جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

الموضوع:

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا

دراسة تجريبية بولاية الوادي

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعداد الطالبة: زينب صغير
إشراف: أ.د. عقيل بن ساسي

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
01	أ.د. نادية بوضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	أ.د. عقيل بن ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	أ.د. عبد الفتاح أبي مولود	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	أ.د. عبد الله لبوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
05	أ.د. شوقي ممادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة حمه لخضر	مناقشا
06	أ.د. سلاف مشري	أستاذ التعليم العالي	جامعة حمه لخضر	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هداه

الحمد لله الذي أنعم علينا بفضله وجزيل عطاه وأعاننا على إتمام هذا العمل الذي نرجو من الرحمن أن يجعله علما نافعا وعملا صالحا

للإبداع أناس يقدرون معناه، وللنجاح أناس يحصدونه، لذا نقدر جهودك المضنية، فأنت أهل للشكر والتقدير ووجب علينا تقديرك، لك منا كلّ الثناء والتقدير إلى أستاذنا ومرشدنا وقدوتنا أ.د. عقيل بن ساسي" حفظه الله ورعاه الذي أشرف على هذا العمل وسانده بالتوجيه الفعال.

وشكر خاص للأساتذة أعضاء لجنة الدكتوراه وخاصة أ.د. نادية بوضياف التي كانت لنا خير السند و أ.د. يوسف ذياب عواد من جامعة القدس المفتوحة على مجهوداته القيمة.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل.

كما لا ننسى شكر طاقم المركز الطبي الاجتماعي لاستقبال الأشخاص في وضعية إعاقة لجمعية تاج للصحة بدائرة قمار لتفهمهم ولما قدموه من جهد ووقت وتذليل صعوبات.

وأتوجه بخالص الشكر إلى عائلتي: الوالدين الكريمين، إخوتي، أخواتي إلى أصدقائي..

والشكر موصول إلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب وبعيد ودعوا لنا بالتوفيق لإنجاز هذا البحث.

وأخيرا فحسبنا إننا قد بذلنا جهدا وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله ونحمده وإليه يرجع الثناء كله.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها؟

3- هل يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالّا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها؟

4- هل يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيّا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها؟

كإجابة مؤقتة عن التساؤلات السابقة، اقترحنا الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

3- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

4- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعنا المنهج الشبه تجريبي وفق تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية باختبارين قبلي وبعدي، تم اجراء المعاينة لتكون العينة عشرين فردا من معلمي فئة الإعاقة السمعية بولاية الوادي. ولجمع بيانات الدراسة تم بناء شبكة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية قبل وبعد البرنامج وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، وبعد تحليل البيانات بواسطة اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك والثنائي المشترك، باستخدام البرنامج الاحصائي(SPSS) النسخة 20، أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أث القياس القبلي لها.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

3- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

4- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالّا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

وتم مناقشة النتائج في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات صلة بالموضوع.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، المهارات التدريسية(التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه)، معلم الأطفال المعاقين سمعيا.

Abstract:

The study aims at investigating the effectiveness of a training program in improving some teaching skills among teachers of hearing deficiency children, through answering the following questions:

1-Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group at the post-test of the teaching skills after removing of the effect of the pre test?

2- Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group at the post test of the teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the effect of the pre test?

3-Does the interaction of the training program and experience have a statistically significant impact on the post test of the teaching skills after removing of the pre test effect?

4- Does the interaction of the training program and experience have a statistically significant impact on the post test of teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the pre test effect?

As a temporary answer to the previous questions, we made the following hypotheses:

1-There are no statistically significant differences between the control group and the experimental group at the post-test of the teaching skills after removing of the effect of the pre test.

2-There are no statistically significant differences between the control group and the experimental groups at the post-test of the teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the effect of the pre test.

3- The interaction of the training program and experience has no statistically significant impact on the post test of the teaching skills after removing of the pre test effect.

4-The interaction of the training program and experience has no statistically significant impact on the post test of teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the pre test effect.

To achieve the study aims, we used the experimental method that consists of a control and an experimental group. The study sample consisted of 20 teachers of hearing deficiency children in the district of El-Oued (Algeria), and was chosen on the basis of the Complete Census technique. To collect data, we

designed an observation grid to measure teaching skills before and after the training program. After checking the training program's reliability and constituency, we analyzed the data using the SPSS 20 program.

At the end, the study resulted in the following:

1-There are statistically significant differences between the control group and the experimental group at the post-test of the teaching skills after removing of the effect of the pre test.

2-There are statistically significant differences between the control group and the experimental group at the post test of the teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the effect of the pre test.

3- The interaction of the training program and experience does not have a statistically significant impact on the post test of the teaching skills after removing of the pre test effect.

4-The interaction of the training program and experience does not have a statistically significant impact on the post test of teaching skills dimensions (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) after removing of the pre test effect.

The results were discussed on the bases of the theoretical background and the previous studies related to the topic.

Key words: the training program teaching skills (planning, preparation, asking questions, class management, and attracting attention) teachers of hearing deficiency children.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
مقدمة	01
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	05
2- تساؤلات الدراسة	19
3- فرضيات الدراسة	19
4- أهداف الدراسة	20
5- أهمية الدراسة	20
6- حدود الدراسة	21
7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	22
الفصل الثاني: الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا على المهارات التدريسية	
تمهيد	25
1- الإعاقة السمعية	25
2- معلم المعاقين سمعيا	58

3- أساليب تدريب معلمي المعاقين سمعيا	61
4- الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلمي المعاقين سمعيا	64
خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث: المهارات التدريسية لمعلمي المعاقين سمعيا	
تمهيد	70
1- مفهوم مهارات التدريس	70
2- مراحل اكتساب مهارات التدريس	78
3- أدوات قياس مهارات التدريس	80
4- المهارات المستهدفة من الدراسة:	81
4-1- مهارة التخطيط	81
4-2- مهارة التهيئة	87
4-3- مهارة طرح الأسئلة الصفية	89
4-4- مهارة إدارة الصف	99
4-5- مهارة شد الإنتباه	116
خلاصة الفصل	126
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	129
1- منهج الدراسة	129
2- الدراسة الاستطلاعية	131
3- عينة الدراسة	132
4- أدوات الدراسة	135
5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	160

6- الأساليب الإحصائية	161
خلاصة الفصل	162
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	164
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	164
2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	171
3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	179
4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	182
خلاصة الدراسة	186
اقتراحات الدراسة	187
قائمة المراجع	189
قائمة الملاحق	212
الملحق رقم1: استمارة استبيان الحاجات التدريسية	212
الملحق رقم2: بروتوكول مقابلة بحثية لتحديد كيفية استخدام بعض المهارات في تدريس التلاميذ لبناء البرنامج التدريبي لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا	215
الملحق رقم3: استمارة معلمي الأطفال العاديين	217
الملحق رقم4: قائمة الأساتذة المحكمين	218
الملحق رقم5: شبكة الملاحظة بعد التحكيم	219
الملحق رقم6: دفتر التخطيط اليومي	226
الملحق رقم7: نماذج لجلسات البرنامج	246
الملحق رقم8: استمارة دعوة مشاركة في البرنامج	306
الملحق رقم9: نتائج الفرضية الثانية	307
الملحق رقم10: نتائج الفرضية الرابعة	308

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مقاسات لشدة الفقدان السمعي	35
2	عينة الدراسة	133
3	توزيع المشاركين في الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية	136
4	نتائج معامل ارتباط بين العبارة والأداة والعبارة وبعدها	141
5	نتائج معامل ارتباط بين البعد والأداة	143
6	نتائج معامل كابا kappa لشبكة الملاحظة وأبعادها	144
7	الاحتياجات التدريبية الرئيسية ودرجة الحاجة الى التدريب عليها	153
8	التحقق من اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شبيروايلكShapiro-Wilk	165
9	المتوسطات الحسابية في القياس البعدي بعد عزل أثر المتغير المصاحب	165
10	إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب	166
11	إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب.	172
12	إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب	174
13	دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التدريس من خلال تأثير تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية	179
14	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل الأقدمية مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية	183

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مقطع الأذن الخارجية	29
2	مقطع الأذن الوسطى	30
3	مقطع عضو كورتي	31
4	مقطع الأذن الداخلية	32
5	مقطع الأذن كاملة	32
6	العوامل التي تؤثر في نمو اللغة	39
7	فحص مولود جديد في مركز صحي للولادة	47
8	قياس السمع باستخدام الهاتف الذكي	51
9	سماعة الأذن	53
10	زراعة القوقعة	55
11	أهم المعايير العالمية لإعداد معلم التربية الخاصة	60
12	مهارات تنفيذ الدرس	78
13	مراحل تعلم المهارة وتنفيذها	79
14	مراحل مهارة صياغة الأسئلة	98
15	الجوانب الأساسية في إدارة الصف	103
16	نماذج تجليس التلاميذ في الصف	112
17	تصميم الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة واحدة	130
18	مراحل تطبيق الدراسة	130
19	رسم بياني لأفراد العينة	133
20	خطوات البرنامج التدريبي	146
21	تدارس الأداء كمدخل للتدريب	149
22	نموذج الفجوة التدريبية	150
23	أنواع الاحتياجات التدريبية	151
24	الاحتياجات التدريبية الرئيسية ودرجة الحاجة	153

مقدمة:

لحاسة السمع أهمية كبيرة حيث قدمها الله سبحانه و تعالى عن باقي الحواس في قوله تعالى:«**وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ**» السّجدة الآية (9) حيث يؤثر فقدانها على تعلم الفرد واكتسابه للمهارات الأساسية للتفاعل مع مجتمعه إذ يعتبر التكفل بالمعاقين سمعيّا ضرورة ومطلبا أساسيّا يدعو للتكفل بهذه الفئة وفق برنامج تعليميّ مكيف يتضمن تدريس المناهج الدراسية المختلفة و إعداد برامج تربوية و تدريبية في المجالات الشخصية والأكاديمية والمهنية تهدف إلى دعم ذوي الإعاقة السمعية لتجاوز المشكلات التعليمية التي تفرضها الإعاقة وتنمية مهاراتهم وتأهيلهم مهنيا ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، وهذه العملية تتطلب توفير معلمي على درجة من المهارة والوعي بهذه الفئة وخصائصها ورغم ما يبذل من جهود ونفقات في إعداد المعلم وتدريبه في البلاد العربية، إلاّ أنّها لا تزال غير كافية، وما زال المعلم يحتاج إلى المزيد من التدريب والتكوين طالما أنّ متطلّبات المهنة متغيرة بفعل الكثير من العوامل.

لذلك تعد عملية إعداد معلمي التلاميذ المعاقين سمعيّا على درجة كبيرة من الأهمية لأنّه مهما توافرت الإمكانيات المختلفة من مناهج مطورة ووسائل تعليمية حديثة، فإن ذلك غير كاف دون وجود المعلم المُعد إعدادا جيدا والقادر على التّعامل مع هذه الفئة.

فقد أصبحت عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر التّربوي في معظم دول العالم، هذا ولابد من الالتفات إلى ضرورة تخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج الفعلي وتخطيط البرنامج التدريبي في ضوء الواقع الحالي للوضع في مجال تعليم المعاقين سمعيا، وضرورة وضع معايير لاختيار معلم التربية الخاصة، بحيث يتميز بخصائص شخصية و مهنية تؤدي للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء بالإضافة إلى المهارة في تدريس هذه الفئات(يحي، 2006، ص 412).

ولهذا الغرض جاءت هذه الدراسة لتصميم برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين واختبار فاعليته. وقد قسمت هذه الدّراسة إلى جانبين:

جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول:

أولها تقديم موضوع الدراسة: تم فيه التعرض لموضوع الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع واستفادت منها الدراسة الحالية، ثمّ التساؤلات والفرضيات التي وضعت كحل مؤقت لها، كما وضح فيه أهداف الدراسة أهميتها بالإضافة إلى حدود الدراسة وكذا التعريف الإجرائي لمتغيراتها.

والفصل الثاني: تم تخصيصه للاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا على المهارات التدريسية من خلال استعراض مختلف الاستراتيجيات، والتطرق إلى التعريف بمعلم المعاقين سمعيا والإعاقة السمعية من حيث التعريف بها وتصنيفاتها وأسبابها وكذا طرق التكفل بالمعاقين سمعيا.

فالفصل الثالث: تعرضنا فيه إلى المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيّا من حيث التعريف والأنواع واستخدام المعلم لهذه المهارات في عملية التدريس.

أما الجانب الميداني فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع: وجاء فيه الإجراءات الميدانية للدراسة بدءا من الدراسة الاستطلاعية وحيثياتها وصولا إلى منهج الدراسة وعينتها، أدوات الدراسة والمتمثلة في: شبكة الملاحظة لمهارات التدريس الخمسة (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة الصفية، إدارة الصف، شدّ الانتباه) والبرنامج التدريبي وكيفية تطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تمّ تخصيصه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع إلى الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة لنتائج الدراسة وختمت ببعض الاقتراحات والآفاق لدراسات مستقبلية.

الباب الأول
الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- حدود الدراسة

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

تعتبر الإعاقة السمعية ذات أثر كبير على المصاب بها وعلى المحيطين به سواء كانت الأسرة أو المعلم ومصطلح الإعاقة السمعية مصطلح عام تندرج تحته جميع الفئات التي تحتاج إلى خدمات خاصة لوجود نقص في القدرات السمعية كالصّم وضعاف السمع وزارعي القوقعة(زيتون، 2003، ص31). وهذا التعدد يضع كل من يقوم بعملية التكفل أمام حيرة التّعامل مع هذه الفئة. حيث يواجه هؤلاء الأطفال قصور في السّمع يحول دون قدرتهم على سماع الأصوات بوضوح والتواصل بشكل سليم بالمقارنة مع الأشخاص الآخرين، لأنها تمس حاسة هامة ألا وهي حاسّة السمع التي تمثل أول وسيلة للتواصل، وغياب هذه الحاسة يتطلب خدمات خاصة تقدّم لذوي هذه الإعاقة السمعيّة، وغالبا ما يكون التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها خاصة في غياب فاعلية أساليب التدريس(بطرس، 2010، ص181).

لذا فالتربية الخاصة تشمل تطوير برامج تصحيحية تهدف إلى تخطي الإعاقة والحواجز التي تفرضها وذلك بالتدريب والتربية وبرامج تعويضية تهدف إلى إعطاء الطفل المعاق وسائل بديلة للتعايش مع حالته، فقد تحد الإعاقة من قدرة الطفل على التّعلم من خلال طرائق التدريس العادية ممّا يستوجب برامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة، وشدة ونوع الإعاقة عاملان يؤثران في تخطيط التدريس وتنفيذه(بطرس، 2010، ص56). وهناك من ينظر إلى مناهج التربية الخاصة بالمنظور ذاته الذي ينظر منه إلى منهاج التعليم العادي، ومن هذا المنطلق سيكون التفريق بين الاثنين بمثابة التفريق بين مهارات التدريس للمعلم العادي ومهارات التدريس لمعلم التربية الخاصة، فالمناهج العامة يتم إعدادها سلفا من طرف لجنة مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة وليس فردا معينا أما المنهاج في التربية الخاصة لا يتم إعدادها مسبقا وإنما

يتم إعدادها بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم في ضوء نتائج قياس مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف فالمنهج في التربية الخاصة يعتمد على أهداف عامة وخطوط عريضة وهي تشكل محتوى المنهج ويمكن أن نستخلص نقطة اتفاق من خلال الفرق بين المنهجين وهي في كون محتوى المنهج في التربية الخاصة يتم اشتقاقها من مناهج التعليم العادي ثم يتم إجراء تكييف وتعديل عليها بما يتناسب وطبيعة المعاقين سمعيا.

(القرشي، 2012، ص 44)

إنّ للتدريس مكانة رئيسية في عملية تعليم وتعلم الجيل، ويشكل جانبا مهما من جوانب الإعداد المهني للمعلم ومن الناحية والتطبيقية على حد سواء وعملية التدريس تسهم في ترجمة الأهداف التربوية إلى حقائق ومعلومات ومناهج وتصميمات ونظريات ينبغي أن تستوعب اتجاهات وقيم وميول ومهارات، ينبغي أن تنمي. وهذا يعني أن التدريس هو الأداء الفعال من أدوات تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والأهداف التّعليميّة لكل مادة دراسيّة. (الفتلاوي،2003، ص19) وتعرف المهارات التدريسية بأنها: القدرة على عمل شيء ما بعناية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة (سلامة، الخريسات، صوافطة، وقطيط، 2009، ص89)، أما جود Good فيرى أنها: أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة، وقد يكون هذا الأداء جسميا أو عقليا (السيد، خضر، فرماوي، أمين، وأبو زيد، 2011، ص 166). استخدمت المهارة في المجال التربوي لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أو المعلم في موقف معين أو من المعلم في تنظيم عمليّة التّعلّم داخل حجرة الدراسة(حميدة، النجدي، عرفه، راشد، عبد السميع، و القرش، 2003، ص10).أما (السيد وآخرون،2011، ص167) فحددوا مهارة التدريس بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محدودة تصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو

لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتّكيّف مع ظروف التدريس أو مع ظروف الموقف التدريسي.

حيث أن الأدب التربوي والمؤتمرات والندوات التربوية العربية أبدت الاهتمام الواسع النطاق بحركة إعداد المعلمين وتدريبهم القائم على الكفايات التدريسية استنادا إلى مبدأ التأكيد على التدريب باعتباره مظهرا من مظاهر التغير والتجديد والتطور في تنمية القوى البشرية وامتلاكها القدرات على أداء وظائف مستقبلية بفاعلية فضلا عن المطالبة المستمرة بتكامل المجالين النظري والتطبيقي أو الفكر والممارسة في إعداد المعلم وتدريبه على نحو يوثق صلته بمهنته ويمكنه من مواجهة تنفيذ المناهج بأسلوب وظيفي يفيد التلميذ في مجتمعه وبيئته(الفتلاوي،2003، ص58).

فالمعلم أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية والتربوية، والذي ترتبط به النواتج التعليمية المراد تحقيقها فمن الضروري أن يقوم المعلم بالأدوار التي تسهم في تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس ايجابيا على ما يكتسبه طلابه من معارف، ومهارات واتجاهات وقيم متنوعة، ولا يمكن أن يقوم بذلك حتى يكتسب مهارات تدريسية يمارسها داخل الصف تؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه، ولا يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلا من خلال حسن إعداده وتدريبه، ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال الكثيرين من التربويين والقائمين على العملية التعليمية(متولي، 2004) المشار إليه في (الشهراني، 2013). والمهارات التدريسية هي أهم ما يملك المعلم في غرفة الصف فهذه المهارات هي التي تميز المعلم الماهر عن غيره. ومن المهم تعريف وتدريب المعلمين على هذه المهارات وكيفية توظيفها في المواقف الصفية مع المعاقين سمعيّا وعليه وجب الإعداد التربوي لمعلم المعوقين سمعيا وإعداد معلمين متخصصين وذات كفايات أدائية لأداء مهماتهم على الوجه الأكمل وتدريب المعوقين سمعيّا على تعلم الكلام(عبيد، 2000، ص 227).

تعد حركة إعداد المعلمين على أساس المهارات من أهم وأوضح معالم التربية الحديثةفقد ظهرت هذه الحركة في الولايات المتحدة مع بداية السبعينيات من القرن العشرين كرد فعل مباشر للأساليب التقليدية في إعداد المعلمين، وتقوم هذه الحركة على فرضية مؤداها أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يتقن ويستخدم بكفاءة عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لعمل المعلمين. بمعنى آخر لم يعد كافيا في هذا العصر أن يقتصر دور البرامج التربوية لإعداد المعلمين على مجرد تقديم نوعيات مختلفة من المعلومات حول طرائق التدريس وأصول التربية ومبادئ وقوانين التعليم والتعلم بل يجب أن يمارس المعلم تحت إشراف أساتذة متخصّصين عدد من المهارات التدريسية الأساسية بدرجة ما من الكفاءة (بن ساسي، 2010 نقلا عن سلامة، 1995، ص181) وتؤكد هذه الحركة على ضرورة جعل المعلم قادرا على مواجهة مسؤولياته التدريسية بصورة فعالة وناجحة. وتحدد برامجها المعارف والسلوكيات والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون سلفا، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها الكفايات، ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه.

(بن ساسي،2010 نقلا عن Willems, 1980, p. 225)

كما تنتشر مراكز التدريب الخاصة بتدريب معلمي المعاقين سمعيا في الولايات المتحدة والتي بلغت 56 مركزا للتدريب، تقوم بالإشراف على تدريب حوالي 600 متدربا كل عام هذا بالإضافة إلى تقديم المنح الدراسية للأشخاص الذين يرغبون بالعمل في مجال تعليم المعوقين سمعيّا، وقد وجد من نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال حتمية إعداد معلم المعاق سمعيا بمواصفات خاصة وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج علمية مقننة تقوم على محاور متطورة هدفها إعداد المعاق سمعيا للحياة المعاصرة في إطار مناهج تعليمه العملية و النظرية. حيث زاد الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم، والعمل على رفع مستواهم العلميّ والمهني. لهذا تسعى الكليات الجامعية إلى ضرورة تكامل وتوازن الجوانب الأكاديمية في برامجها لإعداد المعلم(علي، 2012، ص 26).

ولعل التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلّم في الولايات الأمريكية، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات: برنامج تدريب المعلمين على الكفاية والأداء. وقد أوضحت دراسة مسحية أن60% من تدريبات المعلمين تتبنى برامج الكفايات التدريسية التي تؤكد على أن المعلم لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام مهارة طرح الأسئلة في التدريس (علي، 2012، ص 26).

يشير عبد الحي (2001) إلى ضرورة فهم المعلم لخصائص تلاميذه ودوره الواضح في الصف الدراسي ومدى قدرته ومهارته على إدارة صفه وجذب انتباه تلاميذه الصم بالإضافة إلى مرونته في المواقف التعليمية وإتقانه لطرق التدريس.

أكد كل من جالتون ومون على ضرورة أن ينصب محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة على مواجهة المشاكل الفعلية الموجودة في الميدان. كما يشير كاتز إلى ضرورة احتواء البرنامج التدريبي على الحقائق والمعلومات والمهارات والأفكار والأساليب والمناهج الأكاديمية والكفايات التي تهم المعلمين في عملهم التربوي(الجوالده، 2012، ص 164).

ومن الدراسات المتاحة ذات الصلة بالموضوع دراسة ساس لهر حيث استهدفت معرفة ما إذا كانت الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا تختلف باختلاف البيئة التعليمية (مدارس عادية أو مدارس تربية خاصة)، تكونت عينة الدراسة من 96 معلما ومعلمة من العاملين في ميدان التربية الخاصة للأطفال الصم في المرحلة الابتدائية في سبع مدارس للتربية الخاصة وعشر مدارس اعتيادية في الولايات المتحدة الامريكية. صمم الباحث استمارة ملاحظة بستة مجالات هي (التقويم، تصميم التدريس، إرشاد الأسرة، مهارات التدريس، الخصائص والسمات الشخصية، القدرات المهنية) وكان عدد فقراتها 40 كفاية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا كبيرة في تقويم المعلمين لأهمية الكفايات التعليميّة تبعا للوضع التعليمي في محيطين مختلفين (الخفاف، 2015، ص160).

وقامت الفتلاوي (1995) بدراسة للتعرّف على أثر ممارسة التدريس في كل من التعيينات التدريسية والعرض العلميّ في مستوى أداء التلاميذ المعلمين من بعض الكفايات التدريسية في تدريس مادة التاريخ بالمرحلة الابتدائية، كفاية التخطيط للدروس اليومية وقد حددت(صياغة أهداف الدروس السلوكيّة، إعداد مقدمة للدرس، والتقويم الختامي لخطة الدروس اليومية، الواجب المنزلي)، كفاية إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، كفاية تنويع الحوافز وتشمل(حركة المعلم، إثارته، صوته...) حيث صممت شبكة ملاحظة لملاحظة المعلمين أثناء آداء على تلك المهارات.

ونظرا لما لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أهمية فقد بذلت الجهود على مستوى الدول المتقدمة والنامية من أجل رفع مستويات برنامج التدريب للمعلمين بشكل عام ولمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص فلا سبيل لرفع كفاية العملية التعليمية وتحسين نوعيتها إلا بتحسين مستوى المعلم ورفع كفايته والعناية بطريقة إعداده وتدريبه.

ومن الدراسات التي تناولت جانب إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية أيضا دراسة سكوت التي استهدفت معرفة ما إذا كانت الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيّا في أمريكا خلال 25 سنة قد تغيرت عبر العقود الثلاثة الماضية لتاريخ إعداد الدراسة، و تكونت عينة الدراسة من235 معلما ومعلمة للتربية الخاصة للأطفال الصم في المدارس الأمريكية، و استخدم الباحث قائمة الكفايات التي وضعها ماكي عام1956 بعد تطويرها أداة لبحثه، و قد توصلت الدراسة إلى إن هذه الكفايات قد تغيرت تغيرا ملحوظا و إن الدور الملقى على عاتق معلمي هذه الفئة من الأطفال قد أصبح مختلفا عما كان عليه في الماضي، و بخاصة ما يتعلق بالعمل ضمن فريق التربية الخاصة والعمل على إرشاد الوالدين وتوجيههما(الخفاف، 2015، ص159).

بينما أشار (Hehir, 1977) نقلا عن أحمد والسويدي (1992) في دراسته لبعض الإجراءات الخاصة برصد الاحتياجات التدريبية اللازمة لإعداد وتدريب معلمي الأطفال الصم بإتباع ما يعرف باسم إعداد المعلم القائم على الكفاءات (CBTE).

وأشار عبد الجبار (2003) إلى دراسة ساس وليهرر (1986) التي بحثت في المهارات الفاعلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية حيث تكونت عينة الدراسة من150مشرفا من المشرفين على برامج الإعاقة السمعية، حيث اطلع المشرفون على40 مهارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس.

هدفت دراسة قام بها الزريقات والصمادي (2012) إلى مراجعة برامج ومناهج التعليم الخاص الحالية من حيث صلتها بالتلاميذ الصم وضعاف السمع، ومراجعتها باستخدام المعايير الوطنية الأردنية تم جمع البيانات النوعية في جميع أنحاء الدراسة أظهرت النتائج أنّ تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع يمثل تحديا .وشملت هذه التحديات الافتقار إلى البرامج العلاجية والتعليمية، وعدم كفاية المعلمين، والمدارس غير المجهزة، ونقص الأدوات التعليمية والتقييمية.

وما أشار إليه عدنان (1996) حول ضرورة تدريب المعلمين، في طرحه لأهم الاعتبارات في تعليم المعاق سمعيا وهي إعداد المعلم الخاص للمعاقين سمعيا مع توفر برنامج وأساليب التعلم الخاصة بالمعاقين سمعيا وضرورة توفر الوسائل والأدوات والإمكانيات المتاحة داخل الفصل واستخدام أساليب التعزيز المطلوبة.

أشارت دراسة عبد الجبار (1999) إلى الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا، حيث شملت الدراسة 237 معلم ومعلمة واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات لمعلّمي المعاقين سمعيا وأوضحت نتائج الدراسة أن معلمي الأطفال المعاقين سمعيا يرون أنّ كل الكفايات التي تضمنها مقياس الكفايات على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم.

في دراسة على البيئة الإماراتية فقد أجرى الصمادي والنهار(2001) بحثا للتعرف على مستوى إتقان معلّمي التّربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتّحدة لمهارات التعليم الفعّال حيث اشتملت عينة الدراسة على96 فرد. وقام الباحثون بملاحظة أفراد عينة الدراسة أثناء تدريسهم لفصول التّربية الخاصة وذلك باستخدام أداة أعدّت لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات العامة المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق المهارات المتعلقة بالتخطيط والتقييم كما أشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لجميع المهارات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) في مستوى أعلى وبدلالة إحصائية مستويات إتقان المعلمين لها. وبينت الدراسة أيضا أن المعلمين والمعلمات في مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من أفراد عينة الدراسة الذين تقل خبراتهم التعليمية عن سبع سنوات.

كما هدفت دراسة عبده(2002) إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا، من بين أبعاد الاستبانة التي طبقت على المعلمين تخطيط أهداف الدرس استخدام الأنشطة التعليمية، استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، استخدام أساليب التقويم وإدارة الفصل. ونتجت الدراسة بأن أغلب الكفايات تعد أساسية ولازمة للمعلمين وخاصة كفاية التخطيط.

قامت بطيخ (2003) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين معرفيا ومهاريا في مهارات وطرق التدريس للتلاميذ المعاقين سمعيا، وستهدف البرنامج المهارات التدريسية التالية: (إعداد وصياغة الأهداف، معالجة المحتوى، التهيئة والتمهيد للدرس، وسائط التعلم، صياغة وتوجيه الأسئلة، إدارة الفصل عرض الدرس...) وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لكل مهارة من المهارات المستهدفة.

واستهدفت دراسة كوردبورا المشار إليها في(الشربيني و الطناوي،2006) إلى بناء موديلات تعليمية لمعلمي العلوم تحتوي قائمة على الكفايات النوعية اللازمة للتدريس الفعال وذلك في كل من المجالات الآتية: التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس، أساليب ووسائل التقويم وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية عند بناء كل موديل تعليمي من هذه الموديلات: تحديد الكفايات النوعية اللازمة لكل مجال من المجالات الثلاثة السابقة، تحديد الأهداف النهائية التي يجب أن يحققها معلمو العلوم، إعداد اختبار قبلي للتعرف على مدى تمكن المعلمين من هذه الكفايات، تحديد مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يمكن للمعلمين الاستعانة بها لتحقيق الأهداف، إعداد اختبار بعدي لقياس نتائج التعلم ومدى تحقق الأهداف، إجراء تقويم لكل موديل تعليمي من حيث مدى صعوبته وتنفيذه و الأنشطة المنتظمة فيه ومدى ملاءمته لمستوى معلّمي العلوم و إدخال التعديلات المناسبة على الموديل التعليمي تبعا لنتائج تقويم الموديل.

ودراسة الصمادي (2007)، التي هدفت إلى بناء برنامج أثناء الخدمة لمعلمي الصم وضعاف السمع في ضوء احتياجاتهم التدريبية، لدى عينة قوامها47 معلمة، وتم تطبيق أداة الملاحظة الصفية فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

وهدفت دراسة الغزو والقريوتي والسرطاوي إلى التعرف على مهارات التدريس، تكونت عينة الدراسة من 166 معلم ومعلمة في التربية الخاصة (معلم الإعاقة السمعية من ضمن العينة) واستخدم في القياس استبيان مهارات المعلم. وكشفت نتائج الدراسة على وجود أثر للتدريب دال إحصائيا على بعد تنفيذ الدرس في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد المقياس الأخرى. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بمهارات المعلمين.

وقامت يسلم (2007) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا (فئة القابلين للتعلم) بهدف التعرف على أثر البرنامج وتوفير الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار معرفي وشبكة ملاحظة، وأظهرت النتائج حاجة معلمات الأطفال للتدريب على الجانب المعرفي والجانب الأدائي للكفايات التدريسية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الكفايات التدريسية والجانب المعرفي.

واستهدفت دراسة علوي وإبراهيم (2007) تقويم الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، حيث طبق الاستبيان على عينة قوامها42 معلما من معلمي الإعاقة السمعية وأشتمل الاستبيان على ستة مجالات رئيسية مجال الكفايات المعرفية مجال الكفايات التدريسية ويشتمل على 12 فقرة ومجال كفايات الوعي المهني ومجال كفايات التعامل مع المعاقين وذويهم ومجال الكفايات الاجتماعية وتوصلت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من الكفايات توفرت لدى معلمي المعاقين سمعيا بدرجة عالية وأن الكفايات التدريسية والكفايات الشخصية تأخذان الأهمية بالنسبة للكفايات الباقية.

إذ تطرقت دراسة النبراوي (2008) المشار إليها في(الخفاف،2015) إلى برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات وتكونت عينة الدراسة من40 معلم ومعلمة وتم استخدام بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي والوجداني للكفايات

قام الرشيدي وشبل (2009) بإعداد برنامج تدريبي توليفي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة طبق البرنامج على عينة قوامها 12 معلم من معلمي العلوم بمعاهد وبرامج الأمل للمرحلة المتوسطة بمنطقة جدة التعليمية تم تطبيق اختبار تحصيلي لقياس مستوى معلمي العلوم في الجوانب المعرفية المرتبطة لاختيار و تطويع وتنفيذ استراتيجيات تدريس العلوم الفعالة للطلاب الصم وبطاقة ملاحظة لملاحظة

سلوك المعلمين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي التوليفي في التحصيل المعرفي المرتبطة بوحدة اختيار وتطويع وتنفيذ استراتيجيات تدريس العلوم للطلاب الصم وظهرت نتيجة دراسة الوحدة التي تم تقديمها عبر التدريب التوليفي.

هدفت دراسة بيان(2010) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث تكونت عينة الدراسة من41 معلم ومعلمة في علم الأحياء واستخدمت الباحثة في القياس مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية. وكشفت نتائج الدراسة على استفادة المعلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب حيث بلغت نسبة الموافقة 99.40%.

هدفت دراسة القرشي (2012) إلى تحديد الكفايات اللازمة (التخطيط والتنفيذ والتواصل مع الصم والتقويم) لمعلمي الرياضيات لتدريس التلاميذ الصم، والتعرف على درجة ممارستهم لها، تم استخدام بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة ممارسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال الصم، حيث بلغت الكفايات اللازمة لمعلمي الصم73 كفاية موزعة على النحو التالي: 18 كفاية لمحور التخطيط و25 كفاية لمحور التنفيذ 16 كفاية لمحور استخدام التواصل مع الصم، 14 كفاية لمحور التقويم.

دراسة نصر(2013) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة يلبي احتياجاتهم التدريبية، لدى عينة من معلمات العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا من المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس وبطاقة ملاحظة لأداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي المعاقين سمعيا في المرحلة الابتدائية، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة.

هدفت دراسة شحاتة وسليمان ورضوان (2014) إلى إعداد برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات التّدريسيّة اللازمة لمعلمي الصم، حيث تكونت العينة من 28 من معلمي الصم بمنطقة عرعر تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية واشتملت الدراسة على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لمعلمي الصم والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم.

من خلال ما سبق نسجل الملاحظات الآتية:

يتضح من دراسات(كوردبورا ، ساس و ليهرر 1986، سهيلة 1995، الصمادي والنهار 2001، عبده 2002، دراسة القرشي 2012) المهارات التدريسية اللازم توفرها في معلم الأطفال المعاقين سمعيا حيث أشارت معظم الدراسات إلى مهارة التخطيط ومهارة طرح الأسئلة الصفية وإدارة الصف كمهارات يجب أن يتدرب عليها المعلم ويستخدمها أثناء عملية التدريس و أن هناك عددا كبيرا من معلمي فئة المعاقين سمعيا في حاجة إلى التدريب أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية مستمرة تلبي حاجاتهم الأساسية في تدريس هؤلاء الأطفال اهتمت دراسات كل من (بطيخ 2003، يسلم 2007، الصمادي 2007، علوي وإبراهيم 2007، النبراوي 2008، الرشيدي وشبل 2009، بيان 2010، نصر 2013، شحاتة وسليمان و رضوان 2014) بمجال تدريب معلمي فئة الإعاقة السمعية مما يدعم مشكلة البحث الحالي ويؤكد أهميتها فقد استخدمت هذه الدراسات شبكة الملاحظة لقياس مستوى مهارات التدريس و توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي لرفع مستوى هذه المهارات لدى المعلمين.

ممّا سبق تتبين الحاجة إلى اجراء الدراسة الحالية; حيث تعتبر قضية تدريب معلم الأطفال المعاقين سمعيا من القضايا المهمة التي ينبغي أن تحظى باهتمام وذلك راجع لتزايد نسبة الإعاقة السمعية في الجزائر. حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال المعاقين سمعيا المصرح

بهم حسب إحصائيات مديرية النشاط الاجتماعي لولاية الوادي في السنوات الأخيرة (من سنة 2000 إلى غاية أوت 2019) حيث بلغ عدد الأطفال المعاقين سمعيا بنسبة 100% 445 ذكرا و177 أنثى أما الأقل من 100% فهم حوالي602 ذكرا و391 أنثى.

ونظرا لتوجهات الجزائر إلى تكوين المعلمين طبقا للمادتين 104 و105 من الأمر رقم 06-03 المؤرّخ في 19 جمادى الآخر عام 1427 الموافق 15 جويلية سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، يستفيد الموظفون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأساسي الخاص من دورات تكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات تضمنها الهيئة المستخدمة بهدف التحسين المستمر لمؤهلاتهم وكفاءاتهم. من خلال ما سبق وفي ظل نقص دراسات جزائرية في هذا المجال، وفقا لما جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 64 سنة 2009 ونتيجة لبرامج التكوين أثناء الخدمة التي تبنتها الوزارة، من ندوات يؤطرها المفتشون التقنيون والبيداغوجيون للتربية الخاصة أو التكوين المعرفي.

وما نتجت إليه سلسلة الزيارات الميدانية لمعلمي الصم وزارعي القوقعة بولاية الوادي تم من خلالها ملاحظة أداء عدد من المعلمين داخل حجرات الدراسة، كما قامت الطالبة بإجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء المعلمين، وكذلك مع معلمي التعليم العادي الذين سبق ودرسوا تلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية. وقد اتضح من هذه الزيارات وتلك المقابلات ما يلي:

- أن هناك قصورا واضحا لدى المعلمين فيما يتعلق بمهارات التخطيط، حيث كانت نماذج خطط الدروس بأسلوب عادي يخلو من الاعتبارات الخاصة بطبيعة الإعاقة.

- أن معظم معلمي الإعاقة السمعية لا يمارسون أساليب التهيئة قبل وأثناء الدرس.

– يهمل معظم المعلمين الاستخدام الجيد للأسئلة الصفية رغم أهميتها الكبيرة في توفير تغذية راجعة مستمرة للتلاميذ المعاقين سمعيا وتسير خطة الدرس على نمط واحد تقريبا.

– لا يعتمد معلمو الإعاقة السمعية على طرق لشد انتباه تلاميذهم لما يعانونه من فرط حركة وتشتت انتباه عن فقدام السمع.

– وبناء على المناقشات التي تضمنتها المقابلات الشخصية مع معلمي الأطفال المعاقين سمعيا ومعلمي التعليم العادي الأكثر خبرة ودرسوا أطفال معاقين سمعيا مدمجين تبين أن برامج تدريبهم لم تتضمن تدريبا على مهارات تدريس هذه الفئة، وأنهم في حاجة ماسة لمثل هذا التدريب.

وتعكس هذه النتائج الأولية لملاحظة أداء معلمي الأطفال المعاقين سمعيا والمقابلات معهم، فضلا عما خلصت إليه نتائج الدراسات السابقة مدى حاجة هؤلاء المعلمين إلى برنامج تدريبي لتنمية مهارتهم التدريسية.

ولدعم هذه الملاحظات أعدت الطالبة استطلاعا أوليا بواسطة استبانة حول مهارات التدريس التي يحتاجها معلمي طبق على53 من معلمي الأطفال المعاقين سمعيا، وقد أوضحت النتائج أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب على مهارة التخطيط ومهارة التهيئة ومهارة طرح الأسئلة الصفية ومهارة إدارة الصف ومهارة شد الانتباه في المدى القريب.

من كل ما سبق، واستنادا إلى ما انتهت إليه الدراسات السابقة وما أسفرت عنه ملاحظات الطالبة الصفية وما لخص إليه نتائج الاستبانة، وبالنظر إلى نقص الدراسات التي تناولت هذه المشكلة، وانطلاقا من تفاعل أساتذة التعليم المتخصص مع ضرورة التكوين حول تدريس الفئات، تأتي الدراسة الحالية في معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس لها.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

- هل يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

- هل يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد للمهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

2- فرضيات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة والتساؤلات التي طرحت، صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

2-1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

2-2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

2-3- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

2-4- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

3- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

- الكشف على مدى تأثير تفاعل البرنامج مع المهارات التدريسية ككل.

- الكشف على مدى تأثير تفاعل البرنامج مع أبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) والكشف على المهارة الأكثر فاعلية من بين المهارات الخمسة.

- الكشف عن مدى تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية على القياس البعدي للمهارات التدريسية ككل.

- الكشف عن مدى تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية.

- بناء أداة تقيس الحاجات التدريسية للمعلمين.

- بناء شبكة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية لدى معلم الأطفال المعاقين سمعيا.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها والدراسة الحالية تسعى إلى تحسين المهارات التدريسية وهي مهارة التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه لدى معلمي

الأطفال المعاقين سمعيا حيث تلبي الحاجة الملحة لتدريب معلمي الإعاقة السمعية وتزويدهم بخبرات ومهارات ليصبحوا مؤهلين ومدربين على تدريس الأطفال المعاقين سمعيا.

– كما تفيد هذه الدراسة في تشخيص واقع تكوين معلمي فئة الإعاقة السمعية من خلال القياس القبلي.

– إضافة إلى ذلك فالدراسة الحالية تسعى إلى فتح المجال أكثر إلى الدراسات المرتبطة بالإعاقة السمعية والخدمات المقدمة لهذه الفئة وذويهم.

– تسمح الدراسة الحالية بالاستفادة من البرنامج المصمم في مجال تكوين معلمي فئة الإعاقة السمعية.

– تساهم هذه الدراسة في إبراز دور المعلم في عملية التكفل بذوي الإعاقة السمعية والضرورة الملحة للاهتمام بتدريبه المستمر والتطوير من مهاراته.

5– حدود الدراسة:

5–1– الحدود بشرية: تكونت عينة الدراسة من20 معلما من معلمي الأطفال المعاقين سمعيا بولاية الوادي اختيروا بطريقة الحصر الشامل بعد توزيع استمارة دعوة للمشاركة في البرنامج، حيث كان عدد أفراد المجموعة التجريبية 10 معلمين والمجموعة الضابطة 10 معلمين.

5–2– الحدود مكانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية بولايات: الوادي، الأغواط، وورقلة (دائرة ورقلة). أما التجريبية في ولاية الوادي.

5–3– الحدود زمنية: امتدت هذه الدراسة من الموسم الدراسي 2018–2019إلى غاية الموسم الدراسي 2019–2020.حيث خصصت المرحلة الأولى للكشف عن الاحتياجات التدريسيّة وتحديد أهم المهارات التي يحتاج المعلم التدريب عليها، بالإضافة إلى تطبيق أداة

الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية لها، أما المرحلة الثانية فخصصت إلى تطبيق الدراسة التجريبية على معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- البرنامج التدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس:

البرنامج التدريبي هو مجموعة من الموضوعات حول المهارات التدريسية لمعلم الأطفال المعاقين سمعيا، الذي يحتوي على جلسات و أنشطة منظمة في ما يخص تحسين مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة إدارة الصف، ومهارة شد الانتباه التي حددها معلمو الأطفال المعاقين سمعيا كحاجات تدريبية وجب التدريب عليها وذلك ليتمكنوا من مزاولة مهامهم التدريسية بكفاءة والتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة.

5-2- مهارات التدريس:

وهي قدرة المعلم على أداء عمل معين بوقت وجهد أقل مع تحقيق الأهداف تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم في شبكة الملاحظة المعدة لغرض الدراسة والمكونة من الأبعاد الآتية:

5-2-1- مهارة التخطيط: مهارة التخطيط وهي التحديد المسبق في دفتر التحضير للكفاءات المستهدفة وصياغة الأهداف إجرائيا في شكل خطط سنوية وفصلية ويومية مع توضيح إجراءات سير الدرس والأنشطة والأدوات المستخدمة وتوزيع الوقت المخصص لها، مع إضافة الواجب المنزلي وكتابة تقارير في آخر كل درس.

5-2-2- مهارة التهيئة: وهي كل السلوكيات التي يقوم بها المعلم في بداية الدرس أو في الانتقال من موضوع لآخر، قصد تحديد المتطلبات السابقة للتعلم الجديد من معلومات ومهارات وكفاءات ومشاعر.

5-2-3- مهارة طرح الأسئلة الصفية: وهي مجموعة الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة تتدرج حسب معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من إعداد السؤال وصياغته بلغة واضحة وبسيطة وارتباطه بالأهداف ومناسبته لمستوى المتعلمين. وتوجيه السؤال عبر خطوات متمثلة في جذب انتباه المتعلمين عند طرح السؤال وإعطاء فرصة للجميع للتفكير ثم اختيار التلميذ المجيب، معالجة الإجابة عند استجابة التلميذ لسؤاله والاستماع إلى الإجابة وتصحيحها.

5-2-4- مهارة إدارة الصف: وهي مجموعة الأداءات التي تصدر من المعلم بدقة وسرعة تتكيف مع الموقف التعليمي وتتعلق بتنظيم السلوك الصفي للتلميذ و قدرته على استخدام أساليب تعديل السلوك بشكل مناسب للموقف التعليمي، وتنظيم البيئة المادية من حيث الاتساع وتنظيم المقاعد وتوفير حرية الحركة والتنقل والإضاءة وتوفير المواد والوسائط التعليمية وأماكن استخدامها للقسم وتنظيم البيئة الاجتماعية والانفعالية وهي القدرة على بناء العلاقات الجيدة بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم والمشاركة الوجدانية بين المعلم والتلاميذ.

5-2-5- مهارة شد الانتباه: وهي تركيز انتباه التلاميذ والتخلص من المشتتات البيئية أو خفضها ويمكن استخدام أسلوب القصة بسرد أحداث متسلسلة مرفقة بصور لإثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم لموضوع الدرس وأسلوب التمثيل الذي من خلاله يتم تجسيد بعض المواقف والأحداث المتضمنة في محتوى الدرس بواسطة حركة الجسم في التعبير مع استخدام الدمى التعليمية. بالإضافة إلى مهارة اكتشاف الخطأ والتي تعتمد على استخدام نبرات الصوت مع تناسق حركات جسم المعلم مع الكلام الموجه للتلميذ لشد انتباهه. وتقاس هذه المهارات بشبكة الملاحظة للمهارات التدريسية.

الفصل الثاني: الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا على المهارات التدريسية

تمهيد

1- الإعاقة السمعية

2- معلم المعاقين سمعيا

3- أساليب تدريب معلمي المعاقين سمعيا

4- الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلمي المعاقين سمعيا

خلاصة

تمهيد:

ظهرت الحاجة إلى تدريب وإعداد العاملين في مجال التربية الخاصة نتيجة لعدد من المتغيرات أهمها:(التغييرات الكيفية في مجال التربية الخاصة، ظهور الكثير من القوانين والأنظمة والتشريعات التي نادت برعاية المعاقين وحياتهم وتوفير سبل الحياة الكريمة لهم التغييرات المستمرة في وسائل التشخيص والمناهج والبرامج التربوية، فتح المراكز الجديدة للمعاقين، نقص الكوادر الفنية المؤهلة للعمل في ميدان التربية الخاصة).

(بطرس، 2010، ص 338)

كما تقوم برامج ما قبل الخدمة بإعداد المعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات والاستراتيجيات للتأقلم في مهنتهم حيث يتم الاعتماد على الاحتياجات لبنائها، تتضمن دورات التدريس العملية تنفيذ المراقبة الكلية والإشراف والتغذية الراجعة(GOKER, 2006) .

ولقد بدأت أول فرصة تدريبية للمعلمين بالتربية الخاصة عام (1905) في المدرسة التدريبية في نيوجيرسي وتبعتها دورة أخرى في صيف عام (1907) استمرت إلى مدة 6 أسابيع وبعد ذلك بسنوات أصبح هناك اقتناع من قبل الإداريين لأهمية الإعداد الفعال لمعلمي التربية الخاصة (يحي، 2006، ص 411).

1- الإعاقة السمعية:

يستخدم مصطلح الإعاقة السمعية للإشارة إلى مستويات متفاوتة من القصور السمعي

ويشير إلى الأفراد الذين لديهم فقدان سمعي مختلف من حيث الدرجة.

الصم: وهم الذين فقدوا حاسة السمع منذ الميلاد أو تعلم الكلام بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعيّة للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق تواصل خاصة (عبد الغفار، 2003، ص41)

ضعاف السمع: هم الذين لديهم سمع ضعيف لدرجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم، كما أن لديهم رصيدا من اللغة والكلام الطبيعي (البلاوي، 2002، ص 55)

إضافة إلى ما سبق يمكن التمييز بين ضعيف السمع والأصم حتى على مستوى الاستفادة من المعينات السمعية، فالشخص الأصم لا يمكنه الاستفادة من المعينات السمعية أو الاستفادة من الزرع القوقعي، إذ ما توفرت شروط الزرع، على عكس ضعيف السمع الذي يمكنه الاستفادة من أجهزة تمكنه من زيادة قدرته على السّمع.

وفيما يلي عرض لبعض التعاريف:

التعريف التربوي:

يركز التعريف التربوي على العلاقة بين فقدان السمع وبين نمو الكلام واللغة وزمن الاصابة بالقصور السمعي يعتبر عاملا من عوامل التّعلم وعليه يحرص المربين على تنمية وتطوير الدرجة المتبقية من السمع لدى الطفل المعاق سمعيّا. ويؤكدون على أهمية التعرف المبكر والتدخل المبكر، والاستخدام الملائم لأجهزة تكبير الصوت والاستراتيجيات التعليمية الخاصة (سليمان، 2000، ص 80).

التعريف الطبي:

يشير التعريف الطبي إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما من أجزاء الأذن. فقد تحدث هذه المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أوفي العصب السمعي الموصل إلى المخ (رشوان،2008، ص10).

تعريف المنظمة العالمية للصحة:

الإعاقة السمعية هي قصور في القدرة السمعية بحيث يعجز الفرد المصاب بها من تعلم لغة محيطه ولا تسمح له بالمشاركة في النشاطات العادية التي يمارسها من هم في

سنه، وتمنعه من مواصلة التعليم العادي والاستفادة منه وذلك نتيجة لغياب الحساسية السمعية(إبراهيمي، 2002، ص27).

التعريف الفسيولوجي:

يركز الفسيولوجيون في تعريفهم للإعاقة السمعيّة على درجة الفقدان السمعي لدى الفرد والتي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية، أو المقاييس السمعية لتحديد عتبة السمع التي يستقبل المفحوص عندها الصوت، وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد نوعية ودرجة الإعاقة السمعية، ويستخدمون ما يسمى بالوحدات الصوتية "ديسبيل" و "الهيرتز" أو ترددات الصوت لقياس مدى حساسية الأذن للصوت(القريطي، 2005، ص 303).

التعريف الاجتماعي:

يركز المفهوم الاجتماعي للإعاقة السمعية على العلاقة بين درجة فقدان السمع وأثرها على التواصل مع الآخرين من العاديين الذين يتعاملون مع الطفل المعاق سمعيّا.

(مرسي، 2014، ص 29)

وبناءا على التعريفات السابقة نجد أن الإعاقة السمعية مصطلح عام تندرج تحته درجات متفاوتة من الفقدان السمعي تتراوح بين الفقدان الشديد حتى الصمم إلى غاية الضّعف البسيط

معرفة فزيولوجيا الجهاز السمعي تسمح لنا فهم تصنيفات الإعاقة السمعية، حيث يختلف نوع الإعاقة باختلاف المنطقة المصابة في الأذن وعليه يتم اختيار التدخل الطبي ويليه التكفل التربوي حسب نوع الإعاقة ومكانها تحديدا وهذا ما سيتم عرضه فيما يلي:

1-1- الجهاز السمعي:

تعتبر الأذن من أكثر الحواس تعقيدا، وهي تتكوّن من ثلاثة أجزاء أساسية وهي: الأذن الخارجية، الأذن الوسطى والأذن الداخلية.

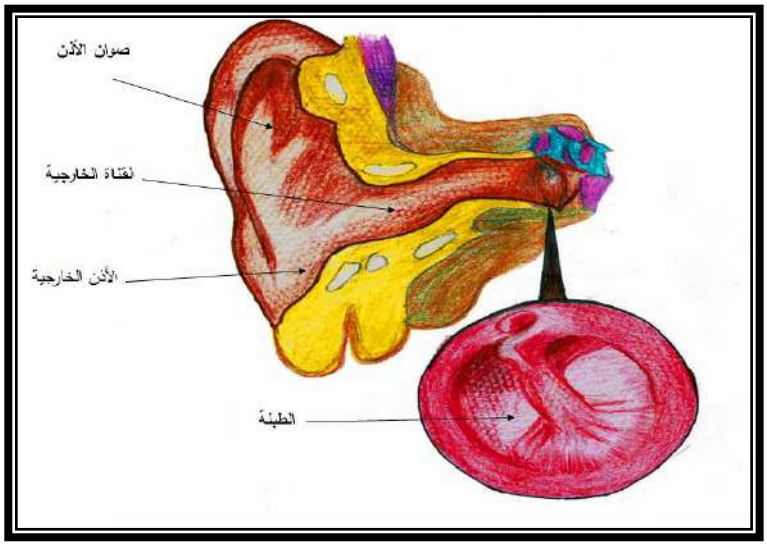
1-1-1- الأذن الخارجية:

وتتكون من الصيوان وهو عبارة عن غضروف مغطى بالجلد، وهو الجزء البارز أو الخارجي الظاهر من الأذن ويحمي مدخل القناة السمعية الخارجية بالتقاط الذبذبات الصوتية وتجميعها ثم نقلها عبر القناة السمعية إلى الطبلة وتهتز الطبلة، وتعتمد شدة اهتزازها على شدة الذبذبات الصوتية وزخمها (مصطفى والشربيني، 2013، ص23)

1-1-1-1- طبلة الأذن: وهي غشاء بالغ الحساسية للموجات الصوتية حيث يحدث عند تحركه ترددات مطابقة للترددات الصادرة عن الجسم المهتز الذي هو مصدر الصوت.

(مصلوح، 2005، ص 247).

1-1-1-2- القناة السمعية الخارجية: وهي عبارة عن ممر ينتقل خلاله الصوت إلى الأذن الوسطى. (البطاينة وآخرون،2007، ص 314) ويبلغ طولها حوالي 2.5 سنتيمتر وقطرها حوالي 0.6 سنتيمتر، وهذه القناة تمرر الأصوات التي يلتقطها الصيوان لتقابل غشاء الطبلة، وفي الجزء الخارجي من قناة الأذن الخارجية توجد غدد صمغية تفرز المادة الشمعية، وهذه المادة تعمل على حماية طبلة الأذن من خلال إزالة الجراثيم والأوساخ ونقلها إلى خارج الأذن(عبد الحي، 2014، ص 26).

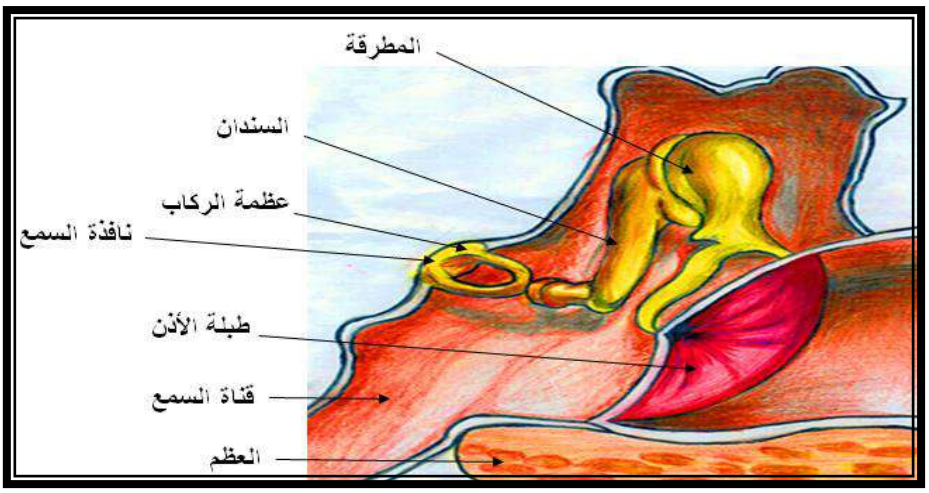


الشكل01

مقطع الأذن الخارجيّة

1-1-1-3- الأذن الوسطى:

وهي عبارة عن تجويف مملوءة بالهواء للمحافظة على توازن الضّغط على طبلة الأذن(الشريف، 2011، ص 285) وتشتمل على العظيمات الثلاثة (المطرقة والسندان والركاب) تتصل هذه العظيمات ببعضها حيث تتصل عظيمة المطرقة بطبلة الأذن من ناحية وتتصل من الناحية الأخرى بالسندان ثم بالركاب وعندما تهتز طبلة الأذن تحت تأثير الموجات الصوتية التي تقع، تهتز تبعا لذلك العظيمات الموجودة في الأذن الوسطى ثم تنتقل الموجات الصوتية من خلال الركاب إلى نافذة الأذن الداخلية التي تنقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخليّة(عبده وحلاوة، 2001، ص 105).



الشكل 02

مقطع الأذن الوسطى

1-1-2- الأذن الداخلية:

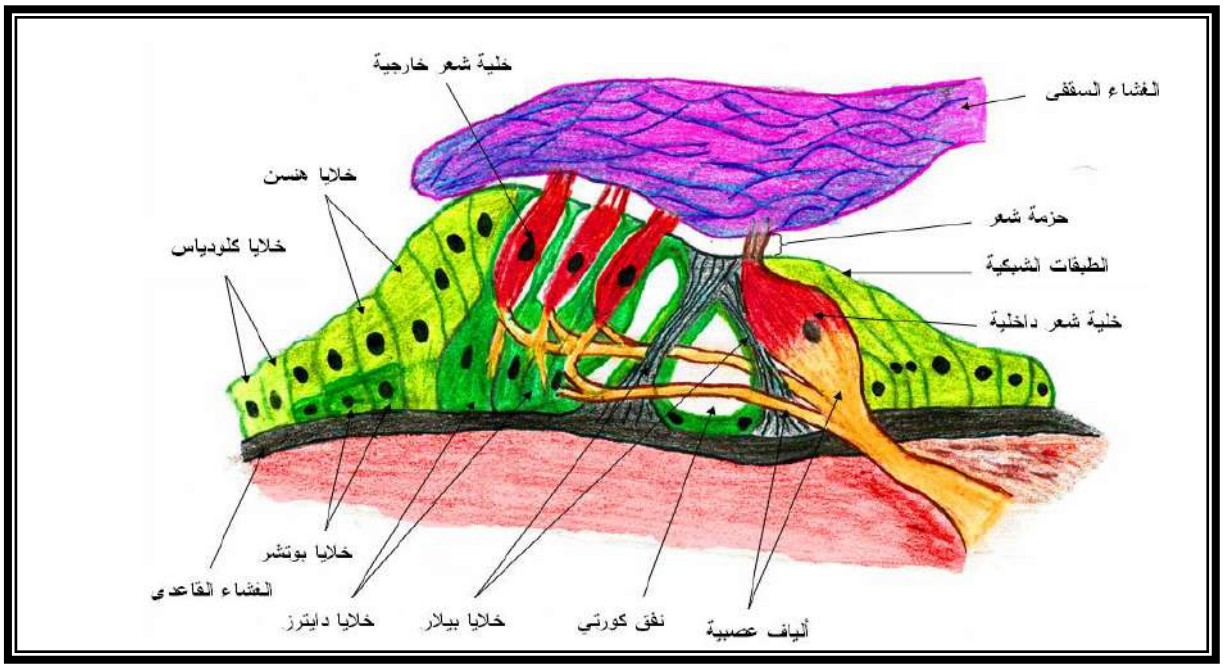
وهي عبارة عن مجموعة من الممرات المركبة بشكل معقد وتتكون من تيه عظمي يحيط بتيه غشائي أصغر منه ويفصل بينهما سائل ذو تركيب خاصّ وتتكون مما يلي:

(العزالي، 2011، ص 46)

1-1-2-1- القوقعة: وهي مؤلفة من أنبوب ملفوف لولبي على شكلy، وبها العضو الحساس المسؤول عن نقل السمع إلى العصب السمعي ويطلق عليه أسم عضو كورتي،

(ياركر، 2000، ص 14)

يتكون عضو " كورتي" من خلايا شعرية وظيفتها تحويل الذبذبات الصوتية الميكانيكية الواصلة من غشاء الطبلة إلى العظيمات الثلاثة في الأذن الوسطى إلى إشارات كهربائية عصبية من خلال القوقعة للعصب الدهليزي القوقعي على جذع الدماغ ومن ثم للمراكز السمعية العليا في الفص الصّدغي في الدماغ. (عبد الحي، 2014، ص 28) وهو يحتوي على مستقبلات السمع وهو المسؤول عن نقل السمع إلى العصب السمعي.



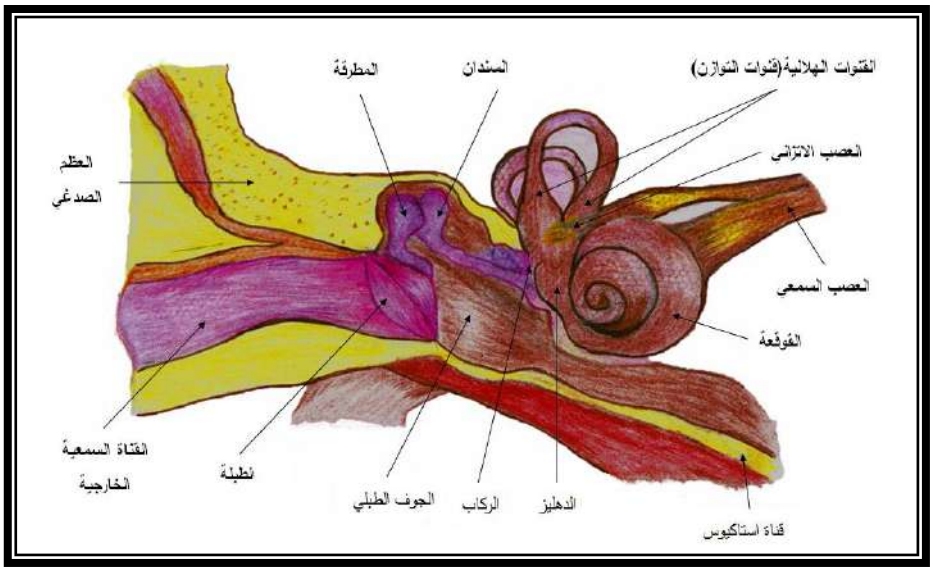
الشكل03

مقطع عضو كورتي

1-1-2-2- القنوات الشبه هلالية: وهي عبارة عن ثلاث قنوات شبه دائرية مليئة بسائل نسيجي يوجد به مئات الآلاف من الخلايا السمعية الدقيقة المعروفة باسم الخلايا الشعرية، ويتميز السائل المحيط بها بالحساسية العالية لما يصل إليه من ذبذبات موجات الصوت.

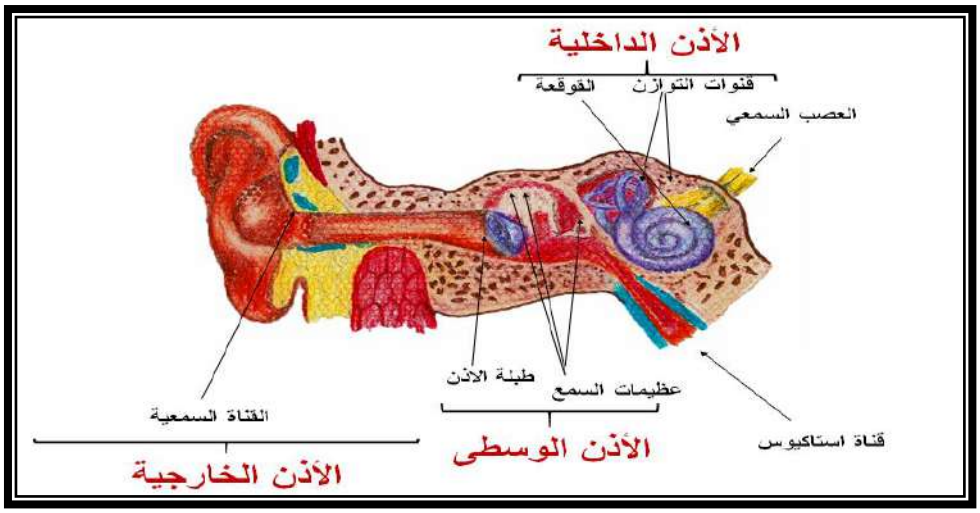
1-1-2-3- الدهليز: وهو الجزء المسؤول عن الاتزان في جسم الإنسان ويتكون من ثلاث قنوات دهليزية بها سائل(رضوان، 2006، ص 111).

1-1-2-4- العصب السمعي ويتكون من ألياف عصبية حسية تنقل الاهتزازات على شكل إشارات كهربائية عصبية إلى مركز السمع بالمخ إذ تسبب الإحساس بالسمع وتمييز الأصوات (عبد الحي، 2014، ص 28).



الشكل 04

مقطع الأذن الداخلية



الشكل 05

مقطع الأذن

يحدث سماع الصوت عندما تهتز الأجسام ويصدر عنها تردد ينتقل هذا التردد في الهواء فتعمل الأذن الخارجية على تجميع الموجات الصوتية التي تأتي من خارج الجسم وهذا يؤدي إلى اهتزاز في الطبلة والعظمات الصغيرة داخل الأذن الوسطى وهي المطرقة والسندان والركاب وهذا بدوره يؤدي إلى اهتزازات داخل الأذن الداخلية التي تعمل على تحويل هذه

الاهتزازات إلى نبضات عصبية ترسل إلى الجهاز العصبي المركزي للتفسير وتحليل الصوت (عفانة والجيش، 2009، 87).

3- تصنيفات الإعاقة السمعيّة:

تعدّدت تصنيفات الإعاقة السمعيّة وذاك من حيث شدة الفقدان السمعي، ومن حيث العمر عند الإصابة وهي موضحة في التالي:

3-1- تصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة:

الطفل الذي يولد بالإعاقة السمعية لا تتاح له فرصة التعرض للخبرة اللغوية أو اكتساب الكلام أو التعرف على الأصوات المختلفة، بينما إذا حدثت له الإصابة بعد سن السنتين أو الثلاث سنوات فإنه يكون قد تعرف على الأصوات وتعلم الكلام. ومن ثم تصنف الإعاقة السمعية حسب عمر الحدوث إلى:

3-1-1- إعاقة سمعية قبل اكتساب اللغة:

وتشير إلى تلك الفئة من المعاقين سمعيا الذين فقدوا قدرتهم السمعية قبل اكتساب اللغة أي قبل سن الثالثة وهذه الفئة تتصف بعدم قدرتها على الكلام لأنها لم تسمع اللغة المنطوقة.

(التهامي، 2006، ص43)

3-1-2- إعاقة سمعية بعد اكتساب اللغة:

وهي الإعاقة التي تحدث عند الأطفال بعد تطور الكلام واللغة، حيث يكون قد توفر لديهم مجموعة من المفردات اللغوية، وهم يستطيعون تنمية هذه المفردات إذا توفرت لهم بيئة تربوية مناسبة(شحاتة، 2008، ص 22) وفي هذا الصنف لا يجد الطفل صعوبة مع المفاهيم المجردة لأنه قد تعلم جزء منها على عكس الطفل الذي فقد قدرته على السمع قبل تعلم اللغة.

3-2- تصنيف حسب شدة الفقدان السمعي:

3-2-1- الإعاقة السمعية البسيطة جدا:

وفي هذا المستوى يتراوح الفقد السمعي بين (27-40) ديسيبل وفيه قد يواجه الشخص صعوبة في الكلام الخافت أو الكلام عن بعد (شحاتة، 2008، ص20).

3-2-2- الإعاقة السمعية البسيطة:

يتراوح فقدان السمع في هذه الحالة ما بين (41-55) ديسيبل ويفهم صاحب هذه الإعاقة كلام المحادثة من بعد 3- 5 متر.

3-2-3- الإعاقة السمعية المتوسطة:

يتراوح فقدان السمع بين (56-70) ديسيبل وهو الطفل الذي لا يسمع إلا من مسافات قصيرة وبصوت عال.

3-2-4- الإعاقة السمعية الشديدة:

يتراوح فقدان السّمع في هذه الحالة ما بين (71-90) ديسيبل وصاحب هذه الإعاقة لا يستطيع سماع حتى الأصوات العالية، ويعاني من اضطرابات في الكلام واللغة. وهذه الفئة يمكن أن تخضع لزراعة القوقعة والتدريب السمعي فيما بعد لتصبح قادرة على السماع والتكلم.

3-2-5- الإعاقة السمعية الشديدة جدا: يزيد الفقدان السمعي في هذه الحالة عن 90 ديسيبل ويعتمد الفرد على حاسة البصر للتعويض عن حاسة السمع ويكون لديه ضعف واضح في الكلام واللغة (شحاتة، 2008، ص21)

ويورد "زيد" (2010) مقاسات لشدة الفقدان السمعي وهي في الجدول الآتي:

الجدول 01:

مقاسات لشدة الفقدان السمعي

مستوى الإعاقة السمعية (الضعف السمعي)	شدة الفقدان السمعي مقاسه بالديسيبل
مستوى السمع العادي	dB 0-15
فقدان سمعي طفيف	dB16-25
فقدان سمعي بسيط	dB26-40
فقدان سمعي متوسط	dB41-55
فقدان سمعي متوسط الشدة	dB54-70
فقدان سمعي شديد	dB71-90
فقدان سمعي شديد جدا أو عميق	91 فأكثر dB

حيث يختلف "زيد" عن غيره في التقسيم في درجة الفقدان الطفيف والبسيط والمتوسط ويضيف تقسيم آخر فقدان سمعي متوسط الشدة.

الديسبل: هو وحدة قياس السمع، تستخدم في تحديد درجة فقدان السمع عند الشخص، وتتراوح درجات المقياس المستخدم في قياس درجة السمع من 10-120 ديسبل، وكلما زادت عدد الوحدات التي يفقدها الشخص زادت حدة الإعاقة السمعية، فإذا كانت درجة الفقدان بين 25-30 ديسبل فهذا يعني أن الشخص يعاني من فقدان سمعي بسيط، وعندما تصل درجة الفقدان91 ديسبل فأكثر فهذا مؤشر لوجود حالة صمم كلي.

3-3- تصنيف حسب موقع الإصابة:

3-3-1- فقدان السّمع التوصيلي:

وينتج عن خلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الأذن الداخلية رغم سلامة الأذن الداخلية. وعليه يجد المصاب صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة، بينما يواجه صعوبة أقل في سماع الأصوات المرتفعة لذلك لا يتجاوز الفقدان السمعي الناتج 60 ديسبل وفي هذه الحالة لا تكون المشكلة في تفسير الأصوات وتحليلها وإنما في ايصالها إلى الأذن الداخلية ومناطق السمع العليا التي يمكنها تحليل وتفسير الأصوات (إبراهيم، 2003، ص 436).

3-3-2- فقدان السمع الحسي العصبي (الإدراكي):

وهو الذي يصيب منطقة الاستقبال الحسي بالأذن وينتج عن ضرر في الممرات العصبية السمعية في المخ تمثل اختلالا في وظيفة السمع.

(عبده وحلاوة، 2001، ص 101)

وفقدان السمع الحسي العصبي غير قابل للتعامل معه طبيا أو جراحيا عادة لكن هذه الفئة قد تستفيد من سماعات الأذن.

3-3-3- الإعاقة السمعية المختلطة:

أحيانا يكون الفرد مصابا بالنوعين السابقين (فقدان السمع الحسي العصبي، فقدان السمع التوصيلي) بمعنى أن الفرد يعاني من عيوب في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى وعيوب في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي وفي هذا الاضطراب لا تسير الموجات الصّوتيّة بشكل عادي وهي في طريقها إلى الأذن الداخلية وعندما تصل الاهتزازات إلى الأذن الداخلية لا يتم التقاطها أو إرسالها إلى الدماغ وقد يسمع الأشخاص المصابون بهذا النوع من الصمم أصواتا متقطعة مشوهة، ويعانون من صعوبات في مستوى الصوت.

(البطاينة وآخرون، 2007، ص 326)

3-3-4- فقدان السمع المركزي:

ويعود إلى وجود خلل يمنع تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المراكز السمعية في الدماغ وترجع أسبابه إلى وجود أورام أو جلطات أو عوامل ولادية.

(التهامي، 2006، ص 45)

تساعد تصنيفات الإعاقة السمعية أو تحديد درجة الفقدان السمعي المختصين والمتدخلين مع هذه الفئة في تحديد نوع التكفل الطبي والتربوي، حيث تسمع بتصنيف الأطفال إلى أقسام متجانسة إلى حد ما والاستفادة من البرامج التربوية المقدمة لهم بشكل أفضل.

4- خصائص المعاقين سمعيا:

إن أصحاب الإعاقة السمعية لا يمثلون فئة متجانسة حيث أن لكل فرد خصائصه الفردية وترجع مصادر الاختلاف إلى نوع الإعاقة وعمر الفرد عند الإصابة بها وشدة الإعاقة وسرعة حدوثها ومقدار العجز السمعي وكيف يمكن إصلاحه واستثمار ما تبقى منه ووضع الوالدين السمعي وسبب الإعاقة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي تتصف بيه أسرته وغيرها، ولهذه الإعاقة تأثير ملحوظ على خصائصه النمائية المختلفة لأن مراحل النمو مترابطة ومتداخلة وفيما يلي شرح لهذه الخصائص (العزة، 2009، ص 114).

تؤثّر الإعاقة السمعية على خصائص الطفل حسب عوامل أساسيّة:

- درجة الفقدان السمعي.
- عمر الطفل عند الإصابة.
- مدى استفادته من التأهيل السمعي.

4-1- الخصائص اللغوية:

إنّ الصعوبة في جوانب النمو اللغوي وخاصة في اللفظ لدى الأطفال المعاقين سمعيّا، ترجع إلى غياب التغذية الراجعة المناسبة لهم في مرحلة المناغاة، حيث أنّ الطفل السامع عندما يقوم بالمناغاة فإنه يسمع صوته وهذا يشكل له تغذية راجعة فيستمر بالمناغاة وذلك قبل أن يبلغ سنته الأولى ثم تبدأ المهارات اللغوية في النمو وقبل سن دخول المدرسة يكون لديه حوالي (14000) كلمة كحصيلة لغوية. والأطفال المصابون بالفقدان السمعي بعد اكتساب اللغة (من عمر 3-4 سنوات) تكون عيوبهم اللغوية أقل من الأطفال المولودين صم أو الذين أصيبوا خلال الأشهر الأولى (مصطفى والشربيني، 2013، ص 126).

تؤثّر الاستثمارات السمعية الغير كافية على الحصول على نموذج لغوي مناسب يقوم بتقليده (القمش والمعايطة، 2007، ص 91) بالإضافة إلى نقص التغذية الراجعة التي تعد سببا رئيسيّا للقصور اللغوي لدى الأطفال الصم فهي تؤثّر على عملية تعلم الأطفال.

(هالاهان وكوفمان وبولن، 2013، ص310)

ويرى الأحمد وزحلوف (2001) أن هناك صعوبات أخرى تظهر على المعاقين سمعيّا فيما يتعلق باللغة والكلام منها ما يلي:

- عجز التلميذ على إدراك العلاقة بين الصوت والرموز المكتوبة (مهارات اللغة ومنها القراءة)

- لغة المعاقين سمعيّا ليست غنية كلغة أقرانهم العاديين فهي محدودة وألفاظها تتصف بالتمركز حول الملموس.

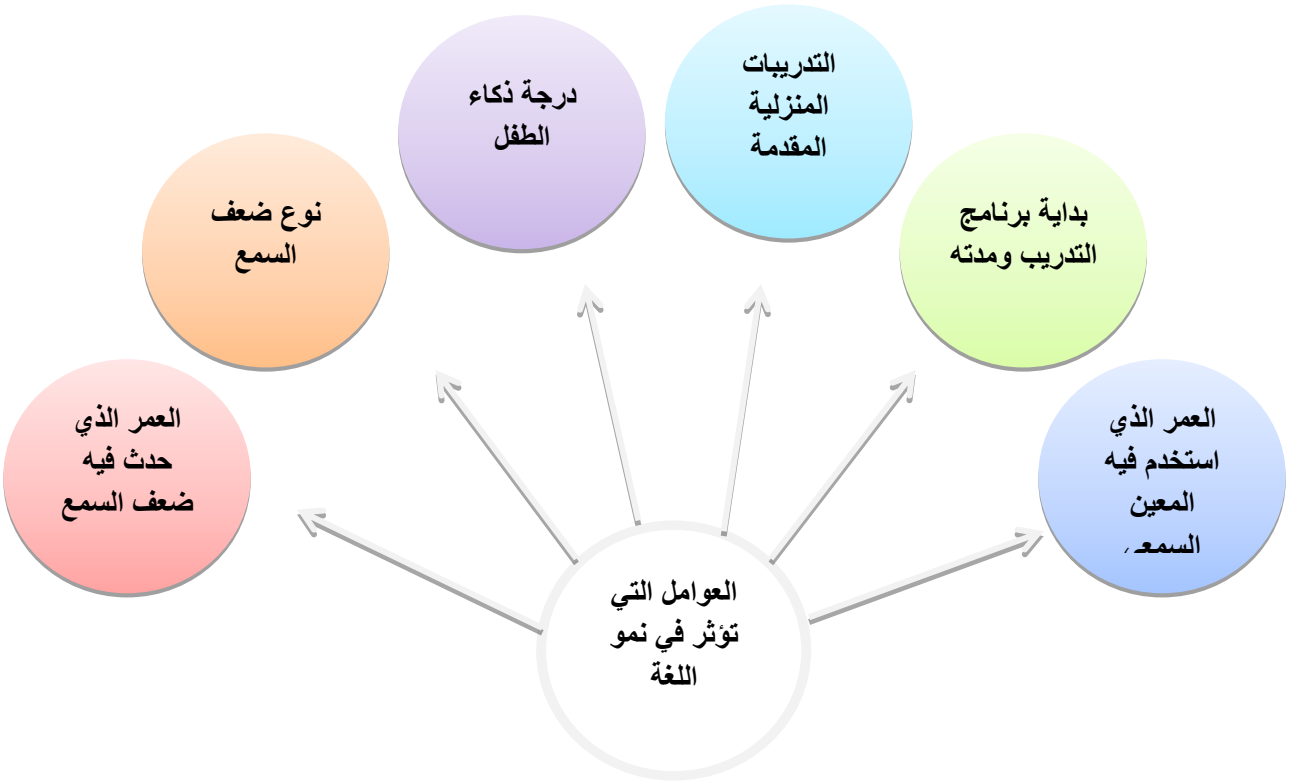
- الجمل تكون قصيرة وأقل تعقيدا أما كلامهم فيبدو بطيئا ونبرتهم غير عادية.

- استخدام الإشارة في التواصل مع الأشخاص الآخرين.

أضف إلى ذلك:

- صعوبة في النطق وإذا نطق يكون عن طريق الأنف أكثر من الحنجرة.
- صعوبة في تفسير الإشارات غير اللفظية.
- أسلوب حديثهم يكون متمركز حول الذات. (مصطفى والشربيني، 2013، ص 127)

ويشير بطرس (2015) إلى أهم العوامل التي تؤثر في نمو اللغة نلخصها في المخطط الآتي:



الشكل06

العوامل التي تؤثر في نمو اللغة

4-2- الخصائص الجسمية والحركية:

يجد الشخص الأصم صعوبات في التحكم الجسميّ (توازن /تنسيق) سواء على مستوى التّنقّل (خطوات قوية ومتأرجحة) أو على مستوى التّعبير الجسدي (حركات سريعة غير منسقة). إضافة إلى صعوبات في الإيقاع الوقتي الجسمي، بحيث تكون هناك حركات غير منتظمة وغير منسقة. (نيسان، 2009، ص85) كما يعاني المعاق سمعيا من اضطراب في التآزر الحركي، وتبلغ نسبة الأطفال المصابين بضعف في التآزر الحركي نحو 30% من مجموع أطفال هذه الفئة (عبيد، 2000، ص 183).

وهو ما أوضحه ماكنتاير في تأثر حاسة الاتزان بالأمراض التي تصيب الأذن، وهي بدورها من العوامل الرئيسية للقدرة على التحرك بشكل طبيعي، وتكون حركة الطفل غير طبيعية وغير متناسقة حينما تكون إشارات الاتزان القادمة من أعصاب الأذن غير دقيقة.

(ماكنتاير، 2004، ص 114)

لهذا يلجأ الأخصائيين أثناء التّدخل إلى برمجة حصص رياضة (جري وقفز تمرينات توازن النط على الترومبولين أو على وسادة كبيرة) لتنظيم حركة الطفل وكذا تنظيم تنفسه كسلوك مدخلي لعملية التدريب السمعي والتنطيق.

4-3- الخصائص الاجتماعية والنفسية:

هناك عاملان يعدان على درجة كبيرة من الأهمية فيما يتعلق بالعزلة المحتملة للصم هما:

- دمج الصم مع أقرانهم العاديين.
- حالة السمع بالنسبة للوالدين.

حيث يعاني الأطفال المعاقين سمعيا من صعوبات في نمو علاقاتهم بالأقران، كما أنهم أكثر نبذا وأكثر شعورا بالوحدة النفسية وأكثر عزلة عن الأطفال عاديي السمع يدعم ذلك بحوث عديدة عن خبرة الوحدة النفسية لدى عينة من الصم واعتمد بعض الباحثين على أسلوب المقابلات التي أشارت إلى أن حوالي 90 بالمئة من الذين تم مقابلتهم لديهم أصدقاء صمّ، لكنهّم يعانون من عدم الرضا الاجتماعي في مجتمع، ممّا ينتج عنه تدنّي في المهارات الاجتماعية وعجز التواصل المناسب مع أقرانهم عاديي السمع(البلاح،2014، ص 128).

4-4- الخصائص المعرفية والأكاديمية:

قامت وزارة التعليم لإنكلترا عام (2007) بنشر إحصاءات الوطنيّة المتعلقة بالتحصيل التعليمي للأطفال الصم حيث أظهرت قصور في التحصيل مقارنة بغيرهم من الأطفال في جميع مراحل تعليمهم(SIMKISS, 2013).حيث تؤثر الإعاقة السمعية على العمليات المعرفية بشكل مباشر وخاصة الإدراك يتواصل الفرد من خلاله عبر الحواس التي تعتبر المنفذ الرئيسي للاتصال بالعالم الخارجي، وحاسة السمع تتأثر بالموجات الصوتية، وتمكن الفرد من التعرف على الخصائص البيئية الفيزيقية حيث تمتد إلى جميع جوانب النمو والتكيف النفسي والاجتماعي(مصطفى والشربيني، 2013، ص 129) أما الذكاء بشكل عام فإن الطفل الأصم لا يختلف عن زميله عادي السمع إذا ما توفرت له كل الخبرات البيئية اللازمة، وأن الفروق إذا وجدت بينهم فإنها ترجع إلى عوامل بيئية يوضح لنا "بولتن" أن الإعاقة السمعية لها علاقة سطحية بالذكاء(عبد الواحد، 2001، ص 102).

غالبا ما يكون التحصيل الأكاديمي لأفراد هذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم، كما أن مجال القراءة هو الأكثر تأثرا بهذه الإعاقة ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغويّة ومستوى تعقيدها خاصة في غياب فاعلية أساليب التدريس وتشير بعض الدراسات بأن 50%من أفراد هذه الفئة ممن هم في سن العشرين كان مستوى قراءتهم تقاس بمستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي أو أقل من ذلك وان 10%

كانوا بمستوى الصف الثامن الأساسي أما في مادة الرياضيات فكان مستوى أدائهم فقط بمستوى أداء الصف الثامن و10% منهم كانوا بمستوى أداء الأشخاص غير الصم أما في مادة العلوم فقد ظهرت لديهم صعوبات متعلقة بالمفاهيم واللغة والتّحصيل ككل إضافة إلى الإعاقات المرافقة لها عند حدوث الخلل السمعي ووضع الوالدين السمعي والاقتصادي والاجتماعي وطرق التدريس(العزة، 2009، ص 116).

أما النوايسة (2013) فعدّد بعض النقاط التي تظهر على المعاقين سمعيّا وهي في الآتي:

- بطء النمو اللغوي نتيجة قلة المثيرات الحسية، عدم مناسبة الأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية لظروف الإعاقة السمعية.
- العجز عن تحمل المسؤولية، وعدم الاتزان الانفعالي، والسلوك العدواني تجاه الآخرين والسرقة.
- يتأخر تحصيلهم الأكاديمي بصفة خاصة في القراءة والعلوم والحساب.
- تشير الدراسات بأنه لا توجد فروق كبيرة بينهم وبين التلاميذ العاديين أقرانهم في الذكاء. (النوايسة، 2013، ص 178)

ويشير التهامي إلى أن سرعة النسيان وعدم القدرة على ربط الموضوعات الدراسية مع بعضها البعض تؤثر على مستوى التحصيل لديهم(التهامي، 2006، ص23).

يجد الطفل المعاق سمعيا صعوبة في الجانب الأكاديمي حين يصل الى المستوى المجرد في نقل العمليات الحسابية والمسائل الرياضية إلي تكون في شكل معقد.

4-5- الخصائص النفسية والانفعالية:

تؤثّر الضغوط النفسية والقلق وانخفاض مفهوم الذات ونوبات الغضب التي تسببها الصعوبات التي يواجهها الأطفال المعاقين سمعيّا في التعبير عن مشاعرهم ممّا يجعلهم في حالات كثيرة أكثر عصبية وغضبا وأكثر ميلا للعدوان الجسدي.

(إبراهيم وآخرون، 2006، ص59).

كما يعاني المعاقون سمعيا من مشكلات في التّكيّف الاجتماعي وعدم الاتزان العاطفي وأكثر عرضة للقلق والعدوانية وعدم الثقة بالآخرين، بسبب النقص الواضح في قدرتهم اللغوية وصعوبة التعبير لفظيا عن أنفسهم وكذلك صعوبة تفاعلهم مع الآخرين في البيت والعمل والمجتمع المحيط بشكل عام ولذلك فإن الأشخاص المعاقين سمعيا يميلون للتفاعل مع أشخاص يعانون من الإعاقة السمعية نفسها(كوافة وعبد العزيز، 2003، ص 107).

ونظرا للخصائص التي تميز فئة الصم وضعاف السمع، فليس من المعقول أن يركز التدريس على نقل المعلومات فقط مع فئة تعاني من العديد من المشكلات وخاصة المشكلات اللغوية، وإنما ينبغي أن يركز على التنميّة المتكاملة لشخصية ذوي الإعاقة السمعية وهذا هدف أساسي من أهداف تربية وتعليم هذه الفئة.

ما يقوم به معلم الإعاقة السمعية من إجراءات وأنشطة تعليمية متنوّعة تبنى على طبيعة المعاقين سمعيا وخصائصهم ومشكلاتهم وحاجاتهم بهدف تنمية الشخصية من جميع النواحي المعرفية واللغوية والمهارية والانفعالية والاجتماعية والوجدانية وعلاج المشكلات التعليمية التي يمكن أن تظهر لدى هؤلاء المتعلمين كنتيجة لظروفهم الخاصة.

(النمر والكوفحي، 2010، ص 74)

5- أسباب الإعاقة السمعية.

تصنف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعا لزمن حدوث الإصابة (أثناء الحمل وأثناء الولادة وبعد الولادة) أو تبعا لعوامل وراثية أو مكتسبة أو موضع الإصابة (في الأذن الخارجية والأذن الوسطى والأذن الداخلية).

5-1- الأسباب الوراثية:

كثيرا ما تحدث حالات الإعاقة السمعية الكلية أو الجزئية نتيجة انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى الجنين عن طريق الوراثة ومن خلال الكروموزمات الحاملة لهذه الصفات كضعف الخلايا السّمعيّة أو العصب السمعي ويقوى

احتمال ظهور هذه الحالات مع زواج الأقارب ممن يحملون تلك الصفات وتظهر الإصابة بالصمم الوراثي منذ الولادة (صمم أو ضعف سمع ولادي) أو بعدها بسنوات.
(بطرس، 2010، ص 175)

5-2- الأسباب المكتسبة:

وهي نوعان:

5-2-1- أسباب داخلية:

وهي عيوب في الأذن تتمثل في تشوه الصيوان، أو إصابة القناة السمعية، أو حدوث ثقب في طبلة الأذن أو التهاب في أعصاب السمع(الشريف، 2011، ص 289).

5-2-2- أسباب خارجية: وهي الأمراض أو الحوادث التي تحدث للأم في المراحل التالية:

5-2-2-1- أسباب أثناء الحمل:

- الحمى التي تصيب الأم أثناء الحمل وخاصة في الشهور الأولى كالحصبة الألمانية التي تؤدي إلى ضعف سمع حسي عصبي وعيوب خلقية في البصر والقلب.

- تسمم الحمل وارتفاع ضغط الدم وإصابات الكلى(الدقميري، 2007، ص 220).

- الإصابات المباشرة والنّزيف والتعرض للإشعاعات.

- نقص السوائل للأم أثناء الأشهر الأولى من الحمل.

5-2-2-2- أسباب أثناء الولادة:

- الولادة العسيرة والتي تؤدّي إلى نقص الأكسجين على الجنين.

- إصابة الجنين أثناء الولادة عند استخدام الآلات الجراحية مثل الملقط.

- التوائم أو صغر وزن الجنين (أقل من 1500 غ)

5-2-2-3- أسباب بعد الولادة:

- الحصبة الألمانية: تشكل حوالي 5% وهو نوع من الحصبة تنتقل العدوى إلى الجنين عن طريق الأم الحامل ويظهر بصورة نمطية في شكل فقد سمعي.

- التهاب الغشاء السحائي ويشكل حوالي 9%وهو مرض يؤثّر على النظام العصبي المركزي ويظهر بصورة نمطية في شكل فقدان سمعي حسي.

- التهاب الأذن الوسطى: ويشكل 3% وهو عدوى أو تلوث الأذن الوسطى وتراكم للسائل خلف طبلة الأذن ويظهر بشكل نمطي في صورة فقدان سمعي توصيلي.

(الدقميري، 2007، ص 220)

ويتضمن هذا برنامج الإرشاد الجيني مساعدة الآباء والأمهات المقبلون على الزواج أو الذين حدثت لديهم حالات من الإعاقة على معرفة بعض المعلومات ذات العلاقة، ويقصد بذلك توعية الأزواج حول أثر العوامل التالية على الإعاقة:

- العوامل الوراثية.

-الصفات السائدة والمتنحية.

- اختلاف العامل الرايزيسي بين الأم والجنين.

- أثر اصابة أحد الوالدين أو أقاربه بالإعاقة على إنجاب أطفال معاقين.

- وأثر العوامل المرضية على حالات الإنجاب(الروسان، 2013، ص 204).

6- مراحل تشخيص الإعاقة السمعية:

6-1- الكشف المبكر:

إن الاكتشاف المبكر للإعاقة السمعية من أهم خطوات التدخل المبكر وأولى خطواته والتي تبنى عليها خدمات التدخل المبكر في مراحله التالية، ممّا يوضح ضرورة إعطاء

الأولوية في الوقت الراهن لها أكثر من أي وقت مضى، فذلك من شأنه أن يؤدّي إلى إرساء قواعد تربية وقائية لكثير من الأطفال المهددين بالصمم أو المصابين به، والتربية المبكرة تتوقف أساسا على سرعة التعرف على الأطفال المصابين بفقدان السمع والتعجيل بعلاجهم وتربيتهم عند حدوث الإصابة في مرحلة الطفولة الأولى(عبد الحي، 2001، ص 47).

فالاكتشاف المبكر للإصابة ليس المقصود اكتشافها فقط في سن ما قبل المدرسة ولكن المقصود والأهم اكتشافها في أقرب وقت ممكن عقب الإصابة مباشرة قبل أن تترك آثارها السلبية في قدرات الطفل ومهاراته، ونجاح برامج التدخل المبكر تتوقف أساسا على سرعة التعرف على الإصابة بمجرد حدوثها لتحقيق أفضل النتائج التربوية.

(العزالى، 2011، ص 157)

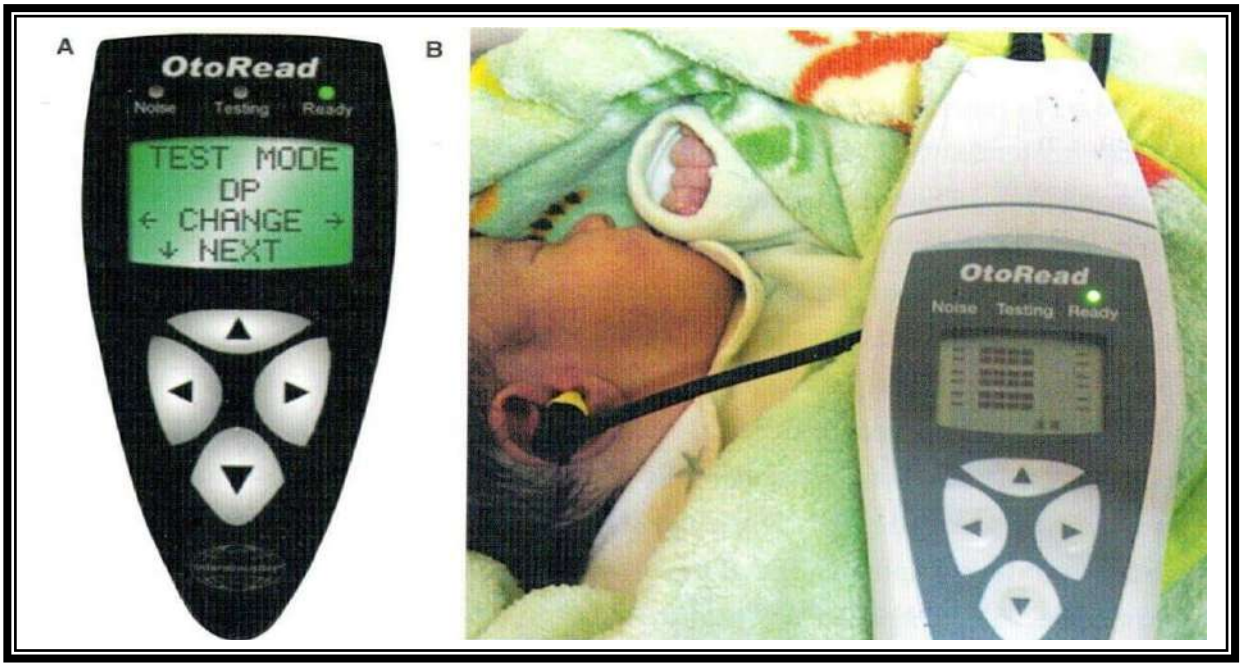
لقد قام الوهيب (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى أهمية خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع فتبين أن مجمل الأخصائيين موافقين على أهمية خدمات التدخل المبكر للأطفال واشتملت هذه الخدمات على خدمة الفحص والتعرف المبكر، خدمة تدريب الأسرة المبكر ثم الإرشاد الأسري، خدمة علاج اللغة والكلام، الخدمة الطبية المبكرة، خدمة تقديم المعينات السمعية المبكرة، الخدمة النفسية والاجتماعية المبكرة، خدمة الزيارات المنزلية، وخدمة تعليم لغة الإشارة المبكرة.

ويمكن أن نلخص عناصر الكشف المبكر فيما يلي:

- فحض السمع لحديثي الولادة (اختبار أساسي رسمي):

هي عملية سريعة وبسيطة القياس تطبق على عدد كبير من الأفراد حيث تقوم بتحديد الأفراد الذين يملكون احتمال كبير لفقدان السمع ولها أهمية في الكشف والتّدخل المناسب.

(AHED,2004, p219)



يمكن ملاحظة الاستجابة على جهاز البث الصوتي عندما لا يكون هناك صمم.

(Boudjenah,2020, p57)

الشكل07

يوضح فحص مولود جديد في مركز صحّي للولادة

وهذا النوع من الفحوصات يستهدف الأطفال أقل من 6 أشهر من العمر ممّا يساعد الأطفال على تطوير قدرات اللّغة والمهارات الاجتماعية كالأطفال العاديين.

- اختبار غير رسمي للفحص (6 أشهر – 5.5 سنوات)

ويمكن أن يقوم به أي شخص يملك المهارات اللازمة، ويتم باستخدام معدات بسيطة وتقنيات واضحة، ومكان هادئ خال من التشتت. النتائج التي يقدمها اختبار السمع غير الرسمي ليست دقيقة ولا مفصلة، لكنّها توضّح لنا ما إذا كان الطفل لديه فقدان السمع عميق.

- فحص تلاميذ المدارس:

الأطفال الأكثر ترشيحا لهذا الاختبار هم المتمدرسون الجدد ومن لديه مشاكل في اللغة والنطق ومن يشتبه في وجود فقدان السمع (AHED, 2004 ,p219)

يهدف الكشف إلى تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تقييم أكثر شمولية ويمكن تحديد هؤلاء الأشخاص من خلال ما يلي:

– عندما يتحدّث الآخرون إلى الطفل يطلب منهم رفع أصواتهم.

– عندما يطلب من الآخرين أن يعيدوا عليه ما قالوه.

– عند الاستماع إلى المذياع أو التلفاز يرفع الصوت عاليا لدرجة تزعج الآخرين.

– صعوبة فهم الطفل للتعليمات.

– يجد صعوبة في الاستماع أو متابعة المحادثات بشكل دقيق إذا ما كان في بيئة صاخبة أو مكان مزدحم.

– يجد صعوبة في سماع صوت جرس الباب أو الهاتف.

– الأصوات التي يسمعها من الآخرين لا تزيد عن كونها مجرّد تمتمة فقط

(مصطفى وعبد الحميد، 2007، ص 110).

6-2- تشخيص الاعاقة السمعية:

بعد الكشف عن الأشخاص الذين يعانون من ضعف سمعي، تجري لهم فحوصات سمعية مكثفة بهدف التشخيص، وفي حالة التأكد من حدوث إعاقة سمعية فإنّ المعلومات الإضافية التي يتم جمعها يجب أن تمكن الأخصائيين من تصنيف فئة الإعاقة السّمعية التي يعاني منها الشخص، كذلك يجب توظيف هذه المعلومات التي تمّ جمعها لتحديد البيئة التربوية الملائمة(الخطيب، 2012، ص 2008).

يمكن تشخيص الإعاقة السمعية من خلال ما يلي:

6-2-1- طريقة الملاحظة:

وهي إحدى الطرق المنظمة التي لها قيمة مؤكدة في مساعدة الآباء والأمهات في الوقوف على بعض الأعراض والمؤشرات التي يحتمل معها وبشكل مبدئي وجود مشكلة سمعية يعاني منها الطفل، ومن أهم المؤشرات والأعراض الجسمية والسلوكية التي ينبغي ملاحظتها ووضعها في عين الاعتبار للكشف عن احتمال وجود إعاقة سمعية لدى الطفل منها:

- وجود تشوهات في الأذن الخارجية.
- شكوى الطفل المتكررة من وجود ألم وطنين في أذنيه ونزول إفرازات صديدية من الأذن.
- عدم استجابة الطفل للصوت العادي أو حتى الضوضاء الشديدة.
- البطء الواضح في نمو الكلام واللغة أو اختناق الطفل في الكلام في العمر الزمني والوقت للعاديين.
- عدم مقدرة الطفل على التمييز بين الأصوات.
- تأخّر الطفل دراسيّا برغم مقدرته العقلية العادية.
- قد يتحدث الطفل بصوت أعلى بكثير مما يتطلب الموقف.
- يعاني الطفل من عيوب في النطق والكلام.
- خلو وجه الطفل من التعبير الانفعالي الملائم للكلام الموجه إليه وكذلك بطء الكلام أو اللغة.

6-2-2- اختبار الهمس:

ويتم على النحو التالي: ينطق المختبر مجموعة من الأرقام همسا وفي غير ترتيب أثناء وقوفه خلف الطفل المختبر أو على جانبه لتفادي ترجمة الأصوات المهموس بها عن

طريق قراءة الشفاه، وتتمّ هذه العملية في حجرة هادئة طولها حوالي (6 م) أو أكثر ثم يبتعد المختبر عن الطفل رويدا رويدا حتى لا يمكنه سماع الهمس.

(خليفة ووهدان، 2014، ص 59)

6-2-3- قياس استجابات الدّماغ السّمعي:

يتم القياس في هذه الطريقة بتوصيل أقطاب كهربائية على جبين المفحوص، بحيث يتم قياس التغيرات في مستوى النشاط الكهربائي الناتج عن السيالات العصبية الموجودة في جذع الدماغ، حيث يمر منه العصب السمعي إلى المراكز العليا من الدماغ وعن طريق ذلك يمكن معرفة فيما إذا كانت الإشارات السمعية تصل إلى الدماغ أم لا.

(الخطيب وآخرون،2013، ص 120)

6-2-4-اختبارات الشوكة الرنانة:

اختبار ويبر يمكن تطبيق اختبار ويبر باستخدام جهاز القياس السمعي ذي التوصيل العظمي أو استخدام الشوكة الرنانة وعند وجود ضعف سمعي في أذن واحدة فهذا الاختبار يساعد في التمييز بين الضعف التوصيلي والضعف الحس عصبي فعند اقتراب الشوكة الرنانة للخط الأوسط في الجمجمة فإن توجيه الصوت بعيد عن الأذن الضعيفة فان ذلك يعني أن الضعف من النوع الحس عصبي (كوافة، 2003، ص 175)

6-2-5- القياس السمعي لمدى نقاء الصوت:

يتم تصميم هذا النمط من أنماط القياس السمعي لتحديد عتبة السمع الخاصة بالفرد وذلك عند مجموعة من الترددات المختلفة وهذا التردد يقاس بوحدة الهرتز (Hz) وهو ما يتعامل مع عدد الذبذبات في الوحدة الزمنية للموجة الصوتية حيث تزداد نغمة الصوت بزيادة الذبذبات. أما عتبة السمع بالنسبة للفرد فهي ذلك المستوى الذي يكتشف الفرد الصوت أي

يسمعه، وهو بذلك يشير إلى الشدة التي يجب أن يكون الصوت عليها الصوت قبل أن يسمعه الفرد (محمد، 2008، ص 540).

من بين الأجهزة الحديثة في قياس السمع استخدام الهاتف الذكي مع السماعات موضحة في الشكل التالي:

الشكل 08

يوضح قياس السمع باستخدام الهاتف الذكي

ويستخدم الفاحص في هذه الطريقة هاتفا خلويا (سامسونغ A3) لإجراء عمليات فحص السمع وإنشاء سجلات طبية إلكترونية.(YANCEY *et al*, 2019)

يجب الإشارة إلى العوامل التي يمكن أن تؤثر على فحص السمع وهي متعلقة بدقة الجهاز أو وجود إعاقة أو اضطراب مصاحب للإعاقة السمعية مثل الصرع أو الإعاقة البصرية وموقع غرفة الفحص (مدى ابتعادها أو اقترابها من الفوضى).

7- التدخل العلاجي والتربوي:

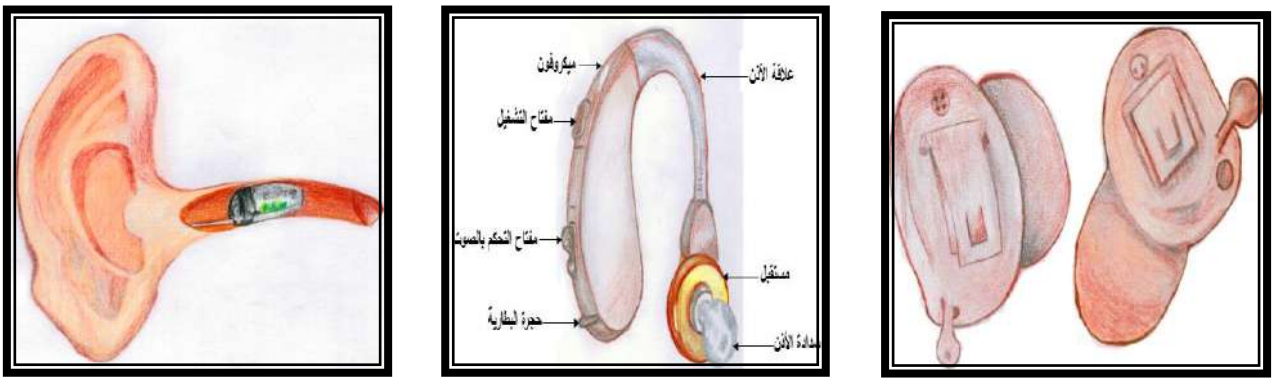
من أكبر التطورات في هذا القرن وأكثرها أهمية للمصابين بفقدان السمع هو اختراع مساعد السمع الالكتروني. حيث يستقبل الجهاز داخل الأذن إشارات كهربائية تتحول إلى كلام.

7-1- وسائل تكنولوجيا التأهيل السمعي:

لقد تنوعت المساعدات السمعية التكنولوجية في الوقت الحاضر للأفراد المعاقين سمعيا وتعمل هذه الأدوات على تحسين مهارات التواصل وتعزيز وعي الفرد المعاق سمعيا وإدراكه بالأصوات البيئية.

تعمل تكنولوجيا السمع على تزويد الطفل المعاق بوسائل تمكنه من الوصول إلى اللغة المنطوقة وإعطائه فرصة تعلم فهم الكلام والأصوات وهذه الوسائل كالتالي:

7-1-1- السماعة الطبية: والتي تساعد الأفراد فاقدي السمع على استغلال أفضل لبقايا سمعهم حيث تعمل على تضخيم الأصوات لتسمح للشخص سماعها بشكل جيد وضمن المدى الطبيعي كما تسمح للأفراد الاستفادة وحضور برامج التعليم العام والمشاركة في أنشطة المجتمع. السماعات الطبية تختلف في التصميم والحجم ومقدار التضخيم وسهولة التعامل وحجم الضبط. وهناك ثلاث أنواع من السماعات الطبية المناسبة.



الشكل 09

سماعات الأذن

7-1-2-الدوائر السمعية: وهي عبارة عن أداة تنقل الصوت مباشرة من المصدر إلى أذن المستمع عبر سماعة طبية مصممة خصيصا لهذا الغرض.

وقد تنقل الأصوات من خلال أسلاك وصل أو عبر ترددات موجات الراديو (FM) الإذاعية الدوائر السمعية غير مكلفة وسهلة الوضع في غرف الصف(الزريقات, 2003, ص 218).

7-1-3- نظام"ف,م"FM system: وهو أحد الأنظمة المساعدة التي تستخدم من قبل فاقدي السمع ويشتمل هذا النظام على وحدتين لاسلكيتين، الأولى: مرسل ترسل الأصوات باستعمال موجات الراديو، والوحدة الثانية هي عبارة عن مستقبل تستقبل هذه الموجات وهذا النظام يصل مدى الإرسال فيه إلى حوالي 150 قدم ويمكن للموجات أن تنتقل خلال الجدران، وفي بعض هذه الأنظمة يستعمل المستقبل وحده وفي حين يستعمل المستقبل في الأنظمة الأخرى مع مكبر إضافي لصوت (البطاينة وآخرون, 2007, ص 360)

7-1-4- أدوات الاتصال عن بعد: وهي عبارة عن أجهزة مساعدة تحسن من تواصل ومهارات الاستماع لأجهزة التلفاز والتسجيل مثل أداة الاتصال عن بعد للصم (Tdd) والتي تسمح للأفراد أن يجروا أو يستقبلوا مكالمات هاتفية من خلال طبع معلومات على الهاتف.

7-1-5- أجهزة اللغة الصناعية:

يشير مصطلح اللغة الصناعية أو يسمى باللغة المنطوقة أو المكتوبة، إلى ذلك النظام اللغوي المصمم وفق نظام الكمبيوتر والذي يشبه إلى حد كبير اللغة العادية الطبيعية

ويهدف مشروع اللغة الصناعية إلى مساعدة الأطفال ذوي المشكلات اللغوية على التعبير عن أنفسهم بلغة منطوقة أو مكتوبة، وخاصة الأطفال المعاقين عقليا، والمصابين بالشلل الدماغي، والصمم والمكفوفين ومن أمثلة أجهزة اللغة الصناعية: كمبيوتر كيروزيل وكمبيوتر بالوميتر وكومبيوتر أومنيكم وزايجو وأراس والتعبير اللفظي وكمبيوتر يونيكم.

(الباتع، 2014، ص84)

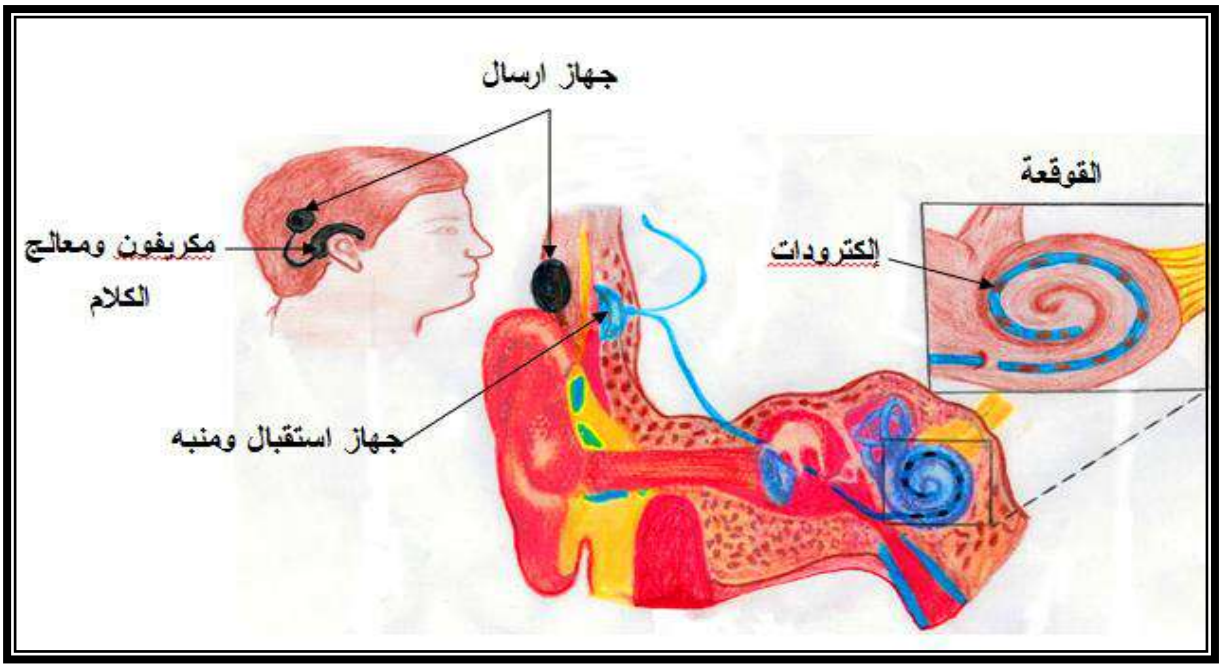
7-1-6- سماعات توضع حول الرأس: لدى عدد من أجهزة التلفاز أو المسجلات وصلات سماعات توضع على الرأس، بحيث يسهل التحكم بمستوى الصوت لكل أذن على حدة، إلا أنها قد لا توفر مستوى مرتفع من الصوت كما توفره الأجهزة الأخرى كما أن هذا النوع من السماعات قد يقطع الصوت على الأشخاص الآخرين المتواجدين في الغرفة، إلى جانب صعوبة استخدامها أثناء ارتداء السماعات الطبية الأخرى.

7-1-7- زراعة القوقعة: الأفراد المصابين بصمم شديد أو شديد جدا ولا يستطيعون الاستفادة من المضخمات المألوفة هم مرشحون لزراعة القوقعة فالشخص الأصم يعاني من فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة وبالتالي فان النبضات العصبية لا تولد والنشاط الكهربائي في العصب السمعي لا يعمل، وعليه فزراعة القوقعة مصممة لإثارة العصب السمعي مباشرة (الزريقات, 2003, ص220).

زراعة القوقعة: وهو عبارة عن جهاز طوله 52 مم وعرضه 15.7 مم يتكون من جزأين قسم داخلي وقسم خارجي ذا طبيعة الكترونية يتم زراعته تحت الجلد من خلال عملية

جراحية تدوم أربعة 4 ساعات وتتدخل فيها العديد من الأطراف. وهو نظام الكتروني يهدف إلى خلق إحساسات سمعية انطلاقا من التنبيهات الكهربائية لنهاية العصب السمعي.

(زردومي وفني، 2014، ص134)



شكل 10

عملية زراعة القوقعة

8-1- طرق التواصل مع المعاقين سمعيّا:

العجز عن النطق أو الكلام يعتبر من المحددات الخطيرة التي تواجه الإنسان، فالاتصال مع الطفل المعاق سمعيا مشكلة صعبة تواجه معلّميهم والمهنيين الآخرين العاملين معهم.

وتوجد ثلاث طرائق رئيسية للاتصال توجز فيما يلي:

8-2-1- الاتصال الشفوي: وهذا الأسلوب يركز على استخدام الوسائل السمعية لتطوير اللغة الشفوية بالإضافة إلى أهمية التفاعل بين الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية والأفراد العاديين فيتم تشجيع المعاقين سمعيا على التحدث والاستماع مع استخدام السماعات.

(زيتون، 2003، ص 254)

فالمدرس يمكنه استخدام أسلوب قراءة الشفاه والاستفادة من البقايا السمعية للطفل من خلال تدريب الطفل عن الربط بين الحركة التي تصدر من الشفاه وترجمتها إلى حروف اعتمادا على الإدراك البصري وملاحظة حركة اللسان والشفاه والإدراك الحسي عبر تحسس الاهتزازات في بعض أعضاء النطق (وضع يد الطفل على رقبة المدرس وإصدار الصوت).

(فهمي،2005، ص 97)

8-2-2- التدريب السمعي: يقصد بالتدريب السمعي تعليم الطفل المعوق سمعيا للتحقيق الاستفادة القصوى من البقايا السمعية المتوفرة لديه، وهو يشتمل على تدريب الطفل على الإحساس، والوعي بالأصوات، والتدريب على تمييز الأصوات المختلفة في البيئة وتمييز أصوات الكلام.

وهو يدعو إلى التدريب على السمع من خلال أنشطة تنفذ في مجموعات صغيرة. وغالبا ما تكون هذه الدروس تبدأ بتمييز الأصوات غير اللفظية مثل الأصوات الجرس والطبلة والصفارة ولا يتحقق الاستماع إلى الكلام إلا بعد النجاح في تمييز مصادر الضوضاء تلك (عيسى،2009، ص 112).

وتظهر أهمية التدريب السمعي في تطوير قدرة الطفل على السمع، وتطوير نموه اللغوي وخاصة إذا ما تم البدأ بتقديم التدريب في سن مبكرة. ويفضل أن يستعين المعلم أو الوالدين بالتقنيات الحديثة أثناء تدريبهم الطفل على التدريب السمعي وعدم الاعتماد على السماعة الفردية التي يضعها الطفل (إبراهيم، 2003، ص9)

8-2-3- التواصل اليدوي:

يعتمد التواصل اليدوي على استخدام رموز حركية لإيصال المعلومات للآخرين، وتستخدم هذه الطريقة في التواصل لغة الإشارة وتهجئة الأصابع حيث يأخذ كل رمز أ حركة دلالته ومعناه، وتعتمد لغة طريقة تهجئة الأصابع على استخدام اليد لتمثيل الحروف وهي

عادة معا تكون مقرونة مع أساليب تواصل أخرى ولغة الإشارة تتضمن استخدام اليدين والذراعين للتعبير عن معاني الكلمات وهي تختلف من بلد إلى آخر.

(سويدان والجزار، 2007، ص 20)

وفيما يلي تفصيل للطريقتين:

لغة الإشارة: تعرف لغة الإشارة على أنها الرموز التي ترى ولا تسمع والتي يتم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدي في أوضاع مختلفة ويقوم على أساس الربط بين الإشارة والمعنى، وهي اللغة المفضلة لدى الأصم (شحاتة، 2008، ص 35).

تكون معظم الإشارات في منطقة تمتد من الرأس إلى وسط الجسم ومن الكتف إلى الكتف. أغلبية هذه الإشارات تُشكل في الرأس والوجه ومنطقة الرقبة، وهذا مما يجعلها سهلة للشخص الذي يستقبل الإشارة من أجل ملاحظة وفهم الإشارات. عندما تكون بين تكوين الجُمل أو عندما ينتظر الاستجابة يجيب وضع اليدين في وضع مريح في مستوى الصدر أو في جنبك. حيث يستوعب الشخص الأصم عند دمج تعابير الوجه مع لغة الجسد بالإضافة إلى حركات الشفاه(Rod R& Flodin, 1989, p13).

هجاء الأصابع: هي إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية تستخدم بطريقة متفق عليها ومن السهل تعلمها، حيث يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة (شحاتة، 2008، ص 35).

أسلوب التواصل الكلي: وهي عبارة عن استخدام أكثر من طريقة من الطرق السابقة مع الصم، كما تتضمن أيضا طريقة تنمية البقايا السمعية، وتعتبر طريقة التواصل الكلي من أكثر طرق الاتصال شيوعا في الوقت الحاضر، ويعتبر الكثيرون أن استخدام اللفظ والإشارة معا أثناء الحديث مع الطفل الأصم يساعد في التغلب على الثغرات التي قد تنجم عن استخدام أي منهما بشكل منفرد (الملاح،2016، ص10).

أما بالنسبة إلى البرامج التربوية للمعاقين سمعيا فهي طرق تنظيم وتعليم وتربية المعوقين سمعيا ويمكن أن نميز في هذا المجال أكثر من طريقة من طرائق تنظيم البرامج التربوية ومنها:

- مراكز الإقامة الكاملة للمعوقين سمعيا.

- مراكز التربية الخاصة النهارية بالمعوقين سمعيا.

- دمج المعاقين سمعيا في صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية.

- دمج المعوقين سمعيا في الصفوف العادية في المدرسة العادية(عبيد، 2000، ص 188)

نختلف البدائل التربوية للأطفال المعاقين سمعيا تبعا لاختلاف طبيعة الإعاقة السمعية أو شدة الإعاقة أو مدى تأثير الإعاقة السمعية على جوانب النمو المختلفة.

(القمش، 2006، ص 99)

بالإضافة لما سبق عرضه من طرق ووسائل تكنولوجيا التأهيل السمعي يتضمن التكفل بالمعاقين سمعيا تدريس المناهج الدراسية المختلفة وهو ما سيتم التفصيل فيه في الفصل الموالي حول تدريسهم تلك المناهج والمهارات الواجب توفرها في معلميهم.

فالهدف الأساسي من تعليم هذه الفئة أن يصبحوا قادرين على التفاعل مع الآخرين داخل المجتمع والقيام بأدوارهم على أكمل وجه، ولا يكونوا عالة على المجتمع يحتاجون إلى الرعاية والمساعدة (النمر والكوفحي، 2010، ص 74).

2- معلم المعاقين سمعيا:

معلم المعاقين سمعيا معلم متخصص ذو خبرة بتعليم الصم يعمل مع التلاميذ مباشرة في مؤسسة أو مدرسة نهارية أو في غرفة مصادر في مدرسة عادية.

(الخطيب،1998، ص 194).

ولأن مكونات برامج إعداد المعلم تتكون من خمسة عناصر وهي: الثقافة العامة، والثقافة التربوية والنفسية، والمادة الدراسية التخصصية، وطرق التدريس وأساليبه، والتربية العلمية وجب أن تحتوي برامج الإعداد على الحد الأدنى من معايير الجودة والتوازن بين النوعية والكمية. ويشترك في برامج التربية العلمية أن يكون برنامجا متكامل العناصر من حيث الأهداف، والمحتوى، وآلية التنفيذ، وآلية التقويم (خضر، 2014، ص 382).

وعملية اعداده يجب أن تركز على اتقان المهارات التي تؤهله لكي يكون معلماً قادراً على التعامل مع التلاميذ الصم، بالإضافة إلى توفر مجموعة من الشروط وهي كالتالي:

- خبرة بمهارات الاتصال الخاصة بالصم.
- قدرة على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للأصم.
- معرفة وتمكن من طرق التدريس الملائمة لمنهج الصم.
- وعي تام بمفهوم المنهج وعناصره.
- التمتع بكفايات أساسية تؤدي إلى نواتج تعلم جيدة وباقية الأثر لدى التلاميذ الصم.
- دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي واللغوي وبالمشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع.

وما أشار إليه النوايسة (2013) يدعم ضرورة التركيز على مهارات ومعايير في إعداد معلم التربية الخاصة عموما ومعلم الإعاقة السمعية بصفة أخص، حيث حدد أهم المعايير التي وجب مراعاتها في عملية الإعداد موضحة في الشكل التالي:

الشكل 11

أهم المعايير العالمية لإعداد معلم التربية الخاصة

من خلال ما سبق ذكره حول ضرورة تدريب معلم المعاقين سمعيا، ركزت العديد من الأبحاث على وجوب دراية المعلم بكل المعلومات الضرورية حول الفئة، خصوصا فيما يتعلق بخصائصهم وطرق التواصل. لذلك وجب التطرق إلى مفهوم الإعاقة السمعية وأنواعها..

3- أساليب تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا:

يمثل تدريب المعلمين المستمر أهمية خاصة عندما يتم إدخال أساليب وطرق تدريس مقررات جديدة، وتشتق موضوعات الدورات التدريبية للمعلمين من المستجدات التربوية الجديدة، والتي يمكن تطبيقها داخل حجرات الدراسة مثل إدخال برامج تدريبية للمعلمين حول تكنولوجيا المعلومات (الخولي، 2015، ص 29) تم دّمج الأساليب الحديثة في مجال تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، في البرنامج الحالي لملاءمتها لموضوع التدريب على مهارات التدريس. ولضمان أكثر فاعليّة واستفادة نذكر منها:

3-1- التدريب بإتباع أسلوب المنحى المتعدد الوسائط:

يتميز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب بسماحه لعدم اختصار المتدرب من مركز عمله إلى قاعة التدريب إنما يستهدف تدريب المعلمين سواء في مراكز التدريب أو في أماكن عملهم وبيوتهم بوسائل تدريبية متعددة، فيستخدم مزيجا من طرق التدريب المباشر وغير المباشر كالورشات الدراسية والزيارات الصفية والأدوات السمعية البصرية وأفلام الفيديو.

(الجوالده، 2012، ص 166)

3-2- تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي للمهارات التعليم:

يركز هذا الأسلوب على أنواع التعليم الصفي كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من النشاطات التي تحتاج لمهارة أدائية يجب تنميتها على المعلمين، حيث يتميز البرنامج التدريبي حسب هذا الأسلوب بحصر مهارات تعليمية محددة تتعلق بالأنشطة الصفية التعليمية ثم التدريب عليها بطريقة تدريجية منظمة مع تقديم خلفية نظرية للمتدرب على المهارة قبل انتقاله للتدرب الفعلي عليها بالإضافة إلى إتباع مبدأ التغذية الراجعة (الجوالده، 2012، ص 169).

3- 3- تدريب المعلمين المبني على الكفايات:

إن حركة إعداد المعلمين القائمة على كفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية والأكثر شيوعا في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في معظم الدول المتطورة، وتوصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات تساعد المعلم على أن يكتسب المعلومة والمهارات التي أكدت البحوث والأدلة العملية على أنها لازمة ليؤدي دوره بفاعلية وتحرص هذه البرامج على:

- التأكيد على الأداء، حيث يتوقع من كل معلم امتلاك الكفاية بمستوى الأداء المحدد.

- العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج وليس على امتلاك المعلومات النظرية.

- الاهتمام بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدى في المواقف التعليمية(الفتلاوي، 2003، ص 65).

حيث استندت برامج إعداد وتدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا إلى معايير محددة يتم على ضوءها تقييم الأداء الفعلي للمعلم وذلك بالاهتمام بحركة إعداد المعلمين المستندة إلى الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة للأطفال المعاقين سمعيا ويشير هذا المصطلح إلى برامج إعداد المعلمين التي تعمل على تحديد الأهداف الأدائية للمعلمين وتحيد المهارات والمعارف والقدرات وخصائص المعلم الشخصية التي ترتبط بتأديته لعمله بنجاح.

(الخطيب والحديدي، 2014، ص 288)

حيث تم الأخذ بما جاء فيها اتباعها في عملة تخطيط جلسات البرنامج التدريبي من حيث تحديد الأهداف الاجرائية وتقدير الزمن اللازم لكل نشاط مع ضرورة التقييم للتأكد من تحقق تلك الأهداف.

ويشير كل من مرعي والحيلة (2002) نقلا عن الجواله (2012) إلى أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات تجعل التدريب أكثر إبداعا وهي ذات سمات مميزة أهمها:

– أهداف التدريب فيها محددة سلفا بشكل واضح بصيغة السلوك الذي سيؤديه المتدربين.

– توفر فرصا تدريبية كافية ويتعلم فيها المتدربون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بموجبها، يتكامل فيها المجالان النظري والعملي مع مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

يؤكد أتجاه الإعداد القائم على مفهوم المهارات في إعداد المعلمين على النظر إلى عمل المدرس على أنه عمل يقتضي الحذق والمهارة والإتقان في الأداء، وهذا الاتجاه يتأسس على أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية التي يجب تدريب المعلم على اكتسابها. وعندما يصل المعلم إلى مستوى الحذق في أدائها فإن ذلك سيضمن نجاحه في مجال التدريس ويجعل منه معلما ناجحا.

حيث يهدف هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارة الأداء لدى المعلم، ولغرض توفير سبل النجاح لهذا البرنامج لابد من:

– تحديد المهارات الأزمة لعمل المعلم في ميدان العمل في ضوء أهداف المدارس والمؤسسات التعليمية.

– تضمين هذه المهارات في برنامج إعداد المعلم.

– الربط بين برنامج الإعداد الذي تقوم به الكلية (مؤسسة الإعداد) وأهداف المدارس التي يعد المعلم للعمل فيها.

– الربط بين برنامج الإعداد، وبرنامج التدريب في أثناء الخدمة التي يتعرض لها المعلم بعد. تعيينه وممارسته المهنة.

– الربط بين البرامج النظرية التي تقدمها مؤسسة الإعداد والتدريب العملي والميداني في المدارس.

– وضع معايير لتقويم مستوى أداء المعلم ومهارته (عطية والهاشمي، 2007، ص 4)

4- الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب معلم المعاقين سمعيا:

تعرف الاستراتيجية على أنها كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للمتعلم وهي تعمل بالأساس على إثارة تفاعل المتعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب وتشتمل الوسائل والطرائق والإجراءات التي يستخدمها المعلم أو المدرب (السليتي، 2015، ص8) ومن بين الإستراتيجيات التي تم استخدامها في البرنامج الحالي ما يلي:

4-1- المحاضرة:

هو أسلوب تدريبي يعتمد فيه المحاضر المشافهة والشرح لتقديم المعلومة مستخدما صوته بطبقاته المختلفة ويديه بالإضافة إلى ايماءات وجهه (أبو سمور،2015، ص20) يكون في هذا الأسلوب المدرب هو العنصر المسيطر في الموقف التدريبي أما المتدربين تقتصر مشاركتهم على الاستماع والإصغاء.

4-2- المناقشة الموجهة:

يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة حول موضوع معين أو فكرة معينة، وعلى المدرب أن يراعي مستوى المتدربين ويتم عن طريق الحوار والنقاش المفتوح بأسلوب مشوق الذي يديره المدرب فيدلي كل منهم برأيه ويقدم اقتراحاته، وتحدث في المناقشة الموجهة عمليات مثل الاستماع والاستفسار وتلخيص أهم النتائج.

(أبو زيد، 2013، ص 30)

4-3- العرض الإيضاحي:

ويقصد به قيام المعلم أو المدرب ذاتيا في أداء المهارات أو الحركات المرتبطة بموضوع التعلم أو استخدام أشرطة فديو أو تسجيلات تلفزية وتستند هذه الطريقة إلى تعريض المتعلمين المتدربين لمشاهدة إجراءات التعلم ومحتواه، ثم الطلب منهم لاحقا ممارسته من خلال النمذجة أو التقليد، وعليه زيادة مستوى الانتباه وتوجيه التفكير لديهم مما يرسخ التعلم في اذهانهم ويزيد من قدرتهم على توظيفه واستخدامه.

(الزغلول والمحاميد، 2010، ص92)

4-4- العصف الذهني:

يتم تقديم مجموعة من القواعد للمتدربين لتوليد الأفكار في جو يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وعلى مقترحاتهم ويطرح عليهم مشكلة معينة ثم يطلب منهم حلها. وتسير إجراءات العصف الذهني كما يلي:

1- تقسيم المشاركين إلى مجموعات.

2- ذكر المشكلة المطروحة للنقاش، وتوضيحها بعناية.

3- التأكد من أن كل متدرب يفهم المشكلة موضوع النقاش.

4- تشجيع كل المتدربين على المشاركة بآرائهم لحل المشكلة.

5- التوضيح بأنه لا ينبغي لأحد أن يُقّوِمَ اقتراحات الآخرين.

6- تكليف متدربان بتدوين الملاحظات.

7- تحديد الوقت وإعطاء إشارة للبدء والانتهاء.

8- الطلب إلى المتدربين أن يجيبوا عن الأسئلة التي تتبع النشاط. (9- عندما ينتهي الوقت المحدد للنشاط، يطلب إلى المتدربين أن يعودوا إلى مجموعاتهم وان يقدموا تقريرا شفويا عن النشاط والإجراءات (جابر، 2005، ص 172).

4-5- النمذجة:

تشتمل النمذجة على قيام المعلم أو شخص آخر (يطلق عليه اسم النموذج) بتعليم الطرف الآخر كيف يفعل شيئا ما ومن ثم الطلب منه أن يقلد ما شاهده. (الخطيب،1998، ص199) حيث يقوم المدرب بتدريس نموذج لحصة أمامهم يمارس أثناءها المهارات التي تتطلبها عملية التدريس والمطلوب اكتسابها للمعلمين.

(أبوغريب وإبراهيم وكاشف وقمر، 1995، ص32)

أو ما يسمى بأسلوب تدريس الأقران حيث يعتبر من بين الأساليب التي تستخدم في تدريب المعلمين في بريطانيا أسلوب التدريس للقرناء: حيث يقسم المتدربين إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة أو أربعة متدربين في كل مجموعة ويحدد لهم موضوع درس يقومون بوضع خطة لتدريسه مع تفعيل المهارات المتفق عليها، ثم يقوم كل متدرب بتدريس جزء معين من الدرس، وأحيانا يقوم معلم واحد بتدريس درس بأكمله لزملائه وبعد الانتهاء من تقديم الدرس يبدأ الملاحظون زملاء المعلم في توجيه نقدهم تحت إشراف المدرب وبمشاركة جميع المتدربين محاولين تحليل الدرس ومدى توفيق المعلم إلي قام بالتطبيق في إتباع الخطوات والمهارات المتفق عليها وذلك في محاولة لتحسين مستوى أداء المتدربين.

4-6- الزيارات الصفية:

يعتمد هذا الأسلوب تحديد مناحي القصور في كفايات المعلمين وملاحظتهم داخل البيئة التعليمية والوقوف على الصعوبات التي يعانون منها خاصة الجدد منهم، وهي تهدف إلى معرفة طرق التدريس التي يتبعها المعلمين وتشجيع المعلم وتنمية ابداعاته والتحقق من تنفيذ البرنامج وفقا الخطة الموضوعة والصعوبات التي تحول دون ذلك.

(عودة، 2009، ص 27)

4-7- القصة:

يتم ف هذا الأسلوب تقديم الدروس على شكل قصة أو حكاية، مثل هذا الأسلوب يصلح في تدريس بعض المواد الاجتماعية والأدبية والدينية والعلمية على حد سواء ويناسب المتعلمين في المراحل الدراسية المبكرة، ولا سيما الأطفال منهم، وذلك لأنه فعال في إثارة انتباه المتعلمين وتشويقهم وإثارة حب الفضول وتحقيق المتعة لديهم. وفي البرنامج الحالي تم استخدام القصة مع معلمي الأطفال المعاقين سمعيا لتوضيح أهميتها في شد الانتباه واثارة الدافعية وتأكيد استخدامها في تدريس تلاميذهم(الزغلول والمحاميد، 2010، ص92).

4-8- الأنشطة التدريبية:

وهي عبارة عن تطبيقات تدريبية لتوليد أفكار حول موضوع الحصة وكسر الممل، من أجل الأداء الأمثل للوظائف التدريبية مع الالتزام بتوجيهات المدرب وقواعد النشاط (أبو النصر، 2012، ص 41) حيث يقوم المدرب بتخطيط مراحل تنفيذ الأنشطة التدريبية مع تحديد الأدوات التي يحتاجها كل نشاط والوقت اللازم له.

4-9- حل المشكلات:

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات المعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له. إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الفرد إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف(النبهان، 2012، ص 85).

4-10- المجموعات الصغيرة (الورشات):

يسمح العمل في مجموعات صغيرة للمشاركين الانخراط في التدريب والاستفادة من المعلومات المقدمة أكثر، كما يشجع من يميلون إلى عدم الكلام على مزيد من المشاركة نتيجة ما تقدمه لهم المجموعة الصغيرة من تشجيع وفهم وشرح لمحتوى التدريب. لا يوجد حجم ثابت

للمجموعة الصغيرة حيث يمكن تقسيم المجموعات على أساس الاختيار الذاتي أو الاختيار المقصود من مسؤول التدريب (خبراء المجموعة العربية للتدريب، 2013، ص65).

4-11- لعب الدور:

يتخدم هذا الأسلوب في مجالات واسعة ومتعددة فيستخدم كأسلوب للبحث التربوي والتدريب على التدريس وإدارة الصف، فهو عبارة عن خطة من خطط المحاكاة في الموقف يشابه الموقف الواقعي، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم ويقوم بهذا النشاط فرد أو فردان أو أكثر حسب أدوار الموقف التعليمي (شاذلي، 2007، ص 3).

ويقترح شافلتز تسع خطوات يتكون منها نشاط لعب الدور وهي:

- تهيئة المجموعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المكان.
- إعداد المراقبين أو المشاهدين.
- الأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة الأداء.
- المناقشة والتقويم للمرة الثانية.
- المشاركة في الخبرات والتعميم (السليتي،2015، ص 52).

خلاصة الفصل

يمكن القول من خلال ما تم طرحه في هذا الفصل، أن الإعاقة السمعية ذات أثر بالغ على المصاب بها ويتطلب الأمر تكفل خاص ومكيف له ومعلم كفء مدرب جيدا. تم التطرق إلى معلم المعاقين سمعيا وإلى الإعاقة السمعية، يليها أساليب واستراتيجيات تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

الفصل الثالث: المهارات التدريسية لمعلمي المعاقين سمعيا

تمهيد

1- مفهوم مهارات التدريس

2- مراحل اكتساب مهارات التدريس

3- أدوات قياس مهارات التدريس

4- المهارات المستهدفة من الدراسة:

4-1- مهارة التخطيط

4-2- مهارة التهيئة

4-3- مهارة طرح الأسئلة الصفية

4-4- مهارة إدارة الصف

4-5- مهارة شد الإنتباه

خلاصة الفصل

تمهيد:

يهدف التدريس إلى إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم وقد عرف التدريس على أنه كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف(عطية، 2012، ص 337).

وتختلف طبيعة تدريس المعاقين سمعيا عن تدريس العادين باختلاف شدة الإعاقة وزمن حدوثها ومستوى الذكاء وطبيعة التدريبات التي تحصل عليها التلاميذ المعاقين سمعيا فهم يملكون القدرة على التعلم والاكتساب لكن بطرق مكيفة.

1- مفهوم مهارات التدريس:

1-1- تعريف المهارة:

تعددت تعاريف المهارة بوجه عام ومهارة التدريس بوجه خاص وقد استخدم هذا مصطلح المهارة في المجال التربوي لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أوالمعلم في موقف معين أو من المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة.

(حميدة والنجدي وعرفة وراشدو عبد السميع والقرش، 2003، ص10)

تعني المهارة ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا.

(الفتلاوي، 2003، ص 25)

تتكون مهارة التدريس من ثلاث مكونات هي:

– الجانب الأول للمهارة هو العمل الذي يؤديه المعلم مثل صياغة الأهداف السلوكية، توجيه أسئلة توضيحية، تصميم التجارب وهكذا.

– الجانب الثاني لمهارة التدريس هو المؤشرات التي تدل على المهارة، أي أنواع السلوك الملاحظ مباشرة أو السلوك الذي يمكن التعرف عليه من الناتج التعليمي.

– الجانب الثالث لمهارة التدريس هو مدى السهولة في أداء العمل التدريسي.

(حميدة وآخرون، 2003، ص17)

وتعرف أيضا على أنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي(شبر وجامل وأبو زيد، 2005، ص 71).

وهي القدرة على عمل شيء ما بعلية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة (سلامة والخريسات وصوافطة، 2009، ص89).

أما "جود"يعرفها بأنها: أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة وقد يكون هذا الأداء جسمياً أو عقلياً (السيد وخضر وفرماوي وأمين وأبو زيد، 2011، ص166).

يعرف "عطية" (2008) المهارة بأنها القيام بعمل معين بدقة وسهولة وإتقان وسرعة واقتصاد في الوقت والجهد المبذول.

2-1- الفرق بين المهارة والكفاية:

يفرق "عطية" (2008) بين المهارة والكفاية في كون المهارة تتضمن السرعة والسهولة ودقة الأداء والماهر هو الذي يؤدي الكفاية بسرعة وإتقان وسهولة في الجهد المبذول مهما كان نوع ذلك الجهد سواء كان عقليا أم حركيا.

أما الكفاية فهي أشمل من المهارة بحيث لو توافرت المهارة في أداء الفرد فإن ذلك يعني بالضرورة توافر الكفاية فيه، بينما لو تحققت الكفاية لدى شخص في أداء معين فإن ذلك لا يعني تحقق المهارة لديه.

وتصنف المهارات على أساس المكون الرئيسي السائد في المهارة، وهي كالآتي:

- مهارة لفظية.
- مهارة عقلية.
- مهارة اجتماعية.
- مهارة حركية (السيد وآخرون، 2011، ص173).

وللمهارة أهمية قيمة ترجع إلى الاعتبارات الآتية:

- تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في سهولة ويسر.
- تكسب الفرد القدرات منها الثقة بالنفس والمسؤولية واتخاذ القرار.
- ترفع مستوى إتقان الأداء.
- تكسب الفرد ميلا إلى التعليم والتدريب.
- تجعل الفرد قادرا على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية.
- تجعل الفرد قادرا على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين(السيد وآخرون، 2011، ص174).

عندما نميز بين الكفاية وبين المهارة نخرج بالنقاط الآتية:

– نطاق الكفاية أعم واشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

– تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

– إذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقق الكفاية له.

– إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

– ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

– إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الانجاز (الفتلاوي،2003، ص29).

1-4- تعريف التدريس:

يعرف التدريس على أنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، ويتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص الذي يتدخل كوسيط في إعطاء موقف تربوي تعليمي (الدريج وجمل، 2009، ص 27)

وهو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد من توفير الوسائل والإمكانات، واستخدامها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

(شبر وجامل وأبو زيد,2005، ص24)

ويعرف التدريس بأنه عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو جانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معا، وقد يتم داخل الغرفة الصيفية أو خارجها(العدوان والحوامدة، 2011، ص15).

في حين ظهرت بعض المداخل المعاصرة للتدريس والتي يرى أصحابها أن التدريس نظام متكامل من العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته، وخطواته أو عملياته، ومخرجاته، المتمثلة في:

- المدخلات تتمثل في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، بنية التعلم والبيئة الصفية.
- الخطوات أو العمليات تتمثل في التدريس بأهدافه، واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وبأساليب التقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم.
- المخرجات تتمثل في التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المتعلمين وهو ما يطلق عليه بالتعلم (الفتلاوي، 2010، ص12).

إن التدريس يعني إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم وعليه فهو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

(عطية، 2012، ص 337)

وتختلف طبيعة تدريس المعاقين سمعيا عن تدريس العادين باختلاف شدة الإعاقة وزمن حدوثها ومستوى الذكاء وطبيعة التدريبات التي تحصل عليها، فالتلاميذ المعاقين سمعيا يملكون القدرة على التعلم واكتساب اللغة لكن بطرق مكيفة.

يشير يحي (2006) إلى أهم العوامل التي تؤثر في التدريس الصفي وهي:

1- المدرس: يجب قبل كل شيء على المعلم وكما يقول جانييه أن ينظم الشروط اللازمة لحدوث التعلم عند التلاميذ وخاصة ما يتعلق بالمتعلم والظروف التي تحيط به أثناء عملية

التعلم ومن هذه الشروط مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم وإثارة الدافعية لديه والتخطيط لعملية التعلم.

2- عوامل التنظيم الصفي والمناخ الصفي: أن تنظيم الصف تنظيما مناسبا معينا يساعد على الإسراع في فهم المادة فالصف النظيف جيد الإضاءة والتهوية المريح للنفس لا شك أنه يساعد على فهم المادة الدراسية بطريقة أفضل بكثير من الصف الذي لا يتمتع بهذه الخصائص، ومن ناحية أخرى كلما كان التلاميذ متجانسين في جميع النواحي الاجتماعية والأخلاقية والنفسية لما كان التعليم أفضل(النمر والكوفحي، 2010، ص 73).

أما (السبحي والقسايمة،2010، ص21) فيقسمان العوامل المساعدة في التدريس إلى عوامل شيئية وعوامل ذاتية:

- ✓ **العوامل الشيئية:**

هذه العوامل تؤثر في نوعية التعلم ومقدار حصول التلاميذ على المعلومات المفيدة. وهي عوامل ثابتة ليس للمعلم فضل كبير في إيجادها وإنما الفضل يعود للمدرسة وحسن إدارتها وتشمل هذه العوامل التدفئة وجودة التهوية والإضاءة وهي عوامل مهمة للمعلم والتلاميذ ووجودها مهم في كل غرفة فصل مما يجلب أسباب الراحة والاطمئنان للتعلم.هذه بالإضافة إلى اتساع غرفة الصف وحسن تصميمها وتنظيم مقاعد الدراسة وملائمة السبورة ومناسبة حجمها لحجم الفصل مع تعويد التلاميذ على النظافة والنظام والهدوء.

- ✓ **العوامل الذاتية:**

وهي العوامل التي تتعمد على تصرف المعلم وطريقة أساليبه في أمور التعليم ومعاملة التلاميذ، ولهذه العوامل أثر فعال في نجاح المعلم في التدريس وتحتاج إلى مقدرة في التفكير المنطقي ومهارة في التحليل ألانتقادي من قبل المعلم لأنه إذا أراد النجاح في عمله لابد أن يحرص على ترتيب مادة الدراسة واختيار الطرق المناسبة للتدريس بما يلاءم تلامذته.

1-3- تعريف مهارات التدريس:

هناك من ينظر إلى مناهج التربية الخاصة بالمنظور ذاته الذي ينظرون منه إلى منهاج التعليم العام ومن هذا المنطلق سيكون التفريق بين الاثنين بمثابة التفريق بين مهارات التدريس للمعلم العادي ومهارات التدريس لمعلم التربية الخاصة، فالمناهج العامة يتم اعدادها سلفا بمعرفة لجنة مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة وليس فردا معينا ولكن المنهاج في التربية الخاصة لا يتم إعدادها مسبقا وإنما يتم إعداد المنهج بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم في ضوء نتائج قياس مستوى الأداء الحالي وتحديد جوانب القوة والضعف فالمنهج في التربية الخاصة يعتمد على أهداف عامة وخطوط عريضة وهي تشكل محتوى المنهج ويمكن أن نستخلص نقطة اتفاق من خلال الفرق بين المنهجين وهي في كون محتوى المنهج في التربية الخاصة يتم اشتقاقها من مناهج التعليم العادي ثم يتم اجراء تكييف وتعديل عليها بما يتناسب وطبيعة المعاقين سمعيا(القرشي، 2012، ص 44).

حيث تعرف مهارة التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل/نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

(زيتون، 2004، ص12)

أما السيد وآخرون فحددوا مهارة التدريس بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محدودة تصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتّكيّف مع ظروف التدريس أو مع ظروف الموقف التدريسي. (السيد وآخرون،2011، ص167)

وتعرف المهارات التدريسية بأنها: القدرة على عمل شيء ما بعناية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة (سلامة، الخريسات، صوافطة، وقطيط، 2009،

ص89)، أما جود Good فيرى أنها: أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة، وقد يكون هذا الأداء جسميا أو عقليا (السيد، خضر، فرماوي، أمين، وأبو زيد، 2011، ص 166).

يقسم السيد وآخرون (2011) مهارات التدريس العامة إلى:

مهارات سلوك التدريس اللفظي: أي تفاعل المعلم مع تلاميذه لفظياً مثل:

- مهارات الشرح والمناقشة والحوار.
- مهارات صياغة وإلقاء الأسئلة.
- مهارات وإدارة الفصل.
- مهارة إعطاء التعليمات.

مهارات سلوك التدريس الغير لفظي: مثل تحرك المعلم داخل الفصل" الحجرة الدراسية".

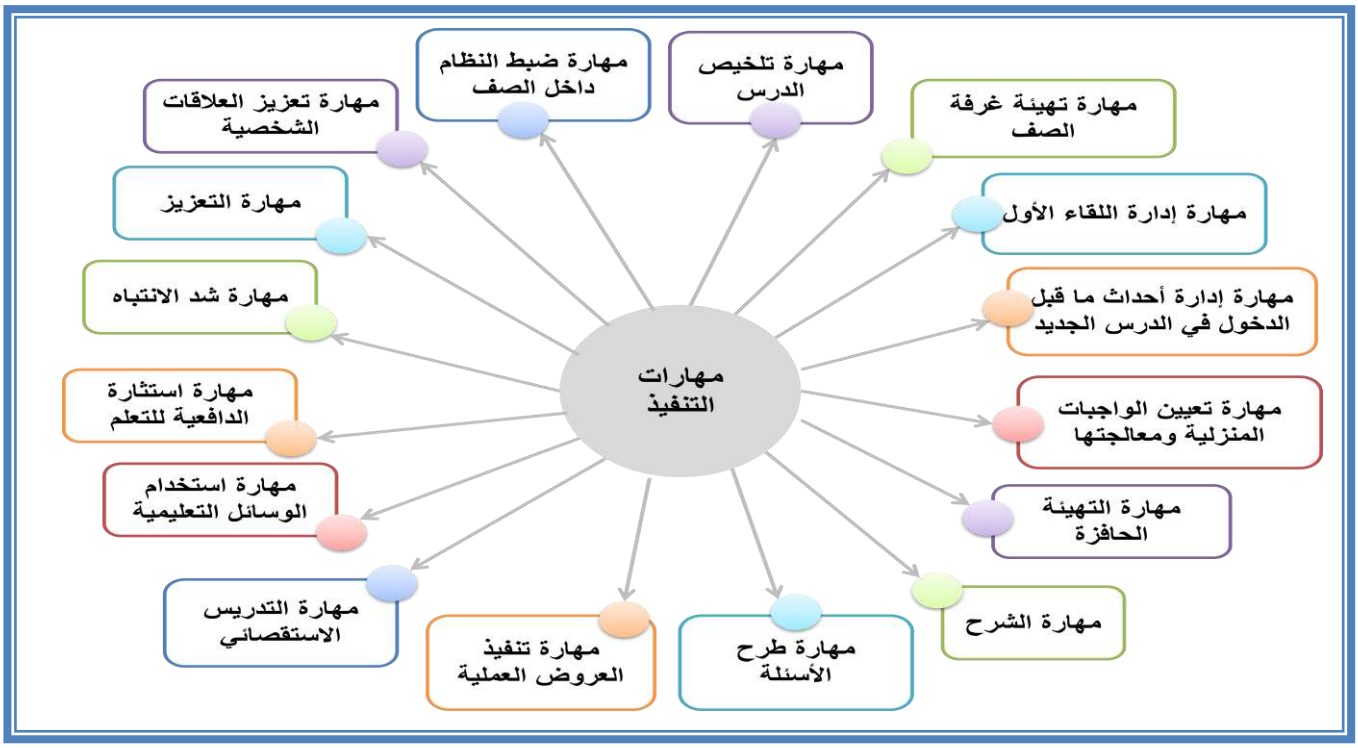
- الاتصال البصري بين المعلم وتلاميذه.
- طريقة المعلم المميّزة أثناء الشرح من صمت، وحيوية، وإشارات، وإيماءات.
- استخدام الوسائل التعليمية من المجسمات وأجهزة في الشرح.

(المسعودي والجبوري والجبوري، 2015، ص 101)

أما "زيتون" (2004) فقسم مهارات التدريس إلى:

1- مهارات التخطيط وهي تشمل العديد من المهارات من أهمها: تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس واختيار واختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم وتحديد الواجب المنزلي.

2- مهارات التنفيذ وهي تتضمن المهارات العامة نوضحها في الشكل التالي:



الشكل 12

يوضح مهارات تنفيذ الدرس

3- مهارات التقويم: وتنطوي على العديد من المهارات منها إعداد أسئلة التقويم الشفهية إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد العلامات وتفسيرها إعداد بطاقات التقويم المدرسية(زيتون، 2004، ص 13).

2- مراحل اكتساب مهارات التدريس:

تمر عملية تعلّم المهارة وتنفيذها بالمراحل التالية:

الشكل 13

مراحل تعلم المهارة وتنفيذها

(المسعودي وآخرون، 2015، ص105)

يمكن القول أن النموذج التالي يساعد على تعليم وتدريس مهارات التدريس وتعليمها بدرجة عالية من الإتقان لدى المدرس ويتضمن هذا النموذج خمسة مراحل هي:

- ✓ الدراسة القبلية للمهارة: وتتمثل بإعطاء أهمية عن مهارات التدريس وتنفيذها.
- ✓ ملاحظة نماذج لأداء المهارة: وتتمثل بمشاهدة المدرس المتمكّن أثناء أداء المهارة أو مشاهدة شريط فيديو أو مشاهدة صور توضح أداء المهارة.
- ✓ تنفيذ المهارة: وذلك من خلال ممارسة المهارة وتنفيذها.
- ✓ ممارسة المهارة: وذلك من خلال ممارستها في التدريس حصة دراسية في الصف.
- ✓ الإتقان والتمكّن: من خلال قيام المدرس بأداء المهارة تلقائياً مع أقل أخطاء والقدرة على التصرف بسلاسة خلال الموقف التدريسي.

(المسعودي وآخرون، 2015، ص107)

3- أدوات قياس مهارات التدريس:

3-1- الملاحظة الصفية:

تعرف الملاحظة على أنها توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه. فهناك ظواهر لا يتمكن الباحث من دراستها عن طريق المقابلة أو الاستبانة ولابد للباحث من اختيارها بنفسه مباشرة مثل العادات والتقاليد الاجتماعية والاحتفالات والأعياد وغيرها، حيث تتطلب هذه المواقف من الباحث أن يعيشها بنفسه بملاحظة واعية. (عباس، 2014، ص 254).

تفضل طريقة الملاحظة المباشرة في جمع المعلومات وخاصة إذا كان موضوع الدراسة سلوكا إنسانيا معينا أو ظاهرة اجتماعية محددة، مثال ذلك:

- الدور الذي يقوم به مدراء المدارس وأنماط سلوكهم الإداري.
- التفاعل بين المدرسين والتلاميذ في صف من الصفوف. السلوك العدواني لعدد من المتعلمين.
- كفاءة المدرسين في التدريس.

ومما يميز الملاحظة عن الاستبيان والمقابلة أن الملاحظ هو الذي يحدد ويقرر المعلومات وليس المبحوث(العزاوي، 2008، ص 150).

تعد الملاحظة الصفية أكثر أساليب تقويم أداء المعلم شيوعا، وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال إعداد المعلم أن الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات الملاحظة تعد من أكثر الأساليب موضوعية لتقويم الأداء التدريسي للمعلم، فهي تتيح ملاحظة سلوكه التدريسي مباشرة داخل حجرة الدراسة، وفي أثناء تعلم التلاميذ حتى يمكن معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه مما يساعد على تطوير برامج إعداده وتدريبه في أثناء الخدمة. ويوجد نظامان يمكن استخدامها في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلمين في أثناء التدريس وهما:

3-2- نظام القوائم سابقة الإعداد:

يستخدم هذا النظام في ملاحظة أداء المعلم في أثناء التدريس بتحديد أنماط السلوك التدريسي مسبقا وذلك عن طريق بطاقات خاصة معدة مسبقا تحتوي على عبارات تصف السلوك المتوقع من المعلم.

3-3- نظام التصفيات أو المجموعات:

يستخدم هذا النظام في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلم في أثناء التدريس، ففيه يرصد تكرار الأداء الذي يصدر عن المعلم، والتلاميذ في أثناء التدريس، ويعتمد في ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها أداء المعلم، والتلاميذ إلى أنماط نوعية بالإضافة إلى رصد السلوك المشترك، ويهدف هذا النظام إلى تحديد نمط الأداء الذي يتميز به المعلم في التدريس حتى يسهل التعرف على إيجابياته وسلبياته قياسا على معايير محددة.

(الأدغم، 2003)

4- مهارات التدريس المستهدفة في الدراسة:

4-1- مهارة التخطيط:

4-1-1- مفهوم التخطيط:

وهو القدرة على تتبع السير للوصول إلى النتاجات التعليمية وفق إجراءات وأساليب واستراتيجيات وزمن محدود لهذا يمكننا أن نعتبر مهمة التخطيط للدروس بالنسبة للمعلم هي أهم خطوات نجاحه في عملية التدريس.

تعتبر مادة الدرس من الوسائل التي تتحقق بها الأهداف، ولذلك كان اختيارها من الأمور الهامة. وهناك عدة مبادئ يختار المدرس المادة الدراسية على أساسها:

- أن تساعد على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج العقلية المرغوبة.

– أن تكون مناسبة لمستوى النمو ونضج التلاميذ وموافقة لقدراتهم وحاجاتهم وميولهم.

– ألا تكون مجرد تكرارا لما هو في الكتاب المدرسي بل تشمل إضافات وتفسير وتوضيح لها (لبيب وآخرون،1983، ص 114)

التخطيط للتدريس بمفهومه العام يعني رسما لمعالم الطريق التي سيسلكها المعلم والتلاميذ للوصول الى الأهداف المرجوة من عملية التدريس. وهذه العملية تتطلب من المعلم تفكيرا تأمليا واعيا حيث يعرفه زيتون (2003) بأنه: أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية والتخطيط يعد من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس، والذي يقوم به المعلم قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، ويشير التخطيط إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم. وترجع أهمية التخطيط للتدريس إلى أن هذا التخطيط المسبق ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المعلم في الفصل أو أمام تلاميذه.

ويعرفه جابر (2005) بأنه عبارة عن تصور ذهني مسبق عند المعلم للموقف التعليمي/التعلّمي قبل إعطاء الدرس. ويتضمن هذا التصور تصورا ذهنيا للأهداف التدريسية واختيار الأساليب التدريسية المناسبة، واختيار أساليب التقويم الملائمة وكذلك تحديد الزمن لكل موقف من هذه المواقف(جابر، 2005، ص 303).

ويرى زيد الهويدي أنه: تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة. (الهويدي، 2005، ص87)

المعلم بأمس الحاجة لرسم الأسلوب المناسب والطريقة المثلى لإيصال المعلومات ويكون التخطيط أو الإعداد للتدريس على نوعين:

1-الإعداد الكلي: حيث يتطلب تحضير ودراسة المنهج الذي سيتم ترجمته بصورة كاملة حتى يتكون لدى المعلم تصور كامل عن هذا المنهج.

2-الإعداد الجزئي أو اليومي: والهدف منه معرفة ما يمكن تحقيقه من خلال كل درس من ترجمة هذا المنهج (الذكير وأبو دريع،2014، ص 63).

وتخطيط الدروس في مجال تربية المعوقين سمعيا يحتاج إلى مهارات خاصة لدى المعلم الذي ينبغي عليه أن يرسم في ذهنه صورة لوقائع سير الدرس بدءا من دخوله حجرة الدراسة، حتى انتهاء وقت الحصة، على آن يقوم بتسجيل ذلك أثناء كتابته لعناصر الدرس مع احتفاظه بالمرونة اللازمة لتعديل خطته في ضوء متغيرات الموقف التدريسي الذي يقوم بإدارته(القرشي،2013، ص 301).

ويتضمن التخطيط التفكير بالصعوبات التي يمكن أن تواجه الفرد، والبحث عن الحلول لها فإن التخطيط يشتمل على مجموعة من العمليات التفكيرية الراقية، التي تستهدف وضع تصور شامل يوضح كيفية تحقيق الأهداف المنشودة ضمن بعد محددين.

وعليه يمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه عملية عقلية منظمة وهادفة، تمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان، ويمثل التخطيط للتدريس، الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبدلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا، وحسيا، وروحيا، ووجدانيا (الحيلة، 2014، ص 138)

4-1-2- أهمية التخطيط للتدريس:

يمكن أن نلخص أهمية التخطيط للمعلم فيما يلي:

- التخطيط الجيد يؤدي إلى البعد عن العشوائية في التدريس ويساعد على تنظيم عناصر الموقف التعليمي/التعلّمي بصورة جيدة.
- من خلال التخطيط يتم تحديد الأهداف مما يجعل تحقيقها أقرب والوصول إليها أسهل.

– التخطيط الجيد يساعد المعلم على استخدام المصادر المتوفرة بفاعلية.

– التخطيط الجيد يجنب المعلم من التعرض لبعض المواقف المحرجة أمام طلابه.

– التخطيط الجيد يساعد المعلم على تقييم عمله وإجراء بعض التعديلات حيث يلزم.

– التخطيط السنوي الجيد يساعد المعلم على ربط أجزاء المادة ببعضها البعض كما أنه يساعده على معرفة الأهمية النسبية لكل موضوع من الموضوعات.

– التخطيط السنوي يساعد المعلم على عدم إغفال بعض جوانب المادة أو بعض الموضوعات وبصورة عامة يمكن القول أن التخطيط الجيد والفعال يساعد المعلم على النمو المهني ويعمل على تحسين وتطور العملية التربوية (جابر، 2005، ص 303)

كما تتطلب عملية التخطيط للتدريس عمل ما يلي:

– تحديد ما سيتم تعليمه للتلاميذ المعاقين، ويتحدد ذلك في ضوء ما يلي:

– تقييم مستوى أداء التلميذ قبل بداية البرنامج لتحديد مواطن التميز والضعف لديه.

– تحليل المهمات التعليمية التي سيتم تدريب التلميذ عليها.

– تحديد بعض العوامل التعليمية التي تتضمن: أين سيتم التدريس؟ (في حجرة الدراسة، في الفناء، في المعمل، حجرة المصادر، في البيئة الخارجية..)

– وصف المهمات التعليمية بوضوح وفقا لخطوات محددة ومرتبة ترتيبا منطقيا، بدءا بالتهيئة وانتهاء بالتقويم.

– تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ، والمستوى المتوقع بلوغه.

– تحديد كيف سيتم التعليم، وذلك من خلال ما يلي:

- ✓ تحديد الأهداف التدريسية.
- ✓ تحديد المهارات المراد اكتسابها بالتسلسل.
- ✓ تحديد الطرق والاستراتيجيات المناسبة.
- ✓ تحديد الأدوات والمواد والوسائل التعليمية.

- ✓ تحديد السرعة المناسبة لحدوث التعلم.
- ✓ تحديد معايير النجاح التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ المعاقين.
- ✓ تحديد أساليب أداء التلاميذ.
- ✓ استخدام المعلومات المتوفرة عن أداء التلاميذ لتخطيط التعليم المستقبلي.

(القرشي،2013، ص 104)

4-1-3- مستويات التخطيط:

يختلف التخطيط للتدريس باختلاف الفترة الزمنية التي يتم فيها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخطيط لشهر دراسي أو سنة دراسية، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هما:

- بعيد المدى: مثل الخطط السنوية والفصلية.
- قصير المدى: مثل التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية.

(كمال زيتون، 2003، ص 375)

4-1-3-1- الخطة السنوية:

وهو تخطيط بعيد المدى يتم على مدى زمني طويل مثل عام دراسي كامل، ويهدف هذا النوع إلى تحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللازمة لتدريس المادة الدراسية في صف دراسي معين من خلال تقسيم موضوعات المقرر على شهور وأسابيع العام الدراسي.

(الطنطاوي، 2009، ص 37)

4-1-3-2- الخطة الفصلية:

وهي خطة تدريسية طويلة المدى، وعملية التخطيط هذه يجب أن تبدأ قبل بدء الدراسة بوقت كاف، وتتضمن هذه الخطة الخطوط العريضة والمبادئ العامة.

(السليتي، 2008، ص 414)

الأهداف العامة للخطة الفصلية:

- دراسة أهداف تدريس المادة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية.
- تحديد الإمكانيات المتاحة.
- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر الدراسي.
- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس(أبو أسعد،2009، ص 87).

4-1-3-3- الخطة اليومية:

وهي عبارة عن تخطيط قصير المدى يتم على مدى زمني يعادل الزمن المخصص للحصة الدراسية، حيث يساعد على رسم صورة واضحة للدرس. يتكون من مجموعة عناصر أساسية وهي:

1- المستوى: ابتدائي، متوسط، ثانوي الذي يتم فيها التنفيذ.

2- عنوان الوحدة.

3- عدد الحصص.

4- عنوان الموضوع أو الدرس الذي سيتم تدريسه.

ومن أهم ضوابطه أن يكون:

*جزءا من المقرر المدرسي وملائما للزمن المخصص للحصة.

*حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

5- يوم وتاريخ بدء ونهاية التنفيذ:

6- التعلم القبلي: وهو مكونات المحتوى السابقة للتعلم الجديد مثل (المفاهيم والمهارات والحقائق، والقواعد...).

7- التكامل الرأسي وهو تحديد التكامل لنفس الموضوع في الصفوف السابقة مبينا (عنوان الموضوع، المادة، الوحدة).

8- التكامل الأفقي: وهو تحديد التكامل مع المواد المختلفة مبينا (عنوان الموضوع، المادة، الوحدة).

9- صفحات الكتاب: لتحديد صفحات الكتاب التي تناولتها الخطة.

(أبو أسعد، 2009، ص89)

كما أنه لا يوجد نموذج موحد يتفق عليه في إعداد خطة التدريس اليومية، إلا أن هناك جوانب أساسية يجب أن تشتمل عليها هذه الخطة وهي كما يلي:

1- عنوان الدرس:

2- الأهداف السلوكية:

3- خطة عرض الدرس: وهي عبارة عن وصف تفصيلي لما سيقوم المعلم والمتعلمون بعمله من أجل تحقيق أهداف الدرس منذ بدء الحصة وحتى نهايتها. تتضمن الوسائل والأساليب والأنشطة المستخدمة في ذلك(الطناوي، 2009، ص41).

4-2- مهارة التهيئة:

4-2-1- مفهوم التهيئة:

يشير القرشي أن في عملية تنفيذ الدرس يقوم المعلم بتطبيق البرنامج المخطط من خلال تفاعله وتواله مع التلاميذ المعاقين وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس وعملية التنفيذ تتطلب العديد من المهارات الفرعية مثل: تهيئة غرفة الصف، ومهارة الشرح، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة التعزيز.

(القرشي، 2012، ص104)

تعريف التهيئـة بأنها: كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبيل بدء تعلم محتوى درس جديد (أو تـعلم إحدى نقاط / عناصر هذا الدرس) بغرض إعداد التلاميذ عقلياً ووجدانياً وجسمياً لتعلم هذا الدرس (أو لإحدى نقاطه) وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم (زيتون، 2004، ص73).

4-2-2- أهداف التهيئة:

تهدف التهيئة إلى تحقيق ما يلي:

- تركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس الجديد (أو إحدى نقاطه) عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس (أو لإحدى نقاطه).

- تزويد التلاميذ بما هو متوقع منهم أن يتعلموه من محتوى هذا الموضوع، وما سوف يحققونه من أهداف.

- تحفيز ما لدى التلاميذ من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها ومراجعتها إن تطل بالأمر ذلك.

- تزويد التلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط وما يربطها من علاقات(زيتون، 2004، ص 74).

4-2-3- أنواع التهيئة:

يختلف نوع التهيئة باختلاف الموقف التعليمي، وباختلاف الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، فعند بدء موضوع الدرس أو النشاط يحتاج المعلم إلى نوع من التهيئة يختلف عنه في حالة الانتقال من شرح مفهوم في الدرس إلى مفهوم آخر، أو الانتقال من عرض نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التهيئة يستخدمها المدرسون وهي:

- التهيئة التوجيهية: ويستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه المتعلمين نحو الموضوع أو النشاط الذي يعتزم تقديمه، وفيها يستخدم المعلم نشاطا أو شخصا أو شيئا أو حدثا أو قصة كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس أو النشاط وإثارة اهتمامهم به.

(الطناوي، 2009، ص66)

– التهيئة الانتقالية: وتستخدم لمساعدة التلاميذ على رؤية العلاقة بين التعلم الماضي والتعلم الجديد.

– التهيئة التقويمية: التي تستخدم لتحديد ما يعرفه التلاميذ من قبل عن الموضوع.

(جابر، 2000، ص 438)

4-2-4- أساليب التهيئة:

يقترح حسن زيتون مجموعة من الأساليب للتهيئة نذكر منها:

4-2-4-1- الأسلوب الأول: طرح الأسئلة التحفيزية، فإذا كان موضوع الدرس الجديد مثلاً (أعضاء الجسم) فقد يبدأ الدرس الجديد بطرح سؤال حول ذلك، ويتلقى الإجابات من التلاميذ، وبعد الانتهاء من الإجابة يستنتج عنوان الدرس الجديد ثم يسجل على السبورة، ويبدأ تدريس نقاطه أو عناصره.

4-2-4-2- الأسلوب الثاني :حكاية القصص، فإذا كان موضوع الدرس (إفشاء السلام) مثلاً فإن المعلم قد يبدأ الدرس بحكاية القصة، ومن خلال سردها يصل إلى عنوان الدرس، ثم يسجل المعلم هذا العنوان على السبورة ويبدأ في تدريسه.

4-2-4-3- الأسلوب الثالث: ممارسة التلاميذ للأنشطة الاستكشافية، فإذا كان موضوع الدرس (وسائل النقل) فإن المعلم يبدأ الدرس بتوزيع أنواع الوسائل في شكل صور أو مجسمات صغيرة ويقوم التلاميذ بفحصها والتعرف عليها.

4-2-4-4- الأسلوب الرابع: تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة، فإذا كان موضوع الدرس عن (الماء) مثلاً، فقد يبدأ المعلم الدرس بأية قرآنية ويكتبها على السبورة ثم يقرأها على تلاميذه، ويناقشهم في تفسير الآية وصولاً إلى أن هذه الآية تدل على أهمية الماء للحياة ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة ويبدأ في تدريس عناصره.

4-2-4-5- الأسلوب الخامس: ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد، إذا كان موضـوع الدرس الجديد (الوجبة الغذائية الكاملة) فإن المعلم قد يبدأ الدرس بربطه بالدرس (أنواع الأغذية وأهميتها) ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة ويبدأ في شرح نقاطه.

(زيتون، 2004، ص79)

4-3- مهارة طرح الأسئلة الصفية:

يحافظ المدرس الجيد على التفاعل داخل الصف بخلق الحوار بين التلميذ والتلميذ، والحوار بين المدرس والتلميذ بدلا من حديث المدرس ببساطة إلى التلاميذ فحسب وقدرة المدرس على استخدام الأسئلة استخداما فعالا له الدور البارز في هذا المحافظة على هذا التفاعل. وطرح الأسئلة والإجابة عنها عملية تعليمية مركزية ورئيسية في التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة. فالأسئلة التي يطرحها المدرسون تمثل حدا مشتركا بين توقعات المدرس واستجابات التلميذ. ونقطة الالتقاء هذه في التدريس الفعال حيوية وهامة؛ لأنها تحول أو تنقل نقطة التركيز من المدرس إلى التلميذ(جابر، 2000، ص62)

4-3-1- مفهوم مهارة طرح الأسئلة:

تشمل عملية تقويم الدروس العديد من المهارات الفرعية، من بينها مهارة إعداد الأسئلة تتناسب مع طبيعة التلاميذ المعاقين.

إجرائيا يمكن النظر إلى الأسئلة على أنها مثيرات تعليمية يتم من خلالها توجيه انتباه المتعلم إلى مستويات مختلفة من التفكير بهدف تحقيق أهداف التعلم (إبراهيم، 2009، ص 60).

ويقصد بمهارة طرح الأسئلة بأنها: مجموعة من السلوكيات(الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من:

- إعداد السؤال

- توجيه السؤال

- اختيار التلميذ المجيب

- الاستماع إلى الإجابة

- الانتظار عقب سماع الإجابة

- معالجة إجابات التلاميذ

- تشجيع التلاميذ على توليد الأسئلة وتوجيهها

- التعامل مع أسئلة التلاميذ (تعوينات،2009، ص 131).

يمكن أن نعرف السؤال الصفي بأنه جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى تلميذ أو عدة تلاميذ لإثارة استجابة لفظية منه أو منهم، أو بغرض الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر معين.

الأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم التلاميذ على النحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات وبإعداد أو تأليف أو تكوين إجابة. ويعتقد أن الأسئلة الجيدة تزيد من اندماج التلاميذ، وترفع مستوى التفكير، وتساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم، وتوجه التلاميذ على نحو أنجح في قيامهم بالمهام الأكاديمية، وتتيح للمدرس أن يراقب الفهم، وأن يوفر تغذية راجعة. وعلى الرغم من القيمة الواضحة للأسئلة الجيدة. إلا أنه يبدو من النادر أن يستخدم المدرسون الأسئلة استخداما فعالا كما يستطيعون(جابر،2000، ص62).

تهدف الأسئلة التي يطرحها المدرسون في الصف إلى ما يلي:

- التهيئة الذهنية وتحفيز التلاميذ نحو التعلم والاندماج مع الدرس.

- قياس الخبرات السابقة والقياس عليها.

- حفز التلاميذ على المشاركة والتفاعل مع الموقف التعليمي.

- تنشيط التدريس ورفع حيوية التلاميذ.

- تشخيص الميول والاتجاهات ومستوى المعرفة والذكاء لدى التلاميذ.

- قياس مستوى التقدم الحاصل في عملية التعلم.

- حفز التلاميذ على التفكير وتوليد الأفكار من خلال البحث والاستقصاء والتجريب.

- تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

- تقويم مدى فاعلية طريقة التدريس.

- تفسير المعلومات والبيانات المطروحة.

- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية لدى التلاميذ.

- التدريب على التفكير الصحيح المنظم(عطية، 2009، ص216).

- توسيع معارف التلاميذ.

- تثبيت الخبرات المكتسبة.

- لفت انتباه التلاميذ على المفاهيم والعناصر المهمة في الدرس(عطية، 2009، ص216)

4-3-2- مستويات الأسئلة:

4-3-2-1- أسئلة المعرفة أو التذكر:

وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلم على استدعاء المخزون في ذاكرته من المعارف والمعلومات التي تتمثل بالحقائق والمصطلحات والشروط والمعايير والترتيبات والخطوات ومن أدواتها: متى، من، أين، ماذا، كم.

4-3-2-2- أسئلة الفهم والاستيعاب:

وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على الفهم والاستيعاب وتتمثل إجاباتها بالشرح والتوضيح، وإعادة الصياغة، وتحويل المعلومة من شكل إلى آخر.

4-3-2-3- أسئلة التطبيق:

هي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات التي قدمت لهم.

4-3-2-4- أسئلة التحليل:

هي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على التحليل وتتطلب الإجابة عنها إدراك المتعلم عناصر الموضوع أو المشكلة المطروحة(عطية، 2009، ص218).

4-3-2-5- أسئلة التركيب:

وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على تركيب ما هو جديد من عناصر مختلفة تعلموها.

4-3-2-6- أسئلة التقويم:

هي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على إصدار الأحكام على الأشياء والمواقف التي قدمت لهم.

وهناك من صنف الأسئلة معتمدا الأساس نفسه إلى:

- أسئلة معرفية ترتبط بالتذكر والفهم والاستيعاب.

- أسئلة مثيرة للتفكير وتضم الأسئلة المرتبة بالتطبيق والأسئلة المرتبطة بالتحليل والأسئلة المرتبطة بالتركيب والأسئلة المرتبطة بالتقويم وهذا يعني أنها صنفت إلى مهارات ترتبط بمهارات التفكير الدنيا وأخرى ترتبط بمهارات التفكير العليا (عطية، 2009، ص219).

يرى جيلفورد (1956) أنّ بناء الفكر الإنساني يتمثل في قدرته على حل المشكلات.

والأسئلة كما وردت عند جيلفورد هي:

– **أسئلة التعرف والتمييز:** وتعني العملية المتضمنة في اكتشاف المعلومات وإعادة اكتشافها وإدراكها.

– **أسئلة التذكر:** وهي الأسئلة التي تسترجع المعلومات أو تتذكرها، أو تعيد إنتاج معلومات أو معارف مكتسبة سابقا.

– **أسئلة التفكير المتقارب (النمطي):** وهي أسئلة لها إجابة واحدة صحيحة تنتج عن تفاعل فكر التلميذ مع معلومات وحقائق معروفة لديه.

– **أسئلة التفكير المتشعب أو (المتباعد):** وهي ذلك النوع الذي ينطلق/يتشعب في اتجاهات مختلفة ويجعل من الممكن حل المشكلة باتجاهات متغيرة (جمل، 2005، ص212).

ويذكر كل من كلارك وستار أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

– واضحاً غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.
– مثيراً للتفكير.
– متوافقاً مع عمر وقدرات اهتمامات المتعلمين.
– مناسباً للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي. (مصطفى، 2013، ص189).

يشير أبو سمور (2015) إلى ثلاث مستويات للأسئلة على المعلم أن يجمع بينها في صياغة الأسئلة وهي:

الأسئلة الإدراكية: معرفة، استيعاب، تطبيق، تحليل، ربط، تقويم.

الأسئلة الشعورية: الوعي، الانتباه، القبول، الاستجابة، التفضيل، التنظيم والدمج.

الأسئلة الحركية: وتتدرج هذه الأسئلة في اختصاصها من الحركات البسيطة إلى المركبة مثل الحركات الجسمية، الحركات المتناسقة، الإيماءات وتعابير الوجه ثم الكلام أو التحدث(أبو سمور، 2015، ص 100).

4-3-3- مكونات مهارة طرح الأسئلة:

ووفقاً لما سبق حول مهارة طرح الأسئلة، نجد أن هذه المهارة تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يمتلكها المعلم وهذه المهارات هي:

1- مهارة صياغة الأسئلة وترتيبها.

2- مهارة توجيه الأسئلة

3- مهرة معالجة إجابات التلاميذ

4- مهارة التعامل مع أسئلة التلاميذ

وفيما يلي شرح موجز لكل مهارة من هذه المهارات.

4-3-3-1- مهارة صياغة الأسئلة:

مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها ليست موهبة فطرية لا يمتلكها إلا بعض الناس وإنما هي مهارة يمكن أن تكتسب وتنمى من خلال الدراسة والممارسة والتدريب المستمر وإذا قام المعلم بإعداد السؤال بعناية واتبع الأسلوب الصحيح في توجيهه فسوف يؤدي ذلك إلى فهم التلاميذ للغرض منه ويحقق التواصل بين المعلم والتلميذ (يحي والمنوفي، 1998، ص175)

تعتبر مهارة صياغة الأسئلة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستخدمها عند قيامة بممارسة عملية التدريس وتتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من المعلم مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات والتي نوجزها فيما يلي:

- أن يرتبط السؤال بالأهداف المراد تحقيقها.
- أن يصاغ السؤال بألفاظ واضحة محددة.
- أن يناسب السؤال مستوى المتعلمين.
- أن يثير السؤال تفكير المتعلمين.

هناك مجموعة من المبادئ اتفق عليها معظم التربويون وهي التي سيتم الاستفادة منها وتضمينها في البرنامج المقترح وأداة البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة وهذه المبادئ هي:

- أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة المطالب.
- أن تكون غير مركبة.
- إجابتها ليست بنعم أو لا.
- غير موحية بالإجابة.
- ليس لها ألفاظ محبطة للمتعلمين.
- مصاغة باللّغة الفصحى البسيطة.
- متابعة منطقية (مرتبة من البسيط إلى المركب).
- تقيس مستويات الأهداف المعرفية (مصطفى، 2013، 190).

4-3-3-2- مهارة توجيه الأسئلة:

لا تتوقف كفاءة المعلم على حسن صياغتها فحسب بل تعتمد على كيفية توجيهها والطريقة التي تستخدمها بها(مصطفى، 2013، 190). وعلى المعلم أن يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ قبل تعيين المجيب ففي ذلك فوائد تربوية ثلاث وهي:

- جلب انتباه التلاميذ فالكل ينتبهون خشية أن يفاجئوا بالسؤال.
- إعطاء فرصة لجميع التلاميذ في التفكير في الجواب.

- عندما يفكر الجميع بالجواب يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما يعين المدرّس المجيب يرى باقي التلاميذ الفرق بين جوابه وبين الجواب الذي فكر فيه كل منهم ويمكن المناقشة حول الإجابة(مصطفى، 2013، ص 192).

يذكر جمل (2005) الخطوات الآتية المتبعة في أثناء توجيه الأسئلة:

- توجيه السؤال بلغة واضحة.

- التوقف أو الانتظار حتى يتسنى للتلاميذ صوغ إجاباتهم وتطويرها بشكل عقلاني.

- دعوة أحد التلاميذ بشكل عشوائي.

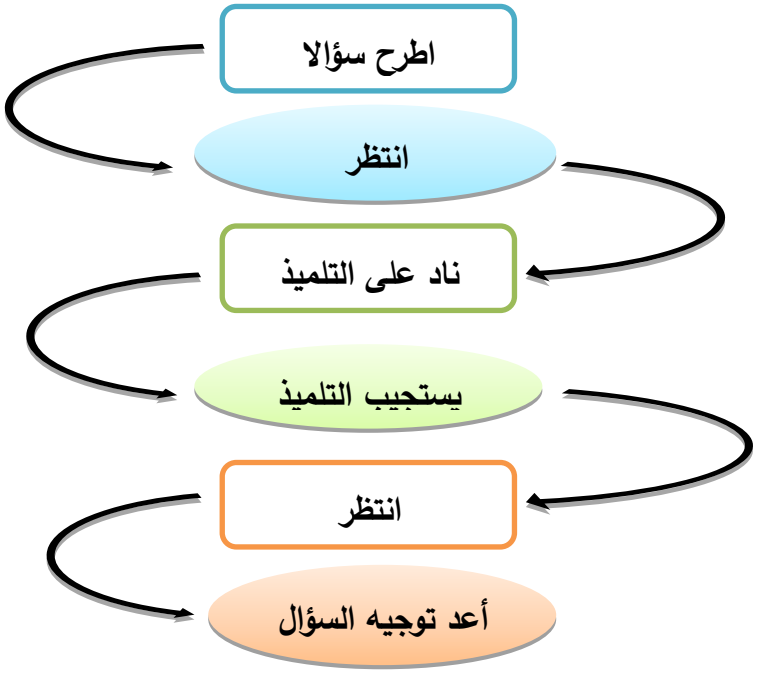
- الاستماع بعناية لإجابة التلاميذ.

- تهذيب الإجابة وتطويرها وتوضيحها من خلال ممارسة المدرس لأساليب السبر المتنوعة.

- تجميع إجابة التلاميذ وتلخيصها من قبل أحد التلاميذ لمجمع الصف.

(جمل، 2005، ص209)

- توجيه السؤال بلغة واضحة.
- التوقف أو الانتظار قليلا حتى يتسنى لأفراد الصف استعادة المطلوب أو تصور الإجابة بعقلانية وجد.
- دعوة أحد التلاميذ باسمه عشوائيا للإجابة عن السؤال.
- الاستماع بعناية لإجابة التلميذ.
- الحذف والإضافة من قبل التلميذ بتشجيع المعلم وتلميحاته بطريقة غير مباشرة.
- تجميع اجابات المجيب وتلخيصها لباقي التلاميذ (قطامي، 2004، 176)



الشكل 14

مراحل مهارة صياغة الاسئلة

(قطامي، 2004، ص176)

✓ **استخدام وقت الانتظار:**

ينتظر المعلم في الصف النموذجي أقل من ثانية بعد أن يسأل سؤالا وقبل أن يستدعي تلميذا للإجابة وبالنسبة لأولئك التلاميذ الذين يحتاجون لأكثر من جزء من الثانية لصياغة إجابتهم فإن المشاركة الصفية تصبح تحديا حقيقيا (الحيلة، 2014، ص 138)

وعليه يجب أن يتيح المعلم فرصة التفكير وتحضير الإجابة للتلميذ وذلك بتحديد وقت قبل استقبال إجابات التلاميذ.

4-3-3-3- مهارة معالجة إجابات التلاميذ:

إن التصرف بشأن إجابات المتعلمين يعني: تلك السلوكيات التي تقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين لسؤاله(مصطفى، 2013، 193).

ويمكن تلخيص أهم النقاط المتعلقة بالتصرف بشأن إجابات المتعلمين فيما يلي:

– استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لمساعدة المتعلم المخطئ على تصحيح إجابته أو توضيحها. حيث يصحح المعلم للتلميذ في كل مرة يخطئ بها بعد ذلك يقوم المعلم بسؤال تلميذ آخر نفس السؤال ثم يعود لسؤال نفس التلميذ الذي أخطأ سابقا وهذا لإعطائه فرصة للإجابة بشكل صحيح لهذه الطريقة عدة فوائد فهي تمنح التلميذ فرص للإجابة وتساعده على تعزيز الإجابة الصحيحة وحفظها في ذاكرته واستعادتها بشكل سهل.

(Judith B, Munday, 2016, p6)

– تشجيع المتعلم إذا كانت إجابته صحيحة على أن يوسع إجابته ويرتفع بها إلى مستوى أعلى من مستويات التفكير.

– عدم تكرار الإجابة الصحيحة (مصطفى، 2013، ص195).

ويمكن أن نختم ما طرح بشأن مهارة طرح الأسئلة الصفية بمجموعة من الوظائف التي تؤديها والمتعلقة بباقي المهارات التدريسية الأخرى فيما يلي:

– حث التلاميذ على الاشتراك في التعليم داخل الفصل وأنشطته.

– جذب انتباه التلاميذ.

– تشجيع التلاميذ على المناقشة.

– الاستفسار على أعمال وواجبات التلاميذ.

– تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة.

– التعرف على الأنشطة المحببة لكل تلميذ وعلى حاجاتهم أو مشكلاتهم.

– تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.

وتستخدم الأسئلة لحفظ النظام داخل الفصل الدراسي، والأسئلة التي توضح بشكل جيد وتوجه توجيها سليما يمكن أن تنمي الاتجاهات المرغوبة والميول لدى التلاميذ نحو التعلم بشكل عام (يحي والمنوفي،1998، ص176)

4-4- مهارة إدارة الصف:

يستخدم المعلم مجموعة من الاستراتيجيات الواعية والهادفة في حل المشكلات المتعلقة بالنظام والانضباط في غرفة الصف، أكثر من استجابته فقط للمواقف التي تتطلب انضباطا. حيث أن استجابات المعلم الفعال للمواقف الصفية المتعلقة بضبط الصف وتنظيم البيئة الصفية وإدارتها بشكل جيد تساهم في نجاح عملتي التعليم والتعلم.

(الدوسري، 2009، ص39)

4-4-1- مفهوم إدارة الصف:

الإدارة بمفهومها الواسع هي عملية استغلال الموارد المتاحة عن طريق تنظيم الجهود الجماعية وتنسيقها بشكل يحقق الأهداف المحددة بكفاية وفاعلية وبوسائل إنسانية مما يساهم في تحسين حياة الإنسان سواء كان عضوا في التنظيم أو مستفيدا من خدماته وأيا كان المجال الذي تمارس فيه(العجمي، 2013، ص 32).

وتعرف الإدارة على أنها تلك العملية التي تعمل على تنسيق كل الإمكانيات والجهود وتنظيمها بغرض تحقيق الأهداف العامة المتوخاة وينطبق هذا التعريف على الإدارة المدرسية وخاصة في التربية الخاصة، إذا تتمثل مهمة الإداري في تنظيم وتنسيق كل جوانب العملية التربوية وذلك من أجل تحقيق الأهداف المتوقعة من برامج التربية الخاصة.

(الروسان، 2014، ص21)

الإدارة الصفية هي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال. وتشتمل على توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، تنظيم

بيئة التعليم والتعلم الفعالة، وتوفير الخبرات التعليمية، وحفظ النظام، وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم(شبر،2006، ص 140).

حيث يشير علماء الإدارة إلى أربعة عناصر لها:

– تخطيط العمل تخطيطا جيدا بما في ذلك برمجة الأداء والاتفاق على السياسات والمبادئ والقواعد الحاكمة للسلوك.

– تنظيم العمل تنظيما جيدا في ذلك تحديد الأدوار والواجبات، وما لك وما عليك وعلاقتك بالآخرين ونظم إنجاز المهام.

– تحفيز الأفراد وقيادتهم قيادة فعالة تحقق ترابط المجموعة وفهم كل شخص لما هو المطلوب منه، وحماسه لإنجاز المطلوب منه ومن المجموعة.

– متابعة أداء وسلوك الأفراد وتصحيح أي انحرافات أو مخالفات(عفيفي، 2007، ص 8).

وعرفها زيتون بأنها: مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته.

(زيتون، 2003، ص 510)

ويعرفها عفيفي بأنها: تنظيم العمل وضبط السلوك داخل الحصة (عفيفي، 2007، ص 8)

وعرفها ستيكل كلايند بأنها علم وفن يتعلقان بالتفاعل العقلي والروحي بين قائد موجه لمجموعة من البشر وبين المجموعة التي يوجهها ويشرف عليها مستهدفا من وراء ذلك تحقيق أهداف مرغوب فيها (العجمي، 2013، ص31)

ويرى أبو نمرة (2001، ص36) أن مفهوم الإدارة الصفية يمكن النظر إليه على أنه العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن

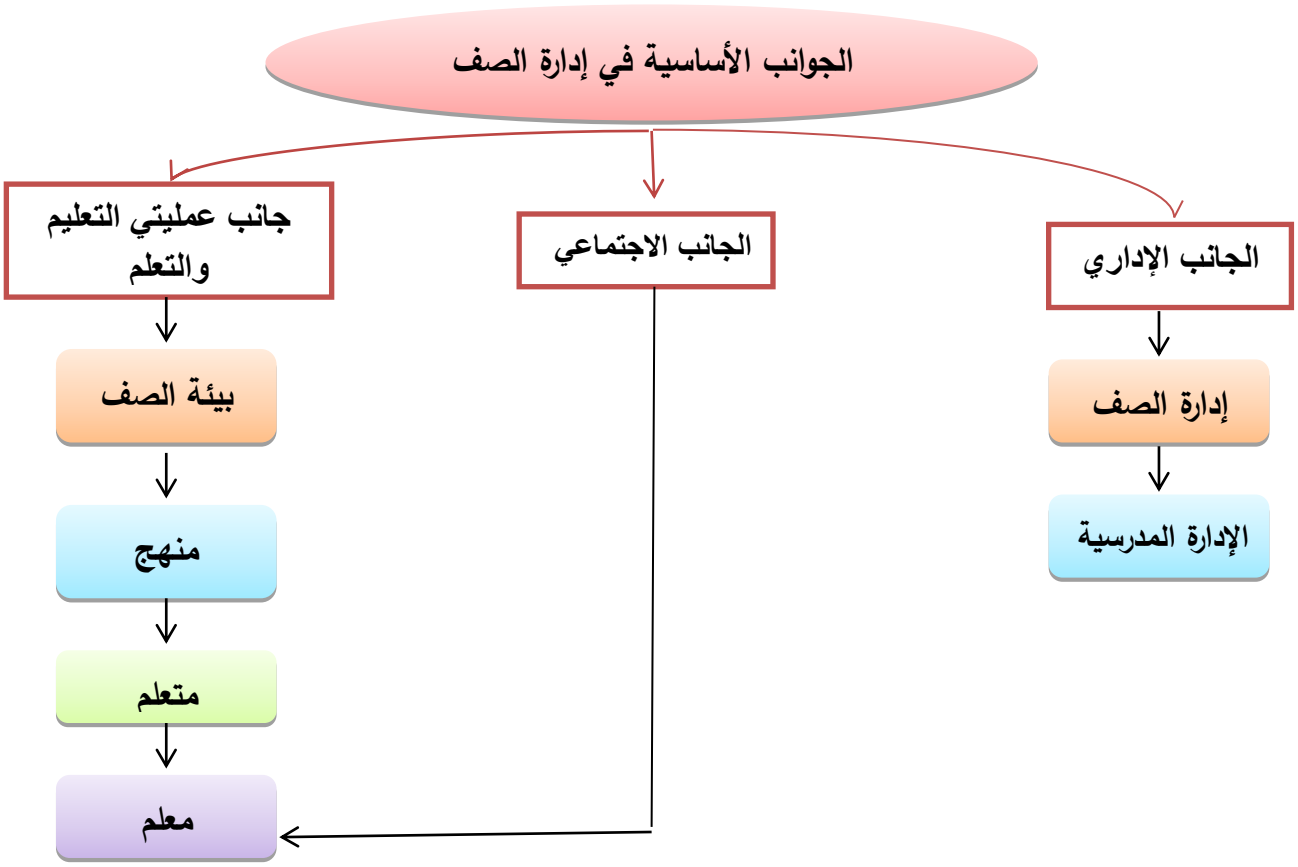
حددها بوضوح وأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطور امكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب الشخصية المتكاملة.

وتشير إدارة الصف إلى عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وأنماط السلوك المتصلة بها باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة (عقل، 2012، ص 205)

وعرفتها سهيلة (2005) بأنها مجموعة الإجراءات والأساليب التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين ينسق بين معطيات وعوامل التعليم والتعلم بصيغ تسهل خلق جو اجتماعي فعال ومنتج ينمي العلاقات الإنسانية الإيجابية ويغير أو يعدل في السلوك غير المرغوب وينمي أو يدعم السلوك المرغوب لدى المتعلمين.

ومن هنا يتضح أن مفهوم إدارة الفصل يشمل الجوانب المتمثلة في:

- الجانب الإداري.
- جانب عمليتي التعليم والتعلم.
- الأركان الأساسية لعمليتي التعليم والتعلم وهي المتعلم، المعلم، المنهج، وبيئة الفصل الدراسي.
- الجانب الاجتماعي الذي يؤكد توطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم ومتعلميه داخل الفصل الدراسي. (الفتلاوي، 2005، ص 179) بالإضافة إلى العمل على إزالة الأسباب التي تؤدي إلى النزاعات داخل غرفة الصف والتخطيط الجيد للأنشطة الصفية بشكل فعّال وكذلك إدارتها، تصميم الأنشطة التعليمية المنطلقة من احتياجات المتعلم واهتماماته وعلى المعلم الانتقال بسلاسة من نشاط إلى آخر (الحيلة، 2014، ص 260).



الشكل 15

الجوانب الأساسية في إدارة الصف

يمكن أن نلخص عناصر إدارة الصف في النقاط الآتية:

- إثارة دافعية التلاميذ للتعلم.
- إدارة الصف وفق الأسس الديمقراطية.
- تنظيم البيئة المادية بما يناسب الموقف التعليمي.
- توظيف استراتيجيات تحسين السلوك الصفي للتلاميذ.
- ابقاء الرضا في نفوس التلاميذ أثناء وجودهم في الصف.
- حل المشكلات العارضة، والفصل في النزاعات بين التلاميذ.

– امتلاك مهارة الاتصال والتواصل بفاعلية مع الآخرين(خضر، 2014، ص 388)

وإتقان معلم الإعاقة السمعية لمهارة إدارة الصف جانب هام من جوانب عملية التدريس فينبغي المحافظة على حد معقول من النظام دون إفراط أو تفريط داخل الفصل فبدونه تسود الفوضى التي تمنع التعلم. كما أنها تساعد معلم الإعاقة السمعية على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافه بدرجة كبيرة، أي تحقيق التعلم الفعال، كما تعمل على نجاح معلم الإعاقة السمعية في مهنته(عقل، 2012، ص 205)

ويمكن القول بأن إدارة الصف بالنسبة لمعلم الإعاقة السمعية تساعده على معرفة وتحديد المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية، وتزوده بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في التلاميذ المعاقين سمعيا وتعزز من أنماط التفاعل والاتصال الايجابي وتوفر قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية وتسخيرها في خدمة الأهداف التعليمية المرغوب فيها، فإدارة الصفوف تتيح لمعلم الإعاقة السمعية سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها. فهو الموجه والقائد والمقرر والمرجع، لا التابع المضطرب غير القادر على توجيه وتحريك الجهود لجعل التعليم والتعلم ممكنا وممتعا.

ولكي ينجح المعلم في توفير المناخ الصفي المناسب لحدوث عملية التعلم لابد أن يراعي ما يلي:

أن يهيأ بيئة الصف بشكل مناسب من حيث توفير إضاءة جيدة في حجرة الصف، بحيث يأتي مصدر الضوء من خلف التلاميذ المعاقين سمعيا ليسقط على وجه المعلم، ليتمكن التلاميذ من رؤية حركة شفاه المعلم وتعبيرات وجهه جيدا، وعليه أن يراعي تنظيم الأدراج في حجرة الدراسة على شكل حدوة حصان، وهو الوضع الذي يتيح للتلاميذ رؤية وجه المعلم جيدا بما يحقق التفاعل المطلوب.

وعلى المعلم توفير وسائل الإيضاح المختلفة داخل الفصل التي تخاطب حاسة البصر لدى المعاقين سمعيا لتذكيره بشكل بصري ببعض المعلومات و المفاهيم المرتبطة

بموضوعات المنهج، و عليه توفير سبورات إضافية داخل حجرة الدراسة، لاستخدامها في إجراء عملية المراجعة على ما سبق دراسته من موضوعات سابقة لربطها بالموضوعات الجديدة، وفي حالة قيامه بالتدريس للصفوف الدراسية الأولى، على المعلم تزويد حجرة الدراسة بمرايا مناسبة الحجم لتثبيتها داخل حجرة الدراسة، لكي تستخدم في تدريبات النطق و تصحيحه، حتى لا يقوم التلميذ بأداء حركات غير صحيحة أثناء عملية النطق.

(القرشي،2013، ص 299).

ومهام إدارة الصف التي ينبغي على معلم الإعاقة السمعية القيام بها تشمل:

1- تخطيط القواعد والإجراءات التي عن طريقها يتم توفير النظام داخل الصف، وتجنب الفوضى، وتوفير وقت مناسب لعملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة المعاقين سمعيا في انجاز الأعمال بصورة أفضل.

2- إنشاء نظام تواصل فعال مع المعاقين سمعيا داخل الفصل.

3- تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة لكي تناسب فئة الصم وضعاف السمع.

4- تنظيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة.

5- ضبط سلوكيات المعاقين سمعيا أي تعزيز أنماط السلوك المرغوب فيه وعلاج أنماط السلوك غير المرغوب فيه.

6- متابعة تقدم المعاقين سمعيا، ويتم ذلك باستخدام سجل خاص بحضور وغياب المعاقين سمعيا بالنظام المتفق عليه، وإعداد ملف الانجاز لكل تلميذ وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة في المواقف التعليمية وأداء الأعمال التي يكلف بها، مع تحفيز التلاميذ المعاقين سمعيا لإبراز نواحي التفوق لديهم(عقل، 2012، ص 206)

4-4-2- مجالات إدارة الصف:

4-4-2-1- ضبط النظام داخل الصف:

ويعني النظام إتباع التلاميذ للإجراءات الضرورية لنجاح أي حدث صفي. أي أن التلاميذ يركزون على المهام والواجبات التعليمية ولا يسيئون السلوك. إن فرض النظام والمحافظة عليه هو جزء هام من الإدارة الصفية.

ومن المفيد التميز بين سلوك الانصراف عن الدرس وعدم الانتباه له وسوء السلوك فالأول يشمل أعمال التلاميذ التي لا تركز على الأنشطة التعليمية والتي لا يمكن عدها في الوقت نفسه أعمال فوضوية أو سوء السلوك مثل أحلام اليقظة، كتابة الملاحظات التي لا علاقة لها بالدرس أو الانهماك بنشاط عابث مثل الرسم على الورق أو عدم الانتباه للدرس. أما الثاني فيشمل السلوك الذي يقاطع تعليم المعلم ويتضارب مع حقوق الآخرين في التعلم ويحرمهم منه وهو سلوك غير امن نفسيا وبدنيا ويؤدي لتخريب الملكية والعبث بها.

(Burden,2009,p30)

حيث يستجيب الأشخاص المعاقين ويتعلمون بشكل أفضل في ظل بيئة صفية منظمة يستخدم فيها التعليم المباشر والمنظم، أما البيئة التعليمية غير المنظمة والتي لا يعرف الأطفال فيها المتوقع منهم فهي تؤدي إلى الإرباك وإلى تطور استجابات غير مناسبة. (الخطيب، 2008، ص 169)

4-4-2-1-1- قواعد السلوك العام المتوقع بالصف:

تشير الخبرة إلى أن أهم المجالات التي نحتاج فيها لقواعد وإجراءات واضحة هي:

- السلوك العام المتوقع في الفصل.
- بداية ونهاية اليوم أو الحصة.
- الانتقال من نشاط أو مكان إلى آخر.
- الأدوات والكتب والمتعلقات.
- العمل في مجموعات (عفيفي،2007، ص 52).

نلاحظ هنا أن التلاميذ الأصغر عمرا (الحضانة والسنوات الأولى في المرحلة الابتدائية) يحتاجون للإرشاد في قواعد سلوكية عامة في التعامل مع الآخرين ومع البيئة المحيطة، ويمكن أن تتضمن القواعد في هذه السن:

- كن مهذبا في التعامل مع الآخرين (عامل الناس كما تحب أن يعاملوك).
- ساعد الآخرين إذا استطعت.
- احترم ملكية الآخرين.
- استأذن قبل أن تتكلم.
- استمع للآخر قبل أن تتكلم.
- لا تعتد على الآخرين.
- انهض بمسئولياتك ولا تتهرب منها (عفيفي،2007، ص 53).

تتفاوت القواعد حسب المرحلة العمرية للطلاب، ولكنها بصفة عامة يمكن أن تأخذ الأمثلة التالية:

- إجراءات بدء اليوم (أخذ الغياب، جمع الواجبات،...).
- من الجائز بدء اليوم بطريقة غير تقليدية كان يحكي المعلم واقعة قصيرة أو خبرا في صحف اليوم أو ما شابه ذلك، ويحاول الدخول من ذلك إلى الدرس.
- التعامل مع التلاميذ المتأخرين.
- التعامل مع التلاميذ الذين فاتهم درس سابق بسبب الغياب.
- إنهاء اليوم أو الحصة بإعادة المقاعد لأماكنها وتنظيف الغرفة والسبورة.
- إعادة المستلزمات أو الكتب إلى أماكنها في نهاية الحصة أو اليوم.
- إعلان تكليفات الواجبات المنزلية في نهاية اليوم أو الحصة (عفيفي،2007، ص 55).

4-4-2-2- تنظيم السلوك الصفي:

لا يتوقع أن ينجح معلم التربية الخاصة في معالجة المشكلات الأكاديمية والشخصية ما لم يكن قادرا على استخدام أساليب تعديل السلوك بشكل صحيح. فالهدف العام الذي تحاول التربية الخاصة تحقيقه يتمثل بتشكيل المظاهر السلوكية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية الوظيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة. ويمكن تحقيق هذا الهدف باستخدام أساليب التعزيز والنمذجة والتشكيل والإخفاء والتسلسل ومبدأ بريماك والتغذية الراجعة والتعليمات والقواعد السلوكية والتنظيم الذاتي (الخطيب،1998، ص 197).

4-4-2-1-3- مدخل تعديل السلوك:

إن توقيت التعزير, أو العقاب من أهم الجوانب التي يجب أن يهتم بها المعلم في تعديل السلوك فالسلوك التلميذ المرغوب فيه يجب أن يقرر بعد حدوثه مباشرة والسلوك الذي يرغب المعلم في وقفه, ينبغي أن يتبعه العقاب مباشرة فالتعجيل بالإثابة أو العقوبة أمر جوهري في تعديل السلوك(جابر وآخرون، ص 1996).

4-4-2-1-4- وضع القوانين والقواعد الصفية

تعتبر القواعد الصفية من أساسيات الإدارة الناجحة في العملية التعليمية؛ حيث ينبغي على معلم الإعاقة السمعية أن يوضح لتلاميذه المعاقين سمعيا ومنذ بداية الدراسة، ما هي السلوكيات المقبولة المتوقع منهم تنفيذها، والسلوكيات غير المقبولة التي يجب عليهم تجنبها. فالمعاقين سمعيا يحتاجون إلى القوانين الصفية الواضحة؛ لأنها تزودهم بالمعايير اللازمة للسلوكيات المقبولة اجتماعيا وهناك مجموعة من العوامل التي يجب على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار، عند القيام ببناء قوانين صفية، ومن هذه العوامل:

1- أن تكون القوانين قليلة العدد.

2- أن تكون القوانين واضحة وسهلة الفهم.

3- أن تحتوي القوانين على مطلب واحد فقط في كل قانون.

4- من الأفضل صياغة القوانين بطريقة ايجابية لغويا، أي الامتناع قدر الإمكان عن استخدام قوانين تبدأ بكلمات مثل: ممنوع، أو لا تفعل... مع مراعاة كتابتها بلغة الإشارة.

5- من المهم أن يقوم المعلم بتعليق القوانين أمام المعاقين سمعيا، بعد أن يكون قد كتبها على لوحة كبيرة وبخط كبير وواضح.

6- العمل على متابعة القوانين بشكل متواصل وبدون تمييز حتى يتم تثبيتها عند المعاقين سمعيا.

7- العمل على صياغة القوانين بلغة بسيطة، مباشرة وسهلة المتابعة.

(عقل، 2012، ص 213)

4-4-2-1-5- بعض العوامل المؤثرة في ضبط الصف وإدارته:

يعد الانضباط الصفي حصيلة عوامل متعددة يتصل بعضها بالمعلم وبمفهومه للانضباط والنظام وبسلوكه الصفي وقدرته على إدارة الوقت والمكان الموارد، بينما يتصل بعضها الآخر بالتلاميذ وبمدى إدراكهم لمعاني النشاط الصفي. فإدارة الصف وانضباطه والنظام فيه، تتأثر بيئة الصف المادية، من حيث الاتساع وتنظيم المقاعد، وتوفير حرية الحركة والعمل، وتوفير المواد والوسائط التعليمية، وحسن توظيفها وتنظيمها في عملية التعلم. وبالمناخ الاجتماعي الذي يسود الصف. وفيما يلي موجز لبعض العوامل التي تؤثر في ضبط الصف وإدارته:

- نمط الإدارة الصفية: يتباين المعلمون في إدارة صفوفهم. فبعضهم يكون تسلطي الإدارة، والآخر ديمقراطي، والبعض تسيبي.
- القواعد والقوانين: يفترض أن يتعلم التلاميذ بحرية وفاعلية. ولكي يتحقق ذلك لابد من وجود بعض القواعد والقوانين التي تلزم لتوفير مناخ صفي صحي يساعد على التعلم.

– وضوح الأهداف: تتطلب الإدارة الفاعلة للصف وضوحا في الأهداف لدى المعلم والمتعلمين، لكي يعرف المعلم ما يريد تحقيقه، ويعرف المتعلم النتاج الذي يسعى لبلوغه.

– التعزيز: وهو واحد من الأساليب التي تولد الثقة والاحترام والمقصود بالتعزيز والاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن التعلم، وتقبله والثناء عليه. ويؤدي التعزيز دورا فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصفي، لأنه يحفز المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز. (السليتي، 2015، ص325) فهو عملية تعلم تشمل تقوية السلوك وذلك من خلال العمل على أن يتبع مثير بيئي ما (حدث، شيء، خبرة) السلوك مباشرة بعد حدوثه الأمر الذي يؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث هذا السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

(الخطيب،1998، ص 198)

4-4-2-2- تنظيم البيئة الفيزيقية للصف:

أن حاسة الأبصار من أهم القنوات التي يعتمد عليها المعاق سمعياً في اكتساب المعرفة والتواصل مع الآخرين لذا يجب أن يرتب الصف بشكل يسمح له باستخدام الحاسة بشكل فعّال.

تنظيم قاعة الصف عند تعليم المعاقين سمعيا هام وضروري، حيث يساعد في ضبط سلوكيات التلاميذ المعاقين سمعيا. فالطريقة التي ينظم بها المعلم قاعة صفه، تعمل على تغيير سلوك المعاقين سمعيا للأفضل. وهذا من شأنه أن يقلل من المشتتات الخارجية. وبالتالي يساعد المعاقين سمعيا على التركيز في مهماتهم التعليمية بشكل أفضل. كما وأنه من المفضل ترتيب أماكن الوسائل التعليمية وأدوات المعاقين سمعيا، حسب وقت وطريقة استعمالها من قبل المعلم أو التلاميذ (الفايز، 2010، ص 69)

بالإضافة يجب أن يكون موضع القسم في مكان هادئ وخاصة في فصول ضعاف السمع الذين يستعملون مقويات الصوت الفردية والجماعية لأن الضوضاء الخارجية تعوق سماع الأطفال وتجعل صوت المعلم غير واضح، مع ضرورة مراعاة مساحة القسم وتنظيم المقاعد والأدراج لكي يتاح لجميع التلاميذ رؤية المعلم وتحركات جسمه وايماءات وجهه.

(الصفدي،2013، ص247)

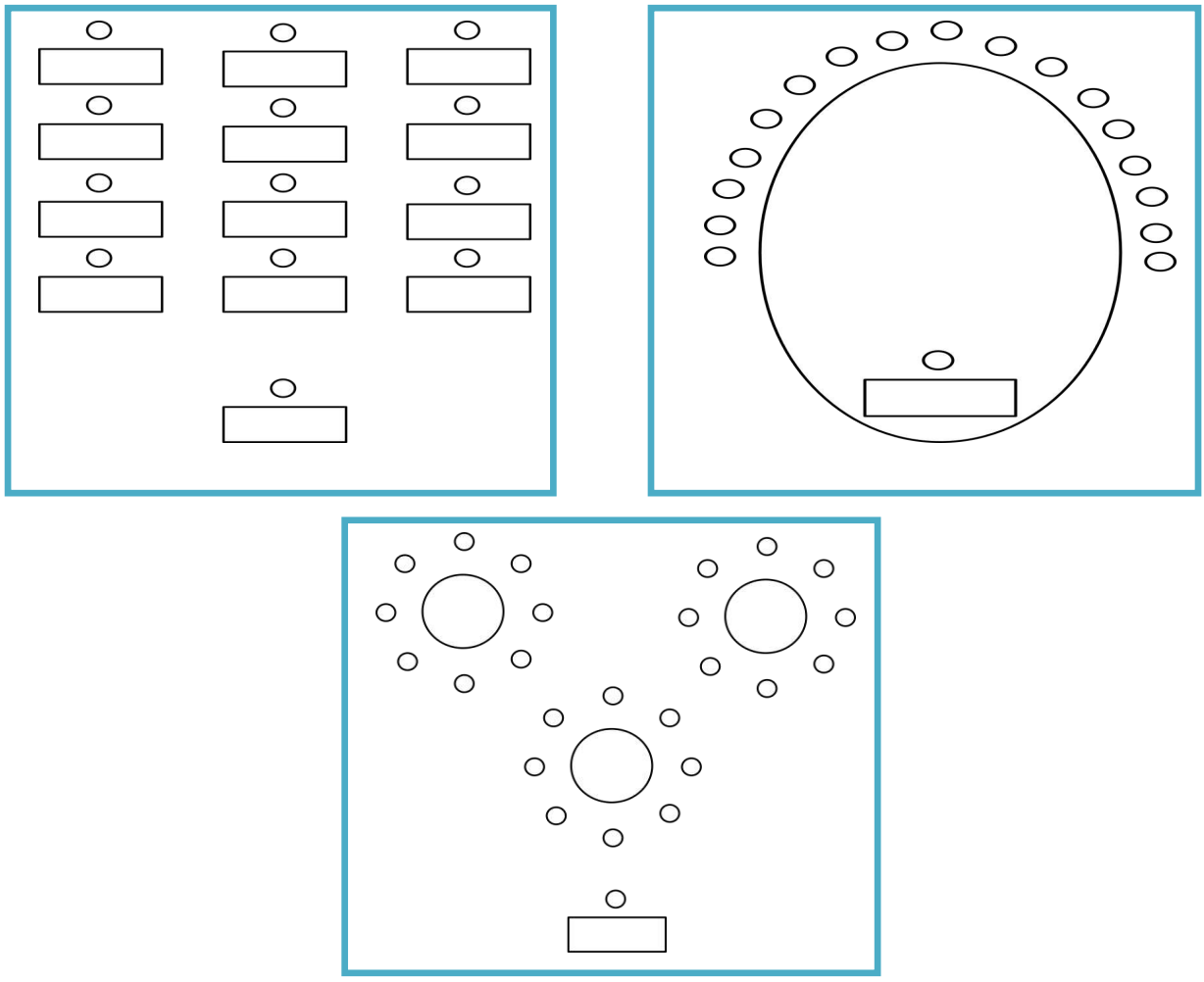
ولضمان الاستفادة السمعية للتلاميذ يجب على المدرسة توفير ما يلي:

- استخدام الأسقف الصناعية المعتدلة الارتفاع والتي لا تتجاوز 10 أقدام وتكون ذات مواصفات خاصة بالبيئة السمعية.
- يجب أن يغطي السجاد ثلثي مساحة الفصل.
- تغطية النوافذ بالستائر لمنع تأثير الأصوات الخارجية على الفصل.
- تركيب الحوائط العازلة للصوت لتساعد على تقليل الصدى وتوفير الهدوء.
- استخدام التكييف المركزي هادئ الصوت.
- مراقبة أصوات جميع الأجهزة الموجودة في الفصل أو في الممرات القريبة من الفصل كبرادات المياه وغيرها.
- تركيب نوافذ وأبواب عازله للصوت مع استخدام دفاشات لمنع أحداث أصوات عالية عند إغلاق الأبواب. ويفضل تركيب حماية بلاستيكية على أطراف الأبواب لمنع إزعاج الممرات. (أبو دريع، 2012، ص 129).
- أن تكون الإضاءة جيدة لتسهيل ملاحظة وجه المعلم وحركة شفتيه، والإيماءات الوجهية.
- أن تكون القاعات واسعة ومقاعدها مريحة، وطلاء الجدران باللون الأبيض، وتزينها بلوحات مناسبة توضع خلف الأطفال لكيلا تشتت انتباههم.
- أن تحتوي القاعات على وسائل السمعية المساعدة الجماعية لتنمية اللغة اللفظية لديهم وعلى الوسائل السمعية البصرية المناسبة.
- التمسك بقواعد الأمان من خلال كون المعلم مثال صحيح للسلوك المطلوب، وشرح قواعد ضبط الفصل وقواعد السلوك الآمن(الفايز، 2010، ص69)

ومن أفضل تصاميم المعاقين سمعياّ التصميم هلالي الشكل أو النصف دائري أو حذوه الفرس، ، للتلاميذ فرصة مشاهدة كل منهم الآخر بسهولة ومشاهدة المعلم

إن أفضل تصميم لجلوس الأطفال الصم هو الشكل الهلالي أو النصف دائري أو حدوة الحصان، حيث تتيح هذه التصاميم فرصة مشاهدة كل منهم للأخر بسهولة، وكذلك مشاهدة المعلم، مما يوفر جوا مناسبا للتعلم والتواصل بين أفراد المجموعة، وبينهم وبين معلمهم، وهنا يمكن للتلميذ أن ينمي مهارات التواصل مع الآخرين(القريوتي، 2006، ص 212)

ورغم أن هذا الوضع هو أفضل الأشكال للجلوس إلا أنه يتيح فرصة كبيرة للأحاديث الجانبي بين الأطفال الصم لدرجة الثرثرة، لمجرد انقطاع اتصالهم مع المعلم أو عدم فهمهم ما يقال(عبد الحي، 2001، ص222).



الشكل16

نماذج تجليس التلاميذ في الصف

هناك بعض الشروط الضرورية التي يجب تحقيقها داخل الفص الدراسي مثل:

- يجب ألا يتعدى عدد تلاميذ الفصل الخاص بالصم عشرة أو إثنتا عشر تلميذا.

- يجب أن تكون حجرة الدراسة متسعة وبعيدة عن الضوضاء.

- توفر الإضاءة الكافية حتى يرى الصم حركات وإيماءات وشفاه المدرس بوضوح.

يشير عدنان إلى ضرورة توزع المقاعد بطريقة هندسية تمكن جميع التلاميذ من مشاهدة المعلم ومتابعة حركاته وإيماءته وحركات فمه وشفاهه، ولعل الإضاءة الموزعة بطريقة سليمة تتيح الرؤية الكافية لإشارات المعلم وحركاته الدقيقة، كما أن هذه الفصول الخاصة يجب أن تزود بوسائل الايضاح المعينة على استيعاب المعلومات. والمرايا المنتشرة بجوانب الفصل لمتابعة التدريب عن النطق ومخارج الألفاظ الصحيحة عن طريق ملاحظة حركات الشفاه(عدنان، 1996، ص59). بالإضافة إلى الأركان التعليمية فهي جزء من الصف يستخدمها المعلم لأغراض محددة لذلك يجب على المعلم تحديد أماكن مناسبة للأركان التعليمية حسب مساحة الفصل مع تمييز نوع كل ركن بكتابة الاسم على ورق ملون ويلصق في مكان الركن(أسعد، 2018، ص 131).

4-4-2-3- تنظيم البيئة الاجتماعية والانفاعلية:

يشير عقل في تعريفه لإدارة الفصل إلى مجموعة الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف (عقل، 2012، ص 205) حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن حجرات الدراسة ذات المناخ الإيجابي يكون لها تأثير عاطفي موجب لدى المتعلمين، وتتحول إلى بيئة سيكولوجية موجبة يشعرون فيها بالراحة والأمان والتقدير. ويمكن للمعلم أن يوفر هذه البيئة عن طريق:

- استخدام عناصر الضوء والصوت واللون ودرجة الحرارة في تناسق وتناغم مما يستثير جميع حواس المتعلم، ويوفر له بيئة آمنة ومثيرة انفعاليا.

– تنظيم القواعد والإجراءات التي تحكم العمل في حجرة الدراسة وتحقق النظام فيها، وتحديد الأنماط السلوكية التي يتوقعها المعلم من المتعلمين.

– تنمية علاقات المتعلمين الاجتماعية والتعاونية والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين وشعور المتعلم بالرضا عن نفسه وعن الآخرين (الطناوي، 2009، ص133)

عملية ضبط المعاقين سمعيا وإدارة سلوكياتهم داخل الصف تتطلب توجهات تربوية واضحة تراعي احتياجات المعاقين سمعيا الأساسية للتعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم وذلك من خلال خلق بيئة تربوية ايجابية. داعمة باستعمال المحفزات الخاصة مع المعاق سمعيا، كوسيلة للمعززات الايجابية والتعزيز الايجابي هام جدا لبناء بيئة تعلم ايجابية داعمة للتعلم وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات التربوية. والتفاعل التبادلي هام جدا داخل الفصول الدراسية فهو يؤدي إلى نتائج ايجابية لكلا الطرفين. ومن الضروري أخذ احتياجات المعاقين سمعيا وظروفهم الخاصة بعين الاعتبار عند التخطيط للمهمات التعليمية، على مختلف أشكالها ومستويات صعوبتها (عقل، 2012، ص 212)

4-4-2-4- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم:

متابعة تقدم التلاميذ، ويتم ذلك باستخدام سجل خاص بحضور وغياب التلاميذ وإعداد دفتر خاص بنتائج تقويم التلاميذ ومستوى تقدمهم وأداء الواجبات المنزلية، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لإبراز نواحي التفوق لديهم.

عندما يبدأ المعاقون سمعيا العمل في الأنشطة و التدريبات يمكن أن يتغير النظام في غرفة الصف و هذا يتطلب من المعلم أن يدير هذه الأنشطة بكفاءة و حذر و يراقبهم أثناء الأداء من خلال التحرك بينهم بشكل طبيعي، و مساعدة الذين يصعب عليهم حل تمارينهم أو القيام بالأنشطة، و عندما يعمل المعلم على شرح و توضيح ما هو المطلوب من التلاميذ بدقة، و يبين لهم أهمية المهام و الواجبات التي يجب أن يقوموا بها و الأسباب من وراء تنفيذها فهذا يساهم بشكل كبير في تجنب الفوضى و عدم النظام و سيساعده ذلك على إدارة

أفضل لتلاميذه. كما وأن المعلم الذي يزود المعاقين سمعيا بالتغذية الراجعة اللازمة، ويوظف الوقت بشكل فعال سيدعم قدرته على إدارة الصف وضبطه(عقل، 2012، ص 214)

ويذكر السليتي أن أهم العوامل المؤثرة في البيئة الصفية تتعلق ب البيئة المادية وسلوك المعلم وسلوك المدير بالاضافة إلى البيئة الإجتماعية.

4-4-3- أنماط إدارة الصف:

4-4-3-1- النمط الديمقراطي:

ينطلق هذا النمط من منطلق المساواة والحرية في العمل فهو يقوم بإعطاء الفرص بصورة متساوية للتلاميذ ويفسح المجال للمناقشة وإبداء الرأي واتخاذ القرارات المختلفة التي لها علاقة بالعملية التعليمية، لذا فإن المعلم هنا يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ويشجعهم على الابتكار وتحقيق الذات وبالتالي يخلق جو من الحب والتفاهم والعلاقات الإنسانية الايجابية (أسعد، 2018، ص 135)

4-4-3-2- النمط التسلطي:

ويتميز هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر والإرهاب والخوف، وينتظر من تلامذته الطاعة التامة لتعليماته وأوامره مزاجيا في علاقته بالتلاميذ فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب، مفقدا التلاميذ ثقتهم بأنفسهم من خلال اعتمادهم عليه كليا مقاوما لأي تغيير في نمطه الإداري معتبرا ذلك تحديا لسلطته (نبهان، 2008، ص 22)

4-4-3-3- النمط اللامبالي:

يتسم هذا النمط بإعطاء حرية متناهية للتلاميذ والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل من طرف المعلم، وفي هذا النمط يكون الصف أقرب إلى الفوضى لغياب التوجيه والإرشاد والتنظيم، فالمعلم في هذا النمط لا يقوم بتقويم سلوك التلاميذ سواء كان ايجابيا أو سلبيا مما يجعلهم لا يفرقون بين الصحيح والخاطئ والاستمرار في نفس السلوك.

(أسعد، 2018، ص 137)

4-5- مهارة شد الانتباه:

4-5-1- مفهوم مهارة شد الانتباه:

إن الانتباه من العمليات المهمة التي توطد العلاقة بين المتعلم والمعلم، ويجب على المعلم استخدام العديد من المثيرات والحركات لشد انتباه المتعلمين في كل لحظة داخل الفصل الدراسي لتوجيه شعور المتعلمين أو إدراكهم الذهني إلى الموقف التدريسي.

(الفتلاوي،2010، ص 68)

تفهم عملية الانتباه على أنها حالة داخلية مؤقتة تدعى بالمجموعات العقلية وما إن يتم إيجاد المجموعة حتى تبدأ في العمل كنوع من أنواع العملية الرقابية التنفيذية. ويمكن تنشيط المجموعة المؤدية إلى الانتباه وذلك عن طريق مثير خارجي وتظل لفترة محدودة من الوقت (جانييه، 2012، ص 56)

ونجاح معلم المعاقين سمعيا في تحقيق أهداف الدرس يتوقف على قدرته على شد انتباه التلاميذ لأطول فترة ممكنة أثناء عملية التدريس، مع استخدام الثناء والتشجيع عندما يحرز التلميذ تقدما(القرشي، 2013، ص303) والحرص على أن تكون الدروس قصيرة وتفاعلية يساعد في الحفاظ على انتباه أولئك التلاميذ. فقد يكون بعض التلاميذ أقدر على تركيز انتباههم حين يتم التخلص من المشتتات البيئية أو على الأقل خفضها ويمكن استخدام الإشارات غير اللفظية لشد انتباه التلاميذ للمهمة ويمكن تدريس مهارات الانتباه عن طريق الألعاب التي تشجع الإصغاء أو الاستماع النشط، بالإضافة إلى ترتيب حجرة الدراسة بحيث يستطيع جميع التلاميذ أن يرو المدرس (جابر، 2004، ص388)

4-5-2- أنواع الانتباه:

يرى العلماء أن الانتباه ليس نوعا واحدا، لأنه ببساطة يؤدي إلى ثلاث وظائف أساسية والتي يجعلها البعض أساساً لتصنيف الانتباه وتتلخص هذه الأنواع الوظيفية بما يأتي:

– المحافظة على حالة اليقظة، لأنه عندما يكون الفرد يقضا يجب أن يكون منتبها إلى المثيرات وجوانبها.

– انتقاء المعلومات وذلك بعزل كل ما هو غير مهم أو غير متصل بالهدف.

– انتقاء استجابة ملائمة في حالة وجود أكثر من استجابة محتملة، وتكون وظيفة الانتباه هنا حل التنازع وكشف الاستجابة وهذا النوع يدعى بالانتباه التنفيذي أو السيطرة الانتباهية. (صالح وكطان وعلي، 2013، ص89)

4-5-3- العوامل المؤثرة في الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز والتالي تنفيذ المهمات، يمكن توضيحها في التالي:

4-5-3-1- مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد وتشتمل ما يلي:

- الحالة الانفعالية للفرد فالفرد الذي يعاني من مزاج سيء أو متقلب أو يعاني من حالة توتر نفسي أو ألم شديد تتأثر درجة انتباهه.
- في حالة التوقع يوجه الفرد انتباهه إلى المثيرات المتوقع حدوثها وهو بذلك يهمل المنبهات الأخرى.
- تزداد قدرة الفرد على الانتباه والتركيز بارتفاع القدرات العقلية وتحديدا بارتفاع نسبة الذكاء (الزغلول والزغلول عماد، 2011، ص107)
- يمكن أن نضيف أن فقدان حاسة السمع يمكن أن يؤثر على قدرة الفرد على الانتباه للمثيرات وخاصة إذا تطلب الموقف الانتباه لأكثر من مثير.

حيث يذكر آباء ومعلموا الصم أن الأطفال المعاقين سمعي ليعانون من تشتتًا بصريًا وأكثر اندفاعية من ذويهم الذين يتمتعون بالسمع في نفس العمر ومن المحتمل أن يعود هذا إلى حساسيتهم المفرطة في المجال البصري وتستخدم معهم عادة أدوات خاصة بتوجيه الانتباه والحفاظ على السلوك (Spencer & Marschark, 2010, p125)

4-5-3-1-مجموعة العوامل المرتبطة بالمثير أو الموقف وتشتمل ما يلي:

يؤثر لون وشكل وحجم وشدة وموقع الخلفية التي يقع عليها المثير في الانتباه له. فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية غالبا ما تجذب الانتباه أكثر من الضعيفة، فعلى سبيل المثال الأصوات العالية تجذب الانتباه أكثر من الأصوات الخافتة، كما أن الضوء الشديد يشد الانتباه أكثر من الضوء الخافت، والألوان الزاهية كذلك... وفي أغلب الحالات عندما يقع المثير على خلفية متجانسة يصعب تمييزه ويكون الانتباه له أقل.

- التباين في شدة المثير: فمثلا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها.
- الحداثة في المثيرات: أي أن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه وتعود عليها الفرد.

(الزغلول والزغلول عماد، 2011، ص108)

يجب أن يحتوي صف المعاقين سمعيا على الوسائل التعليمية المساعدة، لما لها من فائدة وفاعلية في إنجاح الدرس، وتقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن التلميذ ومن الوسائل (جهاز عرض أفلام أو فيديو، مرايا، لصور السطحية، السبورة، المجسمات، حاسوب تعليمي) (القريوتي، 2006، ص217)

وتعتبر الرموز اللغوية والوسائل البصرية والنماذج من أهم الوسائل المستخدمة في تعليم الأصم ولاسيما مادة الرياضيات فهي العنصر الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم للمحافظة على انتباه تلاميذه، ويجب أن تكون ذات حجم مناسب للموضوع المقدم والمفاهيم المتضمنة به(بطيخ، 2005، ص 34) حيث أشار رئيس جامعة جالوديت كنج جوردان بأن التسهيلات البصرية في نقل المعلومة للأفراد الذين يعتمدون على حاسة الأبصار أكثر من حاسة السمع كالأفراد ذوي الإعاقة السمعية يجب أن يحترم وأن يكون حق أساسي لهم.

(القريوتي، 2006، ص 217)

4-5-4- طرق وأساليب شد الانتباه:

يسعى المعلم لإيجاد المزيد من طرق شد الانتباه بتنويع المثيرات ويقصد بها أن يغير المعلم من أفعاله وحركاته وطرائق تدريسه، وذلك بهدف تنشيط التلاميذ وضمان اندماجهم في الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية، وقد يكون المعلم مصدرا مثيرا لذا ينبغي أن ينتبه لحركته فتكون حركة هادئة هادفة مع مراعاة الحركات التعبيرية المختلفة على الوجه واليدين ويراعي التنويع في التفاعل بينه وبين التلاميذ مع التنويع في استخدام الحواس والمعينات البصرية ووسائل سمعية متنوعة (أسعد، 2018، ص 151)

حيث يشير العزة (2002، ص 127) إلى أهم الطرق التي يجب أن يراعيها المعلم لشد انتباه تلاميذه أثناء الدرس وهي كالتالي:

- تدريب التلاميذ على التعرف على مصادر المعلومات البصرية والسمعية.
- عدم إرهاقه في شدة انتباهه أكثر من اللازم وأكثر مما يستطيع.
- التحدث بصوت مسموع (ليس عالي أو المنخفض).
- التقيد بسرعة متوسطة أثناء الحديث.
- النظر إلى التلميذ وجها لوجه والتواصل البصري مع التلاميذ.
- التأكد من أن التلميذ قد سمع الكلمات التي يقولها المعلم.
- عدم الإسراع في مسح السبورة وإعطائهم وقتا كافيا للكتابة.
- صياغة السؤال والفكرة بأكثر من عبارة وتوضيح الأسئلة وكتابة أسئلة الاختبار والتعليمات المتعلقة به.
- استخدام المعينات البصرية واستخدام الشفافيات والشرائح.

- عدم استخدام ألفاظ صعبة أو تعابير ملتوية.

- الحصول على تغذية راجعة من التلميذ.

- إتاحة الفرصة للتلميذ بأن يسأل عما يريد.

- وضع التلميذ في مكان مناسب في غرفة الصف.

-تكليف تلميذ آخر بتكرار كلام المعلم.

يعد إتقان المعلم لمهارة شد الانتباه من العوامل المهمة لنجاح الحصة الدراسية وتجنب المشكلات الصفية بأنواعها والفوضى وبالتالي يصعب تحقيق الأهداف التعليمية، ولذلك على المعلم أن يهتم بالتهيئة والتمهيد في بداية الدرس لضمان استمرارية انتباه التلاميذ، بالإضافة إلى تجنب الانقطاع لأي أمر مع إعطاء تنبيهات للتلميذ غير المنتبه باسمه أو بتنبيه عام مع توزيع النظر على جميع التلاميذ في الصف، مع الانتقال بين الصفوف أحيانا والاهتمام بنبرات الصوت واستخدام الصمت بمهارة وأخيرا إغلاق الدرس بتشويق لموضوع الدرس القادم(أسعد، 2018، ص 149)

ويقوم المعلم الماهر بحركات معينة لشد انتباه التلميذ للسيطرة وإعادة التركيز عندما يذهب عقل التلميذ بعيدا، وهذا هو النوع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة البارامتر "الانتباه" ومن خلال النوع العام من حركات الانتباه فانه يمكن أن تميز هذه حركات الانتباه إلى خمس فئات من سلوك المعلم والتي نطلق عليها: الكف، والتيقظ، والتطوع، والاعتراف، والكسب.

وسلسة الحركات التي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة على عمل التلاميذ تشمل كل واحدة منها مجموعة من الحركات، وذلك على النحو التالي:

- **حركات الكف:** وهي حركات مباشرة تنبه التلاميذ على أن الشيء الذي يفعلونه ينبغي الكف عنه، وهي متمثلة في: العقاب، الانفصال، التهديد، السخرية، التأنيب، الأمر، الكف

الشفوي المحدد، الكف الشفوي العام، السخرية المعتدلة، الكف الخاص، تحريك المعقد المدح، الإشارات، وقفة ونظرة، الملامسة.

- **حركات التيقظ:** غالبا ما تكون حركة التيقظ "التنبيه" موجهة نحو التلاميذ ليبقون على يقظة كما يلي: الإجفال، استخدام اسم التلميذ في الأمثلة التعليمية، إعادة توجيه الإجابة الجزئية، التنبيه القبلي، النظر لواحد والحديث مع أخر، الجمل الناقصة، الجمل المتكافئة، الترتيب العشوائي الحركة الدائرية، وقت الانتظار، الاتصال البصر.

- **حركات التطوع:** تطلق على المجموعة الثالثة من حركات جذب الانتباه حركات التطوع "الخدمة" لان الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التطوعية في الأنشطة المنهجية. تلك الحركات تشد انتباه التلاميذ عن طريق تأكيد جاذبية النشاط وتشمل قائمة حركات التطوع سلسلة من الحركات الانتباهية مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي: اختلاف نبرات الصوت، الإيماءات، إثارة الفضول، إثارة الشك، التحدي، استخدام التلميذ كمساعد، الأدوات، التجسيم، الربط بخيال التلاميذ.

- **حركات الفوز أو الكسب:** تشبه حركات الفوز حركات التطوع من حيث أنها ايجابية، وتتجه نحو جذب الانتباه أكثر من إجبار انتباه التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم، بينما تركز حركات التطوع انتباه التلميذ على النشاط أكثر. وتعتمد هذه الحركات على شخصية المعلم الناجحة للاستغراق في الانتباه، وسلسلة حركات الفوز أو الكسب مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي: التشجيع، الحماسة، المدح، المرح، التمثيل (زيتون، 2003، ص 434).

يشير زيتون (2003) إلى أنه من المهم كسب انتباه التلميذ في المواقف التالية:

- قبل الحديث إلى التلاميذ أو الفصل.
- قبل تقديم الموضوع.
- عند تغيير الموضوع.

- عندما يحدث تغيير للموضوع أو التحدث خلال المناقشة (زيتون،2003، ص267)

كما يحتاج التلاميذ أحيانا أن يدرس لهم كيف ينتبهون للمتحدث وبعض المهارات المتصلة بالانتباه تضم:

- النظر نحو المدرس حين يعرض المعلومات ويقدم التعليم
- الإصغاء للتوجيهات والتعليمات الخاصة بالتعيينات والواجبات
- الاستماع أو الإصغاء لإجابات الأسئلة
- النظر إلى السبورة
- الانتباه للآخرين وهم يتحدثون حين يكون ذلك ملائما.
- مشاهدة العروض السمعية البصرية (جابر، 2004، ص387).

وعلى سبيل المثال قد ينادي المدرس أولا التلميذ بالاسم حين يطرح سؤالا ليضمن انتباه ذلك الفرد وعلى العكس يستطيع المدرس أن يطرح السؤال قبل أن ينادي الاسم ليخلق أو يثير اهتماما أكبر أو توقعا من قبل أعضاء الجماعة واختيار التلاميذ عشوائيا للإجابة عن الأسئلة يساعد على أن يبقى كل فرد يقظا مصغيا.

بالإضافة لما تم التطرق إليه من طرق شد الانتباه المختلفة هناك أساليب ووسائل يمكن للمعلم أن يستخدمها في عملية التدريس والمحافظة على انتباه تلاميذه، نذكر بعضها:

✓ **الدمى التعليمية:**

نقصد بالدمى التعليمية تلك الدمى التي يستخدمها المعلم والتلاميذ في تقديم بعض العروض التمثيلية لتحقيق بعض الأهداف التعليمية التعلمية وقد عرف استخدامها منذ القدم حيث كانت ومازالت في بعض المجتمعات تستخدم كوسيلة للتسلية والترفيه أو لنقل التراث والعادات والقيم (محمود الحيلة،2011، ص 226).

✓ **طريقة القصة:**

وتعد طريق القصة من الطرق التي تساعد على زيادة مشاركة المتعلم في المواقف التعليمية، والتي تتميز بإثارة انتباه المتعلم وتشويقه، والقصة عبارة عن عمل أدبي يمنح المتعلم الشعور بالمتعة والبهجة، كما تعمل على إثارة خيال المتعلم، وتتنوع الأغراض التي تسعى القصة إلى تحقيقها فقد تتضمن القصة غرضا أخلاقيا أو علميا أو لغويا أو ترويجيا، وقد تتضمن هذه الأغراض كلها أو بعضها (القرشي،2013، ص 396).

يستخدم في القصة جميع الحواس وحركات الجسم وإيماءات الوجه ونبرات الصوت واللمس ويمكن الاستعانة بمجسمات ثلاثية الأبعاد لتصل المعلومة، حيث يستجيب الأطفال المعاقين لتغيير نبرات لصوت أو استخدام أصوات الحيوانات لجذب انتباههم.

(Norfolk & Ford, 2018, p20)

فرواية القصص غنية بفرص تعلم اللغة والنمو الاجتماعي والعاطفي. فلكي يتمكن التلاميذ الصم أو ضعاف السمع من الوصول إلى القصة وفهمها وتقديرها، لابد من سرد الكلمات المنطوقة من خلال لغة الإشارة أو المشاهد المصورة، بالإضافة إلى الأجهزة المساعدة على السمع(Norfolk & Ford, 2018, p116) .

وتتنوع القصص بتنوع طبيعة مضمونها وأهدافها، وقد تنوعت تصنيفات القصص فهناك من يصنفها إلى نوعين رئيسين هما:

- القصص الحقيقية: وهي القصص التي تتشابه مع ما يحدث من أحداث الواقع الذي يعيشه الإنسان، وتستمد أحداثها من حياة البشر وطريقة معيشتهم وأنماط تفكيرهم.
- القصص الخيالية: وهي القصص التي تستمد أحداثها وشخصياتها من عالم غير عالم الواقع على الرغم من أن شخصياتها يتحدثون بلغة ويفكرون بلغة ويفكرون بطرق شبيهة بطرق تفكير الناس (القرشي،2013، ص 396).

✓ **طريقة المسرح:**

من الطرق الفعالة في تعليم المعاق سمعيا الأسلوب التمثيلي وهو ما يعرف بمسرحة المناهج وهذا الاتجاه في التدريس ينظر إليه كثيرا من المعلمين بأنه سوف يكون الطريقة الأساسية في تعلم المعاقين سمعيا فهذه الطريقة تساعده على التغلب على مشكلات ضعف التركيز الذي يعاني منه أثناء شرح المدرس (الحسيني، 2015، ص32).

فالمدخل الدرامي يعتمد على أنشطة التمثيل والمسرح بكافة صوره وأشكاله، سواء المحتوى المسرح أو الدراما الإبداعية، أو دراما المشكلات الاجتماعية، أو مسرح العرائس وذلك لاعتماد المعاق سمعيا على حاسة البصر في تلقى الخبرات التعليمية المختلفة بالإضافة لإتقان المعاق سمعيا لمهارات التعبير من خلال ما يعرف بالتمثيل الصامت.

(القرشي، 2013، ص 303)

يتم تجسيد استخدام المدخل الدرامي في التدريس للتلاميذ الصم بواسطة المواقف والأحداث المتضمنة في محتوى الدرس من خلال عملية التمثيل التي تعتمد على حرك الجسم في التعبير، كما يتيح الفرصة أمام بقية التلاميذ الصم من متابعة المواقف التمثيلية التي تجسد أمامهم بسهولة ويسر (القرشي، 2013، ص 411).

✓ **مهارة اكتشاف الخطأ:** وهي عبارة عن بتنويع المثيرات في شكل الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب العرض من بين هذه الأساليب المعتمدة ما يلي:

-**التنويع الحركي:** ويعني أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة، فلا يظل طوال الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد، وإنما ينبغي عليه أن يتنقل داخل الفصل بالاقتراب من التلاميذ، أو التحرك بين الصفوف، أو الاقتراب من السبورة، أو غير ذلك. فمثل هذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تعمل على جذب انتباه التلاميذ.

- **استخدام التعبيرات اللفظة وغير اللفظية:** ويقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ. ويحدث هذا التحكم إما عن طريق استخدام لغة لفظية أو غير لفظية أو مزيج منهما، ومن أمثلة اللغة اللفظية التي تستخدم في توجيه الانتباه استخدام: (انظر إلى الشكل التوضيحي، أنصت إلى هذا، لاحظ ما يحدث عندما أصل هاتين النقطتين، لاحظ الفرق في اللون) أما عند استخدام اللغة غير اللفظية :(استخدام مؤشر لتوجيه الانتباه، اهتزاز الرأس، استخدام حركات اليدين، الابتسام وتقطيب الجبين)

(الطناوي، 2009، ص 71)

وعليه على المعلم أن يراعي عند الشرح، وضوح الصوت وأن يكون مناسبا من حيث الشدة أي ألا يكون مرتفعا جدا أو منخفضا ومراعاة الاعتدال في السرعة أثناء الحديث.

مع مراعاة استخدام الإيماءات والإشارات عند الكلام كوسيلة لزيادة توضيح أفكاره. بالإضافة إلى مسافة لا تقل عن متر ونصف بين المعلم والتلميذ والتقليل من الحركة داخل الصف كي يستفيد الطفل من قراءة الشفاه مع تجنب المعلم التحدث مع التلاميذ ووجهه باتجاه السبورة لأن ذلك يفوت على المعاق سمعيا فرصة المتابعة (القريوتي، 2006، 121)

- **الصمت:** يمكن استخدام الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، كأسلوب لشد الانتباه، مما يساعد على تحسين التعليم والتعلم فهو يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر، مما يحقق فهماً أفضل للمادة التعليمية. ويكون بمثابة إشارة لتهيئتهم للنشاط التعليمي الجديد أو للتأكيد على أهمية نقطة معينة ويمكن استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب التلاميذ (الطناوي، 2009، ص 72)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكن القول أن مهارة التدريس هي القدرة على أداء نشاط معين بدقة وسرعة ذي علاقة بتخطيط الدّرس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل عبارة عن سلوكيات معرفية أو حركية أو اجتماعية. تتكيف مع الموقف التعليمي. وهي ترتبط بمفهوم الكفاية التدريسية لكونهما يتضمّنان السرعة والدقة في الأداء بحيث لو توفرت المهارة في أداء الفرد فبالتالي تتوفر الكفاءة. تنقسم مهارات التدريس إلى مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم وتقاس بواسطة شبكة الملاحظة الصّفية. كما تمّ التطرق في هذا الفصل إلى مجموعة المهارات المستهدفة في الدراسة وهي: مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة إدارة الصف، مهارة شد الانتباه.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الفصول النظرية لابد من التطرق إلى الجانب الميداني الذي يفصل في إجراءات الدراسة الاستطلاعية والمحددة في أهدافها وعينتها والأدوات المستخدمة، وكذلك التعرض لخطوات بناء كل أداة وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى ذلك يحتوي هذا الفصل إجراءات الدراسة الأساسية التي من خلالها يمكن للباحث إبراز المنهج المتبع ثم التعريف بميدان الدراسة وعينتها وطريقة استخراجها ومن ثم الانتقال إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

1- منهج الدراسة

يعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي واختبار بعدي، الذي يقوم فيه الباحث بملاحظة أو قياس سلوك المفحوصين قبل وبعد تطبيق التجربة، ثم يقيس التغير والتعديل الذي يحدث أو يصدر على المتغير التابع.

(أبو علام، 2006، ص 214)

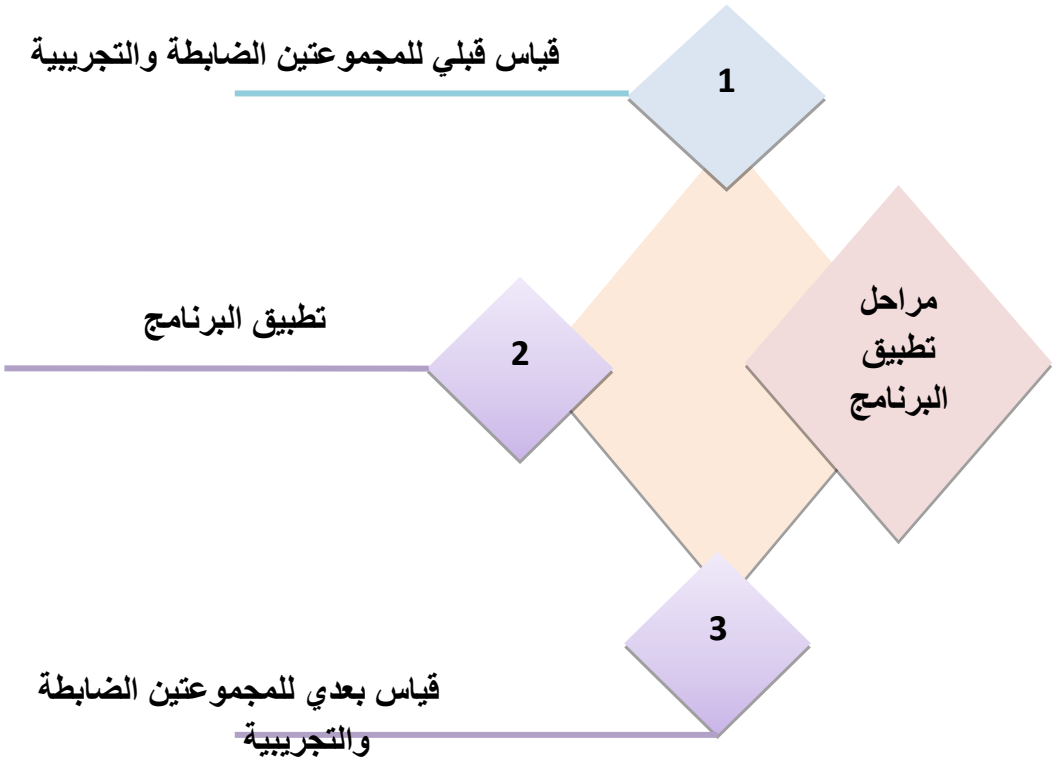
وعليه تم اختيار هذا التصميم، حيث يكون بهذا التسلسل:

- اختبار قبلي للمجموعتين قبل إدخال المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي.

- استخدام المتغير المستقل على النحو الذي يريده الباحث ويضبطه بهدف إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع وهنا هو المهارات التدريسية التي يستهدفها البرنامج.

- اختبار بعدي للمتغير التابع لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

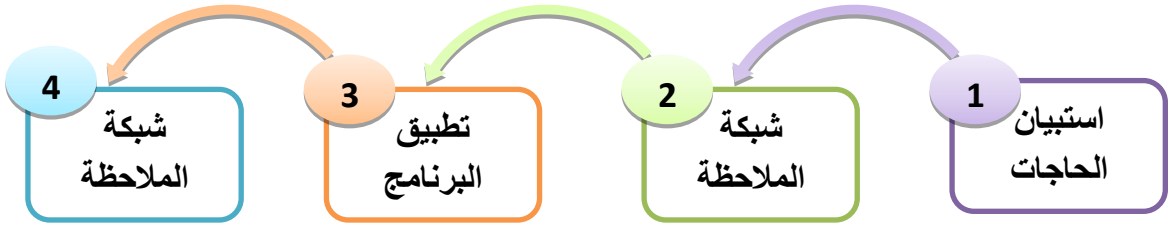
- حساب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، واختبار دلالة هذا الفرق إحصائيا.



الشكل 17

تصميم الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين

وفقا لما سبق قمنا بقياس الحاجات التدريسية بواسطة استبيان، وبعد تحديد المهارات اللازمة تم تطبيق شبكة الملاحظة لمقياس المهارات التدريسية، ومن ثم تطبيق البرنامج التدريبي، ثم إعادة تطبيق شبكة الملاحظة لمقياس المهارات التدريسية.



الشكل18

مراحل تطبيق الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن عملنا في مركز جمعية تاج للصحة للتكفل بالأطفال في وضعية إعاقة بقمار ولاية الوادي سمح لنا بالتعرف على فئة المعاقين سمعيا ومعلميهم، والوقوف على الصعوبات التي يواجهونها، إلا أن بناء برنامج يستهدف المهارات التدريسية يتطلب التدقيق في الحاجات التدريبية وبالتالي كانت أهداف الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

- ✓تحديد أهم الصعوبات ونقاط الضعف لدى المعلمين من ناحية المهارات التدريسية وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ✓تطبيق استبانة لتحديد الاحتياجات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.
- ✓الاطلاع على ما يوفره التراث العلمي من برامج تدريبية لتنمية المهارات التدريسية الموجهة إلى الأطفال المعاقين سمعيا ومعلميهم.
- ✓التأكد من الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة الخاصة بالمهارات التدريسية.
- ✓ضبط البرنامج التدريبي والمدة اللازمة لتطبيقه.
- ✓تحديد أفراد العينة الأساسية من المعلمين.

من أجل تحقيق هذه الأهداف قمنا بالخطوات والنشاطات التالية:

- ✓ **الخطوة الأولى: (الملاحظة بالمشاركة)**

تم إجراء ملاحظة بالمشاركة بمركز التاج الطبي الاجتماعي للتكفل بالأطفال في وضعية إعاقة بدائرة قمار ولاية الوادي، وهو يعنى بالتكفل بالأطفال المعاقين سمعيا (مزروعي القوقعة) وكان الهدف هو الوقوف على برامج التكفل المعتمدة فيه، والتمكن من حضور حصص التدريس للمعلمين في الفترة الممتدة من2018/02/01 إلى 2018/05/01.

دامت فترة الملاحظة ثلاثة أشهر، خصص الشهر الأول بمعدل ثلاثة أيام في الأسبوع في قسم التمييز السمعي الأول، وذلك بحضور جلسات التكفل مع المعلمين المختصين، أما الشهر الثاني فخصص لفوج التمييز السمعي الثاني، بينما خصص الشهر الثالث للتعرف على برامج الكفالة النفسية والأرطفونية ونفسو حركية وأكاديمية للفوج البيداغوجي.

✓ **الخطوة الثانية:**

تمثلت هذه الخطوة في تحديد الاحتياجات التدريبية حيث يعرفها "رودة وكيسي" الاحتياجات دراسيا بأنها المهارات والقدرات التي يجب إتقانها لينجح في عمله أو في تحقيق هدف ما، ويمكن أن تسمى "بالضرورات " التي يحتاجها الفرد ويحدد "سويل" و"برينديلي" الحاجة على أنها الفجوة بين ما هو مطلوب أو مرغوب وما هو موجود.

(إبراهيم، 2009، 36)

وتقدير الحاجات عبارة عن دراسة تجرى لتحديد الطبيعة الحقيقية لمشكلة المؤسسة وإمكانية وكيفية حلها (ديك ولوكيري، 1998، ص 17) وهذه الخطوة تم تحقيقها في الدراسة الحالية بواسطة استبيان للكشف عن أهم الحاجات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا وتحليل النتائج والاستناد إليها في تصميم البرنامج.

3- عينة الدراسة

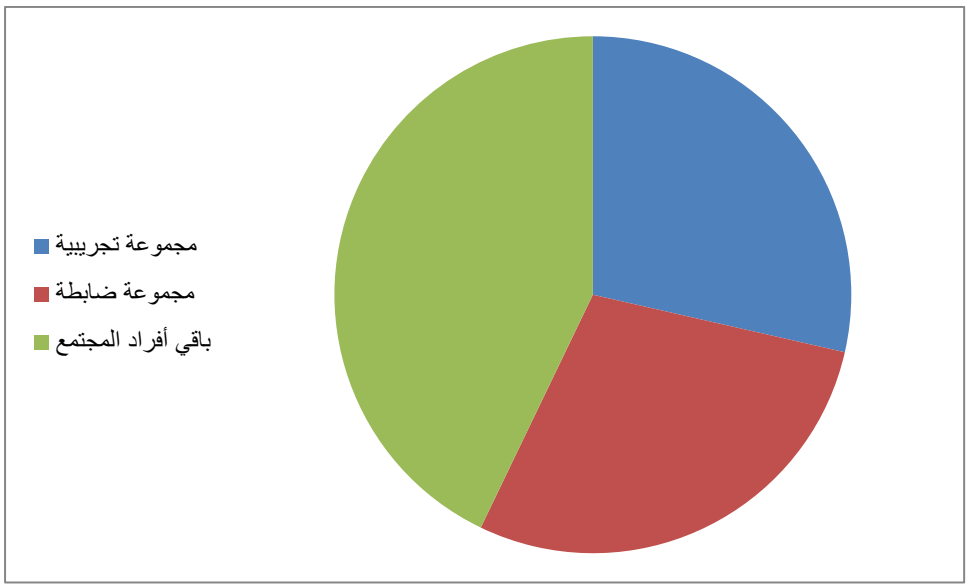
يمثل مجتمع الدراسة معلمي الأطفال المعاقين سمعيا في ولاية الوادي بعد المعاينة و توزيع استمارة مشاركة في البرنامج التدريبي. (الملحق رقم 08) وبناء على الاستمارات التي تم استرجاعها تم تحديد حجم العينة 20 معلما منهم 10 مجموعة ضابطة و10 مجموعة تجريبية كما هو موضح على النحو التالي:

الجدول 02

عينة الدراسة

المجموعة	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	10	%23.8
المجموعة الضابطة	10	%23.8
بقية أفراد المجتمع	22	%52.38
المجموع	42	%100

ويلخص الشكل الآتي البيانات الواردة في هذا الجدول:



الشكل 19

يمثل رسم بياني لأفراد العينة

ويعود حجم العينة النهائي لعدة أسباب هي:

- تم توزيع دعوة للمشاركة في البرنامج التدريبي على مجموعة من المعلمين وحسب موافقتهم تم تحديد العينة.
- بعد المسافة بين مقر التدريب وتطبيق البرنامج ومقر سكن المعلمين.

- تفادي انتقال الأثر بين المجموعة عن طريق اجتماع أفراد العينة مع بعض وانتقال محتوى البرنامج بين الأفراد.
- تعدد مستوى المعلمين وسنوات الخبرة، وصعوبة إيجاد معلمين متشابهين في مستوى المهارات هو ما يجعل من إيجاد عينة متجانسة تضم عددا كبيرا من المعلمين أمر صعب.
- اختلاف المهارات التدريسية بين معلم وآخر، فالتدريب على المهارات التدريسية يلزمه تجانس في الأداء الوظيفي لمعلمين، وهذا ما صعَب أن نجد عددا من المعلمين يسمح لنا بالتطبيق على عينة كبيرة.

4- أدوات الدراسة:

4-1-الاستبانة:

لجمع بيانات الدراسة تم تصميم استبانة المهارات التدريسية، والتي مرت بالخطوات الآتية:

4-1-1- الهدف من الاستبانة:

أعدّت الاستبانة لتحقق الأهداف التالية:

1- تحديد المهارات التدريسية التي يحتاجها معلم الأطفال المعاقين سمعيا وفي أي مدى (قريب، متوسط، بعيد).

2- الكشف عن مدى تأثر المهارات التدريسية وتحديد الاحتياجات التدريبية بمتغيري الجنس والخبرة المهنية.

4-بناء أداة لتحديد المهارات التدريسية المستهدفة في البرنامج التدريبي.

4-1-2- مصادر بناء الاستبانة:

- تحديد الهدف من الأداة(الاستبانة) في الوقوف على المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا ومستوى التحكم فيها، والمهارات التدريسية التي يحتاجون للتدرب عليها.

- الاطلاع على الأدب النظري والمتمثل في الدراسات السابقة (عبد الجبار،1998 ; العزو والقريوتي والسرطاوي، 2004 ; بن ساسي ودبابي, 2010) التي تناولت نفس الموضوع من أجل الاستفادة من جهود الباحثين السابقين.

- تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة والمتمثل في أنها: "مجموعة المهارات التدريسية التي حدد معلم الأطفال المعاقين سمعيا مستوى تحكمه فيها، والمهارات التدريسية التي هو بحاجة للتدرب عليها لأداء عمله بإتقان"

- بناء على الخطوة السابقة ومن خلال الاطلاع على أبعاد(مجالات) المهارات التدريسية المحددة في استبانات الدراسات السابقة تم اختيار الأبعاد المتفق عليها وهي: مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تهيئة التلاميذ للدرس، مهارة ادارة اللقاء الأول، مهارة العرض والتواصل، مهارة ضبط النظام في القسم، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة الشرح، مهارة شد الانتباه، ومهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ. ومن ثم تحليل هذه الأبعاد إلى مؤشرات، ثم تغطية المؤشرات ببنود، مع العلم أننا فصلنا بعض المهارات التدريسية بذكر المهارات الفرعية لها في نفس البند حتى يتسنى للمجيب تحديد مستوى تحكمه فيها.

4-1-3- الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: تم قياس الصدق باستخدام صدق المحتوى (طريقة صدق المحكمين) حيث عرض الأداة على 5 محكمين (5 معلمين مختصين في الاعاقة السمعية من ذوي الخبرة المهنية العالية) حيث تمت الموافقة على جميع البنود بأنها تقيس سمة المهارات التدريسية.

الثبات: تم التحقق من ثبات الأداة باستعمال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha نظرا لكون بدائل الإجابة على متصل كمي، والأداة تحوي بعدا واحدا، ولقد بلغت قيمة ألفا في كل من مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية، على التوالي 0.876 و0.871 وهما قيمتان عاليتان تدلان على ثبات الأداة في مطلبيها مستوى التحكم، والاحتياجات التدريسية، وبالتالي يمكن الوثوق في نتائجها.

4-1-4- العينة التي طبقت عليها الاستبانة:

بعد تحديد الصورة النهائية للاستبانة (الملحق رقم 01) تم الاعتماد على أسلوب الحصر الشامل لتحديد عينة الدراسة حيث اشتملت على جميع معلمي فئة الإعاقة السمعية في المراكز المخصصة لهم بولايات الوادي، الأغواط، وورقلة. وعليه قدرت ب 53 معلما ومعلمة؛ حيث وزعنا في البداية الأمر 71 نسخة من الاستبانة، استرجعنا 57 منها، ألغينا 4 أوراق لعدم إكمال الإجابات، وقد امتدت الدراسة الميدانية من 01 أوت إلى 10 نوفمبر 2018، والجدول الآتي يوضح توزيع المشاركين حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية.

الجدول03

توزيع المشاركين في الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية

المنطقة	العدد	الجنس		الخبرة المهنية	
		ذكور	إناث	=< 5 سنوات	> 5 سنوات
الوادي	27	04	23	05	22
دائرة ورقلة	12	0	12	04	08
الأغواط	14	02	12	13	01
المجموع	53	06	47	22	31

4-2-المقابلة:

تعتبر المقابلة وسيلة هامة للاستفسار عن الأشياء والموضوعات وكافة مجالات البحث المختلفة. والمقابلة حدث اجتماعي له هدف إذ أن دراسة أو مجموعة دراسات تقوم بالمقابلة للحصول على معلومات تخصصية نسبيا مع شخص أو مجموعة أخرى. والمقابلة ليست أحداث منعزلة عن بقية الأساليب الأخرى. يجيب مراعاة الآتي في إجراء المقابلة: نبدأ المقابلة بتحية من نقابلهم وبالتعارف وتوضيح الهدف من المقابلة، تجهيز أسئلة واضحة والاستفسارات المطلوب معرفتها قبل إجراء المقابلة مع مراعاة تحديد موعد ووقت المقابلة في وقت سابق، والحرص على الإصغاء والاستماع الجيد وتدوين الإجابات والملاحظات بدقة.
يوجد نوعين من المقابلة هما: المقابلة المنظمة والمقابلة شبه المنظمة.

(فرج،2005، ص159)

وانطلاقا ممّا أشار إليه جيتينجر وآخرون نقلا عن (قرشم، 2004) حول أهم الكفايات التي يحتاجها معلم التربية الخاصة وهي ضرورة العمل مع العائلات وأولياء الأمور والتقييم القائم على الأداء، بالإضافة إلى استشارة المعلمين العاديين، تم اعداد بروتكول المقابلة البحثية لتحديد كيفية استخدام بعض المهارات التي يعتمدها المعلم العادي في تدريس الطفل زارع القوقعة، تم إجراءها بطريقة فردية مع عدد من المعلمين للطور الابتدائي بالمدارس الابتدائية العادية وذلك بالإجابة على محاور المقابلة.(الملحق رقم 02) ثم القيام بتفريغها والاعتماد على ما جاء فيها لبناء البرنامج التدريبي لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا. ولتدعيم نتائج المقابلة تم توزيع استمارات على المعلمين العاديين أصحاب الخبرة أكثر من 15سنة والطلب منهم اقتراح مجموع نشاطات في أداءهم للمهارات المحددة والتي يحتاجها معلم فئة الإعاقة السمعية أثناء تدريسه (الملحق رقم03).

4-3- شبكة الملاحظة:

أعدت شبكة الملاحظة لغرض القياس القبلي والبعدي في الدراسة الأساسية حيث تعرف الملاحظة بأنها المشاهدة المنتظمة والمقصودة للأشياء والأحداث والأشخاص والعلاقات

والصور والقصص المختلفة وتدوين ما يتم مشاهدته وملاحظته وهي أسلوب فعال لإجراء البحث داخل وخارج الفصل. ويجب تدريب الملاحظ جيدا على أساسياتها وفق خطوات منظمة كالتالي:

- تذكير الملاحظ بهدف البحث.
- تحديد المؤشرات التي سيتم ملاحظتها.
- تدوين ما تم ملاحظته أو وضع علامات معينة.
- أهمية عمل حوار ومناقشة فيما تم ملاحظته بين الملاحظين (فرج،2005، ص158)

يتم تسجيل الملاحظة بأساليب مختلفة تبعا لتصميم الاستمارة وما ورائها من نظرية وأهداف ولعل أكثر الأساليب شيوعا هو ذلك الذي يقوم على استخدام استمارة تحديد تفاصيل السلوك ويضع الملاحظ علامة من العلامات أو درجة من الدرجات أمام كل سلوك يؤيد بها وجود هذا السلوك أو عدم وجوده (العزاوي، 2008، ص 155)

4-3-1- الهدف من شبكة الملاحظة:

تَحَدَدَ الهدف من شبكة الملاحظة في إجراء عملية ملاحظة منظمة لسلوك معلمي الأطفال المعاقين سمعيا للتعرف على مستوى أدائهم في مهارات التدريس (مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تهيئة التلاميذ للدرس، مهارة ضبط النظام، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة شد الانتباه) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4-3-2- مصادر بناء شبكة الملاحظة:

اشتمل إجراء بناء أداة الدراسة على الخطوات التالية:

- إعداد استمارة وتوزيعها على معلمي الأطفال المعاقين سمعيا تشتمل على مجموعة من المهارات التدريسية لتحديد الأكثر احتياجا من بينها.

– الاطلاع على الأدب النظري والمتمثل في الدراسات السابقة (دراسة الصمادي، دراسةعبد الجبار عبد العزيز ودراسة العزو والقريوتيو السرطاوي...) التي تناولت نفس الموضوع من أجل الاستفادة من جهود الباحثين السابقين.

– ومراجعة بعض المقاييس وشبكات الملاحظة(شبكة ملاحظة للكفايات التدريسية لمعلمي الاعاقة السمعية من إعداد (عبد العزيز بن محمد) سنة 1998، و شبكة ملاحظة المهارات التدريسية من إعداد (أسامة يوسف الصمادي) سنة 2007 وبطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية معلم المرحلة الابتدائية في الصف من إعداد(صالحة سنقر) و شبكة تقويم النشاط التعليمي من إعداد (روبرسون) وشبكة ملاحظة السلوك التربوي للمعلم من إعداد (محمد بن فاطمة) سنة 1991 و شبكة ملاحظة التفاعل غير اللفظي من إعداد (غالاوي) سنة 1962 وبطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التدريس من إعداد (تفيدة سيد أحمد غانم) 2004 وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل غير اللفظي عند معلمي الصم وضعاف السمع لإبراهيم محمد شعير.

في ضوء ما ورد في الخطوات السابقة تم تصميم أداة الدراسة (شبكة الملاحظة) المؤلفة من 64 فقرة توزعت على خمس مهارات رئيسية هي:

– مهارة التخطيط للتدريس وتشتمل على 10 فقرة.

– مهارة تهيئة التلاميذ للدرس وتشتمل على 5 فقرات.

– مهارة طرح الأسئلة الصفية وتشتمل على 16 فقرة.

– مهارة ادارة الصف وتشتمل على 17 فقرة.

– مهارة شد الانتباه وتشتمل على 16 فقرة.

وقد تم مراعاة صياغة كل عبارة في شكل فعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس وغير مركب يصف فعلا واحدا.

4-3- 3- التعليمات المرفقة بشبكة الملاحظة:

أرفقت الشبكة بتعليمات موجّهة للملاحظ الثاني، حيث يطلب منه وضع العلامة (×) أمام العبارة التي تنطبق على سلوك/أداء المعلم وفق أربعة بدائل هي: جيد، فوق المتوسط، متوسط، دون المتوسط، ضعيف.

4-3-4- طريقة تصحيح شبكة الملاحظة:

تتم طريقة تصحيح الشبكة بإعطاء درجات حسب البدائل، فتعطى الدرجة 5 للبديل جيد والدرجة 4 للبديل فوق المتوسط، والدرجة 3 للبديل متوسط، والدرجة 2 للبديل دون المتوسط، والدرجة 1 للبديل ضعيف، وعليه فتكون الدرجة الكلية للمعلم تتراوح بين 64 كأدنى حد و320 درجة كأقصى حد يمكن أن يتحصل عليه المعلم.

4-3-5- الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة:

- **حساب الصدق:**

- **صدق المحتوى:** عند تفحص الأداة ظاهريا فإن القائم بالفحص يخرج باستنتاج أن هذه الأداة تقيس ما وضعت لقياسه ولا يشترط أن يكون هذا الفاحص خبيرا في مجال القياس. ويعد هذا النوع من القياس إجراء ضروري حتى يتم تبني الأداة واستخدامها.

(البطش وأبو زينة، 2007، ص128)

بعد مراجعة النسخة المبدئية للشبكة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال علم التدريس وذلك للتأكد من سلامة ودقة عبارتها، ثم عرضها على الخبراء في الإعاقة السمعية للتأكد من مناسبة هذه العبارات لطريقة تدريس فئة الإعاقة السمعية.

وذلك للتحقق من:

- مدى وضوح التعليمات.

- مدى مناسبة المثال التوضيحي.
- مدى كفاية بدائل الأجوبة.
- مدى قياس البعد للخاصة.
- مدى جودة الصّياغة اللّغوية للعبارات.
- مدى قياس العبارة للخاصة.

وتم الأخذ بالملاحظات التي أدلى بها المحكمين حيث قامت الطالبة بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها ليصبح عددها (60) موزّعة على خمسة أبعاد(الملحق رقم 04).

الجدول 04

نتائج معامل ارتباط بين العبارة والأداة والعبارة وبعدها

رقم العبارة	معامل ارتباط بين العبارة والأداة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بين العبارة وبعدها	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط بين العبارة والأداة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بين العبارة وبعدها	مستوى الدلالة
1	0.742**	0.01	0.835**	0.01	31	0.174	غ.د	0.282	غ.د
2	0.519**	0.01	0.661**	0.01	32	0.543**	0.01	0.528**	0.01
3	0.743**	0.01	0.854**	0.01	33	0.880**	0.01	0.788**	0.01
4	0.795**	0.01	0.916**	0.01	34	0.733**	0.01	0.698**	0.01
5	0.745**	0.01	0.841**	0.01	35	0.778**	0.01	0.688**	0.01
6	0.703**	0.01	0.791**	0.01	36	0.516**	0.01	0.501**	0.01
7	0.590**	0.01	0.639**	0.01	37	0.801**	0.01	0.851**	0.01
8	0.939**	0.01	0.905**	0.01	38	0.634**	0.01	0.385*	0.05
9	0.937**	0.01	0.835**	0.01	39	0.729**	0.01	0.581**	0.01
10	0.753**	0.01	0.853**	0.01	40	0.904**	0.01	0.765**	0.01

0.01	0.882**	0.01	0.866**	41	0.01	0.497**	0.01	0.519**	11
0.05	0.414*	0.01	0.567**	42	0.01	0.821**	0.01	0.645**	12
0.01	0.885**	0.01	0.947**	43	0.01	0.958**	0.01	0.957**	13
0.01	0.784**	0.01	0.895**	44	0.01	0.921**	0.01	0.937**	14
0.01	0.650**	0.01	0.751**	45	0.01	0.946**	0.01	0.935**	15
0.01	0.894**	0.01	0.865**	46	0.01	0.845**	0.01	0.822**	16
0.01	0.806**	0.01	0.890**	47	0.01	0.800**	0.01	0.784**	17
0.01	0.500**	0.01	0.581**	48	غ.د	0.156	غ.د	0.119	18
غ.د	0.006	غ.د	0.016	49	غ.د	0.219	غ.د	0.215	19
0.01	0.823**	0.01	0.840**	50	0.01	0.800**	0.01	0.752**	20
غ.د	0.254	غ.د	0.329	51	0.01	0.954**	0.01	0.959**	21
0.05	0.392*	0.01	0.540**	52	0.01	0.837**	0.01	0.830**	22
0.01	0.574**	0.01	0.644**	53	0.01	0.899**	0.01	0.900**	23
0.01	0.907**	0.05	0.935*	54	غ.د	0.032	غ.د	0.054	24
0.01	0.828**	0.01	0.853**	55	0.01	0.464**	0.05	0.440*	25
0.01	0.896**	0.01	0.948**	56	0.01	0.873**	0.01	0.880**	26
0.01	0.967**	0.01	0.937**	57	0.01	0.692**	0.01	0.668**	27
0.01	0.903**	0.01	0.881**	58	0.01	0.916**	0.01	0.884**	28
0.01	0.932**	0.01	0.954**	59	0.01	0.763**	0.01	0.745**	29
					0.01	0.948**	0.01	0.947**	30

- صدق التساق الداخلي:

نلاحظ من الجدول أن كل عبارة مرتبطة بالأداة عند 0.01 وأن أغلب العبارات مرتبطة بأبعادها ما عدا العبارات (18، 19، 24، 31، 49، 51)

الجدول 05

نتائج معامل ارتباط بين البعد والأداة

رقم البعد	معامل ارتباط بين البعد والأداة	مستوى الدلالة
التخطيط	**0.912****	**0.01**
التهيئة	**0.953****	**0.01**
طرح الأسئلة	**0.967****	**0.01**
إدارة الصف	**0.980****	**0.01**
شد الانتباه	**0.973****	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أن كل بعد مرتبط بالأداة (شبكة الملاحظة) وعليه بالأداة تتمتع باتساق داخلي عالي.

- **حساب الثبات:**

- الثبات باستعمال معامل كابا kappa:

يستخدم معامل كابا لكوهين Cohen's kappa لقياس ثبات الملاحظة، لملاحظين اثنين لنفس السلوك؛ حيث يشترط استقلالية الملاحظين (لا تؤثر تقديرات أحد الملاحظين على تقديرا الملاحظ الآخر)، يمكن أن تكون تقديرات الملاحظين على متصل كمي، أو على منفصل (كمي، أو كيفي).

الجدول 06

نتائج معامل كابا kappa لشبكة الملاحظة ولأبعادها.

شبكة الملاحظة وأبعادها	معامل كابا kappa	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	**0.590**	**0.01**
مهارة التهيئة	**0.571**	**0.01**
مهارة طرح الاسئلة	**0.573**	**0.01**
مهارة ادارة الصف	**0.350**	**0.01**
مهارة شد الانتباه	**0.637**	**0.01**
شبكة الملاحظة	**1**	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل كابا دالة في جميع المهارات. وعليه فأصبحت شبكة الملاحظة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة (الملحق رقم05)

4-4- البرنامج التدريبي المقترح:

يشير مفهوم التدريب إلى النشاط المخطط الذي يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة المستهدفة من التدريب، يتم تدريبهم حتى يصبحوا لائقين لشغل وظائفهم أو جعلهم أكثر تقبلا لدى الجماعات، وهو عملية تغيير في معلومات ومعارف وأداء وطرق العمل التي يمارسها الفرد (بطرس، 2010، ص337). والتدريب الفعال هو الذي يحدث التغيير والتطور في المهارات التي تم تحديدها سلفا في الأهداف.

يعتبر التدريب أثناء الخدمة وسيلة لإبقاء المعلمين على إطلاع بالتجديدات والتطويرات التربوية، وهذه البرامج يجب أن يتوفر فيها الخصائص التالية:

- العمل على تلبية الحاجات الحقيقية للمعلمين قصيرة المدى وطويلة المدى، إتاحة التعاون بين القائمين على تنظيمها والمشاركة فيها، توفير الحوافز للمشاركة فيها باستمرار، استخدام

الطرق العلمية لتقييم فاعلية الجهود المبذولة، تزويد المعلمين بالنشاطات ذات علاقة بالعملية التعليمية في غرفة الصف (يحي، 2006، 421).

حيث يشير الباحثون (حجازي والمناعي،1996، راشد،2002، الخطيب والخطيب،2008) إلى بعض المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها برامج التدريب الحديثة ومن أهمها:

- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
- وضوح وتحديد أهداف برامج التدريب.
- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
- المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.
- توجه برنامج التدريب نحو الكفايات التدريبية (الخالدي وأحمد مانع،2016، ص 20).

حيث تتضمن برامج التدريب ورش العمل والمحاضرات وأنشطة تعمل على صقل مهارات التدريس وكفاءاته ومعمول بهذا في بريطانيا والهند وألمانيا والسويد وسويسرا وبعض الدول العربية ولعل ما يميز تجربتي بريطانيا والولايات المتحدة اهتمامهما بتحديد الحاجات التدريسية للمعلم قبل الخوض في التدريب (عبد العظيم، وعبد الفتاح، 2017)

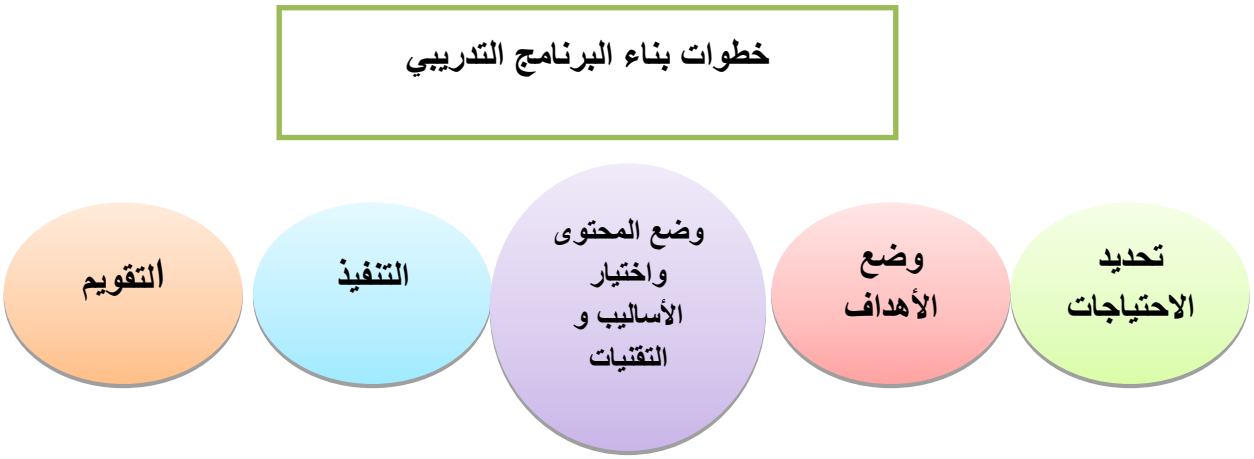
خلال هذا الجزء سيتم التعريف بالبرنامج التدريبي المقترح أهميته، وأهدافه، وكل التفاصيل المتعلقة ببناء وتنفيذ هذا البرنامج.

4-4-1- تقديم البرنامج التدريبي:

يعرّف البرنامج على أنه: مجموعة متناسقة من الأهداف، النشاطات، والمصادر المادية والبشرية التي تجتمع من أجل تقديم خدمات محددة (Baghdadli, 2011 ,p.43).

وتعرفه سعد (2012) على أنه: "مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم.

يقصد به أيضا مجمل خبرات وأنواع النشاط التي تخططها المؤسسة وتنفذها في سياق معين خلال فترة زمنية محدودة لتحقيق أهداف منشودة، وتعتبر مرحلة تصميم البرنامج التدريبي من أهم المراحل في العملية التدريبية ويوضح الشكل التالي خطوات بناء برنامج تدريبي:



(حمادات،2006، ص 20)

الشكل 20

خطوات برنامج تدريبي

أمّا في الدراسة الحالية فالبرنامج التدريبي هو مجموعة من الجلسات التي تحتوي على أنشطة منظمة لغرض تحسين بعض مهارات التدريس (مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة إدارة الصف، ومهارة شد الانتباه) التي حددها معلمو الأطفال

المعاقين سمعيا كحاجات تدريبية وجب التدرب عليها وذلك ليتمكنوا من مزاولة مهامهم التدريسية بكفاءة والتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة.

4-4-2- مبررات البرنامج التدريبي:

يمكن القول بأن هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى إقامة مثل هذا البرنامج التدريبي، لعل من أبرزها المبررات الرئيسية التالية:

- زيادة الاهتمام بتأهيل المعاقين في الوقت الحاضر أبرز الحاجة لإيجاد معلمات يمتلكن مهارات عالية في تدريس هذه الفئة.

- يعتبر تدريب المعلمين على أساس الكفاية/المهارات من أهم أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة لذا تم اختيار موضوع هذا البرنامج.

- أثبتت الدراسات العلمية أن المهارات الأكثر أهمية لدى المعلمين هي المهارات ذات العلاقة بالتدريس والممارسات الصفية، كدراسة ساس وليهرر (1986) ودراسة الصمادي والنهار (2001)، ودراسة عبده (2002) ودراسة بطيخ (2003) ودراسة علوي وإبراهيم (2007).

- أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الطالبة على معلمي الإعاقة السمعية بولايات الوادي، الأغواط، وورقلة، الحاجة الشديدة للتدريب على مهارات التدريس المناسبة للأطفال المعاقين سمعيا مما يكسبهم العمل معهم بفاعلية أكثر.

4-4-3- تحديد الاحتياجات التدريبية:

وهي مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم أداء مناسبا راقيا (فتح الله، 2007، ص 204) وتبرز أهميتها في:

- تعد العامل الحقيقي في رفع كفاية العاملين في أعمالهم.

- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

- العامل الأساسي في توجيه إمكانيات التدريب إلى الاتجاه السليم.

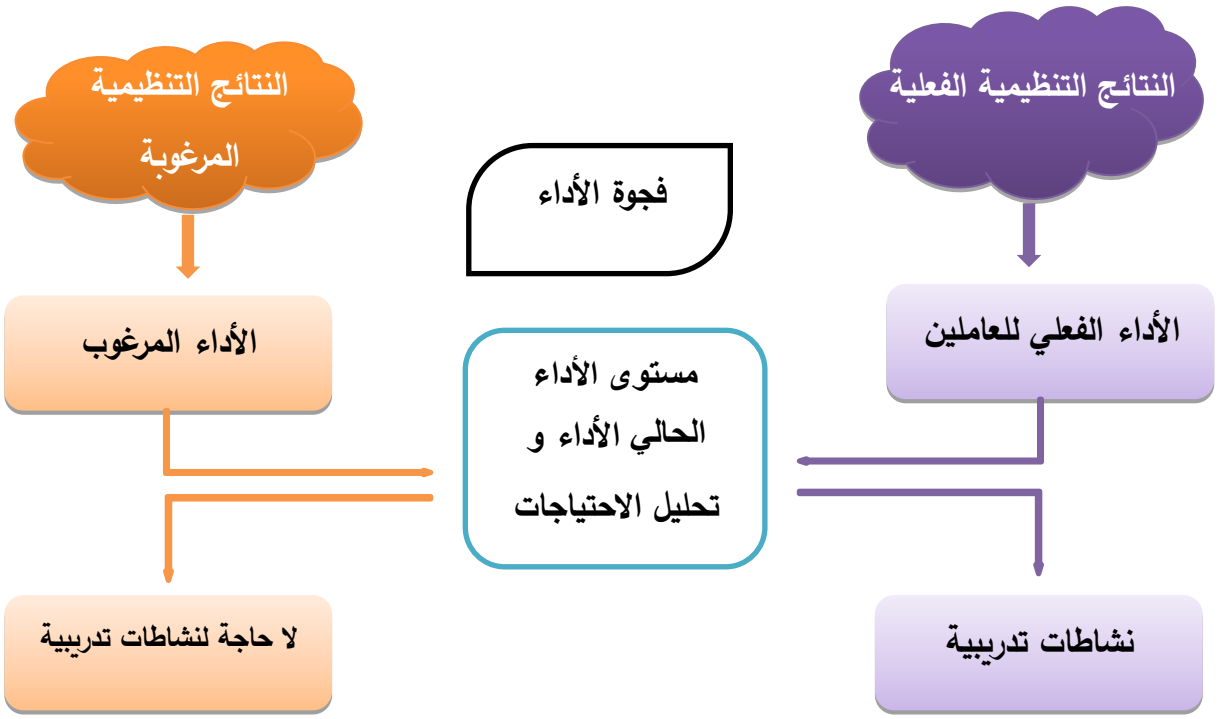
- إهمالها يؤدي إلى الهدر في الجهد والمال المبذول في التدريب والوقت.

- هي المهمة التي تسبق أي نشاط تدريبي، حيث تأتي قبل التصميم والتنفيذ.

(فتح الله، 2007، ص 204)

حيث تعد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المختلفة. سواء كانت برامج تربوية أو غير تربوية. فالخطوة الأولى في تصميم نظام تدريب وتطوير متكامل لمؤسسة ما، هي تحديد الاحتياجات الحالية لتدريب والفئة المستهدفة من النظام التدريبي وتطويرها بشكل دقيق، وتحديد متطلبات التدريب المستقبلية للفئات المستهدفة حاليا وفي المستقبل (الخولي، 2015، ص 29).

وذلك ما أورده ماتييس وجاكسون نقلا عن منصور أن أهم نتيجة يتم تحقيقها بواسطة تدارس الأداء هي تحديد فجوة الأداء من خلال المقارنة بين النتائج التنظيمية المرغوبة والأداء الفعلي للعاملين كما هو مبين في الشكل رقم (20)

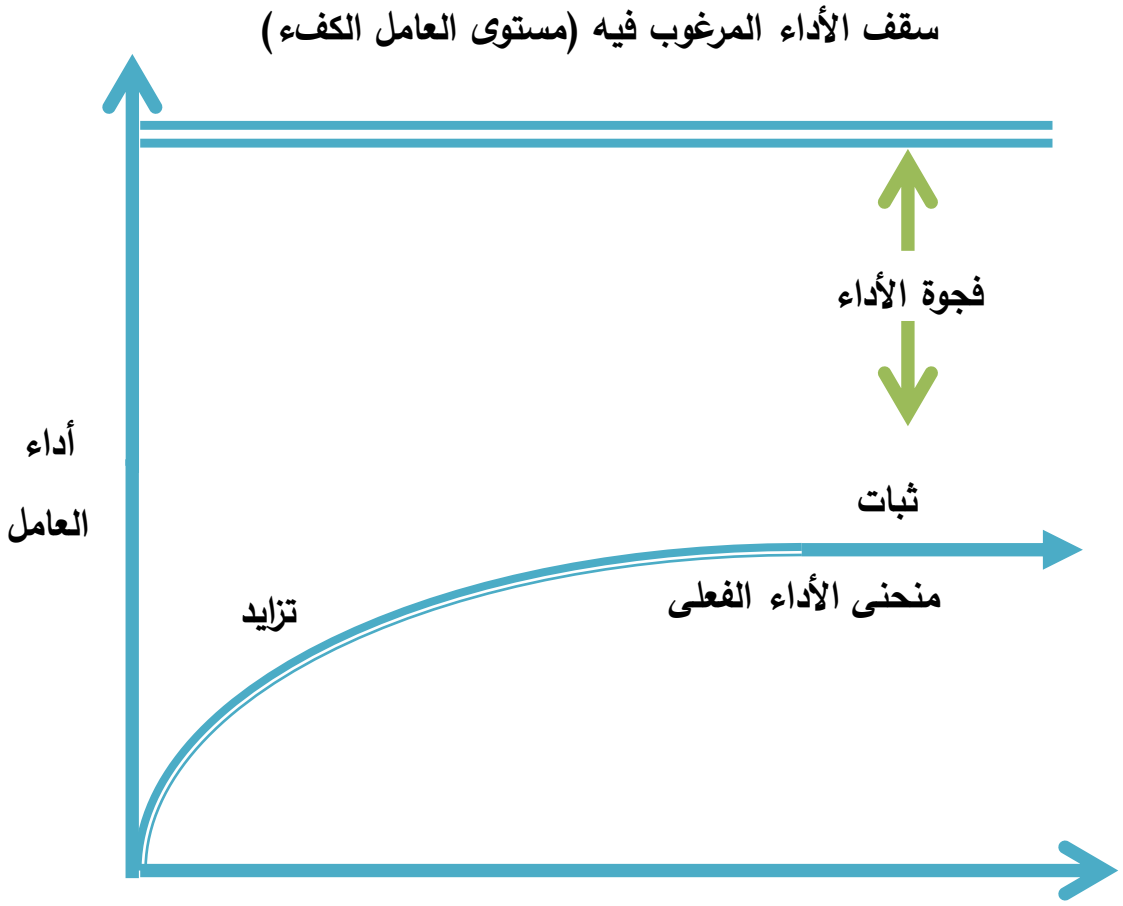


الشكل 21

تدارس الأداء كمدخل للتدريب

(ماتييس وجاكسون، 2009، ص 362)

عندما تقول أن شخصا ما يحتاج للتدريب، فذلك يعني أن هناك فجوة بين أدائه الحالي والأداء المطلوب منه، وبتجميع فجوات الأداء لدى الفرد من قطاع واحد أو داخل مؤسسة واحدة يمكنك أن تحدد فجوة الأداء.



الشكل 22

يمثل نموذج الفجوة التدريبية

يوضح أبو النصر (2012) دور نموذج الفجوة التدريبية في تحديد الأداء الفعلي والأداء المرغوب في شكل كمي (بالأرقام) والمقارنة بينهما وعليه يحدد حجم المهام التي يؤديها الفرد خلال فترة محددة.

كما يشير إلى أربعة أسباب لفجوة الأداء تقابلها أربع وسائل لعلاجها وهي كالتالي:

1- قلة الحافز: إذن حفز العاملين.

2- قلة الموارد: إذن وفر الموارد اللازمة.

3- عدم ملائمة العامل للوظيفة: إذن أعد تصميم الوظيفة لتناسب مهارات العامل / أو استبدال الحامل بأخر يناسب الوظيفة.

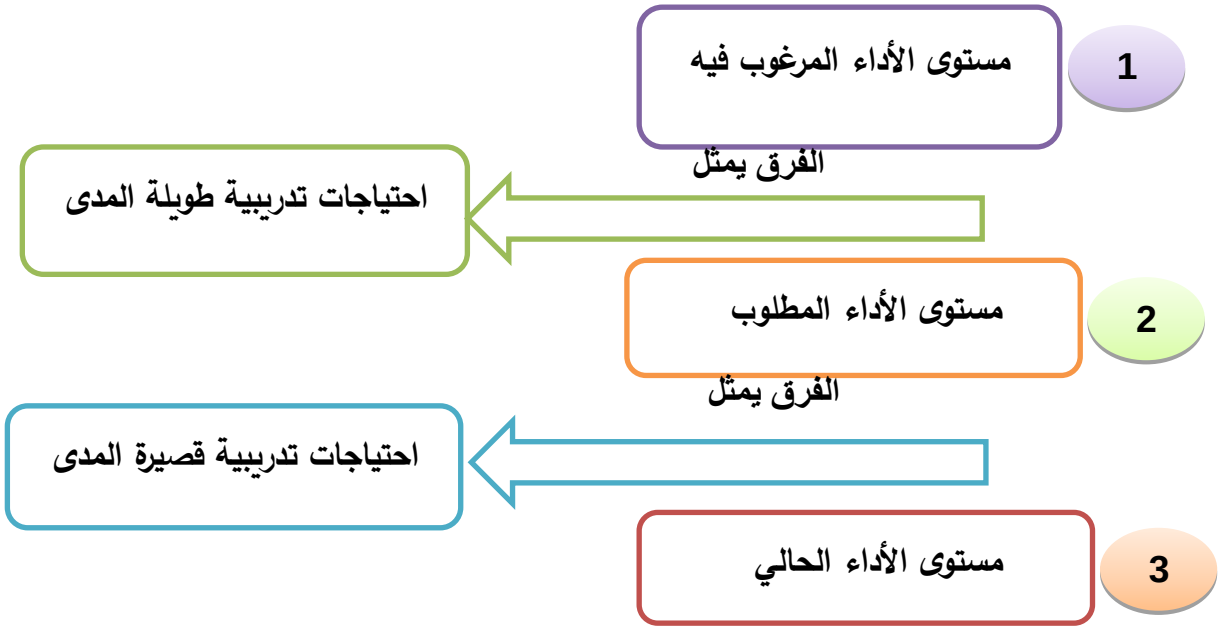
4- ضعف التدريب: إذن وفر فرص التدريب المناسبة (أبو النصر،2012، ص80)

وعلى القائم بالتدريب مراعاة هذه الأسباب الأربعة والتأكد من أن الفئة المستهدفة من التدريب لديها ضعف على مستوى المهارات التي يحتاجها العامل لإتقان عمله ووجب التدريب عليها.

يشير العاسمي (2015) إلى أن منبع تصميم البرنامج من الحاجة الماسة لهذا البرنامج وعلى المصمم التحقق من أن الحاجة موجودة في الواقع وذلك عن طريق إجراء مسح شامل للبيئة أو المؤسسات التي سيطبق فيها البرنامج للتعرف على احتياجات الأفراد للمهارات التي يمكن أن تقدمها لهم. وذلك بهدف الحصول منهم على المعلومات الضرورية لتأكيد اقتراح برنامجك أنه يمكن أن يستفيدوا منه في ضوء الأولويات والحاجات.

(العاسمي، 2015، ص337)

هناك أنواع من الاحتياجات التدريبية نوضحها في الشكل التالي:



الشكل 23

أنواع الاحتياجات التدريبية

تمثل الاحتياجات التدريبية طويلة المدى الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء المرغوب في المستقبل، أما الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى تمثل الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء الحالي وعليه تتضح نوع الاحتياجات التي تستهدفها البرامج التدريبية كما هو الحال في البرنامج الحالي الذي يستهدف الحاجات التدريبية من النوع قصيرة المدى.

وقد تم تحديد هذه الاحتياجات من خلال:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة والجانب النظري الذي تناول تدريب المعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة والإعاقة السمعية بصفة أخص وتحليل ما جاء فيه بخصوص الصعوبات التي يجدونها في عملية تدريس فئة المعاقين سمعيا.

2- ملاحظة مجموعة من المعلمين خلال قيامهم بعملية التدريس لفترة مقدرة بثلاثة أشهر بمعدل ثلاثة أيام في الأسبوع ومعرفة أوجه القصور في استخدامهم لمهارات التدريس وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة.

3- إجراء مقابلات فردية مع معلمين فئة الإعاقة السمعية وتسجيل أهم الملاحظات الفعلية على ضوء خبراتهم وممارساتهم الميدانية في موضوع تدريسهم لهاته الفئة.

4- بعد المرور بجميع المراحل السابقة تم إعداد قائمة مبدئية بالاحتياجات التدريبية متضمنة المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الأطفال المعاقين سمعيا حيث تم عرضها على مجموعة محكمين ثم إجراء التعديلات المطلوبة عليها. وذلك للتعرف على حاجات المعلمين لهاته المهارات والجوانب التي يعانون ضعفا منها ويجب العمل على تنميتها.

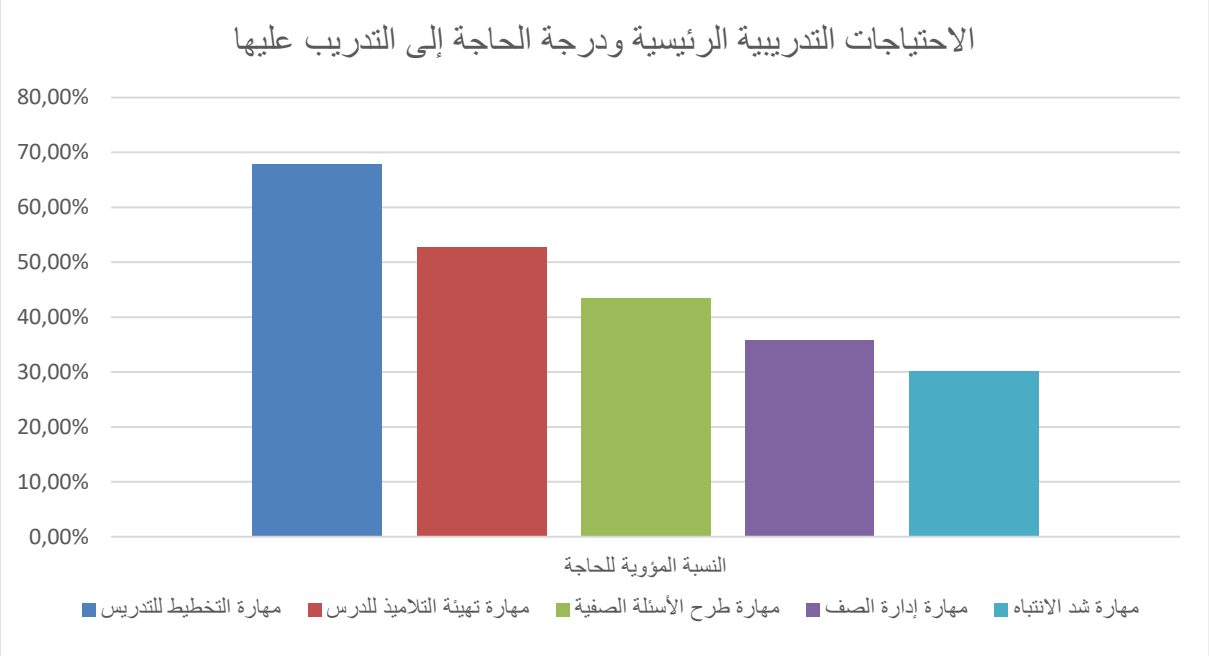
5- صياغة قائمة نهائية لمهارات التدريس لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا

6- تطبيق الاستبانة على معلمي الأطفال المعاقين سمعيا في ولاية الوادي وبعض الولايات الأخرى (الأغواط، غرداية، ورقلة) البالغ عددهم (53) وكانت النتائج كالتالي:

الجدول 07

الاحتياجات التدريبية الرئيسية ودرجة الحاجة إلى التدريب عليها

الرقم	المهارة	النسبة المئوية للحاجة	الترتيب
1	مهارة التخطيط للتدريس	67,9%	1
2	مهارة تهيئة التلاميذ للدرس	52,8%	2
3	مهارة طرح الأسئلة الصفية	43,4%	3
4	مهارة إدارة الصف	35,8%	4
5	مهارة شد الانتباه	30,2%	5



الشكل 24

الاحتياجات التدريبية الرئيسية ودرجة الحاجة إلى التدريب عليها

7- ومن خلال ما سبق سيتم بناء البرنامج التدريبي على المهارات التدريسية الرئيسية الخمسة الموضحة في الجدول رقم 06.

4-4-4- الهدف من البرنامج التدريبي:

يهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين المشاركين فيه بمجموعة من المهارات التدريسية التي يستخدمها معلم المعاقين سمعيا أثناء تدريسه، بعد تحديد الاحتياجات التدريبية المتمثلة في مهارات التدريس تم تحديد هدف عام للبرنامج وأهداف فرعية وهي كالتالي:

- ✓ **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج إلى تحسين بعض مهارات التدريس المتمثلة في: مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تهيئة التلاميذ للدرس، مهارة طرح الأسئلة الصفية مهارة إدارة الصف، مهارة شد الانتباه.

- ✓ **الأهداف الفرعية للبرنامج:**

تم تقسيم الهدف العام للبرنامج إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية حيث يتدرب المعلمين على الأهداف حسب أولويتها وأهميتها ليتحقق الهدف العام.

نتوقع بعد نهاية البرنامج التدريبي أن يتمكن المعلم في امتلاك المهارات الآتية:

- ✓ أن يكون قادرا على التخطيط الجيد.
- ✓ أن يتمكن من تهيئة التلاميذ للدرس.
- ✓ أن يجيد طرح الأسئلة الصفية.
- ✓ أن يكون قادرا على إدارة صفه.
- ✓ أن يكون قادرا على شد انتباه تلاميذه.

4-4-5- الأسس النظرية التي تم الاستناد إليها لبناء البرنامج التدريبي:

لبناء البرنامج التدريبي تم مراجعة الأدب النظري ذو العلاقة ببناء البرامج التدريبية وقياس فعاليتها، من بين هذه الدراسات: (بطيخ 2003، الصمادي2007، النبراوي 2008، الرشيدي وشبل 2009، بيان 2010، نصر2013، شحاتة وسليمان ورضوان 2014)

كما تمت الاستفادة من دراسات تعلقت بموضوع التدريب ومنها: (الفتلاوي 1995، النمر 2006، يسلم2007، بيان 2010، منصور 2011، دحلان 2012، ممادي 2013 الخالدي 2016)

وتشير نتائج البحوث التي اهتمت بتدريب معلمي التربية الخاصة عموما ومعلمي المعاقين سمعيا على وجه الخصوص إلى فاعلية البرامج المستندة على التدريب على مهارات التدريس" مثل بحث كل من الصمادي (2007) شحاتة و سليمان ورضوان(2014)الرشيدي وشبل (2009) نصر (2013)و دراسة كوردبورا.حيث ركزت معظم الدراسات على أهمية تدريب معلم التربية الخاصة عامّة ومعلم المعاقين سمعيا خاصة وعلى ضرورة تجديد معارفه والتدريب أثناء الخدمة بشكل دوري ، كما ركزت مجموعة منها على تدريب المعلم في جانب مهارات التدريس وهو محل الدراسة الحالية.

ينطلق البرنامج الحالي من فكرة مفادها أن عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر التربوي في معظم دول العالم، هذا ولابد من الالتفات إلى ضرورة تخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج الفعلي وتخطيط البرنامج التدريبي في ضوء الواقع الفعلي للوضع في مجال تعليم غير العاديين.

(يحي، 2006، ص 412)

حيث استفادت الدراسة الحالية من الأساليب والفنيات المستخدمة في البرامج التدريبية والتكوينية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

4-4-6- الأدوات والتجهيزات:

- دفتر التخطيط اليومي:

وهو دفتر تم إعداده من طرف الطالبة (الملحق رقم06) لغرض تدريب المعلم على التخطيط اليومي للدرس، ويحتوي على كيفية صياغة الأهداف ونشاطات يتم انجازها في المنزل.

ويشمل دفتر التخطيط اليومي:

- **تقديم الدفتر:** تضمن تقديم الدفتر تعريفا له ودوره في مساعدة المعلم على التحضير الجيد لدرسه والابتعاد عن الارتجال والعشوائية في تقديم درسه.

شرح مفصل لعناصر الدفتر:

- **الصفحة الأولى:** تحتوي على مقدمة للدفتر.
- **الصفحة الثانية:** تحتوي بطاقة فنية للمعلم (الاسم، اللقب، مؤسسة العمل، الفوج، أسماء التلاميذ، ضبط مستوى السمع في الجهاز)
- **الصفحة الثالثة:** مفكرة المعلم خلال الأشهر (أوت، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر، جانفي، فيفري، مارس، أفريل، ماي)
- **الصفحة الرابعة:** المفكرة المهنية وتحتوي العطل (عطلة الشتاء، عطلة الربيع عطلة الصيف). الورشات.
- **الصفحة الخامسة:** تحتوي التقييم للثلاثي الأول والثاني والثالث، بالإضافة إلى غيابات المعلم والمناسبات والأعياد.
- **الصفحة السادسة:** تحتوي على الحجم الساعي، مهام المعلم، الفوج المسند، التوقيت.
- **الصفحة السابعة:** تحتوي جدول التاريخ، المجال، الهدف، الوسائل التعليمية والأدوات، النشاط، اجراءات تقديم النشاط.، الواجب المنزلي.

- **الصفحة الثامنة:** تحتوي تقرير يومي.
- **الصفحة الأخيرة:** تحتوي تقييم الثلاثي الأول لكل المستويات كالتالي:

الهدف	الجوانب (النفسية، النفسحركية، الأرطفونية)	النتيجة	
		تحقق	لم يتحقق

- **الواجبات المنزلية:** تمثلت في التحضير في الدفتر الذي يحتوي على خطة يومية للدرس لكل حصة من البرنامج؛ تم تصحيح المحاولات في زيارات المتابعة الميدانية.

- **مستلزمات التدريب:**

في هذه الخطوة يقوم الباحث بوضع قائمة للمستلزمات الضرورية للتدريب وتحديد مجال استخدامها حسب برمجة لنشاطات البرنامج التدريبي ومن بينها:

- وحدة المشاهدة التلفزيونية (فيديو . التلفزيون)
- جهاز عرض الوسائط المتعددة
- سبورة، صور وبطاقات، ملصقات الورقية
- المطبوعات الخاصة بالمادة التدريبية (كتيب المتدرب، دليل المدرب)
- أدوات مكتبية.

4-4- 7- محتوى البرنامج المقترح:

تم تطبيق البرنامج على مرحلتين: المرحلة الأولى وهي عبارة عن مجموعة من الجلسات وعددها عشرة تحتوي على (35) نشاط تدريبي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالمهارات الخمسة التي يستهدفها البرنامج وهي: مهارة التخطيط للتدريس، مهارة تهيئة التلاميذ للدرس

مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة إدارة الصف، مهارة شد الانتباه. أما المرحلة الثانية فهي تطبيقيّة تحتوي أنشطة للمتابعة داخل الأقسام لاستدراك ما لم يستوعب في جلسات البرنامج.

4-4-8- مدة تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في (10) جلسات تحتوي 35 نشاطا تدريبيا تتراوح مدة كل جلسة بين 120 و90 دقيقة بواقع جلستين في اليوم لمدة 5 أيام. تم استغلال قاعة الاجتماعات بمركز جمعية التاج للصحة لتنفيذ المرحلة الأولى من البرنامج وذلك لتوفرها على جميع الامكانيات المساعدة في تطبيق البرنامج، أما المرحلة الثانية فطبقت في الأقسام أثناء قيام المعلم بمهامه (الملحق رقم07)

4-4-9- تحكيم البرنامج التدريبي:

بعد اعداد البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين، من أساتذة جامعيين في علم التدريس والتربية الخاصة وباحثين في مجال البرامج التدريبية في جامعات الجزائر وفلسطين، بالإضافة إلى المهنيين العاملين مع الأطفال المعاقين لمعرفة مدى قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضعت له حيث طلب منهم تحكيم البرنامج في الجوانب التالية:

- مدى وضوح أهداف البرنامج.
- مدى تغطية المواضيع للأهداف.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات لمحتوى البرنامج.
- مدى ملاءمة الوقت المخصص للجلسات لتحقيق أهداف كل جلسة.
- مدى ملاءمة الأنشطة للأهداف المسطرة لكل جلسة.

وقد تم الاتفاق على المراحل التي يتضمنها البرنامج وكذا الأنشطة والوقت المخصص لها، مع اعطاء تعديلات تم أخذها بعين الاعتبار.

5- إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1- تم بناء أداة الدراسة الأولى(الاستبانة): استبانه للكشف عن المهارات التدريسية التي يتحكم فيها معلمو الأطفال المعاقين سمعيا وتحديد الاحتياجات التدريسية لهم، وتم التحقق من صدقها وثباتها حسب الإجراءات التي أشير إليها سابقا.

2- وزعت أداة الدراسة الأولى(الاستبانة) على أفراد عينة الدراسة الأولى والبالغ عددهم53 معلما من معلمي فئة الإعاقة السمعية بولايات: الوادي، الأغواط، وورقلة (دائرة ورقلة) وبعد قيام المعلمين والمعلمات بتعبئة الاستبانة تم جمعها واستردادها وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة حسب برنامج (SPSS) من أجل حصر مجموعة المهارات التدريسية التي يحتاجون التدريب عليها.

3- تم بناء أداة الدراسة الثانية (شبكة الملاحظة) شبكة ملاحظة ممارسة معلمي الأطفال المعاقين سمعيا لمهارات التدريس، وأعدت في ضوء استجاباتهم عن فقرات الاستبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها حسب الإجراءات التي أشير إليها في عنصر أدوات الدراسة.

4- تم أخذ موافقة رسمية من مديرية النشاط الاجتماعي بولاية الوادي لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة والاجتماع مع مدير المركز الطبي الاجماعي لاستقبال الأشخاص في وضعية إعاقة التابع لجمعية تاج للصحة للحصول على التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج، كما تم الاجتماع مع معلمي الأطفال المعاقين سمعيا عينة الدراسة لتعريفهم بأهمية وأهداف البرنامج التدريبي وتوزيع استمارة وهي عبارة عن دعوة للمشاركة في البرنامج الملحق رقم 08. والاجتماع مع الملاحظ الثاني والاتفاق على الأسلوب الذي ستتم به عملية الملاحظة.

5- تم تحديد حجم العينة النهائي.

6- تصميم البرنامج التدريبي على شكل جلسات تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية، اعتمادا على نتائج الاستبانة، وتم التحقق من صدق البرنامج التدريبي بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما أشير إليه في الصفحات السابقة.

7- تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد عينة الدراسة واستغرق ذلك خمسة أيام بمعدل أربع ساعات تدريبية وفق جدول مرفق في مقدمة كل جلسة تدريبية، وتليها المتابعة داخل الأقسام؛ خلال الفترة ما بين 2020/01/05 إلى 2020/01/20 وفق البرنامج التدريبي.

تم تطبيق البرنامج باستخدام أساليب تدريبية متنوعة من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى:

تم عقد اجتماع مع معلمي عينة الدراسة، وخلال الاجتماع تم القيام بالأمور التالية:

- توزيع كتيبات تحتوي على المهارات التدريسية المستخدمة لتدريس الأطفال المعاقين سمعيا، مع الإشارة إلى عدد من المراجع.

- تعريف المعلمين بأهداف البرنامج.

- مناقشة المعلمين وطلب مقترحاتهم حول تطبيق البرنامج.

المرحلة الثانية:

- تقديم دروس وأنشطة نموذجية من قبل الطالبة حول مهارات التدريس التي يهدف البرنامج إلى تحسينها لدى المعلمين.

- إعطاء المعلم المتدرب واجب يحتوي معلومات قيمة عن كل وحدة من وحدات البرنامج.

- تقديم دروس نموذجية من قبل المعلمين المجدين خلال تطبيق البرنامج أمام زملائهم داخل قاعة التدريب، وهذا ما يطلق عليه تمثيل الدور وذلك لإعطاء المعلم فرصة التدرب العملي خارج الصف، والحصول على التغذية الراجعة من قبل المدرب والمعلمين المتدربين.

المرحلة الثالثة:

خلال هذه المرحلة تم تطبيق المهارات التدريسية في الحصة الدراسية من قبل المعلمة المتدربة، مع مراعاة الأمور التالية:

- التدريس في الصف الخاص بالمعلمة المتدربة مع نفس تلاميذها.

- ملاحظة أداء المعلمة المتدربة داخل حجرة الدراسة، وتم تقديم التغذية الراجعة على الفور حتى تتمكن من تحسين أدائها خلال الحصة التالية.

8- تطبيق شبكة الملاحظة على عينة الدراسة قبل الشروع في البرنامج التدريبي، بغرض تحديد المستوى الفعلي للمعلمين، وكذلك لمقارنة نتائج القياس القبلي بنتائج القياس البعدي، واختبار صحة الفروض وكذا فاعلية البرنامج. وقد تمت ملاحظة الحصص في ظروفها الطبيعية بواقع ثلاث حصص لكل معلم مدة كل حصة 45 دقيقة و هي مدة الحصة المقررة في المركز. على عينة الدراسة 20 معلمة من قبل الملاحظتين واستمرت فترة حضور حصص الملاحظة القبلية ما بين 2019/11/03-2019/12/05، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والمتابعة والزيارات الصفية أجريت الملاحظات المباشرة البعدية للمعلمين الذين خضعوا للتدريب، واستمرت ملاحظاتهم من2020/01/19 إلى 2020/02/13و بعد تطبيق شبكة الملاحظة على جميع أفراد العينة تم تصحيحها و إعطاء درجة لكل معلم من أفراد العينة ومعالجة البيانات الإحصائية باستخدام برنامج(SPSS)

6- الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها واختبارها احصائيا: اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك وتحليل التباين المتعدد المشترك وذلك بالاعتماد على البرنامج الاحصائي(SPSS) النسخة 20.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى للإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة حيث ثم عرض مراحل الدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى تحديد المهارات الأساسية المستهدفة في الدراسة الأساسية عبر رصد الحاجات التدريبية للمعلمين كما هدفت أيضا إلى التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة فيها عبر قياس الخصائص السيكومترية لها، ثم المنهج المتبع في الدراسة الأساسية وعرض العينة وطريقة استخراجها والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل فروض الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

خلاصة

تمهيد:

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا، لذا تم جمع البيانات اللازمة من خلال معرفة الحاجات التدريسية لديهم بواسطة استبيان وتطبيق شبكة الملاحظة للقياس القبلي والبعدي ثم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة وعليه يقدم هذا الفصل عرضا واختبارا لفرضياتها وتفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

بالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج التدريبي والقياس البعدي على عينة الدراسة، وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة محاولة للإجابة عن تساؤلات الإشكالية. ولاختبار فرضيات الدراسة تمت المعالجة الاحصائية وفق اختبار تحليل التباين باستخدام البرنامج الاحصائي spss النسخة 20 يتم تفسير ومناقشة الفرضيات كالتالي:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه:" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها"، للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال تحليل التباين الأحادي المشترك – المغاير- ANCOVA، وذلك بغرض قياس دلالة الفروق بعد استبعاد أثر المتغير المصاحب أو المشترك والذي هو القياس القبلي لمهارات التدريس للتأكد من أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في القياس القبلي تم التحقق من الشروط التالية:

- أن يكون المتغير كمي ومن المستوى الفئوي أو النسبي.

- المجموعتان مستقلتان والشرطان السابقان محققان.

- توزع البيانات في المتغير التابع توزيعا اعتداليا. (أمين، 2008، ص3)

يتم التحقق من هذا الشرط باستخدام اختبار شبيروايلك Shapiro-Wilk ، حيث يشير الجدول رقم08: أن قيمة الاختبار بلغت 0.964 ومستوى دلالتها 0.829 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على تحقق الشرط والبيانات اعتدالية في كلتا المجموعتين.

الجدول 08

التحقق من اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شبيروايلك Shapiro-Wilk

قيمة شبيروايلك Shapir-Wilk	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
0.964	10	0.829

ويتم التحقق من هذا الشرط باستخدام مخطط بحيث يكون التوزيع اعتداليا إذا كانت النقاط مجتمعة حول خط مستقيم يشمل المبدأ. بعد التحقق من الشروط السابقة تم إجراء تحليل التباين المشترك، والجداول التالية تبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول 09

المتوسطات الحسابية في القياس البعدي بعد عزل أثر المتغير المصاحب

البيانات الإحصائية / المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)
التجريبية	10	268.936	2.238
الضابطة	10	109.714	2.238

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي بعد عزل أثر المتغير المصاحب للمجموعة التجريبية بلغ 268.936 بانحراف معياري قدره 2.238 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أثر المتغير المصاحب الذي بلغ 109.714 بانحراف معياري قدره 2.238.

الجدول 10

إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	4959.529	1	4959.529	131.924	0.01	0.886
المجموعة	76157.034	1	76157.034	2025.784	0.01	0.992
الخطأ	639.096	17	37.594			
المجموع	811655.750	20				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف عالية حيث بلغت 2025.784 و هي دالة عند 0.01 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لمهارات التدريس و بالرجوع إلى الجدول رقم08 يتبين أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها268.936 وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة109.714 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين متوسطي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مهارات التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغ حجم فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التدريس 0.992 بمعنى أن المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي أثر في وجود فروق بين المجموعتين بنسبة 99.2 و0.8 لبقية المتغيرات. إذ يمكن تفسير ذلك بأن البرنامج كان مستندا عن الحاجات الفعلية التي حددها المعلمون مسبقا ومن خلال النتائج تظهر ضرورة التدريب المستمر لمعلم فئة الإعاقة السمعية، حيث يحدد كل من النمر والكوفي(2010) أهم الاعتبارات التي لا ينبغي إغفالها في تعليم المعاق سمعيا التخطيط للأنشطة التربوية و اعتماد أساليب التعزيز المطلوبة وضرورة إعداد المعلم الخاص للمعاقين سمعيا وما أشار إليه النوايسة (2013) يدعم ضرورة

التركيز على مهارات ومعايير في إعداد معلم التربية الخاصة عموما ومعلم الاعاقة السمعية بصفة أخص، حيث حدد أهم المعايير التي وجب مراعاتها في عملية الاعداد وهي:

- معيار الأسس والمبادئ العامة.
- معيار اللغة.
- معيار التخطيط للتدريس.
- معيار تنفيذ الدروس (مهارة التهيئة، مهارة طرح الأسئلة، مهارة الشرح..)

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والبرنامج التدريبي للدراسة الحالية أثبت فعاليته على العينة التي طبق عليها حيث أن البرنامج التدريبي تم تصميمه وفق أولويات و الحاجات التي أقر المعلمين أنهم بحاجة للتدريب عليها، بالإضافة إلى ملاءمة البرنامج للمستويات المختلفة للتعلم لديهم واشتماله على المكونات الأساسية التي يجب أن تتوفر في البرنامج لنجاحه من مستلزمات وأجهزة وتجهيزات وقاعة مكيفة وأنشطة وأدوات بالإضافة إلى أهداف التدريب والأساليب والفنيات، ممّا يعكس فاعلية مثل هذه البرامج في تلبية احتياجات التدريب لدى المعلمين العاملين في ميدان تعليم المعاقين سمعيا، ولاسيما إذا كانت هذه البرامج تجمع بين المحاضرات النظرية لتنمية الجانب المعرفي لدى المعلمين وورش العمل التدريبية لتحقيق تدريب فعال وإتقان جيد لمهارات التدريس لفئة المعاقين سمعيا(بطيخ، 2003)

من خلال النتائج المحصل عليها نتوصل إلى أن التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم في الولايات الأمريكية، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات: برنامج تدريب المعلمين على الكفاية والأداء. وقد أوضحت دراسة مسحية أن 60% من تدريبات المعلمين تتبنى برامج الكفايات التدريسية التي تؤكد على أن المعلم لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام مهارة طرح الأسئلة في التدريس.

(علي، 2012، ص 26)

حيث يشير عبد الحي (2001) على ضرورة فهم المعلم لخصائص تلاميذه ودوره الواضح في الصف الدراسي ومدى قدرته ومهارته على إدارة صفه وجذب انتباه تلاميذه الصم

بالإضافة إلى مرونته في المواقف التعليمية وإتقانه لطرق التدريس، نفس الأمر الذي أكده كل من جالتون ومون على ضرورة أن ينصب محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة على مواجهة المشاكل الفعلية الموجودة في الميدان. كما يشير كاتز إلى ضرورة احتواء البرنامج التدريبي على الحقائق والمعلومات والمهارات والأفكار والأساليب والمناهج الأكاديمية والكفايات التي تهم المعلمين في عملهم التربوي(الجوالده، 2012، ص 164)

حيث أن عملية اعداد المعلم يجب أن تركز على اتقان المهارات التي تؤهله لكي يكون معلّماً قادراً على التعامل مع التلاميذ الصم، بالإضافة إلى توفر مجموعة من الشروط كخبرته بمهارات الاتصال الخاصة بالصم والقدرة على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للأصم. وتمكنه من طرق التدريس الملائمة لمنهج الصم بالإضافة إلى التمتع بكفايات أساسية تؤدي إلى نواتج تعلم جيّدة وباقية الأثر لدى التلاميذ الصم.

(يحي، 2006، ص 424)

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الصمادي(2007) التي هدفت إلى بناء برنامج أثناء الخدمة لمعلمي الصم وضعاف السمع في ضوء احتياجاتهم التدريبية، و اتفقت أيضا مع دراسة شحاتة وسليمان ورضوان (2014) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم.

كما اتفقت أيضا نتائج دراسة الغزو والقريوتي والسرطاوي مع الدراسة الحالية حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود أثر للتدريب دال إحصائيا على بعد تنفيذ الدرس في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد المقياس الأخرى.

دراسة نصر (2013) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة يلبي احتياجاتهم التدريبية، لدى عينة من معلمات العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا من المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس؛

وبطاقة ملاحظة لأداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي المعاقين سمعيا في المرحلة الابتدائية، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة.

وقامت يسلم (2007) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا (فئة القابلين للتعلم) بهدف التعرف على أثر البرنامج وتوفير الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار معرفي وشبكة ملاحظة، وأظهرت النتائج حاجة معلمات الأطفال للتدريب على الجانب المعرفي والجانب الأدائي للكفايات التدريسية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الكفايات التدريسية.

وتؤكد نتائج دراسة علوي وإبراهيم (2007) على ضرورة تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الإعاقة السمعية حيث توصلت النتائج إلى أن الكفايات التدريسية والكفايات الشخصية تأخذان الأهمية بالنسبة للكفايات الباقية. وتدعم نتائج دراسة بن موسى و بوضياف(2017) التي توصلت إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة بالمراكز المتخصصة بولاية الوادي منخفض، ضرورة تدريب هؤلاء المعلمين على هذه الكفايات.

هدفت دراسة النبراوي (2008) المشار إليها في(الخفاف،2015) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات وتكونت عينة الدراسة من 40 معلم ومعلمة وتم استخدام بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي والوجداني للكفايات.

قام الرشيدي وشبل (2009) بإعداد برنامج تدريبي توليفي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة طبق البرنامج على عينة قوامها 12 معلم من معلمي العلوم بمعاهد وبرامج الأمل للمرحلة المتوسطة بمنطقة جدة التعليمية،

تم تطبيق اختبار تحصيلي لقياس مستوى معلمي العلوم في الجوانب المعرفية المرتبطة لاختيار و تطويع وتنفيذ استراتيجيات تدريس العلوم الفعالة للطلاب الصم وبطاقة ملاحظة لملاحظة سلوك المعلمين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي التوليفي في التحصيل المعرفي المرتبطة بوحدة اختيار وتطويع وتنفيذ استراتيجيات تدريس العلوم للطلاب الصم وظهرت نتيجة دراسة الوحدة التي تم تقديمها عبر التدريب التوليفي.

هدفت دراسة بيان(2010) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث تكونت عينة الدراسة من 41 معلم ومعلمة في علم الأحياء واستخدمت الباحث في القياس مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية. وكشفت نتائج الدراسة على استفادة المعلمات المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب حيث بلغت نسبة الموافقة 99.40%.

هدفت دراسة قام بها الزريقات والصمادي (2012) إلى مراجعة برامج ومناهج التعليم الخاص الحالية من حيث صلتها بالتلاميذ الصم وضعاف السمع، ومراجعتها باستخدام المعايير الوطنية الأردنية. تم جمع البيانات النوعية في جميع أنحاء الدراسة .أظهرت النتائج أن تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع يمثل تحديًا وشملت هذه التحديات الافتقار إلى البرامج العلاجية والتعليمية، وعدم كفاية المعلمين، والمدارس غير المجهزة، ونقص الأدوات التعليمية والتقييمية.وقد وجد في نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال حتمية إعداد معلم المعاق سمعيا بمواصفات خاصة وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج علمية مقننة تقوم على محاور متطورة هدفها إعداد المعاق سمعيا للحياة المعاصرة في إطار مناهج تعليمه العملية و النظرية. حيث زاد الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم، والعمل على رفع مستواهم العلمي والمهني نظرا للمعلم من دور مهم وأساسي في رسم المعالم الأساسية المدرسية المستقبل، لهذا تسعى الكليات الجامعية إلى ضرورة تكامل وتوازن الجوانب الأكاديمية في برامجها لإعداد المعلم.

اتفقت هذه النتيجة للدراسة مع دراسة أبو الحمائل (2005) والتي توصلت من خلال بطاقة الملاحظة الصفية إلى تحسن مستوى المهاري للمعلمين بعد البرنامج التدريبي عنه قبل البرنامج وتشير إلى دور استخدام البرنامج الذي درسه المعلمون في صورة موديلات تعليمية في مجالات التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، استخدام المستحدثات التكنولوجية، التعامل مع المادة التعليمية، إدارة التفاعل الصفي، أساليب التقويم الحديثة للتلاميذ، مجال التطورات العلمية للتربية العلمية.

1-2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها".

يتم التحقق من هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA، وذلك بهدف قياس دلالة الفروق في أبعاد مهارات التدريس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد استبعاد أثر المتغير المصاحب والتي هي أبعاد القياس القبلي لمهارات التدريس بعد التحقق من شروط تطبيق هذا الاختبار تم تحليل البيانات والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول 11

إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب.

البيانات الإحصائية / القياس والمجموعات		العدد (ن)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)
التخطيط	التجريبية	10	45.569	2.536
	الضابطة	10	16.481	2.536
التهيئة	التجريبية	10	21.904	1.866
	الضابطة	10	7.896	1.866
طرح الأسئلة	التجريبية	10	71.820	3.355
	الضابطة	10	28.430	3.355
إدارة الصف	التجريبية	10	87.016	3.117
	الضابطة	10	17.634	3.117
شد الانتباه	التجريبية	10	54.940	3.335
	الضابطة	10	26.960	3.335

يشير الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة التخطيط أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية 45.569 بانحراف معياري قدره 2.536، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة16.481 بانحراف معياري قدره2.536، أيضا مهارة التهيئة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 21.904 بانحراف معياري1.866 أما المجموعة الضابطة فالمتوسط الحسابي أقل يقدر ب7.896 بانحراف معياري قدره 1.866.والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لمهارة طرح الأسئلة قدر ب71.820 بانحراف3.355 وهو يفوق متوسط المجموعة الضابطة. كذلك مهارة إدارة الصف حيث يظهر المتوسط الحسابي بقيمة قدرها

87.016 وانحراف قدره3.117 في حين المجموعة الضابطة أقل 17.634 بانحراف 3.117 والفرق يظهر في مهارة شد الانتباه أيضا حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ 54.940 وانحراف معياري 3.335 والمجموعة الضابطة بمتوسط حسابي قدره 26.960 وانحراف 3.335.

وفيما يلي الجدول رقم 12 يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد المشترك مع العلم أن المتغير المصاحب هو القياسات القبلية لأبعاد المهارات ولم ندرجها لأنها تطيل الجدول.أنظر الملحق رقم 09.

الجدول 12

إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مهارات التدريس بعد عزل أثر المتغير المصاحب.

مصدر التباين	أبعاد مهارات التدريس	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر باستعمال Partial Eta Squared
المجموعة	التخطيط	147.782	1	147.782	34.051	0.01	0.724
	التهيئة	34.275	1	34.275	14.586	0.02	0.529
	طرح الأسئلة	328.850	1	328.850	43.282	0.01	0.769
	إدارة الصف	840.838	1	840.838	128.182	0.01	0.908
	شد الانتباه	136.745	1	136.745	18.213	0.01	0.584
الخطأ	التخطيط	56.421	13	4.340			
	التهيئة	30.548	13	2.350			
	طرح الأسئلة	98.771	13	7.598			
	إدارة الصف	85.276	13	6.560			
	شد الانتباه	97.604	13	7.508			
المجموع	التخطيط	3044.238	19				
	التهيئة	787.800	19				
	طرح الأسئلة	6155.938	19				
	إدارة الصف	6676.138	19				
	شد الانتباه	4809.450	19				

تظهر النتائج المتغير المصاحب وتأثيره على باقي المتغيرات في القياس البعدي نجد أن التخطيط القبلي باعتباره المتغير المصاحب يؤثر في القياس البعدي له فقيمة ف 15.401 وهي قيمة دالة عند 0.002 بالإضافة الى مهارة إدارة الصف قيمة ف دالة عند

0.05 أما بالنسبة لمهارة التهيئة وطرح الأسئلة ومهارة شد الانتباه غير دالة. الملحق رقم 09.

نلاحظ من خلال الجدول 12 أن قيمة "ف" لبعد التخطيط بلغت 34.051 وهي دالة عند0.01 وهي ما تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي وعليه فالفرق دال احصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد التخطيط. كما نلاحظ من خلال الجدول 12 أن قيمة ف لبعد التهيئة بلغت14.586 وهي دالة عند 0.02، بالإضافة الى أن قيمة "ف" لبعد طرح الأسئلة تساوي43.282 وهي قيمة دالة عند0.01 وعليه فان هناك فرق دال احصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد طرح الأسئلة.

يظهر من خلال الجدول 12 أن قيمة "ف" لبعد إدارة الصف بلغت128.182 وهي دالة عند 0.01، بالإضافة إلى أن قيمة شد الانتباه قدرت بـ18.213 وهي دالة عند 0.01 وعليه فإنه هناك فرق دال احصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد شد الانتباه وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المهارات التدريسية لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول السابق حجم التأثير المتبادل حيث بلغت قيمته0.724 لبعد التخطيط و0.529 لبعد التهيئة و0.769 لبعد طرح الأسئلة و0.908 لبعد إدارة الصف و0.584 لبعد شد الانتباه وهي قيم دالة.

بعد حساب قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل التي تنص على" توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية(التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها" حيث تشير نتائج الدراسة إلى وجود تدني في مستوى مهارات التدريس لأفراد العينة على المهارات المتضمنة في البرنامج قبل التطبيق

وتحسن هذا الأداء بعد التطبيق، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(بطيخ 2003) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين معرفيا و مهاريا في مهارات وطرق التدريس للتلاميذ المعاقين سمعيا، واستهدف البرنامج المهارات التدريسية التالية: (إعداد وصياغة الأهداف – معالجة المحتوى– التهيئة والتمهيد للدرس– وسائط التعلم– صياغة وتوجيه الأسئلة– إدارة الفصل– عرض الدرس...) وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لكل مهارة من المهارات المستهدفة.

يتضح من خلال النتائج التي تم التوصل إليها قبل تنفيذ البرنامج ضمن مهارة التخطيط، وصوغ الأهداف التعليمية، والتي تم تقييم درجاتها بالرجوع إلى الخطط الفصلية، وكراسات التحضير التي نفذت من قبل المعلمين، وجود ضعف في ممارسة المعلمين لهذه المهارة مع ملاحظة التطور الذي نتج بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وكما هو مبين من خلال المتوسطات الحسابية، ويعود سبب ذلك إلى تلبية البرنامج التدريبي المقترح لحاجات المعلمات الفعلية على كفاية التخطيط وصوغ الأهداف التعليمية، وتوضيح جميع الفروع المتعلقة بمهارة التخطيط. وتنفيذ ذلك عمليا داخل حجرة النشاط مع الإشراف عليهم وتصويب الأخطاء باستخدام التغذية الراجعة. وهذا ما دعمته دراسة كوردبورا المشار إليها في (الشربيني والطناوي،2006) التي هدفت إلى بناء موديولات تعليمية لمعلمي العلوم تحتوي قائمة على الكفايات النوعية اللازمة للتدريس الفعال وركزت على مهارة التخطيط للتدريس لما له من أهمية في مجال تدريب المعلمين.

وأشار عبد الجبار (2003) إلى دراسة ساس وليهرر (1986) التي بحثت في المهارات الفاعلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية حيث تكونت عينة الدراسة من 150 مشرفا من المشرفين على برامج الإعاقة السمعية، حيث اطلع المشرفون على 40 مهارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس.

واهتمت سهيلة (1995) بدراسة مهارة التخطيط للدروس اليومية وقد حددت (صياغة أهداف الدروس السلوكية، إعداد مقدمة للدرس، والتقويم الختامي لخطة الدروس اليومية، الواجب المنزلي) ومهارة شد الانتباه وتشمل (حركة المعلم، إثارته، صوته...) حيث صممت شبكة ملاحظة لملاحظة أداة المعلمين على تلك المهارات.

كما تدعم دراسة عبده (2002) ضرورة توفر مهارة التخطيط ومهارة إدارة الصف عند معلم المعاقين سمعيا حيث هدف دراستها إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا، من بين أبعاد الاستبانة التي طبقت على المعلمين تخطيط أهداف الدرس استخدام الأنشطة التعليمية، استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، استخدام أساليب التقويم وإدارة الفصل. ونتجت الدراسة بأن أغلب الكفايات تعد أساسية ولازمة للمعلمين وخاصة كفاية التخطيط. ويؤكد عقل (2012، ص 205) إن إتقان معلم الإعاقة السمعية لمهارة شد إدارة الصف جانب هام من جوانب عملية التدريس فينبغي المحافظة على حد معقول من النظام دون إفراط أو تفريط داخل الفصل فبدونه تسود الفوضى التي تمنع التعلم. كما أنها تساعد معلم الإعاقة السمعية على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافه بدرجة كبيرة، أي تحقيق التعلم الفعال، كما تعمل على نجاح معلم الإعاقة السمعية في مهنته.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى تحسن أداء المعلمات على شبكة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك بمقارنة المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مهارات التدريس التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه. حيث أشارت النتائج وعلى كافة مهارات الدراسة كما هو مبين في السابق وجود أثر واضح للبرنامج التدريبي المقترح في تنفيذ تلك المهارات، وترجع تلك الفاعلية في تحسن الأداء إلى:

- أن المهارات المستهدفة في البرنامج قد اختارها أفراد العينة للتدريب عليها.
- أن محتوى البرنامج التدريبي كان ثري بالمعلومات النظرية الضرورية.

- توفر التقويم المناسب الذي يبين مدى تقدم أفراد العينة وأثر التغذية الراجعة المقدمة أثناء وبعد ممارسة تلك المهارات

توافقت نتائج الدراسة الحالية في مجال مهارات التدريس مع نتائج كل من دراسة (بيان (2010) ودراسة أبو الحمائل (2005) ودراسة شحاتة وسليمان ورضوان (2014) ودراسة نصر (2013) التي دلت على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وأشارت إلى ضرورة تطوير برنامج تدريب معلمي فئة المعاقين سمعيا.

1-3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه "لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها".

يتم التحقق من هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك، حيث يتم حساب تأثير التفاعل بين البرنامج التدريبي مع الأقدمية.

الجدول 13

دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التدريس من خلال تأثير تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مهارات التدريس	3623.901	1	3623.901	104.355	0.001
المجموعة	63110.374	1	63110.374	1817.349	0.001
الأقدمية	35.307	1	35.307	1.017	0.329
الأقدمية*المجموعة	92.279	1	92.279	2.657	0.124
الخطأ	520.899	15	34.727		
المجموع	811655.750	20			

يوضح الجدول السابق قيمة ف المحسوبة تساوي 2.657 بمستوى دلالة 0.124 وهو أكبر من 0.05، وهي قيمة غير دالة وعليه لا يؤثر تفاعل البرنامج التدربي والأقدمية على القياس البعدي للمهارات التدريسية. وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه"لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لمهارات التدريس بعد عزل أثر القياس القبلي لها"

يلاحظ أن قيمة "ف" غير دالة إحصائيا ومنه تحققت الفرضية الثالثة التي مفادها "لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لمهارات التدريس بعد عزل أثر القياس القبلي لها".

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود تأثير بين البرنامج التدريبي والأقدمية بأن البرنامج التدريبي جاء كاستجابة وتلبية حاجات مجموعة من معلمي فئة المعاقين سمعيا من بينهم أفراد عينة الدراسة حيث صرحوا باحتياجاتهم لتدريب على المهارات التدريسية الخمسة التالية: (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة الصفية، إدارة الصف، شد الانتباه)، على الرغم من أن المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة أكثر هم أقدر على التعامل مع المناهج الدراسية وإدارة الصف كما هو معروف بما يمتلكون من خبرات متنوعة التي اكتسبوها طوال سنوات خدمتهم، لذلك يفترض أن تكون احتياجاتهم التدريبية أقل. ومع ذلك يمكن تبرير هذه النتيجة بأن هؤلاء المعلمون وبخاصة أنهم من كبار العمر قد فاتهم التطور التكنولوجي الحاصل في مجال التعليم، وبذلك فهم يشعرون بضرورة تعويض هذا النقص بالتدرب على الأساليب والمستحدثات التربوية الجديدة.

تفسر رمو (2003) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية بين المعلمات ذوات الخبرة من(5-10) سنوات، والمعلمات ذوات الخبرة من(10-15) سنة، بعد دراستهن للبرنامج التدريبي، إلى أن: المعلمات ذوات الخبرة الطويلة يمارسن العمل التدريسي بشكل روتيني دون تجديد لمعلوماتهن، ودون متابعة المستجدات في العلمية والتربوية، و التقنيات التربوية، مع ازدياد مشاغلهن وتضاؤل دافعيتهن للتعليم، وربما العمل مع تقدمهن في الخدمة مما يضعف من مواكبتهن لمتطلبات العصر والقناعة بما ملكت أيديهن من معلومات وكفايات عملية. إضافة إلى أن البرنامج التدريبي وفر للمعلمات على مختلف فئاتهن خبرات تدريبية متنوعة وموحدة، الشيء الذي يؤدي إلى التقارب في متوسطات تحصيلهن أدائهن، ولا يسمح بظهور الفرق بينهن من حيث الخبرة.

وتتفق نتائج الدراسة حول أثر البرامج التدريبية في تحسين أداء المعلمات وفق متغير الخبرة مع دراسات (سيلفن،2003، ص34)، (كيمب،2000، ص67)، والتي أكدت إلى أن تركيز برامج تكوين المعلم يجب ألا يقتصر على الجانب الفكري الأساسي في عملية الإعداد في مؤسسة إعداد المعلم والذي يغلب عليه الطابع النظري، بل يجب أن يمتد اهتمام هذه البرامج لتشمل الشق الواقعي الحقيقي في عملية الإعداد في مؤسسة تربية الطفل والذي يغلب عليه الطابع العملي الممارس أثناء الخدمة.

بالإضافة إلى أن إعداد وتدريب المعلمين في هذا المجال تطور من أدائهم التدريسي وتزودهم بمهارات تدريسية ضرورية دون وضع اعتبار لسنوات الأقدمية فهم بحاجة للتدريب المستمر لاكتساب مهارات تمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية على اعتبار أن الأصم هو الأكثر حاجة إلى معلم متخصص لتعليمه وتدريبه.

وتؤكد هذه النتائج إدراك أفراد العينة لأهمية هذه المهارات في تدريب معلمي الأطفال المعاقين سمعيا بغض النظر عن سنوات الأقدمية لديهم، ولقد أوضح الرشيدي (2014) في دراسته التي بحثت في أهم المعايير المقترحة لتدريب معلمي العلوم للطلاب الصم عدم وجود فروق دالة في استجابات أفراد العينة على جميع المعايير المقترحة طبقا لمتغير الخبرة ويؤكد مدى أهمية هذه المعايير في تدريب معلمي العلوم للتلاميذ الصم.

ويؤكد عواد (2005) في دراسته عن الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة (من ضمنهم معلمي الإعاقة السمعية) في العمل مع المعاقين التي تتعلق بالبيئة التعليمية وأسلوب التعليم والمعاق والمعلم في حد ذاته أكثر من الصعوبات مع الادارة والأسرة وهذه الصعوبة تستمر وتتعقد حتى مع زيادة سنوات العمل والتطول التكنولوجي وتغير الأجيال.

اتفقت النتائج الحالية مع دراسة كل من عبد الجبار (1998) ورافع (2004) وسويدان (2015) ودراسة أبو قويدر (2019) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى احتياجاتهم التدريبية في المهارات المختلفة تبعا لمتغير الخبرة.

ولم تشر نتائج الصمادي (2007) لتفاعل البرنامج التدريبي وعامل الخبرة حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أداء المعلمين التدريسي تعزى للبرنامج التدريبي والخبرة والتفاعل بينهما وأن نفس الاهتمام أبداه المعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة والمعلمين من ذوي سنوات الخبرة القصيرة.

بينما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من بركات (2010) والصمادي والنهار (2001) وأحمد والسويدي (1992) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وفيما يلي الجدول رقم 14 يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد الثنائي مع العلم أن المتغير المصاحب هو القياسات القبلية لأبعاد المهارات ولم ندرجها لأنها تطيل الجدول. أنظر الملحق رقم 10.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه " لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها".

يتم التحقق من هذه الفرضية باستعمال تحليل التباين الثنائي، وذلك للتحقق من تأثير تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية على أبعاد مهارات التدريس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعد التحقق من الشروط كانت النتائج كالتالي:

الجدول 14

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل الأقدمية مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية

مصدر التباين	أبعاد مهارات التدريس	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر باستعمال Partial Eta Squared
المجموعة	التخطيط	47.610	1	47.610	9.337	0.011	0.459
	التهيئة	13.698	1	13.698	4.941	0.048	0.310
	طرح الأسئلة	143.206	1	143.206	16.419	0.002	0.599
	إدارة الصف	189.285	1	189.285	32.881	0.000	0.749
	شد الانتباه	23.867	1	23.867	2.909	0.116	0.209
الأقدمية	التخطيط	0.081	1	0.081	0.016	0.902	0.001
	التهيئة	0.026	1	0.026	0.009	0.925	0.001
	طرح الأسئلة	0.221	1	0.221	0.025	0.876	0.002
	إدارة الصف	11.037	1	11.037	1.917	0.194	0.148
	شد الانتباه	5.574	1	5.574	0.679	0.427	0.058
المجموعة *الأقدمية	التخطيط	0.321	1	0.321	0.063	0.807	0.006
	التهيئة	0.050	1	0.050	0.018	0.895	0.002
	طرح الأسئلة	2.415	1	2.415	0.277	0.609	0.025
	إدارة الصف	21.675	1	21.675	3.765	0.078	0.255
	شد الانتباه	6.318	1	6.318	0.770	0.399	0.065
الخطأ	التخطيط	56.092	11	5.099			
	التهيئة	30.497	11	2.772			
	طرح الأسئلة	95.943	11	8.722			
	إدارة الصف	63.323	11	5.757			

	شد الانتباه	90.262	11	8.206			
المجموع	**التخطيط**	3044.238	19				
	التهيئة	787.800	19				
	طرح الأسئلة	6155.938	19				
	إدارة الصف	6676.138	19				
	شد الانتباه	4809.450	19				

يوضح الجدول السابق قيمة "ف" لأبعاد المهارات التدريسية وهي التخطيط0.063، التهيئة 0.018، طرح الأسئلة 0.277، إدارة الصف 3.765، شد الانتباه 0.770، وهي قيم غير دالة احصائيا. حيث لم يظهر تحليل التباين الثنائي المشترك وجود أثر للتفاعل بين المجموعة وسنوات الأقدمية وعليه لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية على القياس البعدي لأبعاد مهارات التدريس. وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية.

أظهرت النتيجة المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة عدم وجود تأثير على تفاعل البرنامج التدريبي و الأقدمية على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية(التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها"، إذ يعزو الياسري ومحمد(2010) ذلك إلى ندرة توفر الفرص للمعلمين من ذوي الخدمة الطويلة للدخول في دورات تدريبية بهدف تجديد معلوماتهم ورفع مستوى الكفاءة لديهم وإن توفرت مثل هذه الفرص فتكون في العادة دورات قصيرة لا تتجاوز مدتها أسبوع واحد وفي أوقات متباعدة بين دورة وأخرى وكذلك ندرة فرص الاحتكاك مع المعاهد في بلدان أخرى لها باع في هذا الميدان، وندرة توفر الأدبيات الحديثة المتعلقة بعمل هؤلاء المعلمين في السوق المحلية، وإن توفر قسم منها فتكون أسعارها مرتفعة نسبيا، مما يؤدي إلى عزوفهم عن انتقاء مثل هذه الكتب كما أن المعاهد تفتقر في معظم الأحيان إلى مكتبات متخصصة، توفر مثل هذه الكتب للمعلمين العاملين في هذه المعاهد وعليه فإن فرص تباين بين أفراد عينة الدراسة في

ضوء سنوات الأقدمية تكون محدودة من حيث الكفاءة لأنهم يستفيدون العمل اليومي الذي داخل الصفوف الدراسية فقط.

وهذا ما أكدته دراسة عبد الجبار (1999) حيث هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا، حيث شملت الدراسة 237 معلما ومعلمة متفاوتين في سنوات الأقدمية واستخدمت الدراسة مقياس الكفايات لمعلمي المعاقين سمعيا وأوضحت نتائج الدراسة أن معلمي الأطفال المعاقين سمعيا يرون أن كل الكفايات التي تضمنها مقياس الكفايات على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم.

ويتفق هذا الرأي مع دراسة الزهراني (2009) التي هدفت الى معرفة دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس لدى المعلم ومن بين النتائج الي خلصت بها عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حسب اختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

فقد أظهرت نتائج دراسة علوي (2007) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات اللازمة بشكل عام تعزى لمتغير الخبرة. وهذا دلالة على تقارب سنوات الخبرة لعينة الدراسة حيث أن 32 معلما ومعلمة خبراتهم أقل من خمس سنوات وأن10 معلمين ومعلمات أكثر من خمس سنوات أي بين (5–10) سنوات.

لكن لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية لبعض الكفايات لمعلمي الإعاقة السمعية ومنها الكفايات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة وكذلك كفايات شخصية، وكفايات التعامل مع المعوقين وذويهم والكفايات الاجتماعية.

وأشارت نتائج دراسة العزو والقريوتي والسرطاوي (2004) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، لصالح ذوي الخبرة من (1–0) سنوات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى حداثة عهدهم بالالتحاق بمهنة التدريس وتحمسهم للعمل مع ذوي

الاحتياجات الخاصة وعدم تعرضهم للإحباطات والاحتراق النفسي وروتين العمل بنفس الدرجة التي يتعرض لها ذوي الخبرات الأكثر، إضافة إلى حداثة المعلومات التي تلقوها أثناء إعدادهم المهني المسبق. وبذلك فقد تعارضت نتائج الدراسة مع ما توصل له الصمادي والنهار (2001) فيما يتعلق بان مهارة التدريس تزيد مع زيادة سنوات الخبرة. كما تعارضت النتائج أيضا مع ما توصلت لها الدراسة الحالية ودراسة عبد الجبار (2002) وهو عدم وجود أثر لسنوات الخبرة على توافر مهارات التدريس الفعال.

خلاصة الدراسة:

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو معرفة فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس لها.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

3- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي للمهارات التدريسية بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

4- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والأقدمية تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لأبعاد المهارات التدريسية (التخطيط، التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه) بعد عزل أثر القياس القبلي لها.

ويتضح من النتائج السابقة أن تدريب معلمي فئة المعاقين سمعيا أفراد العينة على مهارات التدريس ساهم في تحسين مستوى مهاراتهم المتمثلة في التخطيط، التهيئة، طرح الأسئلة، إدارة الصف، شد الانتباه، ويظهر ذلك في ارتفاع نتائج القياس البعدي للمجموعة

التجريبية مقارنة بنتائج القياس القبلي والمجموعة الضابطة. وعليه دعمت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسات سابقة التي تناولت تدريب معلم المعاقين سمعيا على مهارات التدريس والتي أثبتت فعاليتها وهذا ما يدعوا لإعداد وتطبيق المزيد من هذه البرامج في تحسين مهارات المعلم كما أظهرت النتائج عدم تأثير عام الأقدمية على مستوى مهارات التدريس وهذا ما يجعل مثل هذه البرامج تستهدف جميع معلمي المعاقين سمعيا لتجديد خبراتهم ومكتسباتهم.

اقتراحات الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن أن نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات نذكر منها:

- ضرورة الاهتمام بالتكفل بذوي الاعاقة السمعية وإعادة النظر في البرامج المسطرة لهم وتكوين وتدريب معلميهم.
- القيام بدورات تحسيسية وندوات اعلامية بهدف توعية المعلمين بضرورة التدريب المستمر وتنمية مهاراتهم التدريسية.
- إعداد منهاج مكيف خاص بالصم والحرص على الإعداد الجيد للمعلمين من ناحية تطبيق هذا المنهاج وتطوير مهارات التدريس لديهم من خلال دورات تكوينية مستمرة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تدريس ذوي الإعاقة السمعية وأساليب ومهارات تدريسهم.
- اقتراح برامج تدريبية وأساليب وطرق حديثة بمساعدة الأسرة والمدرسة لتحسين مستوى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم (2005). *التفاعل الصفي مفهومه تحليله مهاراته*، مصر: عالم الكتاب.

2- إبراهيم، مجدي عزيز (2003). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

3- إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم *مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، مصر: عالم الكتب.

4- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). *أسس البحث العلمي*، عمان: مؤسسة الوراق.

5- أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف (2009). *أساليب تدريس الرياضيات*، عمان: دار الشروق.

6- أبو النصر، مدحت محمد (2012). *مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية*، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

7- أبو دريع، سامر محمد (2012). *المعلم الفعال في تعليم الأطفال الصم والصم المكفوفين*، عمان: دار مجدلاوي.

8- أبو سمور، محمد عيسى (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*، الأردن: دار دجلة.

9- أبو غريب، عايدة عباس وإبراهيم محمود أبو زيد، وكاشف، عبد السلام الحسني وقمر، عصام توفيق (1995). *المؤتمر القومي لتطوير إعداد وتدريبه ورعايته*، القاهرة.

10- أحمد، شكري سيد والسويدي وضحى علي (1992). *الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر*، مجلة مركز البحوث التربوية، 1، 95-271.

11- الأدغم، رضا أحمد حافظ (2003). تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة أستاذ

مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. جامعة المنصورة. أطلع عليه في 14/ 2020/01 من: https://www.angelfire.com/ma4/reda1121/5.ht

12- أسعد، فرح (2018). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*، الأردن: دار ابن النفيس.

13- أمين، أسامة ربيع (2008). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج spss*، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

14- الببلاوي، إيهاب وعبد الحميد أشرف محمد (2004). *الإرشاد النفسي المدرسي إستراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي*، مصر: دار الزهراء.

15- بدوي، عبد الرحمان (1977). *مناهج البحث العلمي*، الكويت: وكالة المطبوعات.

16- بول. ر بوردن ترجمة سليمان محمد طالب السيد (2009). الإدارة *الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة*، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

17- بركات، زياد (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله. جامعة جرش الاهلية. الفترة من6- 9 أفريل 2010.

18- البطاينة، أسامة محمد والجراح، عبد الناصر ذياب وغوانمة، مأمون محمود (2007). *علم نفس الطفل غير العادي*، الأردن: دار المسيرة.

19- بطرس، حافظ بطرس (2007). *إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة وأسرهم*، الأردن: دار المسيرة.

20- بطرس، حافظ بطرس(2010). *تعديل وبناء سلوك الطفل*، الأردن: دار المسيرة.

21- بطرس، حافظ بطرس (2010). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*، الأردن: دار المسيرة.

22- بطرس، حافظ بطرس (2015). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*، الأردن: دار المسيرة.

23- البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل (2007). *مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي*، الأردن: دار المسيرة.

24- بطيخ، فتيحة أحمد (2005). *مدخل لتدريس الرياضيات للتلاميذ الصم*، القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

25- بطيخ، فتيحة أحمد (2003).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات وطرق تدريس مناهج التلاميذ المعاقين سمعيا لدى معلميهم أثناء الخدمة.المؤتمر العلمي الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة بمصر. (2). 456-495.

26- البلاح، خالد عوض (2014). *الصداقة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*، مصر: دار الجامعة الجديدة.

27- بوبكر، منصور (2011). *أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات السلوك الإشرافي في فاعلية فرق العمل*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنة1.

28- بيان، محمد سعد الدين (2010).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

29- بن موسى، يمينة و بوضياف بن زعموش نادية.(2017).*الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*.9(31).641-629.

30- بن ساسي، عقيل و دبابي، بوبكر (2010). *الكفايات التدريسية الرصيد والاحتياجات لدى أساتذة الرياضيات لمرحة التعليم المتوسط . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. 384-357 .

31- جابر، عبد الحميد جابر (2000). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية*، مصر: دار الفكر العربي.

32- جابر، وليد أحمد (2005). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*، الأردن: دار الفكر.

33- جمل، محمد جهاد (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

34- جنسن، ايريك (2007). *التدريس الفعال*: مكتبة مؤمن قريش.

35- الجوالده، فؤاد عيد (2012). *الإعاقة السمعية*، الأردن: دار الثقافة.

36- الدريج، محمد وجمل، محمد جهاد (2009). *التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

37- الدقميري، سعيد (2007). الطفولة بين السواء والإعاقة، مصر: العلم والإيمان.

38- الدهمشي، محمد عامر (2007). *دليل التلاميذ والعاملين في التربية الخاصة*، الأردن: دار الفكر.

39- الدوسري، راشد (2009). *تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة*، سوريا: دار كيوان.

40- هالاهان، دانيالو كوفمان، جيمس (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر: الأردن.

41- هالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس وبولن، بيج (2013). *التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. ترجمة فتحي عبد الرحمن جروان وموسى محمد عمايرة وغالب الحياري وعمر فواز وقيس مقداد ونايف الزارع وحاتم الخمرة وسهى عبد الرحيم طبال ولينا بن صديق وشادن عليوت وصفاء العلي ومحمد الجابري، الأردن: دار الفكر.

42- هنلي، مارتن ورامزي، روبرتا وألجوزين، روبرت (2004). *خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة: دار الفكر العربي.

43- ولوكيري، وولتر ديك (1998). *التصميم المنظم للتعليم*. تر. محمد ذيبان غزاوي سوريا: المركز العربي للتعريب والترجمة.

44- الوهيب، عادل بن سليمان (2009). *خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع أهميتها ومدى توفرها من وجهة نظر الاختصاصيين بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

45- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2003). *الإعاقة السمعية*، عمان: دار وائل.

46- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2009). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*، عمان: دار الفكر.

47- الزريقات، إبراهيم عبد الله (2010). *تقييم مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة*. مجلة العلوم التربوية الجامعة الأردنية، 38(4)، 1276-1292.

48- الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (2011). *علم النفس المعرفي*، مصر: دار الشروق.

49- زهران، حامد عبد السلام وطعيمة، رشدي أحمد والأشول، عادل عز الدين والشيخ، محمد عبد الرؤوف ومخلوف، لطفي عمارة وقنديل، محمد متولي وأبو زنادة، شايان عبد اللطيف وجاد، محمد لطفي وزكي، أمل عبد المحسن (2016). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*، الأردن: دار المسيرة.

50- الزهراني، بندر بن سعيد بن دخيل الله(2009). *دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: المملكة العربية السعودية.

51- زيتون، حسن حسين (2004). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*، القاهرة: عالم الكتب.

52- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: عالم الكتب.

53- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*، القاهرة: عالم الكتب.

54- زيد، العربي محمد علي (2010). *إضطربات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

55- حاج موسى، إخلاص محمد عبد الرحمان (2016). *أثر الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية على شخصية المعاق*، جامعة ود مدني الاهلية السودان، 2(1)، 118-137.

56- الحربي، صالح بن رجاء بن عويمر (2007). *اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

57- الحربي، عواض بن محمد (2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

58- حسن، علي سلامة (1995). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: دار

59- حمادات، محمد حسن (2006). *القيادة التربوية في القرن 21*، الأردن: دار حامد.

60- حمدة، فاطمة أحمد(2010). *الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال*، عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

61- حميدة، إمام مختار والنجدي، أحمد وعرفة، صلاح الدين وراشد، علي محي الدين وعبد السميع، صلاح والقرش، حسن (2003). *مهارات التدريس*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

62- حنفي، علي عبد النبي (2011). *أساليب التعرف على التلاميذ الموهوبين من ذوي الإعاقة السمعية ورعايتهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة*، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (73)، 157-261.

63- الحيلة، محمد محمود (2014). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة.

64- الحيلة، محمد محمود (2014). *مهارات التدريس الصفي*، الأردن: دار المسيرة.

65- الطناوي، عفت مصطفى (2009). *التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه*، دار المسيرة: الأردن.

66- الياسري، حسين نوري وابراهيم محمد، نجية (2010). *الكفايات المهنية لدى معلمات الاطفال المعوقين سمعياً. مجلة كلية التربية الاساسية*. 2(60)،221-254.

67- يحي، حسن عايل أحمد والمنوفي، سعيد جابر (1998). *المدخل إلى التدريس الفعال*، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

68- يحي، خولة أحمد (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*، الأردن: دار المسيرة.

69- يحي، خولة أحمد (2003). *إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن: دار الفكر.

70- يوسف، عصام نمر ودرباس، أحمد سعيد (2007). *الإعاقة السمعية دليل علمي عملي للآباء والمربين*، الأردن: دار المسيرة.

71- كباجة، نعيم عبد الهادي وباسم، عبد الرحمن كراز (2008). *تقدير مدى التوافق لدى الأطفال الصم في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين* غزة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس لبرنامج غزة للصحة النفسية، الحصار والصحة النفسية الحواجز والجسور.

72- كريستين، ماكنتاير. (2004). *أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، (ترجمة خالد العامري). مصر: دار الفاروق للنشر.

73- كوافة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*، الأردن: دار المسيرة.

74- كوافة، تيسير مفلح (2010). *القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، الأردن: دار المسيرة.

75- كوفمان، جيمس وهالاهان دانيال (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة*، ترجمة عادل عبد الله محمد، الأردن: دار الفكر.

76- لبيب، رشدي وجابر عبد الحميد جابر، عطا الله منير (1983). *الأسس العامة للتدريس*، لبنان: دار النهضة العربية.

77- اللقاني، أحمد حسين و فارعة، حسن (1995). *التدريس الفعال*. مصر: عالم الكتب.

78- محمد عبد الرؤوف محمد خميس (2000). أثر تصميم طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص (فلسفة واجتماع) للتعليم من منظور الاعتمادية في تنمية الأداء التدريسي لديهم. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء). 2.24- 25.

79- المحيسن، إبراهيم عبد الله (2007). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث*، ط2، الرياض: مكتبة العبيكان.

80- مرسي، سامي عبد السلام (2014). *الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية*، الأردن: مؤسسة الوراق.

81- المرنوسي، ضياء عويد حربي (2015). *معلم المدرسة الأساسية*، عمان: دار الرضوان.

82- المسعودي، محمد حميد مهدي والجبوري، مشرق محمد مجول والجبوري، عارف حاتم هادي (2015). *المناهج وطرائق التدريس*، الأردن: دار الرضوان.

83- مصطفى، نمر مصطفى (2013). *تنمية مهارات التفكير*، الأردن: دار البداية.

84- مصطفى، أسامة فاروق والشربيني، السيد كامل (2013). *الإعاقة السمعية*، الأردن: دار المسيرة.

85- مصلوح، سعد عبد العزيز (2005). *دراسة السمع والكلام: صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك*، القاهرة: عالم الكتب.

86- الملاح، ثامر المغاوري محمد (2016). *الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا*. رسالة ماجيستير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية: مصر.

87- منشور رقم 06-03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية 1427 هـ الموافق 15 جويلية 2006 المتعلق بالقانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.

88- نايف، سليمان (2003). *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*، عمان: دار الصفاء.

89- نبهان، يحي محمد (2008). *الإدارة الصفية والاختبارات*، الأردن: دار اليازوري.

90- نبهان، يحي محمد (2012). *مهارات التدريس*، الأردن: دار اليازوري.

91- نتيل، رامي أسعد إبراهيم ووفائي، أحمد (2007). *السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وحركيا في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة الجامعة الإسلامية 15(2)،875-924.

92- النمر، عصام وتيسير، الكوفحي، (2010). *مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة*، الأردن: دار اليازوري.

93- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). *ذوي الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم*، الأردن: دار المناهج للنشر.

94- نوري، مصطفى (2006). سيكولوجية الاطفال ذوي الاختياجات الخاصة. دار المسيرة: الأردن.

95- نيسان، خالدة (2009). *الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي*، الأردن: دار أسامة.

96- نصر، ريحاب أحمد عبد العزيز(2013).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. مجلة التربية العلمية.16(4).1-51.

97- السبحي، عبد الحي أحمد و القسايمة، محمد بن عبد الله (2010). *طرائق التدريس العامة وتقويمها*، جدة: مكتبة خوارزم.

98- سبحي، نسرين حسن (2015). مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية من الدوارت التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بجدة. المؤتمر العلمي الخامس: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. الفترة من 63-65 أفريل 2015.

99- سعد، نادية (2012). *دليل تقييم برامج التدريب*، فلسطين: معهد القضاء الفلسطيني.

100-سلام عزام، عبد المعطي أبو قويدر (2019). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية: جامعة الشرق الاوسط.

101-سلامة، عادل أبو العز والخريسات، سمير عبد سالم وصوافطة، وليد عبد الكريم وقطيط، غسان يوسف (2009). *طرائق التدريس العامة*، عمان: دار الثقافة.

102-سلامة، عبد الحافظ (2000). *الوسائل التعليمية والمناهج*، الأردن: دار الفكر.

103-السليتي، فراس (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم*، الأردن: عالم الكتب الحديث.

104-السليتي، فراس (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*، الأردن: عالم الكتب الحديث.

105-سليمان، عبد الرحمان سيد (2000). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

106-سويدان، أمل عبد الفتاح والجزار، منى الصفي (2007). *استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة*، مصر: مركز الكتاب للنشر.

107- سويداني، رجاء. *درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس في فلسطين في ضوء مجتمع المعرفة*، جامعة الاستقلال: فلسطين.

108- السيد، فهمي علي (2010). *سيكولوجية ذوي الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية والعقلية*، الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

109- السيد، ماجدة مصطفى وخضر، صلاح الدين وفرماوي، محمد فرماوي وأمين مانيرفا رشدي وأبو زيد، عادل حسين (2011). *المناهج ومهارات التدريس*، مصر: الدار العربية للنشر.

110- العاسمي، رياض نايل (2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسة الشاملة*، الأردن: دار الإعصار العلمي.

111- عبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (1998). *الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا أهميتها ومدى توفرها لديهم، مجلة كلية التربية*، 3 (22)، 47-86.

112- عبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (2003). *البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة*، مجلة التربية وعلم النفس، (21)، 139-180.

113- عبد الحي، محمد فتحي (2001). *الاعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

114- عبد الرحيم، فاطمة (2013). *ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم*، الأردن: دار المناهج للنشر.

115- عبد العاطي، حسن الباتع(2014). *تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة*، مصر: دار الجامعة.

116- عبد العظيم، عبد العظيم صبري وعبد الفتاح، رضا توفيق (2017). *إعداد المعلم في ضوء بعض الدول*، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

117- عبد الغفار، أحلام رجب (2003). *الرعاية التربوية للصم والبكم وضعاف السمع* القاهرة: دار الفجر.

118- عبد الواحد، محمد فتحي عبد الحي (2001). *الاعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل* الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعية.

119- عبده، بدر الدين كمال وحلاوة، محمد السيد (2001). *رعاية المعاقين سمعيا وحركيا* الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

120- عبده، عبد المؤمن محمد (2002). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا*، *مجلة كلية التربية*، 12(50)، 60-86.

121- عبيد، ماجدة السيد (2000). *السامعون بأعينهم الإعاقة السمعية*، الأردن: دار صفاء.

122- عبيد، ماجدة السيد (2000). *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن: دار صفاء.

123- العجمي، محمد حسنين (2013). *الإدارة والتخطيط التربوي*، الأردن: دار المسيرة.

124- عدنان، محمود (1996). *رعاية الطفل المعاق*، مصر: شركة سفير للنشر.

125- العدوان، زيد سليمان والحوامدة و محمد فؤاد (2011). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*، الأردن: دار المسيرة.

126- العزالى، سعيد كمال عبد الحميد (2011). *تربية وتعليم المعاقين سمعيا*، الأردن: دار المسيرة.

127- العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*، الأردن: دار دجلة.

128- العزو، عماد محمد، القريوي، إبراهيم أمين و السرطاوي، عبدالعزيز (2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (95)، 51-69.

129- العزة، سعيد حسني (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس)*، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر.

130- العشي، نوال (2008). *إدارة التعلم الصفي*، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

131- عطية، محسن علي (2012). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*، الأردن: دار المناهج للنشر.

132- عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن (2007). *التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*، الأردن: دار المناهج.

133- عطية، محسن علي (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، الأردن: دار صفاء للنشر.

134- عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم (2009). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين*، عمان: دار الثقافة.

135- عفيفي، صديق محمد (2007). *دليل المعلم في إدارة الفصل*، مصر: المنظمة العربية لتنمية الإدارية.

136- العقباوي، أحلام (2010). *سيكولوجية الطفل الأصم*، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

137- عقل، سمير محمد (2012). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*، الأردن: دار المسيرة.

138- علوي، عادل عبد المجيد وإبراهيم، ألطاف رمضان (2007). *تقويم الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن*، مجلة التواصل، (17)، 95-126.

139-علوي، عادل عبد المجيد وإبراهيم، ألطاف رمضان (2007). *تقويم الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن*، (17)،95-126.

140- علوي، عادل عبد المجيد (2007). تقويم الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن. مجلة كلية التربية. 17، 95-196.

141- علي يسلم، خديجة عبد الله (2007). *برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا*، رسالة دكتورا غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

142- علي يسلم، خديجة عبد الله (2007). *برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا*، رسالة دكتورا غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

143- علي، محمد السيد (2012). *قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس*. الأردن: دار المسيرة.

144- عواد، يوسف ذياب (2005). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين، مجلة جامعة بيت لحم للأبحاث، (24)، 51-89.

145- عودة، بلال (2009). *الإشراف في التربية الخاصة*، عمان: دار الشروق.

146- عيسى، أحمد نبوي عبده (2010). *زراعة القوقعة الالكترونية للأطفال الصم الدليل العلمي للآباء والمعلمين*، عمان: دار الفكر.

147- الفتلاوي، سهيلة(1995). أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب المعلم على الكفايات التدريسية رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد.

148- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). *الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء*، الاردن: دار الشروق.

149- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). *سلسلة طرائق التدريس*، الاردن: دار الشروق.

150- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010). *المدخل إلى التدريس*، الأردن: دار الشروق.

151- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005). *تعديل السلوك في التدريس*، الأردن: دار الشروق.

152- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، الأردن: دار المسيرة.

153- فهمي، محمد السيد (2005). *واقع رعاية المعوقين في الوطن العرب*، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

154-صالح، علي عبد الرحيم وكطان، حيدر محمد وعلي، حيدر هاشم (2013). *ومضات في علم النفس المعرفي*، الأردن: دار الرضوان للنشر.

155-الصفدي، عام حمدي (2013). *الاعاقة السمعية*، الأردن: دار اليازوري.

156-الصمادي، أسامة يوسف (2013). *مستوى المهارات القرائية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2 (12)،1295-1308.

157-الصمادي، أسامة يوسف (2007).فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

158-الصمادي، جميل والنهار، تيسير(2001).مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. مجلة مركز البحوث التربوية. 10(19).193-216.

159-قرشم، أحمد عفت (2004). *مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

160- القرشي، أمير إبراهيم (2013). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*، القاهرة: عالم الكتاب.

161- القرشي، فواز بن سويلم بن خضر (2012). *الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس التلاميذ الصم ودرجة ممارستهم لها*، جامعة أم القرى.

162-القريطي، عبد المطلب أمين (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، مصر: دار الفكر العربي.

163- القريطي، عبد المطلب أمين (2010). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته*، مجلة الارشاد النفسي، (27).

164- القريوتي، إبراهيم (2006). *الإعاقة السمعية*، الأردن: دار يافا العلمية للنشر.

165- القمش، مصطفى نوري وخليل المعايطة (2014). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، الأردن: دار المسيرة.

166-رشوان، إيمان محمد أحمد (2008). *المعاقون سمعيا ومهارات الاقتصاد المنزلي*، مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

167-الرشيدي، خالد بن محمد وشبل، عصام شوقي (2009).أثر برنامج تدريبي توليفي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة.مجلة البحوث النفسية والتربوية. 24(1)، 98-141.

168-رضوان، فوقية حسن (2006). *الإعاقة السمعية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

169-رضوان، محمود عبد الفتاح(2013). *تصميم وإعداد وتنفيذ الحقائق التدريبية*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.

170-رضوان، محمد محفوظ محمد وإبراهيم، سمير السيد شحاتة وسليمان، محمد سيد (2014).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.1(3).143-167.

171-رمو، لمى (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: دمشق.

172- روبرت، جانييه (2012). *أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي*. تر. محمد محمود الخوالدة. الأردن: دار المسيرة.

173-الروسان، فاروق (2013). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*، الأردن: دار الفكر.

174-الروسان، فاروق (2013). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*، الأردن: دار الفكر.

175- الرشيدي، خالد محمد (2014). *معايير مقترحة لتدريب معلمي العلوم للطلاب الصم لاستحداث الإشارة الفنية للمفاهيم العلمية*. مجلة العلوم التربوية. 4(1).

176- شاذلي، عبد الكريم محمد (2007). لعب الأدوار. المجلة العلمية لكلية التربية.23 (2).2-35.

177- شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2005). *أساسيات التدريس*، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

178- شحاتة، سحر زيدان (2008). *سيكولوجية الطفل الأصم*، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.

179- الشربيني، فوزي والطناوي عفت(2006). *الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية*، مصر: مركز الكتاب للنشر.

180- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

181- الشهراني، فهد يحي علي. (2013). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية*. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة الملك خالد: المملكة العربية السعودية.

182- تعوينات، علي (2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*، الجزائر: http//www.infpe.edu.dz.

183- التهامي، حسين أحمد عبد الرحمن (2006). *تربية الأطفال المعاقين سمعيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

184- خبراء المجموعة العربية للتدريب(2013). *تحديد السياسات التدريبية وتخطيط التدريب*، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

185- خضر، فخري رشيد (2014). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، الأردن: دار المسيرة.

186- الخطايبة، ماجد (2002). *التفاعل الصفي*، الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.
187- الخطيب، جمال محدد والحديدي، منى صبحي (2014). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*، الأردن: دار الفكر.
188- الخطيب، جمال والحديدي، منى والزريقات، إبراهيم والصمادي، جميل ويحي، خولة والعمايرة، موسى والروسان، فاروق والناطور، ميادة، السرور، ناديا (2013). *مقدمة في تعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة*، الأردن: دار الفكر.
189- الخطيب، جمال (1998). *مقدمة في الإعاقة السمعية*، الأردن: دار الفكر.
190- الخطيب، جمال (2008). *مقدمة في الإعاقة السمعية*، الأردن: دار الفكر.
191- الخطيب، جمال (2009). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*، الأردن: دار الفكر.
192- الخفاف، إيمان عباس (2015). *الموسوعة التدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الإعاقة السمعية*، الأردن: دار المناهج.
193- خليفة، وليد السيد ووهدان، سربناس ربيع (2014). *التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم والنظريات*، مصر: دار الوفاء الدنيا.
194- الخولي، صلاح زهران (2015). *الاتجاهات المعاصرة في تدريب المعلمين*، مصر: دار العلم والإيمان.
195- الذكير، خالد سليمان وأبو وديع سامر أحمد (2012). *المعلم الفعال في تعليم الأطفال الصم والصم المكفوفين*، عمان: دار مجدلاوي.
196- الظاهر، قحطان أحمد (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة*، الأردن: دار وائل للنشر.
197- الغزو، عماد محمد والقريوي، إبراهيم أمين والسرطاوي، عبد العزيز (2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (95)، 51-69.

198- Amaria Baghdadli ، Magali Noyer (2007), Intervention éducative pédagogique etthérapeutique proposées dans l'autisme; Centre de ressources autisme، Languedoc-Roussillon. France.

199- Association For Health and Environmental Development (AHED). (2004). Prevention, early detection and management of childhood disabilities. Training Manual for Primary Health Care Physicians.

200- Çalışkan , İlke.(2014). "Identfying The Needs of Pre-Service Classroom Teachers About Science Teaching Methodology Course in Terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model".

201- International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2 (2) , 138-148.

202- Freiberg, H., J. (2002). Essential skills for new teachers, *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.

203- Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. System, 34(2), 239 254. doi:10.1016/j.system.2005.12.002

204- Ibrahim A. El-Zraigat,Yahya Smadi.(2012).International Journal of Humanities and Social Science. Challenges of Educating -Students Who are Deaf and Hard-Of-Hearing in Jordan.2 (8).150-158.

205- Ibrahim. El-Z, &Yahya S.(2012) . Challenges of Educating Students Who are Deaf and Hard-Of-Hearing in Jordan. International Journal of Humanities and Social Science, 2 (8) , 150.

206- İlke Çalışkan.(2014). International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology .Identfying The Needs Of Pre-Service Classroom Teachers About Science Teaching Methodology Course In Terms Of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model 2(2).138-148.

207- Judith B,Munday, M.A,M.ED (2016).Teaching a child whith special needs at home and at school.Strategies and tools that Really Work.USA: West Bow.

208- Kamal Parhoon, Saeid Hassanzadeh, Hadi parhoon, Gita Movallali. (2014). International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. Educational Needs Assessment of Student with Hearing Impairment in Inclusive School.*3(2).35-44.*

209- Li, C.-M., Zhao, G., Hoffman, H. J., Town, M., & Themann, C. L. (2018). Hearing Disability Prevalence and Risk Factors in Two Recent National Surveys. American Journal of Preventive Medicine, 55(3), 326–335. doi:10.1016/j.amepre.2018.03.022

210- Magda nikolaraizi. (2000).Mediterranean Journal oj Educatioll.al Studies .The need for specialist training in the education of deaf 211-children in greece: listening to teachers' perceptions.Mediterranean Journal oj Educatioll.al Studies.5(2). 19-38.

211- Marcus Gaffney, MPH , Denise R. Green, MPH Claudia Gaffney, DDS, MPH.(2010).Health Reports. Newborn Hearing Screening and Follow-up: Are Children Receiving Recommended Services?.125 (2). 199 – 207.

212- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Grether, S., & Choo, D. I. (2011). Children with cochlear implants and developmental disabilities: A language skills study with developmentally matched hearing peers. Research in Developmental Disabilities, 32(2), 757–767.

213- Patricia Eliwabeth Spencer,Marc Marschark(2010).Evidence-Based Practice in educating deaf and hard-of-hearting students. New York: Oxford university.

214- Rod R. Butterworth,Mickey Flodin (1989).Signing made easy. USA: Penguin Group.

215- Sherry Norfolk, Lyn Ford (2018). Storytelling Strategies for reaching and teaching children with special needs. California: ABC-CLIO, LLC.

216- Simkiss, D. (2013). Education of children with hearing impairment. Paediatrics and Child Health, 23 (10), 434-437.

217- Sripathum Noom-ura. (2013). English Language Teaching .English-Teaching Problems in Thailand and Thai Teachers'Professional Development Needs. 6(11).139-147.

218- Susan R Easterbrooks ,Jennifer Beal-Alvarez(2013).Literacy Instruction for students who are deaf and hard of hearing.New York: Oxford university.

219- The Asia and Pacific Programme of Educational Innovation for Development (APEID).(1993).Strategies and methods for teaching values in the context of science and thecnology. Bangkok: UNESCO.

220- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization7, (1998).World education report. Paris :UNESCO.

221- Tichaona Mapolisa , Thembinkosi Tshabalala. (2013). International Journal of Asian Social Science.The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools: a case study of dakamela primary school in zimbabwe.3(7).1500-1510.

222- Tonya R. Williams, PhD1, Suhana Alam, MPH1, Marcus Gaffney, MPH1 .(2015).Progress in Identifying Infants with Hearing Loss .64(13).351-356.

223− Willems, L.(1980). "Competency Based Curriculum Another Perspective". Journal of Teacher Education, 25(5), 223-227.

224− Yancey, K. L., Cheromei, L. J., Muhando, J., Reppart, J. et Jayawardena, A. D. L. (2019). Pediatric hearing screening in low-resource settings: Incorporation of video-otoscopy and an electronic medical record. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 126.

225− Young,Kirsty.(2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education.*Issues in Educational Research, 28(1)*.220-236.

226− Surdié Néonataie. Algérie: Giobal Edit Services.

(2020) .Boudjenah, F.

.

قائمة الملاحق

الملحق (01): استمارة استبيان للحاجات التدريسية

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيـان

تحية طيبة وبعد:

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة والتعليم المكيف موسومة بـ:" **فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا**" نرجومن سيادتكم الموقرة المساهمة في هذه الدراسة من خلال اجابتكم على فقرات هذا الاستبيان. والتي تهدف إلى معرفة بعض الحاجات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا. لذا نجوا منكم الإجابة على كل فقرات الاستبيان بدقة، بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن حالتكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به يساهم في اثراء البحث العلمي.

شكرا على تعاونكم

معلومات شخصية أولية:

- ✓ اسم المؤسسة: .....
- ✓ الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- ✓ العمر:
- ✓ التكوين: ☐ مركز متخصص ☐ جامعي
- ✓ الأقدمية:

أحتاج إلى التدرب على المهارات التالية:

المهارة	مستوى التحكم			أحتاج للتدرب عليها في المدى		
	عالي	متوسط	ضعيف	القريب	المتوسط	البعيد
التخطيط للتدريس (التحديد المسبق للكفاءات المستهدفة، إستراتيجيات التدريس والتقويم والأنشطة الملائمة وتوزيع الوقت المخصص على تلك الأساليب والأنشطة)						
تهيئة التلاميذ للدرس (تحديد المتطلبات السابقة للتعلم الجديد من معرفة ومهارات وكفاءات ومشاعر، ومدى توفر ذلك عندهم)						
إدارة اللقاء الأول (استقبال التلاميذ، التعارف مع التلاميذ، شرح نظرة أولية للبرنامج، طريقة تقييم التلاميذ)						
استخدام اشارات مناسبة تحفظ النظام داخل القسم.						
العرض والتواصل (استخدام الوسائل التعليمية المعينة، التلميحات اللفظية وغير اللفظية، الأمثلة التوضيحية وتعزيز تفاعل التلاميذ..)						
ضبط النظام في القسم.						

طرح الأسئلة الصفية (الصياغة، التوجيه، زمن الانتظار، اختيار المجيب، الاستماع للإجابة، معالجة إجابات التلاميذ بإعادة الصياغة أو تجزئة السؤال أو إعطاء أسئلة سابرة، تشجيع التلاميذ على توليد الأسئلة، إثارة تفكير التلاميذ وتنمية المستويات العليا لتفكيرهم، تزويد التلاميذ بتغذية راجعة تشجيعية وتصحيحية ..)						
استخدام الشرح الفردي والجماعي مع التلاميذ.						
شد انتباه التلاميذ من خلال (القصة، التمثيل، اكتشاف الخطأ من خلال نبرات الصوت، تناسق حركات جسم المعلم مع الكلام الموجه للتلميذ، الابتسامة)						
تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ (الحب المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ)						

- ✓ **مهارات تدريسية أخرى تحتاج للتدرب عليها:**

.....

.....

.....

- ✓ **تأكد من أنك أجبت على جميع الفقرات**

الملحق (02)

بروتوكول مقابلة بحثية لتحديد كيفية استخدام بعض المهارات في تدريس التلاميذ لبناء البرنامج التدريبي لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا

الهدف من المقابلة:

تحديد أهم المهارات التي يحتاجها المعلم في عملية تدريس المعاقين سمعيا وكيفية استخدامها معهم.

الفئة المستهدفة من المقابلة:

معلمي الطور الابتدائي للمدارس العادية الأكثر خبرة (أكثر من 15 سنة) والتي لديهم خبرة في تعليم الأطفال المعاقين سمعيا (زارعي القوقة المدمجين في المدارس العادية).

محاور المقابلة:

تم تقسيم محاور المقابلة حسب مجموعة مهارات تدريسية مقترحة.

المحور الأول: مهارة التخطيط

1- كيف تخطط للدرس وماهي أبرز النقاط التي تحتويها خطة الدرس؟

2- هل يتشابه التخطيط اليومي للدرس مع الأطفال العاديين والتخطيط اليومي للتلميذ المعاق سمعيا؟

3- ما هي المعلومات الخاصة التي تراعيها في التخطيط لدرس التلميذ المعاق سمعيا؟

المحور الثاني: مهارة التهيئة

1- هل من الضروري استخدام التهيئة في بداية كل درس؟

2- أين تكمن أهمية التهيئة بالنسبة للتلميذ المعاق سمعيا؟

3- ماهي الأساليب التي تعتمدها في التهيئة للدرس؟ وأيٌّ هذه الأساليب التي يستجيب لها التلميذ زارع القوقعة أكثر؟

المحور الثالث: مهارة طرح الأسئلة الصفية

1- كيف تطرح الأسئلة خلال الدرس للتأكد من وصول المعلومة؟ في حال تعذر وصول المعلومة للتلميذ زارع القوقعة ما هي الطريقة التي تطرح بها السؤال؟

2- عند تعذر استخدام الأسئلة الشفهية ما البديل؟

3- ما هي مستويات الأسئلة المناسبة للتلاميذ المعاقين سمعيا؟

المحور الرابع: مهارة ادارة الصف

1- أين يجب أن يجلس التلميذ المعاق سمعيا؟

2- ماهي طريقة التجليس المناسبة التي تساعد في السير الجيد للدرس؟

3- ماهي طريقتك في ضبط النظام داخل القسم؟ وأيُّ الطرق تتواءم مع التلميذ زارع القوقعة؟

المحور الخامس: مهارة شد الانتباه

1- ماهي أكثر الطرق شيوعا في شد انتباه التلاميذ أثناء الدرس؟ وأيهم المناسبة أكثر للتلميذ المعاق سمعيا؟

الملحق (03): استمارة المعلمين العاديين

<u>معلومات أولية:</u>

البرنامج مقدم لتدريب معلمي فئة الاعاقة السمعية على بعض مهارات التدريس.

الاعاقة السمعية هي مشكلة في حاسة السمع تتراوح في شدتها بين البسيطة إلى الشديدة جدا وتؤثر سلبا على الأداء التربوي للطفل وتشمل فئتين رئيسيتين هما: الأطفال ضعاف السمع والأطفال الصم.

مهارات التدريس وهي كل ما يقوم به معلم فئة الإعاقة السمعية داخل القسم من أنشطة و اجراءات ظاهرة بهدف احداث التعلم وتيسيره.ويتعلق الامر في هذه الدراسة **بمهارة ضبط النظام في القسم** و **مهارة شد الانتباه ومهارة طرح الاسئلة الصفية ومهارة التهيئة للدرس الجديد** .

– **<u>المطلوب:</u>** أحتاج إلى أفكار لتدريب المعلمين على هذه المهارات لنجاح عملية التدريس.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق (04): قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب المحكم	التخصص	الجامعة	الدرجة العلمية
عقيل بن ساسي	علم التدريس	قاصدي مرباح بورقلة	أستاذ التعليم العالي
يوسف ذياب عواد	الصحة النفسية	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ التعليم العالي
شوقي ممادي	علم التدريس	حمة لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي
سلاف مشري	علم النفس المدرسي	حمة لخضر بالوادي	دكتوراه
نورة بوعيشة	علم التدريس	قاصدي مرباح بورقلة	دكتوراه
الزهرة الأسود	علم التدريس	حمة لخضر بالوادي	دكتوراه
أحمد قندوز	علم التدريس	قاصدي مرباح بورقلة	دكتوراه
بدرية سعد الخنبشي	تربية خاصة	المدرسة الابتدائية92 بالرياض	معلمة مختصة لمدة 27 سنة في الاعاقة السمعية
صالح خشخوش	علم نفس عيادي	مركز خاص بالتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة	أخصائي وممارس في الميدان
كريمة لقريد	تربية خاصة	مركز خاص بالتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة	أخصائية وممارسة في الميدان

الملحق (05): يوضح شبكة الملاحظة بعد التحكيم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

شبكة ملاحظة

المعلم(ة):.....

1. التعليمات:

– عزيزي الملاحظ عزيزتي الملاحظة أدعوك لملاحظة السلوك التدريسي لمعلم الأطفال المعاقين سمعيا في المهارات التدريسية (التخطيط للتدريس، تهيئة التلاميذ للدرس، إدارة الفصلطرح الأسئلة الصفية، شد انتباه التلاميذ) ووضع علامة (×) على الخانة التي تنطبق على حالته.

مهارة التخطيط للتدريس						
الرقم	العبارات	جيد	فوق المتوسط	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
1	يحدد مسبقا الكفاءات المستهدفة					
2	يستخدم البطاقة التقنية لتخطيط الدرس					
3	يحدد الخبرات التعليمية لكل درس.					
4	يحضر أنشطة تعليمية ملائمة لكل درس					
5	يحدد الوقت المناسب لكل نشاط تعليمي					
6	يحضر الوسائل التعليمية لكل درس					
7	يقوم بصياغة الأهداف الاجرائية لكل درس.					
8	يضع ملصقات تتضمن معلومات الدروس المقدمة في الأسبوع.					
9	يعتمد التدرج من المعلوم إلى المجهول في التخطيط للدرس.					
10	يعتمد التدرج من السهل إلى الصعب في التخطيط للدرس.					
11	يختتم الدرس بتطبيق حسي لترسيخ المعلومات وربطها بالحياة اليومية.					

ملاحظـات:.....

.....

مهارة التهيئة						
الرقم	العبارات	جيد	فوق المتوسط	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
1	يقوم بلعبة أو قصة لتوجيه انتباه التلاميذ لموضوع الدرس.					
2	يستخدم الواجب المنزلي كمدخل للدرس الجديد.					
3	يحدد المهارات السابقة للتعلم الجديد					
4	يقوم بالتهيئة للدرس في وقت محدد (5-10 دقائق)					
5	يشد انتباه التلاميذ قبل تقديم الدرس.					

ملاحظـات:.....

.....

مهارة طرح الأسئلة الصفية						
الرقم	العبارات	جيد	فوق المتوسط	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
1	يطرحالأسئلة اللفظية بطريقة واضحة أثناء الدرس.					
2	يستخدم الإيماءات عند طرح أسئلةالدرس.					
3	يحضر الأسئلة من خلال التخطيط للدرس.					
4	يربط الأسئلة بأهداف الدرس.					
5	يسمح بالإجابات الجماعية.					

6	يعيد توجيه السؤال لمتابعة الاستجابة غير الصحيحة.					
7	يطرح الأسئلة لبقاء التلاميذ منشغلين بالدرس.					
8	يقدم التعزيز المناسب عند الاستجابة الصحيحة .					
9	يترك فترة للتلاميذ بين السؤال و الاجابة(فترة الانتظار)					
10	يختار الوقت المناسب لتوجيه الأسئلة.					
11	يحث التلاميذ على طرح الاسئلة المرتبطة بالدرس					
12	يلقي السؤال بالسرعة مناسبة للطفل المعاق سمعيا.					
13	يستخدم مهارة التعامل مع اجابة التلاميذ كاستخدام التعزيز اللفظي (ممتاز، شكرا، أحسنت، رائع..)					
14	يستخدم مهارة التعامل مع اجابة التلاميذ كاستخدام التعزيز غير اللفظي (التصفيق، علامة جيد، ..)					
15	يستخدم تجزئة السؤال لوصول التلميذ للإجابة الصحيحة.					

ملاحظـات:.....

.....

مهارة ادارة الصف						
الرقم	العبارات	جيد	فوق المتوسط	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
1	يقوم بتعديل السلوكات غير المقبولة في القسم.					
2	يقدم التعزيز الماسبللسلوكات الجيدة في القسم.					
3	يستخدم أسلوب الحرمان من الامتيازات.					
4	يستخدم أسلوب تقديم التلميذ لاعتذار آني.					
5	يستخدم أسلوب تغيير التلميذ من مكانه.					
6	يجلس التلاميذ حسب احتياجاتهم (البصر، السمع، الطول، فرط الحركة...)					
7	يوزع الأثاث والتجهيزات بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة في الحصة.					
8	يلزم تلاميذه بالقواعد والقوانين الصفية.					
9	يمارس أسلوب التهديد مع التلاميذ.					
10	يستخدم أسلوب التجاهل مع التلاميذ.					
11	يحافظ على الهدوء داخل القسم					

	دون خوف التلاميذ منه.					
12	يستخدم اشارات مناسبة تحفظ النظام داخل القسم.					
13	يكلف التلاميذ الذين يبحثون أداء المهام القيادية.					
14	يشارك التلاميذ في تجهيز الأدوات اللازمة للدرس.					
15	يتحكم في فرط الحركة لدى التلاميذ داخل القسم.					
16	يستخدم أسلوب التوجيه الجسدي.					

ملاحظـات:.....

.....

مهارة شد الانتباه						
الرقم	العبارات	جيد	فوق المتوسط	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
1	يقدم المعلومات بشكل شائق.					
2	يستخدم تقنيات تعليمية بسيطة واضحة ومناسبة لإدراك الطفل.					
3	يستخدم أجهزة العرض(جهاز الكمبيوتر، داتاشو، باور بوانت...)					
4	يشد انتباه التلاميذ عند تغيير موضوع النشاط.					
5	يشد الانتباه من خلال التمثيل (تمثيل جزء من الدرس)					

6	يشد انتباه التلاميذ من خلال قصة قصيرة مرتبطة بموضوع الدرس.					
7	يستخدم مثيرات متنوعة بصرية أثناء الدرس(بطاقات ملونة، ضوء...)					
8	يغير مستوى نبرات الصوت ويتحدث بسرعة مناسبة.					
9	يستخدم أسماء التلاميذ أثناء إلقاءالدرس بشكل مناسب.					
10	يستخدم ايماءات الوجه في عملية التواصل					
11	يحافظ على تناسق حركات جسمه مع الكلام الموجه للتلميذ.					
12	يحافظ على وجود مسافة مناسبة بينه وبين التلميذ.					
13	يحافظ على وضعية وقوف مواجهة للتلميذ أثناء تأدية الدرس.					

ملاحظات:.....

.....

الملحق (06): دفتر التخطيط اليومي الخاص بمعلم المعاقين سمعيا

دفتر التحضير اليومي

لمعلم الأطفال المعاقين سمعيا

الثلاثي الأول

إعداد:

زينب صغير

تحت إشراف:

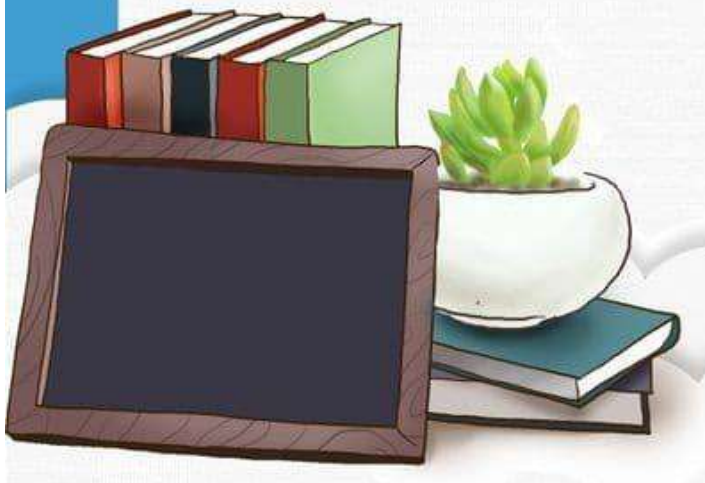
عقيل بن الساسي

2020/2019

بسم الله الرحمان الرحيم

عزيزي المعلم(ة) يسرني أن أضع بين يديك هذا الدفتر الذي أُعِدَ لغرض التخطيط اليومي للدرس.

حيث يتضمن مجموعة من المفكرات والجداول التي تساعدك على تجزئة وتخطيط البرنامج الكلي بشكل يومي، بالإضافة إلى جزء للتقويم ومراقبة تحقق الأهداف المرجوة.



بطاقة فنية

الاسم:.....

اللقب:.....

اسم المؤسسة:.....

أسماء التلاميذ

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

ضبط مستوى السمع

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

أوت

سبتمبر

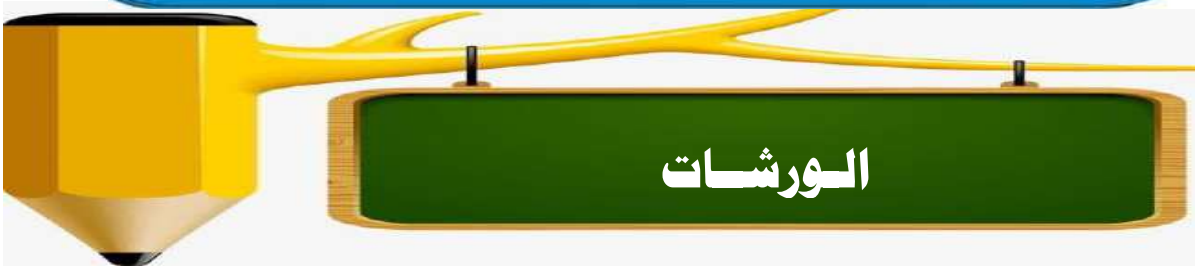
أكتوبر

نوفبر

ديسمبر

جانفي

فيفري	مارس
أفريل	ماي



الورشة 01: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 02: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 03: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 04: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 05: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 06: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 07: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 08: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 09: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 10: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 11: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 12: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 13: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 14: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 15: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 16: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 17: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 18: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 19: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

الورشة 20: **يوم** ...../..../20.... **على الساعة** .....:.....

تقييم الثلاثي الأول: يـوم .....20..../..../.....

تقييم الثلاثي الثاني: يوم .....20..../..../.....

تقييم الثلاثي الثالث: يوم .....20..../..../.....

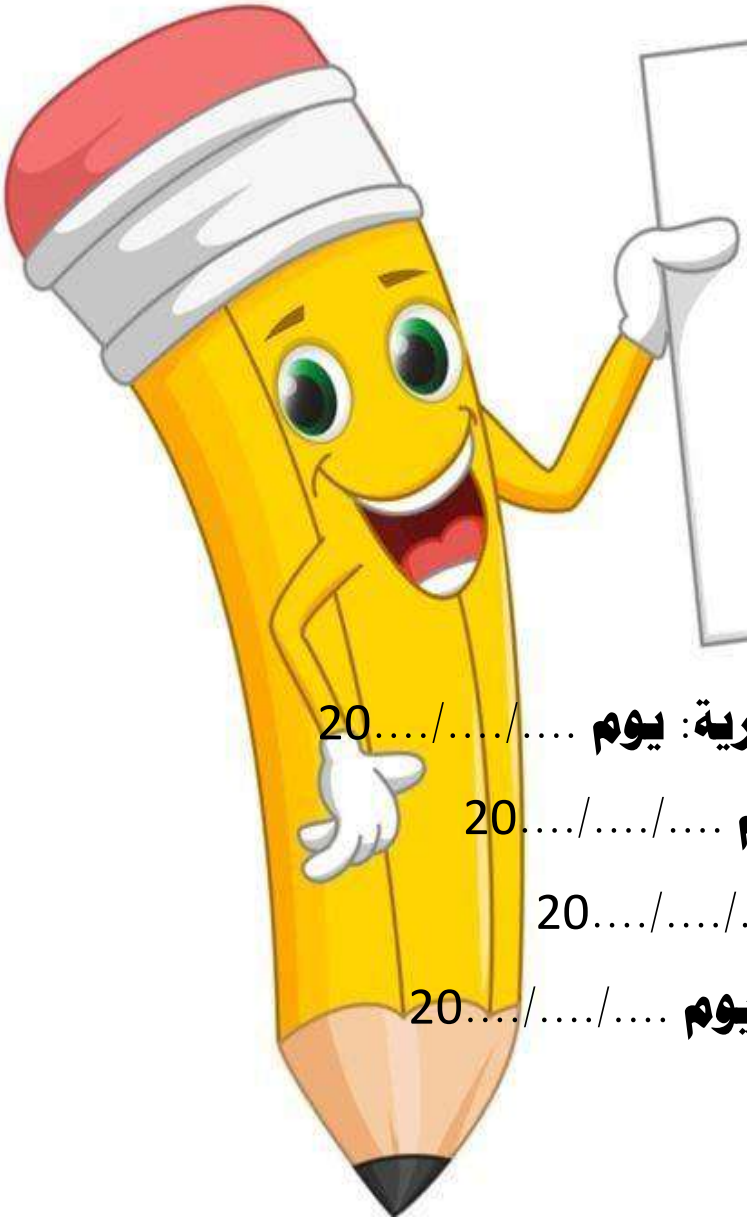
يوم: ..../..../....20 **بسبب**: .....

يوم: ..../..../....20 **بسبب**: .....

يوم: ..../..../....20 **بسبب**: .....

يوم: ..../..../....20 **بسبب**: .....

يوم: ..../..../....20 **بسبب**: .....



المناسبات والأعياد

رأس السنة الهجرية: **يوم** ..../..../20...

عيد العمال: **يوم** ..../..../20...

عاشوراء: **يوم** ..../..../20...

المولود النبوي: **يوم** ..../..../20...

الحجم الساعي:.....

مهام المعلم: .....

الفوج المسند: .....

التوقيت

التوزيع الزمني					
اليوم / الوقت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
من 08:10إلى 08:45					
من 08:45 إلى 09:20					
من 09:20 إلى 09:55					
من 09:55 إلى 10:30	لمجة+ راحة				
من 10:30 إلى 11:05					
من 11:05 إلى 11:40					
من 11:40 إلى 12:00	وجبة+ تهيئة للخروج				

الثلاثي الأول

التاريخ	.....
المجال	.....
الهدف	.....
الوسائل التعليمية والأدوات	....
النشاط	....
إجراءات تقديم النشاط	....

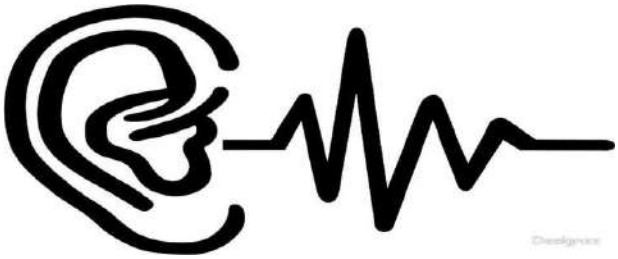
الواجب المنزلي	…… …… …… ……

تقرير يومي

اسم الطفل	……
وصف النشاط: (وصف دقيق لسيرورة عمل وانجاز النشاط من طرف الطفل)	…… …… …… …… …… ……
استجابة الطفل للنشاط	…… …… ……
مدة النشاط	…… ……
التوصيات	…… …… ……

تقرير يومي

اسم الطفل	.....
وصف النشاط: (وصف دقيق لسيرورة عمل وانجاز النشاط من طرف الطفل)	....
استجابة الطفل للنشاط	....
مدة النشاط	....
التوصيات	....



المستوى الأول (.....)		النتيجة	
الجانب النفسي		تحقق	لم يتحقق
الهدف الأول	.....	.....	.....
الهدف الثاني	.....	.....	.....
الهدف الثالث	.....	.....	.....
الهدف الرابع	.....	.....	.....
الهدف الخامس	.....	.....	.....

الجانب النفسحركي			
الهدف الأول	.....	.....	.....
الهدف الثاني	.....	.....	.....
الهدف الثالث	.....	.....	.....
الهدف الرابع	.....	.....	.....
الهدف الخامس	.....	.....	.....
الجانب الأرطفوني			
الهدف الأول	.....	.....	.....
الهدف الثاني	.....	.....	.....
الهدف الثالث	.....	.....	.....
الهدف الرابع	.....	.....	.....
الهدف الخامس	.....	.....	.....

الملحق (07) نموذج لجلسات البرنامج التدريبي

المرحلة الأولى

جلسات التدريب

اليوم الأول - الجلسة (1)

النشاط (1): تهيئة/تعارف/قواعد العمل

زمن النشاط:20 د

الهدف من الجلسة: التعارف وتهيئة المشاركات لموضوع البرنامج.

الأهداف الإجرائية للنشاط:

- أن تتعرف المدربة على المعلمات المشاركات في البرنامج التدريبي.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض.
- تقديم موجز عن البرنامج التدريبي وجلساته.
- الاجابة عن تساؤلات المعلمات المشاركات.

أساليب التدريب:

- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

اجراءات تنفيذ النشاط:

1- ترحب المدربة المعلمات المشاركات في البرنامج التدريبي.

2- تقدم المدربة نفسها موضحتا معلومتها الشخصية الضرورية كالاسم واللقب، المستوى الدراسي والتخصص، مكان العمل...

3- تقدم المدربة موجز عن البرنامج التدريبي موضحتا الهدف منه وما يتوقع أن

تكتسب كل مشاركة في نهاية الدورة التدريبية.

4- مناقشة مفتوحة بين المدربة والفوج والاجابة عن جميع تساؤلاتهم في ظل علاقة طيبة وتفاعل ايجابي يسمح لسير البرنامج في ظروف جيدة.

زمن النشاط:40 د

الهدف العام: التعرف على مهارات التدريس المحددة في البرنامج وخصوصية هذه المهارات مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية.

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من النشاط أن تكون قادرةً على:

- التعرف على مفهوم مهارات التدريس.
- التعرف على مهارات التدريس المحددة في البرنامج وخصوصية هذه المهارات مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية.

أساليب التدريب:

- المحاضرة.
- العرض الإضاحي

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

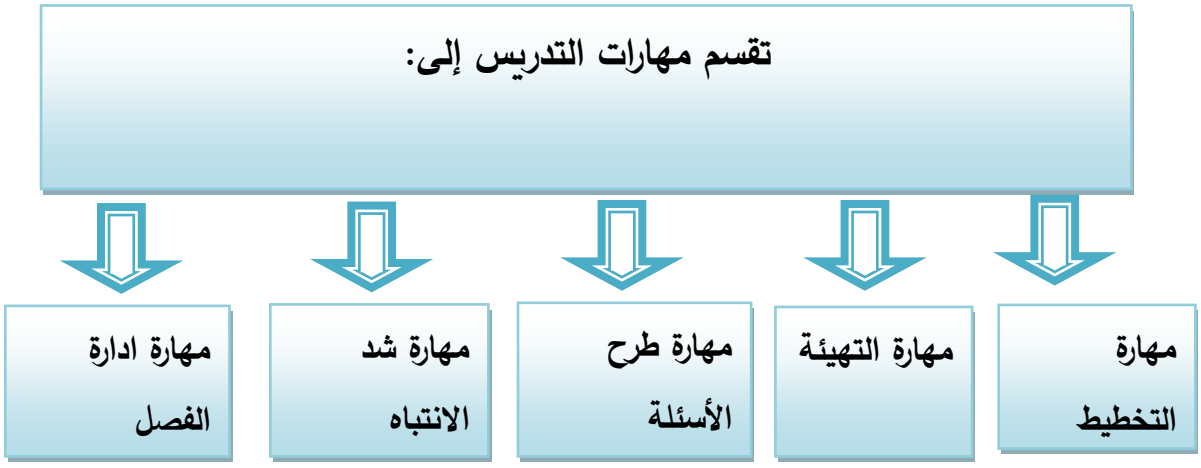
اجراءات تنفيذ النشاط:

1 - عرض قراءة مفهوم مهارات التدريس قراءة متمعنة مع الفوج.

2- شرح التعريف والتسطير على الكلمات المفتاحية.

تعرف مهارة التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل/نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

3- عرض المهارات المستهدفة في البرنامج المناقشة في خصوصية هذه المهارات مع المعاقين سمعيا.



المهارة الثالثة: مهارة طرح الأسئلة الصفية

اليوم الثالث - الجلسة (1)

النشاط (1): مراجعة اليوم السابق

زمن النشاط: 15 د

الهدف من الجلسة:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

ذكر المعارف والمكتسبات التي تم التطرق إليها في اليوم السابق.

أساليب التديب:

- العصف الذهني.
- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة

إجراءات تنفيذ النشاط:

1- يتم الترحيب بالمشاركات.

2 - تطرح المدربة سؤال على المشاركات :

ما لذي تتذكرنه من اليوم السابق؟ هل يمكنكن تلخيص أهم المحاور؟

1 - تترك الفرصة للتذكر والتلخيص والمناقشة بين أعضاء الفوج.

2- فتح المناقشة حول أهم المحاور وشكر المشاركات على مداخلاتهم.

اليوم الثالث - الجلسة (1)

النشاط (2): مفهوم مهارة طرح الأسئلة الصفية

زمن النشاط: 60 د

الهدف العام:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

التعرف على مفهوم مهارة طرح الأسئلة الصفية.

أساليب التدريب:

- الأنشطة التدريبية.
- مناقشة وحوار
- العرض الإضاحي.

المواد والأجهزة التدريبية:

أوراق عمل/أقلام ملونة.

- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

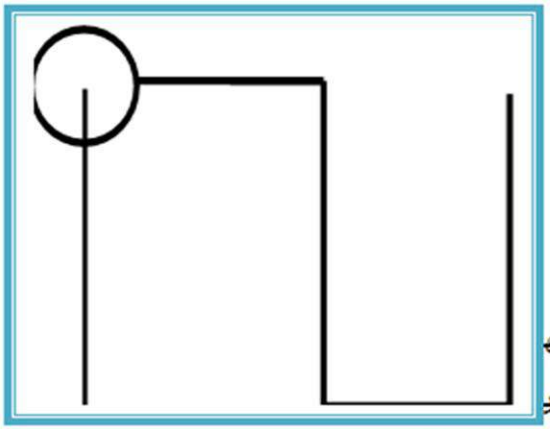
اجراءات تنفيذ النشاط:

1- توزع المدربة على المشاركات أوراق وأقلام.

1-تطلب منهم اتباع تعليمات الرسم بدقة دون السؤال والتكلم مع بعضهم البعض.

2-التعليمة: أرسم خط عمودي ثم من نهاية هذا الخط

أرسم خط أفقي ثم من نهاية هذا الخط ارسم خط عمودي ثم من نهايته أرسم خط ثم من نهايته أرسم دائرة ثم من منتصف هذه الدائرة أرسم خط عمودي يوازي الخط.



4- اعادة التعليمة الواضحة بسرعة مناسبة:أرسم خط عمودي ثم من نهاية هذا الخط أرسم خط أفقي ثم من

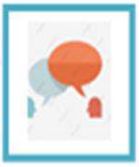
نهاية هذا الخط الأخير أرسم خط عمودي آخر ثم من نه
أرسم دائرة ثم من منتصف هذه الدائرة أرسم خط عمودي يـ

5- بعد الرسم تسأل المدربة المشاركات الأسئلة التالية:

ما مدى وضوح التعليمة الأولى ؟(اتجاه الخط الأفقي الأول (يمين /يسار)، الخط الرابع لم يذكر نوعه، واتجاهه).

- كيف فهمتي التعليمة دون سؤال وتوضيح؟
- كيف كانت سرعة إلقاء التعليمة الأولى؟
- ما الفرق بين التعليمة الأولى والثانية؟

6- تظهر المدربة أهمية طرح السؤال في عملية التدريس.



7- يتم عرض مفهوم مهارة طرح الأسئلة الصفية والمهارات المتعلقة بها .

8- بعد الإجابة على الأسئلة والمناقشة تعرض المدربة مفهوم مهارة طرح الأسئلة الصفية.

الأسئلة مثيرات تعليمية يتم من خلالها توجيه انتباه المتعلم إلى مستويات مختلفة من التفكير بهدف تحقيق أهداف التعلم.

ويقصد بها "مجموعة من السلوكيات(الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي.

1

عرض مخطط تفصيلي للمهارات لمتعلقة بطرح الأسئلة مع شرح المدربة لكل مهارة

تتعلق مهارة طرح الأسئلة بـ:

- إعداد السؤال
- توجيه السؤال
- اختيار التلميذ
- الاستماع إلى الإجابة
- الانتظار عقب
- معالجة إجابات

2

عرض مخطط تفصيلي لمواضع استخدام الأسئلة مع شرح المدربة لكل نوع.

تستخدم الأسئلة الصفية أثناء الدرس كالتالي :

- أسئلة تسبق بداية الدرس
- أسئلة تمهيدية
- أسئلة نامية متسقة مع تطوير
- أسئلة تلخيصية
- أسئلة تقويمية

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

فتح المناقشة حول ما سبق وتلخيص أهم النقاط المتعلقة بطرح الأسئلة

اليوم الثالث - الجلسة (2)

النشاط (1): مفهوم مهارة صياغة الأسئلة

زمن النشاط:20 د

الهدف العام:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

- التعرف على مهارة صياغة الأسئلة.

أساليب التدريب:

- العرض الإضاحي.
- الأنشطة التدريبية.
- المجموعات الصغيرة.
- مناقشة وحوار

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

إجراءات تنفيذ النشاط:

التعرف على مهارة صياغة الأسئلة وشروطها مع شرح مفصل من طرف المدربة

مهارة صياغة الأسئلة

تعتبر مهارة صياغة الأسئلة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستخدمها عند قيامة بممارسة عملية التدريس. وتتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من المعلم مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات والتي نوجزها فيما يلي :

- أن يرتبط السؤال بالأهداف المراد تحقيقها
- أن يصاغ السؤال بألفاظ واضحة محددة
- أن يناسب السؤال مستوى المتعلمين
- أن يثير السؤال تفكير المتعلمين.

ملاحظات

.....
.....
.....
.....

نشاط تدريبي حول صياغة الأسئلة

2

- توزع المدربة على المشاركات أوراق وأقلام.
- تقسيم المتدربات لأفواج صغيرة مكونة من ثلاثة أفراد
- إعطاء المتدربات موضوع درس وليكن درس الحواس الخمسة

- **زمن النشاط:** 30 د
- **نوع النشاط:** جماعي

- التعليمة: من خلال ما سبق حاول صياغة مجموعة من الأسئلة تتناسب مع وضعية أطفالك (زارعي القوقعة) حول موضوع الحواس الخمسة.

- عرض المحاولات على السبورة والمناقشة

8- تقديم نموذج مقترح من طرف المدربة:

تكون صياغة السؤال حسب الهدف السلوكي الموضوع مسبقا:

الهدف1: أن يشير التلميذ إلى الأنف (حاسة الشم) مع نطق اسمه (أنف).

الهدف2: أن يشير التلميذ إلى الأنف (حاسة الشم) مع نطق اسمه أنف وتوظيفه في جملة: أشم بأنفي الزهرة.

السؤال1: أين الأنف؟

السؤال2: ما اسم هذه الحاسة؟ والإشارة إلى صورة الأنف. والطلب من التلميذ الربط بين النقاط:

اليوم الثالث – الجلسة (3)

النشاط (3): مفهوم مهارة صياغة الأسئلة

زمن النشاط:20 د

الهدف العام:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

التعرف على مهارة صياغة الأسئلة.

- التعرف على مهارة توجيه الأسئلة.
- التعرف على مهارة التعامل مع إجابات التلاميذ.

أساليب التدريب:

- العرض الإضاحي.
- الأنشطة التدريبية.
- مناقشة وحوار

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

إجراءات تنفيذ النشاط:

1

التعرف على مهارة توجيه الأسئلة وشروطها مع شرح مفصل من طرف المدربة

مهارة توجيه الأسئلة

لا تتوقف كفاءة المعلم على حسن صياغتها فحسب بل تعتمد على كيفية توجيهها والطريقة التي تستخدمها بها.

توجيه السؤال بلغة واضحة

التوقف أو الانتظار حتى يتسنى للطلاب صوغ إجاباتهم وتطويرها بشكل

دعوة أحد التلاميذ بشكل عشوائي

المعلم وتلميحاته بطريقة غير مباشرة

تجميع اجابة المجيب وتلخيصها لباقي التلاميذ.

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

2 نشاط تدريبي حول توجيه الأسئلة

الموضوع: حرف "س" في وسط الكلمة

الهدف:

- أن يستخرج التلميذ حرف "سـ" من مجموعة الكلمات.
- أن يستخرج التلميذ الكلمات التي تحتوي على حرف "سـ" من بين مجموعة الكلمات.
- **الوقت:** 40 د

الأدوات: توزيع أوراق على المتدربين وأقلام ملونة.

نوع النشاط: فردي

التعليمة: كيف توجه مجموعة الأسئلة لتلاميذك؟

عرض الاجابات وتصحيح الأخطاء حسب مراحل توجيه السؤال.

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

اليوم الثالث – الجلسة (4)

النشاط (4): مفهوم مهارة صياغة الأسئلة

زمن النشاط:20 د

الهدف العام:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

- التعرف على مهارة صياغة الأسئلة.
- التعرف على مهارة توجيه الأسئلة.
- التعرف على مهارة التعامل مع إجابات التلاميذ.

أساليب التدريب:

- العرض الإضاحي.
- الأنشطة التدريبية.
- مناقشة وحوار

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

1

التعرف على مهارة معالجة إجابات التلاميذ وشروطها مع شرح مفصل من طرف المدربة

مهارة معالجة إجابات التلاميذ

إن التصرف بشأن إجابات المتعلمين يعني:" تلك السلوكيات التي تقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين لسؤاله. ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لمساعدة المتعلم المخطئ على تصحيح إجابته .
- تشجيع المتعلم إذا كانت إجابته صحيحة على أن يوسع إجابته والانتقال إلى مستوى أعلى.
- عدم تكرار الإجابة الصحيحة
- ضرورة استخدام الإيماءات مع الأطفال المعاقين سمعيا

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

2 نشاط تدريبي حول معالجة الأسئلة

الموضوع: تسمية الأشكال الهندسية

الهدف:

- أن يسمي التلميذ كل شكل ويرسمه.

الوقت: 20 د

نوع النشاط: فردي

الأدوات: توزيع أوراق على المتدربين وأقلام ملونة.

التعليمة: كيف تتعامل مع مجموعة الاجابات التالية؟

- أشار وليد إلى المربع وأسماه مستطيل.
- أجابت أشواق بطريقة صحيحة على المستطيل.
- رسم عمر مثلث وأسماه مربع.
- أعاد عمر تسمية المثلث بمربع بالرغم من تنبيهك له.
- أعاد وليد الاجابة على المستطيل بطريقة صحيحة.

عرض الاجابات وتصحيح الأخطاء حسب مراحل توجيه السؤال.

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

نشاط تدريبي حول مهارة طرح الأسئلة الصفية

3

مشاهدة فديو: حول حصة تدريسية لمعلم ذو خبرة

الوقت: 30 د

شاهدت من خلال التسجيل أحد المعلمين أثناء أداء حصة تدريسية.

المطلوب: قيم مهاراته في صياغة وطرح الأسئلة الصفية وفقا للمؤشرات التالية:

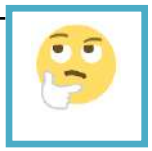
	خصائص الأسئلة	ينطبق	لا ينطبق
1	مرتبطة بموضوع التدريس والأهداف		
2	واضحة من الناحية اللغوية		
3	متنوعة بين الشفوية والكتابية		
4	يستخدم الايماءات في طرح الأسئلة		
5	يستخدم الايماءات في التعامل مع اجابات التلاميذ		
6	يعطي وقتا كافيا قبل تلقي الإجابة		
7	يشجع التلاميذ الذين لا يرفعون أيديهم.		
8	يكرر طرح السؤال عدة مرات		
9	يتدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.		
10	يستخدم الإشارة في طرح الأسئلة		

نشاط تدريبي حول مهارة طرح الأسئلة الصفية

4

- بعد التطرق لمهارة طرح الأسئلة الصفية توزع المدربة التدريب العملي التالي:

ضع علامة أمام العبارات الصحيحة وعلامة أمام العبارات الخاطئة:



- **يجب أن تكون الأسئلة الصفية واضحة المعاني وموجزة.**
- **التركيز على التلاميذ المميزين فقط في طرح الأسئلة.**
- **يعاقب التلميذ الذي يجيب إجابة خاطئة.**
- **ينبغي تجنب طرح عدة أسئلة في آن واحد.**
- **الأسئلة التمهيدية للدرس تهدف إلى اختبار ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة.**
- **يجب أن يعطي المعلم للتلاميذ فترة انتظار للإجابة عن السؤال .**
- **يجب أن يشجع المعلم التلميذ للوصول للإجابة الصحيحة.**

نشاط تدريبي حول مهارة طرح الأسئلة الصفية

5

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- صنع أداة للتعزيز الرمزي يستخدمها المعلم عند اجابة التلاميذ بطريقة الصحيحة
- هذه الأداة تساهم في فاعلية الأسئلة الصفية.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة وعلى الإجابة على أسئلة المعلم

الأدوات المستخدمة:

- نموذج مجهز مسبقا للأداة
- أوراق كبيرة الحجم
- أوراق زينة ملونة.
- غراء
- مسطرة
- مقص
- أقلام
- حافظات بلاستيكية
- بطاقات تحتوي أسماء التلاميذ
- علب بلاستيكية لحفظ النجوم.

الأسلوب التدريبي:

- المحجموعات الصغيرة
- حوار ومناقشة

اجراءات التنفيذ:

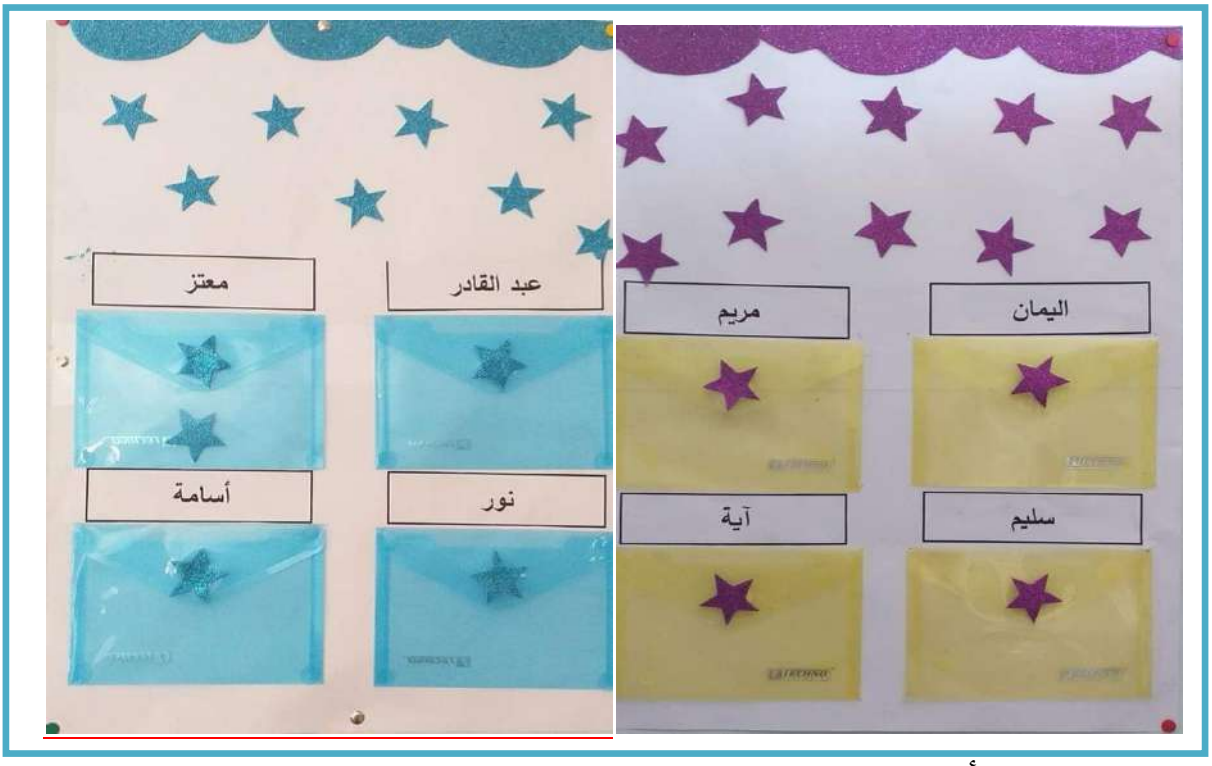
- تقوم المدربة بعرض نموذج أداة التعزيز .

- توضح المدربة الهدف من الأداة وكيف يستخدمها المعلم بعد طرح الأسئلة.

- تقسم المشاركات إلى مجموعات من أربعة أفراد

- تشرع المشاركات في انجاز الأداة باستخدام الأدوات المتاحة.

- الشكل النهائي للأداة:



- توزع المدربة أداة التعزيز على المشاركات لاستخدامها في التعامل مع اجابات التلاميذ.

المهارة الرابعة: مهارة إدارة الصف

اليوم الرابع - الجلسة (1)

النشاط (1): مراجعة محتوى اليوم السابق

زمن النشاط: 20 د

الهدف من الجلسة:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

ذكر المعارف والمكتسبات التي تم التطرق إليها في اليوم السابق.

أساليب التدريب:

- العصف الذهني.
- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة

اجراءات تنفيذ النشاط:

1- يتم الترحيب بالمشاركات.

2- تطرح المدربة سؤال على المشاركات:

ماالذي تتذكرنه من اليوم السابق؟ هل يمكنكن تلخيص أهم المحاور؟

3 - تترك الفرصة للتذكر والتلخيص والمناقشة بين أعضاء الفوج.

4- فتح المناقشة حول أهم المحاور وشكر المشاركات على مداخلاتهم.

اليوم الرابع - الجلسة (1)	النشاط (2): مفهوم ادارة الفصل

زمن النشاط:30 د

الهدف من الجلسة:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

- التعرف على مفهوم الإدارة الصفية بشكل سليم.
- تحديد أهمية إدارة الفصل.
- التعرف على أنماط إدارة الصف

أساليب التدريب:

- المحاضرة.
- العرض الإضاحي
- مناقشة وحوار لتحديد فائدة إدارة الفصل في عملية التعلم.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

1- تطرح المدربة سؤال على المشاركات وتطلب منهم أن تفكر كل واحدة منهن وتدوين الاجابة.

السؤال هو: أكتب من خلال خبرتك المهنية مفهوم لإدارة الفصل؟ الزمن المستغرق/5 دقائق.

2- تطلب المدربة من المشاركات أن يعرض كل منهن إجابته على زميلتها المجاورة لها ويتناقشا معا لاستنتاج تعريف مشترك لمفهوم إدارة الفصل ثم تقومان بتسجيله وذلك خلال ثلاث دقائق.

3- تطلب المدربة من كل مجموعة أن تخرج بمفهوم واحد للإدارة الفصل بعد مناقشتهم معا وذلك خلال ثلاث دقائق.

- تقوم كل مجموعة بعرض اجابتها للجميع بحيث لا يزيد العرض عن ثلاث دقائق.

4- باستخدام قلم لونه مختلف تقوم المدربة بوضع خط تحت العبارات البارزة في كل تعريف والمتعلقة بمفهوم إدارة الفصل.

5- تعرض المدربة مفهوم وأهمية إدارة الفصل:

إدارة الفصل هي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال. وتشتمل على توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، تنظيم بيئة التعليم والتعلم الفعالة، وتوفير الخبرات التعليمية، وحفظ النظام، وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

اليوم الرابع - الجلسة (1)	النشاط (3): أنماط ادارة الفصل

زمن النشاط:40 د

الهدف: التعرف على أنماط إدارة الصف

أساليب التدريب:

- لعب الدور.
- العرض الإيضاحي.
- الأنشطة التدريبية.
- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

*أوراق عمل/أقلام ملونة.

*سبورة ثابتة.

* جهاز حاسب آلي.

*جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

1-تشرح المدربة للمجموعة طبيعة النشاط، حيث سيؤدي المشاركات دور التلاميذ والمدربة دور المعلمة.

2- تشرع المدربة في أداء جزء من الحصة التدريبية مع محاولة ابراز النمط التسلطي في تعاملها مع المشاركات (عدم قبول الماقشة، تجليس افراد المجموعة في صفوف متتالية، النظرة الحادة، الأمر، يجب الامتثال للتعلمات والأوامر، العقاب، المزاجية في التعامل...).

– ثم تنتقل إلى العنصر الموالي من الشرح مع تغيير الأسلوب إلى النمط الديمقراطي (تفتح المناقشة من جديد، تترك الحرية في ابداء الرأي، تعيد تجليس المجموعة في حلقة، تعطي الكلمة للأفراد المجموعة ككل، الوجه البشوش المبتسم ...)

– الاشارة إلى الأسلوب الأول والثاني في التعامل معاهم والفرق بينهما.

عرض أنماط إدارة الفصل وشرح كل نمط بالتفصيل

النمط اللامبالي:

يتسم هذا النمط بإعطاء حرية متناهية للتلاميذ والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل من طرف المعلم، وفي هذا النمط يكون الصف أقرب إلى الفوضى لغياب التوجيه والإرشاد والتنظيم، فالمعلم في هذا النمط لا يقوم بتقويم سلوك التلاميذ سواء كان ايجابيا أو سلبيا مما يجعلهم لا يفرقون بين الصحيح والخاطئ والاستمرار في نفس السلوك

– النمط التسلطي:

ويتميز هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر والإرهاب والخوف، وينتظر من تلامذته الطاعة التامة لتعليماته وأوامره مزاجيا في علاقته بالتلاميذ فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب، مفقدا التلاميذ ثقتهم بأنفسهم من خلال اعتمادهم عليه كليا مقاوما لأي تغيير في نمطه الإداري معتبرا ذلك تحديا لسلطته

النمط الديمقراطي:

ينطلق هذا النمط من منطلق المساواة والحرية في العمل فهو يقوم بإعطاء الفرص بصورة متساوية للتلاميذ ويفسح المجال للمناقشة وإبداء الرأي واتخاذ القرارات المختلفة التي لها علاقة بالعملية التعليمية، لذا فإن المعلم هنا يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ويشجعهم على الابتكار وتحقيق الذات وبالتالي يخلق جو من الحب والتفاهم والعلاقات الإنسانية الايجابية

3- فتح النقاش حول الأنماط والاشارة إلى مجموعة الملاحظات التي قدمها الملاحظ الثاني في فترة الملاحظة التي تظهر شكل من أشكال عدم المساواة والتسلط لواحدة من المشاركات وأحد التلاميذ.

4- تقديم بعض الأمثلة التي تؤدي إلى عدم المساواة داخل القسم:

خجول	منطلق
هادئ	عدواني واندفاعي
يتأخر عن موعد الحصة	ملتزم بوقت الدخول
نظيف ومرتب	مهمل وغير نظيف
يحل واجباته	لا يحل واجباته
الأسرة مهتمة وتتابع برنامج التلميذ يجلس في مقدمة القسم	الأسرة غير مهتمة ولا تتابع البرنامج وتغيب على الورشات. يجلس في الأخير
ذكي وسريع الانتباه	بطيئ الانتباه ومحدود الذكاء
جهاز السمع سليم	جهاز السمع معطل أو بدون بطارية

يهدف هذا التدريب إلى التعرف على أنماط الادارة الصفية وأشكال عدم المساواة بين التلاميذ وتغيير مفاهيم المشاركات نحو طريقة تعاملهم مع تلاميذهم وتقبلهم بالرغم من الفروق والنقائص التي يعاني منها بعضهم في سلوكهم أو مظهرهم .

اليوم الرابع - الجلسة (1)	النشاط (4): مجالات إدارة الفصل

زمن النشاط: 15 د

الهدف العام :

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

- أن تميز بين مجالات الإدارة الصفية.
- أن تستنتج العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.
- أن تكون قادرة على توظيف المهارات في إدارة الصف.

أساليب التدريب:

- العرض الإضاحي.
- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

1

تعرض المدربة مجالات إدارة الفصل.

مجالات إدارة الفصل

ضبط النظام داخل القسم

يستجيب الأطفال ويتعلمون بشكل أفضل في ظل بيئة صفية منظمة حيث يستخدم المعلم أساليب تعديل السلوك (التعزيز، النمذجة، التشكيل ،الإخفاء ، التسلسل ، التغذية الراجعة ، التعليمات ، القوانين)

تنظيم البيئة الفيزيقية

يجب أن يرتب الصف بشكل يسمح للطفل باستخدام حاسة البصر بشكل فعّال ومن أفضل تصاميم المعوقين سمعياً التصميم هلالي الشكل، حيث تتيح هذه التصاميم، للطلبة فرصة مشاهدة كل منهم الآخر بسهولة ومشاهدة المعلم مما يوفر جوا مناسبا للتعلم والتواصل بالإضافة إلى الاضاءة و التهوية وموضع الأركان وباقي الأثاث.

2

نشاط تدريبي حول ضبط النظام داخل للقسم

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- صنع بطاقات يستخدمها المعلم في ضبط النظام داخل القسم
- هذه الأداة تساهم في منع السلوكات الغير المرغوبة.
- تساعد المعلم أثناء تدريسه بالإشارة إلى الصور دون مقاطعة الدرس.

الأدوات المستخدمة:

- نموذج مجهز مسبقا للأداة
- بطاقات مطبوعة.
- جهاز تغليف

الأسلوب التدريبي:

- المجموعات الصغيرة
- الأنشطة التدريبية
- حوار ومناقشة

اجراءات التنفيذ:

- تقوم المدربة بعرض نموذج البطاقات.

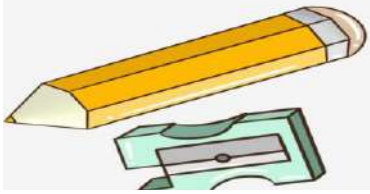
- تقسم المدربة المشاركات إلى مجموعات صغيرة (4 أفراد).

- تقوم المشاركات باختيار البطاقات وتغليفها.

توزع المدربة مجموعة البطاقات على المشاركات

أحافظ على نظافة القسم

أبري القلم لخط أجمل



لا أتأخر عن مدرستي

أستمع لشرح المعلمة

لا أنام داخل القسم

أغسل يدي بالماء والصابون

تنظيم الصف عند الخروج

نشبك الأيدي

أستأذن وأرفع يدي

نشاط تدريبي حول تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- أن تتمكن كل مشاركة من تنظيم القسم بطريقة تسهل عملية التدريس

الأدوات المستخدمة:

- نموذج مجهز مسبقا للأداة
- حاملات خشب.
- أدوات مدرسية، أدوات سمعية، العاب، أدوات تركيز وأدراك معرفي....
- بطاقات.
- أقلام ملونة.

الأسلوب التدريبي:

- المجموعات الصغيرة
- الأنشطة التدريبية
- العرض الإضاحي
- حوار ومناقشة

اجراءات التنفيذ:

- تقسم المدربة المشاركات إلى مجموعات صغيرة (2 أفراد).

- تقوم المدربة بوضع مجموعة الحاملات الخشبية أمام المشاركات.

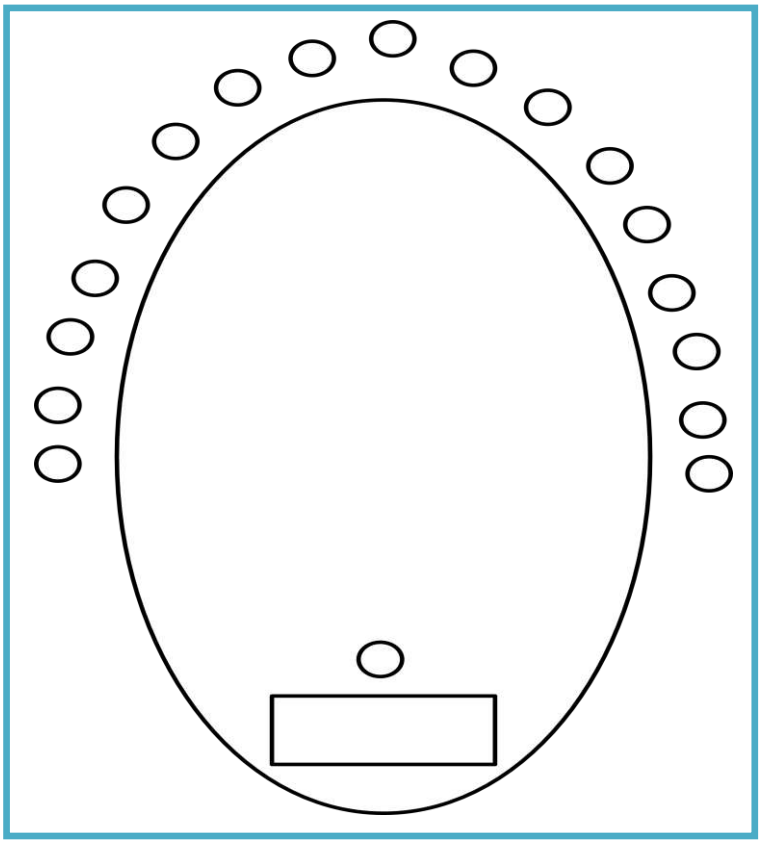
- تضع مجموعة الأدوات فوق الطاولات دون تصنيف.

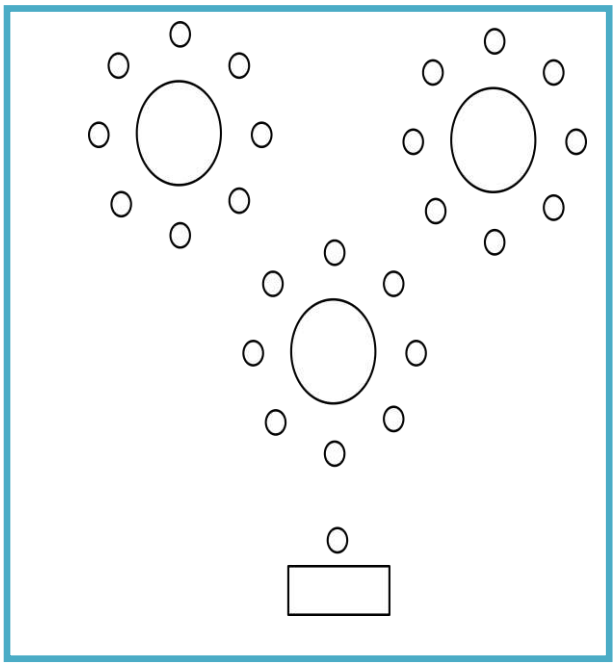
- توجه المدربة التعليمة للمشاركات:

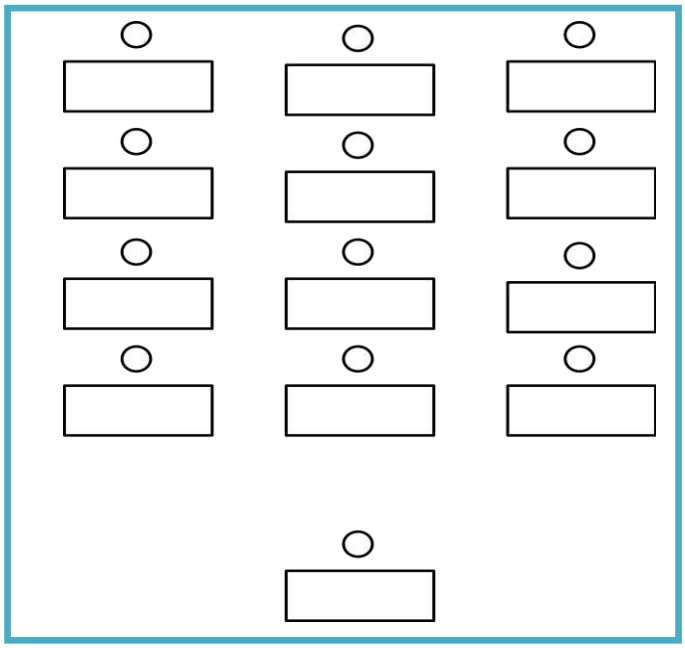
لديك مجموعة أدوات وحامل خشبي قم بترتيب مجموعة الأدوات المناسبة لتلاميذك في الحامل الخشبي مع توضيح مكان تموضع الحامل داخل القسم.

1

تشير المدربية لأشكال التجليس التي تتوافق مع تنظيم الأركان وتسهل عملية التعلم للتلميذ في التالي:







اليوم الرابع - الجلسة (2)

النشاط (1): مجالات إدارة الفصل

زمن النشاط: 15 د

الهدف العام:

الأهداف الإجرائية للمهارة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تكون قادرةً على:

- أن تميز بين مجالات الإدارة الصفية.
- أن تتعرف على العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.
- أن تكون قادرة على توظيف المهارات في إدارة الصف.

أساليب التدريب:

- العرض الإضاحي.
- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

تعرض المدربة مجالات إدارة الفصل.

تنظيم البيئة الاجتماعية

إن الإدارة الفعالة للفصل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وتقبل المعلم لتلاميذه.

ملاحظة التلاميذ ومتابعة

يتم ذلك باستخدام تسجيل حضور وغياب التلاميذ، وإعداد دفتر خاصة بتقييم التلاميذ ومشكلاتهم، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ و الأهداف المحققة والغير محققة مع تحفيز التلاميذ المتفوقين وتشجيع الباقي لضمان تحسن مستواهم.

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

نشاط الدخول للقسم لتقوية العلاقة بين المعلم والتلاميذ

2

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- التعرف على أهمية العلاقات الطيبة بين المعلم و التلاميذ في عملية التدريس.

الأدوات المستخدمة:

- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

الأسلوب التدريبي:

- المجموعات الصغيرة
- النموذج
- حوار ومناقشة
- الأنشطة التدريبية.

اجراءات التنفيذ:

– تقوم المدربة بعرض فديو يحتوي معلمة تستقبل تلاميذها.

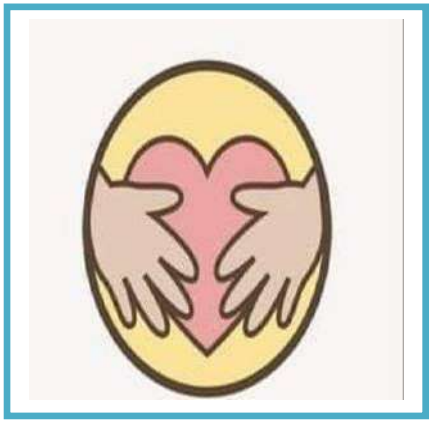
– تقسم المدربة المشاركات إلى مجموعات صغيرة (4 أفراد).

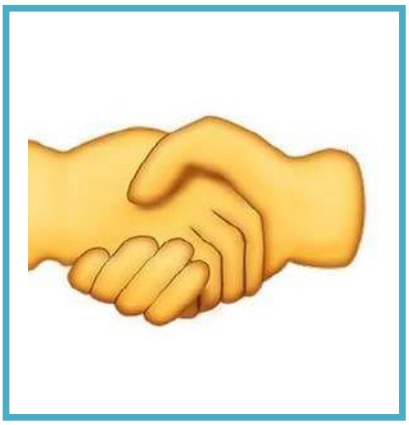
– تعرض مجموعة البطاقات التي يتم تعليقها بجانب باب القسم.

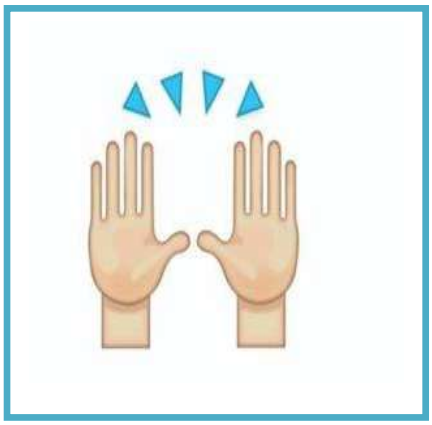
– تقوم المشاركات باختيار البطاقات وتغليفها.

نشاط الدخول للقسم لتقوية العلاقة بين المعلم والتلاميذ

3







اليوم الرابع - الجلسة (2)	النشاط (2): مجالات إدارة الفصل

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- التعرف على أهمية العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ في عملية التدريس.

الأدوات المستخدمة:

- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

الأسلوب التدريبي:

- الأسلوب القصصي
- حوار ومناقشة

اجراءات التنفيذ:

– تروي المدربة قصة على المشاركات.

رأت المعلمة الأمريكية كايتي **شوارتز** في مدرسة بمدينة دنفر في ولاية كلورادو، أن هناك فجوة كبيرة بينها وبين تلاميذها الصغار والأخطر أن هذه الفجوة تزداد تدريجيا ما جعلها تعمل على حل يقربها منهم فأعدت مشروعاً صغيراً بعنوان: "أتمنى لو معلمتي عرفت "

يرتكز هذا المشروع على تسليم طلابها ورقة معنونة بسؤال: "ماذا تريد أن أعرف عنك؟ "

فصدمت المعلمة بالإجابات التي تلقتها.

أحد الأطفال يقول: "أتمنى لو معلمتي عرفت أنني لا أملك أصدقاء ألعب معهم"

وآخر يقول: "أتمنى لو معلمتي عرفت كم أشتاق إلى أبي، فأنا أذهب إلى غرفته كل يوم ولا أجده ولن أجده، فقد رحلوه إلى المكسيك نهائياً، سأبقى بلا أب."

وثالثة كتبت: "أتمنى لو معلمتي عرفت أنني لا أملك أقلام رصاص في المنزل حتى أؤدي واجباتي الدراسية."

وكتب رابع: " أتمنى لو معلمتي عرفت أن شقيقتي كفيفة وأقوم بمساعدتها طوال اليوم."

أما إحدى التلاميذ فقد ردت على سؤال المعلمة قائلة: "أتمنى لو معلمتي عرفت أن أمي وأبي يتشاجران طوال اليوم، وأنا أكره العودة إلى المنزل وأكره الذهاب إلى المدرسة أيضا لأني سأحاسب على دروس لم أذاكرها وواجبات لم أقم بها."

كانت إجابات التلاميذ العفوية والصادقة مفتاحا للمعلمة لتكتشف جوانب خفية في حياة تلاميذها، ساعدتها على مساعدتهم وعودتهم تدريجياً إلى صفوفهم، بعد ذلك شرعت في حل كل مشكلة على حدة، زارت منازل طلابها وبدأت في معالجة ما يمكن معالجته، والأهم من ذلك كله أنها بدأت تفهم عقلية وخلفية تلاميذها جيداً وفي ضوء ذلك قامت بمعاملتهم وتوزيع واجباتهم بناء على ظروفهم وتحدياتهم بشكل يجعل المدرسة عاملا مسانداً لا عبئاً عليهم.

– تنهي المدربة قصة تجربة المعلمة كايتي بالعبرة منه سردها هذه التجربة وأن هذه الأخيرة انتقلت إلى الكثير من المدارس وتم تطبيقها بشكل ممنهج ومؤسس انعكس على أداء التلاميذ.

– تقترح المدربة على المشاركات أخذ المعلومات إما من التلميذ أو من المحيطين به (بحكم الإعاقة)

– تشير المدربة إلى ضرورة تفعيل مثل هذه الأفكار لتنمية العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وتنظيم البيئة الاجتماعية والانفاعلية

يستخدم المعلم دفتر التحضير المذكور سابقا في مهارة التخطيط لتقييم التلاميذ وملاحظتهم

قواعد وإجراءات بداية ونهاية الحصص

إجراءات بدء اليوم (أخذ الغياب، جمع الواجبات،...الخ).

التعامل مع التلاميذ المتأخرين.

التعامل مع التلاميذ الذين فاتهم درس سابق بسبب الغياب.

إنهاء الحصة بإعادة المقاعد لأماكنها وتنظيف الغرفة والسبورة.

إعادة المستلزمات أو الكتب إلى أماكنها في نهاية الحصة أو اليوم.

الواجبات المنزلية في نهاية اليوم أو الحصة.

اليوم الرابع - الجلسة (2)	النشاط (3): مجالات إدارة الفصل

زمن النشاط:20 د

الهدف من النشاط:

- أن تميز بين مجالات الإدارة الصفية.
- أن تتعرف العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.
- أن تكون قادرة على توظيف المهارات في إدارة الصف.

الأدوات المستخدمة:

- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

الأسلوب التدريبي:

- الأنشطة التدريبية
- حوار ومناقشة

اجراءات التنفيذ:

1- تعلق المدربة على السبورة قائمة تحتوي على مجموعة من الاجراءات يقوم بها المعلم لإدراة الفصل.

2- توزع المدربة بطاقات تحتوي على جدول يصنف الاجراءات المذكورة في القائمة اعلاه.

3- تقوم كل مشاركة بتصنيف عناصر القائمة في الجدول.

نشاط تدريبي حول مجالات ادارة الصف

ضبط النظام	
تنظيم البيئة الفيزيقية	
تنظيم البيئة الاجتماعية والانفاعلية	
ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم	

1- تعديل السلوك غير المقبول

2- التعزيز للسلوكات الجيدة

3- توزيع الأثاث بما يتناسب مع اتساع القسم وطبيعة التلاميذ.

4- استخدام القوانين الصفية.

5- اسلوب تغير التلميذ من مكانه.

6- العلاقة الطيبة والتقبل والثقة.

7- تسجيل الحضور والغياب

8- مراقبة تحقق أهداف الدرس.

9- تكليف التلاميذ الذين يبحثون عن أداء المهام القيادية.

- استخدام الاعتذار الآني من طرف التلميذ.

- التجليس المناسب لاحتياجات التلاميذ.

اليوم الرابع - الجلسة (2)	النشاط (4): مجالات إدارة الفصل

زمن النشاط:20 د

الأهداف الإجرائية للنشاط: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من النشاط أن تكون قادرةً على:

معرف طريقة التعامل مع المواقف الصفية المختلفة.

- التعرف على العوامل المؤثرة في إدارة الفصل.

أساليب التدريب:

- مناقشة وحوار
- المجموعات الصغيرة.
- الأنشطة التدريبية.
- حل المشكلات.

المواد والأجهزة التدريبية:

- أوراق عمل/أقلام ملونة.
- سبورة ثابتة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات (Data show)

اجراءات تنفيذ النشاط:

1- تقسم المدربة المشاركات إلى مجموعات صغيرة (4 أفراد).

2-تطرح المدربة سؤال على المشاركات وتطلب منهم المناقشة بين كل واحدة منهن وتدوين الاجابة الجماعية.

السؤال هو: من خلال تطرقك إلى موضوع إدارة الصف حاول التمييز بين

المواقف الآتية؟ الزمن المستغرق /خمس دقائق

الوقف	طريقة التعامل معه
– أثناء تقديمك للدرس وجدت أحد التلاميذ يتحدث مع زميله. – عند دخولك الي القسم وجدت تلميذين يتشاجران وعندما شعرو بوجودك توقفان. – عند تحضيرك للنشاط وجلب الأدوات من الخزانة أحد التلاميذ يصدر فوضى. – محمد تلميذ جديد في القسم وهو منعزل عن زملائه. – ساجدة اندفاعية في اجاباتها وسلوكاتها. – ابراهيم ينز أعماله بسرعة كبيرة عن زملائه ويضايقهم بالتحدث لهم وتشتيت. انتباههم	

3– تعرض كل مجموعة اجابتها للجميع بحيث لا يزيد العرض عن ثلاث دقائق.

تعرض المدربة بعض العوامل المؤثرة في ضبط الصف وإدارته كعنصر ختامي للجلسة. تتطرق المدربة لموضوع العوامل المؤثرة في الادارة الصفية:

يعد الانضباط الصفي حصيلة عوامل متعددة يتصل بعضها بالمعلم، وبمفهوم للانضباط والنظام وبسلوكه الصفي وقدرته على إدارة الوقت والمكان الموارد، بينما يتصل بعضها الآخر بالتلاميذ وبمدى إدراكهم لمعاني النشاط الصفي. فإدارة الصف وانضباطه والنظام فيه، تتأثر بيئة الصف المادية، من حيث الاتساع وتنظيم المقاعد، وتوفير حرية الحركة والعمل، وتوفير المواد والوسائط التعليمية، وحسن توظيفها وتنظيمها في عملية التعلم. وبالمناخ الاجتماعي الذي يسود الصف. وفيما يلي موجز لبعض العوامل التي تؤثر في ضبط الصف وإدارته:

- نوع الإدارة الصفية: يتباين المعلمون في إدارة صفوفهم. فبعضهم يكون تسلطي الإدارة، والآخر ديمقراطي، والبعض تسيبي. ففي الإدارة التسلطية يقمع التلاميذ وتصادر حرياتهم، فيبحثون عن وسائل للتنفيس التي غالبا ما تظهر على شكل مشكلات سلوكية. أما في الإدارة الديمقراطية فيتمتع التلاميذ بقسط من حرية الحركة والتعبير والعمل والتفكير. وفي الإدارة التسيبية، تفلت الأمور من يد المعلم وتتكسر جميع قواعد النظام وتعم الفوضى.
- القواعد والقوانين: يفترض أن يتعلم التلاميذ بحرية وفاعلية. ولكي يتحقق ذلك لابد من نظام أو انضباط يلتزم به التلاميذ. وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين التي تلزم لتوفير مناخ صفي صحي يساعد على التعلم.
- وضوح الأهداف: تتطلب الإدارة الفاعلة للصف وضوحا في الأهداف لدى المعلم والمتعلمين، لكي يعرف المعلم ما يريد تحقيقه، ويعرف المتعلم النتاج الذي يسعى لبلوغه، وما ينبغي عليه فعله لتحقيق ذلك، وكيف يؤدي عمله، وأين وبأي الأدوات والوسائل وما الشروط والظروف اللازمة، وما معايير التفوق والإتقان في تحقيق الهدف المنشود.
- التعزيز: إن نظام الصف القائم على الثقة والاحترام خير من النظام القائم على التسلط والشدة والخوف. والتعزيز واحد من الأساليب التي تولد الثقة والاحترام. والمقصود بالتعزيز والاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن التعلم، وتقبله والثناء عليه. ويؤدي التعزيز دورا فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصفي، لأنه يحفز المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز. وهو أقدر من العقاب على إحداث تعديل السلوك، وافعل في تحقيق ديمومة السلوك المرغوب.

اختتام الدورة

(تقييم مستوى التعلم)

اليوم الخامس- الجلسة (3)

النشاط (1): تقييم مستوى التعلم

زمن النشاط:30 د

الهدف من الجلسة: تقييم مستوى التعلم.

الأهداف الإجرائية للنشاط: يتوقع من المشاركات بعد الانتهاء من التقييم أن يحددن أهم النقاط التي استفدن منها وأهم العناصر التي وجب توضيحها أكثر.

أساليب التدريب:

- مناقشة وحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- سبورة
- أوراق كبيرة
- أقلام
- قصاصات خاصة بالملاحظات

اجراءات تنفيذ النشاط:

1-ترحب المدربة المعلمات المشاركات في البرنامج.

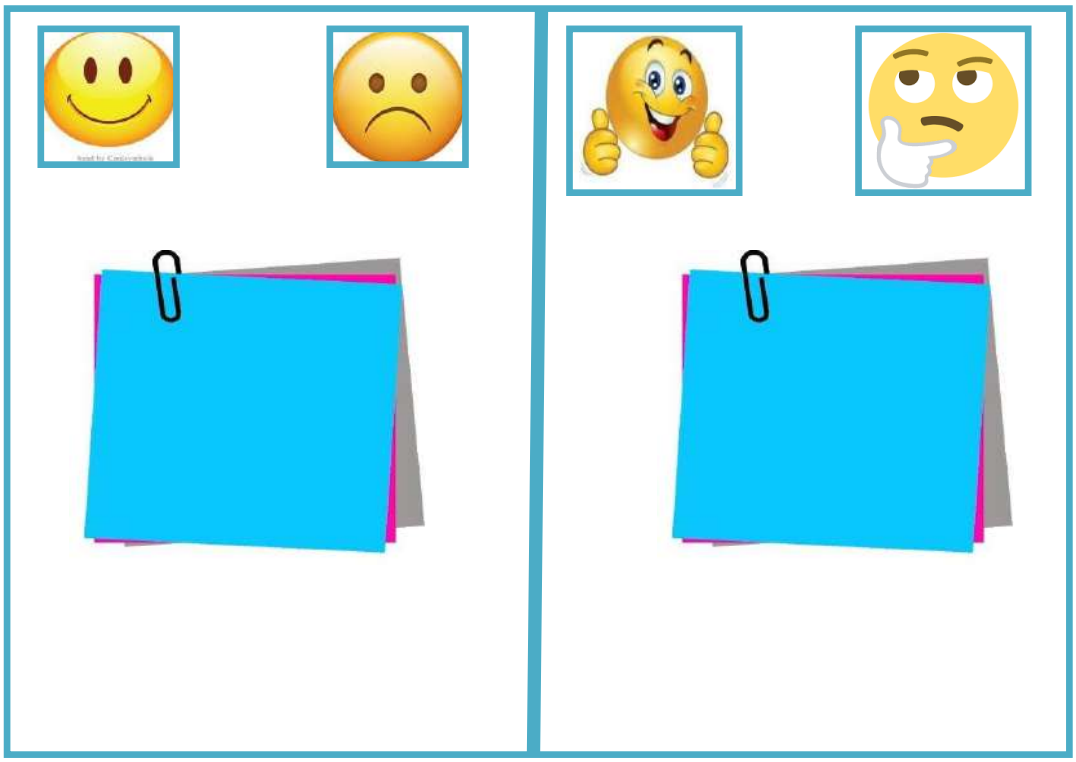
2-توزع على المشاركات قصاصات خاصة بالملاحظات.

3-تعلق المدربة أوراق كبيرة لوضع الملاحظات عليها

1- تطلب المدربة من المشاركات كتابة أهم العناصر التي استفدن منها في القصاصات التي باللون الأحمر، والنقاط التي لم تكن واضحة ويحتجن إلى المزيد من التوضيح في القصاصات التي باللون الأصفر.

2- مناقشة مفتوحة بين المدربة والفوج والاجابة عن جميع تساؤلاتهم في ظل علاقة طيبة وتفاعل إيجابي.

3- تطلب منهم كتابة كل ما هو إيجابي في هذه الدورة في قصاصات باللون الأخضر وكل ما هو سلبي في قصاصات باللون البرتقالي.



المرحلة الثانية

المتابعة داخل الأقسام

المتابعة لمدة 5 أيام

زمن النشاط:45 د

الهدف العام: ترسيخ المعلومات والمهارات التي تم التدريب عليها

الأهداف الإجرائية للمهارات: يُتَوقَعُ من المتدربة بعد الانتهاء من التدريب أن تُظهِرَ المهارات المستهدفة في البرنامج أثناء سير الدرس وهي:

*التخطيط الجيد قبل كل درس.

*صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بكل درس.

*استخدام دفتر التحضير المقدم في البرنامج التدريبي.

*استخدام أسلوب من أساليب التهيئة في بداية الدرس.

*استخدام مهارة صياغة الأسئلة تظهر في التخطيط اليومي.

*استخدام مهارة توجيه الأسئلة في بداية الحصة وأثناء التدريس.

*استخدام مهارة معالجة إجابات التلاميذ.

*تجليس التلاميذ بطريقة مناسبة ومواجهة للمعلم حسب حرف u.

*تنظيم الأركان.

*إتباع النمط الديمقراطي داخل الفصل.

*إتباع القوانين الصفية والإشارة إليها من طرف المعلم كل مرة.

*المحافظة على العلاقة الودية بين المعلم والتلاميذ.

*استخدام اسلوب القصة في الدرس للمحافظة على انتباه التلاميذ.

*استخدام الدمى في حالة شرود التلاميذ وشد انتباههم.

*استخدام بعض طرق شد الانتباه الأخرى الموضحة التي تلقوها في البرنامج

أساليب التدريب:

- أسلوب الزيارات الصفية.
- التوجيه والإشراف.
- المناقشة والحوار.

المواد والأجهزة التدريبية:

- دفتر ملاحظات

اجراءات تنفيذ النشاط:

- تجلس المدربة في آخر القسم وملاحظة سير الحصة مع مراقبة دفتر التحضير.
- تقديم الملاحظات في آخر الحصة للمعلم.

إجراءات هذه الأنشطة يتحكم بها مدى استفادة المعلم من جلسات البرنامج وما لم يستوعبه في البرنامج يمكن استدراكه في هذه الأنشطة

الملحق 08: استمارة دعوة مشاركة في برنامج تدريبي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

دعوة للمشاركة في برنامج تدريبي

أخي المعلم/أختي المعلمة:

في إيطار إتمام أطروحة دكتوراه بعنوان "**فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا**"، وفي هذا السياق نرجو منكم المشاركة في هذا البرنامج خلال الفترة الممتدة من 2020/01/0 إلى غاية 2020/0/0 بمعدل 4 ساعات في اليوم في مركز جمعية التاج للصحة مع توفير النقل بالنسبة للمشارك(ة) الذي من دوائر بعيدة (وادي العلندة، المقرن، النخلة..).

في حال موافقتكم المبدئية نرجو ملأ البيانات التالية:

الإسم واللقب:.....

المدرسة أو المركز أو الجمعية التي تعمل بها:.....

الهاتف:.....

في حال الاستفسار عن أي غموض يرجى الاتصال بالباحثة. **رقم الهاتف:**.....

شكرا على تعاونك

الملحق 09: نتائج الفرضية الثانية

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	القياس البعدي للتخطيط	2987.816[a]	6	497.969	114.737	.000	.981
	القياس البعدي للتهيئة	757.252[b]	6	126.209	53.709	.000	.961
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	6057.166[c]	6	1009.528	132.871	.000	.984
	القياس البعدي لإدارة الصف	6590.861[d]	6	1098.477	167.459	.000	.987
	القياس البعدي لشد الانتباه	4711.846[e]	6	785.308	104.597	.000	.980
Intercept	القياس البعدي للتخطيط	108.905	1	108.905	25.093	.000	.659
	القياس البعدي للتهيئة	2.092	1	2.092	.890	.363	.064
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	134.668	1	134.668	17.725	.001	.577
	القياس البعدي لإدارة الصف	419.082	1	419.082	63.887	.000	.831
	القياس البعدي لشد الانتباه	147.425	1	147.425	19.636	.001	.602
التخطيطقبلي	القياس البعدي للتخطيط	66.843	1	66.843	15.401	.002	.542
	القياس البعدي للتهيئة	5.621	1	5.621	2.392	.146	.155
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.061	1	.061	.008	.930	.001
	القياس البعدي لإدارة الصف	31.357	1	31.357	4.780	.048	.269
	القياس البعدي لشد الانتباه	12.597	1	12.597	1.678	.218	.114
التهيئةقبلي	القياس البعدي للتخطيط	12.686	1	12.686	2.923	.111	.184
	القياس البعدي للتهيئة	4.793	1	4.793	2.040	.177	.136
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.744	1	.744	.098	.759	.007
	القياس البعدي لإدارة الصف	6.099	1	6.099	.930	.353	.067
	القياس البعدي لشد الانتباه	5.751	1	5.751	.766	.397	.056
طرحالأسئلةقبلي	القياس البعدي للتخطيط	.422	1	.422	.097	.760	.007
	القياس البعدي للتهيئة	.079	1	.079	.034	.857	.003
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	91.427	1	91.427	12.033	.004	.481
	القياس البعدي لإدارة الصف	9.702	1	9.702	1.479	.246	.102
	القياس البعدي لشد الانتباه	.083	1	.083	.011	.918	.001
إدارةالصفقبلي	القياس البعدي للتخطيط	4.477	1	4.477	1.032	.328	.074
	القياس البعدي للتهيئة	4.528	1	4.528	1.927	.188	.129
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	8.440	1	8.440	1.111	.311	.079
	القياس البعدي لإدارة الصف	33.341	1	33.341	5.083	.042	.281
	القياس البعدي لشد الانتباه	5.392	1	5.392	.718	.412	.052
شدالانتباهقبلي	القياس البعدي للتخطيط	1.569	1	1.569	.362	.558	.027
	القياس البعدي للتهيئة	.306	1	.306	.130	.724	.010
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.001	1	.001	.000	.989	.000
	القياس البعدي لإدارة الصف	13.098	1	13.098	1.997	.181	.133
	القياس البعدي لشد الانتباه	23.415	1	23.415	3.119	.101	.193
المجموعة	القياس البعدي للتخطيط	147.782	1	147.782	34.051	.000	.724
	القياس البعدي للتهيئة	34.275	1	34.275	14.586	.002	.529
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	328.850	1	328.850	43.282	.000	.769
	القياس البعدي لإدارة الصف	840.838	1	840.838	128.182	.000	.908
	القياس البعدي لشد الانتباه	136.745	1	136.745	18.213	.001	.584
Error	القياس البعدي للتخطيط	56.421	13	4.340			
	القياس البعدي للتهيئة	30.548	13	2.350			
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	98.771	13	7.598			
	القياس البعدي لإدارة الصف	85.276	13	6.560			
	القياس البعدي لشد الانتباه	97.604	13	7.508			
Total	القياس البعدي للتخطيط	22295.250	20				
	القياس البعدي للتهيئة	5228.000	20				
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	56406.250	20				
	القياس البعدي لإدارة الصف	61434.250	20				
	القياس البعدي لشد الانتباه	38347.500	20				
Corrected Total	القياس البعدي للتخطيط	3044.238	19				
	القياس البعدي للتهيئة	787.800	19				
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	6155.938	19				
	القياس البعدي لإدارة الصف	6676.138	19				
	القياس البعدي لشد الانتباه	4809.450	19				

الملحق 10: نتائج الفرضية الرابعة

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	القياس البعدي للتخطيط	2988.145[a]	8	373.518	73.249	.000	.982
	القياس البعدي للتهيئة	757.303[b]	8	94.663	34.144	.000	.961
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	6059.995[c]	8	757.499	86.849	.000	.984
	القياس البعدي لإدارة الصف	6612.814[d]	8	826.602	143.591	.000	.991
	القياس البعدي لشد الانتباه	4719.188[e]	8	589.898	71.889	.000	.981
Intercept	القياس البعدي للتخطيط	25.512	1	25.512	5.003	.047	.313
	القياس البعدي للتهيئة	.852	1	.852	.307	.590	.027
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	46.690	1	46.690	5.353	.041	.327
	القياس البعدي لإدارة الصف	49.590	1	49.590	8.614	.014	.439
	القياس البعدي لشد الانتباه	16.220	1	16.220	1.977	.187	.152
التخطيطقبلي	القياس البعدي للتخطيط	55.072	1	55.072	10.800	.007	.495
	القياس البعدي للتهيئة	5.228	1	5.228	1.886	.197	.146
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.477	1	.477	.055	.819	.005
	القياس البعدي لإدارة الصف	12.489	1	12.489	2.169	.169	.165
	القياس البعدي لشد الانتباه	5.335	1	5.335	.650	.437	.056
التهيئةقبلي	القياس البعدي للتخطيط	10.507	1	10.507	2.061	.179	.158
	القياس البعدي للتهيئة	4.661	1	4.661	1.681	.221	.133
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.128	1	.128	.015	.906	.001
	القياس البعدي لإدارة الصف	13.648	1	13.648	2.371	.152	.177
	القياس البعدي لشد الانتباه	8.956	1	8.956	1.091	.319	.090
طرحالأسئلةقبلي	القياس البعدي للتخطيط	.217	1	.217	.043	.840	.004
	القياس البعدي للتهيئة	.033	1	.033	.012	.915	.001
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	72.933	1	72.933	8.362	.015	.432
	القياس البعدي لإدارة الصف	1.848	1	1.848	.321	.582	.028
	القياس البعدي لشد الانتباه	1.672	1	1.672	.204	.660	.018
إدارةالصفقبلي	القياس البعدي للتخطيط	2.318	1	2.318	.455	.514	.040
	القياس البعدي للتهيئة	2.537	1	2.537	.915	.359	.077
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	4.332	1	4.332	.497	.496	.043
	القياس البعدي لإدارة الصف	41.645	1	41.645	7.234	.021	.397
	القياس البعدي لشد الانتباه	10.371	1	10.371	1.264	.285	.103
شدالانتباهقبلي	القياس البعدي للتخطيط	.178	1	.178	.035	.855	.003
	القياس البعدي للتهيئة	.277	1	.277	.100	.758	.009
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.988	1	.988	.113	.743	.010
	القياس البعدي لإدارة الصف	1.331	1	1.331	.231	.640	.021
	القياس البعدي لشد الانتباه	26.966	1	26.966	3.286	.097	.230
المجموعة	القياس البعدي للتخطيط	47.610	1	47.610	9.337	.011	.459
	القياس البعدي للتهيئة	13.698	1	13.698	4.941	.048	.310
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	143.206	1	143.206	16.419	.002	.599
	القياس البعدي لإدارة الصف	189.285	1	189.285	32.881	.000	.749
	القياس البعدي لشد الانتباه	23.867	1	23.867	2.909	.116	.209
الأقدمية	القياس البعدي للتخطيط	.081	1	.081	.016	.902	.001
	القياس البعدي للتهيئة	.026	1	.026	.009	.925	.001
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	.221	1	.221	.025	.876	.002
	القياس البعدي لإدارة الصف	11.037	1	11.037	1.917	.194	.148
	القياس البعدي لشد الانتباه	5.574	1	5.574	.679	.427	.058
المجموعة * الأقدمية	القياس البعدي للتخطيط	.321	1	.321	.063	.807	.006
	القياس البعدي للتهيئة	.050	1	.050	.018	.895	.002
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	2.415	1	2.415	.277	.609	.025
	القياس البعدي لإدارة الصف	21.675	1	21.675	3.765	.078	.255
	القياس البعدي لشد الانتباه	6.318	1	6.318	.770	.399	.065
Error	القياس البعدي للتخطيط	56.092	11	5.099			
	القياس البعدي للتهيئة	30.497	11	2.772			
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	95.943	11	8.722			
	القياس البعدي لإدارة الصف	63.323	11	5.757			
	القياس البعدي لشد الانتباه	90.262	11	8.206			
Total	القياس البعدي للتخطيط	22295.250	20				
	القياس البعدي للتهيئة	5228.000	20				
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	56406.250	20				
	القياس البعدي لإدارة الصف	61434.250	20				
	القياس البعدي لشد الانتباه	38347.500	20				
Corrected Total	القياس البعدي للتخطيط	3044.238	19				
	القياس البعدي للتهيئة	787.800	19				
	القياس البعدي لطرح الأسئلة الصفية	6155.938	19				
	القياس البعدي لإدارة الصف	6676.138	19				
	القياس البعدي لشد الانتباه	4809.450	19				