اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج بمحافظة طرطوس

علا سلمان* غسان أبو فخر**

***طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

****الأستاذ بقسم التربية الخاص/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

الملخص

هدفت البحث إلى ترتيب طرائق التدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وضمت العينة (50) معلماً اختيروا من (13) مدرسة للدمج بمحافظة طرطوس، وتم تصميم استبانة شملت (50) بنداً موزعة إلى (5) مجالات (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس)، وبينت النتائج أن الترتيب التنازلي لطرائق التدريس تلك بحسب أهميتها النسبية كان (التدريس التكاملي، تعدد الحواس، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، النمذجة والتعزيز). وبالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات المعلمين نحو أهمية هذه الطريقة في تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) ضمن صفوف الدمج وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأدنى. وبالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) في التدريس فلم تظهر فروق في تلك اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). أما طرائق التدريس (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في تلك اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

الكلمات المفتاحية: (طرائق التدريس، النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس، التلاميذ ضِعاف السمع، الأقران العاديين، معلمي التربية الخاصة، مدارس الدمج).

Attitudes of Special Education Teachers towards the Most Effective Teaching Methods for Teaching Hearing- Impaired Pupils In the Ranks of Integration in Tartous Governorate

Abstract

The research aimed at arranging teaching methods for students (ordinary, hard of hearing) in the integration classes from the point of view of special education teachers, and examining the differences in those directions according to the two variables (years of experience, academic qualification), and the sample included (50) teachers chosen from (13) schools For integration in Tartous governorate, a questionnaire was designed that included (50) items distributed into (5) areas (modeling and reinforcement, task segmentation, cognitive processes, integrative teaching, multisensory), and the results showed that the descending order of these teaching methods according to their relative importance was (Integrated Teaching Multisensory, task segmentation, cognitive processes, modeling and reinforcement). With regard to the method of (modeling and reinforcement), differences appeared in teachers 'attitudes towards the importance of this method in teaching students (ordinary, hard of hearing) within the inclusion classes according to the years of experience variable in favor of teachers with less experience, and according to the scientific qualification variable in favor of those with the lowest scientific qualification. As for the method of (task segmentation) in teaching, no differences appeared in those teachers 'attitudes according to the two variables (years of experience, academic qualification). As for the teaching methods (cognitive processes, integrative teaching, and the multiplicity of the senses), differences appeared in those teachers 'attitudes according to the years of experience variable in favor of teachers with more experience, and according to the scientific qualification variable in favor of those with higher academic qualifications.

Key words: (Teaching methods, modeling and reinforcement, task segmentation, cognitive processes, integrative teaching, multisensory, hard of hearing students, ordinary peers, special education teachers, inclusion schools).

1- مقدّمة البحث:

عملت الجمهورية العربية السورية على تفعيل خطة الدمج منذ عام (2001)، حيث سعت إلى دمج الأطفال والتلاميذ والطلبة ذوي الإعاقة الخفيفة أو المتوسطة مع أقرانهم العاديين ضمن صفوف الدمج، وذلك وفق خطة علمية ممنهجة، بهدف اللحاق بركب الدول المتقدمة للأخذ بيد الأشخاص ذوي الإعاقة للاندماج تدريجياً في المجتمع من النواحي التعليمية والتربوية، ثم المهنية والاجتماعية لاحقاً، وذلك بما يتوافق مع قدراتهم وحاجاتهم الخاصة.

وتجربة الدمج في سورية رغم أهميتها إلا أنها تواجه بمجموعة عراقيل التي قد تقف في وجه نجاحها، والتي يأتي في مقدمتها أن معلم التربية الخاصة في صفوف الدمج قد لا يمتلك الخبرة والمهارة الكافية لتطبيق أفضل طرائق التدريس التي يمكن أن تناسب التلاميذ العاديين وضعاف السمع، واختيار الأنسب منها بما يحقق أهداف الخطط التعليمية والتربوية الموضوعة من قبل وزارة التربية، ومن هنا برزت فكرة البحث الحالي التي يمكن تحديد موضوعها (باتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج بمحافظة طرطوس).

2- مشكلة البحث:

تتضمن المقررات الدراسية للحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي كثيراً من المفردات والمفاهيم المجردة التي تتطلب استخدام طرائق تدريس تناسب الغالبية العظمى من التلاميذ العاديين، وباعتبار أن التلاميذ ضعاف السمع يعانون من مستوى منخفض من مهارات الفهم القرائي بسبب تراجع واحدة أو أكثر من العلميات المعرفية (ذاكرة سمعية أو انتباه أو إدراك سمعي..) نتيجة ضعف مهارات اللغة، لذا كان لزاماً على معلم التربية الخاصة ضمن صفوف الدمج اتقان وتوظيف طرائق تدريسية تناسب التلاميذ ضعاف السمع والأقران العاديين معاً، وكان لزاماً على القائمين على تجربة الدمج تعرف اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو أكثر طرائق التدريس كفاءة وفاعلية لتحقيق هذا الهدف.

وفي دراسة استطلاعية مبسطة قامت بها الباحثة ضمن مدرسة للدمج في محافظة طرطوس، تضمنت سؤال عدد من معلمي التربية الخاصة حول أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق طرائق التدريس الفعالة مع التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم العاديين ضمن

صفوف الدمج، بينت النتائج أن نقص الخبرة بالخصائص النفسية والانفعالية وخصائص مهارات التواصل واللغة للتلاميذ ضعاف السمع هي المعوق الرئيسي لتطبيق أفضل طرائق التدريس، يضاف إليها أن التلاميذ ضعاف السمع قبل الدمج كانوا يتعلمون بطرائق تدريسية خاصة قد لا تكون مناسبة للتلاميذ العاديين، بالتزامن مع ضيق زمن الحصة الدراسية الذي لا يتجاوز (45) دقيقة، وحاجة معلمي التربية الخاصة إلى مزيد من التأهيل والتدريب أثناء الخدمة، ومعوقات أخرى عديدة. ونظراً لندرة الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمحلية التي هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أفضل طرائق التدريس الفعَّالة لتعليم التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، والذي قد يفيد السلطات التربوية القائمة على تجربة الدمج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

2-1- ما المستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف ؟.

2-2- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات) ؟.

2-3- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) ؟.

3- أهمية البحث:

3-1- أهمية التعرف على مفهوم الإعاقة السمعية عموماً، وضعف السمع على وجه التحديد، وذلك من حيث التعريف، وسبل التشخيص، والأفراد القابلين للدمج منهم.

3-2- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة الحالية وهم التلاميذ العاديين وضعاف السمع ضمن صفوف الدمج، وما يمكن أن يعانوا منه من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة عدم قدرة معلم التربية الخاصة على توظيف طرائق تدريسية ملائمة لكلا الفئتين.

3-3- إلقاء الضوء على أحدث الدراسات السابقة ذات العلاقة، إذ يعتبر البحث الحالي الأول من نوعه في سورية – بحسب علم الباحثة – حتى تاريخه.

3-4- أهمية تعرف النتائج المتعلقة باتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية في صفوف الدمج لكل من التلاميذ العاديين وضعاف السمع، بما يساعد على إعداد البرامج التدريبية المناسبة لهؤلاء المعلمين أثناء الخدمة.

4- أهداف البحث:

4-1- تعرف مستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف.

4-2- تعرف الفروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

5- فرضيات البحث:

5-1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

5-2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في

صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه).

6- حدود البحث:

6-1- الحدود البشرية:

6-1-1- المجتمع الأصلي: جميع معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بتعليم التلاميذ ضعاف السمع والعاديين في مدارس الدمج التابعة لمديرية تربية طرطوس للعام الدراسي (2019–2020)، والبالغ عددهم (198) معلماً ومعلمة موزعين في (66) مدرسة للدمج في محافظة طرطوس بحسب إحصائيات مديرية البحوث في وزارة التربية.

6-1-2- عينة البحث: عينة مقصودة متيسرة قوامها (50) من معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بتعليم التلاميذ ضعاف السمع والعاديين في (13) مدرسة حكومية تابعة لمديرية تربية طرطوس تطبق خطة الدمج للعام الدراسي (2019–2020)، وتم الوصول إلى أفراد العينة خلال توزيع الرواتب عليهم، وقد تم تصنيف أفراد العينة وفق متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كما يُظهر الجدول (1):

الجدول (1) العينة الأساسية من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج في محافظة طرطوس

رقم المدرسة	اسم المدرسة	عنوان المدرسة	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد
1	أبو فراس الحمداني	مركز طرطوس الرمل الأوسط	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
2	الخنساء	مركز طرطوس المنشية	3	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	∴	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	∴
3	مراد عيزوقي	مركز طرطوس حي الغدير	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	3	ثانوية ومعهد متوسط	∴
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	4
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
4	وادي الشاطر	مركز طرطوس وادي الشاطر	5	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
5	الطليعي	مركز صافيتا حي الطليعي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	2
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	1
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
6	الثورة	مركز صافيتا	3	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1

		الحي الشرقي		(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	1
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
7	بسام زغبور	مركز طرطوس الرمل الشرقي	5	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
8	وجيه حمود	مركز القدموس الحاطرية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	∴
9	الشيخ سعد	مركز طرطوس الحي الغربي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
10	الوحدة	مركز بانياس المقعبرية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
11	الفيحاء	مركز بانياس مزعرة الأفندي	6	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	4	إجازة جامعية	5
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
12	البحتري	مركز صافيتا الحي الغربي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	2
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
13	الخنساء	مركز طرطوس المنشية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	∴
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
الإحصائيات		(13) مدرسة	50	المجموع	50	المجموع	50

2-6- الحدود المكانية والزمانية: عدد من مدارس الدمج بمحافظة طرطوس للعام الدراسي (2019–2020).

3-6- الحدود العلمية: تم البحث في المفاهيم التالية (طرائق التدريس الخاصة، صفوف الدمج، التلاميذ ضعاف السمع، التلاميذ العاديين، معلم التربية الخاصة).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- الدمج: إتاحة فرص للمتعلمين المعاقين للانخراط في التعليم العام وفق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لمواجهة احتياجاتهم التربوية الخاصة ضمن المدرسة العامة، وبأساليب ومناهج ووسائل تعليمية مُعدلة، ويشرف على تنفيذ الدمج جهاز تعليمي مختص إلى جانب الكادر التعليمي للمدرسة العامة، وتلك العملية تتضمن جمع المتعلمين في

المدارس العامة بغض النظر عن (الذكاء، الموهبة، الإعاقة، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الخلفية الثقافية) للمُتعلم (Kaufman et al, 1975, p12).

2-7- صفوف الدمج: هي صفوف مخصصة في الطوابق الأرضية ضمن المدارس العامة (رياض أطفال، تعليم أساسي، تعليم ثانوي) لدمج الأطفال والتلاميذ والطلبة من ذوي الإعاقات المتوسطة والخفيفة (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، التوحد، صعوبات التعلم، اضطرابات النطق واللغة) ممن يصنفون بأنهم قابلين للدمج مع الأقران العاديين، وذلك بعد العرض على لجنة خاصة في وزارة التربية، وتلك الصفوف تم تهيئتها بالبنية التحتية والكوادر البشرية والوسائل التعليمية الخاصة والمناهج المُعدلة.. لتتناسب الأشخاص المعاقين القابلين للدمج (وزارة التربية، القرار رقم /2640/543/ 4/3/ لعام /2001/).

3-7- معلم التربية الخاصة: كل معلم يحمل إجازة في التربية وعلم النفس بإحدى التخصصات (معلم صف، علم نفس، إرشاد نفسي)، ويعمل بصفة دائمة في إحدى مدارس التعليم الأساسي (حلقة أولى أو حلقة ثانية) التي تطبق تجربة الدمج، وخضع لعدة دورات تدريبية في مجال رعاية المعوقين ببعض أو معظم صنوف الإعاقة (وزارة التربية، القرار رقم /2640/543/ 4/3/ لعام /2001/).

ويعرف معلم التربية الخاصة إجرائياً بأنه كل معلم يعمل في إحدى مدارس الدمج التابعة لمديرية تربية بمحافظة طرطوس، أو في إحدى مراكز التربية الخاصة التابعة لمديرية الشؤون الاجتماعية والعمل بطرطوس، ومُعين بصفة دائمة، أو بصفة مؤقتة وفق برنامج تشغيل الشباب، وذلك استناداً إلى أحكام القانون الأساسي للعاملين بالدولة رقم (50) لعام (2004)، ووفق النظام الداخلي الخاص بكل من وزارة التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل.

4-7- الإعاقة السمعية المتوسطة (ضعف السمع): يتراوح الفقدان السمعي فيها (بين 56 إلى 70 ديسبل)، وفي هذه الحالة لا يستوعب الفرد المصاب الكلام إلا على شكل صراخ، وبالتالي يعاني من اضطرابات كلامية لأنه يفقد معظم الأصوات الكلامية للمحادثة، ويُظهر ضعفاً في الانتباه أو تشتت انتباه وتخلفاً لغوياً، ويجد صعوبة في تعلم

معنى الكلمات وقواعد اللغة كونه لا يسمع بعض الأصوات الكلامية، أو سماع أصوات الكلام بشكل غير صحيح، وأن نطق الكلام لديهم يأتي محذوفاً مع تشوه الأصوات الأحرف، والغرباء يظهرون صعوبة في فهم كلام الأطفال أصحاب هذه الإعاقة (الزريقات، 2003، ص54).

ويعرف التلميذ ضعيف السمع إجرائياً بأنه كل تلميذ مقيد في مستوى الحلقتين الأولى والثانية في إحدى مدارس التعليم الأساسي التي تطبق تجربة الدمج للعام الدراسي (2020 – 2021)، ويقع مداه العمري (بين 6 سنة إلى 14,11 سنة)، ويحمل بطاقة إعاقة سمعية (ضعف سمع) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية والعمل في محافظة طرطوس وفق قانون رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (34) لعام (2004).

7-5- طرائق التدريس: سياق من أساليب التدريس الخاصة، والعامة، والمتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي، التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وبأجود مستوى ممكن، وطرائق التدريس هي كل ما يحدث في غرفة الصف أو صفوف الدمج من استغلال إمكانيات معينة لتحقيق المخرجات المطلوبة (السليتي، 2008، ص1).

وتعرف طرائق التدريس الخاصة إجرائياً بأنها مجموعة نشاطات مُخطّطة بدقة، والتي تبدأ بتحليل المهارات الأكاديمية تحليلاً دقيقاً، ثم تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للحصة الدراسية، ثم تطبيق طريقة أو مجموعة من طرائق التدريس التي تحقيق أهداف الحصة الدراسية لدى التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج.

8- الإطار النظري والدراسات السابقة:

8-1- الإطار النظري: يعاني المتعلمين ضعاف السمع من بطء علميات التواصل والفهم، ما يقود بالضرورة إلى بطء في تمثيل المعلومات في بنيتهم المعرفية، ومن ثم ضعفاً التحصيل الدراسي، وإذا لم يتمكن معلم التربية الخاصة من اختيار طرائق التدريس المناسبة سيؤدي ذلك – حكماً – إلى الفشل الدراسي للتلاميذ ضعاف السمع داخل صفوف الدمج، وإذا ما أُخذ بالاعتبار تواجد الأقران العاديين فذلك سيكون سبباً إضافياً لتراجع التحصيل الدراسي، أو التسرب من المدرسة، وفشل تجربة الدمج كلياً، فاختيار طرائق التدريس المناسبة لكلا الفئتين عملية حساسة ودقيقة (Stephens, 2016, p166). فالتلاميذ

ضعاف السمع يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميزها وتجهيزها وتمثيلها ثم تخزينها، بسبب قصور معظم العمليات العقلية المعرفية نتيجة تراجع نمو المهارات اللغوية (إصداراً واستقبالاً)، ما يسبب صعوبة في فهم واستخدام وتوظيف المعلومات المستقبلة خلال عمليات التعلم، مع سطحية في التمثيل المعرفي لها، مع صعوبة فهمها والاحتفاظ بها، ثم توظيفها لاحقاً بفعالية في مجالات الحياة اليومية (Gadeen, 2011, p52).

إن فمفهوم (الدمج Mainstreaming) من القضايا الشائكة في الممارسات التربوية لا سيما مع المتعلمين ضعاف السمع، فمعلم التربية الخاصة ضمن صفوف الدمج قد لا يملك القدرة أو الرغبة لتطبيق تجربة الدمج عملياً، أو لم يتلقى تدريباً كافياً للتعامل مع الحاجات الخاصة للمتعلمين ضعاف السمع بوجود الأقران العاديين، حيث لوحظ فشل الكثير من محاولات تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتوظيف طرائق التدريس المناسبة، وتعميق معرفتهم بالخصائص النفسية والانفعالية والمعرفية لكلا الفئتين داخل صفوف الدمج، فأهم مشكلات الدمج تتمثل في كونه نتاجٌ للتشريعات وليس ناتجٌ لرغبة المعلمين والمدارس، فالتشريع غالباً يبين ما ينبغي تجنبه أو تبنيه، لكنه لا يبين الحلول المناسبة، وقد لا يخلق استعدادات أو ترتيبات لنجاح تجربة الدمج (Cindy, 2013, p135).

إذ يتوجب على معلم التربية الخاصة في صفوف الدمج أن يأخذ بالاعتبار الفروق الفردية لجميع المُتعلمين (العاديين، ضعاف السمع)، وخلفياتهم الثقافية، ومعايير الحوار، وقواعد لغة الإشارة، واعتبار الدمج عملية تفاعلية وليس مجرد إيصال للمعلومات (Forestal, 2001, p7). ويتوجب على هؤلاء المعلمين عند قيامهم بتعليم التلاميذ ضعاف السمع ضمن صفوف الدمج أن يمتلكوا خبرة كافية بلغة الإشارة، لتمكين تلامذة هذه الفئة من مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام أبجدية الأصابع أو قراءة الشفاه، أو كليهما، وتسهيل عملية التواصل والتعلم بحضور الأقران العاديين، وأن أي دورة تمهيدية بلغة الإشارة أو أبجدية الأصابع، أو المعرفة بطرائق التدريس، والتخصص العلمي لإحدى المقررات الدراسية.. لا تؤهله لاختيار طرائق التدريس المناسبة لكلا الفئتين، فالدمج يتطلب من معلم التربية الخاصة كثيراً من التدريب والخبرة بالخصائص النفسية والانفعالية والمعرفية

والاجتماعية لضعاف السمع والعاديين، ورغبة في العمل، وحب المهنة قبل الوصول لمستوى الإتقان (Burch, 2015, p13). فمعلم التربية الخاصة في صفوف الدمج لا يقوم بتعليم ضعاف السمع المقررات الدراسية مع الأقران العاديين فقط، بل تتعدى مهامه لتصل حدود قيامه بمساعدة المتعلمين من كلا الفئتين للشعور بالانتماء والهوية الفردية والجماعية، وتنمية ما لديهم من قدرات عقلية ومعرفية، وتخطي عزلتهم الاجتماعية، وتسهل معرفتهم بالمجتمع المحيط، وهذا يتطلب من المعلم الصبر والتأني عند اختيار طرائق التدريس الملائمة لكل ذلك (Eysseldyke et al, 2009, p240).

وطرائق التدريس (Teaching Methods) هي تلك الأساليب والوسائل المادية واللفظية التي يوظفها المُعلم أثناء عرض محتوى المادة التعليمية لمساعدة المُتعلم على اكتساب المعرفة وخزنها واسترجاعها، فيكون التعليم تفاعلياً، مع مراعاة القنوات السمعية والبصرية واللمسية والحركية بما يسهّل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تلقاها المتعلم في الموقف التعليمي (البطاينة وآخرون، 2009، ص185). ويستطيع المعلم الكفء تحديد حاجاته من طرائق التدريس الفعَّالة لتمكين التلاميذ ضعاف السمع المُدمجين من التحصيل الدراسي بالمستوى المطلوب، سيما في المقررات التي تعتمد على توظيف العمليات المعرفية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات، فيزياء، كيمياء، علوم اجتماعية..)، بإجراء تقييم لأداء التلاميذ (كلٌّ على حدة)، وتعيين نقاط القوة والضعف، ثم وضع الأهداف، وتعيين وسائل التعليم المناسبة، وأخيراً؛ اختيار طرائق التدريس الملائمة (Hayes & Norther, 2013, pp13-16).

فالتلاميذ ضعاف السمع من أكثر فئات التربية الخاصة حاجةً للتعلم وفق طرائق التدريسية المعرفية، لعدم قدرتهم على انجاز المهمات الأكاديمية بذات المستوى الموجود لدى الأقران العاديين داخل صفوف الدمج، رغم ما لديهم من قابلية للتعلم إذا ما قدمت لهم المعلومة بطرق مناسبة؛ ويؤكد عدد كبير من الباحثين أن أهم أسباب عزوف المعلم عن توظيف طرائق التدريس الخاصة في صفوف الدمج هو ما يعاني منه التلاميذ ضعاف السمع من تراجع في معالجة المعلومات السمعية، وعدم وجود مهارة لدى معظم المعلمين لتوظيف طرائق التدريس التي لتراعي هذا العجز بحضور الأقران العاديين الذين قد يشعرون بالتذمر نتيجة بطئ الحصة الدرسية، ما قد يجعل التلاميذ ضعاف السمع يختبرون

معاملة سيئة من أقرانهم العاديين، أو إهمالاً خلال حياتهم الدراسة، وغالباً ما يُنظر إليهم على أنهم منخفضي الذكاء (Karen, 2001, p27). فالتلاميذ ضعاف السمع إذا لم يُعلَّموا وفق طرائق تدريسية خاصة تراعي ذلك النقص، قد لا يُحرزون تقدماً ملموساً في اختبارات التحصيل لأن معلم التربية الخاصة استخدم طرائق تدريسية خاطئة، ما أعاق عمليات الاستيعاب والتدرب على نقل أثر التعلم لمواقف أخرى جديدة، وتعتبر كل من مهارات (الحفظ، التخزين، التصنيف، التوليف، التوليد، الاستخدام أو التوظيف) أهم طرائق التدريسية الخاصة داخل صفوف الدمج (Parkin, 2016, pp201-203).

8-2- الدراسات السابقة:

8-2-1- الدراسات السابقة العربية:

8-2-1-1- دراسة (العتيبي 2004) السعودية: هدفت إلى بحث عدة معوقات لتدريس الرياضيات ضمن برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في عدة مجالات، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق عدة متغيرات تصنيفية، وطُبقت الدراسة على (179) فرداً مقسمين إلى (151 معلماً، 28 مشرفاً) اختيروا من عدة مدارس للدمج في مدينة الرياض، وتم تصميم استبانة ضمت (40) بنداً موزعة إلى (4) مجالات (معوقات تعزى لعملية التخطيط لتدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتنفيذ تدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتعلم التلاميذ مقرر الرياضيات، معوقات تعزى لتقويم تدريس الرياضيات)، وبينت النتائج وجود معوقات خاصة بتدريس الرياضيات في صفوف الدمج مرتبة بحسب أهميتها النسبية كما يلي (معوقات تعزى لعملية التخطيط لتدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتنفيذ تدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتعلم التلاميذ مقرر الرياضيات، معوقات تعزى لتقويم تدريس الرياضيات)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستبانة (3,52) ما يشير لوجود معوقات كبيرة عند تدريس الرياضيات في برنامج الدمج عوماً، كما بينت النتائج وجود فروق دالة بين المعلمين والمشرفين التربويين نحو معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل الدراسي (ما قبل الجامعي، الجامعي)، كما لم تظهر مثل هذه الفروق بين أفراد العينة تعزى لمتغيري التخصص العلمي (رياضيات، سمعي) وسنوات الخبرة.

8-2-1-2- دراسة (الرفاعي 2010) سورية: هدفت إلى تحديد أهم ما يواجه تلامذة التعليم الأساسي الصم من مشكلات عند تدريس مقرر العلوم من مشكلات من وجهة نظر معلميهم في عدة مجالات، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وطُبقت الدراسة على جميع معلمي الصم في معاهد التربية الخاصة للمعاقين سمعياً التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وعددهم (60) معلماً ومعلمة لجميع المراحل الدراسة (18 ذكور، 42 إناث)، وتم تصميم استبانة لتعرف تلك الاتجاهات ضمت (123) بنداً موزعة إلى (5) محاور هي (محتوى الكتاب وشكله، طرائق التدريس، تقنيات التعليم، المدرس وواقعه المهني، التقويم وأدواته)، وبينت النتائج وجود عدة مشكلات أهمها؛ أن حجم الكتاب وعدد صفحاته لا يناسب التلاميذ الصم، وأن الصور المستخدمة فيه وألوانها غير مشوقة أو جذابة لهم، واعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية في التدريس لاعتقاده بأنها الطريقة المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وعدم إدراكه لأهمية الأنشطة الإضافية ومشاركة التلاميذ بالتجارب العلمية، وعدم توافر أفلام تعليمية تتناسب مع محتوى الكتاب المدرسي، وعدم استعانة المعلم بالتقنيات الحديثة عند شرح المادة العلمية، وعدم رغبة معظم أفراد العينة بتعليم الصم، وعدم كفاية الأسلوب الحالي للاختبارات الكتابية في تقويم الصم بشكل صحيح في مقرر العلوم.

8-2-1-3- دراسة (إدريس 2015) السودان: هدفت لتعرف مدى إلمام معلم مرحلة الأساس ببرنامج التخاطب لضعاف السمع المدمجين بالمدارس العامة، ومدى قدرته على جعل البيئة المدرسية مهيأة للدراسة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ المعوقين سمعياً، ومدى قدرته على جعل الطفل ضعيف السمع متكيفاً مع البيئة المدرسية باستخدام مهارات التخاطب، وتعرف الفروق في تلك المجالات وفق متغيري (جنس المعلم، المستوى التعليمي للمعلم)، وطُبقت الدراسة على (62) معلماً يعملون على تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس بمحلية الخرطوم غرب، وتم توزيع العينة وفق متغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)، وتم تصميم استبيان لقياس اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم عند تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس، ضم (15) سؤالاً موزعة إلى (3) مجالات (أهمية التدريب على التطوير اللغوي، أهمية التدريب على التكيف المدرسي، هل المدرسة مهيأة لدمج المعاقين سمعياً)، وبينت النتائج أن أبرز الصعوبات

التي تواجه هؤلاء المعلمين هي عدم وجود برامج تدريبية تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة، وكثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، ما يعيق قدرة المعلم في مراعاة الفروق الفردية بينهم، وعدم ملائمة وسائل التعليم المستخدمة في التدريس، كما تبين عدم وجود فروق بين المعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى التعليمي) في مدى معرفتهم ببرنامج التخاطب لضعاف السمع المدمجين، ومدى قدرته لجعل البيئة المدرسية مهيأة للدراسة للمعاقين سمعياً، وجعل الطفل ضعيف السمع متكيفاً مع البيئة المدرسية باستخدام مهارات التخاطب.

8-2-1-4- دراسة (المزيرعي وحنفي 2019) السعودية: هدفت إلى تعرف توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتعرف الفروق في متوسط استجابات المعلمين تبعاً لمجموعة متغيرات، وطُبقت الدراسة على (217) معلماً اختيروا بطريقة الحصر الشامل من (6) مدارس للتعليم العام تُطبق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، وتم تصميم استبانة لقياس توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام ضمت (43) بنداً موزعة إلى (8) مجالات (موقف المعلمين من التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع، مدى ثقة المعلمين في تدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع، معرفة استراتيجيات التعليم للتلاميذ الصم وضعاف السمع، تأثير التعلم الشامل على التلاميذ الصم وضعاف السمع، تأثير التعليم الشامل على التلاميذ السامعين، دور معلم الصم وضعاف السمع نحو معلم التعليم العام، دور معلم التعليم العام نحو التلاميذ الصم وضعاف السمع)، وجاءت توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام إيجابية عموماً بالنسبة للمحاور (الأول، الثاني، الرابع، السادس)، بينما جاءت توقعاتهم محايدة للمحورين (الثالث، الخامس)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام وفق متغير الجنس، لكن ظهرت مثل هذه الفروق وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة الجامعية، وفروق وفق متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي

سنوات الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، وفروق وفق متغير التخصص لصالح معلمي التعليم العام.

8-2-1-5- دراسة (الجبر والخضير 2019) السعودية: هدفت إلى تعرف التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع عند استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق عدة متغيرات، وطُبقت الدراسة على (35) معلمة اخترن بطريقة الحصر الشامل وتم تصنيفهن وفق عدة متغيرات، وتم استخدام استبيان التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية تصميم (التويجري 2014) بعد إجراء تعديل عليه ليضم (24) بنداً موزعة إلى (4) مجالات (المعلمة، الطلبة، الخطة والمنهج الدراسي، الجانب المالي والفني والإداري)، وبينت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه المعلمات تمثلت بالتحديات المالية والإدارية والفنية، كما لم تظهر فروق في اتجاهات المعلمات الطالبات الصم وضعاف السمع نحو التحديات التي تواجهن عند استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفق متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم).

8-2-2- الدراسات السابقة الأجنبية:

8-2-2-1- دراسة (مورجان وهوركز Morgan & Horrocks 2007) أمريكا: هدفت إلى تدريب المعلمين على أجراء تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة وذلك عن طريق استخدام حزمة تدريبية متنوعة العناصر، وطُبقت الدراسة على (11) معلماً للتربية الخاصة إضافة إلى (4) تلاميذ ضعاف سمع، وتم تصميم مقياس لروز مهارات المعلمين نحو تدريس عدة مقررات (قراءة، كتابة، رياضيات) لهؤلاء التلاميذ، وتم تقسيم الدراسة إلى مرحلتين؛ المرحلة الأولى تدريب (7) معلمين على إجراءات التقييم في ثلاث مجالات (تقييم التفضيل، تقييم حركة الجسم المضبوطة، تقييم مهارات الأسلوب)، والمرحلة الثانية ضمت (4) أزواج من المعلمين والتلاميذ حيث دُرب المعلمين على استخدام عدة استراتيجيات تدريسية، وأشارت النتائج بأن الحزمة التدريبية كانت فعالة في زيادة مهارات المعلمين في تقييم وتدريس التلاميذ ضعف السمع، كما أظهرت بيانات التلاميذ أنهم متفاعلين مع تدريس معلميهم.

8-2-2-2- دراسة (كوب Cobb 2012) أمريكا: هدفت إلى تحديد فيما إذا كان سبب فشل التلاميذ في القراءة يعود لعدم تركيز المدرسين على الذكاء الفردي للتلاميذ، أو لعدم تخطيط المعلمين للفعاليات والأنشطة التي تحتاج لأكثر من مهام الورقة والقلم، أو لعدم استخدام المعلمين إستراتيجيات تدريسية ملاءمة لقدرات التلاميذ الفردية ليتعلموا كيف يقرؤون، وطُبقت الدراسة على (16) مدرساً لمستوى الرابع الابتدائي، وتم تصميم برنامج تدريسي وفق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وقائمة ملاحظة، وبينت نتائج أن استخدام إستراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة ساعد في تحسين القراءة ونظَّم السلوك لعملية القراءة ثم التفوق بالقراءة، وأن التلاميذ حصلوا على درجات عالية باستخدام مقاطع القراءة الإثرائية وعدة أنشطة مستمدة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، أما معلمي التربية الخاصة في المدارس التي حصل التلاميذ على درجات منخفضة لا يستخدمون إستراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة، لقلة إلمام بعض هؤلاء المعلمين بتلك الإستراتيجيات وأنشطتها.

تعقيب: بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة العربية والأجنبية لوحظ تقاطع في بعض الجوانب مع البحث الحالي الذي هدف إلى (تعرف طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة طرطوس)، كما لوحظ انعدام أي دراسة محلية سعت إلى تحقيق ذات الهدف أو قريباً منه، ومن هنا تأتي أهميَّة البحث الحالي وجدّته. وتتمثل أوجه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في تمكين الباحثة من عدة مجالات نظريَّة وعمليَّة؛ إذ ساهمت تلك الدِّراسات في تعميق فهم الباحثة لمفهوم الإعاقة السمعية عموماً، وضعف السمع على وجه الخصوص، وتعرف معايير (محكات) التشخيص، وأهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج. كما ساهمت دراساتٌ أُخرى في تمكين الباحثة في كيفية تصميم الاستبانة التي سيتم من خلالها تعرف اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج بمحافظة طرطوس، وفي كيفية صياغة البنود وتعليمات التطبيق والتصحيح، وكيفية التحقق من صدق وثبات هذه الأداة على البيئة المحلية، وفي تعرف خطوات اختيار أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة في

عدة مدارس للدمج ومن عدة مراكز للتربية الخاصة بمحافظة طرطوس ووفقاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وفي التعرف على المنهج المناسب وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختيار المعادلات الإحصائية المناسبة، وكيفية تنفيذ خطوات الدراسة، وتفسير نتائجها ومناقشتها.

9- منهج البحث:

المنهج الوصفي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو على طبيعته دون تدخل في أثر متغيراته، لتحديد العلاقة التي يمكن أن تحدث بين تلك المتغيرات، وتعرّف جوانبها السلبية والإيجابية، وظروفها المحيطة، فهو بذلك يعتبر جهداً علمياً منظماً للحصول على بيانات لوصف الظاهرة، ويحللها ويفسرها، ويربط بين مدلولاتها، للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره لتحقيق أفضل النتائج (Wiersma, 2004, pp15-17).

10- أداة الدراسة (استبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج):

تم تصميم الاستبانة محلياً من قبل الباحثة لعدم وجود استبانة أخرى تغطي معظم المجالات التي يسعى البحث الحالي لقياسها، وقد مر تصميم الاستبانة بعدة خطوات منظمة وفق الأصول العلمية؛ كما يلي:

10-1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة: بهدف حصر نطاق مجتمع البنود بتحليل الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالبحث الحالي، وتحليل نتائجها الميدانية وما تتضمنه من استبيانات، سيما دراسات (**العتيبي 2004**)؛ (**مورجان وهوركز Morgan & Horrocks 2007**)؛ (**الرفاعي 2010**)؛ (**كوب Cobb 2012**)؛ (**إدريس 2015**).

10-2- تصميم الاستبانة بصورتها الأولى: بصياغة عينة من البنود لكل مجال فرعي وتضمينها في الاستبانة، مع تعليمات التطبيق، وزمن التطبيق، ومفتاح التصحيح، محاكاةً لبعض الاستبيانات الواردة في تلك الدراسات السابقة، لتلاءم شكلاً ومضموناً الهدف العام والأهداف الفرعية للبحث الحالي، حيث نُظمت الاستبانة لتضم (75) بنداً، يأخذ كل منها

الدرجة (نعم 1) أو (لا ∴)، موزعة بالتساوي ضمن (5) مجالات فرعية، بزمن تطبيق مفترض (60) دقيقة.

10-3- تحكيم الاستبانة: بهدف التحقق من مدى ملاءمة بنود الاستبانة لأهداف البحث الحالي، ولنطاق القياس المُستهدف، ولقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح تعليمات التطبيق والتصحيح من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التطبيق..إلخ، حيث عُرضت الاستبانة على (5) محكمين هم أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية بجامعتي دمشق طرطوس، ومن عدة تخصصات علمية. وقد أكّد المحكّمون على ضرورة إعادة النظر في تعليمات تطبيق الاستبانة، وإعادة صياغة بعضاً من بنودها من حيث المعنى واللغة، وأن بنوداً أخرى لا تناسب الهدف العام للاستبانة، وحذف بعض البنود وإضافة بنود جديدة لتكون الاستبانة أكثر تمثيلاً للنطاق المستهدف قياسه، وتعديل طريقة الإجابة على البنود لتكون خماسية التصميم (دائماً 4) (معظم الوقت 3) (أحياناً 2) (نادراً 1) (لا أبداً ∴)، بدلاً من ثنائية التصميم (نعم 1) أو (لا ∴)، كما اقترح المحكمون تقليص عدد بنود الاستبانة وتقليص مجالاتها الفرعية ككل ليصبح (50) بنداً موزعة بالتساوي على (5) مجالات فرعية، بدلاً من (75) بنداً موزعة على (5) مجالات فرعية.

10-4- الدراسة الاستطلاعية: بعد أن تم تعديل الاستبانة وفق آراء السادة المحكمين، تم تطبيق الاستبانة على (10) من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة طرطوس (5 ذكور، 5 إناث)، كما تم الاستعانة بـ(5) من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج اختيروا بطريقة متيسرة من مديرية التربية بمحافظة طرطوس، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة عليهم، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المشكلات التي يمكن أن تعترض تطبيق الاستبانة، ومدى ملاءمة البنود وتعليمات التطبيق للهدف العام لها، وللفئة المستهدفة. وقد أكد أفراد هذه العينة على ضرورة إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستبدال بعض البنود ببنود أخرى جديدة، وتم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات، ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية حساب متوسط زمن تطبيق كامل الاستبانة والذي بلغ حدود (30) دقيقة.

ويمكن العودة إلى الملحق رقم (2) والمحلق رقم (3) للإطلاع على الاستبانة بصورتها الأولى والاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم والدراسة الاستطلاعية.

10-5- اختيار عينة الصدق والثبات: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية بالتطبيق على (30) معلماً للتربية الخاصة يعملون في (2 جمعية لرعاية المعوقين سمعياً، 1 مركز حكومي لرعاية المعوقين سمعياً، 1 مركز خاص لرعاية المعوقين سمعياً) بمحافظة طرطوس، وقد اختير أفراد العينة بطريقة متيسرة، مع التنبيه بأنه لا أحد من أفراد عينة الصدق والثبات أُعيد اختياره ليكون جزءً من العينة الأساسية التي تظهر في الجدول (1) سابق الذكر.

10-6- الصدق البنائي: تم التوصل إليه بحساب الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية للاستبانة، وبينها بين الدرجة الكلية، وذلك كما يُظهر الجدول (2):

الجدول (2) الصدق البنائي للاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية

المجال الفرعي	النمذجة والتعزيز	تجزئة المهمة	العمليات المعرفية	التدريس التكاملي	تعدد الحواس	الدرجة الكلية
النمذجة والتعزيز	-	0,78	0,82	0,83	86	0,792
تجزئة المهمة		-	0,793	0,821	0,849	0,774
العمليات المعرفية			-	0,932	0,741	0,832
التدريس التكاملي				-	0,766	0,85
تعدد الحواس					-	0,671
الدرجة الكلية						-

يتضح من الجدول (2) أن جميع الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية كانت موجبة ودالة (فوق +0,3 بحسب توجه ميتشل في تفسير الارتباطات)، وتراوحت (بين 0,932 إلى 0,766)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي. كما أن جميع الارتباطات الداخلية بين كل مجال فرعي والدرجة الكلية كانت موجبة ودالة (فوق +0,3 بحسب توجه ميتشل في تفسير الارتباطات)، وتراوحت (بين 0,671 إلى 0,85)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي. وإن تلك النتاج تشير لاتساق بنود الاستبانة داخلياً في قياس الظاهرة موضوع القياس، ما يدعم صدق الاستبانة ويؤسسه عموماً.

10-7- الثبات: الذي حُسب بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ)، وبطريقة إعادة التطبيق بعد مرور (14) يوماً من انتهاء التطبيق الأول، وذلك كما يُظهر الجدول (3):

الجدول (3) مؤشرات ثبات الاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية

المقياس الفرعي	عدد البنود	قيمة ثبات (ألفا- كرنباخ)	قيمة ثبات (إعادة التطبيق)
النمذجة والتعزيز	10	**0,763	**0,885
تجزئة المهمة	10	**0,772	**0,911
العمليات المعرفية	10	**0,849	**0,908
التدريس التكاملي	10	**0,817	**0,951
تعدد الحواس	10	**0,8	**0,881
الدرجة الكلية	50	**0,763	**0,868

يلاحظ من الجدول (3) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية وفق معادلة (ألفا- كرنباخ) كانت جميعها مرتفعة ودالة، وتراوحت (بين 0,763 إلى 0,849)، وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى دلالة (0,05)، ما يشير إلى اتساق بنود الاستبانة داخلياً في قياس الظاهرة موضوع القياس، كما أن تلك النتائج تدعم الصدق البنائي الذي يظهر في الجدول (2) سابق الذكر.

كما يلاحظ من الجدول (3) أن مؤشرات ثبات إعادة تطبيق الاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية كانت جميعها مرتفعة ودالة، وتراوحت (بين 0,951 إلى 0,881)، وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى دلالة (0,05)، ما يشير إلى ثبات الاستبانة عبر الزمن في قياس الظاهرة موضوع القياس.

10-8- وصف الاستبانة بصورتها النهائية: الاستبانة من تصميم الباحثة، وهي فردية/جماعية التطبيق، بزمن (30) دقيقة، ويُجاب عنها من قبل معلمي التربية الخاصة الذين يعملون على تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج، وتضم الاستبانة تعليمات التطبيق الموجهة للمعلمين، وبيانات ديموغرافية عنهم (الاسم، الجنس، تاريخ البدء بالعمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما تضم الاستبانة (50) بنداً موزعة بالتساوي على (5) مجالات فرعية، يُجاب عنها وفق التدرج الخماسي (دائماً 4) (معظم الوقت 3) (أحياناً 2) (نادراً 1) (لا أبداً ∴)، وتم توزيع البنود على المجالات الفرعية كما يلي:

10-8-1- المجال الأول (النمذجة والتعزيز): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-2- المجال الثاني (تجزئة المهمة): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-3- المجال الثالث (العمليات المعرفية): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-4- المجال الرابع (التدريس التكاملي): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-5- المجال الخامس (تعدد الحواس): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

وعليه؛ فإن الدرجة الكلية على كامل بنود الاستبانة ومجالاتها الفرعية هو (200 درجة)، وأدنى درجة على لها هو (∴ درجة)، كما تتضمن الاستبانة حقولاً لتفريغ الدرجات الخام، وجداول للتقدير الوصفي لمستوى الاتجاه، ويمكن العودة إلى الملحق (2) للاطلاع على الاستبانة بصورتها النهائية.

11- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

11-1- السؤال الأول: ما المستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف ؟.

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة لكل مجال فرعي ومقارنته مع جداول التقدير الوصفي لمستوى الاتجاهات، ثم ترتيب تلك المجالات تنازلياً كما يُظهر الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات والحسابية للمجالات الفرعية للاستبانة وترتيب تلك المجالات تنازلياً

النمذجة والتعزيز			تجزئة المهمة		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----

اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	20,61
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	13,69	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----
العمليات المعرفية			التدريس التكاملي		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	38,6
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	19,89	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----
تعدد الحواس			الترتيب التنازلي للمجالات الفرعية		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	المجال الفرعي	المتوسط	الترتيب
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	37,91	التدريس التكاملي	38,6	الأول
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	تعدد الحواس	37,91	الثاني
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----	تجزئة المهمة	20,61	الثالث
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----	العمليات المعرفية	19,89	الرابع
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	النمذجة والتعزيز	13,69	الخامس

لوحظ من الجدول (4) حصول (التدريس التكاملي) على المرتبة الأولى كأنسب طريقة لتدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (38,6) الذي يقابل مستوى (اتجاه مرتفع جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أحدث طرائق التدريس الخاصة التي تجمع بين توظيف القدرات المعرفية للتلميذ (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة) وبين تحليل المحتوى التعليمي لأي مقرر دراسي، وتُمكِّن المعلم من توظيف البقايا السمعية للتلميذ ضعيف السمع، كما تتيح له تجزئة المهارة التعليمية لوحدات تعليمية أصغر وبطريقة إجرائية، لتمكين التلميذ من فهم واستيعاب المهمات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو الرياضيات، كما أثبتت فاعليتها التجريبية لدى معظم التلاميذ العاديين وضعاف السمع بالدمج التكاملي للقواعد الأساسية لمعظم طرائق التدريس، فلا يُنظر للقدرات العقلية كملكات يمكن تدريبها بشكل منفصل، بل تهتم بتجزئة المحتوى الأكاديمي من جهة وبجوانب العجز المعرفي لدى التلميذ من جهةٍ أخرى، وصياغة الأهداف التعليمية، بما يراعي ما لدى التلميذ من مشكلات في الذاكرة أو الانتباه أو الإدراك السمعي.. عند تنظيم علمية التعلم.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (تعدد الحواس) على المرتبة الثانية كأنسب طريقة لتدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (37,91) الذي يقابل مستوى (اتجاه مرتفع جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر أيضاً من طرائق التدريس الحديثة التي تعمل على توظيف أكثر من حاسة أثناء التعلم، بما يساهم في خفض اضطراب القدرات المعرفية لدى التلاميذ ضعاف السمع والعاديين، بتفعيل أكثر من حاسة أثناء التعلم (السمع، البصر، التآزر البصري/الحركي، التآزر السمعي/البصري..)، وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وزيادة قابلية التلميذ للتعلم، وإتاحة الفرصة للمعلم للتعامل بمرونة مع حواس التلميذ عبر الوسائل التعليمية، ومراعاة ما بينهم من تباين حسي عند إكسابهم المعلومات أو المثيرات، ما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر تشويقاً عند استقبال المعلومات بدلاً من الاعتماد على حاسة واحدة.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (تجزئة المهمة) على المرتبة الثالثة من بين طرائق التدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (20,61) الذي يقابل مستوى (اتجاه متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد الحواس، فتجزئة المهمة التعليمة وحده لا يكفي لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، إذ تساهم فقط بالتدرب التعليمي المباشر من خلال (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة، تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أداءها وتلك التي يعجز عن أدائها، بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ من عدة مهارات فرعية ومتسلسلة للمهارة التعليمية)، ثم يقوم المعلم بإعادة تركيب هذه العناصر دون مراعاة ما قد يعاني منه التلميذ من اضطراب في المهارات المعرفية (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة).

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (العمليات المعرفية) على المرتبة الرابعة من بين طرائق تدريسية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (19,89) الذي يقابل مستوى (اتجاه متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد

الحواس، فتوظيف العمليات المعرفية وحده لا يكفي لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وضعاف السمع، لكنه يساهم فقط في تمكين المعلم من تحديد أي عجز معرفي لدى التلميذ، فإذا لم يتم تصحيح هذا العجز (كمشكلات التمييز السمعي) فقد تستمر لتؤدي إلى تراجع التحصيل الدراسي، فعلاج مشكلة التمييز السمعي للحروف أثناء القراءة مثلاً لا يكون فعالاً دون توظيف أكثر من حاسة أثناء القراءة، كما أنها لن تكون فعالة دون تفعيل طريقة تجزئة المهمة التعليمية في التدريس.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (النمذجة والتعزيز) على المرتبة الخامسة والأخيرة من بين طرائق تدريسية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (13,69) الذي يقابل مستوى (اتجاه ضعيف)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد الحواس، فالنمذجة والتعزيز الإيجابي وحدها لا تعد كافية لتنمية المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، إذ تتضمّن قيام المعلم (النموذج) بتعليم التلميذ – بالمحاكاة والتقليد – كيف يفعل شيئاً ما، ثم يُطلب منه أن يقلّد ما شاهده، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، وتُعد النمذجة من فنّيات العلاج السلوكي، والتي لا تعتمد كثيراً على تفعيل القدرات المعرفية للتلميذ (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة).

11-2- الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance) لدرجات أفراد العينة، وباستخدام تحليل تباين أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات لمقارنة الاتجاهات كمتغير تابع ضمن سنوات الخبرة كمتغير مستقل، وبيان الدلالة الإحصائية لتجانس العينة كما يُظهر الجدول (5):

الجدول (7) تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات

التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	27260,567	3 – 1 = 2	9086,856	21,58	0,000
داخل المجموعات	786,346	50 – 3= 47	7,863		
المجموع	28046,913	47 + 2 = 49			

بين الجدول (5) أن قيمة (F) بلغت (21,85) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وللتأكد من عدم التجانس تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (49/2) كما يُظهر الجدول (6):

الجدول (6) تطبيق معادلة ليفين (Levene) لتجانس اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
3,994	49	2	0,000

بين الجدول (6) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (3,994) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ويمكن القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وتوجد فروق في تلك الاتجاهات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولكشف مسار تلك الفروق طُبقت معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (7):

الجدول (7) مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لسنوات الخبرة

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
النمذجة والتعزيز	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	9,51*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	11,32*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	7,41*	0,000	دالة
تجزئة المهمة	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	0,34*	1,24	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	0,69*	1,61	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	1,01*	0,841	غير دالة
العمليات المعرفية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-8,14*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-10,49*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,12*	0,000	دالة
التدريس التكاملي	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-11,77*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-13,28*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,47*	0,000	دالة
تعدد الحواس	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-12,3*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-10,51*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,39*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (7) بالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل كلما انتقلنا من (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) إلى (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) إلى (أكثر من 10 سنوات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أبسط طرائق التدريس الخاصة بالنسبة لهؤلاء المعلمين عند التعامل مع التلاميذ من كلا الفئتين في صفوف الدمج، ولا تحتاج لكثير من الجهد والوقت، ويلجأ إليها أولائك المعلمين ذوي الخبرة المحدودة في التعليم ضمن صفوف الدمج.

أما بالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) فلم تظهر فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة يلجأ إليها معظم معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن سنوات الخبرة التي قضوها في التعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، إذ تساهم في التدريب المباشر على المهمات الأكاديمية الأساسية من خلال (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة، تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أدائها وتلك التي يعجز عن أدائها، وبدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة مهارات فرعية للمهارة التعليمية)، وهي شائعة الاستخدام لدى معظم معلمي التربية الخاصة.

أما بالنسبة لطريقة (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطرائق في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر كلما انتقلنا من (أكثر من 10 سنوات) إلى (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) إلى (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون تلك الطرائق التدريسية حديثة نسبياً مقارنةً بطريقة (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة)، وتتطلب خبرة مهنية واسعة من معلمين قضوا سنوات طويلة بالتعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، وخبروا فاعلية (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) في تدريس

التلاميذ في الواقع الميداني داخل صفوف الدمج وفي غرف المصادر وفي مراكز التربية الخاصة، وذلك مقارنةً بالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

11-3- السؤال الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه). للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance) لدرجات أفراد العينة، وباستخدام تحليل التباين أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات لمقارنة الاتجاهات وفق الاستبانة كمتغير تابع، وضمن فئات المؤهل العلمي كمتغير مستقل، وبيان الدلالة الإحصائية لتجانس العينة كما يُظهر الجدول (8):

الجدول (8) تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	33091,211	2 = 1 – 3	88311,201	27,381	0,000
داخل المجموعات	671,113	47 =3 – 50	6,338		
المجموع	33762,324	49 = 2 + 47			

بين الجدول (8) أن قيمة (F) بلغت (27,381) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وللتأكد من عدم التجانس هذا تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (49/2) كما يُظهر الجدول (9):

الجدول (9) تطبيق معادلة ليفين (Levene) لتجانس اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
5,571	49	2	0,000

بين الجدول (9) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (5,571) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ويمكن القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة وتوجد فروق فيها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولكشف مسار الفروق طُبقت معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (10):

الجدول (10) مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة لتمنية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل العلمي

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
النمذجة والتعزيز	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	8,22*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	10,14*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	6,38*	0,000	دالة
تجزئة المهمة	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	0,271*	1,17	غير دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	0,428*	2,02	غير دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	1,591*	1,588	غير دالة
العمليات المعرفية	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-9,93*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-15,21*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-10,48*	0,000	دالة
التدريس التكاملي	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-14,89*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-16,01*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-11,71*	0,000	دالة
تعدد الحواس	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-14,66*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-13,41*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-11,11*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (10) بالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأدنى كلما انتقلنا من (ثانوية ومعهد متوسط) إلى (إجازة جامعية) إلى (دراسات عليا ماجستير ودكتوراه)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أبسط طرائق التدريس الخاصة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، ولا تحتاج لكثير من الجهد والوقت، ويلجأ إليها المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأدنى عند التعامل مع كلا الفئتين من التلاميذ.

أما بالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) فلم تظهر فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة عند تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة لا تحتاج إلى إعداد أكاديمي ومهني متخصص، ويلجأ إليها معظم معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن المؤهل العلمي لهم عند التعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، إذ تعتمد هذه الطريقة بشكل رئيسي على (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة،

تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أداؤها وتلك التي يعجز عن أدائها، بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية).

أما بالنسبة لطرائق (العمليات المعرفية) (التدريس التكاملي) (تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطرائق في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى كلما انتقلنا من (دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) إلى (إجازة جامعية) إلى (ثانوية ومعهد متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون تلك الطرائق التدريسية الخاصة حديثة نسبياً مقارنةً بطريقتي (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة)، وتتطلب تأهيلاً علمياً لمعلمي التربية الخاصة (أكاديمياً، تطبيقياً) قبل وأثناء الخدمة، لذلك لوحظ ميل المعلمين ممن يحملون مؤهلات علمية أعلى (إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) إلى تفضيل تطبيق هذه الطرائق في التدريس كونهم على خبرة ودراية بها خلال سنوات دراستهم الجامعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأدنى (ثانوية ومعهد متوسط).

12- مقترحات البحث:

12-1- لا يوجد طريقة تدريس أكثر فاعلية من غيرها بالنسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج، ولابد من التنبه لعدة عوامل عند توظيف أي طريقة في التدريس وهي (قدرات التلميذ المعرفية، مستوى المهارة المطلوب إنجازها، عمر التلميذ، القدرات العقلية للتلميذ، الاضطرابات الانفعالية المصاحبة).

12-2- يجب على معلمي التربية الخاصة في صفوف الدمج اختيار طريقة التدريس بناءً على نتائج التقييم والتشخيص، فضعف السمع يقع على خط متصل تتراوح شدته بين البسيط إلى المتوسط، فمدى قابلية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) للاستفادة من طرائق التدريس قائمة على نتائج ذلك التقييم.

12-3- إن طرائق التدريس التكاملية التي تقوم على توليفة من مجموعة طرائق تدريس تقليدية وتفاعلية وفردية وجماعية..إلخ هي الأنسب وفق ما بينته نتائج البحث الحالي، بما

يتيح لكل تلميذ (عادي، ضعيف السمع) التدرّب على مختلف المهارات التعليمية الأساسية، وبما يراعي فروقهم الفردية بين هؤلاء التلاميذ.

12-4- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة في صفوف الدمج (وفق احتياجاتهم التدريبية) لتنمية مهاراتهم المهنية لاختيار وتوظيف طرائق التدريس الأكثر فاعلية التي تناسب التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، وتمكينهم من امتلاك مهارات تصميم الوسائل التعليمية الملائمة، بما يمكن التلاميذ من الوصول لمستوى الإتقان في المهمات التعليمية.

المراجع العربية

- إدريس، هيلين. (2015). ***لصعوبات التي تواجه المعلمين في تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس بمحلية الخرطوم غرب***، رسالة ماجستير غير منشورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- البطاينة، أسامة والرشدان، أحمد مالك والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد. (2009). ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.
- الجبر، إيمان عبد العزيز والخضير، أسماء عبد العزيز. (2019). ***التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية***، بحث منشور في المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد (3)، العدد (9)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الرفاعي، عالية. (2010). ***مشكلات تدريس مادة العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم/ بحث ميداني في معاهد التربية الخاصة للصم بدمشق***، بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (32)، العدد (5)، اللاذقية، سورية.

●- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2003). ***الإعاقة السمعية***، ط (1)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

●- السليتي، فراس. (2008). ***إستراتيجية التعلم والتعليم النظرية والتطبيق***، ط (1)، منشورات جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

●- العتيبي، بندر. (2004). ***معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية***، مجلة أطفال الخليج، العدد (4123)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●- وزارة التربية. (2001). ***القرار رقم (543/2640/3/4 لعام 2001)***، أرشيف وزارة التربية لعام (2001)، مديرية البحوث، دمشق، سورية.

References

●- Burch, D. (2015). ***Competencies, Responsibilities and Necessary Education: Sign Language Interpreters in Pre-College Educational Levels***, (PHD) Dissertation, United States- Southern University and Agricultural and Mechanical College of Louisiana, USA.

●- Cindy, T. (2013). ***Attitudes of Elementary School Principals to Word the Inclusion of Student with disabilities, Council for Exceptional Children***, Vol (69) No (2), Boston, USA.

●- Cobb, B. (2012). ***The Effect of Multiple Intelligences Teaching Strategies on the Reading Achievement of Fourth Grade Elementary School Students (Normal, Hard of Hearing) in Inclusion Schools***, Dissertation Abstract International, Vol (62), No (8), USA.

●- Eysseldyke, R & Kathryn, P & Meadow, J. (2009). ***Behavioral and Emotional Problems of Hearing Impaired Children***, New York. Grune & Stration, USA.

●- Forestal, L. (2001). ***A Study of Deaf Leaders' Attitudes Towards Sign Language Interpreters and Interpreting***, (PHD Dissertation), United States- New York, University of New York, USA.

●- Gadeen, D. (2011). ***Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Some Verbal***. Australian Journal of Psychology, Abst, Vol. (52), No (3), New York, USA.

●- Hayes, P. (1991). ***Educational Interpreters for Deaf Students: Their Responsibilities: Problems and Concerns***, (EDD). Dissertation, United States- Pennsylvania University of Pittsburgh, USA.

●- Karen, G. (2001). ***Multiple Intelligences Theory: A frame Work for Personalizing science Curricula***, School Sciences &Mathematics, Vol. 101 Issue 4, I4P.

●- Kaufman, M & Gottleib, J & Acard, J & Kukie, M. (1975). ***Toward an Application of the Construct***, Focus on Exceptional Children, Vol (7), USA.

●- Morgan, R & Horrocks, E (2007). ***Effects of In-service Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures for Teachers of Students with Profound Multiple Disabilities***. Teacher Education and Special Education, Vol (34), No (4), USA.

●- Parkin, J. (2016). ***Essential Cognitive Psychology***, Psychology Press, Hove, UK.

●- Stephens, T. (2016). ***Teaching Main Streamed Students***. New York: John Wiley & Sons, USA.

●- Wiersma, W. (2004). ***Research in Education: An Introduction.*** University of Toledo, sixth edition.

الملحق (1)

أسماء السادة المحكّمين واختصاصاتهم العلمية

اسم المحكّم	التخصص العلمي	الكلية
أ.د. غسان أبو فخر	دكتوراه تربية خاصة	كلية التربية – جامعة دمشق
د. حسن عماد	دكتوراه علم النفس	كلية التربية – جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	دكتوراه قياس وتقويم	كلية التربية – جامعة دمشق
أ. د. أنور حميدوش	دكتوراه مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية – جامعة طرطوس
أ.د. صفاء صبح	دكتوراه علم نفس	كلية التربية – جامعة طرطوس

الملحق (2)

الصورة الأولى من

استبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج (إعداد الباحثة)

تعليمات التطبيق:

إن الاستبانة التي بين أيديكم تهدف إلى التعرف على آرائكم نحو استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج، وذلك من وجهة نظركم، وفق التدرج التالي:

(نعم) تأخذ الدرجة **(1)**

(لا) تأخذ الدرجة (∴)

ويرجى منكم الإجابة عن كامل بنود الاستبانة، وملئ البيانات الشخصية في الأسفل.

شاكرين تعاونكم...

البيانات الشخصية

الاسم:..... **الجنس: (ذكر) (أنثى).**

اسم المدرسة التي تعمل بها حالياً:..... **عنوان المدرسة:**.....

تاريخ البدء بالعمل في المدرسة: (..../..../.....).

سنوات الخبرة:.....**المؤهل العلمي:**.....

رقم البند	محتوى البند	الإجابة	
		نعم (1)	لا (∴)
النمذجة والتعزيز			
1	يقوم المعلم بتحديد جميع الواجبات المنزلية المطلوبة من التلميذ وفق ما خَطط لها.		
2	يستخدم المعلم التعزيز المعنوي لتثبيت الاستجابة الصحيحة للتلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
3	تقديم التعزيز للتلميذ وفق تقدير المعلم لأهمية التعزيز في اكتساب المهارات الأكاديمية.		
4	يجب على المعلم تنفيذ المهمة ويجب على التلميذ تقليديها.		
5	تصاغ الأهداف التعليمية لتتمحور حول ما يقوم به المعلم لا على ما يقوم به التلميذ.		
6	يقوم المعلم بقراءة المهمة ثم الطلب من التلميذ التقليد مباشرةً.		
7	يقدم المعلم التعزيز المباشر للتلميذ فور صدور الاستجابة الصحيحة.		

8	يستخدم المعلم التعزيز المادي لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
9	يجب على المعلم اعتبار المعززات شيء ضروري لنجاح التعليم.		
10	يجب على المعلم تبديل التعزيز لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
11	يحدد المعلم مستوى المهمات المطلوب من التلميذ تلقيها.		
12	يتدرج المعلم في المهمات بالنمذجة من البسيطة إلى المركبة.		
13	يقدم المعلم النموذج التعليمي وفق القدرات الخاصة للتلميذ.		
14	النماذج التعليمية التي يجب أن يقدمها المعلم للتلميذ يجب أن تكون مبسطة وتناسب القدرات العقلية الخاصة للتلميذ.		
15	يجب أن يدرك المعلم أن التعزيز والنمذجة شيء مهم في مهارات التعلم.		
تجزئة المهمة			
1	يجب على المعلم أن يركب عناصر المهمة لمساعدة التلميذ على أداءها بأكملها.		
2	يجب على المعلم أن يدرك تجزئة المهمة تساعد في تقييم أداء التلميذ والتحقق من وصوله لمستوى الإتقان.		
3	يجب على المعلم أن يجزأ المهمات التعليمية إلى وحدات أصغر وتدريب التلميذ عليها حتى تكتمل المهارة.		
4	يجب على المعلم أن يحدد المهارات الفرعية التي يعجز التلميذ عن أدائها.		
5	يجب على المعلم أن يحدد المهارات الفرعية التي يستطيع التلميذ أدائها.		
6	يجب على المعلم أن يحدد أهداف الدرس ثم تجزئتها إلى أهداف سلوكية.		
7	يجب على المعلم أن يراقب تقدم التلميذ عند أداء المهمات التعليمية.		
8	يجب على المعلم أن يقدم واجبات منزلية للتلميذ بطريقة متسلسلة.		
9	يجب على المعلم أن يعمل المعلم على تكييف طريقة تجزئة المهمة بما يناسب التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج.		
10	يجب على المعلم أن يدرك بأن طريقة تجزئة المهمة في التدريس لا يجب أن تستخدم إلا مع طرائق تدريسية أخرى.		

11	يجب على المعلم أن يبدأ بتدريس المهارة الفرعية التي يمكن أن يتقنها التلميذ.		
12	يجب على المعلم تدريب التلميذ على المهارة التعليمية بطريقة واضحة ومبسطة.		
13	يجب على المعلم أن يعمل باتجاه تكييف وسائل التعليم بما يناسب طريقة تجزئة المهمة التعليمية.		
14	يجب على المعلم أن يدرك بأن تجزئة المهمة تساعد في تفريد التعليم.		
15	يجب على المعلم أن يدك بأن استراتيجية تجزئة المهمة تناسب جميع التلاميذ في صفوف الدمج.		
العلميات المعرفية			
1	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات التمييز السمعي لدى التلميذ قبل أداء مهمات القراءة الأساسية.		
2	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الذاكرة لدى التلميذ قبل أداء تعليمه القراءة أو الكتابة أو الرياضيات.		
3	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج الإدراك البصري والسمعي لدى التلميذ.		
4	يجب على المعلم أن يصمم الوسائل التعليمية لتحسين العمليات المعرفية والنمائية لدى التلميذ.		
5	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الانتباه لدى التلميذ قبل أداء المهمات التعليمية.		
6	يجب على المعلم أن يعالج العجز المعرفي في العمليات النمائية لدى التلميذ قبل تعليمه أي مهارة.		
7	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الإدراك البصري والإدراك الحركي لدى التلميذ.		
8	يجب على المعلم أن يضع خطة فردية لعلاج مشكلات اللغة لدى التلميذ عند تعليمه مهارات اللغة الشفهية.		
9	مهارات القراءة الأساسية تتطلب من المعلم فحص مهارات الإدراك السمعي والبصري قبل تنظيم أي برنامج علاجي فردي.		
10	يجب على المعلم أن أحدد العجز المعرفي في العمليات النمائية لدى التلميذ قبل تحديد مستوى المهمة التعليمية.		

11	مهارات اللغة الأساسية تتطلب من المعلم تدريب العمليات المعرفية للغة ومهارات الإدراك السمعي.		
12	يجب على المعلم أن يدرك بأن تدريب العلميات المعرفية والنمائية يعتبر أساسياً قبل تدريب التلميذ على المهارات الأكاديمية.		
13	كل مهارة تعليمية تتطلب تصميم وسائل تعليمية مناسبة للقدرات المعرفية للتلميذ.		
14	يجب على المعلم أن يدرك أن طريقة المعليات المعرفية النمائية مرتبطة بشكل وثيق مع طريقة تجزئة المهمة في التدريس.		
15	يجب على المعلم أن يدرك بأن طريقة العمليات المعرفية جزء مهم من استراتيجية التعليم العلاجي.		
التدريس التكاملي			
1	طريقة التدريس التكاملية تفرض على المعلم التنويع في الأهداف التدريسية داخل غرفة الصف.		
2	يجب على المعلم أن يدرك أن العمليات النمائية لا يمكن تدريبها بشكل منفصل بل يتم دمجها مع استراتيجيات التدريسية الأخرى التي ستُعلّم للتلميذ.		
3	على المعلم التنبه بأن نوع الاضطراب الذي يعاني منه التلميذ هو الذي يحدد الإستراتيجية التدريسية الأكثر ملاءمة.		
4	على المعلم أن يهتم بما يجب على التلميذ تأديته لتحقيق الهدف التعليمي.		
5	يجب على المعلم أن يوظف إجراءات التدريس بما يراعي العجز الذي يعاني منه التلميذ.		
6	يجب على المعلم أن يراقب تقدم التلميذ في المهمات التعليمية ليصل إلى مستوى الإتقان.		
7	يجب على المعلم أن يأخذ بالاعتبار أن توظيف عدة طرائق تدريسية خلال الحصة أمر مهم بالنسبة للتلاميذ.		
8	على المعلم أن يأخذ بالاعتبار أعداد التلاميذ في الصف عند توظيف طرائق التدريس التكاملية.		
9	إن طريقة التدريس التكاملية تفرض على المعلم أن يوظف الوسائل التعليمية الحديثة والإلكترونية كالحاسوب التعليمي.		

10	على المعلم أن يهتم بمحتوى المقرر الدراسي من جهة وبجوانب العجز النمائي لدى التلميذ من جهة أخرى.		
11	طريقة التدريس التكاملية تتطلب من المعلم التقويم المستمر للتحقق من فاعليتها لدى المتعلمين.		
12	يجب على المعلم أن ينظم وسائل التعليم بما تراعي العجز الذي يعاني منه التلميذ.		
13	لابد للمعلم من إعطاء أهمية للظروف البيئية التي يؤدي التلميذ المهمات التعليمية خلالها.		
14	لابد للمعلم من اعتبار أن تجزئة الهدف التعليمي إلى مهارات فرعية وفق تسلسل هرمي.		
15	يتوجب على المعلم أن يحدد مستوى القدرات المعرفية لكل تلميذ بما يساعد في تعيين مستوى المهارات التي يستطيع أدائها.		
تعدد الحواس			
1	يجب على المعلم تقدير الفروق الفردية بين التلاميذ عند تفعيل استراتيجية الحواس المتعددة في التدريس.		
2	عند تصميم الوحدات التعليمية يجب على المعلم أم يترك الحرية للتلميذ لاختيار المثيرات الحسية التي يرغب بها عند أداء المهمات التعليمية.		
3	عندما يتقن التلميذ مهارة تعليمية عند المستوى الحسي، يجب على المعلم أن يتقدم معه إلى المستوى شبه المحسوس أو التصويري.		
4	يجب على المعلم استخدام أكثر من حاسة أثناء تعليم المهارات للتلميذ.		
5	يجب أن ي راعي المعلم التفضيلات الحسية للتلاميذ عند تنظيم المحتوى التعليمي.		
6	عند أداء المهمات التعليمية يجب على المعلم أن يعزز قدرات التلميذ لاستيعاب المفاهيم المجردة بتقديم أمثلة حسية.		
7	يجب على المعلم ن يصمم الوسائل التعليمية بما يساعد التلميذ على توظيف أكثر من حاسة أثناء التعلم.		
8	وسائل التعليم المحوسبة تمكن من توظيف أكثر من حاسة لدى التلميذ أثناء		

	التعلم.		
9	يجب على المعلم أن يستخدم تعدد الحواس بما يلاءم القصور الحسي لدى التلميذ داخل غرفة الصف.		
10	يجب على المعلم أن يدرك أن طريقة تعدد الحواس في التدريس أكثر فاعلية من توظيف حاسة واحدة.		
11	يجب على المعلم أن يختار الوسيلة التعليمية وطريقة التدريس بما يلاءم تعدد الحواس لدى التلميذ ويمكنه من فهم المحتوى التعليمي.		
12	لزيادة قدرة التلميذ على الفهم يجب على المعلم استخدام أكثر من حاسة أثناء الحصة الدراسية.		
13	أثناء التدريس يجب على المعلم أن يسعى لإحداث تكامل بين الحواس.		
14	يجب على المعلم أن يشجع التلميذ لتوظيف عدة حواس أثناء التعلم بما يعزّز مهارات الفهم.		
15	يجب على المعلم أن يصمم الوحدات التعليمية لمساعدة التلميذ لعلاج القصور المترتب على اعتماده على حاسة دون أخرى.		

الملحق (3)

الصورة النهائية

لاستبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج (إعداد الباحثة)

تعليمات التطبيق:

عزيزي المعلم... عزيزتي المعلمة...

إن الاستبانة التي بين أيديكم تهدف إلى التعرف على تفضيلاتكم نحو استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج، وذلك من وجهة نظركم، لذلك يرجى منكم قراءة كل بند قراءة دقيقة، والتقدير الدقيق لمدى ممارستكم له، حيث يتم الإجابة على كل بند بوضع إشارة (✓) بجانب كل بند، وأسفل الدرجة التي تعبر عن مدى ممارستكم له، وذلك وفق التدرج التالي:

(دائماً) تأخذ الدرجة **(4)**

(معظم الوقت) تأخذ الدرجة **(3)**

(أحياناً) تأخذ الدرجة **(2)**

(نادراً) تأخذ الدرجة **(1)**

(لا أبداً) تأخذ الدرجة (∴)

مع التنبيه؛ بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة تعبر عن رأيكم بدقة، كما يرجى منكم الإجابة عن كامل بنود الاستبانة، ولا تترك أي بند دون إجابة، كما يرجى منكم ملئ البيانات الشخصية في الأسفل، ويمكنكم عدم كتابة الاسم، فإجاباتكم على هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم...

البيانات الشخصية

الاسم:..... **الجنس: (ذكر) (أنثى).**

اسم المدرسة التي تعمل بها حالياً:..... **عنوان المدرسة:**.....

تاريخ البدء بالعمل في المدرسة: (..../..../.....).

سنوات الخبرة: (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

المؤهل العلمي: (ثانوية) (معهد متوسط) (إجازة جامعية) (ماجستير) (دكتوراه).

تاريخ التطبيق: / /

رقم البند	محتوى البند	الإجابة				
		دائماً (4)	معظم الوقت (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا أبداً (.:)
المجال الأول (النمذجة والتعزيز)						
1	أصيغ الأهداف التعليمية بطريقة تتمحور حول ما يقوم به المعلم لا على ما يقوم					

	به التلميذ.					
2	أقرأ المهمة (حرف، أو كلمة، أو جملة) ثم أطلب من التلميذ التقليد مباشرةً.					
3	أقوم بتحديد جميع الواجبات المنزلية المطلوب تنفيذها من قبل التلميذ كما خَططتُ لها في المحاضرة.					
4	مبادرة التلميذ شيء ثانوي ويجب عليَّ أن أنفذ المهمة ويجب عليه تقليديها.					
5	أحدد للتلميذ مستوى المهمات الواجب عليه تلقيها وتشخيص قدراته النمائية يأتي لاحقاً.					
6	أقدم التعزيز المناسب للتلميذ خلال المحاضرة وفق تقديري لأهمية التعزيز في اكتساب المهارات الأكاديمية.					
7	أقدم التعزيز المباشر للتلميذ فور صدور الاستجابة الصحيحة من قبله عند أداء المهمة التعليمية بدقة.					
8	استخدم التعزيز المادي (حلوى، بطاقات..) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
9	استخدم التعزيز المعنوي (الابتسام، التشجيع..) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
10	أبدل في استخدام نوع التعزيز (المعنوي، المادي) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
المجال الثاني (تجزئة المهمة)						
11	أعمل على تدريب التلميذ مباشرةً على المهارات الأكاديمية بطرق محددة ودقيقة.					
12	أحدد الأهداف التعليمية لمحتوى الدرس ثم أقوم بتجزئة كل هدف إلى أهداف سلوكية (إجرائية) أكثر دقة.					
13	أجزأ المهمات الأكاديمية إلى وحدات تعليمية أصغر وأدرب التلميذ عليها حتى ينجز المهمة التعليمية بأكملها.					
14	أحدد للتلميذ المهارات الفرعية التي يمكنه أداءها وتلك المهمات التي يعجز عن أدائها.					
15	أبدء بتدريس المهارة الفرعية التي يمكن أن يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة.					

16	أركب عناصر ومكونات المهمة التعليمية ما يساعد التلميذ على أداء المهمة التعليمية بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظّم.					
17	أراقب تقدم التلميذ عند أداء المهمات التعليمية والسير معه بحسب قدراته حتى ينجز المهمة بكاملها.					
18	أقدم واجبات منزلية للتلميذ بطريقة متسلسلة تراعي التقدم المتسلسل في أداء المهمات التعليمية التي أتقنها.					
19	استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية تساعد في تقييم أداء التلميذ والتحقق من وصوله لمستوى الإتقان.					
20	استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية تساعد على تفريد التعليم ومراعاة القدرات الخاصة لكل تلميذ.					
المجال الثالث (العلميات المعرفية)						
21	أحدد العجز النمائي لدى التلميذ قبل البدء بتحديد مستوى المهمات التعليمية المناسبة له.					
22	أعالج العجز النمائي لدى التلميذ قبل البدء بتعليمه أي مهارة أكاديمية.					
23	أضع خطة فردية لعلاج الإدراك البصري أو السمعي التي يعاني منها التلميذ.					
24	أضع خطة فردية لعلاج اضطرابات التمييز السمعي التي تؤثر على التلميذ عند أداء مهمات القراءة الأساسية مثلاً.					
25	أضع خطة فردية لعلاج مشكلات الانتباه التي تؤثر على التلميذ عند أداء المهمات التعليمية.					
26	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات الذاكرة التي تؤثر على التلميذ عند أداء مهمات القراءة أو الكتابة أو الرياضيات الأساسية.					
27	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات الإدراك البصري/الحركي التي يعاني منها التلميذ.					
28	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات اللغة التي تؤثر على التلميذ عند أداء المهمات التعليمية التي تتطلب مهارات اللغة الأساسية.					
29	أصمم الوسائل التعليمية التي تعمل على تحسين أداء العمليات النمائية للتلميذ.					
30	إن تعزيز تدريب العلميات النمائية للتلميذ يعتبر أساسياً قبل تدريبه على المهارات					

	الأكاديمية.					
المجال الرابع (التدريس التكاملي)						
31	إن العمليات النمائية كقدرات عقلية لا يمكن تدريبها بشكل منفصل بل يتم دمجها مع استراتيجيات التدريسية الأخرى التي ستُعلّم للتلميذ.					
32	أهتم بمحتوى المقرر الدراسي من جهة وبجوانب العجز النمائي لدى التلميذ من جهة أخرى.					
33	أهتم بالسلوك المطلوب من التلميذ تأديته لتحقيق الهدف التعليمي.					
34	أهتم بالظروف البيئية التي يتوجب على التلميذ أداء المهمات التعليمية ضمنها (استخدام الورقة والقلم، ضبط الضوضاء..).					
35	أجزء الهدف التعليمي إلى مهارات فرعية وفق تسلسل هرمي يتوافق مع القدرات المعرفية للتلميذ.					
36	أحدد مستوى القدرات المعرفية الخاصة لكل تلميذ بما يساعد في تعيين مستوى المهارات الأكاديمية القادر على أدائها.					
37	إن نوع الاضطراب النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ هو الذي يحدد الإستراتيجية التدريسية الأكثر ملاءمة لعلاجها.					
38	أنظم الوسائل التعليمية بطريقة تراعي مستوى العجز النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ ومستوى المهمات الأكاديمية المطلوبة منه.					
39	أوظف إجراءات التدريس بطريقة تراعي مستوى العجز النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ ومستوى المهمات الأكاديمية المطلوبة منه.					
40	أراقب تقدم التلميذ في المهمات الأكاديمية حتى يصل لمستوى الإتقان (لا يقل عن 90%).					
المجال الخامس (تعدد الحواس)						
41	أعتمد على استخدام أكثر من حاسة أثناء تعليم المهارات الأكاديمية للتلميذ.					
42	لزيادة قابلية التلميذ على الفهم استخدم أكثر من حاسة أثناء الحصة الدراسية.					
43	أثناء التدريس أسعى لإحداث نوع من التكامل بين الحواس، ما يجعل التلميذ أكثر نشاطاً لاستقبال المعلومات.					
44	أشجع التلميذ لتوظيف عدة حواس أثناء أداء المهمات الأكاديمية بما يعزّز					

	مهارات الفهم لديه.					
45	أصمم الوحدات التعليمية بما يساعد التلميذ على توظيف عدة حواس وعلاج القصور المترتب على اعتماده على حاسة دون أخرى.					
46	عندما يتقن التلميذ مهارة تعليمية عند المستوى الحسي، أتقدم معه إلى المستوى شبه المحسوس أو التصويري.					
47	أصمم الوسائل التعليمية التي تمكن التلميذ من توظيف أكثر من حاسة أثناء أداء المهمات الأكاديمية.					
48	أراعي التباين في التفضيلات الحسية فيما بين التلاميذ عند تنظيم المحتوى التعليمي للمهمات التعليمية.					
49	عند أداء المهمات التعليمية أعزز قدرات التلميذ لاستيعاب المفاهيم المجردة بتقديم عدة أمثلة حسية.					
50	عند تصميم الوحدات التعليمية أترك الحرية للتلميذ لاختيار المثيرات الحسية التي يرغب بها عند أداء المهمات التعليمية.					

التقدير الوصفي لمستوى اتجاهات معلمي التربية الخاص

استراتيجية النمذجة والتعزيز		استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة
استراتيجية توظيف العمليات المعرفية		استراتيجية التدريس التكاملي	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة
استراتيجية تعدد الحواس		الدرجة الكلية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 140 درجة إلى 200 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 120 إلى 139,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 80 إلى 119,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 40 إلى 79,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 39,99 درجة