دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل
المصدر:	المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة
الناشر:	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
المؤلف الرئيسي:	المالكي، سلطان بن سعيد
مؤلفين آخرين:	القحطاني، بدر ناصر(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع15
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2021
الشهر:	يناير
الصفحات:	263 - 320
رقم MD:	1102240
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المعلمين، الصم، ضعاف السمع، الإعاقة السمعية، التعليم الشامل، التربية الخاصة، البرامج التعليمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1102240

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل

The roles of teachers of deaf and hard of hearing according to the inclusive education programs

إعداد

سلطان بن سعيد المالكي
وزارة التعليم

د.بدر بن ناصر القحطاني
جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

استلام البحث: ١٨ / ١١ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، ووضع تصور مقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة في ضوء أهداف الدراسة واسئلتها والتي تكونت في صورتها النهائية من (٣٣) فقرة، واشتملت عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (١٦٠) معلم ومعلمة واستجاب منهم (١٥١) معلم ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا للمتغيرات التالية: (الجنس، الإعاقة التي يقوم بتدريسها، عدد سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل).

الكلمات المفتاحية: الدمج الشامل، التعليم الشامل، برامج الدمج.

Abstract:

The study aimed to identify the most prominent roles of teachers of deaf and hard of hearing according to the inclusive education programs, and determine the requirements that must be met to help teachers of deaf and hard of hearing fulfill their roles in according to the inclusive education programs, and reaching a proposed scenario for the roles of teachers of deaf and hard of hearing according to the

inclusive education programs, the study depended on the analytical descriptive method, whereas the instrument was prepared in terms of study objectives and questions, which consisted of (33) phrases, and the study sample included all teachers and female teachers of deaf and hard of hearing who work in the integration programs for special education in the general education schools in Jeddah, with number (160) teachers and female teachers, out of them only (151) teachers and female teachers.The results showed that there are no statistically significant differences between the responses of the study members towards The roles of teachers of deaf and hard of hearing according to the inclusive education programs according to the following variables: (gender, disability that is taught, number of years of experience, educational qualification, teaching stage, training courses in inclusive education).

Key words: comprehensive inclusion, inclusive education, inclusion programs.

مقدمة الدراسة:

شهدت برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تحولًا سريعًا في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة عامةً، والصم وضعاف السمع خاصةً، فقد تدرج تعليم هذه الفئة في مراحل مختلفة، بدأت بمرحلة الإهمال والعزل، ثم الاهتمام بحقوقهم، ثم مرحلة الحق في التعليم ضمن الفصول الملحقة بالمدرسة العادية (دمج جزئي)، أو ضمن سياق الفصل العادي (دمج كلي)، وصولًا إلى مرحلة التعليم الشامل في دمج فئات ذوي الإعاقة داخل الفصول الدراسية في المدرسة العادية (حنفي، ٢٠١٥).

ويعد التعليم الشامل حق من حقوق الأفراد ذوي الإعاقة، حيث نص القانون الأمريكي ٩٤ الصادر عام ١٩٧٥م على مراعاة وتربية جميع الأفراد من ذوي الإعاقة، والذي يعتبر أول تشريع ينص على حصول جميع الأطفال المعاقين تربية عامة مناسبة ومجانية، ويتعلموا في البيئات الأقل تقييدًا وفق ما تسمح به قدراتهم مع أقرانهم السامعين (برادلي وسيزر وسوتلك، ٢٠١١). ومن أجل تطوير التعليم العام، والتعلم للجميع، إذ لا بد أن يمتلك المعلم المهارات الشاملة، وهذا بالتأكيد يعود على كفاءة المعلم من أجل تحقيق أهداف التعليم الشامل، ومنها القدرة على الحد من العقبات أمام التعلم والمشاركة، وهذا ينطوي على الفهم للعوامل الاجتماعية والثقافية التي تفرز فروقًا فردية، مع إدراك القضايا التعليمية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم التلاميذ، باستخدام نهج متعدد الأوجه، تأخذ في الاعتبار

السمات الفردية للتلاميذ واهتماماتهم، وتعلمهم من العالم الخارجي للمدرسة، ومعرفتهم المسبقة، وخبراتهم الفردية والثقافية (Florian & Rouse, 2009).

ولهذا يقوم معلمي الصم وضعاف السمع بأدوار متعددة في برامج التعليم الشامل، فمن بينها المعلم المتجول والمعلم المستشار والمعلم المتعاون والمعلم المباشر، لتلمس احتياجاتهم التواصلية والتعليمية، وتوفير أنشطة وخبرات تعلُم، تعزز مستوى التعلم لدى كل تلميذ (شيتز، ٢٠١٥).

ومع انطلاق التعليم الشامل يأتي كثير من الآراء المتباينة حول طبيعة أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق هذا التحول نحو التعليم الشامل، حيث أن نجاح أي نظام تعليمي يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى أداء المعلم ومعرفته بأدواره التي تتغير حسب مصلحة التلميذ، لذا ستقوم هذه الدراسة بالتعرف على أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير برامج التربية الخاصة من خلال تفعيل دور معلمي التربية الخاصة بشكلٍ عام، ومعلمي الصم وضعاف السمع بشكلٍ خاص وفق التوجهات المعاصرة للتربية، إذ يمثل المعلم عصب العملية التعليمية والتربوية في برامج تعليم الصم وضعاف السمع، إذ أن التلاميذ الصم لديهم مشكلات كبيرة ومتعددة، فهي تحتاج معلم ملمٍ بطرق التعامل معهم، وأن يكون شغوفًا بهذه المهنة مؤمنًا بها محبًا ومخلصًا لها، ومسايرًا للاتجاهات الحديثة في التربية، متبعًا للأساليب الحديثة في الوصول إلى المعرفة (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٤). إلا أن بعض المعلمين لديهم اتجاهات سلبية صريحة اتجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العامة ويشعرون بأن تأهيلهم لهذا ضعيف (Booth, 2010). كما أوضحت نتائج دراسة عبد العالي (٢٠١٥) أن معلمو التربية الخاصة يفتقرون إلى جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة، مما يتطلب توفير برامج فعالة لتوعية المعلمين.

ولمواكبة التوجهات الحديثة في التربية الخاصة التي تسعى إلى تفعيل برامج التعليم الشامل في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لذوي الإعاقة، فإنها تحتاج إلى تغيير في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع كي تتماشى وفق برامج التعليم الشامل، والتي يرى الباحث ضرورة توضيح ومعرفة هذه الأدوار الجديدة المناطة بمعلمي الصم وضعاف السمع، مما يسهم في نجاح برامج التعليم الشامل وتواكب التطورات الحديثة في التربية الخاصة، ومن هنا يتبلور سؤال الدراسة الرئيس: **ما أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل؟**

أسئلة الدراسة:

١- ما أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم؟

٢- ما المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل؟

٥- ما التصور المقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم.

٢- التعرف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.

٣- الوقوف على أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا لبعض المتغيرات.

٤- الوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل وفقًا لبعض المتغيرات.

٥- تقديم تصور مقترح حول أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

أهمية الدراسة:

أ – الأهمية النظرية:

١- أنها تتماشى مع مشروع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم الشامل الذي نفذته من خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية، والارتقاء بأداء معلمي الصم وضعاف السمع وتطوير مهاراتهم المهنية بما يتناسب مع أدوارهم الجديدة وفق برامج التعليم الشامل.

٢- إلقاء الضوء على المتطلبات المساعدة لمعلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم الجديدة المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل.

٣- ندرة الأبحاث والدراسات – على حد علم الباحث – في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

ب – الأهمية التطبيقية:

١- أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين عن تدريب معلمي الصم وضعاف السمع، وذلك بتصميم البرامج التدريبية التي تساهم في تعريف وتمكين المعلمين من القيام بدورهم الملائم وفق برامج التعليم الشامل.

٢- تساهم نتائج هذه الدراسة في إحداث تغييرات أساسية في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل في مدارس التعليم العام بالمملكة.

٣- تساعد الدراسة على توفير المتطلبات المساعدة، وتهيئة المؤسسات التعليمية والمدارس العامة للقيام بأدوارها التعليمية لمساعدة معلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل.

٤- تقديم تصور مقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

محددات الدراسة:

١ – الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على معرفة أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل في محافظة جدة.

٢ – الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على برامج الدمج للتلاميذ الصم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام في محافظة جدة.

٣ – الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على جميع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدارس التعليم العام في محافظة جدة والبالغ عددهم (١٦٠) معلم ومعلمة.

٤ – الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠- ١٤٤١هـ

مصطلحات الدراسة:

أدوار:

"مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ١٦٥).

إجرائيًا: هي أدوار ومهام معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل كما تقيسها أداة الدراسة.

المعلمون الصم وضعاف السمع:
هم معلمون متخصصون ومدربون، يمتلكون مهارات معرفية ونفسية وعملية ولديهم قدرة ومعرفة في استراتيجيات تعليم وتنمية مهارة الاستماع والإصغاء، وقدرة في استخدام تكنولوجيا المساعدة للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وقدرة على تنظيم وتعليم التلاميذ التفكير العلمي في حل المشكلات (Freman,2004).
إجرائيًا: هم المعلمين والمعلمات الذين يعملون في برامج دمج الصم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام، في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، التابعة للإدارة العامة للتربية الخاصة في محافظة جدة.

الصم:
هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي (٧٠) ديسيبل فأكثر؛ مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية، أو بدونها (Moorse,2001).
إجرائياً: هم الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بشكل يجعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع بعضهم البعض ومع من حولهم، والملتحقين ببرامج دمج الصم وضعاف السمع.

ضعاف السمع:
هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي ما بين (٣٥-٦٩) ديسيبل، ويسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال المعينات السمعية (Moorse,2001).
إجرائيًا: هم الطلاب ضعاف السمع الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، وصعوبة في سماع الأصوات، والملتحقين ببرامج دمج الصم وضعاف السمع.

التعليم الشامل:
تقديم فرص التعليم والمساندة لجميع الطلاب بلا استثناء من ضمنهم الأفراد ذوي الإعاقة بكافة أنواعها وفئاتها والعاديين والموهوبين والمختلفين ثقافيًا في فصول التعليم العام، حيث يتم استخدام طرق التدريس المناسبة وتصميم البرامج السلوكية وتطبيق الاستراتيجيات المتنوعة لتنمية المهارات الفردية حتى يتسنى للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة (Salend, 2015).
إجرائيًا: هو أن يتلقى التلاميذ الصم وضعاف السمع تعليمهم طوال اليوم الدراسي مع التلاميذ السامعين داخل الصف العادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والذي سيتولى الإشراف عليهم معلمي التعليم العام بالإضافة إلى معلمي الصم وضعاف السمع والقيام بأدوارهم المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل.

الاطار النظري:

الفقدان السمعي:

يعتبر الفقدان السمعي من أشد الإعاقات أثرًا على الفرد الأصم، حيث يستطيع الصم وضعاف السمع التعامل والاتصال مع البيئة باستخدام حاسة السمع، وتظهر المشكلة في التفاهم والتعامل مع هذا الشخص، ويعتمد تعرف الحالة على عملية التشخيص التي تشتمل على اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات الكلام والتقييم الوظيفي السلوكي بشكلٍ عام، وبناء على ذلك يمكن تعريف الفقدان السمعي على أنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي التي تصنف ضمن بسيط أو متوسط أو شديد (الزريقات، ٢٠٠٩).

وقد عرف هالاهان وكوفمان (Kauffman& Hallahan, 2003) الصم وضعاف السمع بأنه الفرد الذي لا تكون حاسة السمع لديه وظيفية وفعالة للاستفادة منها في الحياة اليومية، وهذه الفئة تضم داخلها: الصمم الخلقي (Congenitally) وهم الأفراد الذين ولدوا بالفقدان السمعي، والصمم العارض أو المكتسب (Adventitiously) وهم الأفراد الذين ولدوا بحاسة سمع عادية ثم فقدوها بسبب مرضٍ أو حادثٍ.

تعد معرفة الخصائص العامة لذوي الفقدان السمعي من أهم الأمور التي يجب الوقوف عليها منها خصائصهم اللغوية التي تختلف باختلاف السن الذي حدثت فيه الإعاقة ودرجة الإعاقة، فالأطفال الذين حدثت لهم الفقدان السمعي قبل سن خمس سنوات (أي قبل تعلم اللغة) يختلفون في خصائصهم اللغوية عن الأطفال الذين فقدو قدرتهم السمعية بعد سن خمس سنوات (أي بعد تعلم اللغة) كما أن الأطفال الذين فقدوا جزءً بسيطًا من قدرتهم السمعية بعد سن خمس سنوات يختلفون في خصائصهم اللغوية عن الأطفال الذين فقدوا جزءً كبيرًا من قدرتهم السمعية بعد سن خمس سنوات (شيتز، ٢٠١٥؛ أبو شعبان، ٢٠١٦؛ أخضر، ٢٠١٧).

إن الأطفال الصم وضعاف السمع قد يمتلكون درجات ذكاء طبيعية، والبعض منهم يكون متفوق عقليًا، فمن الصعب تحديد مستواه العقلي لأن الطفل الأصم لا يستطيع السماع بشكل جيد مثل السامعين، ولأن اختبارات الذكاء المستخدمة لقياس القدرات العقلية لم تُعد لأولئك الأطفال الذين يعانون من الفقد السمعي، فاختبارات الذكاء تحتوي على كلمات شفوية تعتمد على اللغة المنطوقة وهي غير مناسبة لهم، وعند إجراء التقييم لم تُعد هذه الاختبارات لتتلاءم مع لغة الطفل الأساسية (لغة الإشارة)، ويجب أن يكون الفاحص ثنائي اللغة والثقافة إن أمكن، فعندما تُستخدم الاختبارات غير اللفظية مع لغة الإشارة فإنهم في أغلب الأحيان يكون أداؤهم في المعدل الطبيعي (شيتز، ٢٠١٥؛ كيرك، وآخرون، ٢٠١٣).

كما إن الصم وضعاف السمع يميلون بشكل عام إلى العزلة وتجنب الآخرين، نتيجة إحساسهم بالعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وأن النمو الاجتماعي لدى ذوي الفقدان السمعي يتأثر بافتقادهم للغة والكلام، وهم أقل نضج في الناحية الاجتماعية من السامعين، وهناك صعوبة في التوافق الاجتماعي تدفعهم إلى الخروج عن المجتمع الطبيعي، وكذلك إلى ظهور

بعض السلوكيات مثل القلق وإنه غير ناضج اجتماعيًا، والشك في الآخرين والبعد عن تحمل المسؤولية، وأيضًا فقدان الثقة في النفس وسهولة التأثر بأفكار الآخرين (شيتز، ٢٠١٥؛ عبيد، ٢٠١٨؛ Checker, at el, 2009).

وتتنوعت طرق التواصل لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع منها طريقة التواصل الشفوية: تتضمن استخدام السمع المتبقي، وذلك من خلال التدريب السمعي وتضخيم الصوت، وقراءة الشفاه، والكلام، وطريقة التواصل اليدوي: وهي طريقة تعتمد على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات للمعاقين سمعيًا، وللتعبير عن المفاهيم والأفكار والكلمات، وتشمل هذه الطريقة لغة الإشارة والتهجئة بالأصابع، وطريقة التواصل السمعية: تعتمد على استخدام سماعات الأذن، وطريقة التواصل التكاملية: يجمع هذا الأسلوب بين الشفهي والسمعي واليدوي، فالأصم يستخدم السماعات ويستخدم قراءة الشفاه والتدريب على الكلام والقراءة والكتابة، والجمع بين اليدوية والشفهية يجعلها أكثر فاعلية (الشربيني، الطناوي، ٢٠١٥؛ الزهراني، العتري، ٢٠١٢).

ومن العوامل المؤثرة على الصم وضعاف السمع: العمر عند الإصابة بالفقدان السمعي، إذ يختلف ذوو الفقد السمعي الخلقي عن المصابين بالصمم بعد اللغة في مرحلة مبكرة من حياتهم، مقارنة بالذين فقدوا سمعهم بعد إصابتهم بأمراض خطيرة، وكذلك درجة الفقدان السمعي، وهي تحدد مقدار السمع المتبقي وتأثير ذلك في نمو اللغة والكلام، وأيضًا الوعي الذاتي، وذلك من حيث إدراكهم لفقدانهم السمعي، واستعمالهم للسماعات الطبية، وتأثير السمع المتبقي في نموهم، ومن العوامل المؤثرة انفعالات الآباء والأسر، وخصوصًا بعد التشخيص الذي يظهر الفقدان السمعي للطفل، والوضع الاقتصادي والتربوي للأسر، وكذلك مدى ونوعية الإثارة السمعية، وتوفير بيئة لغوية غنية للأفراد الصم وضعاف السمع، وكذلك مستوى المدخلات اللغوية، وأيضًا التعرض للغة الإشارة في عمر مبكر (الزريقات، ٢٠٠٩؛ أبو شعبان، ٢٠١٦).

المحور الثاني: معلمي الصم وضعاف السمع:

إن عملية التدريس في برامج التعليم الشامل، تحتاج إلى معلم من نوع خاص، يمتلك المهارات النوعية اللازمة التي تساعده على تحقيق الاتصال الفعال مع التلاميذ ذوي الفقدان السمعي، وهو ما يتطلب من المعلم معرفته بطبيعة النمو اللغوي، ومراحل النمو العقلي والمعرفي، والمشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تصاحب الفقدان السمعي.

إن فهم اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو برامج التعليم الشامل ذو أهمية قصوى، إذ يعد ذلك من أقوى عوامل النجاح في عملية التعليم الشامل، حيث تعتمد ممارسات الدمج الفعالة بدرجة كبيرة على آراء المعلمين حول طبيعة الإعاقة والدور المطلوب منهم لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة، فلقد اتضح وجود ارتباط مباشر بين الخبرات السابقة والمعرفة عن ذوي الإعاقة بالاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو التعليم الشامل، وكما إن الفهم الجيد لاتجاهات المعلمين

نحو عملية التعليم الشامل يمكن أن تساعد في تحسين البيئة التعليمية (Forlin & et al, 2011).

حيث بينت دراسة نيشمورا (Nishimura, 2014) أن مشاركة المعلمين في البرامج الهادفة للتطوير المهني، من شأنها أن تزيد الاتجاهات الإيجابية تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج التعليم الشامل، وأن هناك تحولات في اتجاهات معلمي التربية الخاصة وزيادة اتجاهاتهم الإيجابية نحو برامج التعليم الشامل.

كما إن تصورات واتجاهات المعلمين تجاه تطبيق التعليم الشامل تتأثر بعدة عوامل، منها: العوامل الخارجية والخصائص الشخصية، ومثل الدورات التدريبية، والتنمية المهنية، والسلوكيات التعاونية، ومعرفة سياسة التربية الخاصة وممارساتها، ودرجة وضوح الإعاقة أو العمل السابق مع أفراد لديهم إعاقات، وكل تلك العوامل كانت مؤثرة في تصورات المعلمين واتجاهاتهم، كما أن اتجاهات المعلمين وآثارهم تؤثر في النتائج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام، (باعثمان، السديري، ٢٠١٨).

لذا يجب استبدال الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ ذوي الإعاقة أو نحو مشكلات سلوكية معينة، من خلال تزويد المعلمين بمعلومات عن خصائص هؤلاء التلاميذ، والطرق الفاعلة المبنية على الأدلة العلمية في تدريبهم وتدريسهم وتقييمهم وفق برامج التعليم الشامل.

أدوار المعلمين وفق التعليم الشامل:

إن أمر تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالصفوف العادية ينشأ عنه تحديات إضافية ومسؤوليات متزايدة تقع على عاتق المعلم، فالتعامل مع طلبة توجد بينهم فروق واسعة ومتنوعة في قدراتهم يحتاج إلى كثير من الدعم الإضافي للمعلم العادي، ويتطلب تقديم التدريب النوعي واللازم لهم، كما أنها تنطوي على تغيرات مهمة في أدوار المعلمين وكفاياتهم التعليمية (طلافحة، ٢٠١٨).

كما يعتبر تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين من الأمور الأساسية في هذا المجال، حيث أكدت دراسة شافير وبراون (Shaffer &Brown, 2015) على تطوير العلاقات المتبادلة والعمل الجماعي بين المعلمين من خلال الشعور الاجتماعي، وفوائد العمل الجماعي خارج المؤسسة، والاعتراف بالأدوار التي يقوم بها كل معلم، وتظهر أدوار المعلمين وفق برامج التعليم الشامل بشكل رئيس في ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: التدريس المتشارك:

هو نموذج للتدريس يمثل شراكة بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام أو متخصص آخر لغرض مشترك، وتقديم التعليم إلى مجموعة متنوعة من التلاميذ، بما فيهم ذوي الإعاقة، في بيئة التعليم العام وفق الطريقة التي تلبي احتياجات التعليم بشكل مرن (Friend, 2008). وهي من البدائل التربوية التي أثبتت فاعليتها في هذا الإطار نموذج التدريس التشاركي، الذي يعتبر النموذج الأكثر انتشارًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك أنه في عام ١٩٩٠م

نشرت الدراسة الوطنية تقريرًا يفيد بأن التدريس التشاركي أصبح هو النموذج الأكثر شيوعًا لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (أبا حسين، والحسين، ٢٠١٦).

كما أفادت بعض الدراسات أن هناك تصورات إيجابية من قبل المعلمين تجاه التدريس التشاركي والتي كادت مرهونة بعوامل محددة مثل: المواقف تجاه المشاركة الاجتماعية في الانشطة وتعديل السلوك والتقدم الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة (Strogilos & Stefanidis, 2015).

والتطوير المهني للمعلمين الذي يؤدي إلى إزالة الحواجز التي تعوق تنفيذ التدريس التشاركي وتحسين الاتجاهات نحوه وتحليل قوائم أفضل للممارسات التدريس التشاركي (Donovan, 2018).

البعد الثاني: التدريس المتمايز:

وكما يرتبط التدريس المتمايز بالتعليم الشامل في استخدام أساليب تدريس، التي تسمح بتنوع المهام والنتائج التعليمية، وإعداد الدروس وتخطيطها وفق مبادئ التعليم المتمايز، وتحديد أساليب التعليم المتمايز وفق كفايات المعلمين، حيث هنالك مجموعة كبيرة من استراتيجيات التدريس المتمايز نذكر منها: استراتيجية أركان ومراكز التعلم، واستراتيجية ضغط محتوى المنهج، واستراتيجية الأنشطة المتدرجة، واستراتيجية المجموعات المرنة، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية فكر، زاوج، شارك (Salend, 2015).

البعد الثالث: التدريس الفردي:

هو تعليم مصمم ومبني خصيصًا على احتياجات المتعلم، سواء تم تنفيذه في أوضاع تعليمية خاصة أو في أوضاع تعليمية عامة، فبعض الحالات تحتاج إلى تدريس فردي وفق (الخطة التعليمية الفردية) لدعم الاحتياج الخاص بالتلميذ، وفي ضوء مفهوم تفريد التعليم يتضح فلسفته في الاعتماد على الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم التدريس لكل تلميذ على حدة ويتخذ صورًا متعددة، والتركيز على الجانب الإنساني وعلى المرونة والانفتاح والتنوع، والأخذ بمبدأ الديمقراطية في التعليم (أخضر، ٢٠١٧).

إن تطوير أساليب تدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع في العملية التعليمية التي تأخذ بالاعتبار جميع التلاميذ أصبحت مهمة رئيسية في وضع الفصول الدراسية الشاملة (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014).

وتتعدد الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون أثناء تدريسهم، ومنها: أسلوب التدريس المباشر، والغير المباشر، وأسلوب التدريس القائم على المدح والنقد، والقائم على التغذية الراجعة، وأساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم، وأسلوب التدريس الحماسي للمعلم، وأسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي (أخضر، ٢٠١٧).

ويشير فيشر وفراي (٢٠١٤) إلى أن المعلم في أداء مهمة التدريس يمكنه الاعتماد على أربعة أمور يتنقل فيما بينها، أو التركيز على إحداها وهي: **الدروس المركزة** التي تساعده على أن يُصور لتلاميذه الكيفية التي يمكنهم بها أن يتوصلوا إلى مدخل التعليم الجيد، و**التدريس الموجه** يستخدم المعلم الأسئلة، والشرح المباشر، والنمذجة ليرشد التلاميذ إلى زيادة قدراتهم التفكيرية، و**إنتاج عمل جماعي** يقوم به التلاميذ مع أقرانهم، بالإضافة إلى المهام الفردية، و**مهام مستقلة:** بحيث يشرف المعلمون على التلاميذ في مهماتهم المستقلة.

يقوم معلم الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية التدريس في فصول الدمج الملحقة لجميع الصفوف والمواد الدراسية، وإعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها في غرفة المصادر في بعض المواد الدراسية بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، ومن المهام التي يقوم بها معلم الصم وضعاف السمع في فصول الدمج الكلي هي كالتالية:

١- دعم وتسهيل عمل معلم التعليم العام والتواصل المستمر معه، وتقديم المشورة فيما يتعلق بطرق واستراتيجيات التدريس بالحضور في بعض الحصص التي تستلزم وجود المعلم بجانب التلميذ، وتفسير المعلومات لتلاميذ الصم وضعاف السمع وتذليل الصعوبات التي تواجههم في البيئة المدرسية، وإجراء التعديلات الملائمة مع خصائص العوق السمعي.

٢- الدعم والمساندة بتصميم الأنشطة وتجهيز الوسائل التعليمية وفق احتياجات تلاميذ الصم وضعاف السمع، مع مراعاة وضع التلاميذ ذوي العوق السمعي في الصف الأمامي من الفصل، وفي وسط الغرفة لسهولة التواصل البصري، مع ملاحظة حركة الشفاه.

٣- التعاون مع معلم التعليم العام بتكييف مناهج الفصل لتلبية احتياجات تلاميذ الصم وضعاف السمع ومراعاة خصائص صياغة الأسئلة لهم، وإشراك تلاميذ الصم وضعاف السمع في الأنشطة الصفية واللاصفية، والتشارك في عملية تقييم تلاميذ الصم وضعاف السمع بين معلم المادة ومعلم الصم وضعاف السمع (أخضر، ٢٠١٨؛ الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦).

ويتمثل دور معلم الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية في مساعدة التلاميذ على إتقان محتوى المقررات الدراسية من خلال تدريس التلاميذ ذوي الفقدان السمعي المهارات التي لا يستطيع معلم التعليم العام تدريسه بالفصل، وذلك من خلال إبراز الأفكار الأساسية للمحتوى والمراجعة الدورية لهم، ومتابعة جوانب الضعف لديهم من خلال الخطة التربوية الفردية، أو إعطاء تدريبات إضافية، وبالحضور في الحصص مع التلميذ (التدريس التشاركي) حيث يتحمل معلم التعليم العام مسؤولية تدريس المحتوى للجميع، ويكون لكل فصل في برامج الدمج المكاني معلم واحد تربية خاصة تخصص عوق سمعي، لا يقل حضوره عن (١٨) حصة أسبوعيًا (أخضر، بن سجاء، ٢٠١٨).

برامج التربية الخاصة:

أ- **غرفة المصادر:** "غرفة بالمدرسة يلتحق بها الطالب ذو الإعاقة لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي بغرض تلقي خدمات تربوية وتعليمية خاصة من قبل معلم مادة متخصص، وهي تختلف في طبيعتها وخدماتها عن مركز مصادر التعلم" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ٦).

ب- **المعلم المساعد:** هي وظيفة لمساعدة معلم الصف العادي، بحيث يكون مدربًا كمعلم التربية الخاصة، ويتم تعيينه بالمدرسة، لدعم المعلم في العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة ويكون مسؤولًا عنهم من خلال ظهور المشكلات لديهم (كيرك، وآخرون، ٢٠١٣).

ت- **المعلم المتجول:** "معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتعليم طالب أو أكثر من ذوي الإعاقات في أكثر من مدرسة تعليم عام بحيث يقوم بالتنقل بين تلك المدارس وفق خطة زمنية محددة ومعتمدة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ٧).

ث- **المعلم المستشار:** "معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتقديم النصح والمشورة لمعلمي فصول التعليم العام في مدارس التعليم العام التي يوجد فيها طالب أو أكثر من ذوي الإعاقة الذين ليس لديهم إعاقة بالقدر الذي يستدعي إلحاقهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة. ويتنقل في أكثر من مدرسة من مدارس التعليم العام وفق خطة زمنية محددة ومعتمدة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ٧).

الكفايات الواجب توافرها لدى معلم الصم وضعاف السمع في التعليم الشامل:

من الملاحظ إن نجاح تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع يتوقف في الأساس على وجود معلم ذو كفاءة عالية ومدرب بشكل جيد يمكنه من تقديم تعليم يلبي احتياجات تلاميذه من خلال ما يستخدمه من أساليب واستراتيجيات تناسب قدراتهم.

حيث سعت دراسة الحربي (٢٠١٨) إلى معرفة أهمية الرخصة المهنية للمعلم في التعليم الشامل، وفق المعايير العالمية والشروط ذات الجودة للرخص التعليمية لمزاولة مهنة التعليم، من خلال التوظيف الفعال للتقنية الحديثة في العملية التعليمية، ومعرفة الطرق والأساليب المناسبة لتدريس التلاميذ في برامج التعليم الشامل، وامتلاك المهارات والمعارف في جوانب نمو الطلبة، والفروق الفردية، وتنمية التفكير الناقد، والدافعية، والإدارة، والتواصل، والتقويم، والعلاقات مع المجتمع، فإن هذه المهارات والكفاءات يجب توافرها في المعلم، بناءً على التجارب الدولية السابقة في برامج التعليم الشامل.

وتجدر الإشارة إلى أهمية توافر شروط معلم الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام، كما أشارت أخضر (٢٠١٨) إلى تصور مقترح في بعض شروط وموصفات المعلم المأمول في معاهد وبرامج دمج الصم وضعاف السمع منها: أن يكون المعلم بمفرده قادرًا على التدريس بشكل عام مع القدرة على تدريس الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة دون الحاجة للرجوع للمعلم المتخصص في المادة أو لمترجم لغة الإشارة، وأن يكون ملمًا بجميع

طرق التواصل، ومتمكنًا من مادته التي تخصص فيها، وأن يراعي الفروق الفردية المختلفة، وان يكون متمكنًا من التقنيات الحديثة والاستراتيجيات المختلفة، ويتضح أن أفضل معلم في تعليم الصم هو ما اثبتته نتائج الدراسة الميدانية وهو(المعلم مسار الصم وضعاف السمع مع التخصص في أحد المواد الأكاديمية).

المحور الثالث: التعليم الشامل

أولًا: مفهوم التعليم الشامل:

لا يوجد تعريف محدد متفق عليه (الوصول – المشاركة – الدعم) حيث تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم الشامل ومنها: تقديم فرص التعليم والمساندة لجميع التلاميذ بلا استثناء من ضمنهم الأفراد ذوي الإعاقة بكافة أنواعها وفئاتها والعاديين والموهوبين والمتخلفين ثقافيًا في فصول التعليم العام، حيث يتم استخدام طرق التدريس المناسبة وتصميم البرامج السلوكية وتطبيق الاستراتيجيات المتنوعة لتنمية المهارات الفردية حتى يتسنى للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة (Salend, 2015).

ويقصد بالتعليم الشامل هو التحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول الدراسة العادية مع التلاميذ غير المعاقين طوال الوقت، وتشرف عليهم نفس الهيئة التدريسية، وتدرس المناهج الدراسية (شنبور، ٢٠١٣).

ذكر الشريف (٢٠١١) إن سياسة التعليم الشامل تقوم على عدة أسس منها أن يتسم نظام الدراسة في الفصل العادي الذي يلتحق به ذوي الإعاقة بالمرونة، وأن تعد برامج مساندة فردية بجانب البرامج التي تقدم للجميع، والأخذ بعين الاعتبار إلى الحاجات الخاصة المتنوعة والمتعددة لذوي الإعاقة تختلف عن الحاجات الخاصة للعاديين.

ثانيًا: أهمية التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع:

إن عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج التعليم الشامل في المدارس العامة تعود بالفائدة على من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذه العملية منهم التلاميذ والمعلمين والمجتمع معًا، فإن الإعداد الجيد لبرامج التعليم الشامل من العوامل التي تساعد على نجاح هذه العملية، ومن الفوائد التي يجنيها التلاميذ عند تطبيق برامج التعليم الشامل، منها: نمو الاتجاهات الإيجابية، واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية، والإعداد للحياة الاجتماعية، وتفادي التأثير السلبي لنظام العزل (محمد، وآخرون، ٢٠١٠).

أما الفوائد التي يجنيها المعلمون من برامج التعليم الشامل، منها: تعاون أطراف العملية التعليمية التربوية معًا بما يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية، حيث يكتسب المعلمون من خلال برامج التعليم الشامل مهارات التخطيط التربوي، والعمل الجماعي، وتبادل الآراء والنصح والاستشارة، إضافة إلى الدعم النفسي مما يساعد على تحسين قدراتهم المهنية، وكذلك المشاركة وتدعيم مكانة المعلمين، وذلك من خلال عمل المعلمين في برامج التعليم الشامل أصبح لديهم وعي كامل بالتغيرات التربوية والتعليمية، وأن كثير منهم كانت عملية

التحول بالنسبة لهم سهلة، فوجود التلميذ المعاق داخل الفصل أصبح موقفًا عاديًا، إذ يجب التعامل معه كالتعامل مع أي موقف في الحياة المدرسية (سيسالم، ٢٠١٦).

ثالثًا: برامج الدمج للصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام:

١- **الفصل الخاص (الدمج المكاني):** هو أن يتلقى فئة محددة من التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصل دراسي بالمدرسة العادية برامج تربوية كامل اليوم الدراسي من قبل معلمي الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، بينما يتم تعليمهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية من قبل معلمي التعليم العام.

٢- **الدمج الجزئي:** هو الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية يتلقى فيها تلاميذ الصم وضعاف السمع التعليم مع أقرانهم السامعين بعض اليوم الدراسي، ومن ثم الانتقال إلى غرفة المصادر لتلقي بعض المواد من قبل معلمي الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، بينما يتم تعليمهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية من قبل معلمي التعليم العام.

٣- **الدمج الكلي:** هو الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية يتلقى فيها تلاميذ الصم وضعاف السمع التعليم مع أقرانهم السامعين كامل اليوم الدراسي مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة (المعلم المستشار/ المتجول) على ألا يزيد عدد التلاميذ في الفصل العادي على أربع تلاميذ، وفي الصفوف الأولية على اثنين في الفصل العادي، كما يتم تقديم الخدمات التربوية في غرفة المصادر من قبل معلم الصم وضعاف السمع، والخدمات المساندة من قبل معلم النطق (أخضر، ابن سجاء، ٢٠١٨؛ شيتز، ٢٠١٥).

رابعًا: جهود المملكة العربية السعودية نحو التعليم الشامل:

انطلاقا من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي نصت في موادها من (٥٤-٥٧) ومن (١٨٨-١٩٤) على أن تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة، وذلك لمواكبة التطور السريع، والتوسع الكبير، التي يشهدها مجال التربية الخاصة في المملكة (الخشرمي، ٢٠٠٣).

وكما أن المملكة العربية السعودية تؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على جميع أنواع التعليم والتدريب، وعدم استبعادهم من النظام التعليمي العام، وتيسير حصولهم على تعليم يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم، وأن التوجه المستقبلي للتربية الخاصة هو التعليم الشامل لذوي الإعاقة الذي تعني أن الأطفال ذوي الإعاقة يجب أن يكونوا جزءً من التعليم العام (كيرك، وآخرون، ٢٠١٣).

وقد بدأ تعليم الأطفال المعوقين بالمملكة في المدارس العادية، وهي كبداية مغايرة لما بدأت به كثير من دول أوروبا وأمريكا، ولكنه تحول بعد ذلك إلى المدارس المنفصلة، وذلك عند ظهور أول معهد لتعليم ذوي الإعاقة، وهو معهد النور للمكفوفين بالرياض الذي افتتح في عام ١٣٨٠هـ، وبعد ذلك توالت إنشاء المعاهد الخاصة لذوي الإعاقة، لذا تعد المملكة العربية السعودية أولى الدول العربية التي تعمل على تطبيق الدمج التربوي في مدارسها على أسس

علمية، حيث بدأت التجارب الأولى للدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية عام ١٤٠٤هـ، وكما افتتحت رياض الأطفال أبوابها لذوي الإعاقة في جامعة الملك سعود بالرياض في عام ١٤١٠هـ (الموسى، ٢٠١٠).

وفي عام ١٤١١هـ بدأت وزارة التعليم تطبيق الدمج في مدارسها، ولكن على نطاق ضيق جدًا وبطريقة الدمج الجزئي، أما التوسع الكبير في تطبيق الدمج التربوي بمفهومه الشامل في مدارس المملكة فقد جاء في عام ١٤١٧هـ، عندما وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة بالوزارة عشرة محاور تنطلق من استراتيجية تربوية تهدف إلى تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، كما تبنت عددًا من المشروعات الطموحة، تأتي في مقدمتها مشروع التوسع في تطبيق أسلوب دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ويتم تنفيذ أسلوب الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية من خلال ثلاثة أساليب: (الفصول الملحقة الدمج المكاني – الدمج الجزئي – الدمج الكلي) (الموسى وآخرون، ٢٠٠٨).

وتم تطبيق تجربة (مدرسة المستقبل الشاملة) في عام ١٤٢٦هـ تحت إشراف الإدارة العامة للإشراف التربوي للتربية الخاصة بنات آنذاك، وقد تم اختيار المدرسة الابتدائية (٢٦٦) لكونها مدرسة مهيأة ونموذجية من ناحية المبنى والإدارة، واختيار الروضة (٢٩) الملحقة بها في شمال مدينة الرياض، وتم تنفيذ تجربة المدرسة الشاملة لمدة عام دراسي وحققت نتائج إيجابية، حيث أغلقت هذه التجربة لمدة عشر سنوات إلى أن أستأنف مفهوم (التعليم الشامل)، حيث عقدت مذكرة تفاهم مع البنك الدولي لتطبيق مشروع التعليم الشامل، ثم أسندت إلى مشروع الملك عبدالله من خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم حيث بدأ التطبيق الفعلي على عدد محدود من المدارس عام ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ وفق خطة مرحلية (أخضر، ٢٠١٧).

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات التي تناولت أدوار معلمي الصم وضعاف السمع:

قام مسعود (٢٠٠٥) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الأدوار الفعلية التي يقوم بها معلمي التربية الخاصة في المعاهد والبرامج، ومقارنتها بالأدوار التي يجب أن يقوموا بها بناءً على إعدادهم الأكاديمي، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين للقيام بالأدوار المتوقعة منهم، تم اختيار عينة عشوائية تكونت في صورتها الأخيرة من (٢٥٦) معلم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج أن لدى المعلمين أولوية لتدريس المهارات السلوكية والاجتماعية أكثر من المهارات الاكاديمية، كما جاءت الأدوار المتعلقة بالعلاقة مع التلاميذ والتقييم والتشخيص وتنظيم الأنشطة المدرسية في مراتب لاحقة أقل أهمية، وكما أوضحت النتائج أن الاختلاف بين واقع العمل المدرسي والإعداد الاكاديمي

للمعلم وصعوبة التعامل مع أولياء الأمور يعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين، كما أشارت إلى مدى حاجة المعلمين إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

وقد قام اوقانيا (Ugwuanyi, 2012) بدراسة هدفت إلى دراسة الخصائص الفنية لمعلمي الصم وضعاف السمع ودور الكفاءة التدريسية في تنفيذ دروس الأطفال ذوي الإعاقة وفق التعليم الشامل في نيجيريا، وقد قام الباحث ببناء استبانة تقييم للخصائص الفنية والكفاءة التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) من المعلمين العاديين في نيجيريا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى حضور تدريبات منتظمة فيما يخص استخدامهم للكفاءة التدريسية ومواكبة أحدث الاتجاهات التربوية في تعليم الصم وضعاف السمع.

وفيما يتعلق بتدريب معلمي الصم وضعاف السمع قد قام كلًا من الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية كفاياتهم التعليمية وذلك أثناء تواجدهم على رأس العمل، حيث قاما بقياس درجات تفاعل المعلمين مع البرنامج التدريبي بناء على متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وتم تطبيق الدراسة على (٤٧) من معلمات الصم وضعاف السمع حيث تألفت أداة الدراسة من: قائمة مسح لاحتياجات معلمات الصم وضعاف السمع، بطاقة ملاحظة لأدائهن داخل الصف الدراسي، البرنامج التدريبي، وقد أسفرت النتائج على عدم وجود أثر للتفاعل مع البرنامج يرجع لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، فقد أظهرت المعلمات من ذوي الخبرة القصيرة اهتمامًا يساوي المعلمات من ذوات الخبرة الطويلة في التدريس.

كما هدفت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٦) على رصد أهم أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص ومتطلبات مجتمع المعرفة والبيئات التربوية الملائمة للتحول إلى مجتمع المعرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث استعان باستبانة مكونة من تسعة محاور رئيسة تتضمن تصورًا لأدوار المعلم الجديدة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، ثم طبقها على عينة من معلمي التربية الخاصة ومن ضمنهم معلمي الصم وضعاف السمع، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج كان من أبرزها ممارسة معظم المعلمين لأدوار المعلم التقليدية على حساب الأدوار المستقبلية المتعلقة بمتطلبات مجتمع المعرفة، كما دلت على ضعف وعي معظم المعلمين بالأدوار الجديدة للمعلم في ضوء متطلبات ذلك المجتمع.

وقامت أخضر، وابن سجاء (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة آلية عمل معلمة العوق السمعي في البرنامج اليومي لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات العوق السمعي، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة (٥٥) معلمة عوق سمعي من مختلف مناطق المملكة، تم استخدام أداة الاستبانة التي تكونت من ٨ عبارات رئيسة تحدد فيها أدوار معلمة العوق السمعي بالبرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن الغالبية من دورهن كمعلمات عوق سمعي ما يلي:

- في الحلقة الصباحية هو مساعدة معلمة الروضة (التعليم العام).
- التنقل بين الأركان مع أطفالهن (عوق سمعي) وفق تنقلات أطفال روضة (التعليم العام).
- في اللعب الحر بالملعب يكونن مع أطفالهن (العوق السمعي).
- في فترة الوجبة يكن مع أطفالهن (العوق السمعي) في فترة الوجبة.
- في اللقاء الأخير أحيانًا يدمجن أطفالهن (العوق السمعي) في فصل الروضة، وأحيانًا يقدمن الجلسات الفردية لأطفالهن (العوق السمعي) في غرفة المصادر.

وكما هدفت دراسة الباش والماجد (٢٠١٧) التعرف على أكثر الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض، ودرجة اختلاف تلك الاحتياجات لدى العينة وفقًا متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، تكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى أن أكثر العبارات التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في الاستشارة كانت: «التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة»، أما في العمل الجماعي هي العبارة: «معرفة مفهوم العمل الجماعي في برامج دمج الصم وضعاف السمع»، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهل ماجستير التربية الخاصة، وباختلاف الدورات التدريبية لصالح من يملكون دورات تدريبية في مجال الاستشارة والعمل الجماعي.

حيث هدفت دراسة أخضر (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع تعليم الصم وضعاف السمع من حيث المعلمين القائمين بتدريس الصم في معاهد وبرامج الدمج، ودور كل من معلم الصم وضعاف السمع (الصم وضعاف السمع)، معلم التعليم العام (معلم المادة)، ومترجم لغة الإشارة (إن وجد)، للتوصل إلى الرؤية المقترحة في إعداد معلم الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج الدمج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٧) مشرفة صم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وقد كشفت النتائج عن أفضل معلم في تعليم الصم في مسار الصم وضعاف السمع من وجهة نظر العينة هو المعلم في مسار الصم وضعاف السمع بدرجة كبيرة، وأفضل معلم في تعليم الصم في مسار التعليم العام هي معلمة تعليم عام الحاصلة على دبلوم عوق سمعي بدرجة متوسطة، أما في مسار مترجم لغة الاشارة تتمثل في مترجمة لغة الاشارة الحاصلة على تخصص في مادة اكاديمية محددة بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلم الصم وضعاف السمع من قبل الجهات المسؤولة.

كما سعت دراسة دافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018) إلى وصف وتصنيف أنشطة التدريس المباشر التي يقدمها المعلمين المتجولين لجميع التلاميذ الصم وضعاف السمع في المدارس العادية في العاصمة الأسترالية، طبقت الاستبانة على (١٤) معلم متجول يتنوعون من حيث المؤهلات والخبرات والدعم الذي يقدموه للتلاميذ الصم وضعاف السمع وعددهم (٦١) تلميذًا في المدارس الشاملة بالعاصمة الأسترالية، والتي تضم تلاميذ من جميع الأعمار ومن جميع فئات ذوي الإعاقة، وقد أشار تصنيف الأنشطة إلى أن ٩١% من الوقت الممنوح للدعم كان يُستخدم للتدريس المباشر، وأن ٧٣% من وقت التدريس المباشر قد ركز بشكل أساسي على تطوير مهارات اللغة والاستماع والتحدث، في حين تم استخدام ٢٧% من وقت التدريس المباشر لبرنامج الدعم الصفي الفعلي، كما قدم المعلمون المتجولون خدمات الاستشارة لطاقم المدرسة وأولياء الأمور.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت أدوار معلمي الصم وضعاف السمع في التعليم الشامل:

أجرت سليمان (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وتعوق التعليم الشامل بمدارس التعليم الأساسي، وتحديد الأدوار المستقبلية للإدارة المدرسية في ظل التعليم الشامل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد الأدوار الإدارية المستقبلية للمعلم والمدير في المدرسة المدمجة، حيث طبقت الدراسة على عدد (٨٠) معلمًا ومديرًا بمدارس التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى ضعف الأمن بالمبنى المدرسي، ارتفاع كثافة الفصول العادية، ضعف معرفة المعلم والمدير بخصائص المعاقين، ضعف قدرة المعلم والمدير على حفظ النظام بالمدرسة المدمجة، ضعف تقبل المعلمين بفكرة الدمج، ضعف تقبل التلميذ العادي للتلميذ المعاق، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلم والمدير تهدف لتطوير قدراته للقيام بأدواره في ظل التعليم الشامل.

وسعت دراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009) إلى معرفة اتجاهات والدي التلاميذ الصم وضعاف السمع في المناطق الريفية في استراليا حول فكرة التعليم الشامل ومستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة، وتكونت عينة الدراسة (٣٤) من الآباء والأمهات الذين يتلقون أطفالهم الصم وضعاف السمع خدمات التعليم الشامل، وجاءت نتائج الدراسة بوجود صعوبات تواجه فكرة التعليم الشامل تتمثل في عدم توفر الخدمات المناسبة التي تلبي احتياجات الطفل الأصم وضعيف السمع، ويعود ذلك إلى عدم اهتمام المسئولين والعاملين في هذه المدارس وعدم تقديم دورات تدريبية تطويرية للمعلمين مما نتج عن ذلك ضعف لخبرة المعلم.

وهناك دراسة قامت بعمل استبيان للكشف عن تصورات (٦٣) من معلمي التعليم العام حول التعليم الشامل للصم وضعاف السمع في المدارس العامة بكندا، والمعلومات المتوافرة لديهم عن الصم وضعاف السمع، واتضحت النتائج عن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو تعليم الصم وضعاف السمع في فصول التعليم العام، وأوصت الدراسة عن حاجتهم إلى الصبر

والتخطيط بالإضافة إلى عدد من التعديلات على المناهج الدراسية لنجاح عملية التعليم الشامل (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013).

كما هدفت دراسة حسين والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل والبيئة التربوية المفضلة لديهم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وأثر الخبرة في التعليم والنوع (ذكر و أنثى) والبيئة التربوية المفضلة لتعليم ذوي الإعاقة على الاتجاهات نحو التعليم الشامل، وتكونت عينة الدراسة من(٧٠٣) معلم ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل محايدة في الجانب السلوكي والمعرفي والانفعالي، كما أشارت النتائج أن نسبة المعلمين الذين اعتقدوا بأن الصفوف العادية وغرفة المصادر هما أفضل البيئات التربوية متدنية، مقارنة مع نسبة المعلمين الذين اعتقدوا بأن البيئات التربوية الأخرى هي الأفضل، وأظهرت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة للخبرة في التعليم والنوع والبيئة التربوية المفضلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة على الاتجاهات نحو التعليم الشامل.

وفي دراسة قام بها كلٌ من شواب وآخرون (Schwab, et al, 2015) تهدف إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام والخاص في المدارس الابتدائية والثانوية في النمسا، ومدى مشاركتهم في العمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة والعامة، والأساليب التعليمية المستخدمة، والاحتياجات التدريبية، من أجل تحقيق أشكال التغيير الإيجابي في آراء المعلمين واتجاهاتهم وسلوكياتهم في برامج التعليم الشامل، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) معلم تعليم عام وخاص بالنمسا، وأشارت نتائجها إلى استخدام معلمي التعليم الخاص في الثانوية طريقة التعلم الاستكشافية مع ذوي صعوبات التعلم، وتوفير البيئة المدرسية المناسبة، والعمل الجماعي (التدريس المشترك) التي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في نجاح التعليم الشامل، واشارت النتائج إلى قلة الدورات التدريبية في التعامل مع سلوك التلاميذ، ومن أجل تحقيق ممارسات دمج ناجحة، فإنه لا بد من توفير سياسة مدرسية مناسبة، ومناهج حديثة، وتعليمٍ كافٍ للمعلم، وأوصت الدراسة إلى أهمية امتلاك معلمي التعليم العام والخاص مهارات العمل التعاوني والتكاملي.

وهناك دراسة أجريت بهدف تحديد الاحتياجات المهنية الخاصة للمعلمين في تطوير مهاراتهم المهنية التي تستدعيها برامج التعليم الشامل في شمال ملاوي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لجميع المراحل التعليمية، وأوضحت النتائج أن المعلمين يؤيدون برامج التعليم الشامل وهم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم في التربية الخاصة، وخصوصًا في إدارة السلوك، وتنظيم التدريس، والانضباط، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التعلم، وكما اشارت النتائج أن التطوير المهني مهم بالنسبة لهم مع فئات ذوي الإعاقة، وخاصةً الإعاقة البصرية والفقدان السمعي (Hughes, at el, 2016).

وقد أظهرت دراسة كيفيتلو وديمور وفيرفولد (Civitillo, De Moor, & Vervload, 2016) التي هدفت إلى فحص آراء ومعتقدات (١٣٩) معلمًا قبل الخدمة تجاه التعليم الشامل، ومعرفة العوائق والعوامل التي تسهل تطبيق الممارسات الشاملة في هولندا، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمين كان لديهم آراء واتجاهات محايدة أو سلبية تجاه التعليم الشامل.

كما قامت دراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨) بمراجعة الأدبيات حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، وهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، وتحديد محتوى البرامج وأساليب تقديمها، وكذلك أثر التطوير المهني على اتجاهات المعلمين، واتبعت الدراسة منهج مراجعة الأدب للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete – EBSCO وقاعدة بيانات ProQuest Education Journals - بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧)، وخلصت إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلبًا من معلمي التربية الخاصة في إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي، وتلاها الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ممارسة استراتيجيات التدريس الفعالة لمجمل التلاميذ، وكيفية تكييف المناهج وتوظيف التقنية، أما محتوى البرامج عكست بعضًا من الاحتياجات التدريبية، بالإضافة إلى التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وحول أساليب تقديمها كان التدريب المدار من قبل الخبير الأكثر شيوعًا، أما الاتجاهات نحو التعليم الشامل قابلة للتغيير نحو الأفضل.

كما استهدفت دراسة باعثمان، والسديري (٢٠١٨) إلى التعرف على الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، مع استعراض اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيقه، والمقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير هؤلاء المعلمين، قامت الباحثتان بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة من عام ٢٠١٠ حتى ٢٠١٧، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأسس التي تدعم أداء المعلم في التعليم الشامل، وهي: الإعداد الجامعي الجيد، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة، وبالنسبة لاتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل ارتبطت بعدة عوامل منها: الإعداد ما قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

واستطلعت دراسة سلوفيتا (Saloviita, 2018) اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل باستخدام مقياس تجاه المعلمين نحو التعليم الشامل، وقد شارك (١٧٦٤) من معلمي المدارس العامة الفنلندية في الاستطلاع عبر البريد الإلكتروني، وتكونت العينة (٨٢٤) معلم صف، (٥٧٥) معلم مادة، (٣٦٥) معلم تربية خاصة، وقد سجل معلمو الصفوف درجات أقل من مستوى النصف للمقياس، كما سجل معلمو المواد درجات أقل بشكلٍ واضح من نفس المستوى، في حين كان متوسط درجات معلمو التربية الخاصة أعلى من مستوى النصف للمقياس نفسه، وقد أيد ٢٠% من المعلمين الدمج بقوة، وعارض ٨% منهم الدمج بشدة، وقد

ارتبطت هذه الاتجاهات نحو التعليم الشامل ارتباطًا ضعيفًا مع المتغيرات، وكان لتوجهات عمل المعلمين وكفاءتهم الذاتية ارتباطات منخفضة مع اتجاهاتهم نحو التعليم الشامل، والتي أشارت إلى الاحتمالات القائمة لتغيير السياسة.

وكان الهدف من دراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2019) هو التعرف على المشاركة المجتمعية لتلاميذ ذوي الفقدان السمعي بالصف السابع في الفصول الدراسية الشاملة، وقام بتجميع بيانات عدد (٦٢) من التلاميذ لثلاث صفوف دراسية ومن المعلمين، وذلك من خلال تطبيق الاستبانات الورقية وإجراء المقابلات مع المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، وقد أشارت دراسة الحالة إلى أن التلاميذ ذوي الفقدان السمعي يشعرون أنهم أقل فيما يخص الاندماج المجتمعي، وأن أقرانهم أقل تقبلًا لهم، وبالتالي فإنهم يتفاعلون أكثر مع التلاميذ الآخرين من ذوي الإعاقة، وأن معظم التلاميذ ذوي الفقدان السمعي لديهم أصدقاء في صفوفهم الدراسية، وقد قيم المعلمون الدمج المجتمعي والقبول والتفاعل والصداقة بالنسبة لتلاميذ ذوي الفقدان السمعي بأنها تتم بدرجة متوسطة أو أعلى من المتوسط، وقد تطابقت تقييمات المعلمين جزئيًا فقط مع تقييمات الذات للتلاميذ.

ثالثًا: تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها أدوار المعلمين في تعليم ذوي الإعاقة، وهي: دراسة اوقانيا (Ugwuanyi, 2012)، والصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، ومسعود (٢٠٠٥)، وسليمان (٢٠٠٩)، ودراسة أخضر وابن سجاء (٢٠١٧)، ودراسة أخضر (٢٠١٨)، ودراسة دافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018).
- واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها برامج التعليم الشامل، وهي: دراسة حسين، والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014)، واوقانيا (Ugwuanyi, 2012)، وسليمان (٢٠٠٩)، وايريك- بروفي ووايتنجهام (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013)، وهيوز وآخرون (Hughes, at el, 2016)، ودافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018)، ودراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009)، ودراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2015)، ودراسة كيفيتلو وآخرون (Civitillo, at el, 2016)، ودراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨)، ودارسة باعثمان، والسديري (٢٠١٨)، ودراسة سلوفيتا (Saloviita, 2018)، دراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2019).
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المجتمع، حيث ستجرى الدراسة الحالية على مجتمع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع، بينما أجريت دراسة مسعود (٢٠٠٥) على معلمي التربية الخاصة، ودراسة سليمان (٢٠٠٩) على المدير والمعلمين في التعليم العام، ودراسة كلًا من ايريك- بروفي ووايتنجهام (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013)، وحسين، والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014)،

وكيفيتلو وآخرون (Civitillo, at el, 2016) جرت على معلمي ومعلمات التعليم العام، وأما دراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) وأخضر وابن سجاء (٢٠١٧) طبقت على معلمات الصم وضعاف السمع، ودراسة دافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018) على المعلمين المتجولين، ودراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009) على والدي التلاميذ الصم وضعاف السمع، ودراسة كلًا من سلوفيتا (Saloviita, 2018)، وشواب وآخرون (Schwab, et al, 2015) على معلمي التعليم العام والخاص ودراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2019) على التلاميذ والمعلمين.

- اختلفت الدراسة الحالية التي ستستخدم المنهج الوصفي مع بعض الدراسات، وهي: دراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) استخدمت المنهج التجريبي، ودراسة كلًا من السلمان وآخرون (٢٠١٨)، وباعثمان، والسديري (٢٠١٨) استخدموا منهج مراجعة الأدبيات.
- واختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة حيث ستجرى الدراسة في محافظة جدة، بينما دراسة سلوفيتا (Saloviita, 2018) جرت في فيليندا، ودراسة سليمان (٢٠٠٩) جرت في مصر، ودراسة اوقانيا (Ugwuanyi, 2012) جرت في نيجيريا، ودراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) عملت في الأردن، ودراسة ايريك- بروفي ووايتنجهام (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013) في كندا، وأقيمت دراسة حسين، والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) في سلطنة عمان، وأجريت دراسة هيوز وآخرون (Hughes, at el, 2016) في شمال ملاوي، دراسة الباش والماجد (٢٠١٧) في الرياض، ودراسة دافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018) ودراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009) في استراليا، ودراسة شواب وآخرون(Schwab, et al, 2015) في النمسا، ودراسة كيفيتلو وآخرون (Civitillo, at el, 2016) في هولندا.
- استفادت الدارسة الحالية من الدارسات السابقة في صياغة مشكلة الدارسة وفي وضع إطارها النظري.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تستهدف أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولًا: منهج الدراسة:

وفقًا لمشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها لذلك يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، وذلك من خلال التعبير النوعي الذي يوصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس وآخرون، ٢٠١٦).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (١٦٠) معلم ومعلمة، وقد تم توزيع الاستبانات على جميع أفرد المجتمع (١٦٠) عن طريق الحصر الشامل للمجتمع وبلغ عدد الاستبانات التي تم استردادها والصالحة للتحليل واستخراج النتائج (١٥١) استبانة لذلك بلغ حجم عينة الدراسة (١٥١) معلم ومعلمة وتمثل (٩٤,٤ %) من المجتمع الكلي.

ثالثًا: خصائص أفراد مجتمع الدراسة:

١- الجنس

جدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير **الجنس**

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٧٣	٤٨,٣
انثى	٧٨	٥١,٧
المجموع	١٥١	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، وقد أظهرت نتائج الجدول إن (٧٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٥١,٧%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (إناث) ، وهن يمثلن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، في حين وجد أن (٧٣) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٨,٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (ذكورا).

٢- نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير **نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها**

نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها	التكرار	النسبة
الصم	٥٩	٣٩,١
ضعاف السمع	٩٢	٦٠,٩
المجموع	١٥١	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة التي يتم بتدريسها، وقد أظهرت نتائج الجدول إن (٩٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٩%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسون فئة إعاقة (ضعاف السمع)، وهم يمثلون الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، في حين وجد أن (٥٩) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,١%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسون فئة إعاقة (الصم).

٣- سنوات الخبرة:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير **سنوات الخبرة:**

سنوات الخبرة:	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٤٤	٢٩,١
من ٦ الى ١٠ سنوات	٥٩	٣٩,١
أكثر من ١١ سنة	٤٨	٣١,٨
المجموع	١٥١	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وقد أظهرت نتائج الجدول إن (٥٩) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,١%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (من ٦ الى ١٠ سنوات)، وهم يمثلون الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، بينما وجد أن (٤٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣١,٨%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (أكثر من ١١ سنة)، في حين وجد أن (٤٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٩,١%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (أقل من ٥ سنوات).

٤-المؤهل التعليمي:

جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير **المؤهل التعليمي**

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس عام	٣٥	٢٣,٢
بكالوريوس مع دبلوم	٣١	٢٠,٥
بكالوريوس تربية خاصة	٧٣	٤٨,٣
دراسات عليا	١٢	٧,٩
المجموع	١٥١	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع المؤهل التعليمي، وقد أظهرت نتائج الجدول إن (٧٣) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٨,٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس تربية خاصة)، وهم يمثلون الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، بينما وجد أن (٣٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٣,٢%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس عام)، في حين وجد أن (٣١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٠,٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس مع دبلوم)، بينما وجد أن (١٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٧,٩%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (دراسات عليا).

٥- المرحلة التدريسية:

جدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير **المرحلة التدريسية**

المرحلة التدريسية	التكرار	النسبة
ابتدائي	١٠١	٦٦,٩
متوسط	٣٠	١٩,٩
ثانوي	٢٠	١٣,٢
المجموع	١٥١	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التدريسية، وقد أظهرت نتائج الجدول أن (١٠١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٦,٩%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مرحلتهم التدريسية (ابتدائي)، وهم يمثلون الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، بينما وجد أن (٣٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١٩,٩%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مرحلتهم (متوسط)، في حين وجد أن (٢٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١٣,٢%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مرحلتهم (ثانوي).

٦- الدورات التدريبية في التعليم الشامل

جدول رقم (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير **الدورات التدريبية في التعليم الشامل**

الدورات التدريبية في التعليم الشامل	التكرار	النسبة
لم اتلقى دورات	٧٣	٤٨,٣
دورة واحدة	٢٨	١٨,٥
دورتان فأكثر	٥٠	٣٣,١
المجموع	١٥١	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير **الدورات التدريبية في التعليم الشامل**، وقد اظهرت نتائج الجدول ان (٧٣) من افراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٨,٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا أي دورات، وهم يمثلون الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة، بينما وجد أن (٥٠) من افراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٣,١%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تلقوا (دورتان فأكثر)، في حين وجد أن (٢٨) من افراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١٨,٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تلقوا (دورة واحدة).

رابعًا: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها قام الباحث بإعداد استبانة كأداة لجمع المعلومات الخاصة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
٢- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية تتضمن تعريفًا لبرامج التعليم الشامل، ومعلومات أولية، ومحاور الأداة (أدوار معلمي الصم ضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، والمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل).

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئيين:

-الجزء الأول:

يحتوي على المعلومات الشخصية المتعلقة بالعينة وهي (الجنس، نوع الاعاقة التي يتم التدريس لها، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل)

-**الجزء الثاني**: يتناول محاور الاستبانة ويشتمل على محورين:

المحور الأول: أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل ويشتمل على (١٥) عبارة.

المحور الثاني: المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل ويشتمل على (١٨) عبارة مقسمة إلى بعدين :

البُعد الأول: متطلبات مرتبطة بالمعلم ويشتمل على (٩) عبارات.

البُعد الثاني: متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية ويشتمل على (٩) عبارات.

ويقابل كل فقرة من فقرات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات التالية:

(موافق تمامًا – موافق – غير متأكد – غير موافق - غير موافق إطلاقًا) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

موافق تمامًا (٥) درجات، موافق (٤) درجات، غير متأكد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتين، غير موافق إطلاقًا (١) درجة واحدة.

خامسًا: صدق أداة الدراسة:

تم إخضاع أداة الدراسة إلى نوعين من الصدق، هما:

١ -الصدق الظاهري (المحكمين) لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى مناسبتها، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، ومدى ملائمة التدرج الخماسي الذي يحدد استجابة أفراد الدراسة حول كل محور من محاورها، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون من حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات وخاصة تلك التي لا تتناسب صياغتها مع تساؤلات الدراسة، فقد أعاد الباحث صياغة الاستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من

(٨٠%) من السادة المحكمين، حيث كانت الاستبانة (٤٥) عبارة وأصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٣٣) عبارة، فقد تم اعتماد المحاور والفقرات والعبارات التي أجمع عليها غالبية السادة المحكمين، ملحق رقم (٢).

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

صدق الاتساق الداخلي للأداة يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين الفقرات الموجودة داخل نفس المحور، ومدى اتساق هذه الفقرات مع المحور الذي ينتمي إليه، كذلك مدى التناسق الداخلي بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) معلم، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٠٧	٩	**٠,٨٢٤
٢	**٠,٨٢١	١٠	**٠,٨٨٨
٣	**٠,٧٨٤	١١	**٠,٨٤٠
٤	**٠,٩٥٧	١٢	**٠,٨٤٧
٥	**٠,٨٣٦	١٣	**٠,٧٩٨
٦	**٠,٨١٦	١٤	**٠,٨٤٢
٧	**٠,٧١٣	١٥	**٠,٧٩٠
٨	**٠,٨٧٩		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٨٩٢	٦	**٠,٩١٢

٢	**٠,٩٠١	٧	**٠,٩١٩
٣	**٠,٩٣٢	٨	**٠,٨٢٩
٤	**٠,٨٢٠	٩	**٠,٩٢٧
٥	**٠,٨٠٠		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحور المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٩٠٢	٦	**٠,٨٢٦
٢	**٠,٨٠٠	٧	**٠,٩٠٥
٣	**٠,٨٥٠	٨	**٠,٩٠٦
٤	**٠,٩٢٣	٩	**٠,٩٠٤
٥	**٠,٩٥٢		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني، وقد اتضح من خلال الجداول السابقة أن جميع محاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

سادسًا: ثبات أداة الدِّراسَة:

تمّ التأكد والتحقق من ثبات أداة الدّراسة من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) معلم، وتم استخدام عدة طرق لحساب الثبات منها (معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) وفيما يلي يعرض الباحث النتائج على النحو التالي:

(أ) – طريقة حساب معامل ألفاكرونباخ:

تم حساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة.

جدول (١٠) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل	١٥	٠,٩٦٤
المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	٩	٠,٩٦١
المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	٩	٠,٩٦٥
الثبات الكلي للاستبانة	٣٣	٠,٩٨٥

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (١٠) يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالي، حيث يتراوح ما بين (٠,٩٦١-٠,٩٦٥)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩٨٥)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

(ب) – طريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة تتم تجزئة المقياس أو (البُعد) إلى نصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين. وأفضل أساس للتقسيم في هذه الطريقة هي أن يحتوي القسم الأول على المفردات الفردية (١، ٣، ٥،...)، والقسم الثاني يحتوي على المفردات الزوجية (٢، ٤، ٦،...)، وميزة هذه الطريقة هو توحيد ظروف الإجراء توحيدًا تامًا، ونظرًا لأن معامل الارتباط في هذه الحالة يكون بين نصفي المقياس، فقد ظهرت عدة معادلات تعدل معامل الارتباط بين النصفين، بحيث تأخذ في اعتبارها مضاعفة طول الاختبار، ومن أهم هذه المعادلات معادلة سبيرمان براون ، وجتمان.

وقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

جدول رقم (١١) معاملات ثبات التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط النصفي	معامل (سبيرمان وبراون التصحيح لطول المقياس	معامل حثمان Guttman
أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل	١٥	٠,٨٨٩	٠,٩٤١	٠,٩٣٦
المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	٩	٠,٨٥٩	٠,٩٢٤	٠,٩١٨
المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	٩	٠,٨٨٩	٠,٩٤١	٠,٩٢٤
الثبات الكلي للاستبانة	٣٣	٠,٩٠٨	٠,٩٥٢	٠,٩٥٢

من الجدول رقم (١١) نجد أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة هي معاملات مقبولة احصائياً ويمكن الاعتماد عليه للتطبيق في الدراسة الحالية فقد بلغ معامل الارتباط بين درجتي الجزء الاول ودرجات الجزء الثاني لكل الاستبيان (٠,٩٠٨) وبعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان – براون ارتفع إلى (٠,٩٥٢)، وبعد تصحيح الطول باستخدام كعادلة جثمان ارتفع الى (٠,٩٥٢) وهي معاملات عالية ومقبولة جدًا.

نتائج اسئلة الدراسة:

أولًا: نتائج السؤال الأول:

وينص على: ما أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة على محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٠	استخدام طرق التواصل الملائمة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,٣٦	٠,٩٦	١	موافق تماماً
٨	بناء علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.	٤,٢٣	١,٠٥	٢	موافق تماماً
٤	استخدام نماذج تدريسية متنوعة.	٤,٢٢	٠,٩٤	٣	موافق تماماً
٢	استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,٢١	١,٠٤	٤	موافق تماماً
١١	تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة في غرفة المصادر لتلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع	٤,١٢	١,٠٦	٥	موافق
٩	المشاركة بفاعلية في وضع البرنامج التربوي الفردي وفق برامج التعليم الشامل.	٤,١١	١,٠٤	٦	موافق
١٤	تسهيل التواصل الاجتماعي والتكيف النفسي في برامج التعليم الشامل.	٤,١٠	١,٠٨	٧	موافق
١٥	القيام بالممارسات التدريسية القائمة على الأدلة في برامج التعليم الشامل.	٤,٠٨	١,٠٤	٨	موافق
١٢	المشاركة بفاعلية مع فريق العمل متعدد التخصصات وفق برامج التعليم الشامل.	٤,٠٧	١,١٢	٩	موافق
٣	تنفيذ آليات العمل الجماعي بشكل متكامل.	٤,٠٣	١,٠١	١٠	موافق
٥	تقديم الدعم الكافي لمعلم التعليم العام لمساعدته في التدريس عند وجود تلميذ أصم أو ضعيف سمع في الفصل.	٣,٩٤	١,١٧	١١	موافق
٦	التنسيق مع معلم التعليم العام في تكييف المحتوى العلمي ليتناسب مع احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.	٣,٩٣	١,١٤	١٢	موافق

١	تجهيز الفصول الدراسية بشكل يتلاءم مع احتياجات التلاميذ (وسائل بصرية وسمعية).	٣,٨٥	١,٣٧	١٣	موافق
١٣	القيام بأدوار المعلم (المتجول- المستشار) وفق برامج التعليم الشامل.	٣,٧٧	١,١٧	١٤	موافق
٧	مشاركة معلم التعليم العام في عملية تقييم التلاميذ الصم وضعاف السمع.	٣,٥٠	١,٢٩	١٥	موافق

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل) قد بلغ (٤,٠٣ درجة من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير الى درجة (موافق) على أداة الدراسة، وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقين على أن أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل تتلخص فيما يلي:

- استخدام طرق التواصل الملائمة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- بناء علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.
- استخدام نماذج تدريسية متنوعة.
- استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مسعود (٢٠٠٥) التي توصلت الى أن لدى المعلمين أولوية لتدريس المهارات السلوكية والاجتماعية أكثر من المهارات الاكاديمية، ودراسة ايريكز- بروفي ووايتنجهام (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013) التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو تعليم الصم وضعاف السمع في فصول التعليم العام، في حين تختلف مع نتيجة دراسة كيفيتلو وديمور وفيرفولد (Civitillo, De Moor, & Vervload, 2016) التي توصلت الى أن المعلمين كان لديهم آراء واتجاهات محايدة أو سلبية تجاه التعليم الشامل. ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٦) التي توصلت إلى بعض النتائج كان من أبرزها ممارسة معظم المعلمين لأدوار المعلم التقليدية على حساب الأدوار المستقبلية المتعلقة بمتطلبات مجتمع المعرفة، وضعف وعي معظم المعلمين بالأدوار الجديدة للمعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية اتقان معلم الصم وضعاف السمع لغة الإشارة، والتنوع في طرق التواصل معهم، ووجود حلقة وصل فعالة مع أسرهم في توعيتهم بأهمية التعليم الشامل، كما أن له دور رئيسي في تهيئة البيئة التعليمية وفق احتياجاتهم التربوية والاجتماعية والنفسية، وأن يمتلكوا مهارات خاصة في تقديم برنامج تدريسي أو استراتيجية تعليمية ذات فاعلية في تحسين الكفاءة الذاتية ورفع أداء التلاميذ، والقيام بدورٍ فاعل بالتعاون

مع معلم التعليم العام في تكييف المحتوى العلمي، واستخدام الأساليب التدريسية المتنوعة كالتدريس التشاركي، والمشاركة في تقييم التلاميذ، وتفعيل دور المعلم الرئيسي مع فريق العمل متعدد التخصصات في تنفيذ الخطط التربوية الفردية والبرامج التعليمية الخاصة في غرفة المصادر.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

وينص على "ما المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم"؟

للتعرف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة على كلًا من البعدين (متطلبات مرتبطة بالمعلم، ومتطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية) وجاءت النتائج كما توضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) استجابات أفراد الدراسة على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	متطلبات مرتبطة بالمعلم	٤,١٤	٠,٨٦	١	موافق
٣	متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية	٤,١٤	٠,٨٨	٢	موافق
المتوسط العام للمحور ككل		٤,١٤	٠,٨٤	موافق	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل جاءت بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام للمحور (٤,١٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، كما بلغا متوسطا المحورين (متطلبات مرتبطة بالمعلم، متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية) نحو (٤,١٤ درجة من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق بالمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل:

أولاً: المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل:

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

جدول رقم (١٤) استجابات أفراد الدراسة على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	معرفة الاستراتيجيات الحديثة والأكثر فاعلية في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.	٤,٢٤	٠,٨٩	١	موافق تماماً
١	الإلمام بالبنود المتعلقة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع في الدليل الإجرائي والتنظيمي لبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.	٤,٢٣	٠,٨٩	٢	موافق تماماً
٣	التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.	٤,٢١	٠,٩٨	٣	موافق تماماً
٦	تدريب المعلمين على دمج التقنية الحديثة ووسائل الاتصال وشبكات الإنترنت في التعليم الشامل.	٤,١٩	١,٠٤	٤	موافق
٩	تدريب المعلمين على تقديم الخدمات التعليمية الخاصة في غرفة المصادر لتلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.	٤,١٧	١,٠٢	٥	موافق
٧	تدريب معلمي الصم وضعاف السمع على وضع الخطة التربوية الفردية وفق برامج التعليم الشامل.	٤,١٦	١,٠٥	٦	موافق
٨	وضع معايير لانتقاء معلمي الصم وضعاف السمع تتناسب مع متطلبات التعليم الشامل.	٤,١١	١,٠٧	٧	موافق
٥	تنمية الوعي بمفهوم وفلسفة التعليم الشامل في برامج إعداد معلمي الصم وضعاف السمع.	٤,٠٣	١,١١	٨	موافق
٤	وجود تشريعات بالمجتمع تتناسب مع متطلبات أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.	٣,٩٥	١,٠٦	٩	موافق

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف

السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل) قد بلغ (٤,١٤ درجه من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة، وهذا يعني إن أفراد الدراسة موافقين على إن أهم المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تتلخص فيما يلي:

- معرفة الاستراتيجيات الحديثة والأكثر فاعلية في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
- الإلمام بالبنود المتعلقة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع في الدليل الإجرائي والتنظيمي لبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.

تتفق نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة اوقانيا (Ugwuanyi, 2012) التي توصلت إلى أن معلمي الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى حضور تدريبات منتظمة فيما يخص استخدامهم للكفاءة التدريسية ومواكبة أحدث الاتجاهات التربوية في تعليم الصم وضعاف السع، ومع نتيجة دراسة الباش والماجد (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف هو: "معرفة مفهوم العمل الجماعي في برامج دمج الصم وضعاف السمع"، وأيضا مع نتيجة دراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨) التي توصلت الى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلبًا من معلمي التربية الخاصة في إدارة الفصول التعليمية، وتلاها الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ممارسة استراتيجيات التدريس الفعالة لمجمل التلاميذ، وكيفية تكييف المناهج وتوظيف التقنية، واختلفت مع دراسة الصمادي والقريوتي (٢٠١٢) والتي أسفرت إلى عدم وجود أثر للتفاعل مع برنامج تدريبي يرجع لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، وكان يهدف إلى تنمية كفايات معلمي الصم وضعاف السمع التعليمية وذلك أثناء تواجدهم على رأس العمل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع وذلك بعقد البرامج التدريبية على استخدام الاستراتيجيات الفعالة والحديثة التي تثير اهتمام التلاميذ، وتحفزهم على العمل الإيجابي، وإقامة ورش العمل التعريفية لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق الدليل الإجرائي والتنظيمي، وكذلك تأهليهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة، وتدريبهم على إعداد وتطبيق الخطط التربوية الفردية والبرامج العلاجية والخدمات التعليمية المتعلقة بغرفة المصادر، ومن الضرورة تضمين أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق التعليم الشامل في برامج إعداد المعلمين بالجامعات بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأهمية اختيار معلمين ذو كفاءة علمية ومهنية عالية، في التعامل مع التلاميذ لتحقيق أهداف برامج التعليم الشامل.

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

ثانياً: المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل:

جدول رقم (١٥) استجابات أفراد الدراسة على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	تهيئة غرفة المصادر لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,٢٤	٠,٩٦	١	موافق تماماً
٦	تقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية لمعرفة أهمية برامج التعليم الشامل ودور معلمي الصم وضعاف السمع.	٤,٢١	٠,٩٨	٢	موافق تماماً
٧	توفير الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.	٤,٢١	٠,٩٨	٣	موافق تماماً
٥	تحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية متكاملة تطبق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,١٨	١,٠٥	٤	موافق
٢	نشر الوعي بأهمية برامج التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,١٥	١,٠٦	٥	موافق
٩	توفير فريق العمل متعدد التخصصات بالمدرسة لضمان نجاح برامج التعليم الشامل.	٤,١١	١,١٠	٦	موافق
١	المشاركة المجتمعية في تفعيل برامج التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	٤,٠٩	١,٠٧	٧	موافق
٣	التشجيع على إجراء البحوث الميدانية وتوظيفها في مجال التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع	٤,٠٥	١,٠٣	٨	موافق
٤	الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج التعليم الشامل.	٤,٠٥	١,١٣	٩	موافق

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل) قد بلغ (٤,١٤ درجه من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير الى درجة (موافق) على أداة الدراسة، وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقين على أن أهم المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم تتلخص فيما يلي:

- تهيئة غرفة المصادر لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للتلاميذ الصم وضعاف السمع.
- تقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية لمعرفة أهمية برامج التعليم الشامل ودور معلمي الصم وضعاف السمع.
- توفير الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل

اتفقت نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة الباش والماجد (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف هو: "معرفة مفهوم العمل الجماعي في برامج دمج الصم وضعاف السمع"، ودراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2019) التي تهدف إلى التعرف على المشاركة المجتمعية للتلاميذ ذوي الفقدان السمعي في الفصول الدراسية الشاملة، وتوصلت إلى أن الدمج المجتمعي والقبول والتفاعل والصداقة تتم بدرجة متوسطة أو أعلى من المتوسط، وتختلف نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠٠٩) التي توصلت إلى ضعف الأمن بالمبنى المدرسي، ارتفاع كثافة الفصول العادية، ضعف معرفة المعلم والمدير بخصائص المعاقين، ضعف قدرة المعلم والمدير على حفظ النظام بالمدرسة المدمجة، ضعف تقبل المعلمين بفكرة الدمج، ومع نتيجة دراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009) التي توصلت إلى عدم توفر الخدمات المناسبة التي تلبي احتياجات الطفل الأصم وضعيف السمع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية تجهيز غرفة المصادر بأحدث الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية وذلك لتسهيل مهمة المعلمين وفريق العمل في إعداد البرامج التربوية الفردية، وتقديم الدورات التدريبية التي تساعد القيادات الإدارية على المشاركة في التخطيط والتنفيذ، وتذليل العقبات التي تواجه المعلمين في برامج التعليم الشامل، وتوفير الخدمات المساندة كمترجم لغة الإشارة والإخصائي السمعي والنفسي والاجتماعي والإرشادي، والخدمات الترفيهية والثقافية، وتهيئة البيئة تعليمية بالوسائل والأدوات سواء كانت سمعية، بصرية، حسية، أو تقنية، وذلك لمساعدتهم على الاستقلالية بذاتهم وسهولة الاستخدام في برامج التعليم الشامل.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث:

والذي ينص هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، نوع الإعاقة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التدريسية، والدورات التدريبية في التعليم الشامل؟

أولاً: الفروق حسب الجنس

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار"ت" Independent Samples Test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار: "Independent Samples Test" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	ذكر	٧٣	٣,٩٢	٠,٩٦	١,٥٨	٠,١٢
	انثى	٧٨	٤,١٤	٠,٧٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل وفقًا لمتغير الجنس حيث أن مستوي الدلالة بلغت (٠,١٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) . وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس.

وتفسير ذلك يرجع الى تشابه افكار واتجاهات افراد الدراسة – رغم اختلافهم في الجنس- حول اهم أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل.

ثانياً: الفروق حسب نوع الاعاقة التي يتم تدريسها

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها فقد تم استخدام اختبار"ت" Independent Samples Test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار: "Independent Samples Test" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها

المحور	نوع الاعاقة التي يتم تدريسها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	الصم	٥٩	٣,٩٩	٠,٩٥	٠,٤٦	٠,٦٤
	ضعاف السمع	٩٢	٤,٠٦	٠,٨٤		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها حيث ان مستوي الدلالة بلغت(٠,٦٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) . وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها.

ثالثًا: الفروق حسب عدد سنوات الخبرة

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي" (ne way ANOVA)"وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	١,١١	٢	٠,٥٦	٠,٧١	٠,٤٩
	داخل المجموعات	١١٥,١٤	١٤٨	٠,٧٨		
	المجموع	١١٦,٢٥	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم

ضمن برامج التعليم الشامل) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث ان مستوي الدلالة بلغت(٠,٤٩) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

رابعاً: الفروق حسب المؤهل التعليمي

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)"وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير المؤهل التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	٠,٩٠	٣	٠,٣٠	٠,٣٨	٠,٧٧
	داخل المجموعات	١١٥,٣٥	١٤٧	٠,٧٨		
	المجموع	١١٦,٢٥	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل) وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي حيث ان مستوي الدلالة بلغت(٠,٧٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) . وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

خامسًا: الفروق حسب المرحلة التدريسية

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)"وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير المرحلة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	٢,٠٨	٢	١,٠٤	١,٣٥	٠,٢٦
	داخل المجموعات	١١٤,١٧	١٤٨	٠,٧٧		
	المجموع	١١٦,٢٥	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل) وفقاً لمتغير المرحلة التدريسية حيث ان مستوي الدلالة بلغت(٠,٢٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير المرحلة التدريسية.

سادساً: الفروق حسب الدورات التدريبية في التعليم الشامل

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)"وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA)" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	٣,١٣	٢	١,٥٦	٢,٠٥	٠,١٣
	داخل المجموعات	١١٣,١٢	١٤٨	٠,٧٦		
	المجموع	١١٦,٢٥	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل) وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل حيث ان

مستوي الدلالة بلغت(٠,١٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، ونوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التدريسية، والدورات التدريبية في التعليم الشامل"؟

أولاً: الفروق حسب الجنس

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار"ت" Independent Samples Test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٢) نتائج اختبار": Independent Samples Test " لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	ذكر	٧٣	٤,٠٨	٠,٨٩	٠,٨٢	٠,٤١
	انثى	٧٨	٤,٢٠	٠,٨٣		
بُعد المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	ذكر	٧٣	٤,٠٩	٠,٩٢	٠,٧٤	٠,٤٦
	انثى	٧٨	٤,١٩	٠,٨٥		
اجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	ذكر	٧٣	٤,٠٨	٠,٨٨	٠,٨٢	٠,٤٢
	انثى	٧٨	٤,٢٠	٠,٨٠		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي

التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل (المتطلبات المرتبطة بالمعلم، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير الجنس حيث أن مستوي الدلالة بلغت (٠,٤١ ، ٠,٤٦ ، ٠,٤٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير الجنس، وتفسير ذلك يرجع إلى تشابه أفكار واتجاهات أفراد الدراسة – رغم اختلافهم في الجنس- حول أهم المتطلبات اللازمة لتسهيل أدوارهم ونجاح عملهم مع التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التعليم الشامل.

ثانياً: الفروق حسب نوع الاعاقة التي يقوم بتدريسها

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها فقد تم استخدام اختبار"ت" Independent Samples Test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٣) نتائج اختبار: "Independent Samples Test" لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير نوع الإعاقة التي يتم تدريسها

المحور	نوع الاعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	الصم	٥٩	٤,١٦	٠,٩٥	٠,١٨	٠,٨٥
	ضعاف السمع	٩٢	٤,١٣	٠,٨٠		
بُعد المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	الصم	٥٩	٤,٢٠	٠,٨٦	٠,٦٢	٠,٥٤
	ضعاف السمع	٩٢	٤,١١	٠,٩٠		
إجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	الصم	٥٩	٤,١٨	٠,٨٧	٠,٤٢	٠,٦٧
	ضعاف السمع	٩٢	٤,١٢	٠,٨٢		

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل

(المتطلبات المرتبطة بالمعلم، والمتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير نوع الاعاقة التي يتم تدريسها حيث أن مستوي الدلالة بلغت (٠,٨٥ ، ٠,٦٤ ، ٠,٦٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير نوع الاعاقة التي يقوم بتدريسها، ويفسر الباحث ذلك بأنه رغم التباين في مستويات السمع لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، إلا أنها تتشابه احتياجاتهم ودوافعهم نحو التعلم، حيث أن اختلاف نوع الإعاقة لا يؤثر على قيام المعلمين بأدوارهم في بيئات التعليم الشامل.

ثالثاً: الفروق حسب عدد سنوات الخبرة:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة فقد تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٤) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	١,٠٨	٢	٠,٥٤	٠,٧٣	٠,٤٨
	داخل المجموعات	١١٠,٢٨	١٤٨	٠,٧٥		
	المجموع	١١١,٣٦	١٥٠			
بُعد المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	٠,٢٨	٢	٠,١٤	٠,١٨	٠,٨٤
	داخل المجموعات	١١٧,١٣	١٤٨	٠,٧٩		
	المجموع	١١٧,٤١	١٥٠			
إجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	٠,٦١	٢	٠,٣١	٠,٤٣	٠,٦٥
	داخل المجموعات	١٠٤,٥٩	١٤٨	٠,٧١		
	المجموع	١٠٥,٢٠	١٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل (المتطلبات المرتبطة بالمعلم، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث ان مستوى الدلالة بلغت (٠,٤٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٦٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويفسر الباحث ذلك بأن خبرة إلمام جميع أفراد الدراسة بالمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل لا يختلف عليها ذوي الخبرات الطويلة أو حديثي العمل، ويمكن معرفتها وتحديدها بشكل جيد في السنوات الأولى من التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ في برامج التعليم الشامل.

رابعاً: الفروق حسب المؤهل التعليمي:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي فقد تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٥) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير المؤهل التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	٠,٣٦	٣	٠,١٢	٠,١٦	٠,٩٢
	داخل المجموعات	١١١,٠٠	١٤٧	٠,٧٦		
	المجموع	١١١,٣٦	١٥٠			
بُعد المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم	بين المجموعات	٤,٥٨	٣	١,٥٣	١,٩٩	٠,١٢
	داخل المجموعات	١١٢,٨٣	١٤٧	٠,٧٧		

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

وضعاف السمع	المجموع	١١٧,٤١	١٥٠			
إجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	١,٨٦	٣	٠,٦٢	٠,٨٨	٠,٤٥
	داخل المجموعات	١٠٣,٣٣	١٤٧	٠,٧٠		
	المجموع	١٠٥,٢٠	١٥٠			

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل (المتطلبات المرتبطة بالمعلم، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي حيث إن مستوي الدلالة بلغت(٠,٩٢ ، ٠,١٢ ، ٠,٤٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ويفسر الباحث ذلك بأن الاختلاف في نوع المؤهل التعليمي، ربما لا يؤثر على إدراك جميع معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع لأهم المتطلبات المرتبطة بهم وبالبيئة المدرسية، والتي لابد من توافرها من أجل تقديم أدوار تعليمية تتوافق مع برامج التعليم الشامل.

خامساً: الفروق حسب المرحلة التدريسية:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية فقد تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (٢٦) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير المرحلة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	٠,٨٩	٢	٠,٤٥	٠,٦٠	٠,٥٥
	داخل المجموعات	١١٠,٤٧	١٤٨	٠,٧٥		
	المجموع	١١١,٣٦	١٥٠			
بُعد المتطلبات المرتبطة	بين المجموعات	١,٩٣	٢	٠,٩٦	١,٢٣	٠,٢٩

بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	داخل المجموعات	١١٥,٤٩	١٤٨	٠,٧٨		
	المجموع	١١٧,٤١	١٥٠			
إجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	١,٢١	٢	٠,٦٠	٠,٨٦	٠,٤٢
	داخل المجموعات	١٠٣,٩٩	١٤٨	٠,٧٠		
	المجموع	١٠٥,٢٠	١٥٠			

يتضح من جدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل (المتطلبات المرتبطة بالمعلم، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير المرحلة التدريسية حيث أن مستوي الدلالة بلغت (٠,٥٥ ، ٠,٢٩ ، ٠,٤٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير المرحلة التدريسية.

سادسًا: الفروق حسب الدورات التدريبية في التعليم الشامل:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل فقد تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٧) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقًا لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
بُعد المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	١,٢٩	٢	٠,٦٥	٠,٨٧	٠,٤٢
	داخل المجموعات	١١٠,٠٧	١٤٨	٠,٧٤		
	المجموع	١١١,٣٦	١٥٠			
بُعد المتطلبات المرتبطة بالبيئة	بين المجموعات	٠,٤٨	٢	٠,٢٤	٠,٣٠	٠,٧٤

المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع	داخل المجموعات	١١٦,٩٤	١٤٨	٠,٧٩		
	المجموع	١١٧,٤١	١٥٠			
إجمالي محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل	بين المجموعات	٠,٧٥	٢	٠,٣٨	٠,٥٣	٠,٥٩
	داخل المجموعات	١٠٤,٤٤	١٤٨	٠,٧١		
	المجموع	١٠٥,٢٠	١٥٠			

يتضح من الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة نحو محور المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل (المتطلبات المرتبطة بالمعلم، المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية) وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل حيث أن مستوي الدلالة بلغت (٠,٤٢ ، ٠,٧٤ ، ٠,٥٩) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التعليم الشامل.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس:

وينص على "ما التصور المقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل"؟

قام الباحث بإعداد التصور المقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، وذلك خلال التعرف على أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل، وكذلك التعرف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، وذلك من خلال استعراض نتائج هذه الدراسة التي توصلت إليها، والمعلومات المستفادة من محتوى الإطار النظري والدراسات السابقة، واستنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير العملية التعليمية، والوصول إلى بناء تصور مستقبلي مقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل وفق الإجراءات التالية:

أولاً: فلسفة تصور المقترح:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ومن خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية إلى تطوير برامج التعليم الشامل، والارتقاء بأداء معلمي الصم وضعاف السمع في تطوير مهاراتهم المهنية بما يتناسب مع أدوارهم الجديدة المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل، وتوفير المتطلبات المساعدة للقيام بأدوارهم، وكذلك تهيئة المؤسسات التعليمية والمدارس العامة للقيام بأدوارها التعليمية وتقديم المساعدة لمعلمي الصم وضعاف السمع على القيام

بأدوارهم المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل، حيث أن هذه التغييرات الأساسية في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع قد تسهم في مساعدة المسؤولين عن إعداد البرامج الجامعية بتضمين أدوار المعلمين الجديدة، وتساعد القائمين عن تدريبهم بتصميم البرامج التدريبية التي تساعدهم على القيام بأدوارهم الملائمة وفق برامج التعليم الشامل.

ثانيًا: الهدف من التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح لهذه الدراسة إلى معرفة أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل، وذلك من خلال توفير المتطلبات اللازمة التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، حيث يسعى التصور إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- استخدام طرق التواصل الملائمة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- بناء علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.
- استخدام نماذج تدريسية واستراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق التعليم الشامل.
- إعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي وفق برامج التعليم الشامل.
- الإلمام بالبنود المتعلقة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع في الدليل الإجرائي والتنظيمي لبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع للقيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.
- تهيئة غرفة المصادر لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للتلاميذ الصم وضعاف السمع.
- تقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية لمعرفة أهمية برامج التعليم الشامل ودور معلم الصم وضعاف السمع.
- توفير الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- تحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية متكاملة تطبق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

ثالثًا: مبررات التصور المقترح:

١- قصور بعض معلمي الصم وضعاف السمع في لغة الإشارة أو عدم معرفتهم بالترجمة.
٢- الحاجة لبناء ثقة متجددة، وعلاقات ايجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٣- معطيات إعداد معلم الصم وضعاف السمع لا تتناسب مع أدواره الجديدة في برامج التعليم الشامل، مما يحد من استخدام النماذج التدريسية والاستراتيجيات التعليمية وكذلك وضع البرامج الفردية المناسبة للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

٤- الحاجة إلى التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع للقيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.
٥- ضعف الخدمات المساندة في تلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع، وخاصةً غرفة المصادر مما ينعكس سلبًا على أدوار المعلمين في تطبيق برامج التعليم الشامل.
٦- البيئة المدرسية الشاملة تتطلب نمطًا مغايرًا من التعليم له أهداف ووظائف تتلاءم مع متطلبات العصر، حيث الحاجة إلى تأهيل الهيئة الإدارية والعاملين بها لتحقيق أهداف التعليم الشامل، وكذلك تطبيق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

رابعًا: منطلقات التصور المقترح:

١- من الأدوار المهمة التي يقوم بها معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع أن يكون ملمًا بجميع طرق التواصل المختلفة ومتمكنًا منها وكذلك ذو خبره كافية بلغة الإشارة.
٢- تعزيز دور المعلم في بناء علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٣- تطوير معلم الصم وضعاف السمع ليكون متمكنًا من استخدام التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية المختلفة والخطط الفردية الملائمة لتطلعات التعليم الشامل.
٤- الوقوف على التحديات المتعلقة بالخدمات المساندة وبرامج غرفة المصادر التي تحول دون تفعيل أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
٥- تهيئة البيئة المدرسية بأحدث الوسائل التقنية وتطبيق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع حتى يتمكن المعلم من القيام بدوره وفق برامج التعليم الشامل.

خامسًا: إجراءات التصور المقترح:

الرؤية: الريادة والتميز في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع في ميدان التعليم الشامل.
الرسالة: تحقيق أهداف التعليم الشامل من خلال تفعيل دور معلم الصم وضعاف السمع، وتجويد البيئة التعليمية وفقًا لما هو معمول به في الدول المتقدمة.
المتطلبات: من أجل تحقيق أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل هناك عدة متطلبات مقسمة إلى بعدين هما:

- المتطلبات المرتبطة بالمعلم:

١. تقديم الدورات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع لتطوير لغة الإشارة واستخدام طرق التواصل المختلفة.
٢. التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع على استخدام التقنية الحديثة واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الفعالة والنماذج التدريسية المختلفة في التعليم الشامل.
٣. العمل على وضع خطط منظمة لبناء علاقات إيجابية مستمرة وفعالة مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٤. تأهيل المعلمين على وضع الخطط التربوية الفردية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

٥. تفعيل أدوار معلمي الصم وضعاف السمع على استخدام البرامج العلاجية والخدمات التعليمية والفردية المتعلقة بغرفة المصادر وفق برامج التعليم الشامل.

- المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية:

١. توفير الخدمات المساندة كمترجم لغة الإشارة والإخصائي السمعي والنفسي والاجتماعي والإرشادي، والخدمات الترفيهية والثقافية، وتوفير أجهزة معينة سمعية وبصرية تساعد المعلمين للقيام بأدوارهم في برامج التعليم الشامل.

٢. تقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية لمعرفة أهمية برامج التعليم الشامل.

٣. تزويد غرفة المصادر بأحدث الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية والمعينات السمعية والبصرية التي تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٤. توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة الوسائل والأدوات تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع سواء كانت سمعية، بصرية، حسية، أو تقنية، تطبق فيها معايير الوصول الشامل.

سادسًا: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

١. قلة الدورات التدريبية المتعلقة بتأهيل معلمي الصم وضعاف السمع والهيئة الإدارية وفق برامج التعليم الشامل.

٢. صعوبة بناء علاقات ايجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع لعدم إلمامهم بأهمية برامج التعليم الشامل.

٣. عدم تهيئة غرفة المصادر لتسهيل مهمة المعلمين في القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.

٤. قلة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التعليم الشامل.

٥. عدم تهيئة البيئة المدرسية والتعليمية لتطبيق برامج التعليم الشامل.

سابعًا: سبل التغلب على معوقات التصور المقترح:

١. عقد دورات تدريبية للمعلمين والهيئة الإدارية في التعرف على أهمية التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

٢. نشر الوعي بأهمية التعليم الشامل في المجتمع، وتسهيل إقامة علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٣. تجهيز غرفة المصادر بأحدث الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية والمعينات السمعية والبصرية التي تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

٤. العمل على توفير الخدمات المساندة كمترجم لغة الإشارة والإخصائي السمعي والنفسي والاجتماعي والإرشادي، والخدمات الترفيهية والثقافية، وتوفير أجهزة معينة سمعية وبصرية، تشجع المعلمين على القيام بأدوارهم في برامج التعليم الشامل.

تهيئة البيئة المدرسية وفق برامج التعليم الشامل بحيث تكون متكاملة الوسائل والأدوات تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع سواء كانت سمعية، بصرية، حسية، أو تقنية، تطبق فيها معايير الوصول الشامل.

التوصيات :

١- الحاجة إلى أن يتقن معلم الصم لغة الإشارة، ويستخدم اساليب وطرق متنوعة للتواصل معهم وفق برامج التعليم الشامل.

٢- العمل على وجود حلقة وصل فعالة مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.

٣- عقد البرامج التدريبية على استخدام الاستراتيجيات الفعالة والحديثة التي تثير اهتمام التلاميذ، وتأهليهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة.

٤-إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الصم وضعاف السمع في كليات التربية، تماشيًا مع التوجهات الحديثة في برامج التعليم الشامل.

٥- تهيئة غرفة المصادر بالأدوات والبرامج والخدمات التعليمية للتلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

٦- تدريب معلمي الصم وضعاف السمع على تقديم الخدمات التعليمية الخاصة في غرفة المصادر، ووضع الخطة التربوية الفردية مع فريق العمل متعدد التخصصات وفق برامج التعليم الشامل.

٧- إعداد دليل مرجعي يوضح في بنوده أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

المراجع:

أبا حسين، وداد، والحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر***. ٣ (١١)، ١٦٥-٢٠٠.

إبراهيم، سمير، ورضوان، محمد، وسليمان، محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل -مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر***، ١ (٣)، ١٥٧ – ١٤٢.

أبو شعبان، أسماء محمد. (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الفقدان السمعي والعاديين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

أخضر، أروى. (٢٠١٧). ***المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل.*** الرياض، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أخضر، أروى، وابن سجاء، تغريد. (٢٠١٧). آلية عمل معلمة العوق السمعي في البرنامج اليومي لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات العوق السمعي). ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر***. ٥ (٢٠)، ١٧٤-٢٠٧.

أخضر، أروى علي. (٢٠١٨). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد (تصور مقترح في إعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع). ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل.*** ٦ (٢٤)، ٢٢٩-٢٦٦.

أخضر، أروى. (٢٠١٨). أدوار المعلمات في برامج العوق السمعي. ***مجلة التربية الخاصة – الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم***. (١٣)، ٢٨-٢٩.

أخضر، أروى، وابن سجاء، تغريد. (٢٠١٨، يناير١). أدوار معلمة العوق السمعي في معاهد وبرامج الدمج. مجلة المنال. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٣/٩ من https://almanalmagazine.com/بحوث-ودراسات/أدوار-معلمة-العوق-السمعي-في-معاهد-وبرا/

الباش، نورة إبراهيم، والماجد، فاطمة صالح. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر***. ٥ (٢٠)، ١٨٥-٢٢٠.

باعثمان، شروق، والسديري، نوف. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل.*** ٦ (٢٤)، ١٣٥-١٦٥.

برادلي، ديان، سيرز، مارغريت، سوتلك، ديان. (٢٠١١). ***الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية***. (ترجمة: السرطاوي، زيدان، الشخص، عبدالعزيز، العبدالجبار، عبدالعزيز). الرياض: دار النشر الدولي.

جفال، عبير. (ب. ت). الدمج الشامل بين النظرية والتطبيق إعداد المعلمين للعمل في المدارس الشاملة. موقع منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

الحربي، أسماء. (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***. ٦ (٢٤)، ٩٩-١٣٤.

حنفي، علي عبدالنبي. (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. ***مجلة الطفولة والتنمية-مصر***. ٦ (٢٣)، ٨١-١٢٨.

الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٣). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجا. **ورقة عمل مقدم إلى الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن.** عمان، ٢٢-٢٨/١٠/ ١٤٢٣هـ.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٩). ***الفقدان السمعي***. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزهراني، علي حسن، والعتري، مبارك غياض. (٢٠١٢) واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. ***مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي***. (٣٠)، ٦٧ - ١٠٦.

سليمان، حنان حسن. (٢٠٠٩). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين دراسة مستقبلية. ***التربية- مصر***، ١٢ (٢٥)، ١٥-٨٧.

السلمان، أماني، مجرشي، جميلة، والبليهد، مها. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. ***مجلة التربية الخاصة -مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئة بكلية التربية جامعة الزقايق- مصر***. (٢٣). ٨٠ - ١١٣.

سيسالم، كمال. (٢٠١٦). ***الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله***. العين: الكتاب الجامعي.

الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (٢٠١٥). ***طرق واستراتيجيات تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة***. مركز الكتاب للنشر.

الشريف، عبدالفتاح. (٢٠١١). ***التربية الخاصة وبرامجها العلاجية***. القاهرة: مكتبة الانجلو.

شنبور، أمل. (٢٠١٣). ***الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج***. الأردن: عالم الكتب الحديث.

شيتز، نانسي. (٢٠١٥). ***تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات***. (ترجمة طارق الريس). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الصمادي، أسامة، القريوتي، ابراهيم. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لمعلمي المعاقين سمعياً في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. ***العلوم التربوية-مصر***. ٢٠ (٢). ٤١-٧٤.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبوعواد، فريال. (٢٠١٦). ***مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن، حسين أحمد. (٢٠١٦). أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص ومتطلبات مجتمع المعرفة. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات استراتيجية في التعليم تحديات المستقبل- مصر. (٣)، ١٣-١٤٤.

عبد العالي، عبد الكريم جويلي. (٢٠١٥). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليًا. ***مجلة الباحث – كلية التربية وادن الجفرة جامعة سرت - ليبيا***. (٩)، ١٠-٣٥.

عبيد، محمد عبدالوهاب. (٢٠١٨). فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعيًا بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير. مصر: جامعة بنها –كلية التربية النوعية.

عقل، سمير. (٢٠١٢). ***التدريس لذوي الفقدان السمعي***. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق، الزكي، أحمد. (٢٠٠٤). ***معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا***. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

فيشر، دوجلاس، وفراي، نانسي. (٢٠١٤). ***التدريس الموجه كيف ننشئ متعلمين واثقين وناجحين***. (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

كيرك، سمويل، وجالا جهر، جيمس، وكولمان، ماري، وإنستازيو، نيك. (٢٠١٣). ***تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة***. (ترجمة أماني محمود). عمان: دار الفكر.

الماجد، فاطمة صالح، والباش، نورة إبراهيم. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر***. ٦ (٢٤)، ١-٣٠.

محمد، محمود، وحمزة، أحمد، وبخيت، محمد، ومصطفى، علي. (٢٠١٠). ***مقدمة في التربية الخاصة***. الرياض: دار الرشد.

مسعود، وائل محمد. (٢٠٠٥). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للتربية الخاصة- السعودية***، (٦)، ٧٧-١١٤.

مصطفى، فتحي. (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر***، (١١)،٤٢٣ – ٤٦٢.

الموسى، ناصر. (٢٠١٠). ***تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (قصة نجاح)***. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الموسى، ناصر، والسرطاوي، زيدان، والعبدالجبار، عبد العزيز، والبتال، زيد، والحسين، عبدالله. (٢٠٠٨). ***الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام***. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للبحوث التربوية.

وزارة التعليم. (١٤٣٦). ***الدليل التنظيمي للتربية الخاصة***. الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). وفق أفضل المعايير العلمية والعالمية (التعليم) تطلق مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام. الأخبار. تم الاسترجاع في ٢٠٢٠/٤/٢٥ من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/talimtarbiakhasa.aspx

طلافحة، عبدالحميد حسن. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج. ***مجلة القراءة والمعرفة***. (٢٠٤)، ٤٣-٨٠.

Booth, T., & Ainscow, M. (2010). Priruc̆nik za inkluzivni razvoj škole. Upotreba Indeksa za inkluzju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse [Handbook for inclusive school development: Use of Index for Inclusion for development of inclusive culture, policy and practice]. Belgrade: Save the Children-UK SEE, Serbia Programme; Ministry of Education. *Institute for the Evaluation of Education Quality*.

Civitillo, S., De Moor, J. M., & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, *31*(2), 104-121.

Checker, L. Remine, M. & Brown, M. (2009). Inclusion Deaf and Hearing Impsaired Children in Regional and Rural Areas: Parent Views on Educational Services, Deafness and Education International,11(1). 21-38.

Davison-Mowle, J., Leigh, G., Duncan, J., & Arthur-Kelly, M. (2018). Description of the direct teaching activities of itinerant teachers of

deaf and hard of hearing students. *Deafness & Education International*, *20*(1), 23-40.

Donovan, T. K. (2018). Research based co-teaching practices and their realization in the New Jersey high school classroom.

Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, *158*(1), 63-97.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, *25*(4), 594-601.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, *21*(3), 50-65.

Freman,B.(2004) state Braille standards For teacher s of students who are blind or visually impaired :Anational survey the Braille monitor janyary.American Foundation For the Blind(A.F.B)

Friend, M. (2008). Co-teach!: A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools. Marilyn French, Incorporated.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). Exceptional Learners, Introduction to Special Education. Allyn and Bacon.

Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing the special education professional development needs of northern Malawian schoolteachers. *British Journal of Special Education*, *43*(2), 159-177.

Hussien, Jalal Haj., Al Qaryouti, Ibrahim. (2014). Regular Education Teachers' Attitudes towards Inclusion in Oman. Journal of Educational and Psychological Studies – Oman, 8 (4), 617-626.

Moorse , D.(2001). Educating the deaf psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin company.

Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 19-42.

Salend, S. J. (2015). Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices. Pearson.

Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, *13*(2), 237-254.

Schwab, S., Wimberger, T., & Mamas, C. (2019). Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18.

Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(3), 117-125.

Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. Teaching and Teacher Education, (47), 218-229.

Ugwuanyi, eskay M.K, (2012). Professional Attributes in Teacher Preparation for Teaching Students with Hearing Impairment: Implications for Inclusive Education in Nigeria. China Education Review A 3 (2012) 302-308.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12 (2), 151-168.