيرين معا يختلف (يقل أو يزيد) عن تأثيرهما وهما منفصلين.

ومن أجل التحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى معامل **الارتباط سبيرمان** بعد التحقق من شرط خطية العلاقة وكذا تم قياس التفاعل عن طريق اختبار **فريدمان البديل عن تحليل التباين الثنائي** للكشف عن التفاعلات بين أبعاد المتغير المستقل والتابع، فكانت النتائج كما في الجدول (31) التالي:

جدول 31 يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من مقياس الاحتياجات التدريبية ومقياس الكفايات

Rho de Spearman		الكفايات	القرار
الاحتياجات التدريبية	معامل الارتباط	**553.0	الارتباط دال عند (α=0,01).**
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	140	

من خلال الجدول 31 أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس (الاحتياجات التدريبية) ودرجاتهم في مقياس (الكفايات) بلغ (0.55) وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (الاحتياجات التدريبية) ودرجات (الكفايات) لدى أفراد

عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الأفراد في (الاحتياجات التدريبية) تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس (الكفايات) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبعد التحقق من وجود علاقة بين المتغيرين سنحاول إثبات التفاعل بينهما من خلال تجزئة المتغير المستقل على المتغير التابع كما هو موضح في الجدول (32) التالي:

جدول 32 يوضح اختبار فريدمان للكشف عن العلاقة التفاعلية بين المتغيرين

المتغيرات		الكفايات				
		حجم العينة	**Friedman**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**القرار**
الاحتياجات التدريبية	**المعارف**	**140**	**140.00**	**1**	**0.000**	**دال عند 0.01**
	المهارات التدريسية					
	التقييم والتقويم					

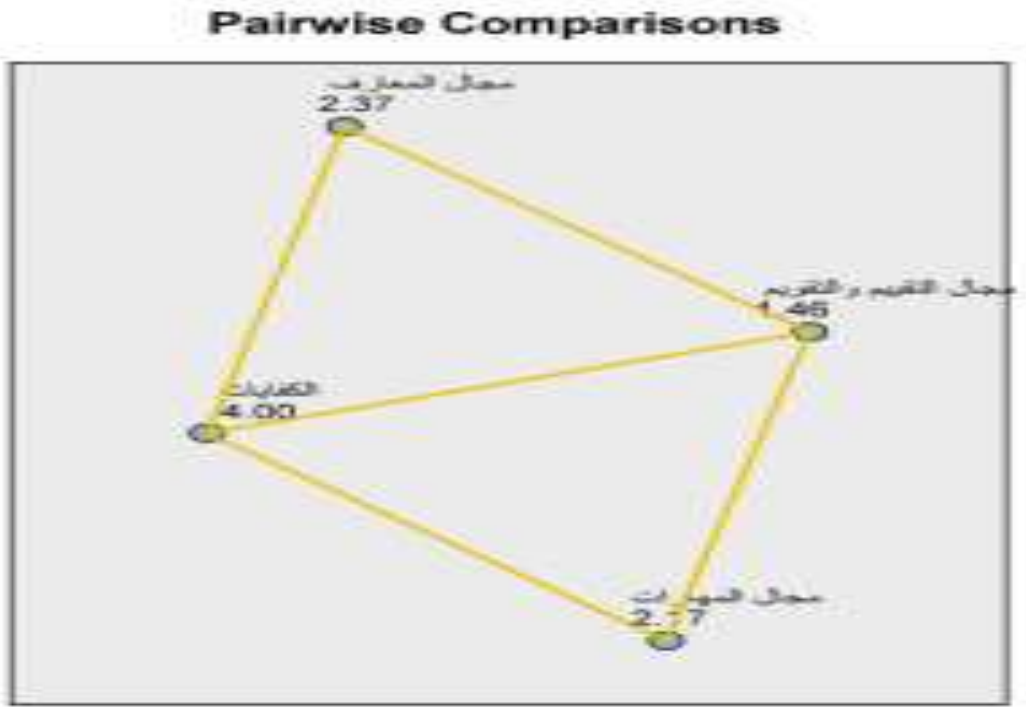
من خلال النتائج الموضحة في الجدول 32 أعلاه نلاحظ وبناء على ما أفرزه معامل فريدمان البديل عن تحليل التباين الثنائي والذي بلغت قيمته (140.00) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك تفاعل دال إحصائيا بين أبعاد المتغير المستقل (الاحتياجات التدريبية) والمتغير التابع (الكفايات)، ولتحديد درجة التفاعل بين أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية مع مقياس الكفايات تم الكشف عن التفاعل بين كل زوجين من المتغيرات فكانت النتيجة كما في الجدول رقم (33) التالي:

جدول 33 يوضح المقارنات البعدية لاختبار فريدمان البديل عن تحليل التباين الثنائي

المتغير 1-المتغير 2	**الاختبار الاحصائي**	**الخطأ المعياري**	**الخطأ المعياري للاختبار الاحصائي**	**مستوى الدلالة**	**القرار**
مجال المعارف – الكفايات	-1.632	0.154	-10.577	0.000	دال عند

مجال المهارات التدريسية – الكفايات	−1.829	0.154	−11.850	0.000	0.01
مجال التقييم والتقويم – الكفايات	−2.539	0.154	−16.456	0.000	

من خلال الجدول 33 السابق يتضح لنا أن قيم الاختبار الاحصائي فريدمان والتي بلغت بالنسبة لـ (مجال المعارف – الكفايات) "1,63−" بخطأ معياري قدر بـ 10.57− وبالنسبة لـ (مجال المهارات التدريسية – الكفايات) "1,82−" بخطأ معياري قدر بـ 11.85− وبالنسبة لـ (مجال التقييم والتقويم – الكفايات) "2,53−" بخطأ معياري قدر بـ 16.45− وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن **هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، كما هو موضح وفق النموذج التفاعلي التالي:



شكل 4 يوضح العلاقة التفاعلية بين المتغيرين محل الدراسة

2.1.4. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

بناء على ما توصلت إليه النتائج في مجال التفاعل بين المتغيرين الأساسيين للدراسة والمتمثلين في متغير الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ومتغير درجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية نجد أن أي احتياج من الاحتياجات التدريبية له علاقة مباشرة وغير مباشرة مع درجة توافر كل الكفايات الضرورية للمعلم المختص، وبالتالي يرى الباحث حسب نتائج هذه الدراسة ضرورة توفر كل الاحتياجات اللازمة ليتمكن المعلم المختص من اكتساب المهارات والكفايات الضرورية أداء عمله على أحسن وجه تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية، وعلى هذا الأساس يقدم الباحث مثالا على ذلك حول كفاءة المعلم المختص في مجال التواصل الإشاري أثناء العملية التدريسية، فمثلا غياب اللغة الإشارية كسند في العملية التعليمية يؤدي إلى مشكل واضح في عملية التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهذا ما يؤثر بالضرورة في قدرتهم على المتابعة والتحصيل والاكتساب المعرفي، ومن هنا يبرز الاحتياج إلى اللغة الاشارية كضرورة لاكتساب كفاية لازمة لأداء العملية التعليمية.

وكمثال آخر يجد الباحث أن عدم تمكن المعلم المختص من استعمال الوسائل السمعية والبصرية مثل جهاز تضخيم الصم (السوفاق suvag) يؤثر بشكل كبير على العملية التدريسية ككل حيث لا يُمكن للطفل المعاق سمعيا الاستفادة من التعلم وخاصة في مرحلة التنطيق كمرحلة تعليمية مهمة من مراحل تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وما تعلق فيها من تربية سمعية ونطقية.

وهذا ما يتناغم مع ما توصلت إليه **دراسة دريدي (2008)** والتي توصلت إلى أن برنامج التكوين المخصص إعاقة سمعية لم يغط بشكل كاف متطلبات الممارسة المهنية لمعلم التعليم

المتخصص وأن قصور برنامج التكوين المتخصص قد مس مجال متطلبات التعامل مع الطفل القاصر سمعيا.

وهذا ما يدل على أهمية التكوين المتخصص في توفير في محتواه كل الاحتياجات اللازمة للمعلم المختص لاكتساب الكفايات الضرورية لمتطلبات العملية التعليمية.

كما تتفق مع نتائج دراسة **الرحبية (2008)** والتي توصلت إلى ضرورة تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة، وتحفيز المعلم للإقبال عليها والاهتمام بها والسعي لإنجاحها.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة **هندريكس (Hendriks, 2011)** والتي تلح على تقييم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة، وعلى هذا الأساس فالعملية التعليمية في التربية الخاصة مرتبطة بوجود معلم كفء مؤهل لتعليم هذه الفئة ولديه رغبة قوية للعمل معها، مما ينعكس ايجابا على مخرجات عملية التعلم، فلا يستطيع المعلم المختص أن يمارس أدواره المختلفة إلا إذا توافرت لديه الكفايات الأساسية للوصول إلى الأداء التربوي السليم بحكم أن المعلم المختص هو المنظم والمسيّر والموجه للعملية التدريسية اتجاه فئة لها متطلباتها الخاصة.

وانطلاقا من كل ما سبق يجد الباحث أن توفير الاحتياجات التدريبية للمعلمين المختصين في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية في كل المجالات المذكورة في الدراسة الحالية من خلال التدريب المستمر بات ضرورة ملحة من أجل اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لمتطلبات العملية التعليمية ليتمكن المعلم المختص من امتلاك الأساليب وطرق التدريس الخاصة الجيدة حتى يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه وتحقيق أهدافه التعليمية والتربوية الخاصة المسطرة آنفا.

وبناء على كل ما سبق من نتائج للبحث وارتباطها بالتأسيس النظري الذي توافق معها وتأكيدا للتأسيس السابق المتعلق بالدراسات السابقة، يمكن الحكم بتحقق فرضية البحث سالفة الذكر المعتمدة في هذه الدراسة، مما يؤكد على أن هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية.

2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية للدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين**"، وللتحقق من هذه الفرضية تم تفريعها إلى ثلاث(03) فرضيات جزئية كالآتي:

1.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

وتنص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين**"، وللتحقق من هذه الفرضية الجزئية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (34) التالي:

جدول 34 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق في مجال المعارف لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (الأقدمية المهنية، المستوى التعليمي، طبيعة التكوين)

مجال المعارف	حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ثالثة ثانوي	10	71.30	0.079	2	0.961	غير دال

	بكالوريا	54	69.29			
	ليسانس	76	71.26			
	الإجمالي	140	//			
الخبرة المهنية	أقل من 5 س	70	75.71	2.583	2	0.275	غير دال
	من 5 إلى 10 س	60	64.28			
	أكثر من 10 س	10	71.30			
	الإجمالي	140	//			
طبيعة التكوين	ت.م. 3 سنوات	69	72.40	0.349	2	0.840	غير دال
	ت.م. سنة واحدة	61	68.22			
	ت.م. 6 أشهر	10	71.30			
	الإجمالي	140	//			

من خلال الجدول 34 نلاحظ ما يلي:

أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المعارف وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 71.30، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 69.29، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 71.26، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.07 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المعارف وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 5 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 75.71، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ

64.28، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 71.30، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 2.58 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المعارف وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة (03) سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 72.40، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 68.22، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 71.30، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.34 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

توصلت نتائج الفرضية الجزئية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المعارف لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

وبالرجوع إلى تراث الدراسات السابقة في المجال، نجد أن **الرحبية (2008)** قد توصل في دراسته إلى أن جل معلمي التربية الخاصة مجسدة في معلمي الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى برامج تكوينية وتدريبية مكثفة للرفع من مستواهم في المجال المعرفي، وفي ذلك دلالة على أن الخصائص المحددة في عينة البحث لا تمثل دورا بارزا في اكتساب هذه المعارف التي يحتاجها معلم قسم الدمج المدرسي وهذا ما يتماشى مع نتيجة الفرضية.

ومما يؤكد النتائج المتوصل إليها نجد أيضا دراسة **إبراهيم (2009)** والتي توصل من خلال البرنامج المطبق إلى إجبارية تحسين مستوى مهارات المعلمين في الجانب المعرفي دون تفرقة في المستوى التعليمي لأفراد العينة، أي أن هذا البرنامج موجه إلى جميع العينة.

كما توافقت دراسة **هندريكس (Hendrix,2011)** مع نتائج الفرضية محل التفسير حيث أن الحاجات التدريبية لدى معلمي التربية الخاصة تستوجب معارف ومهارات لتعزيز التغيير موجهة لجميع معلمي التربية الخاصة دون تحديد فئة عن الأخرى.

ونجد أيضا دراسة **الطعمة (2013)** والتي تتفق تماما مع نتائج الفرضية من حيث عدم وجود فروق في متغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة في الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا، ونوهت إلى أن مجال المعرفة لا يمثل فروقا بين المتغيرين سابقي الذكر.

وركزت دراسة **لي وساندبانك وزيمرمان(2014),Lee, sandbank & Zimmerman** على إجبارية تكثيف البرامج التدريبية واستمراريتها أثناء الخدمة وتزويدهم بالمزيد من المصادر بهدف إستدخال مجموعة من المعارف ذات العلاقة بالجانب المهني دون التفرقة بسنوات الخبرة ومستويات المؤهل العلمي على وجه الخصوص، أي أن –حسب الدراسة– جميع فئات معلمي التربية الخاصة يخضعون لهذه البرامج التدريبية.

وتؤكد نتائج **عبد العالي (2015)** عدم وجود فروق تعزى لعامل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى معلمي الأطفال المعوقين عقليا، وأكد على أهمية تدريب هذه الفئة بشكل متواصل.

ومن بين الدراسات التي تأخذ نفس مسار نتائج الفرضية محل المناقشة والتفسير نجد دراسة **المعمرية والتاج (2017)** في مجال الحاجات التدريبية وبالتحديد المجال المعرفي حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة على وجه التحديد.

فكل الدراسات السابقة لم تحدد في برنامجها أو طبيعة بحثها عموما اختلافا من فئة إلى أخرى، حيث أن هذه الدراسات وُجهت بشكل أساسي وكلي للرفع من مستوى المعلمين المختصين من الناحية المعرفية.

وبناء على ما سبق من نتائج متوصل إليها من خلال الأدوات البحثية المطبقة مدعمة بالتأسيس النظري المستثمر في البحث، وتأكيدا بالتراث البحثي للدراسات السابقة المعتمدة في تفسير ومناقشة الفرضية، يمكن الحكم على أن المجال المعرفي كمهارة تدريبية تستهدف معلمي التربية الخاصة لا تعزى الى الفروق المتمثلة في سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وكذا طبيعة التكوين الذي يندرج ضمنيا في الخبرة والمستوى.

وبالرجوع الى التراث النظري نجد أن **حسن الطعاني (2002)** أشار إلى أن الجانب المعرفي له بالغ الأهمية في تكوين رصيد يساهم في الرفع من مستوى الفرد المكون خاصة إذا كان في إطار الخدمة كتدعيم لمكتسباته القبلية، مما يساهم في إعطاء مخرج تكويني كفيل بان يقدم إضافة الى مجال تعليم أطفال المعاقين سمعيا، وذلك دون الأخذ بعين الاعتبار المستويات الفارقية المتمثلة في الأقدمية المهنية، المستوى التعليمي وطبيعة التكوين للفئة المستهدفة بالتدريب.

ونجد أن **(رشيدة السيد، 2003)** تشير إلى أن مجالات البرامج التدريبية للمعلم تتنوع أثناء الخدمة بتنوع مجالات تكوين المعلم وجوانب إعداده ومن هذه المجالات، المجال الأكاديمي

التخصصي ويسهم في إمداد المعلم بالأسلوب الذي يمكنه من تزويد نفسه بما يستجد –عقب تخرجه – حتى يواكب مع الجديد في مجال تخصصه وعلاج بعض أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي للمعلم.

ونجد أن **(قرشم، 2004)** قد أشار إلى أن **فولتر، دولي وجيفرس (volter,dolli & djeffress)** يرون بأن المعارف والمهارات التي ينبغي أن توضع في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تتضمن معرفة المتشابهات والاختلافات في الحاجات المعرفية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية، والانفعالية.

ونجد أيضا أن **أبو دريع (2012)** أشار إلى أن يكون معلم ذوي الإعاقة السمعية معدا إعدادا علميا جيدا، ومن هنا تبرز أهمية اكتساب المعارف من خلال التكوين الذاتي المستمر أو خلال التكوين أثناء الخدمة بغية مواكبة التغيرات والتطورات في البرامج والمناهج التعليمية للقيام بدوره المنشود بكفاءة.

كما ذهبت **(ميا، 2014)** إلى أن التدريب عملية مستمرة ومتجددة تجري من وقت لآخر بهدف إكساب وتنمية المورد البشريٍ لمعارفه وتحسين قدرته على أداء العمل المطلوب منه بكفاءة عالية، وبهذا يرى الباحث أن تتوفر لدى المعلم المتخصص المعارف القاعدية بمجال تخصصه (التربية الخاصة) من مفاهيم ومبادئ ونظريات ومعلومات، وبالفئة المتكفل بها (الأطفال ذوي الإعاقة السمعية) على درجة تؤهله لأن يكون قادرا على فهم طبيعة المنهج وعناصره المختلفة وتحديد ما يحتاج منه إلى تكييف أو تطوير.

كما تتوافق مع دراسة **(بو يعلي، 2017)** الذي ذهب إلى ان المهارات تعني ذلك السلوك الذي يرتبط بالقدرة العالية على حل المشاكل، ومواجهة المواقف بأعلى قدر من الفعالية والكفاءة، أو ذلك الأداء المميز بثلاث محددات هي: السرعة، الدقة، السلاسة، وتعني هذه الأخيرة التتابع المنطقي للأداء والممتزج ببعد جمالي، ويعرف المهارات على أنها مجموع المعارف والقدرات والسلوكيات المهيكلة

والموجهة لتحقيق هدف معين وفقا لوضعية معينة. ولأن المهارات حقيقة ديناميكية فهي عملية مزج للمعارف، الممارسات الخبرات، والسلوكيات التي تمارس في إطار معين بدقة، بمعنى أن المهارات ليست حالة وإنما هي عملية مزج، حيث أن الفرد الماهر هو ذلك الفرد القائم على التعبئة في وضعية عمل معينة بفعالية لمختلف وظائف النظام.

كما تتفق مع نتائج دراسة **عبد الكريم يحياوي ومنير بشاطة (2021) والتي** هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الأطفال المعاقين سمعيا وعلاقتها ببعض المتغيرات (طبيعة التكوين و الأقدمية المهنية والمستوى التعليمي) بالجزائر، حيث استخدم الباحثان استبانة تكونت من (50) بندا على محورين هما: محور الحاجات التدريبية البيداغوجية و محور الحاجات التدريبية المعرفية والتقنية، تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها(250) معلما ومعلمة، وق دلّت النتائج على أن معلمي الأطفال المعاقين سمعيا يرون أن الاحتياجات التدريبية التي تضمنها الاستبيان ضرورية جدا لأداء مهامهم على أحسن وجه. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في احتياجات معلمي الأطفال المعاقين سمعيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي والأقدمية المهنية وطبيعة التكوين، ومن مجمل البيانات والنتائج التي تم التوصل إليه في هذه الدراسة، يتضح أن توفير الحاجات التدريبية ضرورية جدا لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا بإهمال الأقدمية المهنية والمستوى التعليمي وطبيعة التكوين لأفراد العينة ، يعزو الباحثان ذلك إلى ضعف برامج التكوين المتخصص المعتمدة في الجزائر وكذلك عدم وجود إجبارية للتكوين المتخصص في القانون الأساسي لهذه الفئة، والاستعانة بمعلمين غير مكوَّنين يعانون من ضعف كبير في اكتسابهم للطرق الحديثة لتدريس الأطفال المعاقين سمعيا.

وبناء على ما تقدم ذكره من تأسيس نظري ودراسات سابقة يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث.

2.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

نصت الفرضية الجزئية الثانية للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المهارات التدريسية لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)** "

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

للتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 35 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مجال المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

مجال المهارات التدريسية		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	**ثالثة ثانوي**	**10**	**65.35**	**2.094**	**2**	**0.351**	**غير دال**
	بكالوريا	**54**	**65.06**				
	ليسانس	**76**	**75.05**				
	الإجمالي	**140**	//				
الخبرة المهنية	**أقل من 5 س**	**70**	**74.09**	**1.114**	**2**	**0.573**	**غير دال**
	من 5 إلى 10 س	**60**	**67.18**				
	أكثر من 10 س	**10**	**65.35**				
	الإجمالي	**140**	//				
طبيعة التكوين	**ت.م. 3 سنوات**	**69**	**76.21**	**2.704**	**2**	**0.259**	**غير دال**
	ت.م. سنة واحدة	**61**	**64.89**				
	ت.م. 6 أشهر	**10**	**65.35**				
	الإجمالي	**140**	//				

من خلال جدول 35 نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المهارات التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 65.35، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 65.06، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 75.05، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 2.09 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المهارات التدريسية وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن خمس (05) سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 74.09، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.18، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 65.35، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.11 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال المهارات التدريسية وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة (03) سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 76.21، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدو عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 64.89، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم

(10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 65.35، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 2.70 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال المهارات التدريسية لاكتساب الكفايات الضرورية للأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا (للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، طبيعة التكوين).

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**

بالرجوع الى الدراسات السابقة نجد أن **بخش (2004)** قد توصل في بحثه الى إجبارية الأخذ بعين الاعتبار جملة الآراء المقترحة من طرف الهيئة التدريسية لمعلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بخاصية ضعف التعاون والتنسيق من أجل خلق نوع من التكامل الذي يساهم في الرفع من المهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل دون العزو السببي الذي يجسده كل من الخبرة والمستوى الدراسي وطبيعة التكوين، أي ان النتائج الضمنية لدراسة **بخش** لم تحدد هذه الخصائص.

وتوصلت دراسة **إبراهيم (2009)** إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الجوانب المهارية على وجه التحديد ذات العلاقة بتوظيف البعد المعرفي في المجال التكنولوجي لدى معلمات التربية الخاصة دون تحديد طبيعة الفئة المستهدفة، أي ان هناك عمومية في استهداف شريحة التدريب.

ويؤكد **هندريكس (Hendriks, 2011)** في دراسته وما نتج عنها أن معلمي التربية الخاصة يستوجب عليهم اكتساب مهارات تدريسية تساعدهم في الرفع من مستوى درجة تعزيز أسلوب تغيير التفكير البيداغوجي لدى الأطفال التوحديين دون الاخذ بعين الاعتبار الخصائص الشخصية لأفراد

العينة (الأقدمية المهنية، المستوى تعليمي وطبيعة التكوين)، وهذا ما يتناغم مع ما نتج عن تحليل للفرضية محل البحث.

كما تتفق مع نتائج دراسة **الطعمة (2013)** التي ركزت على مجال الكفاءة التدريسية وتوصلت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية، ويتفق ذلك ضمنيا مع طبيع التكوين.

وتوصلت دراسة **عبد العالي (2015)** إلى أن الحاجات التربوية لمعلمي الأطفال المعوقين المتعلقة بطرق التدريس لا تعزى إلى عوامل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة أي أنه لا يوجد لهذين العاملين تأثير مباشر بمستوى الحاجات التدريبية لدى هاته الفئة وهو ما يتفق مع نتائج الفرضية.

وأكدت دراسة **البزون (2017)** إلى أن المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تحتاج إلى تدعيم مهارة تفهم الدور والمهارة المعرفية وكذا الإدراكية لدى فئة المعلمين المختصين بشكل رئيسي، وهذا ميدل على بالغ الأهمية لهذا المجال كحاجة تدريبية ضرورية تدخل في إطار المجال التكويني للفئة المستهدفة من أجل تحسين مستوى تلاميذ أقسام الدمج المدرسي دون التنويه إلى الاختلاف الناتج عن والمؤهل العلمي، الخبرة المهنية وطبيعة التكوين، وهذا ما يصب في خانة ما أفرزته نتيجة الفرضية.

وبالرجوع إلى الأدب النظري، فقد أشار كلا من **(Billingsley & Cross,1992)** إلى أن تدريب معلمي التربية الخاصة يتضمن فكرا تربويا يختلف باختلاف الظروف والسلوك والخدمات، وبالتالي يحتاج المعلم إلى مهارات تدريسية تختلف تبعا لاختلاف نوع ودرجة الإعاقة، وظروفها وسلوكيات المعاق، والتحديات التربوية التي تواجه المعلم وفقا لنوع الإعاقة لتحقيق أكبر قدر من التكيف مع هذه الوظيفة، وأن المعلمين في حاجة أشد إلى الخبرة العملية موازاة بالمكتسبات النظرية.

ونجد أن (**قرشم، 2004**) قد أشار إلى أن **فولتر، دولي وجيفرس (volter,dolli & djeffress)** يرون بأن المعارف والمهارات التي ينبغي أن توضع في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تتضمن وصول المعلم للمعلومات في كافة الظروف المعرفية، والاتصالية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية للأفراد ذوي حاجات التعلم غير العادية، وأن يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية، وتكون له كفاية تخطيط البرامج الفردية لتناسب كل الأفراد والبيئات المختلفة لغويا وثقافيا، ويتضمن أيضا الدرة على أن يطور و/أو يختار المحتوى التعليمي، والمواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الجنسية، والثقافية، واللغوية، ثم يتمكن من أن يخلق بيئة تعليمية– مدعمة وإيجابية وآمنة.

ونجد أن **أبو دريع (2012)** أشار إلى أن من خصائص معلم الصم ذات الأهمية أن يكون ملما بأساليب التدريس المختلفة وبالجوانب التربوية اللازمة لمهنته.

كما أشار (**ويس، 2015**) زيادة على الأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر، لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يستجد من كفاءات ومهارات تدريسية في ضوء تطور دوره ومهامه مع الاتجاهات الحديثة في العالم إلى ضرورة ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفاءات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي.

كما تتوافق مع دراسة (**بو يعلي، 2017**) الذي ذهب إلى أن المهارات تعني ذلك السلوك الذي يرتبط بالقدرة العالية على حل المشاكل، ومواجهة المواقف بأعلى قدر من الفعالية والكفاءة، ويعرف المهارات على أنها مجموع المعارف والقدرات والسلوكيات المهيكلة والموجهة لتحقيق هدف معين وفقا لوضعية معينة. ولأن المهارات حقيقة ديناميكية فهي عملية مزج للمعارف، الممارسات الخبرات، والسلوكيات التي تمارس في إطار معين بدقة، بمعنى أن المهارات ليست حالة وإنما هي عملية مزج،

حيث أن الفرد الماهر هو ذلك الفرد القائم على التعبئة في وضعية عمل معينة بفعالية لمختلف وظائف النظام.

وبناء على ما سبق من نتائج أسفرت عليها الأدوات المطبقة مدعمة بالتأسيس النظري ومتناغمة مع الدراسات السابقة، يتأكد أن مجال المهارات التدريسية ذات أهمية بالغة في تكوين معلم قسم الدمج المدرسي للتحسين من مستوى أدائه وفعالية مخرجاته التدريسية التي تستهدف فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، دون الأخذ بعين الاعتبار بخصائصهم الخبراتية، والمؤهل العلمي وكذا طبيعة التكوين، أي أن إجبارية استمرارية التدريب تساهم بشكل واضح في تجديد مهاراتهم التدريسية وهيكلتها حداثيا وفق متطلبات عصرنة التعليم المتخصص في إطار شروط الجودة، حيث لا يقتصر التعليم المتخصص على تدريس محتويات معرفية ومهارات مختلفة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية فحسب، بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات يتمكنون من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية، وهذا كله يستدعي تكوينا وتدريبا مستمرين لكل المعلمين المختصين، مع تكثيف اللقاءات التربوية في شكل دورات تحسين المستوى أو ندوات من أجل بلورة محتويات ومفاهيم وغايات التعليم المتخصص لذوي الإعاقة السمعية.

وعليه يمكن الحكم بأن الفرضية محل المناقشة والتفسير لم تتحقق وفقا لما سبق ذكره.

3.2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

نصت الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال التقييم والتقويم لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين**".

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

للتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 36 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مجال التقييم والتقويم لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

مجال التقييم والتقويم		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	**ثالثة ثانوي**	**10**	**62.10**	**1.975**	**2**	**0.372**	**غير دال**
	بكالوريا	**54**	**65.98**				
	ليسانس	**76**	**74.82**				
	الإجمالي	**140**	//				
الخبرة المهنية	**أقل من 5 س**	**70**	**74.91**	**1.780**	**2**	**0.411**	**غير دال**
	من 5 إلى 10 س	**60**	**66.76**				
	أكثر من 10 س	**10**	**62.10**				
	الإجمالي	**140**	//				
طبيعة التكوين	**ت.م. 3 سنوات**	**69**	**76.93**	**3.485**	**2**	**0.175**	**غير دال**
	ت.م. سنة واحدة	**61**	**64.60**				
	ت.م. 6 أشهر	**10**	**62.10**				
	الإجمالي	**140**	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (36) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال التقييم والتقويم وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 62.10، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 65.98، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا

بمتوسط رتب بلغ 74.82، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.97 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال التقييم والتقويم وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 74.91، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 66.76، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 62.10، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.78 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على مجال التقييم والتقويم وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 03 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 76.93، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدو عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 64.60، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 06 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 62.10، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 3.48 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في مجال التقييم والتقويم لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين).

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن دراسة **دريدي (2008)** والتي أسفرت نتائج دراستها أن برنامج التكوين المتخصص إعاقة سمعية لم يغطي بشكل كاف متطلبات الممارسة المهنية لمعلم التعليم المتخصص، حيث أن قصور برنامج التكوين المتخصص قد مس التخطيط والتنفيذ والتقييم، وما يؤكد ذلك هو ما نتج عن دراسة **غريب (2010)** التي تناولت في مضمونها "التقييم داخل البيداغوجيا" بالوصف والتحليل ومقاربة الكفايات في تكوين معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع التوصية من خلال هذه الدراسة على إجبارية توفير برامج بيداغوجية ذات ملمح تقويمي تقييمي يوجه في أبعاد تكوينه لجميع فئات معلمي التربية الخاصة دون استثناء أي ان هذه الدراسة خلصت إلى إجبارية التكوين في هذا النمط دون الاخذ بعين الاعتبار أي فارق من الفوارق التي تحملها عينة البحث.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة **خزعلي ومومني (2010)** والتي أظهرت نتائج دراستها أن من أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي كفاية صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي وطبيعة التكوين ما عدا جزئية غلبة الفئة ذات الأقدمية التي تفوق 06 سنوات على بقية الفئات من حيث اكتساب مجال التقييم والتقويم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **عبد العالي (2015)** التي أشارت إلى أهمية تدريب المعلمين في مجال القياس والتشخيص والتقويم والتي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى التعليمي والخبرة وكذا طبيعة التكوين التي يتضمنها المؤهل العلمي بطريقة غير مباشرة، وهذا ما يدل على ديمومة التكوين والرفع من المستوى في مجال التقييم والتقويم

في بيئة التربية الخاصة حيث ان المداومة على آليات التكوين المستمر تساهم في تحسين مستوى المعلمين العاملين بهذا المجال على حد سواء.

وبالرجوع إلى دراسة **السبحي وآخرون (2015)** التي أظهرت نتائجها طبقا لمقياس الكفايات المهنية أن الكفايات المهنية لقياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت في المرتبة الأخيرة، وهذا ما يدل على إهمال مستخدمي مجال التربية الخاصة لفعالية التقييم والتقويم في مجالهم وعليه جاء تصنيفها الأخير في الدراسة وفي ذلك دلالة واضحة على إجبارية استمرارية التدريب والمداومة عليه في إطار دورات تدريبية منظمة من قبلا الهيئات المختصة بالقياس النفسي التي تفرض هذا النمط من المداومة في مجال التقييم والتقويم دون الأخذ بعين الاعتبار أي خاصية عزو كالأقدمية والمستوى التعليمي وطبيعة التكوين وذلك بغية التكفل ألمثل بهذه الشريحة التي يؤس تشخيصها السليم انطلاقا من تقييمها وتقويمها.

انطلاقا مما سبق من نتائج للبحث وارتباطها بالتأسيس النظري الذي توافق معها وتأكيدا للتأسيسين السابقين بالدراسات السابقة التي أثبتت على العموم عدم وجود فروق دلالة إحصائية تعزى إلى عامل الأقدمية المؤهل العلمي وطبيعة التكوين وهو ما جاء معاكسا لفحوى الفرضية وتوجهها وعليه يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث سالفة الذكر المعتمدة في هذه الدراسة.

ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري والمتعلق أساسا بعملية التقييم والتويم في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية" وبالنظر إلى القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني بالجزائر حسب **(الجريدة الرسمية، 2009)**، والذي يتحدد من خلاله مهام سلك معلمي التعليم المتخصص نرى بأن هذا الأخير مكلف بضمان المتابعة والتقييم البيداغوجي للتلاميذ.

وعلى الرغم من صدور التنظيم الجديد لعملية التكوين المتخصص في المرسوم التنفيذي رقم (09-353 مؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق لـ 8 نوفمبر سنة 2009) حيث أصبح معلمو التعليم المتخصص الرئيسيين يتلقون تكوينا في شكل دورات تدريبية تتعلق بمجموعة من المواضيع التي تتعلق بالتربية الخاصة من حيث التقويم والتقييم التربوي لم تؤدي الغرض بصورة كافية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، وهذا لصعوبة التقييم والتقويم في العملية التدريسية بالنسبة لهذه الفئة لما اكتسبه التلميذ من معارف وسلوكيات وقدرات وكفاءات.

كما نجد أن **(برادلى وآخرون، 2000)** أشاروا إلى أنه يجب أن ترسم الخطة التربوية في مدارس الدمج خصائص للممارسات الخاصة بالدمج وتشمل التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلاً من تحديد ما يهم من أخطاء، وبهذا يرى الباحث أن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى.

ويضيف **(القريطي، 2001)** أنه من دور وواجب معلم التربية الخاصة التقييم المستمر لتحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المعارف والمهارات والقيم بواسطة الاختبارات الشفاهية والتحريرية زيادة على القيام بعملية التقييم مع التركيز على النواحي الوظيفية لتحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ، وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بذوي الإعاقة السمعية يعتبر عنصرا إيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

ونجد أن **(قرشم، 2004)** قد أشار إلى أن **فولتر، دولي وجيفرس (volter,dolli & djeffress)** يرون بأن المعارف والمهارات التي ينبغي أن توضع في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تتضمن استخدام المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية، وتخطيط البرامج الفردية لتناسب كل الأفراد والبيئات المختلفة لغويا وثقافيا.

كما نوه **(الصمادي، 2007)** إلى أنه ومن بين الكفايات الواجب أن يتمتع بها معلم الطلبة الصم وضعاف السمع التي تحددها المعايير الدولية لإعداد معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية التي نجد أنه يؤكد على أن المعرفة بأساليب التقييم والتشخيص، والمصطلحات المستخدمة في هذه العمليات، تعتبر قاعدة للتعرف إلى الأساليب المختلفة في التعليم، وفي اختيار المسائل، والأدوات الأكثر ملاءمة للطلبة، كل حسب درجة فقدان السمع لديه، وبهذا فالتقويم معالج لعملية التعلم ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنظمة.

هذا ويرمي **(بطرس، 2010)** إلى مجموعة من الكفايات الواجب توفرها لدى معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يستخدم برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات المختلفة للتلاميذ المعاقين، وبهذا فإن التقويم كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات اتي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم.

كما نجد **(عبد المجيد طه، 2014)** الذي أكد على أن هناك مجموعة من الكفايات التربوية التي يجب أن يتحلى بها معلم الدمج، ويمكن تحديدها في مجال كفاية تنفيذ الخطة التعليمية والمتضمنة مجموعة من الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك، فالتقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها.

وما يستشف من جملة ما أكده الباحثون أعلاه هو عدم تحديدهم لفئة دون الأخرى، وكذا لا توجد إشارة توجيهية من خلال بحوثهم التي نجد فيها عزوا في مجال التقييم والتقويم إلى الأقدمية المهنية والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين.

ويعزو الباحث صعوبة التقييم والتقويم بالكفاءات في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية الى صعوبة إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي على مدى كفاءة

الطفل المعاق سمعيا التي هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة فبعض الأحيان لا يفهم هذا الطفل التعليمات أو المطلوب منه إنجازه وخاصة فيما تعلق بالتعبير اللفظي أو الكتابي إذ يحتاج إلى تراكيب لغوية يصعب عليه تركيبها، وعلى هذا الأساس يرى الباحث باعتباره لديه خبرة سابقة بمجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية أن التقييم والتقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار، بل كفاية يجب تنميتها لدى كل المعلمين المختصين وإدراجها ضمن التدريب المستمر لإحداث تغيير نوعي بالوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في البرنامج الدراسي.

وبناء على كل ما تم ذكره أعلاه، يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث محل المناقشة.

3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر الكفايات الضرورية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)**"، وللتحقق من هذه الفرضية تم تفريعها إلى ست فرضيات جزئية كالآتي:

1.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات المعرفية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.**"

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

للتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى إختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (37) التالي:

جدول 37 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في درجة توافر الكفايات المعرفية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

الكفايات المعرفية		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	ثالثة ثانوي	10	60.90	6.054	2	0.048	دال
	بكالوريا	54	61.42				
	ليسانس	76	78.22				
	الإجمالي	140	//				
الخبرة المهنية	أقل من 5 س	70	75.15	2.025	2	0.363	غير دال
	من 5 إلى 10 س	60	66.68				
	أكثر من 10 س	10	60.90				
	الإجمالي	140	//				
طبيعة التكوين	ت.م. 3 سنوات	69	77.74	4.405	2	0.111	غير دال
	ت.م. سنة واحدة	61	63.89				
	ت.م. 6 أشهر	10	60.90				
	الإجمالي	140	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (37) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات المعرفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 60.90، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 61.42، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 78.22، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 6.05 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المتحصلين على شهادة الليسانس.

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات المعرفية وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 75.15، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 66.68، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن 10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 60.90، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 2.02 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات المعرفية وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 03 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 77.74، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 63.89، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 60.90، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 4.40 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر الكفايات المعرفية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للمؤهل العلمي لصالح المتحصلين على شهادة ليسانس، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 تبعاً للأقدمية المهنية، وطبيعة التكوين.

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بتحقق الفرضية الجزئية الرابعة.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى**

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **الرفاعي (2005)** والتي تهدف إلى التعرف على واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية ومدى توافرها لدى هؤلاء المعلمين، وقد أسفرت نتائجها على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة ولكن في هذه الدراسة تعزى إلى متغير العمر ومنها الكفايات المعرفية.

كما تتفق مع نتائج دراسة **غريب (2010)** التي خلصت إلى أن المفهوم الكلاسيكي للمدرس قد أضحى متجاوزا اليوم، أمام المقاربة الحداثية لبيداغوجيا الكفايات، لأن مهام التدريس التي كانت مؤسسة على التحكم في أساليب التبليغ للمعارف والمهارات المسطرة داخل البرامج التعليمية، لم تصبح اليوم ناجعة داخل مقاربة بيداغوجيا الكفايات وذلك باعتماد وضعيات مسائل، مع اعتماد تعلم التعلم أو التعلم الذاتي (الفردي أو الجماعي) حتى يتأهل المتعلم لبناء كفايات حقيقية، تسمح إليه بمواجهة مختلف تحديات الحياة المحلية والعالمية، الحالية و المستقبلية، كما أوصت الدراسة بالتفكير في استراتيجيات لتكوين وإعادة تكوين معلمي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق هذا المنظور الحداثي لبيداغوجيا الكفايات.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **هندريكس (Hendriks, 2011)** من نتائج والتي هدفت إلى تقييم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، حيث توصلت الدراسة إلى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة **المعمرية والتاج (2017)** حيث استهدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وجاء في المرتبة الرابعة

والأخيرة مجالي تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة، كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرس).

وبالرجوع إلى الأدب النظري نجد أنه من ضمن الحاجات التدريبية الأربعة التي صنفها **(Stout,1994)** ذكر أن لجميع العاملين حاجات تدريبية في المراحل المختلفة التي يمرون بها طوال حياتهم المهنية ومن بينها الحاجات الخاصة بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية، وهذا ما يعكس الأهمية البالغة للتدريب في تنمية المعارف للمعلم المتخصص من أجل تغطية هذه الاحتياجات، وإعداده إعدادا معرفيا جيدا لممارسة العملية التدريسية بإتقان.

وقد ذهب **(أبو عطوان، 2008)** إلى أنه يعتمد في التدريب على التدريب النظري باعتباره مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات، الندوات، المطبوعات، النشرات وغيره

ثم الاعتماد على التدريب العملي بتحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية وممارسات عملية، إضافة إلى إعداد برامج تهيئة المعلم الجديد وتهدف إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعملية التعليمية التعلمية.

وبناء على ما تم ذكره، يمكن القول بأن التكوين والتدريب النظري والتطبيقي (معرفة أساليب وطرق التدريس) في مجال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يهدفان إلى تمكين معلم قسم الدمج المدرسي من تعويض العجز المعرفي لديه، وإكسابه المهارات التدريسية التي ينبغي عليه امتلاكها قبل وأثناء الخدمة لأداء عمله بفعالية وإتقان.

وبحسب ما ذكره **(السبحي وآخرون، 2015)** يرى **(نويران، 1993)** أنه ولكي يستطيع معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أن يؤدي دوره بفعالية يتطلب مجموعة من الكفايات الأساسية الواجب توافرها ومن بينها الكفايات المعرفية متمثلة في معرفة المهارات اللازمة لمساعدة ذوي

الاحتياجات الخاصة للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الجسمية والعقلية إضافة إلى معرفة الأساليب التعليمية المختلفة وتحليل المهارات والمهمات التعليمية لتناسب قدرات وطاقات هذه الفئة.

ومن كل هذا نستشف أهمية امتلاك المعارف في مجال التربية الخاصة، وتنميتها بهدف توفير المعلومات وزيادة الخبرات المتعلقة بالفئة المتكفل بها، ولكي يتحقق ذلك على أرض الواقع لا بد من تكثيف الجهود من الناحية التكوينية لهؤلاء المعلمين بتلبية احتياجاتهم المعرفية ذات الصلة بذوي الإعاقة السمعية وأقسام الدمج المدرسي والتعرف على خصائصهم واحتياجاتهم.

كما أشار **(سليمان، 2010)** إلى **أن** العملية التدريبية يجب أن تخضع لعدة مبادئ عامة ينبغي مراعاتها ومن بينها الشمولية بمعنى أن يشمل التدريب جميع أنواع التنمية البشرية، القيم، الأخلاق، المعارف والمهارات، كما يجب أن يوجه الى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع الفئات العاملين فيها دون التنويه إلى متغيرات الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي وكذا طبيعة التكوين، والذي فيه دلالة قوية وواضحة أن تعليم ذوي الإعاقة السمعية لديه متطلبات خاصة ينبغي التكوين عليها نظرا للفروق العقلية والسلوكية والوجدانية بين التلاميذ تختلف عن أقرانهم من التلاميذ السالمين، فهم بحاجة إلى تعليم موجه لذوي الاحتياجات الخاصة ومعلم كفء متخصص في المجال.

ويؤكد **(زهران ورجب، 2016)** أنه ومن بين سبل رصد الاحتياجات التدريبية والتي يمكن استخدامها في جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام والتعليم المتخصص التي في تحليل تقارير الكفاءة ومن خلال التقارير التقويمية التي يعدها الموجهون للمعلمين أثناء زيارتهم إلى المدارس وممارستهم لمهام وواجبات أعمالهم، يمكن الكشف عن أوجه القصور ومشكلات العمل لديهم والتي يمكن الاستفادة منها عند وضع البرامج التدريبية وتحديد أهدافه أو تحديد أوجه "المعارف" والمهارات التي تنقص الأفراد.

ويتضح بأن تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف له أهمية قصوى يعول عليها في بناء وإعداد برامج التدريب لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لتنمية معارفهم، كما أنه يتيح فرصاً أمام المعلم المتدرب لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من التدريب مع تلك التي يمتلكها قبل الخدمة، وهذا يعمل على ربط المعارف السابقة بما سيتناوله الموضوع الجديد للتدريب، كما يساهم تحديدها في مواصلة الدعم المعرفي للمعلم المتخصص أثناء الدورة التدريبية، وإحداث تكامل بين المعلومات السابقة والمعلومات المحينة التي تم تعديلها وتغيير مضامينها، مما تجعله قادرا على إحداث الأثر الإيجابي لعملية التعلم.

ويرى الباحث أن مجال المعارف عند المعلم المختص يتطور من خلال تفاعله مع بيئته المدرسية الخاصة، مما يكسبه معارف جديدة يحاول أن يوفق بينها وبين ما عرفه من خبرة سابقة، مما ينتج عنه تطور لخبراته المعرفية تمكنه من فهم الأطفال المعاقين سمعيا واحتياجاتهم التعليمية، وبتوفر المعارف الضرورية بالتدريب المستمر تتشكل القدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب وبالتالي يمكن للمعلم المختص التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية ومعارف عامة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي.

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بتحقق الفرضية محل المناقشة.

2.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

نصت الفرضية الجزئية الثانية للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين** "

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

للتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى إختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (38) التالي:

جدول 38 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

	الكفايات التدريسية	حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	**ثالثة ثانوي**	**10**	**49.30**	**5.150**	**2**	**0.076**	**غير دال**
	بكالوريا	**54**	**65.92**				
	ليسانس	**76**	**76.55**				
	الإجمالي	**140**	//				
الخبرة المهنية	**أقل من 5 س**	**70**	**75.67**	**4.130**	**2**	**0.127**	**غير دال**
	من 5 إلى 10 س	**60**	**68.00**				
	أكثر من 10 س	**10**	**49.30**				
	الإجمالي	**140**	//				
طبيعة التكوين	**ت.م. 3 سنوات**	**69**	**78.33**	**6.431**	**2**	**0.040**	**دال**
	ت.م. سنة واحدة	**61**	**65.11**				
	ت.م. 6 أشهر	**10**	**49.30**				
	الإجمالي	**140**	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (38) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 49.30، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 65.92، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا

بمتوسط رتب بلغ 76.55، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 5.15 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات التدريسية وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 75.67، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 68.00، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن 10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 49.30، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 4.13 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الكفايات التدريسية وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 03 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 78.33، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 65.11، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 49.30، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 6.43 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الذين تلقوا تكوينا لمدة 3 سنوات.

وبناء على ما تقدم توصلت نتائج الفرضية الجزئية الثانية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر الكفايات التدريسية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا طبيعة التكوين لصالح الذين تلقوا تكويناً متخصصاً

لمدة 3 سنوات، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 تبعاً للمؤهل العلمي والأقدمية المهنية.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**

من الناحية العملية فهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة التي سعت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازم امتلاكها أو التدرب عليها مثل اتفاقها مع نتائج دراسة **الرفاعي (2005)** التي توصلت إلى أن الكفايات التدريسية تحتل موقع الصدارة لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية بعد الكشف على واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية.

ونجد أيضا دراسة **خزعلي ومومني (2010)**، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفعالية، واستخدام أسلوب التدريس الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته.

كما نجد دراسة **السبحي وآخرون (2015)** وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى احتلال الكفايات المهنية في توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الثامنة والأخيرة طبقا لنتائج الملاحظة.

وفي دراسة قام بها **العجمي والدوسري (2016)** جاءت الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة بالترتيب التنازلي الآتي: الكفايات التدريسية والمهنية ثم كفايات الأسس العامة.

أمّا من الناحية النظرية فقد ذهب **(شكري والسويدي، 1992)** إلى أن تقدير الاحتياجات التدريبية يعتمد على تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم مما قد يكون بحاجة الى إتقانها أو التدريب عليها لتكون بمثابة أولويات يتم الربط بينها وبين عناصر البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه

وفقا لهذه الأولويات، ومن هنا يرى الباحث أن الإرادة وحدها لتدريس فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لا تكفي بل لا بد من التدريب المستمر لاكتساب كفايات معرفية وتقنية تؤهل المعلم المتخصص لتدريس هذه الفئة الخاصة وفق متطلباتها التربوية والمستجدات العالمية في مجال التربية الخاصة.

وتؤكد **(خولة يحي، 2006)** على أنه من بين القضايا التي تتمحور حولها الاتجاهات الحديثة في تكوين معلم الصم الاتجاه نحو التكوين المعتمد على الكفاءات حيث ارتبطت تنمية الكفاءات التعليمية والتدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال تكوين المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفاءات، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينيات نتيجة لظهور مدخل التعلم حتى التمكن، والذي دفع بالعاملين في مجال إعداد البرامج لمعلمي التعليم المتخصص إلى بذل جهود مكثفة من أجل التعرف على المهارات والقدرات اللازمة التي يجب توفيرها لدى المعلم الناجح، و على هذا الأساس يرى الباحث أنه بات من الضروري الابتعاد عن تكديس المعارف النظرية في ذهن الطفل ذو الإعاقة السمعية لتدني قدرته على الحفظ والاسترجاع والاعتماد على طريقة التدريس بالكفايات التي أثبتت نجاعتها وخاصة في مجال تدريس هذه الفئة باعتبارها تميل للمهارات الحركية والمثيرات الملموسة.

كما أشار **(عبد المجيد طه، 2014)** إلى أن هناك مجموعة من الكفايات التربوية التي يجب أن يتحلى بها معلم الدمج، في مجالات الكفايات التدريسية والتي تتضمن مجموعة من العمليات من بينها تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته، استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة، تقديم المهارات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معاق وغيرها من العمليات ذات الصلة بمجال الكفايات التدريسية، وعليه فالباحث يرى أن عملية تدريس ذوي الإعاقة السمعية ليست بالسهلة فهي عملية تستدعي التركيز والإلمام بمختلف المهارات والكفاءات التدريسية، ومعرفة بخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ليؤدي عمله بإتقان أثناء الفعل التعليمي.

وقد أشار **(ذيب، 2014)** إلى أن عملية إعداد معلمي الصم على درجة كبيرة من الأهمية لأنها مهما توفرت الإمكانيات المختلفة من مناهج جيدة ووسائل تعليمية حديثة فلا بد من وجود المعلم المُعد إعدادا جيدا، ملمًا بالمعرفة التي تجعله مؤهلا لتحديد الأهداف التدريسية و المواد و الوسائل التعليمية و الأنشطة المصاحبة وتقويم عملية التعلم والذي يملك المهارات التي تؤهله لكي يكون معلما جيدا قادرا على التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وأن يكون خبيرا بلغتهم ومهارات الاتصال الخاصة بهم وعلى دراية كاملة بخصائص النمو العقلي والاجتماعي و الوجداني و اللغوي و المشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع.

وهذا ما يشير إلى إجبارية التكوين والتدريب المستمر أثناء الخدمة فالتحديات التي خاضتها الجزائر وما زالت تخوضها من أجل التكفل بهذه الفئة منذ سنوات عديدة، ونظرا للتغيرات الثقافية الاجتماعية على البيئة الجزائرية استوجب على المعلم المتخصص مسايرة ومجاراة كل التطورات والمستجدات الحاصلة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية.

ويشير **(الناصر عمري، 2017)** في اقتراحه لبرنامج لتكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في جانب الإعداد المهني (التربوي) إلى التركيز على الإلمام التام بأهداف التربية الخاصة، ومبادئها التعليمية المقدمة إليه، القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة وتقييم مدى اكتسابه للمهارات التعليمية المقدمة إليه.

وعلى هذا الأساس، يجد الباحث أنه وأمام التحولات الكبرى العالمية في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية والتنوع في طرق تدريسها، صار لزاما على القائمين بهذا المجال صياغة وبناء برامج تكوينية وأخرى تدريبية لتأهيل معلمي التعليم المتخصص الذين تقع عليهم مسؤولية تعليم ذوي الإعاقة السمعية تأهيلا عاما وتخصصيا تسعى في مقاصدها إلى تجسيد أهداف التربية الخاصة والكفايات الضرورية للمعلمين لتحقيقها والتكيف السليم مع مستجداتها وصعوباتها، وفق مفهوم جديد للممارسة

التعليمية التعلمية المتمثلة في بيداغوجيا الكفايات وتنويع الاستراتيجيات التعليمية باختلاف درجة الضياع السمعي ومعرفة المتغيرات في التخطيط للتدريس أو تعديل الخطة التدريسية وفقا للموقف التعليمي وما يتطلبه من تعديلات ومرونة والتي من شأنها تسهيل عملية تعليم هذه الفئة، وهذا يتطلب مهارات خاصة من المعلم المختص لا تتأتى إلى عن طريق التكوين المستمر.

3.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الخصائص الشخصية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين** ".

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

وللتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى إختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 39 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الخصائص الشخصية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

كفايات الخصائص الشخصية		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	ثالثة ثانوي	10	61.40	0.611	2	0.737	غير دال
	بكالوريا	54	70.13				
	ليسانس	76	71.96				
	الإجمالي	140	//				
الخبرة المهنية	أقل من 5 س	70	74.54	1.583	2	0.453	غير دال
	من 5 إلى 10 س	60	67.30				
	أكثر من 10 س	10	61.40				
	الإجمالي	140	//				
تنظيم التكوين	ت.م. 3 سنوات	69	74.04	1.270	2	0.530	غير دال
	ت.م. سنة واحدة	61	67.99				
	ت.م. 6 أشهر	10	61.40				

الإجمالي	140	//

من خلال الجدول أعلاه رقم (39) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الخصائص الشخصية وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 61.40، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 70.13، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 71.96، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.61 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب إستجاباتهم على كفايات الخصائص الشخصية وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 74.54، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.30، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن 10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 61.40، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.58 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب إستجاباتهم على كفايات الخصائص الشخصية وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 03 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ

74.04، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدو عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.99، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 06 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 61.40، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.27 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر كفايات الخصائص الشخصية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

وهذه النتيجة تتفق مع الفرضية وتختلف مع نتائج دراسة **الرفاعي (2005)**، وقد أسفرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير العمر ومنها الكفايات الشخصية، ويدل ذلك من خلال تصدر الخصائص الشخصية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية إضافة إلى وجود فروق تعزى إلى عامل الخبرة والسن وكذا طبيعة التكوين، أي أن هذه الدراسة تتفق مع فرضية البحث وتختلف كليا مع نتائج البحث.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة **هندريكس (Hendriks, 2011)** التي توصلت إلى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بتقديم البيانات الأساسية التي تحوي مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب. وما يؤكد نتيجة البحث هو ما توصل إليه هندريكس سنة 2011 والتي نتج عنها عدم وجود فروق بطريقة ضمنية تستهدف الخصائص الشخصية للمعلمين والتي خلص إلى إجبارية المداومة على استدخال هاته الكفاية التي من شانها أن ترفع من مستوى المعلم وبالتالي رفع كفاءة المتعلم دون التطرق إلى عزو موجه نحو الاقدمية أو المؤهل العلمي وكذا طبيعة التكوين.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **مولود غالم (2011)** من نتائج والتي من خلال نتائج المعالجة الإحصائية، تبين أن استراتيجية تكوين وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر متأثرة بالمنحى الإنساني والسلوكي القائم على احترام هذه الفئة من المجتمع فيظهر ذلك الأثر الإيجابي من خلال التركيز أثناء التكوين والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، والشعور بالمسؤولية نحوهم، والتدريب بتكييف البيئة التعليمية لاحتياجاتهم وإمكانياتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف نجاح التربية الخاصة المنشودة.

وقد ركز **(غانم، 20011)** في دراسته على إجبارية توافر البعد والسلوكي للفئة المكونة والتي من شأنها أن تذيب الفوارق المتمثلة في الأقدمية والمستوى وطبيعة التكوين والغاية من ذلك هو الاستمرارية والمداومة التكوينية من أجل الرفع من كفايات الشخصية.

وتتناغم النتائج البحث مع دراسة **الطعمة (2013)** التي تناولت الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والعمر، هذا واتفقت دراسة الطعمة مع نتائج البحث الحالي والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين على وجه الخصوص وفي ذلك دلالة على أهمية التدريب للرفع من مستوى المعلمين المختصين في مجال الكفايات الشخصية التي من شانها الإسهام المباشر في تحسين المستوى التعليمي للفئة المتكفل بها.

ونجد دراسة **السبحي وآخرون (2015)** حيث استهدفت الدراسة قياس مدى كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة، حيث أظهرت النتائج احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بالسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة سلم الكفايات المهنية من حيث الترتيب طبقا لنتائج كل من مقياس الكفايات المهنية وبطاقة الملاحظة، وفي هذه الدراسة توصل من خلالها إلى تصنيف

كفايات المعلم المختص وجاءت بشكل هرمي على رأسها السمات الشخصية التي تساهم في بلورة معارف المعلم المختص في مجال التربية الخاصة وإسقاطها تقنيا في المجال المهني بأسلوب سليم يتوافق ومتطلبات شخصية الطفال معاق سمعيا ولم يرد في نتائج هذه الدراسة أي ذكر للفروق المتعلقة بالأقدمية والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين وهذا ميدل على الملمح الكلي أثناء التكوين الذي لا يفرق في خصائص المتكونين، وهو ما تناغم مع النتائج المتوصل إليها في البحث.

كما نجد دراسة **خالد (2015)** والتي أردفت بدراسة **هيا مروح خلف السردية (2020)** أفضتا إلى أن البعد الأساسي لتطبيق برنامج الدمج متوفر من خلال اتجاهات الدمج الإيجابية لأبرز الفاعلين في العملية التعليمية من أساتذة ومعلمين والتي تعتبر من المتطلبات اللازمة لنجاح برامج الدمج المعتمدة على مهارات الحياة اليومية ومن بين هذه المهارات الاعتماد على الجانب الشخصي في تنمية الوعي بالذات وإدراك المسافة الاجتماعية مع الآخر وكذا الوعي بالمحيط الخارجي بصفة عامة انطلاقا من المكتسبات الشخصية، ولم تؤكد هاتين الدراستين على إجبارية التكوين المتعلقة بالمتغيرات محل فرضية البحث بل تركت المجال مفتوحا لجميع المستخدمين المنتمين لشريحة ذوي الإعاقة السمعية وهوم يتناغم مع نتائج الفرضية.

وبالرجوع إلى الأدب النظري يستخلص من القراءة العامة لهذا الشق أن جميع التراث الأدبي في مجال الكفايات الشخصية لم يضع فوارقا يعزيها إلى خصائص معينة بل ترك المجال فيها شاملا لجميع الخصائص وبهذا الصدد يرى **(الغرير،1991)** أن الكفايات الشخصية لمعلمي التربية الخاصة تتضمن الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يتمتع بها المعلم، وكذا القدرة على فهم وتقبل التلاميذ وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم والمرونة وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء.

وتشير **(رشيدة السيد، 2003)** إلى أن مجالات البرامج التدريبية للمعلم تتنوع أثناء الخدمة بتنوع مجالات تكوين المعلم وجوانب إعداده، وهذه الجوانب شديدة التعقيد ومتشابكة بحيث يصعب

فصلها عن بعضها البعض ومن بينها المجال الشخصي الذي يهتم بإمداد المعلم بمجموعة من الخصائص الشخصية للمعلم التي تساعده في أداء عمله وتطبيقه لما تعلمه في دراسته الجامعية وخبراته في الحياة العملية، ومنها أن يكون المعلم ناضج الشخصية وأن يكون إيجابياً لما حوله من أمور ونشاط في الحياة، فمعلم قسم الدمج المدرسي تبرز معالم إنسانيته بحسن معاملته لتلاميذه – الذين ينقلون كل تصرفاته إلى ذويهم– وتشجيعهم وعدم التفرقة بينهم فهو بالنسبة لهم شخصية متميزة وجديرة بالاحترام والطاعة.

ويرمي التأصيل الذي تبناه **(الزهيري، 2003)** الى أن بعض الباحثين قد وضعوا شروطا وصفات يجب توفرها في مدرسي (ذوي الإعاقة السمعية) وبشكل خاص أشار إلى الصفات الشخصية مثل الثبات الانفعالي بحيث يستطيع التحكم بانفعالاته والتحمل للمشكلات التي تواجهه والقدرة على حلها والتعامل معها، الصبر والاحتمال في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، حب العمل والتعامل مع هذه الفئة، ومن هنا يمكن نقل أثر التعلم و الأثر الأخلاقي باعتبار المعلم قدوة للتلاميذ وخاصة في هذه المرحلة التعليمية التي يسعون فيها إلى التأكيد على ذواتهم ومحاولة تقليد النماذج السلوكية للكبار الذين تأثروا بهم.

كما أشار **(عبد الرسول محمد، 2008)** إلى أن من متطلبات مدرسة الدمج الشامل إعداد المناهج والبرامج التربوية المرنة التي تتيح للتلاميذ المعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تؤهلهم إلى التوافق الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، وبالضرورة ففاقد الشيء لا يعطيه، إذ لا بد للمعلم أن يمتلك تلك المهارات الشخصية وأكثرها لتلقينها وإكسابها للتلاميذ.

هذا ويشير **(علاء صاحب عسكر،2008)** إلى أن عملية التدريس تتطلب كفايات متنوعة وعديدة يجب توفرها لدى المعلم، وهذه الكفايات يكتسبها المعلم خلال سنوات إعداده لهذه المهنة،

وتستند في الوقت ذاته على مكونات شخصيته وما يحمله من خصائص تشكل في مجملها وحدة متكاملة لتلك الشخصية متمثلة هذه الكفايات المنشودة في اتجاهات ومعارف ومهارات، وسلوك.

وقد أكد كلا من **(بوركانج وترامب، 2011)** على الكفايات الدولية للمعلّمين التي وردت في وثيقة جمعية الجودة المهنية للمعلمين على أنه من غير المرضي تعريف المعلم الجيد من خلال تلخيص مخزونه من السلوكيات المتنوعة فهو يعمل بناءً على مزيج معقّد من المعرفة والبصيرة والمهارات، إضافةً الى ذلك الخبرة المهنية والمواقف والصفات الشخصية.

وأشار **(عبد المجيد طه، 2014)** بأنها مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها المعلم والتي يستدل عليها من خلال التمتع باتجاهات إيجابية نحو التدريس، الاتسام باللباقة والقدرة على التصرف والتحلي بالصبر والبشاشة والسماحة، فالمدرسة تعمل على تطوير شخصيات التلاميذ من أجل تكيفهم في البيئة المدرسية بالدرجة الأولى ثم التكيف داخل المجتمع، ولهذا استوجب على المعلم المتخصص أن يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة وقوية يستطيع من خلالها التأثير على التلاميذ وتوجيه سلوكهم وتحديد ميولهم العلمية والمهنية.

ومن خلال ما سبق من نتائج متوصل إليها مدعمة بدراسات سابقة ومن تأسيس نظري يمكن الحكم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الكفايات الشخصية تعزى إلى عامل الأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي وكذلك طبيعة التكوين.

حيث أن هاته الخصائص الثلاث السالفة الذكر (الأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين) يمكن أن تتميع وتضمحل فوارقها بالتكوين المستمر وبالتدريب التقني المتواصل الذي ينمي هذه الكفاية ويجعلها قناة تفاعلية بين المعلم والمتعلم الذي هو بحاجة إلى التمتع بالخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي تعطي له القدرة على فهم وتقبل التلاميذ والإقبال على تعليمهم وتحمل تصرفاتهم واحترامهم والتعامل معهم بالمرونة وتحسين علاقته بالإدارة والزملاء، مما يجعل منه عنصرا

فاعلا في العملية التعليمية الخاصة، وعليه يمكن القول بأن الفرضية محل الدراسة والمناقشة غير محققة.

4.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

نصت الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين** "

أ. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**

وللتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (40) التالي:

جدول 40 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	**ثالثة ثانوي**	**10**	**64.90**	**0.812**	**2**	**0.666**	**غير دال**
	بكالوريا	**54**	**67.66**				
	ليسانس	**76**	**73.26**				
	الإجمالي	**140**	//				
الخبرة المهنية	**أقل من 5 س**	**70**	**73.59**	**0.860**	**2**	**0.650**	**غير دال**
	من 5 إلى 10 س	**60**	**67.83**				
	أكثر من 10 س	**10**	**64.90**				
	الإجمالي	**140**	//				
طبيعة التكوين	**ت.م. 3 سنوات**	**69**	**74.38**	**1.274**	**2**	**0.529**	**غير دال**
	ت.م. سنة واحدة	**61**	**67.03**				
	ت.م. 6 أشهر	**10**	**64.90**				
	الإجمالي	**140**	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (40) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 64.90، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.66، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 73.26، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.81 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 73.59، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 05 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.83، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 64.90، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.86 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 3 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 74.38، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.03، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا

لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 64.90، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.27 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **الرفاعي (2005)** والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير العمر ومنها الكفايات المعرفية والكفايات الشخصية وكفايات التعامل مع المعوقين وذويهم والكفايات الاجتماعية.

ونجد من ضمن الدراسات السابقة، **دراسة دريدي (2008)** حيث أكدت نتائج الدراسة أن قصور برنامج التكوين المتخصص قد مس مجال متطلبات التعامل مع الطفل القاصر سمعيا.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **الطعمة (2013)** حيث قام بتصميم قائمة من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاقين سمعيا تكونت من عدة مجالات مجال التعامل مع الأهل وأولياء الأمور تضمنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والعمر.

ونجد أن **(عبد العزيز حسن، 2015)** يرى أنه لا يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم يمتلك المعلم المهارات اللازمة، ومن هذه المهارات مساعدة أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة على

معرفة آثار العوق النفسية والاجتماعية على سلوك أطفالهم وتزويدهم بالمواد التربوية والوسائط التعليمية التي من شأنها أن تسهل مهمة متابعة واجبات أبنائهم المدرسية وأن تسهم في زيادة وعيهم وحقوق وواجبات واحتياجات أبنائهم.

وتتفق مع دراسة **بن قسمية (2018)** حيث هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص بمدارس الأطفال المعوقين سمعيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير جنس المعلم.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المتخصص أثناء التعامل مع فئة الأطفال المعوقين سمعيا تعزى لمتغير خبرة المعلم المهنية.

وبالرجوع إلى الأدب النظري المعتمد عليه في هذه الدراسة نجد أن هذه النتائج تتفق مع ما أشار إليه **(الزهيري، 2003)** إلى أن بعض الباحثين قد وضعوا شروطا وصفات يجب توفرها في مدرسي (ذوي الإعاقة السمعية) ومن بينها الصبر والاحتمال في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، حب العمل والتعامل مع (ذوي الاحتياجات الخاصة)، القدرة على التعامل مع أسر ذوي الإعاقة السمعية بفعالية، وإلمام كافي بأساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة شخصية الطفل (ذو الإعاقة السمعية)، ومعالجة المشاكل البسيطة التي قد تحدث داخل غرفة الصف، القدرة على توظيف طرق التواصل في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، معرفة كافية في إدارة الفصل وإثارة التفاعل الصفي ومعالجة المشكلات الطارئة، وبهذا يتمكن المعلم الكفء من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بينه وبين تلاميذه وأوليائهم وإشعارهم بالطمأنينة وتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

كما ذهب **(سليمان حمودة، 2013)** إلى أن معلم الإعاقة السمعية يتصف بمجموعة من الخصائص الأخلاقية والأكاديمية ومن بينها التعامل مع أولياء الأمور بأمانة، احترام الطلاب وأراءهم ومعاملتهم بكل تقدير، إبداء الاهتمام بكل ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات وتقويم غير الصحيح منها بالطريقة المناسبة، فالمعلم المتخصص في عملية تربوية تفاعلية مستمرة مع تلاميذه، وكذلك الحال مع أوليائهم بخلق مناخ نفسي واجتماعي مستقر مبني على التعاون والاحترام والانسجام وكل هذا يصب في مصلحة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

وقد أشار **(حمودة، 2013)** إلى وجوب امتلاك معلم ذوي الإعاقة السمعية كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة التلميذ، يسعى أولا إلى فهم الطالب كشخص، يعرف أن الطالب هو فرد وليس حالة صحية، يجري محادثات مع التلميذ حول ما يعمل مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ونجد أن **(ذيب، 2014)** قد أكد على أن عملية إعداد معلمي الصم ترتكز على تدريبه لاكتساب المهارات التي تؤهله لكي يكون معلما جيدا قادرا على التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية فهي تدعم وجود المعلم داخل حجرة الدراسة كقائد فعال قادر على توفير البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية وأي قصور في إعداده وتأهيله سوف ينعكس بالسلب على أدائه أثناء عملية التدريس وبالتالي عدم تمكنه من تحقيق أهداف المنهج.

وعلى هذا الأساس يرى الباحث أن على المعلم المختص لفئة ذوي الإعاقة السمعية مطالب بأن يمتلك مدى واسعا من الكفايات الشخصية، أي أن يتسم بخصائص وسمات شخصية تجعله يتقبل التلاميذ ولديه الاستعداد التام لتعليمهم وأن يحسن التعامل معهم وكذا مع أسرهم بإشراكهم في عملية التكفل المتخصص بأبنائهم وإرشادهم بما يحتاجونه حول كيفية التعامل اتجاه أبنائهم.

وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة ومن تأسيس نظري يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث محل الدراسة والمناقشة.

5.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

نصت الفرضية الجزئية الخامسة للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الاجتماعية والمجتمعية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.** "

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

للتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى إختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (41) التالي:

جدول 41 يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الاجتماعية والمجتمعية لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

كفايات الاجتماعية والمجتمعية		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	ثالثة ثانوي	10	85.65	1.652	2	0.438	غير دال
	بكالوريا	54	67.81				
	ليسانس	76	70.42				
	الإجمالي	140	//				
الخبرة المهنية	أقل من 5 س	70	69.93	1.552	2	0.460	غير دال
	من 5 إلى 10 س	60	68.64				
	أكثر من 10 س	10	85.65				
	الإجمالي	140	//				
طبيعة التكوين	ت.م. 3 سنوات	69	73.17	2.851	2	0.240	غير دال
	ت.م. سنة واحدة	61	64.99				
	ت.م. 6 أشهر	10	85.65				
	الإجمالي	140	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (41) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الاجتماعية والمجتمعية وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 85.65، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 67.81، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 70.42، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.65 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الاجتماعية والمجتمعية وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 5 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 69.93، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 05 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 68.64، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن 10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 85.65، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.55 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب إستجاباتهم على الكفايات الاجتماعية والمجتمعية وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 3 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 73.17، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا

بمتوسط رتب بلغ 64.99، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 85.65، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 2.85 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر الكفايات الاجتماعية والمجتمعية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

ب. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة**

إن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **الرفاعي (2005)** حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير العمر ومنها كفايات التعامل مع المعوقين وذويهم والكفايات الاجتماعية.

إضافة إلى انخفاض الأوساط الحسابية بالنسبة للكفايات المعرفية، وكفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير الخبرة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير العمر ومنها الكفايات المعرفية والكفايات الشخصية وكفايات التعامل مع المعوقين وذويهم والكفايات الاجتماعية.

كما تتفق مع نتائج دراسة **خضير وحبيب (2009)** التي أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث لتنمية التوافق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد على أهمية

التواصل التربوي الذي يعبر عن اندماج كل من المعلم والمتعلم في أقسام الدمج المدرسي داخل المدارس العادية، لأنها تدخل في مجال الاتصال والتفاهم بين جميع أطراف العملية التعليمية.

ونجد أيضا دراسة **هيا مروح خلف السردية (2020)** والتي تؤكد من خلال نتائجها على أهمية متطلبات القرن الحادي والعشرين في إعداد معلمي التربية الخاصة وفق متطلب مهارات الحياة اليومية وكان من أهم التوصيات المقترحة بناء تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم التربية الخاصة اثناء الخدمة وقبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين على جميع مهارات القرن ومن ضمنها مهارات التواصل والتي وردت في المرتبة الأولى حسب نتائجها لما لها من أهمية بالغة، فالمعلم المتخصص الكفء هو الذي يتمكن من بناء وربط علاقات إنسانية تفاعلية مع تلاميذه وكذا أسر هؤلاء التلاميذ من التعاون على تخطي وتذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية، فمواقف المعلمين تؤثر على قراراتهم داخل العمل المدرسي وعلاقاتهم الإنسانية وعلى سلوكهم المهني.

وبالرجوع إلى الأدب النظري فقد صنف **(الغرير، 1991)** الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إلى خمسة أبعاد رئيسة من بينها بعد كفايات الاتصال بالأهل وتعني مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة، وتمثل الكفايات في هذا البعد قدرة المعلم على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الطفل ذو الاحتياجات الخاصة، ومن هنا يتجلى أن كفاية المعلم التواصلية تتضح من طريقة تواصله مع التلميذ وكسب ثقته ومعرفة ما يطلبه وما يشعر به، وبناء علاقة إرشادية تفاعلية مع والديه.

نجد أن **(رشيدة السيد، 2003)** تشير إلى أن مجالات البرامج التدريبية للمعلم تتنوع أثناء الخدمة بتنوع مجالات تكوين المعلم وجوانب إعداده ومن هذه المجالات، المجال الاجتماعي ويركز هذا المجال على غرس المهارات والقيم الاجتماعية في المعلم من خلال تنمية مهارات العمل

الجماعي، وتمكين المعلم من التعامل بروح الفريق مع زملائه وطلابه، فالتربية هي عملية تفاعل بين إنسان وآخر يمكن من خلاله تكوين علاقة يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار والقيم والإشارات والإيماءات.

ويشير **(بطرس، 2010)** إلى مجموعة من الكفايات الواجب توفرها لدى معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مجال الاتصال والتواصل إلى أن يعمل على بناء علاقات إيجابية مع أسر الأطفال المعاقين، وأن يشارك في تنظيم دورات إرشادية لأسر الاطفال المعاقين، وأن يسعى لتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو زملائهم المعاقين.

كما صاغ كلا من **(بوركانج وترامب، 2011)** متطلبات لكفاية معلم ذوي الإعاقة السمعية بأن يكون لديه المعرفة والمهارات الكافية للتعاون الجيد مع الأشخاص والمؤسسات العاملة في مجال رعاية الأطفال أو التابعة لبيئة العمل في المدرسة، ومن المؤشرات (أمثلة) الدالة عليها أن يبقى على اتصال مفتوح وبنّاء مع أولياء الأمور، والأوصياء أو الأطراف الأخرى المعنية، ويكون مُلما بأساليب عمله في مجال التعاون مع أولياء الأمور والأوصياء وغيرهم خارج المدرسة.

ونجد ان **(الناصر عمري، 2017)** يؤكد على تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية الخاصة في تنمية المجتمع، وأهمية دوره في النظام الاجتماعي وتطويره، إذ توجب على المعلم مواكبة التطور والتغير الحضاري وتغير الأنساق الاجتماعية، فعلى المعلم المتخصص تقع مسؤوليات التنشئة الاجتماعية ونقل عادات وقيم المجتمع للتلاميذ، فعليه الإدراك والوعي بمسؤوليته في تعليم الناشئة وإعدادها للمجتمع مرتكزا على الأسلوب التربوي السليم والراقي في التعامل مع تلاميذه وأوليائهم، وهذا لن يتأتى إلا تزود المعلم بالتدريب الكافي من خلال إعداده علميا ومهنيا بإخضاعه للتدريب المستمر وفقا لبرامج التنمية المهنية التي تغطي احتياجاته في هذا الجانب.

وبناء على كل ما سبق يرى الباحث أن على معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بذل المزيد من الجهد لربط الجانب الوظيفي للعملية التدريسية بالحياة الأسرية لهؤلاء الأطفال والعمل بروح الفريق المتعدد التخصصات ومناقشة الزملاء في ضوء الخبرات التي مروا بها من قبل حول العملية التعليمية فالتعليم المتخصص يحمل كل يوم الجديد بالتدريب وزيادة الخبرات وهذا ما يفرض على المعلم المختص الإعداد الجيد قبل واثناء الخدمة إعدادا أكاديميا ومهنيا واجتماعيا لأن مجال عمله يحتم عليه اكتساب مهارات التفاعل مع الآخرين (تلاميذ، أولياء، إدارة...) خاصة في ظل انتشار أقسام الدمج المدرسي في المدارس العادية وانفتاح مدارس تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على المجتمع ومشاركة الأطفال في الامتحانات الرسمية الوطنية على حد سواء مع الأطفال العاديين.

وعليه يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث محل المناقشة.

6.3.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة

نصت الفرضية الجزئية السادسة للدراسة على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات الوعي المهني لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين** ".

أ. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة

للتحقق من الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 42 يوضح إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في كفايات الوعي المهني لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين)

كفايات الوعي المهني		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ثالثة ثانوي	: ب	**10**	**66.95**	**0.395**	**2**	**0.821**	**غير دال**

	بكالوريا	54	68.43			
	ليسانس	76	72.44			
	الإجمالي	140	//			
سنوات الخبرة المهنية	أقل من 5 س	70	73.53	0.789	2	0.674	غير دال
	من 5 إلى 10 س	60	67.56			
	أكثر من 10 س	10	66.95			
	الإجمالي	140	//			
طبيعة التكوين	ت.م. 3 سنوات	69	73.14	0.590	2	0.745	غير دال
	ت.م. سنة واحدة	61	68.09			
	ت.م. 6 أشهر	10	66.95			
	الإجمالي	140	//			

من خلال الجدول أعلاه رقم (42) نلاحظ ما يلي:

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الوعي المهني وفقا لمتغير المؤهل العلمي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين لديهم مؤهل ثالثة ثانوي وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 66.95، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين لديهم مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (54) فردا بمتوسط رتب بلغ 68.43، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين لديهم مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (76) فردا بمتوسط رتب بلغ 72.4، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.39 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الوعي المهني وفقا لمتغير الخبرة المهنية إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين قلت خبرتهم عن 05 سنوات وقد بلغ عددهم (70) فردا بمتوسط رتب بلغ 73.53، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت خبرتهم بين 05 إلى 10 سنوات وقد بلغ عددهم (60)

فردا بمتوسط رتب بلغ 67.56، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين فاقت خبرتهم عن10 سنوات وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 66.95، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.78 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (140) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على كفايات الوعي المهني وفقا لمتغير طبيعة التكوين إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تلقوا تكوينا لمدة 3 سنوات وقد بلغ عددهم (69) فردا بمتوسط رتب بلغ 73.14، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة عام كامل وقد بلغ عددهم (60) فردا بمتوسط رتب بلغ 68.09، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تلقوا تكوينا لمدة 6 أشهر وقد بلغ عددهم (10) أفراد بمتوسط رتب بلغ 66.95، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 0.59 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر كفايات الوعي المهني لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين.

ومن هنا يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة

بربط نتائج هذه الدراسة الحالية بالدراسات السابقة نجد أنّها تتفق مع ما توصلت إليه النتائج في دراسة **الرفاعي (2005)** من حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة تعزى إلى متغير الخبرة، في حين تتعارض مع نتائج هذه الدراسة والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر بعض الكفايات تعزى لمتغير العمر ومنها كفايات الوعي المهني والاجتماعي.

كما تتفق مع دراسة **مولود غالم (2011)** والتي توصلت إلى ظهور الأثر الإيجابي من خلال التركيز أثناء التكوين والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، والشعور بالمسؤولية نحوهم، وأنه توجد فروق في الكفايات التعليمية لديهم يعزى فيها الاختلاف إلى جنس المعلم والذي كان لصالح المعلمات، في حين لم تظهر فروق دالة في كفايات المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المؤهل العلمي، وفي هذا دلالة قاطعة على أنه مهما يكن المستوى التعليمي الذي حصل عليه المعلمين قبل التوظيف، إلا أنه تبقى هناك الحاجة والضرورة للتكوين والتدريب المستمر أثناء الخدمة.

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بتحقق الفرضية محل المناقشة.

وبالاعتماد على التراث النظري نجد أن **(رشيدة السيد، 2003)** تشير إلى أن مجالات البرامج التدريبية للمعلم تتنوع أثناء الخدمة بتنوع مجالات تكوين المعلم وجوانب إعداده ومن هذه المجالات، المجال الإداري ويهتم بتنمية المعلم مهنياً بتنمية الوعي القانوني للمعلم بحقوقه وواجباته المهنية والإدارية وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بهذه الوجبات، حيث يتم صياغة هذه الكفاية على هيئة أهداف أدائية مهنية من شانها أن تنعكس إيجابا على أداء المعلم، فبهذا يكون المعلم على دراية بالتشريعات التي تنظم مهامه وتحدد واجباته وتحفظ حقوقه، وعلى دراية أيضا بتشريعات ذوي الإعاقة السمعية، مما يتوجب تكوينه في هذا الجانب لتكوين مبادئ توجيهية للالتزام والانضباط وللثقافة التشريعية.

ويذهب **(عسكر، 2008)** إلى أن مبدأ الكفايات يؤكد على حد أدنى لفعالية التحصيل يشمل المستويات المعيارية، والقيم التربوية والنوعية التعليمية، ومن بين الأهداف التي تقوم عليها الكفايات، أهداف الاستكشاف، إذ تعتبر هذه الأهداف مرتبطة بنتائج ومسؤولية المعلم التي تقع على عاتقه في

تحصيل طلابه كما ونوعا، وهذا ما يؤكد على أن هذا المعلم يتحمل مسؤولية ما يقدمه لتلاميذه من مادة علمية وإحداث تغيير نوعي في المتعلمين بما يتفق وخصوصية إعاقتهم.

ويشير كلا من **(يوسف، وعبد النبي، 2010)** أن رسالة التدريب يمكن بلورتها في تحقيق عدة أهداف ومن بينها توفير الدافع الذاتي لدى الفرد لزيادة كفاءته وتحسين إنتاجه كما ونوعا من خلال توعيته بأهداف المشروع وسياساته وبأهمية عمله ومدى مساهمته في تحقيق تلك الأهداف، وسعيا لتفعيل آليات الوعي المهني وجب متابعة المعلم المتخصص معرفيا ومهاريا ووجدانيا لتزويده بالكفايات اللازمة وتحقيق أعلى مستويات الجودة في مجال التربية الخاصة، وهذا كله يعود بالمردود الإيجابي على المتعلمين.

ويرى **(رمو، 2013)** أن تحديد مفهوم الكفايات التعليمية لا يمكن أن يكون كافياً أو كاملا إذا لم يُأخذ فيه بعين الاعتبار لثلاثة شروط رئيسية مترابطة، ومن بين هذه الشروط أن يتحلى معلم التعليم المتخصص بمقدار عالي من تحمل مسؤولية الأداء، وهذا ما نادت به حركة التربية القائمة على الكفايات بظهور مبدأ المساءلة والمسؤولية، وعلى هذا الأساس وجب السعي على إعداد وتطوير برامج تكوين المعلمين بما يواكب المستجدات والمستحدثات العالمية في الجانب التشريعي من حيث اختصاصها واحتياجها وتدارك النقائص التي يرون أنهم بحاجة إليها وإعداده مهنيا في شتى الجوانب المهنية المتعلقة بتدريس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية حتى تتوافق مع المخرجات التعليمية.

ونجد ان **(الناصر عمري، 2017)** يؤكد على استطاعة معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تعويد المعاق على تحمل المسؤولية وفق مستوى الإعاقة تجاه نفسه والمحيطين به، تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلفة، مما يساعده على تبني أطر فكرية منظمة تمكنه من فهم مستجدات الأحداث في العالم، وتطورها، وانعكاسها على تربية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، فهو بهذا يعمل على تنمية قدرات المتعلمين ويترجمها إلى مواقف حياتية يطبقها ويستفيد منها في حياته اليومية.

ونجد أن (**القريطي، 2001**) يذهب إلى أن معلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية هو القادر والمسؤول على تقديم النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بطرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية وتزويدهم بالكتيبات والمنشورات والوسائل التعليمية، والعمل على إيجاد بيئة اجتماعية وأكاديمية يستطيع فيها الأطفال العاديون وذوي الاحتياجات الخاصة استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق أسمى طموحاتهم، إضافة إلى تمثيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الاجتماعات المدرسية والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية إلا أن هذا الدور لا يكتمل إلا بتعاون هذا المعلم مع معلم الفصل العادي. عن الوعي المهني لهذا المعلم المتخصص يتمثل أساسا في إدراكه لذاته المهنية ومتطلبات مهنته فيعمل على تنميتها وتطويرها مما يزيد من عطائه فيها، ولن تتأتى هذه التنمية إلا من خلال الدورات التدريبية التي تغطي احتياجاته الفعلية في هذه الكفاية.

ونجد أن (**إبراهيم عباس الزهيري، 2003**) أضاف مجموعة من الخصائص التي يتميز بها معلم التعليم المتخصص متمثلة في الالتزام بقوانين ومتطلبات مهنة التعليم، فهو مسؤول عن تربية وتعليم الأطفال القاصرين سمعيا، ويتحقق ذلك من خلال التزامه بنهج تربوي منتظم وهادف، اقتناعه بالعمل وحبه الإنساني للتعامل مع الأطفال القاصرين سمعيا، والرغبة في التعليم باعتباره دافعا داخليا يحفز المعلم على القيام بعمله، والإلمام بمتطلبات عمله.

إن مجال الالتزام بالتعليمات والتشريعات المدرسية والمواءمة بينه وبين ما يمتلكه الفرد من مهارات وكفايات تم تدريبه عليها من شأنه المساهمة في تحقيق وزيادة التنمية للفريق التربوي ككل وخلق علاقة تفاعلية ديناميكية بين أفراد الفريق التربوي مبنية على التعاون والاحترام المتبادل.

ويشير (**الصمادي، 2007**) إلى أن المختصين الذين ينفذون برامج المستوى الأساسي للدخول إلى المهنة، تحكمهم أخلاقيات المهنة كما وردت في المعايير الدولية (CEC,2003) وعلى

الاختصاصين في التربية الخاصة الالتزام بها ومن بينها على سبيل ذكر لا الحصر، العمل ضمن معايير، وسياسات المهنة، السعي حيثما أمكن لتطوير القوانين وتحسينها، والتعليمات، والسياسات المتعلقة بالتربية الخاصة أو في المجالات الخدمية ذات العلاقة، عدم التغاضي عن المشاركة في أي عمل من الأعمال غير القانونية، أو اللاأخلاقية، والتي من شأنها المس بمعايير المهنة.

وعلى هذا الأساس ستتمكن مدارس دمج الأطفال المعاقين سمعيا من تحقيق نوع من الاستقرار المهني من خلال القضاء على كثرة الغيابات والكسل واللامبالاة، وهذا باتخاذ القرار المهني المناسب.

ويرى **(عبد العزيز حسن، 2015)** بأن المعلم أكثر مصادر المنهج أهمية، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم يمتلك المعلم المهارات اللازمة، إضافة على أنه أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر والخصائص السلوكية للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة. ومنه هنا نرى أن المعلم الكفء الواعي هو المعلم الذي تم إعداده وتدريبه تدريبا تخصصيا جيدا في مجال الوعي المهني لتكون له القدرة على التكيف والتوافق مع المستجدات التربوية بذكاء لخدمة المؤسسة التربوية، مما ينعكس بالإيجاب على المستوى التعليمي لذوي الإعاقة السمعية.

ويشير **(ويس، 2015)** إلى ضرورة العمل وفق الكفاءات لأنه من شانه أن يخلق أفرادا مسؤولين لديهم القدرة على مواجهة مختلف الوضعيات والمشكلات، زيادة على الأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر، لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يستجد من مهارات وكفاءات في ضوء تطور دوره ومهامه مع الاتجاهات الحديثة في العالم، فلا يمكن أن يتحمل المعلّم مسؤولياته دون اكتسابه للكفايات المهنية والمتعلقة أساسا بالمسؤولية والوعي المهني. فقد أصبح الوعي المهني ضرورة ملحة وخاصة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة مما له من تأثير واضح على تحمل مسؤولية الواقع والاستشراف بمستقبله مما يزيد من الانتاجية التربوية كما وكيفا.

انطلاقا مما سبق من نتائج للبحث وارتباطها بالتأسيس النظري الذي توافق معها وتأكيدا بالدراسات السابقة التي اتفقت مع فحوى الفرضية وتوجهها، يمكن الحكم بعدم تحقق فرضية البحث سالفة الذكر المعتمدة في هذه الدراسة.

5. استنتاج عام للدراسة

استهدف الباحث في هذا البحث دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، وقد تم التوصل إلى تحقق الفرضية الأولى والتي تنص على أنه " هناك تفاعل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي ودرجة توافر الكفايات اللازمة التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية ".

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية التي تم عرضها ومناقشتها في جداول هذا الفصل الخاص بعرض ومناقشة النتائج، تبّين أنّه:

توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرضية الثانية والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لاكتساب الكفايات الضرورية لأداء مهامهم التعليمية تجاه فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين".

كما توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين".

فمن خلال عرض نتائج المعالجة الإحصائية ومناقشتها، تبّين من نتائج فرضياتها الجزئية أنّه:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية في تحديدهم للاحتياجات التدريبية في مجال المعارف تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية في تحديدهم للاحتياجات التدريبية في مجال المهارات تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية في تحديدهم للاحتياجات التدريبية في مجال التقييم والتقويم تبعا (للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر الكفايات المعرفية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادة ليسانس، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 تبعاً للأقدمية المهنية، وطبيعة التكوين.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر الكفايات التدريسية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا لمتغير طبيعة التكوين لصالح الذين تلقوا تكوينا لمدة 03 سنوات، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 تبعا لمتغيري الأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر كفايات الخصائص الشخصية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر كفايات التعامل مع الأطفال التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر كفايات الاجتماعية والمجتمعية التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين معلمي أقسام الدمج المدرسي حول درجة توافر كفايات الوعي المهني التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، طبيعة التكوين.

وبناء على ما توصلت إليها الدراسة الحالية، يأمل الباحث أنه قد تمت الإحاطة بأحد الجوانب المهمة المتعلقة بالاحتياجات التدريسية والكفايات التعليمية، والتي يمكن أن تحسّن من العملية التعليمية–التعلمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويوصي بضرورة العمل على تطوير مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال منحه المكانة العلمية والعملية اللائقة. كما يتطلب العناية بهذا المجال خاصة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية، لما لها من دور فعّال في تطوير برامج الاعداد والتدريب لتخريج معلمين متخصصين ذوي كفايات معرفية ومهنية للتدريس في أقسام الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية التي من شأنها تحسين أداء الأعمال المسندة إليهم وتوظيفها بطريقة تسمح زيادة مخرجات تعليمية بالمستوى المطلوب.

خاتـــمة

خاتمـــــة

من خلال النتائج التي توصلت إليها في إطار حدودها البشرية، والمكانية، والزمانية، فإنه يتطلب إعادة النظر في منظومة التكوين المتخصص المعتمدة في الجزائر لأنّها لا تلبي الاحتياجات الحالية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية، سواء من حيث المدة أو من حيث المحتوى حتى يتمكن المعلم من تأدية دوره بفاعلية، مما يؤكد على ضرورة امتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات اللازمة لتدريس هذه الفئة، والتي صرحوا بأنهم بحاجة إليها، فهي احتياجات مستمرة ومتغيرة في أكثر من مجال، فهناك ضرورة لاستمرار عملية إعدادهم أثناء الخدمة، وبناء برامج تكوينية جديدة مواكبة لمتغيرات العصر العالمية ومسايرة لنتائج الدراسات والبحوث العلمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وتستجيب للشروط والاحتياجات والمتطلبات العلمية الراهنة، بهدف تغطية أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي والمهني، والتي ستتوج بتوفير تعليم إضافي بأعلى قدر من الفعالية والكفاءة.

إقتراحات الدراســـة

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقترح ما يلي:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال التكوين المتخصص لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية وخاصة ما تعلق بدمجهم في المدارس العادية.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية من طرف الوزارة الوصية.
- إعادة النظر في منظومة التكوين المتخصص لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية وفق احتياجاتهم التدريبية، مسايرة مع المتطلبات الجديدة للعملية التدريسية والدراسات الحديثة في هذا المجال.
- إعداد إطار مرجعي جزائري لكفايات معلمي ذوي الإعاقة السمعية (المدمجين وغير المدمجين في المدراس العادية) وفق منهجية تشاركية بين جميع الخبراء وفرق التكوين على المستوى الوطني، وجعله مرجعا وطنيا لجميع النشاطات التدريبية للمعلمين.
- إلحاق المراكز المتخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة بوزارة التربية الوطنية.
- تبادل الخبرات بالشراكة مع دول أخرى (عربية وأجنبية) في مجال التكوين المتخصص لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
- تنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة لفائدة معلمي التعليم المتخصص بهدف تنمية كفياتهم المهنية في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية.
- إلحاق المراكز المتخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة بوزارة التربية الوطنية.
- تبادل الخبرات بالشراكة مع دول أخرى (عربية وأجنبية) في مجال التكوين المتخصص لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
- تنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة لفائدة معلمي التعليم المتخصص بهدف تنمية كفياتهم المهنية في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية.

قائمة

قائمة المراجع العربية

إبراهيم عباس الزهيري. (2007). تربية المعاقين والموهوبين ونمط تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية. (ط.1). القاهرة، دار الفكر العربي، ص56.

إبراهيم، إلهام عبدالخالق محمد. (2009). الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتوعية الأسرة بأساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء المعاقين سمعياً [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم. ص27/26/25.

إبراهيم، مروان عبد الحميد. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. (ط.01). عمان: مؤسسة الوراق.

إبراهيمي، سعاد. (2002). إدماج الطفل المعوق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي، دراسة مقارنة بين أطفال معاقين سمعيا مدمجين وأطفال معاقين سمعيا غير مدمجين. [أطروحة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر، جامعة الجزائر].

ابن منظور، جمال الدين. (دت). لسان العرب. مادة " كفأ". 05 (ط.01). بيروت: دار صادر.

أبو الفخر، غسان عبد الحي. (2000). المعوقون حسياً، والصعوبات المرافقة لإعاقاتهم – دراسة ميدانية على مؤسستي المكفوفين والصم بدمشق. مجلة شؤون اجتماعية، عدد (67).

أبو حلتم، سعيد. (2005). مهارات السمع والتخاطب والنطق المبكرة. دار أسامة للنشر والتوزيع

أبو خليل، ناجي. (1981). العام الدولي للمعاقين، بيانات واتجاهات وتطلعات، التربية الجديدة. 08 (02) Www. mandumah.com

أبو قلة، عبد الحميد. (2007). التوجهات المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة لمدارس الدمج الشامل. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي.

أخضر، فوزية بنت محمد حسن. (1993 م). دمج الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس العادية. (ط. 2). مكتبة التوبة. الرياض. المملكة العربية السعودية.

الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي. بيروت: دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعاقين. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة. القرار رقم 3/47 1981.

أوشان، علي آيت. (2005). اللسانيات والديداكتيك. (ط.01). الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بخات، رحيمو وآخرون. (2006). المقاربات والبيداغوجيا الحديثة. مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو أقل. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي.

بخش، أميرة. (2000). مقدمة في التربية الخاصة. (ط.1). جدة: دار البلاد

البرجاوي، مولاي المصطفى. (2014). المقاربة بالكفايات، مدخل جديد لتطوير المناهج التعليمية، شبكة الألوكة / مجتمع وإصلاح / تربية / التربية والتعليم، 2014/09/07.

البزون، حيدر طارق كاظم. (2017). بناء مقياس لتقييم المهارات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية. (03). رابط الموضوع: https://www.alukah.net/social/0/75605/#ixzz6VqCE03q3

بلقيدوم، بلقاسم. (2015). مساهمة نقدية لاستعمالات مصطلح الكفايات في المجال التربوي من الناحية النظرية والابستمولوجية. مجلة العلوم الاجتماعية. (21).

بلقيس، أحمد (1989أ). المبادئ الأساسية في التعليم والتدريب والإشراف وتطبيقها. عمان، منشورات معهد التربية – الأونروا/اليونسكو.

بلقيس، أحمد (1989ج). مفاهيم أساسية في التربية والتدريب المهني والتقني. عمان، منشورات معهد التربية – الأونروا/اليونسكو.

بن عامر، وسيلة، وساعد، صباح ساعد. (دس). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة. (عدد خاص). ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

بوركانج، بالوما، وترامب، روزان (Bourgonje, Paloma, et Tromp, Rosana). (2011). جودة المعلمين، دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم. تكليف من المركز الإقليمي للجودة والتمييز في التعليم. الدولية للتعليم، ترجمة محمد صلاح سنوسي وعمر بن عدنان جلون.

بوعلاق، محمد. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. (ط.4). البليدة: قصر الكتاب قصر الكتاب للنشر والتوزيع.

بوكرمة، فاطمة الزهراء. (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.

بويعلى، نصيرو. (2017). تقويم البرامج التدريبية للموارد البشرية في المؤسسة الصناعية. [رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص تنمية الموار البشرية]. قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. (2016). مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (171 الجزء الرابع).

التويجري، عبد الرحمن بن عبد العزيز بن فهيد. (2014). المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين. [متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في المناهج والوسائل التعليمية، أطروحة منشورة]. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس ص23-24.

جابر، سميح. (2001 م). تدريب وإعداد مدربي التدريب المهني. ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.

جابر، عبد الحميد جابر. (2001). خصائص التلاميذ ذوو الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريبهم. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائري3-3-1999. القرار الوزاري المشترك لوزارة التربية الوطنية ووزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني المؤرخ في 10 نوفمبر 1998.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. مرسوم تنفيذي رقم 09-353 مؤرخ في 20 ذي القعدة 1430هـ الموافق لـ 08 نوفمبر سنة 2009. العدد 64. 20 ذو القعدة عام 1430هـ. 08 نوفمبر 2009م.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المرسوم التنفيذي رقم 05/12 المؤرخ في 04 يناير 2000 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين في الجريدة الرسمية (المواد3.2.10.11) . عدد (5)

الجريدة الرسمية، المرسوم التنفيذي رقم 09-353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق 08 نوفمبر سنة 2009، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني. المادة 70. ص14.

الجسار، سلوى. (1991). الكفايات اللازمة في برنامج إعداد المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية في كلية التربية. رسالة دكتوراه. جامعة الكويت.

جمال الدين، نادية، وآخرون. (1992). مدخل إلى التربية ومهنة التعليم. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. القبة، الجزائر: دار الخلدونية

الحداني، عبد الله (1994). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في اليمن. مجلة التربية المعاصرة. العدد (31). السنة 11 مارس 1994.

حديد، يوسف. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. أطروحة دكتوراه. غير منشورة. الجزائر: جامعة قسنطينة.

الحربي، عواض محمد بن عويض. (2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الصم في المرحلة المتوسطة، دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل للصم: جامعة نايف للعلـــوم الأمنية. الـــــرياض. السعـــــودية.

حرقاس، وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. الجزائر: جامعة منتوري، قسنطينة.

حسن، راوية محمد. (2000). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

حسن، عادل وزهير، حسن مصطفى. (1992). الادارة العامة. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

حسن، عبير عادل عبد العزيز. (2015). رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية. تخصص أصول التربية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. قسم أصول التربية.

حسن، محمد صديق. (1995). المعاقون والاندماج في المجتمع، المشاكل النفسية والاجتماعية للمعاقين. مجلة التربية. (123). اللجنة الوطنية القطرية للدراسة والثقافة والعلوم، الدوحة، قطر. ص84.

حسن، محمد محمود. (2010). الاتصال التدريبي وأهميته في مهنة الإعلام. مجلة الباحث الإعلامي. العدد 08 آذار.

حسنين، حسين محمد. (2002). طرق التدريب. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسنين، حسين محمد. (2006). تخطيط برنامج تدريب. (ط.1). عمان، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حلاوة، محمد السيد. (1999). الرعاية الاجتماعية للطفل الأصم، دراسة في الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع. 32.

حليمة عمارة. (2016). مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التقويم). موقع جامعة الشلف، مقال منشور بتاريخ 2016/03/12.

حناش، فضيلة. (2007). مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتش التربية والتعليم الأساسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (08). جامعة الجزائر، الجزائر.

حنفي، علي عبد النبي. (2004). أثر الالتحاق ببرنامج دراسي تخصصي في الإعاقة السمعية على تعديل اتجاهات معلمي المعوقين سمعيا وخفض مستوى احتراقهم النفسي. مجلة كلية التربية – جامعة طنطا. (33).

خالد، طه الأحمد. (2005). تكوين المعلم من الأعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي. (ط.1). الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

الخشرمي، سحر أحمد. دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. 012020/17 (http://www.gulfkids.com/pdf/Damj_sahar.pdf >

الخضراء، عبد العزيز. (2006). التكامل التربوي بين البيت والمدرسة. (د.ط). دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (1997). الحقائب التدريبية. (ط.1). دار المستقبل للنشر

الخطيب، جمال. (1998). الإعاقة السمعية. (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر.

الخطيب، جمال. (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. (ط01). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

داود، سليمان حمودة محمد. (2013). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة. ورقة عمل مقدمة للجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين ببريدة للمشاركة بملتقى إعداد وثيقة معايير العمل مع ذوي الإعاقة، 4-6 مارس 2013.

الدبابنة، خلود أديب. (2008). أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الإنفعالي الاجتماعي لدى طلبة ذوي الحاجات الخاصة. مجلة كلية التربية. (25). الإمارات العربية المتحدة.

درة، عبد الباري إبراهيم. (2003). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة. القاهرة، مصر: المنظمة العربية للتنمية الادارية.

درة، عبد الهادي. (1991). التدريب مفهومه ومدخل نظمي له، رسالة المعلم. 32 (01 و02).

الدريج، محمد. (2000). التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية. الجزائر. البليدة: قصر الكتاب.

دريدي، نورة. (2008). تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير]. قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة.

دياب، فوزية. (1979 م). نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة. (ط 3). مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. جمهورية مصر العربية.

الذكير، خالد سليمان، وأبو دريع، سامر محمد. (2012). المعلم الفعال في تعليم الأطفال الصم والصم المكفوفين. عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الذكير، خالد سليمان، وأبو دريع، سامر. (2003). المعلم الفعال في تعليم الأطفال الصم والصم المكفوفين. (ط.01). عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

ذيب، وسيلة. اتجاهات الاساتذة حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس العادية ومدارس الاعاقة السمعية. (2014). مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص التعليمية ومشكلات التعلم، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، السنة الجامعية: 2015/2014، الجزائر.

ركاب، أنيسة. (2013). الدمج المدرسي للمعاق سمعيا التجربة الجزائرية. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ج/ قسم العلوم الاجتماعية. (10). ص47-48.

الروسان، فاروق. (2000). سيكولوجية الأطفال غير العادين. (ط.4). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف بن عابد. (2011). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. (ط.4). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرح. (2003). الإعاقة السمعية. (ط.01). دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزعبي، محمد أحمد. (2003). التربية الخاصة للموهوبين وسبل رعايتهم وإرشادهم. (ط.1). دمشق: دار الفكر.

زمام، نورالدين. (دس). المقاربة بالكفاءات النشأة والتطور. دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة بسكرة: مخبر المسألة التربوية في الجزائر.

الزمخشري، أبو القاسم. (2003). أساس البلاغة. (ط.03). بيروت: الدار النموذجية.

زهران، إيمان حمدي رجب. (2016). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. مج (35).ع (171). ج(4). ديسمبر 2016.

الزهيري، إبراهيم عباس. (2003). تربية المعاقين ونظم تعليمهم إطار فسفي وخبرات عالمية. (ط.01). دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الزهيري، إبراهيم عباس. (2006). تربية المعاقين والموهوبين ونمط تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية. (ط.1). القاهرة، دار الفكر العربي، ص56.

السبحي، عبد الحي بن أحمد، والرشيدي، خالد بن محمد، والنجار، حسين بن عبد المجيد. (2015). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. مجلة العلوم التربوية. (01).

سليمان، أماني عبد السلام محمد. (2005). فعالية برنامج التنطيق المقترح في تحقيق عملية التواصل اللفظي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة العمرية (4–6) أعوام. [أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم الأسرية. السودان: جامعة الخرطوم. كلية الدراسات العليا. كلية التربية. قسم العلوم الأسرية].

سليمان، أيمن عبد الحمن. (2010). واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح. (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. مجلة كلية التربية ببنها، (85).

سيد أحمد، والسويدي، ضحى علي. (1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (01) (01).

السيد، عبيد ماجدة. (2001). السامعون بأعينهم، الإعاقة السمعية. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الشخص، زيدان، والسرطاوي، والعبد الجبار، عبد العزيز. (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية. مترجم، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، العين.

الشخص، عبد العزيز السيد. (1987). متطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الحادي والعشرون، السنة السابعة، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض. ص ص 189-219

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. (ط.01). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

شعير، إبراهيم محمد. (2009). التدريس للفئات الخاصة. (ط.02). كلية التربية، جامعة المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

شكري، سيد أحمد، والسويدي، ضحى علي. (1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد (01).

الصمادي، أسامة يوسف. (2007). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع. أطروحة دكتوراه في التربية، تخصص تربية خاصة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان.

الطاهر، رشيدة السيد أحمد. (2003). تدريب المعلمين بالخارج دراسة في التخطيط للتنمية المهنية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

الطعاني، حسن أحمد. (2002). التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبي وتقويمها). (ط.1). دار النشر، عمان.

الطعاني، حسن أحمد. (2002). التدريب مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق، عمان.

الطعاني، حسن أحمد. (2006). التدريب الإداري المعاصر. دار المسيرة.

طعيمة، رشدي أحمد. (1999). المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه. (ط.01). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

طه، راضي عبد المجيد. (2014). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس التعليم العام. (ط.1). القاهرة، دار الفكر العربي.

طه، راضي عبد المجيد. (2014). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس التعليم العام. (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الجليل مصطفى، أبو عطوان. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. [بحث مقدم استكمالا لمتطلب الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية]، الجامعة الإسلامية، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم أصول التربية، غزة.

عبد الرحمن. (2002). معجم الإعاقة السمعية، القاهرة: دار القاهرة.

عبد العزيز، صفاء، وعبد العظيم، سلامة. (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم. (ب ط)، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر،2007.

عبد الوهاب، هلال علي محمد. (1985). التدريب والتطوير مدخل علمي لفعالية الافراد والمنظمات. الرياض، السعودية.

عبيد، ماجدة. (2007). فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف

العتيبي، صالح. (1993 م). استخدام مدخل النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية لأفراد قوات الأمن الخاصة في مدينة الرياض. [رسالة ماجستير غير منشورة]. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض.

عثمان، عبد الفتاح. (1981 م). الرعاية الاجتماعية والنفسية للمعوقين. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. جمهورية مصر العربية.

العربي، سليماني. (2006). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية. (ط.01). الجزائر: الدار البيضاء.

العزالي، سعيد كمال عبد الحميد. (2011). تربية وتعليم المعوقين سمعيا. (ط.1). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزه، سعيد حسني. (2002). المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. (ط.1). عمان. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عسكر، علاء صاحب. (2008). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلم المستقبل. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية. 03 (02).

علوان، طاهر، وعبد القوي، مصطفى. (1995). مهارات التدريس. جامعة الإسكندرية: كلية التربية.

علي، ماهر أبو المعاطى. (2005). الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي ورعاية المعاقين. (ط.02). حلوان. ص 100، 243، 246

عليمات، محمد. (1991). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة. (ط.1). دار الخواجا للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (2009). الدراسة العلمية للإعاقة والمعاقين. القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع والتجهيزات العلمية.

غانا، حسن. (2002 م). الإعاقة السمعية. محاضرات الدورة التدريبية بالجمعية القومية السودانية لرعاية الصم. الخرطوم. السودان.

الفاربي، عبد اللطيف وآخرون. (1997). معجم علوم التربية. المغرب: منشورات عالم التربية.

فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج. (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات. 41 (03). (عدد خاص).

فتح الله، عبد الكريم لله. (2007). معلم الصف، كفايته، مسؤوليته، نموه المهني. دمشق: مكتبة دار طلاس.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2004). تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم، انموذج في القياس والتقويم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرا، فاروق حمد. (1996). تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة. مجلة العلوم الإنسانية، العدد (01). جامعة الأزهر، مصر، غزة.

فؤاد عيد الجوالدة. (2012). الإعاقة السمعية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قحطان، أحمد الظاهر. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة، (ط.02). دار وائل للنشر. عمان، ص.ص 128-135 بتصرف.

قرشم، أحمد عفت. (2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. (ط.01). القاهرة. مركز الكتاب للنشر

القريطى، عبد المطلب. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط.04). القاهرة. دار الفكر العربي.

القريطي، عبد المطلب أمين. (28-29 مارس 2010). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته، مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية، وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي. المؤتمر العلمي السادس عشر، القاهرة. ص ص 387-414.

القريطي، عبد المطلب. (1996). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطي، عبد المطلب. (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط.02). لقاهرة. دار الفكر العربي.

القريوتي، إبراهيم أمين. (2006). الإعاقة السمعية. جامعة عمان، كلية الدراسات التربوية العليا، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. ص: 200-202.

الكبيسي، وهيب مجيد. (2010). المدخل في علم النفس التربوي. بابل دار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

كولارسو، رولاندو، وأورورك، كولين. (2003). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين. (ط.01). القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

لعزيلي، فاتح. (2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها. مجلة معارف (مجلة علمية محكمة). (14).

لكحل، لخضر. (2011). المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (عدد خاص). جامعة الجزائر 02، الجزائر: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

لمى، رمو. (2013). برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. سوريا، جامعة دمشق.

مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. (ط.01). ص37

مجيد، سوسن شاكر. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. (ط.03). عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد، إسماعيل وآخرون. (2000). الدمج وعلاقته بالشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة عمان. عمان. الأردن.

محمد، عادل عبد الله. (2012). آليات تفعيل الدمج الشامل لطلاب ذوي الاعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع. بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط.

محمد، فتحي عبد الرسول. (2008). التربية الخاصة لغير العاديين. القاهرة: الدار العالمية.

محمود سلامة محمد. (2018). أدوار مقترحة للمعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء متطلبات نظام الدمج. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي. (02).

محمود، محمد (1997 م). الإدارة العامة المقارنة. (ط.2). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

مرسي، سامي عبد السلام. (2014). الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية. (ط.1). عمان مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

مرسي، سعيد. (1980). المدخل إلى العلوم التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين. (2010). برنامج تكوين معلم التعليم المتخصص فرع إعاقة سمعية.

مصطفى، عبد السلام. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. مصر: دار الفكر العربي.

مصطفى، عفاف عثمان. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. (ط01). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

معامير، الأزهر. (2014). المقاربة بالكفاءات. دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية. مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير. تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح. كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي.

مقداد، محمد. (2006). قضايا في طريق التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة تنمية الموارد البشرية جامعة سطيف. (العدد 03). خاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الجزائر.

ملكاوي، محمد زايد محمد. (2008). الوسائل السمعية وطرق التواصل مع المعاقين سمعيا. (ط.01). دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

ميا، علي. (2014). أثر التدريب والتأهيل المستمر على تحسين كفاءة الموارد البشرية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 36(03). جامعة تشرين.

الناصر عمري. (2017). معايير إعداد معلم الأطفال ذوي الإعاقة.https://almanalmagazine.com

النمر، سعود، ومحمود، محمد (2006 م). الإدارة العامة: الأسس والوظائف. (ط.6). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

نوبي، محمد علي. (2009). الإعاقـــة السمعيـــة. (ط.1) دار وائل. عمـــان، الأردن.

والتوزيع، عمان، الأردن.

وزارة التربية الوطنية. (2009). المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

وزارة التشغيل والتضامن الوطني، المديرية المركزية للنشاط الاجتماعي. (2002). دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة إعاقة سمعية، مطبوعات غير منشورة.

الوناس، مزياني. (دس). بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (عدد خاص). 03(02). ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

ويس، راضية. (2015). المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. (11).

يحي، خولة أحمد. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. (ط.1). الأردن، دار المسيرة.

يحي، خولة أحمد. (2008). تكوين معلمي التربية برامج الخاصة. مجلة تنمية الموارد البشرية. بجامعة سطيف. (04).

اليمن. مجلة التربية المعاصرة. العدد (31).

يوسف، عبد القادر. (1985). تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. دار الكتاب العربي.

يوسف، عصام نمر. (2000 م). دليل العمل مع الصم. (ط. 9). دار المسيرة. عمان. الأردن.

يوسف، محمد محمود، وعبد النبي، عبد الله يوسف وصلاح الدين. (2010). العوائد المتوقعة من التدريب على العمالة والمنشأة. كلية العلوم الاقتصادية والسياسية، جامعة القاهر.

قائمة المراجع الأجنبية

Anastasi, A. (1976). Psychological testing. New York, Macmillan Co. (2nded

Billingsely, B.S. & Cross, L.H. (1992). Predictions of Commitment, Job Satisfaction,and Intent to Stay in Teaching:A Comparison of General and Special Education. Journalof Special Education, 25, 453 - 471.

Bradly, B. (2000). Multi search Engines Comparison. Retrieved from the web at January, 18, 2020 – ERIC Abstract, http:// www.phlib.com/msengine.html

British Medical Journal. (2000). Science Medicine and the Future, New Intervention in Hearing Impairment. Britain.

CNFPH. (2001). Référentiel De La Formation Initiale.

EMIR, Abdelkader et autres.(2009). Guide méthodologique en évaluation pédagogique. Alger: ministère de l'éducation nationale.

International League of Societies for Person with Mental Handicap. (1994). The inclusion charter. UNESCO World. Conference on special Education Needs: Access and Quality. Salamanca. Spain.

Martin, Frederick N, & clark, John G. (2000). Introduction to Audiology, by Allyn & Bacon Apearson Education Company. U.S.A .

Nadol, J.B. (1993). Hearing Loss. The New England Journal of Medicine.

Roegiers, Xavier. (2004). Une pédagogie de l'intégration. 2ème édition BRUXELLE: De Boeck université.

Shifani,J.W. & Others. (1975). A Survey of opinions on the training of teachers of exceptional children. The national association of state directors of special education.

Smith, G.G.E. & Van, C. G. (1999). Deafness and Hereditary Hearing Loss Overview. University of Washington Seattle: National library of medicine.

Smith,Deborah & Luckasson ,Ruth. (2007). introduction to special Education:teaching in an age of challenge.NyAllyn&Bacon. p89

Stout, S. (1994) .Managing Training. London: Kogan Page Limited.

Thons, Gary, & Davis, Pauline. (1997). Special Needs: Opjective Reality or Personal Construction? Judging Reading Difficulty after The Code of Practice, Educational Research.39 (03). P263.

UNESCO. (2005). Decade of Education for Sustainable. http://portail.unesco.org/education/ United, Nations.

الملاحق

الملاحـــــق

1. الملحق رقم (01) مجتمع الدراسة حسب مراسلة وزارة التضامن الوطني

الجمـــهورية الجزائريـة الديمقراطية الشعبـية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التـــضامن الوطـــني
والأســـرة وقضايا المـــرأة

المديرية العامة لحماية الأشخاص
المعوقين وترقيتهم

المدير العام

MINISTERE DE LA SOLIDARITE
NATIONALE, DE LA FAMILLE ET DE
LA CONDITION DE LA FEMME

DIRECTION GENERALE
DE LA PROTECTION ET LA PROMOTION
DES PERSONNES HANDICAPEES

LE DIRECTEUR GENERAL

18 FEV. 2021

رقم/تاريخ ...139.../م.ع.ح.أ.ع.ت.....

السيد عبد الكريم يحياوي، طالب دكتوراه تربية متخصصة

الموضوع : ف/ ي طلب معلومات بغرض اجراء بحث علمي.
المرجع: إرسالكم المؤرخ في 17 فيفري 2021
المرفقات: نصوص تنظيمية + جدول

عطفا على إرسالكم المشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفني أن أوافيكم طيه بعناصر المعلومات المتعلقة بتنظيم عملية تمدرس الأطفال المعوقين بالأقسام الخاصة كما هو مبين أدناه:

1- الإطار القانوني و التنظيمي:

يخضع تمدرس الأطفال المعوقين على مستوى الأقسام الخاصة المفتوحة بالمدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية للنصوص التنظيمية التالية:

- القانون رقم 02- 09 المؤرخ في 8 مايو سنة 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم
- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية
- المنشور الوزاري المشترك رقم 002 المؤرخ في 03 ديسمبر 2014 المتعلق بالاجراءات العملية لفتح الأقسام الخاصة بالأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها
- المنشور الوزاري المشترك رقم 01 المؤرخ في 03 سبتمبر 2019 يتضمن التذكير بالتدابير والتوجيهات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.

2- معلومات احصائية:

1– عدد الأقسام الخاصة للأطفال المعوقين سمعيا على المستوى الوطني : **183**

2- عدد التلاميذ المعوقين سمعيا المتمدرسين بالأقسام الخاصة على المستوى الوطني: **1224**

3- عدد التلاميذ المعوقين المتمدرسين بالأقسام الخاصة على المستوى الوطني: **5967**

تقبلوا، تحياتنا الخالصة.

2. الملحق رقم (02) طلب معلومات حول مجتمع الدراسة من الوزارة الوصية

الأستاذ: عبد الكريم يحياوي

طالب دكتوراه تربية مختصة

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

هاتف: 06-62-05-47-02

الايمايل: yahiaouikarim73@gmail.com

سطيف يوم 11 أكتوبر 2020

وزارة التضامن الوطني والاسرة وقضايا المرأة

الغرض : طلب معلومات بغرض البحث العلمي

بغرض إستكمال مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان **الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية** يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب معلومات والتي نتعهد بأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وهذه المعلومات متمثلة في الآتي:

- ✓ عدد أقسام الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا على المستوى الوطني.
- ✓ عدد أقسام الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا على مستوى كل ولاية.
- ✓ عدد المعلمين المكلفين بتدريس الأطفال المعاقين سمعيا بأقسام الدمج المدرسي على المستوى الوطني حسب الجنس (عدد الذكور وعدد الإناث).
- ✓ عدد التلاميذ المدمجين في أقسام الدمج المدرسي على المستوى الوطني.

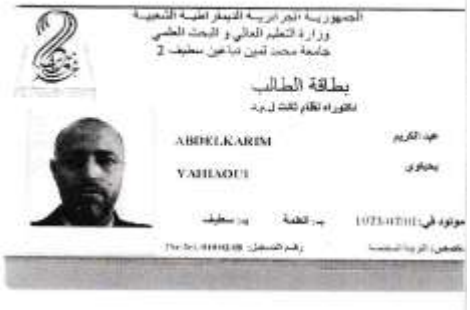
ملاحظة: إذا كانت هناك معلومات إضافية حول الدمج المدرسي يمكنكم إفادتنا بها.

تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير والاحترام.

المعنـــي

تأشيرة رئيس القســـم

مساعد رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا
مكلف بمهام نائب العميد للتدرج و البحث العلمي
الدكتور [illegible] زيـــان



3. ملحق رقم (03) خطاب إلى الأساتذة المُحكّميـــن

خطاب إلى الأساتذة المُحكّميـن

السّلام عليكُم ورحمةُ الله،

أساتذتي الأفاضل، إن اختياركم للقيام بعملية التّحكيم لم يكُن وليد الصُّدفة أو بطريقة اعْتباطيّة، وإنما لوُجود خصائص هامّة في شخْصكُم ومنها على سبيل الذّكر لا الحصْر، سُمْعتكم الطيبة عبر جامعات الوطن، خَبَراتُكم العمليّة، إنجازاتُكم العلميّة وتفانيكُم في العمل.

ففي إطار إنجاز أطروحة تخرّج لنيل شهادة الدكتوراه الموسومة بـ: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية"، قام الباحث ببناء مقياس بغرض التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي، أملاً منه أن يستفيد منه الباحثون في الدراسات المستقبلية حول هذا الموضوع، كما استعان الباحث بمقياس الكفايات اللازمة للباحث عبد العزيز العبد الجبار (1998) من أجل إجراء دراسة تطبيقية للأطروحة.

ولهذا نرجو من سيادتكم فضلاً وليس أمرًا التكرُّم بإجراء الخبرة اللازمة على هاتين الأداتين بملاحظاتكم القيّمة لكي يرقى هذا البحث إلى المستوى العلمي المنشود وتقديم يد العون لإنجاز عمل علمي راقي يخدم فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ونشكركم مسبقًا جزيل الشُّكر على تعاونكم وعلى ما ستقدمونه من إضافة للبحث العلمي.

تحيّات وتقدير طالب الدكتوراه (تربية خاصة): عبد الكريم يحياوي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

البريد الإلكتروني: yahiaouikarim73@gmail.com

4. ملحق رقم (04): قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	البريد الإلكتروني
01	منير بشاطة	أستاذ محاضر صنف (أ)	بجاية	bechatamounir@gmail.com
02	فريد بن قسمية	أستاذ محاضر صنف (أ)	بجاية	faridbenguesmiadz@yahoo.fr
03	بوبكر بكار	أستاذ محاضر صنف (ب)	سطيف	bekkar19@yahoo.fr
04	حميد أومليلي	أستاذ محاضر صنف (أ)	سطيف	oumelili.hamid@live.fr
05	حبيبة ضيف الله	أستاذ محاضر صنف (أ)	تيبازة	habiba-difallah@yahoo.fr
06	الطيب تومي	أستاذ محاضر صنف (أ)	المسيلة	tayeb.toumi@univ-msila.dz
07	زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	المسيلة	zineeddine.daif@univ-msila.dz
08	محمد بودربالة (رحمه الله)	أستاذ التعليم العالي	المسيلة	bouderlaid@yahoo.fr
09	محمد برو (رحمه الله)	أستاذ التعليم العالي	المسيلة	pr.mohamedberou@hotmail.com
10	نجاة يحياوي	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	najat.yahiaoui@univ-biskra.dz

5. ملحق رقم (05) مقياس الكفايات العبد العزيز العبد الجبار في صورته الأصلية

ملحق رقم (٣)

المقياس في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المعلم :
المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، ومعرفة الكفايات الموجودة والمفقودة لديهم من هذه الكفايات من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة السمعية .

للمعلم الذي يعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية : أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل منها حسب درجة الأهمية بحيث تضع علامة (X) أمام كل عبارة تحت درجة الأهمية التي تراها مناسبة وذلك من العمود (أ) وضع علامة (X) تحت الدرجة التي تحدد مدى توافر هذه الكفايات .

شاكراً لكم حسن تجاوبكم،،،،،

الباحث

د. عبد العزيز العبد الجبار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أولاً : معلومات عامة :

أرجو الإجابة عن الأسئلة التالية وذلك بوضع (✓) في المربع المناسب :

١ - العمر :

- ☐ - ٢٠ - ٣٠ سنة
- ☐ - ٣١ - ٤٠ سنة
- ☐ - ٤١ - ٥٠ سنة
- ☐ - ٥٠ سنة فأكثر

٢ - الخبرة :

- ☐ - أقل من خمس سنوات
- ☐ - ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
- ☐ - ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة
- ☐ - ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
- ☐ - ٢٠ سنة فأكثر

٣ - المؤهل :

- ☐ دبلوم
- ☐ بكالوريوس تربية خاصة
- ☐ بكالوريوس في تخصص آخر
- ☐ ماجستير

	الكفايات الضرورية	درجة الأهميـــة (أ)			مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
	اولاً :الكفايات المعرفية :						
١	المعرفة بنظريات التعلم الرئيسة وتطبيقاتها						
٢	معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم						
٣	معرفة بالاتجاهات الحديثة في مجال تعلم ذوي الاعاقة السمعية						
٤	معرفة الوسائل والأنشطة المختلفة ذات العلاقة بتعليم ذوي الإعاقة السمعية (مثل استخدام الحاسوب، المعينات السمعية وغيرها)						
٥	استخدام نشاطات متعددة لتوفير المزيد من الفرص التعليمية						
٦	القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية						
٧	القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من الطلاب ذوي الاعاقة السمعية						
٨	القدرة على تخطيط وتنفيذ البرنامج الفردي للطفل ذي الاعاقة السمعية						
٩	القدرة على تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر						
١٠	المعرفة بأساليب التواصل المختلفة (لغة الاشارة، مهارة التواصل الكلي .... الخ)						
١١	المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاتها مع المعوقين سمعياً						
	ثانياً : الكفايات التدريسية :						
١	القدرة على اعداد الدرس بشكل جيد						
٢	القدرة على تدريس القراءة لذوي الاعاقة السمعية						
٣	القدرة على تدريس الكتابة للمعوقين سمعياً						

(أ) (ب)

	الكفايات الضرورية	درجة الأهميـــة			مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيـرة	مهمـة بدرجـة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجـة متوسطة	مفقودة
٤	القدرة على التعامل مع الطالب أثناء العملية التعليمية						
٥	القدرة على صياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى						
٦	القدرة على جذب انتباه التلاميذ للدرس واستثارة دافعيتهم						
٧	القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب						
٨	القدرة على ايجاد علاقات مهنية وصلات جيدة مع التلاميذ						
٩	القدرة على صياغة الأهداف اليومية						
١٠	المعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها						
١١	القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه للتلاميذ بشكل فوري						
١٢	القدرة على تنمية اللغة لدى الطلاب المعوقين سمعيا						
	ثالثاً :كفايات خصائص الشخصية :						
١	لديه المرونة للعمل مع زملائه ومنسوبي المدرسة						
٢	واثقاً من نفسه لاداء عمله						
٣	مظهره العام مرتب ونظيف						
٤	يحاول اكتساب الخبرة كلما سنحت الفرصة						
٥	لديه القابلية للتغيير للافضل						
٦	التعاون مع الآخرين من زملائه ومنسوبي المدرسة						
٧	يمتلك قدراً مناسباً من الدعابة والمرح						
٨	يتسم بالمثابرة والقدرة على تحمل المسئولية						
٩	القدرة على معالجة المشكلات التي قد تنشأ في غرفة الدراسة أو المدرسة بأسلوب ملائم						
١٠	القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين						
١١	يتسم بالقدوة الحسنة للطلاب						

	الكفايات الضرورية	(أ) درجة الأهميـــة			(ب) مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلم			
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١٢	لديه الجدية والحماس للعمل						
١٣	يتقبل النقد من الآخرين						
١٤	الحرص على الانتظام في المدرسة						
	رابعاً : كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعياً وأولياء أمورهم						
١	لديه القدرة على ضبط وإدارة الصف						
٢	القدرة على تشجيع الطلاب وإثارة الحماس لديهم لإجراء المهمات المختلفة						
٣	تشجيع الطلاب على العمل الجماعي المنظم						
٤	احترام رأي التلميذ وإبداء الاهتمام نحوه						
٥	الاهتمام بالمشكلات الخاصة للطلاب						
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب						
٧	فهم ردود الأفعال المختلفة لأولياء الأمور وتقبلها						
٨	مساعدة أولياء الأمور على فهم حاجات أطفالهم الخاصة						
٩	إثارة اهتمام أولياء الأمور للمشاركة في تعليم الأبناء						
١٠	تشجيع أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة لصالح الأبناء						
١١	إرشاد أولياء الأمور حول أساليب التواصل الفاعل مع الأبناء						
١٢	العمل على تغيير اتجاهات أولياء الأمور						
١٣	الاسهام في عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور						
١٤	اشراك أولياء الأمور في وضع الخطط التعليمية						
١٥	عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الأمور لاطلاعهم على تقدم ابنائهم بالمدرسة						

	الكفايات الضرورية	درجة الأهميـــة (أ)			مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
	خامساً : الكفايات الاجتماعية والمجتمعية						
١	يطور علاقات مفيدة مع المسئولين في المؤسسات والهيئات ذات العلاقة من أجل مصلحة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية						
٢	طلب المساعدة والتعاون من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة متى دعت الحاجة						
٣	التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الاعاقة السمعية من اجتماعية وصحية وترفيهية						
٤	يستطيع العمل مع مساعد المعلم						
٥	يعمل بفاعلية ونشاط مع المعلمين ومشرفي المدرسة						
٦	الاسهام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعوقين سمعياً						
٧	الاسهام في وضع برامج ارشادية لأبناء المجتمع حول كيفية التعامل مع المعوقين سمعياً						
٨	يعمل على دمج الطلاب المعوقين سمعياً في المجتمع						
	سادساً : كفايات الوعي المهني						
١	العلم بالمسؤليات النظامية والاخلاقية عندما يتعامل مع معلومات سرية						
٢	العلم بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في بلده						
٣	المعرفة بقواعد وطرق التوظيف						
٤	المعرفة بحقوق وقوانين المعوقين سمعياً						
٥	المعرفة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لذوي الاعاقة السمعية						
٦	المعرفة بالوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب						
٧	الوعي بالاتجاهات التربوية الحديثة والقضايا الخاصة بذوي الاعاقة السمعية						
٨	الاطلاع المستمر على كتب ودوريات متخصصة في المجال						
٩	العمل على استشارة المتخصصين متى ما دعت الحاجة لذلك						

6. ملحق رقم (06) تحكيم مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا

تحكيم مقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا (النسخة الأصلية)

1-بعد الكفايات المعرفية

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	المعرفة بنظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها.								
02	معرفة المعلومات اللازمة عن الحاجات التربوية للصم.								
03	معرفة بالاتجاهات الحديثة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية.								
04	معرفة الوسائل والأنشطة المختلفة ذات العلاقة بتعليم ذوي الاعاقة السمعية (مثل استخدام الحاسوب، المعينات المعينات السمعية وغيرها).								
05	استخدام نشاطات متعددة لتوفير المزيد من الفرص التعليمية.								
06	القدرة على تحليل وتفسير المعلومات لإعداد الخطة التربوية الفردية.								
07	القدرة على تدريس مجموعة متجانسة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.								
08	القدرة على تخطيط وتنفيذ البرنامج الفردي للطفل ذي الإعاقة السمعية.								
09	القدرة على تعديل وتنقيح البرنامج الفردي في ضوء التقييم المستمر.								
10	المعرفة بأساليب التواصل المختلفة (لغة الإشارة، مهارة التواصل الكلي...الخ)								
11	المعرفة بأساليب تعديل السلوك وتطبيقاتها مع المعوقين سمعيا.								

2- بعد الكفايات التدريسية

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها	ملائمة العبارة	وضوح العبارة	تعديل العبارة

		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	القدرة على إعداد الدرس بشكل جيد.								
02	القدرة على تدريس القراءة لذوي الإعاقة السمعية.								
03	القدرة على تدريس الكتابة للمعوقين سمعيا.								
04	القدرة على التعامل مع الطالب اثناء العملية التعليمية.								
05	القدرة على صياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى.								
06	القدرة على جذب انتباه التلاميذ للدرس واستثارة دافعيتهم.								
07	القدرة على استخدام أسلوب التشويق مع الطلاب.								
08	القدرة على إيجاد علاقات مهنية وصلات جيدة مع التلاميذ.								
09	القدرة على صياغة الأهداف اليومية.								
10	المعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها.								
11	القدرة على تقييم الدرس الذي تم شرحه للتلاميذ بشكل فردي.								
12	القدرة على تنمية اللغة لدى الطلاب المعوقين سمعيا.								

3- بعد كفايات خصائص الشخصية

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	لديه المرونة للعمل مع زملائه ومنسوبي المدرسة.								
02	واثقا من نفسه لأداء عمله.								
03	مظهره العام مرتب ونظيف.								
04	يحاول اكتساب الخبرة كلما سنحت الفرصة.								
05	لديه القابلية للتغيير للأفضل.								
06	التعاون مع الآخرين من زملائه ومنسوبي المدرسة.								
07	يمتلك قدرا مناسبا من الدعابة والمرح.								
08	يتسم بالمثابرة والقدرة على تحمل المسؤولية								
09	القدرة على معالجة المشكلات التي قد تنشأ في غرفة الدراسة أو المدرسة بأسلوب ملائم.								
10	القدرة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين.								
11	يتسم بالقدوة الحسنة للطلاب.								
12	لديه الجدية والحماس للعمل.								
13	يتقبل النقد من الآخرين.								
14	الحرص على الانتظام في المدرسة.								

4- بعد كفايات التعامل مع الأطفال المعوقين سمعيا وأولياء أمورهم

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	لديه القدرة على ضبط وإدارة الصف.								
02	القدرة على تشجيع الطلاب وإثارة الحماس لديهم لإجراء المهمات المختلفة.								
03	تشجيع الطلاب على العمل الجماعي المنظم.								
04	احترام رأي التلميذ وإبداء الاهتمام نحوه.								
05	الاهتمام بالمشكلات الخاصة للطلاب.								
06	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.								
07	فهم ردود الأفعال المختلفة لأولياء الأمور وتقبلها.								
08	مساعدة أولياء الأمور على فهم حاجاتهم الخاصة.								
09	إثارة اهتمام أولياء الأمور للمشاركة في تعليم الأبناء								
10	تشجيع أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة لصالح الأبناء.								
11	إرشاد أولياء الأمور حول أساليب التواصل الفاعل مع الأبناء.								
12	العمل على تغيير اتجاهات أولياء الأمور.								
13	الإسهام في عقد دورات لأولياء الأمور.								
14	إشراك أولياء الأمور في وضع الخطط التعليمية.								
15	عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الأمور لاطلاعهم على تقدم أبنائهم بالمدرسة.								

5- بعد الكفايات الاجتماعية والمجتمعية

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	يطور علاقات مفيدة مع المسؤولين في المؤسسات والهيئات ذات العلاقة من اجل مصلحة التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.								
02	طلب المساعدة والتعاون من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة متى دعت الحاجة.								
03	التعرف على مصادر تقديم الخدمات لذوي الإعاقة السمعية من اجتماعية وصحية وترفيهية.								
04	يستطيع العمل مع مساعد المعلم.								
05	يعمل بفاعلية ونشاط مع المعلمين ومنسوبي المدرسة.								
06	الاسهام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعوقين سمعيا.								

07	الاسهام في وضع برامج إرشادية لأبناء المجتمع حول كيفية التعامل مع المعوقين سمعيا.								
08	يعمل على دمج الطلاب المعوقين سمعيا في المجتمع.								

6- بعد كفايات الوعي المهني

الرقم	العبـارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	العلم بالمسؤوليات النظامية والأخلاقية عندما يتعامل مع معلومات سرية.								
02	العلم بخدمات التأهيل والتدريب الموجودة في بلده.								
03	المعرفة بقواعد وطرق التوظيف.								
04	المعرفة بحقوق وقوانين المعوقين سمعيا.								
05	المعرفة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لذوي الإعاقة السمعية.								
06	المعرفة بالوسائل الحديثة في التشخيص والتدخل التربوي والتدريب.								
07	الوعي بالاتجاهات التربوية الحديثة والقضايا الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.								
08	الاطلاع المستمر على كتب ودوريات متخصصة في المجال.								
09	العمل على استشارة المتخصصين متى دعت الحاجة لذلك.								

ملاحظات الخبير:

الأستاذ: ..... الدرجة العلمية: ..... الجامعة: .....

من الناحية الشكلية:

.....

.....

من ناحية البناء:

.....

.....

من ناحية المحتوى:

.....

.....

7. ملحق رقم (07) تحكيم مقياس الاحتياجات التدريبية في صورته الأولية (إعداد الباحث)

- الزميل المعلم، الزميلة المعلمة ..... المحترم/المحترمة،

تحية طيبة وبعد.....

في إطار القيام بدراسة حول الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أقسام الدمج المدرسي - لفئة الأطفال المعاقين سمعيا- وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبصفتكم الشخص المؤهل في تزويدنا بالمعلومات المناسبة لهذا الموضوع، نرجو منكم فضلا وليس أمرا الإجابة بعناية عن هذا المقياس المتعلق بالاحتياجات التدريبية، ونؤكد أن جميع المعلومات التي ترد ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير

إعداد الباحث: عبد الكريم يحياوي

معلومات عامة:

ضع علامة (X) في المربع المناسب:

1-المؤهل العلمي: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

2- الأقدمية المهنية: أقل من 05 سنوات ☐ 05 إلى 09 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

3-طبيعة التكوين: النظام القديم ☐ النظام الأوسط ☐ النظام الجديد ☐

تحكيم مقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

1- مجال الكفايات المعرفية

الرقم	العبارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	تلقي معارف حول غايات المدرسة الابتدائية.								
02	اكتساب القدرة في التحكم في الوسائل المنهجية البيداغوجية الضرورية.								
03	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.								
04	معرفة نظريات التعلم الرئيسية في مجال تعليم الأطفال المعوقين سمعيا.								
05	الحاجة إلى معرفة إستراتيجيات التدريس الملائمة للأطفال المعوقين سمعيا (مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعلم الفردي).								
06	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.								
07	الحاجة إلى اكتساب معارف تخص طرق التدريس العامة.								
08	الحاجة إلى التعرف على طرق التقييم والتقويم الخاصة بالأطفال المعاقين سمعيا								
09	الحاجة إلى معرفة المفاهيم الخاصة بالإعاقة السمعية.								
10	اكتساب معلومات كافية حول خصائص نمو شخصية الطفل المعاق سمعيا.								
11	امتلاك منهجية تكفل متخصص موجه للطفل المعاق سمعيا.								
12	اكتساب معارف حول تأثيرات الإعاقة السمعية على الجانب الحسي.								
13	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على الجانب العلائقي للطفل المعاق سمعيا.								
14	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل المعرفي للطفل المعاق سمعيا.								
15	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى التشريحي.								
16	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى الفيزيولوجي.								
17	اكتساب معارف حول مشكلات النطق ومخارج الحرف عند المعاق سمعي.								
18	الحاجة إلى التعرف على محتويات برنامج التنطيق وأهدافه.								
19	اكتساب معارف حول الأطر الأخلاقية المنظمة للممارسة المهنية لمعلمي المعاقين سمعيا.								

20	امتلاك معارف معيارية فيما يتعلق بكل جوانب النمو للطفل المعاق سمعيا.								
21	الإلمام باللوائح والأنظمة المدرسية الخاصة ببرامج ذوي الإعاقة السمعية.								
22	إدراك الفرق بين طرق تدريس الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة السمعية.								
23	التعرف على الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.								

2- مجال المهارات التدريسية

الرقم	العبـارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	اكتساب القدرة على ممارسة العملية التدريسية بكل طرق التعبير المكيفة.								
02	القدرة على التدريس عن طريق نشاطات التربية السمعية.								
03	تحضير الدروس تماشيا مع مستوى الأطفال المعوقين سمعيا.								
04	التأكد من وضوح الوسيلة التعليمية لجميع الأطفال المعوقين سمعيا أثناء الاستخدام.								
05	اكتساب كيفية الاعتماد على ركائز تعليمية في تجسيد الأهداف التعليمية.								
06	الحاجة إلى التدرب على الإجراءات المنهجية لتحديد أهداف النشاطات البيداغوجية.								
07	معرفة كيفية تنظيم الخرجات البيداغوجية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي.								
08	الحاجة إلى اكتساب القدرة على توزيع النشاطات وفق جدول زمني (أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي).								
09	الحاجة إلى التعرف على منهجية إعداد البطاقات الفنية.								
10	استخدام طرق التواصل المناسبة لطبيعة الأطفال المعوقين سمعيا.								
11	اختيار المعينات البصرية المناسبة للعملية التدريسية.								
12	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية متعددة الحواس أثناء التدريس.								
13	تلقي التكوين الكافي لاستعمال اللغة الإشارية أثناء التدريس.								
14	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية أحادية الحواس أثناء التدريس.								
15	اكتساب استخدام أسلوب الإيماءات الوجهية المناسبة لمعنى الكلمات (السرور- الغضب- الخوف.....)								
16	القدرة على توفير مواقف تعليمية تنمي الاستقلالية لدى الأطفال								

	المعوقين سمعيا.								
17	الحاجة إلى التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا.								
18	القدرة على التنشيط عن طريق اكتساب أنماط التواصل الممكنة.								
19	الحاجة إلى اكتساب القدرة على قراءة المخطط السمعي للمعاق سمعيا.								
20	الحاجة إلى اكتساب القدرة على إعداد التقارير حول الطفل المعاق سمعيا.								
21	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتضخيم الصوت الفردية والجماعية.								
22	استعمال الوسائل التكنولوجية البصرية أثناء التدريس.								
23	الحاجة إلى معرفة تقنيات العمل الجماعي داخل الفريق المتعدد التخصصات بالمدرسة.								
24	معرفة طبيعة العلاقات التي تحكم أعضاء الفريق في المدرسة.								
25	تثمين العمل داخل الفريق النفسي التربوي.								
26	اكتساب القدرة على تفسير المعلومات المسجلة في التقارير الطبية والنفسية.								
27	الحاجة في اكتساب القدرة على المساهمة في إعداد المشروع البيداغوجي المؤسساتي.								

3- مجال التقييم والتقويم

الرقم	العبـارات	العبارة في حد ذاتها		ملائمة العبارة		وضوح العبارة		تعديل العبارة	
		مقبولة	غير مقبولة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	تحتاج	لا تحتاج
01	تشخيص ذوي الإعاقة السمعية.								
02	الكشف عن حاجات ذوي الإعاقة السمعية ومشكلاتهم.								
03	اختبار فعالية الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.								
04	التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية.								
05	تصميم خطط تعليمية لذوي الإعاقة السمعية.								
06	تحديد معايير تشخيص ذوي الإعاقة السمعية.								
07	بناء اختبارات موضوعية لذوي الإعاقة السمعية.								
08	تقييم ذوي الإعاقة السمعية حسب سيرورة الدرس.								
09	إدراج أسئلة تتوافق وقدرات ذوي الإعاقة السمعية عند التقويم.								
10	تطبيق برنامج التقويم المستمر لذوي الإعاقة السمعية.								
11	اختيار أدوات التقويم الأكثر ملاءمة لذوي الإعاقة السمعية.								
12	تحديد طبيعة السلوك المستهدف بعملية التقويم.								
13	التوصل إلى تفسيرات للسلوك المستهدف استنادا إلى بيانات التقويم.								
14	بناء قرارات ذات أهمية خاصة استنادا إلى نتائج التقويم الختامي.								
15	تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في تحقيق الأهداف العامة								

	للبرنامج التربوي.								
16	إقتراح بعض أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية.								
17	إعطاء تقديرات عن مستوى التحصيل الدراسي لذوي الإعاقة السمعية.								
18	تصنيف البيانات حسب نوع الأداء المتوقع من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.								

ملاحظات الخبير:

الأستاذ: ..... الدرجة العلمية: ..... الجامعة: .....

من الناحية الشكلية:

.....

.....

من ناحية البناء:

.....

.....

من ناحية المحتوى:

.....

.....

8. ملحق رقم (08) مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية في صورته النهائية (إعداد الباحث)

مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية-

- الزميل المعلم، الزميلة المعلمة ..... **المحترم/المحترمة،**

تحية طيبة وبعد.....

في إطار القيام بدراسة حول الاحتياجات التدريبية لدى معلمي أقسام الدمج المدرسي - لفئة الأطفال المعاقين سمعيا- وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبصفتكم الشخص المؤهل في تزويدنا بالمعلومات المناسبة لهذا الموضوع، نرجو منكم فضلا وليس أمرا الإجابة بعناية عن هذا المقياس المتعلق بالاحتياجات التدريبية، ونؤكد أن جميع المعلومات التي ترد ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير

إعداد الباحث: عبد الكريم يحياوي

معلومات عامة:

ضع علامة (X) في المربع المناسب:

1-المؤهل العلمي: **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐ **جامعي** ☐

2- الأقدمية المهنية: **أقل من 05 سنوات** ☐ **05 إلى 09 سنوات** ☐ **10 سنوات فأكثر** ☐

3-طبيعة التكوين: **النظام القديم** ☐ **النظام الأوسط** ☐ **النظام الجديد** ☐

الرقم	العبـــــــــارات	غير ضروري	ضروري احيانا	ضروري دائما
المحور الأول: مجال المعارف				
01	تلقي معارف حول غايات المدرسة الابتدائية.			
02	اكتساب القدرة في التحكم في الوسائل المنهجية البيداغوجية الضرورية.			
03	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.			
04	معرفة نظريات التعلم الرئيسية في مجال تعليم الأطفال المعوقين سمعيا.			
05	الحاجة إلى معرفة إستراتيجيات التدريس الملائمة للأطفال المعوقين سمعيا (مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعلم الفردي).			
06	تعلم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتدريس هذه الفئة.			
07	الحاجة إلى اكتساب معارف تخص طرق التدريس العامة.			
08	الحاجة إلى التعرف على طرق التقييم والتقويم الخاصة بالأطفال المعاقين سمعيا			
09	الحاجة إلى معرفة المفاهيم الخاصة بالإعاقة السمعية.			
10	اكتساب معلومات كافية حول خصائص نمو شخصية الطفل المعاق سمعيا.			
11	امتلاك منهجية تكفل متخصص موجه للطفل المعاق سمعيا.			
12	اكتساب معارف حول تأثيرات الإعاقة السمعية على الجانب الحسي.			
13	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على الجانب العلائقي للطفل المعاق سمعيا.			
14	اكتساب معارف حول تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل المعرفي للطفل المعاق سمعيا.			
15	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى التشريحي.			
16	ضرورة اكتساب المعارف فيما يتعلق بالجهاز السمعي على المستوى الفيزيولوجي.			
17	اكتساب معارف حول مشكلات النطق ومخارج الحرف عند المعاق سمعي.			
18	الحاجة إلى التعرف على محتويات برنامج التنطيق وأهدافه.			
19	اكتساب معارف حول الأطر الأخلاقية المنظمة للممارسة المهنية لمعلمي المعاقين سمعيا.			
20	امتلاك معارف معيارية فيما يتعلق بكل جوانب النمو للطفل المعاق سمعيا.			
21	الإلمام باللوائح والأنظمة المدرسية الخاصة ببرامج ذوي الإعاقة السمعية.			
22	إدراك الفرق بين طرق تدريس الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة السمعية.			
23	التعرف على الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.			
المحور الثاني: مجال المهـــــــــارات التدريسية.				

01	اكتساب القدرة على ممارسة العملية التدريسية بكل طرق التعبير المكيفة.				
02	القدرة على التدريس عن طريق نشاطات التربية السمعية.				
03	تحضير الدروس تماشيا مع مستوى الأطفال المعوقين سمعيا.				
04	التأكد من وضوح الوسيلة التعليمية لجميع الأطفال المعوقين سمعيا أثناء الاستخدام.				
05	اكتساب كيفية الاعتماد على ركائز تعليمية في تجسيد الأهداف التعليمية.				
06	الحاجة إلى التدرب على الإجراءات المنهجية لتحديد أهداف النشاطات البيداغوجية.				
07	معرفة كيفية تنظيم الخرجات البيداغوجية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي.				
08	الحاجة إلى اكتساب القدرة على توزيع النشاطات وفق جدول زمني (أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي).				
09	الحاجة إلى التعرف على منهجية إعداد البطاقات الفنية.				
10	استخدام طرق التواصل المناسبة لطبيعة الأطفال المعوقين سمعيا.				
11	اختيار المعينات البصرية المناسبة للعملية التدريسية.				
12	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية متعددة الحواس أثناء التدريس.				
13	تلقي التكوين الكافي لاستعمال اللغة الإشارية أثناء التدريس.				
14	التدرب على كيفية استعمال الطريقة الشفهية أحادية الحواس أثناء التدريس.				
15	اكتساب استخدام أسلوب الإيماءات الوجهية المناسبة لمعنى الكلمات (السرور- الغضب- الخوف.....)				
16	القدرة على توفير مواقف تعليمية تنمي الاستقلالية لدى الأطفال المعوقين سمعيا.				
17	الحاجة إلى التعرف على قدرات الطفل المعاق سمعيا.				
18	القدرة على التنشيط عن طريق اكتساب أنماط التواصل الممكنة.				
19	الحاجة إلى اكتساب القدرة على قراءة المخطط السمعي للمعاق سمعيا.				
20	الحاجة إلى اكتساب القدرة على إعداد التقارير حول الطفل المعاق سمعيا.				
21	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتضخيم الصوت الفردية والجماعية.				
22	استعمال الوسائل التكنولوجية البصرية أثناء التدريس.				
23	الحاجة إلى معرفة تقنيات العمل الجماعي داخل الفريق المتعدد التخصصات بالمدرسة.				
24	معرفة طبيعة العلاقات التي تحكم أعضاء الفريق في المدرسة.				
25	تثمين العمل داخل الفريق النفسي التربوي.				
26	اكتساب القدرة على تفسير المعلومات المسجلة في التقارير الطبية والنفسية.				
27	الحاجة في اكتساب القدرة على المساهمة في إعداد المشروع البيداغوجي المؤسساتي.				
المحور الثالث: مجال التقييم والتقويم					
01	معرفة الاختبارات الشفاهية والتقييمية المناسبة للتقييم المستمر				

02	معرفة خصائص مراحل النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي.			
03	اختبار فعالية الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.			
04	التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية.			
05	تصميم خطط تعليمية لذوي الإعاقة السمعية.			
06	تحديد معايير تشخيص ذوي الإعاقة السمعية.			
07	بناء اختبارات موضوعية لذوي الإعاقة السمعية.			
08	تقييم ذوي الإعاقة السمعية حسب سيرورة الدرس.			
09	إدراج أسئلة تتوافق وقدرات ذوي الإعاقة السمعية عند التقويم.			
10	تطبيق برنامج التقويم المستمر لذوي الإعاقة السمعية.			
11	اختيار أدوات التقويم الأكثر ملاءمة لذوي الإعاقة السمعية.			
12	تحديد طبيعة السلوك المستهدف بعملية التقويم.			
13	التوصل إلى تفسيرات للسلوك المستهدف استنادا إلى بيانات التقويم.			
14	بناء قرارات ذات أهمية خاصة استنادا إلى نتائج التقويم الختامي.			
15	تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج التربوي.			
16	اقتراح بعض أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية.			
17	إعطاء تقديرات عن مستوى التحصيل الدراسي لذوي الإعاقة السمعية.			
18	تصنيف البيانات حسب نوع الأداء المتوقع من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.			

9. ملحق رقم (09) التدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التضامن الوطني
و الأسرة وقضايا المرأة

MINISTÈRE DE LA SOLIDARITE
NATIONALE, DE LA FAMILLE ET DE
LA CONDITION DE LA FEMME

Le Secrétaire Général

2019 سبتمبر 04

الأمين العام

N°/date :...../S.G/M.S.N.F.C.F/.....

السيدات و السادة

مدراء النشاط الاجتماعي و التضامن للولايات

مدراء النشاط الاجتماعي للولايات المنتدبة

للتنفيذ و التبليغ للسيدات و السادة

مدراء المؤسسات العمومية المتخصصة تحت الوصاية

الموضوع: بخصوص التدابير و الترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.

المرفقات : المنشور الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية، وزارة التضامن الوطني والأسرة و قضايا المرأة، وزارة التكوين و التعليم المهنيين و وزارة الصحة و السكان و إصلاح المستشفيات تحت رقم 01/و. ت. و/ أ. خ. و بتاريخ 03 سبتمبر 2019.

يشرفني أن أوافيكم طيه **للتنفيذ** ، بنسخة من المنشور الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية، وزارة التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة، وزارة التكوين و التعليم المهنيين و وزارة الصحة و السكان و إصلاح المستشفيات ، و الذي يتضمن تذكيرًا بمختلف التدابير والترتيبات العملية الواجب احترامها من أجل تحسين تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و تكوينهم.

و لضمان نجاح هذا المسعى و التكفل الأمثل بهذه الفئة التي ينبغي أن تُتاح لها نفس فرص التمدرس كأقرانها ، أطلب منكم التنسيق الدائم و العمل المشترك و بشكل منتظم مع مصالح مختلف القطاعات المعنية بهذه التدابير والمبادرة ، كما أشار إليه المنشور المشترك المرفق، بما يصب في صالح ضمان الحق في تمدرس ذو نوعية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- نسخة الى السيدة الوزيرة على سبيل عرض حال.
- نسخة الى السيد المفتش العام للإعلام

10. ملحق رقم (10) تذكير بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

وزارة التكوين والتعليم المهنيين

وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات

السيدات والسادة:

مديرو التربية، مديرو النشاط الاجتماعي والتضامن، مديرو التعليم والتكوين المهنيين، مديرو الصحة والسكان

الموضوع: منشور وزاري مشترك يتضمن تذكيرا بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.

المراجع: - القانون رقم 02-09 المؤرخ في 2002/05/08 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم؛

- القانون رقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية؛
- القانون رقم 08-07 المؤرخ في 2008/02/23 المتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين؛
- القانون رقم 18-11 المؤرخ في 2 جويلية 2018 المتعلق بالصحة؛
- المرسوم التنفيذي رقم 12-05 المؤرخ في 2012/01/04 يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين؛
- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2003/5/17 الذي يحدد كيفيات تنظيم التقييم والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا؛
- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2014/3/13 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

يشكل تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم انشغالا دائما للدولة من أجل تمكينهم من حقهم الدستوري في التربية والتعليم والتكوين، على غرار سائر الأطفال الجزائريين. وقد كرّس هذا الحق القانون رقم 02-09 المؤرخ في 2002/05/08 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، حيث ينص هذا القانون في المادة الثالثة منه على ما يلي:" تهدف حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم إلى [...] ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين".

كما ينص القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، في المادة 14 منه على ما يأتي: " تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة".

وقد بادرت كل من وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، ووزارة التكوين والتعليم المهنيين، كل فيما يعنيها، باتخاذ جملة من الإجراءات والتدابير التي تتعلق بضمان التكفل بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.

وفي إطار التحضير للدخول المدرسي 2020/2019، نوافيكم بهذا المنشور الذي يذكر بالتدابير والترتيبات العملية الواجب احترامها والخطوات الواجب اتباعها من أجل تحسين تمدرس هذه الفئة من الأطفال وتكوينهم، وذلك بالتنسيق التام والكامل مع مصالح مختلف القطاعات المعنية في هذا المجال.

1. تذكير بصيغ التكفل:

يتم التكفل بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب صيغتين أساسيتين:

1.1- التكفل في الوسط المؤسساتي المتخصص:

يقصد بالوسط المؤسساتي المتخصص مؤسسات التربية والتعليم المتخصص التابعة لقطاع التضامن الوطني والأسرة، وتلك المسيرة من طرف الجمعيات والخواص.

2.1- التكفل في الوسط المدرسي العادي:

ويقصد بالوسط المدرسي العادي مؤسسات التربية والتعليم التابعة لقطاع التربية الوطنية، وهي المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات، وكذا مؤسسات التربية والتعليم الخاصة. ويتم ذلك إما بإدماج الطفل المعني إدماجا كليا في الأقسام العادية أو بإدماج جزئي في الأقسام الخاصة.

2. الترتيبات المتعلقة بالتسجيل والتوجيه:

على أولياء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التقرب من مصالح مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لتسجيل أبنائهم في مؤسسات التربية والتعليم التابعة لقطاع التربية الوطنية، أو في مؤسسات التربية والتعليم المتخصص التابعة لقطاع التضامن الوطني والأسرة، حسب الحالة.

تتولى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن دراسة ملفات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى اللجنة الولائية المتخصصة أو المجلس النفسي البيداغوجي قصد تحديد صيغة التكفل الملائمة وتوجيه الأطفال نحو المؤسسات المتخصصة أو الأقسام الخاصة أو الأقسام العادية بعد إجراء الفحوصات اللازمة التي تقتضيها كل حالة.

وفضلا عن ذلك، ولتحسين مستوى توجيه الأطفال، يتعين على مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن تفعيل اللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني المنشأة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 03-333 المؤرخ في 2003/10/08 المتعلق باللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني.

2

3. الترتيبات المتعلقة بفتح قسم خاص:

يتم فتح قسم خاص حسب الآتي:

- انطلاقا من نتائج تقييم التسجيلات، تعد مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن القوائم الاسمية للأطفال المعنيين حسب الإعاقة، لتشخيص الحاجة إلى فتح أقسام خاصة، بالتنسيق مع المؤسسات المكلفة بالتربية ما قبل المدرسية والجمعيات الناشطة في هذا المجال والأولياء.
- يتم التنسيق بين مصالح مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ومديرية التربية لتعيين المؤسسة التعليمية التي يفتح بها القسم الخاص، ويرسم ذلك بمقرر مشترك يحدد المؤسسة المستقبلة وطبيعة الإعاقة والمستوى الدراسي للقسم.

للتذكير، فإن الإعاقات التي يتم التكفل بها في الأقسام الخاصة هي الإعاقة الحسية (البصرية والسمعية)، والإعاقة الذهنية الخفيفة بما فيها التزروميا 21، واضطراب التوحد بدرجة خفيفة. كما أن الأقسام الخاصة تستقبل الأطفال المعوقين حسيا من مستوى تعليمي واحد، وعند الاقتضاء من مستويين تعليميين متتاليين من نفس المرحلة التعليمية، علما أن عدد التلاميذ الذين يمكن أن يسجلوا في القسم الخاص يتراوح بين ثمانية (8) تلاميذ كحد أدنى واثنى عشر (12) تلميذا كحد أقصى بالنسبة للأطفال المعوقين سمعيا أو بصريا، وبين ستة (6) تلاميذ كحد أدنى وعشرة (10) تلاميذ كحد أقصى بالنسبة للأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة.

وبهذا الصدد، يتعين على مدير المؤسسة المستقبلة للقسم الخاص تخصيص قاعة بيداغوجية ملائمة تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية، على غرار الأقسام العادية. كما يتعين عليه تسجيل القسم الخاص في الأرضية الرقمية لقطاع التربية الوطنية. بينما تتولى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن توفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة مع ضمان جردها وصيانتها.

4. تأطير الأقسام الخاصة:

يؤطر الأقسام الخاصة أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص ومستخدمو الدعم تابعون للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني، تعينهم مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن، ويمارس هؤلاء المؤطرون مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة التعليمية ويخضعون للنظام الداخلي لهذه الأخيرة.

وبهذا الصدد، يتعين على مدير النشاط الاجتماعي والتضامن السهر على عملية التوظيف في المناصب المالية المفتوحة بعنوان سنة 2019 لتأطير الأقسام الخاصة، وتدعيم هذه العملية باستغلال أجهزة التشغيل المؤقت المتوفرة.

5. الترتيبات المتعلقة بالمرافقة

عندما تستدعي حالة الطفل المصاب بإعاقة أو اضطراب ضرورة مرافقته بمرافق الحياة المدرسية، بناء على رأي مؤكد من الطبيب المعالج، يودع ولي الطفل المعني طلبا بوضع مرافق تحت تصرفه لدى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن، يكون مدعوما بملف طبي يثبت حاجة التلميذ المعني إلى هذه المرافقة لضمان استمرارية التمدرس الحسن. بعد دراسة الطلب وبناء على رأي المجلس النفسي البيداغوجي أو اللجنة الولائية المتخصصة، تتولى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن تعيين المرافق وتطلب من مديرية التربية الترخيص له بالدخول إلى المؤسسة التعليمية المسجل بها التلميذ المعني.

3

يتولى مرافق الحياة المدرسية لاسيما ما يلي:

- مرافقة التلميذ في الدخول إلى المؤسسة التعليمية وإلى القسم والتنقل بين مرافقها،
- مساعدة التلميذ على تنظيم عمله،
- مساعدة التلميذ على إنجاز المهام التعلمية (الكتابة، التدوين، الرسم، تبسيط الأسئلة المطروحة وشرحها، توضيح ما يطلبه الأستاذ، المشاركة في أعمال الفوج، ...)،
- مرافقة التلميذ في نشاط التربية البدنية والرياضية،
- مرافقة التلميذ في الاستراحة والتدخل عند حدوث أي طارئ للتلميذ المعني،
- مرافقة التلميذ في الأنشطة الثقافية والرياضية والأنشطة الترفيهية وفي الخرجات الاستكشافية.

وبصفة عامة، يلعب مرافق الحياة المدرسية دورا هاما في مسار تعلم التلميذ وتفاعله مع زملائه والاندماج في الوسط المدرسي.

فضلا عن المهام التي يقوم بها مرافق الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية، يمكن له أن يكون همزة وصل بين التلميذ وبين أسرته فيما يخص الجوانب التربوية والعلائقية والتعلمية.

إن دخول مرافق الحياة المدرسية إلى المؤسسة التعليمية ونجاحه في مهمة المرافقة مرهون بالدعم الذي يجب أن يلقاه من قبل الأسرة البيداغوجية في المؤسسة التعليمية. فوجوده جاء لتخطي الحواجز التي تعيق تمدرس التلميذ المصاب باضطراب أو إعاقة، وضمان تكافؤ الفرص في التعلم بين جميع التلاميذ.

لذلك، ونظرا إلى أن دخول مرافق الحياة المدرسية أمر مستجد في نظامنا التعليمي، وفي انتظار صدور نص يقنن هذا الجانب، على مدير المؤسسة والأساتذة تسهيل مهمته ومساعدته في أدائها بتوفير الظروف المناسبة لعمله، من أجل التمدرس العادي للتلميذ المعني.

6. الترتيبات المتعلقة بالرعاية الصحية وبالمرافقة النفسية:

طبقا لأحكام المادة 93 من القانون رقم 18-11 المؤرخ في 2 جويلية 2018، والمذكور أعلاه، والتي تنص على أن الدولة تضمن الشروط الخاصة المتعلقة بالمراقبة والتكفل في مجال صحة الأطفال الموضوعين في المؤسسات، لاسيما منها تلك التابعة للوزارة المكلفة بالتضامن الوطني، فإن التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يشمل التكفل الصحي والنفسي ومختلف العلاجات الضرورية التي يتلقاها التلاميذ من هذه الفئة، كل حسب حالته وإعاقته، لاسيما إعادة تأهيل اضطرابات النطق وتحسين وظائفهم.

لذلك، يتعين على وحدات الكشف والمتابعة للصحة المدرسية تنظيم تدخل الأطباء والاختصاصيين، وبرمجة حصص إعادة التأهيل والمرافقة النفسية اللائقة من أجل الاستفادة الكاملة منها، دون تفريط في الأنشطة التعلمية المدرسية المقررة.

7. الترتيبات المتعلقة بتكييف الأنشطة البيداغوجية والأنشطة اللاصفية:

إذا كانت الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي إعاقة حسية تطبق البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية، مع تكييف الأنشطة التعلمية بما يتماشى وطبيعة الإعاقة، فإن الأقسام التي تستقبل التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة لابد أن تطبق فيها البرامج المعدة لهذه الفئة من التلاميذ.

ومن جهة أخرى، وجب العمل على أن يستفيد التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة، مهما كانت صيغة التكفل بهم، من مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية، وتدعيم أنشطة اللعب والترفيه والتسلية، وترقية نشاطات المطالعة، وبرمجة الخرجات الميدانية الاستطلاعية التي تسمح لهم بالتفتح على المحيط الخارجي، بالتنسيق مع القطاعات المعنية، لا سيما قطاع الشباب والرياضة وقطاع الثقافة.

8. الترتيبات المتعلقة بالتقييم البيداغوجي والامتحانات المدرسية:

عملا بأحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2003/5/17 والمذكور أعلاه، تخضع مؤسسات التربية والتعليم المتخصص والأقسام الخاصة لنفس الإجراءات المعمول بها بوزارة التربية الوطنية في مجال التقييم والامتحانات بالنسبة للتلاميذ المعوقين حسبا. وعليه، وبالنظر إلى وضعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، يتعين على مدير النشاط الاجتماعي والتضامن القيام بما يلي:

- إعداد قوائم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المترشحين للامتحانات المدرسية ومتابعة التسجيل مع المصالح المعنية؛
- توفير الدعائم البيداغوجية والتقنية للتلاميذ المعنيين؛
- القيام بالتكييفات المناسبة في الاختبارات الفصلية حسب الإعاقة.

كما يتعين على مدير التربية القيام لا سيما بما يلي:

- توفير كل الوسائل والدعائم البيداغوجية والتقنية التي تسهل إجراء الامتحانات؛
- مراعاة إعاقة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عند توجيههم إلى أحد الجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي وفي شعب السنة الثانية ثانوي؛
- تخيير التلميذ ذي الإعاقة البصرية بين تحرير الأجوبة بالبرايل أو بإملائها على حارس يتولى كتابتها على ورقة الاختبار.

للتذكير، فإن وزارة التربية الوطنية قد اتخذت إجراء استثنائيا يقضي بقبول التلاميذ ذوي الاحتياجات ذوي إعاقة حسية (المكفوفون والصم البكم) أو إعاقة ذهنية (تريزوميا 21) أو اضطراب التوحد الذين لم ينجحوا في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أو في امتحان شهادة التعليم المتوسط، وانتقالهم إلى المستوى الأعلى إذا تحصلوا على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10/5 بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أو على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 20/10 بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

9. الترتيبات المتعلقة بدعم التمدرس:

إن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولى في الاستفادة من الخدمات المتعلقة بدعم التمدرس. لذلك، يتعين على جميع المتدخلين العمل على استفادة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مما يلي:

- المنحة المدرسية كما هو منصوص عليه قانونيا؛
- المساعدات المقدمة (المحافظ المدرسية) في إطار التضامن الوطني؛
- الوجبات الغذائية المتوازنة على مستوى مؤسسات التربية والتعليم المتخصصون؛
- النقل المدرسي؛
- الاستفادة من الرعاية الصحية التي تضمنها الصحة المدرسية؛
- التحسيس والتوعية بمخاطر الأمراض والآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي؛
- الإيواء في المؤسسات المتخصصة التابعة لقطاع التضامن الوطني.

10. الإعلام والتحسيس:

يكتسي الإعلام والتحسيس حول إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية بالغة لتحقيق الأهداف المنشودة. لذلك يتعين على مديري النشاط الاجتماعي والتضامن ومديري التربية تنظيم عمليات إعلامية وتحسيسية في الموضوع تشمل جميع المتدخلين، لاسيما:

- مديري المؤسسات التعليمية والأساتذة والمقتشين؛
- باقي المستخدمين في المؤسسات التعليمية؛
- أولياء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- أولياء التلاميذ الآخرين.

5

11. تكوين المؤطرين في مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة:

يشكل التكوين أحد المحاور الأساسية في تحسين نوعية الخدمة والولوج التدريجي في الاحترافية فيما تعلق بالتكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. لذلك، ومن أجل رفع مستوى الأداء وتحيين المعارف العلمية، يتعين الحرص على إشراك المؤطرين، سواء كانوا إداريين (مديرو المؤسسات التعليمية) أو بيداغوجيين (الأساتذة والمفتشون) في الدورات التكوينية التي تنظمها قطاعات التربية الوطنية والتضامن الوطني والأسرة والصحة والسكان.

كما يجب التنسيق بين أسلاك التفتيش التابعة للتربية الوطنية وبين المفتشين التقنيين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني لوضع برامج زيارات ميدانية توجيهية وتكوينية لفائدة أساتذة ومعلمي الأقسام الخاصة للمعوقين سمعيا وبصريا. وتبقى مسؤولية متابعة الأقسام الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة لقطاع التضامن الوطني.

12. التدابير المتعلقة بالتكوين المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية:

في إطار تطبيق أحكام القانون رقم 08-07 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين، لا سيما المادة 04، تتكفل وزارة التكوين والتعليم المهنيين بضمان تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية قصد منحهم كفاءات مهنية تسمح لهم بالاندماج في سوق الشغل أو خلق مؤسسة اقتصادية.

1.12- طبيعة الإعاقة المتكفل بها :

يفتح التسجيل لمتابعة تكوين مهني للأشخاص:

- **المعوقين حركيا** (سوء التركيب الجسمي، التشوه المكتسب، عواقب حوادث المرور، التهاب العضلات، عجز ذو أصل دماغي، الشلل، الشلل النصفي)،
- **المعوقين سمعيا** (نقص السمع، الصم البكم)،
- **المعوقين بصريا** (نقص البصر، والمكفوفون).

2.12 - تسجيل و توجيه الأشخاص المعوقين جسديا لمتابعة تكوين مهني:

فضلا عن ملف التسجيل، يجب أن يقدم الشخص المعاق جسديا ملفا طبيا يثبت الإعاقة مصادقا عليه من طرف الطبيب المعالج، وبناء على هذ الملف، يوجه المترشح المعاق جسديا نحو التخصص ونمط التكوين الملائمين لإعاقته، ويتم التوجيه من طرف لجنة متعددة المهام تضم كلا من طبيب، مستشار التوجيه، مختص نفساني وأستاذ مكوّن بغرض مساعدة طالب التكوين للتوفيق بين قدراته الجسدية والفكرية مع متطلبات التخصص المرغوب.

3.12 - الأولوية لإدماج الأشخاص المعوقين جسديا في الفروع العادية للتكوين

تعطى الأولوية لإدماج الأشخاص المعوقين جسديا في الفروع العادية بكل مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين، ويوجّه إلى المؤسسات المتخصصة الشباب المعوقون جسديا الذين يتطلب تكوينهم مرافقة خاصة وذلك طبقا لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 16-184 المؤرخ في 22 يونيو 2016، الذي يحدد مهام وكيفيات تنظيم وسير مراكز التكوين المهني والتمهين المتخصصة للأشخاص المعوقين جسديا.

4.12 -التكوين في المراكز الجهوية المتخصصة للأشخاص المعوقين جسديا:

يوجه الشاب المعاق جسديا نحو أحد المراكز الجهوية المتخصصة الخمسة المتواجدة بكل من ولايات الأغواط، الجزائر، سكيكدة، بومرداس وغليزان.

وقصد تغطية كافة المناطق الجهوية، تم إلحاق الولايات المجاورة لهذه المراكز الجهوية بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 09 جويلية 2018، والذي يحدد المقاطعات الجغرافية للمراكز المتخصصة في التكوين المهني والتمهين للأشخاص المعوقين جسديا بغية التكفل بتكوين الأشخاص المعوقين جسديا حسب كل منطقة بالشرق، الغرب، الوسط والجنوب، حسب قرب الولايات من المركز الجهوي.

6

5.12 -الامتيازات الممنوحة للأشخاص المعوقين جسديا:

يتيح القطاع عدة امتيازات للأشخاص المعوقين جسديا لاسيما:

- منح الأولوية للشباب المعوقين جسديا طالبي التكوين في التخصصات الملائمة مع إعاقتهم؛
- الاستفادة من رخصة في مستوى الدخول المطلوب لا تتجاوز سنة في مستويات التأهيل 1 و2 و3؛
- عدم إخضاع الأشخاص المعوقين جسديا لشرط السن الأقصى بالنسبة لنمط التكوين عن طريق التمهين؛
- إعفاء الشاب المعوق جسديا من اختبارات ومسابقات الدخول؛
- الاستفادة من مدة اضافية تقدر بـ 30 دقيقة في اختبارات نهاية التكوين؛
- إمكانية استئناف التكوين بالنسبة للمتربصين المعوقين جسديا الذين انقطعوا عن تكوينهم لأسباب صحية.

6.12 - تحسين ظروف التكفل بالأشخاص المعوقين جسديا في المؤسسات التكوينية:

يسهر مدير التكوين والتعليم المهنيين على توفير كل الشروط الضرورية لضمان تكوين ناجع وفعال لذوي الإعاقة الجسدية والمبادرة بكل إجراء من شانه ضمان راحة ورفاهية متربصي التكوين المهني من ذوي الإعاقة الجسدية، سيما من خلال التنسيق مع القطاعات المعنية قصد تدعيم التكفل بهذه الفئة، وذلك من خلال توفير متدخلين متخصصين في الميدان الاجتماعي والطبي والنفسي.

كما يجب العمل على الرفع الدائم لمستوى المستخدمين المكلفين بتأطير المتربصين ذوي الإعاقة الجسدية سيما المكونين، وذلك من خلال مشاركتهم المستمرة في دورات التكوين والرسكلة التي تنظمها شبكة الهندسة البيداغوجية لقطاع التكوين والتعليم المهنيين.

إن نجاح التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مرهون بالتنسيق الدائم والعمل المشترك وبشكل منتظم بين مختلف المتدخلين.

إن الترتيبات التي تم التذكير بها أعلاه لا تغني بطبيعة الحال من المبادرة بأي إجراء يصب في تحسين تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمانا لحقهم الدستوري في التربية والتعليم والتكوين. وإنا نعتمد على حسن تقديركم وحسكم الإنساني الرفيع في تطبيق التدابير والإجراءات المذكورة على جميع المستويات لتجسيد شعار المدرسة التي نصبو إليها، وهي مدرسة ذات نوعية، ضامنة للإدماج وجامعة لكل التلاميذ بكل اختلافاتهم.

وزير التربية الوطنية

وزير التكوين والتعليم المهنيين

وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

وزير الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات

11. ملحق رقم (11) يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة (أقسام الدمج المدرسي)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني
والأسرة و قضايا المرأة

السيدة الوزيرة

وزارة التربية الوطنية

السيدة الوزيرة

الجزائر في 03 مارس 2014

السيّدات و السادة:

مديرو النشاط الاجتماعي و التضامن بالولايات

مديرو التربية بالولايات

الموضوع : الإجراءات العملية لفتح الأقسام الخاصة بالأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها.

المرجع: القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014، الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

إن الحق في التربية والتعليم حقّ مكفول دستوريا لكلّ الأطفال الجزائريين. وقد كرّس هذا الحق القانون 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ومن قبله القانون رقم 02- 09 المؤرخ في 08 ماي 2002، المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم.

وتختلف صيغ تمدرس الأطفال المعوقين حسب طبيعة إعاقتهم ودرجتها، حيث يتم التكفل بهم في مؤسسات متخصصة أو في مؤسسات عادية بإدماج كلي أو في مؤسسات عادية بإدماج جزئي. وقد فتحت أقسام مدمجة بعدد من المؤسسات التعليمية عبر الوطن للتكفل بالأطفال ذوي إعاقة حسية (ضعيفي السمع وضعيفي البصر) دون غيرها بموجب

القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10 ديسمبر 1998، ضمن مقاربة إدماجية. وبالرغم من الدفع الذي قدمه هذا القرار المشترك، إلاّ أن أحكامه لم تسمح بالتكفل بأطفال ذوي إعاقات أخرى في الوسط المدرسي العادي. لذلك، تم إصدار قرار وزاري جديد يأخذ بالحسبان هذا الجانب، ليشمل التكفل فئات أخرى من ذوي الإعاقة.

في هذا الإطار، و تطبيقا لأحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 والمشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفنا أن نوافيكم بالإجراءات العملية لفتح الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعيا وبصريا و ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، وتنظيمها وسيرها.

1- الإجراءات التنظيمية :

1- 1 – تحديد قائمة الأطفال

تعد مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن على مستوى الولاية، قائمة اسمية للأطفال المعنيين حسب الإعاقة بالتنسيق مع المؤسسات المكلفة بالتعليم ما قبل التمدرس والجمعيات الناشطة في هذا المجال والأولياء أنفسهم.

1- 2- ضبط الحاجات للأقسام الخاصة و فتحها

انطلاقا من القوائم الاسمية المعدة للأطفال ذوي إعاقة حسية أو إعاقة ذهنية خفيفة، تقوم مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، في نهاية كلّ سنة مدنية، بتحديد وضبط الحاجة إلى الأقسام الخاصة التي سيتم فتحها خلال الموسم الدراسي الموالي على مستوى مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وتعبر عن رغبتها لدى مصالح مديرية التربية بالولاية.

تعقد جلسة عمل لهذا الغرض بين مصالح كل من مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ومديرية التربية على مستوى الولاية، ويتم إقرار فتح أقسام خاصة بالمؤسسات التعليمية التي يحددها مدير التربية، بموجب مقررات مشتركة تحدد فيها اسم المؤسسة التعليمية التي يفتح بها القسم وطبيعة الإعاقة والمستوى الدراسي للقسم، ثم ترسل نسخ من هذه المقررات إلى الوزارة الوصية لكل قطاع.

تعدّ مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن على مستوى الولاية القوائم الاسمية للأطفال المعنيين حسب كل قسم مفتوح: وترسل نسخا منها إلى مديرية التربية التي تتولى بدورها إرسالها إلى مديري المؤسسات التعليمية المعنية.

2

2- التجهيزات و الوسائل:

تقوم مديرية التربية للولاية بتوفير قاعات بيداغوجية ملائمة لاستقبال الأقسام الخاصة: تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية على غرار الأقسام العادية.

توفّر مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية جميع الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة و تضمن صيانتها وجردها.

3- التأطير البيداغوجي:

يتولى مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية طلب فتح مناصب مالية للمؤطرين، حسب الاحتياجات، في ميزانية تسيير مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية قبل كل دخول مدرسي.

يتم تعيين أساتذة ومعلمي التعليم المتخصص وكذا مستخدمين متخصصين مؤهلين تابعين للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني لتأطير الأقسام الخاصة. ويخضع المستخدمون المذكورون للمراقبة والتقييم من طرف المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني ومفتشي قطاع التربية الوطنية.

يمارس المؤطرون المكلفون بالأقسام الخاصة مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة التعليمية المستقبلة ومسؤوليته، ويخضعون للنظام الداخلي للمؤسسة.

4- البرامج:

تطبق في الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي إعاقة سمعية أو بصرية البرامج التعليمية الرسمية لقطاع التربية الوطنية وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة. بينما تطبّق في الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة برامج التربية و التعليم المتخصصين لقطاع التضامن الوطني.

5- التكوين:

سعيا لتحسين شروط التكفل المتعلقة بالإدماج المدرسي، يتولى مدير التربية للولاية، بالتنسيق مع مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، برمجة وتنظيم أيام تكوينية لرسكلة وتأهيل أساتذة ومعلمي التعليم المتخصص المكلفين بتأطير الأقسام الخاصة.

يتم إشراك أساتذة و معلمي التعليم المتخصص في الندوات والأيام الدراسية التي تنظمها مديرية التربية للولاية، ويلزمون بالمشاركة والحضور في هذه العمليات التكوينية.

6- التنسيق والمتابعة:

يتم التنسيق بين المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني ومفتشي قطاع التربية الوطنية ببرمجة زيارات توجيه وتكوين بصفة دورية للأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعيا وبصريا لمتابعة تطبيق البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية.

وتبقى مسؤولية متابعة الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة على عاتق المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني.

وعلى إثر الزيارات التفتيشية، ترفع تقارير إلى مدير النشاط الاجتماعي والتضامن وإلى مدير التربية بالولاية حسب الحالة.

7- إنشاء اللجنة الولائية المتخصصة وتنصيبها ومتابعتها

إن التكفل بالأقسام الخاصة المفتوحة مرهون بعمل اللجنة الولائية المتخصصة التي تنصّ عليها المادة 15 من القرار الوزاري المشترك المشار إليه في المرجع. لذلك، ينبغي على مدير النشاط الاجتماعي والتضامن بالولاية الحرص على إنشاء هذه اللجنة وتنصيبها والسهر على حسن سيرها ومتابعة أعمالها ونشاطها بكل جدية وصرامة.

8- حقوق التلاميذ المسجلين في الأقسام الخاصة:

إن التلاميذ المسجلين في الأقسام الخاصة يعتبرون تلاميذ عاديين لهم نفس الحقوق التي يتمتّع بها زملاؤهم في الأقسام العادية بالمؤسسة التعليمية. لذلك، وعملا بأحكام المادة 11 من القرار الوزاري المشترك المشار إليه في المرجع أعلاه، ينبغي أن يسهر مدير المؤسسة التعليمية المفتوح بها القسم الخاص على أن يستفيد التلاميذ المسجلون به مما يلي:

- الشهادة المدرسية، على غرار التلاميذ العاديين؛
- الكتاب المدرسي ومنحة التمدرس حسب التنظيم المعمول به؛
- الاستراحة المدرسية في نفس الفضاء والوقت مع التلاميذ العاديين لتمكينهم من الاحتكاك بهم؛
- النقل والإطعام المدرسيين؛
- النشاطات الثقافية والترفيهية والرياضية التي تنظمها المؤسسة التعليمية.

و يمكن للتلاميذ المعوقين سمعيا أو بصريا، القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم، الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية لمؤسسة التربية والتعليم العمومية.

4

كما يمكن للتلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم، الاستفادة من الإيواء، عند الاقتضاء، على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.

ونؤكد في الأخير على تطبيق الإجراءات والتدابير الواردة في هذا المنشور، وعلى ضرورة التنسيق والتشاور بين القطاعين بما يخدم تمدرس الفئات المعنية من الأطفال، وموافاتنا بالصعوبات التي قد تعترضكم في تطبيقه.

كما نطلب منكم إعداد حصيلة عن نشاطات الأقسام الخاصة وسيرها، وإرسالها إلى المصالح المختصة في الإدارة المركزية لكل من وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ووزارة التربية الوطنية في نهاية كل سنة دراسية.

السيدة الوزيرة
لوزارة التضامن الوطني والأسرة
وقضايا المرأة

وزيرة التضامن الوطني و الأسرة
و قضايا المرأة
دنونية مسلم مسي عامر

السيدة الوزيرة
لوزارة التربية الوطنية

وزيرة التربية الوطنية
نورية بن غبريت

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي في ظل الكفايات التي تتطلبها فئة ذوي الإعاقة السمعية، وتفاعل احتياجاتهم التدريبية مع كفاياتهم التعليمية، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين على احتياجاتهم التدريبية ودرجة امتلاكهم لكفاياتهم التعليمية. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد مقياس للاحتياجات التدريبية، واستخدام مقياس الكفايات التعليمية لـ "عبد الجبار (1998)"، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة اشتملت على (140) معلماً ومعلمة لأقسام الدمج المدرسي بالمدارس العادية اختيروا بطريقة قصدية للعام الدراسي 2021/2020. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسط المرجح والانحراف المعياري، واختبار "فريدمان"، واختبار "كروسكال–واليس" بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي في العلوم الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى هناك احتياجات تدريبية كبيرة في المعارف والمهارات التدريسية والتقييم والتقويم، ووجود تفاعل دال إحصائيا عند 0,01 بين الاحتياجات التدريبية ودرجة توافر الكفايات اللازمة لمعلمي أقسام الدمج المدرسي التي تتطلبها فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في الاحتياجات التدريبية تبعاً للأقدمية المهنية والمؤهل العلمي وطبيعة التكوين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر أبعاد الكفايات التعليمية لمعلمي أقسام الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية تبعاً للأقدمية المهنية، والمؤهل العلمي، وطبيعة التكوين باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الكفايات المعرفية تبعاً للمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادة ليسانس، وفي مجال المهارات التدريسية تبعاً لطبيعة التكوين لصالح الذين تلقوا تكويناً لمدة 03 سنوات.

Abstract :

The current study aimed to reveal the most important training needs of teachers of school integration classroom in light of the competencies required by the hearing-impaired category, and the interaction of their training needs with their educational competencies, in addition to identifying the impact of variables of professional seniority, academic qualification, and the nature of training on their training needs and the degree of their possession of their competencies educational. To achieve these goals, a scale of training needs was prepared, and the educational competency scale was used by "Abdul-Jabbar (1998)", and after checking their validity and stability, they were applied to a sample that included (140) male and female teachers of the school integration departments in regular schools, who were deliberately chosen for the academic year 2020/ 2021. The data were analyzed using the weighted mean and standard deviation, the "Friedman" test, and the "Kruskal-Wallis" test using the statistical program in the social sciences. The study found that there are great training needs in teaching knowledge and skills, assessment and evaluation, and there is a statistically significant interaction at 0.01 between the training needs and the degree of availability of the necessary competencies for teachers of the school integration departments required by the category of children with hearing disabilities. The results also showed that there were no statistically significant differences at the 0.05 level in training needs according to professional seniority, academic qualification and the nature of training, and there were no statistically significant differences at the 0.05 level in the degree of availability of the dimensions of educational competencies for teachers of school integration departments for people with hearing disabilities according to For professional seniority, academic qualification, and the nature of the training, except for the presence of statistically significant differences in the field of cognitive competencies according to the educational qualification in favor of holders of a bachelor's degree, and in the field of teaching skills according to the nature of the training in favor of those who received training for a period of 03 years.