

مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية إعداد

أملأك علي عبيد الحربي
باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم
الرقم الأكاديمي: (441212453)
441212453@qu.edu.sa

دكتور/ ذيب تريحيب ذويب المطيري
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة القصيم-كلية التربية
ttmtiery@qu.edu.sa

ملخص:

هدف البحث إلى تحديد مستوى التزام معلمي الإعاقة السمعية بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، وتجميع المقاييس السابقة التي وردت بالدراسات السابقة، ومن خلال ذلك تم بناء استبانة مكونة من جزئين، يشمل الجزء الأول البيانات الأولية لأفراد العينة، ويشمل الجزء الثاني بعض المعايير المهنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تعتبر ذات صلة بمعايير تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف الدراسية، وبعد تحديد تلك المعايير وتعريفها إجرائياً، تم صياغة العبارات المتعلقة بكل بعد، وتم اختيار عينة حجمها (50) معلم/معلمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتحليل البيانات للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة ومدى مناسبتها للاستخدام في البحث الحالي، فقد اطمأن الباحثان إلى إمكانية تطبيق الاستبانة على فئة معلمي ذوي الإعاقة السمعية. وتم تحديد (81) معلم/معلمة كعينة نهائية للبحث، وتطبيق الاستبانة وجمع البيانات واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، تم تحليل البيانات، ومن أهم النتائج: وجود مستوى مرتفعة من التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البعد الثالث، والبعد السادس والمستوى الكلية، بينما لم توجد فروق في البعدين الأول والثاني. عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى المؤهل العلمي. عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى عدد الدورات.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية، تدريس، الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

المقدمة:

تعد المعايير المهنية للمعلمين إطاراً تنظيمياً يوجه الممارسات التربوية ويضمن جودة التعليم، لا سيما عند التعامل مع فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الطلبة ذوو الإعاقة السمعية. فهؤلاء الطلبة يواجهون تحديات تعليمية وتواصلية تستوجب أساليب تدريسية خاصة ومهارات مهنية دقيقة لدى المعلمين. ومن هذا المنطلق، يتطلب تعليمهم التزاماً عالياً من قبل المعلمين بالمعايير المهنية، التي تشمل جوانب معرفية، وأخلاقية، وأدائية، تعزز من فرص التعليم الفعال لهؤلاء الطلبة.

ونظراً لأهمية دور المعلم في دعم وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، فقد أصبح من الضروري دراسة مدى التزام المعلمين بهذه المعايير، وتحليل العوامل التي قد تؤثر على مستوى هذا الالتزام، مثل المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية في مجال ذوي الإعاقة السمعية، والجنس، وغيرها من المتغيرات الديموغرافية. إذ قد تسهم هذه المتغيرات في توجيه السياسات التدريبية، وتحسين الممارسات التعليمية، بما يعود بالنفع على البيئة التعليمية ككل.

كما أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب – ETECSA (٢٠٢٠) نسخة محدثة للمعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة والتي تهدف إلى الارتقاء بكفاءتهم وإدائهم بما يحقق الأهداف المرجوة من وزارة التعليم، فهي تتناول الأعداد المهني والأعداد الأكاديمي لتطوير المعلمين، تم أعداد هذه المعايير عبر سلسلة من الإجراءات، اشتملت على تسعة خطوات للخروج بصيغة نهائية للمعايير، هذه المعايير تسهم في تكوين فهم المجتمع عن مكانة معلم التربية الخاصة، ودوره في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ومشاركته في تنمية الوطن واقتصاده، كما أن هذه المعايير المهنية تمثل محور اختبارات الترخيص المهني للمعلمين، وتقييمات الأداء وفقاً لمكوناتها، وقد تكونت المعايير المهنية لمعلم التربية الخاصة من جزأين حيث يشمل الجزء الأول المعايير العامة التي يشارك فيها جميع معلمي التربية الخاصة وتشمل (١٠) معايير، ويشمل الجزء الثاني المعايير التخصصية وهي (٢٦) معياراً تتناول بنية التخصص وطرق تدريسه. (البلوي، ٢٠٢٣).

وتم اختيار بعض معايير معلمي العوق السمعي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تعتبر ذات صلة بمعايير تدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف الدراسية. تم اختيار هذه المعايير بالذات لأنها تتناول الجوانب الأساسية لعملية التدريس بمراحلها الثلاث (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)، والتي تعتبر ضرورية لتقديم تعليم فعال وملائم للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

لذلك، يسعى هذا البحث إلى الكشف عن مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتحليل علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، بهدف تقديم تصور واضح لمواطن القوة والقصور في الأداء المهني، والمساهمة في تحسين جودة التعليم المقدم لهذه الفئة.

مشكلة البحث:

يعد التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أحد العوامل الحاسمة في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ورغم وجود تلك المعايير بشكل واضح في أدبيات التربية الخاصة، إلا أن الواقع التربوي قد يشهد تفاوتاً في مدى التزام المعلمين بها، مما قد يؤثر سلباً على جودة التعليم المقدم لهذه الفئة. كما أن هذا الالتزام قد يتأثر بعدة عوامل ديموغرافية تتعلق بالمعلمين أنفسهم، كالجنس، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مما يستدعي دراسة هذا الموضوع بشكل علمي للكشف عن طبيعة هذا الالتزام والعوامل المرتبطة به. ومن هنا تنطلق مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

أسئلة البحث:

- 1- ما مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟
- 2- هل توجد فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى الجنس (معلم/ معلمة)، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس لذوي الإعاقة السمعية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1 تحديد مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
2- التعرف على الفروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي قد ترجع إلى الجنس (معلم/ معلمة)، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس لذوي الإعاقة السمعية.
أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من:

1 - الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالمعايير المهنية للمعلمين وخصوصا في مجال التربية الخاصة.
- تقد تصورا علميا لمستوى التزام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمعايير المهنية، مما يساعد على بناء قاعدة معرفية يمكن الرجوع إليها في الدراسات المستقبلية.

2 - الأهمية التطبيقية:

- تساعد نتائج الدراسة في توجيه برامج التأهيل والتدريب المهني للمعلمين، بما يعزز من جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- يمكن أن تفيد نتائجها صانعي السياسات التعليمية في تطوير استراتيجيات لتحسين الأداء المهني في مدارس التربية الخاصة.
- تتيح للمشرفين التربويين وأصحاب القرار الوقوف على الفروق المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لتوجيه الدعم اللازم للمعلمين.

مصطلحات البحث:

تعريف الإعاقة السمعية:

عرفها الخوالدة (٢٠١٢، ص ١١٠) الإعاقة السمعية بأنها "الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة لعوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معا، بحيث تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الاعمال والأنشطة الاجتماعية، التي يؤديها الفرد العادي بمستوى كافية من المهارة وقد يكون القصور السمعي

جزئياً أو كلياً، شديداً أو متوسطاً أو ضعيفاً، وقد يكون مؤقتاً أو دائماً، وقد يكون متزايداً أو متناقصاً أو مرحلياً".

تعريف الإعاقة السمعية اجر ائياً:

هي جميع الفئات التي لديها نقص في القدرات السمعية وتحتاج الى برامج التربية الخاصة وخدماتها، والتصنيفات الرئيسية لهذه الفئات هي: الصم وضعاف السمع، وزارعو القوقعة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة والتي ينتج عنها ضعف سمعي، إلى الدرجات الشديدة جداً، التي ينتج عنها الصم.

تعريف المعايير المهنية:

عرفت هيئة تقويم التعليم والتدريب ETECSA (٢٠٢٠) المعايير المهنية بأنها مجموعة من المعايير القياسية التي تحدد المهارات والمعرفة والسلوك المتوقع من الافراد في مجالات مختلفة، بما في ذلك مجال التعليم والتدريب. وتهدف هذه المعايير الى تحسين جودة الخدمات المقدمة. في هذه المجالات وضمان تقديم خدمات عالية الجودة. وتشمل المعايير المهنية عادة الابعاد التالية: المعرفة والمهارات الاكاديمية، والسلوك المهني، والتطوير المهني، والتقويم والتحسين الدائم. وتعمل هيئة تقويم التعليم والتدريب على تطوير وتحديث هذه المعايير المهنية وضمان تطبيقها في مجال التعليم والتدريب.

ويشير حسين (٢٠١٥، ص٣٨)، إلى ان "المعايير المهنية تمثل عقدا اجتماعيا بين المعلم ومؤسسة التعليم من جهة وبين الطلبة ذوي الإعاقة واسرهم من جهة أخرى، بحيث يتضمن هذا العقد جميع متطلبات التعليم وتأكيدات العمل بها بالمستوى المطلوب، كما ان هذه المعايير تستخدم كأداة لقياس ضمان جودة التعليم والمعلم وكفاءته وفاعليته، وتتضمن المعايير مجموعة من الكفايات التي تحققها وهي تمثل مكوناته وعناصره الأساسية. وتصاغ بطريقة إجرائية لتحديد الأداء بشكل واضح".

حدود البحث:

المحددات الموضوعية: يتحدد البحث الحالي في " مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية".

المحددات البشرية: تتحدد بمعلمي تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
المحددات الزمنية: تتحدد الفترة الزمنية للبحث الحالي الفصل الدراسي الثالث 2024/2025م.

المحددات المكانية: سوف يتم تطبيق هذه الدراسة على برامج الدمج الملحقة بالمدارس الحكومية ومعاهد الأمل بمنطقة القصيم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المؤشرات السمعية التي تدل على وجود مشكلة في السمع:
ذكرها كوافحة (٢٠١٠) انه يمكن للقيمين من الطفل كالأُسرة والمعلمين ملاحظة بعض المؤشرات التي تصدر عن الطفل وتدل على وجود مشكلة سمعية لديه وهذه المؤشرات قد تكون صعوبة في فهم التعليمات، ألم في الأذنين بشكل متكرر، الصوت مرتفع كثيرا أو منخفض كثيرا، خروج سائل من الأذنين، التنفس عن طريق الفم، التهاب اللوزتين بشكل متكرر، التوتر والارتباك عند الحديث مع الآخرين، يدير رأسه اتجاه الصوت، صعوبة التركيز والانتباه، الانسحاب الاجتماعي، الأداء اللفظي في الاختبارات أقل بكثير من الأداء الغير لفظي، عدم الاستجابة للأصوات، يطلب من الآخرين إعادة الكلام بشكل متكرر.

تصنيفات الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة السمعية وفق لعدة ابعاد وهي:

أولاً: تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً لمستوى فقدان السمع (وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

- المستوى الأول (الإعاقة السمعية البسيطة):

فقدان سمعي من ٣٥ - ٥٤ ديسيبل، والشخص في هذا التصنيف لا يتطلب صفًا خاصًا أو مدرسة خاصة، ولكن يحتاج الى مساعدة سمعية خاصة ونطقية.

- المستوى الثاني (الإعاقة السمعية المتوسطة):

فقدان سمعي من ٥٥ - ٦٩ ديسيبل، والشخص وفقاً لهذا التصنيف يحتاج الى صف خاص أو مدرسة خاصة، كما يحتاج الى مساعدة في النطق، والسمع، واللغة.

- المستوى الثالث (الإعاقة السمعية الشديدة):

فقدان سمعي من ٧٠ - ٨٩ ديسيبل، والشخص في هذا التصنيف يحتاج الى صفٍ خاص او مدرسة خاصة، بالإضافة الى مساعدة خاصة في مجالات النطق والسمع، واللغة، وفي الجانب الاكاديمي.

-المستوى الرابع (الإعاقة السمعية الشديدة جدًا):

فقدان سمعي اكثر من ٩٠ ديسيبل فما فوق، والشخص في هذا التصنيف يحتاج الى صفٍ خاص او مدرسة خاصة، بالإضافة الى مساعدة خاصة في مجالات نطقية، وسمعية ولغوية، وتربوية.

ثانيا: تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً للمعر عند الإصابة أبو منصور (٢٠١١):

-صمم ما قبل تعلم اللغة:

ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية قبل اكتساب اللغة، أي ما قبل سن الثالثة، وتتميز هذه الفئة بعدم قدرتها على الكلام؛ لأنها لم تسمع اللغة.

-صمم ما بعد تعلم اللغة:

ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها او بعضها بعد اكتساب اللغة، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام؛ لأنها سمعت وتعلمت اللغة. ثالثاً: تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً لمكان الإصابة سليمان (٢٠٠٥، ص ٨):

1 -فقدان سمعي توصيلي:

ويقصد بالفقدان السمعي التوصيلي الإصابات في العظيماات للاذن الوسطى او اضطراب في قناة وطبلة الاذن الخارجية، وبالتالي عدم وصولها الى المخ ومن بين هذه الإصابات وجود التهابات صديدية، اورام، ثقب في طبلة الاذن، تيبس العظيماات، وتكدس الصمغ. وفي هذه الحالة يكون الصمم التوصيلي بسيطاً او متوسطاً فلا يفقد المصاب اكثر من ٤٠ وحدة صوتية، وممكن علاج هذا النوع عن طريق الإجراءات الجراحية او علاج التهابات الاذن عن طريق المضادات. الحيوية وحتى السماعات المكبرة.

2 -فقدان سمعي حسي عصبي:

ينتج هذا النوع من الإصابة في الاذن الداخلية او حدوث تلف في العصب السمعي الموصل الى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية الى الاذن الداخلية مهما بلغت شدتها،

وبالتالي عدم إمكانية قيام مراكز الترجمة في المخ بتحويلها الى نبضات عصبية سمعية وعدم تفسيرها من قبل المركز. العصبي السمعي، ومن اهم أسباب حدوثه الحمى الناتجة عن الفيروسات والميكروبات واستخدام بعض العقاقير.

هذا النوع يكون وراثيا او نتيجة مرض الام بالحصبة او الحمى اثناء الحمل، تعقيدات اثناء الولادة او مرض الاذن واصابتها بكسور، ويصعب علاج هذا النوع نظرا لإصابة الالياف الحسية العصبية.

3- فقدان سمعي مركزي:

يرجع الى إصابة المركز السمعي في المخ بخلل ما لا يتمكن معه من تمييز المؤثرات السمعية او تفسيرها وهو من الأنواع التي يصعب علاجها.

4- الفقدان السمعي المختلط او المركب:

وهو عبارة عن خليط من اعراض كل من الفقدان السمعي التوصيلي والحسي العصبي، ويصعب علاج هذا النوع نظرا لتداخل أسبابه واعراضه، حيث اذا ما امكن علاج ما يرجع منها الى الفقدان التوصيلي فقد يبقى الاضطراب السمعي على ما هو عليه نظرا لصعوبة علاج الفقدان الاخر.

رابعا: التصنيف التربوي (سليمان، ٢٠٠٥، ص ١٠):

تصنف الإعاقة السمعية من الناحية التربوية الى فئتين:

1- الصم:

ويقصد بهم أولئك الذين يعانون من عجز سمعي (٧٠ ديسيبل وأكثر)، لا يمكنهم من الناحية الوظيفية من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية وبالتالي يعجزون عن التعامل بفاعلية في مواقف الحياة الاجتماعية، حتى مع استخدام معينات سمعية مكبرة للصوت، حيث لا يمكنهم اكتساب المعلومات اللغوية او تطوير المهارات الخاصة بالكلام واللغة عن طريق حاسة السمع، ويحتاج تعليمهم الى تقنيات وأساليب تعليمية ذات طبيعة خاصة تمكنهم من الاستيعاب والفهم دون. مخاطبة كلامية نظرا لعدم مقدرتهم على السمع او لفقدانهم جزءا كبيرا من سمعهم.

2- ضعف السمع:

وهم أولئك الذين يعانون من صعوبات أو قصور في حالة السمع يتراوح ما بين ٣٠ وأقل من ٧٠ ديسيبل، لكنه لا يعوق فعاليتها من الناحية الوظيفية في اكتساب المعلومات اللغوية أو استخدام المعينات السمعية أم بدونها ومعظم هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة أساساً للأطفال العاديين.

خصائص ذوي الإعاقة السمعية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

- الخصائص اللغوية:

يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثراً لدى اطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ومما يدل على هذا الأثر انخفاض أدائهم في اختبارات الذكاء اللفظية مقارنة مع أدائهم في اختبارات الذكاء الأدائية، ويمكن تحديد ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية علي النمو اللغوي، وهي:

1- لا يتلقى الطفل ذوي الإعاقة السمعية أي رد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

2- لا يتلقى الطفل ذوي الإعاقة السمعية أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

3- لا يتمكن الطفل ذوي الإعاقة السمعية من سماع النماذج الكلامية -التغذية الراجعة- من قبل الكبار لكي يقلدها، وهذا يعني ان الطفل ذوي الإعاقة السمعية محروم من معرفة نتائج أفعال الآخرين أو ردودهم، نحو الأصوات التي يصدرها، وقد يكون هو السبب في توقف الطفل ذوي الإعاقة السمعية عن إصداره للأصوات في مرحلة المناغاة.

كما تتأثر مظاهر النمو اللغوي بمستوى الفقدان السمعي، فكلما زادت مستوى الفقدان السمعي زادت المشكلات اللغوية، والعكس صحيح، وقد يواجه الطلاب الصم، أو ضعاف السمع، ذوو الفقد السمعي. اليسير مشكلات في سماع الأصوات المنخفضة، أو البعيدة أو في فهم موضوعات الحديث المختلفة، كما يواجهون مشكلات لغوية تبدو في صعوبة سماع ٥٠٪ من المناقشات الصفية وفهمها، وتكوين المفردات اللغوية، في حين يواجه الطلاب ذوو الإعاقة السمعية المتوسطة مشكلات في فهم المحادثات، والمناقشات الجماعية، وتناقص عدد المفردات اللغوية، وبناء عليها صعوبات في التعبير اللغوي، في حين يواجه الطلاب ذوو الإعاقة السمعية الشديدة مشكلات في سماع الأصوات العالية. وتمييزها، وبناء عليها مشكلات في التعبير اللغوي.

-الخصائص العقلية:

الأداء العقلي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية يشبه في توزيعه وانتشاره ذكاء السامعين، كما أنه لا يوجد دليل على أن التطور المعرفي، والذكاء لديهم، أقل من السامعين، وهم يؤثرون الوظائف المعرفية ضمن المدى الطبيعي للذكاء. ولن الفروق في الأداء بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تعود إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات اختبارات الذكاء وخاصة اللفظية منها، لا إلى القدرات العقلية.

-الخصائص الأكاديمية:

إن تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي يعتمد على عوامل عديدة، من أهمها: مستوى فقدان السمع ونوعه، العمر عند الإصابة بالفقدان السمع، وجود إعاقات مصاحبة، نوع التعليم المدرسي المقدم، بالإضافة إلى مدى الدعم. المتوفر في كل من المنزل والمدرسة، كما أن انخفاض مستوى التحصيل يعود أساساً إلى وجود مشكلة لغوية، ويعتمد على قدرة التواصل مع الأشخاص الآخرين، والإصابة بالإعاقة السمعية تؤثر سلباً في المهارات اللغوية واللفظية، ويظهر جلياً في مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة.

-الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

لا يمثل الطلاب ذوو الإعاقة السمعية فئة متجانسة فكل فرد منهم خصائصه الفردية والشخصية التي ترجع عادة إلى اختلاف نوع فقدان السمع ودرجته، وعمر الفرد عند الإصابة، واستجابة الوالدين والوسط الأسري، وطبيعة الخدمات، والرعاية الأسرية والتربوية التي توفرت له، إضافة إلى عوامل أخرى، ولصعوبات التواصل اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية يحاول الطلاب ذوو الإعاقة السمعية تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي الجماعي، ويميلون إلى مواقف التفاعل الفردية، كما يميل الطلاب الذين يعانون من الإعاقة السمعية الشديدة إلى إقامة علاقاتهم الاجتماعية مع أمثالهم، ويتأثر التكيف النفسي والاجتماعي لديهم بالسياق الاجتماعي، حيث توصف عملية التواصل مع الطالب ذوي الإعاقة السمعية بأنها محدودة، وتتطور ضمن الأسرة، لذلك فإنهم يواجهون صعوبات في تكوين أصدقاء، وتكون فرصهم محدودة في التفاعل مع أقرانهم بسبب ما تفرضه مشكلات التواصل لديهم.

-الخصائص المعرفية (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩، ص ١٤٥-١٤٦):

لا يبدو ان الإعاقة السمعية تؤثر على الذكاء، فقد اشارت بحوث عديدة إلى أن مستوى ذكاء الأشخاص المعوقين سمعياً كمجموعة لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص العاديين، وأشارت دراسات أخرى إلى أن المعوقين سمعياً لديهم القابلية للتعلم والتفكير التجريدي ما لم يكن لديهم تلف دماغي مرافق للإعاقة وعلى أية حال، فثمة جدل عنيف مستمر حول اثر الإعاقة السمعية على النمو المعرفي، فبعض الباحثين يعتقدون ان النمو المعرفي لا يعتمد على اللغة بالضرورة ولذلك فهم يؤكدون ان المفاهيم المتصلة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى المعوقين سمعياً بل إن البعض أيضاً يرى في لغة الإشارة التي يستخدمها المعوقون سمعياً لغة حقيقية. ويعتقد هؤلاء انه في حال حصولهم على مستوى منخفضة على اختبارات الذكاء فإن ذلك لا يعني بالضرورة ان المعوقين سمعياً اقل ذكاء من غيرهم ولكن يعزى لعدم توافر طرق التعليم الفعالة وعدم تزويدهم بالإثارة المناسبة من قبل الآباء. أما البعض الآخر فيرى ان النمو المعرفي يعتمد على اللغة وربما أن اللغة هي الأكثر ضعفاً بين مظاهر النمو المختلفة لدى المعوق سمعياً فهم يعتقدون ان النمو المعرفي سيتأثر بالضرورة. وإن اختبارات الذكاء تعتمد إلى مستوى كبيرة على المهارات اللغوية فإذا ما استخدمت هذه الاختبارات دونما تكييف فقد يصنف المعوق سمعياً بالخطأ على انه متخلف عقلياً، وإذا ما تعامل الآخرون مع المعوق سمعياً على انه لا يتمتع بذكاء عادي فهذا بحد ذاته قد يؤثر على أدائه. الفعلي، ولذلك فمن المتعارف عليه في الميدان ان يتم الاعتماد على اختبارات الذكاء غير اللفظية لتقييم أداء الأشخاص المعوقين سمعياً.

-الخصائص الجسمية والحركية (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩، ص ١٤٦):

لم يحظ النمو الجسمي والحركي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باهتمام كبير من قبل الباحثين. في ميدان الطفولة او التربية الخاصة على أية حال، الافتراض هو ان مشكلات التواصل التي يعانيها المعوقين سمعياً تضع حواجز وعوائق كبيرة امامهم لاكتشاف البيئة والتفاعل معها، وإذا لم يزود المعوق سمعياً باستراتيجيات بديلة للتواصل فإن الإعاقة السمعية قد فرض قيوداً على النمو الحركي. إن فقدان السمع ينطوي على حرمان الشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية مما قد يؤثر سلباً على وضعه في الفراغ وعلى حركات جسمه. ولذلك فإن بعض الأشخاص المعاقين سمعياً تتطور لديهم أوضاع جسمية خاطئة. أما النمو الحركي لهؤلاء الأشخاص فهو متأخر مقارنة بالنمو الحركي للأشخاص غير المعوقين سمعياً.

كذلك فإن بعضهم يمشي بطريقة مميزة فلا يرفع قدميه عن الأرض وترتبط هذه المشكلة بعدم مقدرتهم على سماع الحركة وربما لأنهم يشعرون بشيء من الامن عندما تبقى القدمان على اتصال دائم بالأرض.. واخيرا فإن الأشخاص المعوقون سمعياً كمجموعة لا يتمتعون باللياقة البدنية مقارنة. بالأشخاص العاديين فهم عموماً يتحركون قليلاً حيث انهم يخصصون معظم وقتهم للتواصل مع الآخرين.

-السلوك المهني (العزة، ٢٠٠٢، ص ١١٦):

إن النمو المهني يعتمد على نمو وتطور اللغة التي هي حجر الزاوية في عملية التواصل الاجتماعي، والتعليم المهني بحاجة إلى من يسمع بشكل جيد، وأن يتحدث بشكل جيد، لكي يستطيع تلقي واكتساب المهارات المتعلقة بالمهنة، وقد تكون النمذجة هي إحدى وسائل تدريبهم وهذه تحتاج إلى لغة وإلى خبير متخصص في لغة الصم لذلك فقد يواجه افراد هذه اللغة مشكلات في التكيف الشخصي والمهني مع بيئتهم الاسرية بالإضافة إلى بيئة العمل، لذلك فهم يميلون إلى مهن مثل الرسم، والخياطة، والحدادة؛ لأنها لا تحتاج إلى تواصل اجتماعي كبير، إذا تتطلب التعامل مع الآلات، ونتيجة ذلك فهم بحاجة إلى برامج تربية وتأهيلية مهنية ليستطيعوا اكتساب المهنة وكسب العيش.

أسباب الإعاقة السمعية (هاف، ٢٠١٣/٢٠١٤، ص ٢١١):

تصنف أسباب الإعاقة الى ثلاث أنواع:

1 -عوامل تحدث قبل الولادة:

تتمثل في:

-الوراثة.

-تسمم الحمل.

-النزيف.

-الولادة قبل الوقت الطبيعي.

-إصابة الام بالأمراض اثناء الحمل كالزهري والحصبة الألمانية.

-تناول الام للأدوية والعقاقير مما يؤثر سلباً على الطفل ويسبب بعض الأمراض، تؤثر على الجهاز السمعي وتسبب لله مشاكل كبيرة مستقبلاً.

2 -عوامل تحدث اثناء الولادة:

تشمل:

-الولادة المتعسرة.

-عدم وصول الاكسجين الى مخ الجنين.

-إصابة الطفل بالالتهاب السحائي.

3 -عوامل تحدث بعد الولادة:

وتتمثل في:

-إصابة الطفل بالأمراض والحوادث فيحدث له فقدان للسمع.

-السعال الديكي.

-الحصبة.

-امراض الرئة.

هذه الأسباب تشمل الأطفال فقط دون الكبار، هناك أسباب أخرى تؤثر على الكبار تجعلهم يفقدون السمع كالاستماع المتكرر للأصوات العالية وكذا السقوط من أماكن مرتفعة.

أنواع المعايير المهنية:

هناك أربعة أنواع للمعايير المهنية كما ذكرها عابدين (٢٠١٤، ص ٨٥) وهي:

1 - المعايير الدولية:

هي التي تصدر أو تتبنى من جانب هيئة دولية تكون عضويتها مفتوحة للهيئات المماثلة في جميع الدول، وقد تكون حكومية أو تطوعية، ومهمتها اعداد أو نشر المعايير، أو التنسيق بين المعايير الصادرة من الأعضاء فيها.

2 - المعايير الإقليمية:

هي التي تصدرها وتتبنها هيئة إقليمية، وقد تكون حكومية أو غير حكومية، وتكون عضويتها مقصورة على دول معينة، ومهمتها ايضا هي اعداد أو نشر المعايير، أو التنسيق بين المعايير الصادرة من الأعضاء فيها.

3 - معايير الشركات:

هي التي تصدرها شركة أو مجموعة من الشركات، ويتم اعدادها بالاتفاق بين تلك الشركات لإعداد المعايير ونشرها.

4 - المعايير الوطنية:

هي المعايير الصادرة أو متبناة من جانب هيئة محلية، وتكون مهمتها اعداد ونشر المعايير الوطنية أو الموافقة على المعايير الصادرة من الهيئات الدولية والإقليمية، والتي تعتبر عضوا فيها. وتتكون المعايير المهنية الوطنية من اربعة مجالات رئيسية، يعتمد كل منها على الآخر، وتسمى مجالات مهنة التدريس ومعاييرها، وتحدد هذه المجالات ما ينبغي على المعلم معرفته وادائه، كما يتضح من خلالها نطاق عمل المعلم، ويندرج تحت كل مجال عدد من المعايير، وتفصل بعد ذلك بالمؤشرات التي تسعى لتغطية محتوى كل معيار وتمثل نطقة أهمية المعايير المهنية:

أشار السيد (٢٠٠٧) الى العديد من النقاط التي ابرزت أهمية المعايير المهنية وهي:

- 1 - تساعد في عملية التوجيه للعمل التربوي بكافة مجالاته.
- 2 - يتم من خلالها تحديد الأهداف وتوضيح المهام، وتسهيل عملية التقييم.
- 3 - تعزز الموضوعية والشفافية والعدالة.
- 4 - تساعد في عمليات إدارة الأداء الوظيفي للمعلم.

خصائص المعايير المهنية:

ان المعايير المهنية التي تقيس أداء المعلم بصفة عامة، ومعلم الإعاقة السمعية بصفة خاصة تتطلب مواصفات، وخصائص ضرورية، لقياس الأداء بطريقة مقننة. ومن اهم تلك الخصائص هي:

- 1 - الشمولية: تشمل جميع جوانب العملية التعليمية، وتحقيق مبادى الجودة الشاملة.
- 2 - الموضوعية: محددة وواضحة، تركيز على المتطلبات الأساسية في التعليم.
- 3 - المرونة: تتكيف وفقاً للظروف الاجتماعية والثقافية للمتعلمين.
- 4 - مجتمعية: متوافقة مع المجتمع وتلبي احتياجاته.
- 5 - مستمرة ومتطورة: تطبق على فترات زمنية ممتدة، مراعات تعديلها وتطويرها.
- 6 - قابلة للقياس: يمكن ملاحظتها وقياسها.

- 7 - تحقق مبدأ المشاركة: مشاركة جميع الأطراف في المجتمع في إعدادها وتقويم نتائجها من أساس بناء المعايير.
 - 8 - داعمة: تدعم العملية التعليمية بأكملها.
 - 9 - وطنية: يخدم الوطن وأهدافه. هناء عبدالله (٢٠١٠).
- مبررات تطبيق المعايير المهنية (السكرانة، ٢٠١٤، ص٧٢):
- ان توفر المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية يعد خطوة مهمة لمزيد من الإصلاح التعليمي.
- ويرى المهتمون بالمعايير وتطبيقها في التعليم، ان ثمة مبررات وراء دعوتهم تتمثل في جملة من الوظائف والخصائص تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى، ويمكن ان يكون هناك تحديد دقيق لتلك الوظائف والخصائص، تبرر الأهمية، وتحدد الاطار العام الذي نشأت في كنفه؛ ويمكن تلخيص هذه المبررات في النقاط التالية:
- زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي في سياق العولمة ومجتمع المعرفة.
 - التنافس المعياري العالمي.
 - الاهتمام بالجودة واعداد البرامج الخاصة بها.
 - رسم توقعات طموحات التعليم.
 - توجيه العمل التربوي في مختلف مجالاته.
 - توفير محكات موضوعية لقياس التقدم والنجاح في مسيرة التعليم.
 - مواجهة التحديات والقدرة على تحديد ملامح المستقبل.

المعايير المهنية التي يجب ان تتوفر في معلم التربية الخاصة:

- وقد أشار مجلس الأطفال غير العادين (CEC, 2020) في نسخته المحدثه إلى مجموعة من المعايير المهنية والتي تتضمن مجموعة من الكفايات المهنية التي تحققها والتي يجب ان تتوفر في معلم التربية الخاصة، وهي:
- 1 - الممارسة الأخلاقية:

يجب على معلمي التربية الخاصة الالتزام بالمعايير الاخلاقية والمهنية والمشاركة في التطوير المهني المستمر والتعاون بشكل فعال مع الزملاء والاسر والمهنيين الاخرين.

2 - فهم ومعالجة الاحتياجات التعليمية الفردية:

يجب على معلمي التربية الخاصة معرفة مراحل النمو، والفروق الفردية بين المتعلمين، والتنوع الثقافي، والقدرة على تخطيط وتنفيذ بيئة تعليم شاملة توفر لذوي الإعاقة خبرات تعليمية. عالية الجودة.

3 - التخطيط والاستراتيجيات التعليمية:

يجب على معلمي التربية الخاصة ان يكونوا قادرين على تطوير وتنفيذ خطط تعليمية فردية تستند إلى احتياجات الطلاب ونقاط قوتهم واهتماماتهم، والتي تتضمن الممارسات والاستراتيجيات القائمة على الأدلة.

4 - التقييم:

يجب على معلمي التربية الخاصة ان يكونوا قادرين على استخدام مجموعة متنوعة ومتعددة من أدوات وتقنيات التقييم لتحديد نقاط القوة لدى الطلاب واحتياجاتهم، ووضع اهداف وخطط تعليمية مناسبة.

5 - تقديم تعليم فعال:

يجب على معلمي التربية الخاصة ان يكونوا قادرين على تقديم التعليمات في مجموعة متنوعة من الاعدادات، وباستخدام مجموعة من الأساليب والتقنيات التعليمية الفعالة، ويجب ان يكونوا قادرين علي تكيف التعليمات لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.

6 - دعم النمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي:

يجب على معلمي التربية الخاصة ان يكونوا قادرين على استخدام مجموعة متنوعة من الممارسات الداعمة للنمو الاجتماعي والعاطفي والسلوكي لذوي الإعاقة، والعمل مع الاخصائيين والاسر لإجراء التقييمات السلوكية ووضع برامج التدخل.

7 - التعاون مع أعضاء الفريق:

يجب على معلمي التربية الخاصة ان يكونوا قادرين على العمل بفعالية مع العائلات ومقدمي الرعاية وغيرهم من المهنيين لدعم التطور الاكاديمي والعاطفي والاجتماعي للطلاب.

لقد تم تطوير هذه المعايير من خلال التعاون مع الخبراء في مجال التربية الخاصة، وتم اعتمادها كأساس لضمان جودة اعداد معلمي التربية الخاصة بهدف تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية المختلفة والمتنوعة (NASSET, 2020)

المعايير الممهدة الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب لمعلمي العوق السمي:

1. المعيار: البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه
يعد التخطيط للبرنامج التربوي الفردي وتطبيقه خطوة أساسية في تحديد احتياجات كل طالب على حدة، مما يمكن المعلمين من تخصيص البرامج التعليمية وفقاً لقدرات الطلاب واحتياجاتهم الخاصة. هذا التخصيص يسهم بشكل كبير في تحسين أداء الطلاب وتحقيق أهداف التعليم الفردي.
2. المعيار: معرفة طرق التدريس المتنوعة ومدى ملاءمتها للمادة الدراسية والموضوع
يتناول هذا المعيار ضرورة استخدام طرق تدريس متعددة تتوافق مع طبيعة واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مما يعزز من فاعلية عملية التعليم ويضمن توجيه المواد التعليمية بطرق تراعي الفروق الفردية وتضمن فهم الطلاب لمحتوى المادة الدراسية.
3. المعيار: معرفة طرق تقويم البرنامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وكيفية تطويرها
التقويم جزء أساسي من دورة التدريس، ويسمح هذا المعيار للمعلمين بتقييم البرامج التعليمية وتطويرها استناداً إلى احتياجات الطلاب المتغيرة ونتائجهم التعليمية، مما يضمن استمرارية تحسين العملية التعليمية وتوجيهها لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
4. المعيار: معرفة كيفية تعزيز عملية التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية
تعزيز التفاعل الاجتماعي مهم لضمان اندماج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع المدرسي وخارجه، وهذا المعيار يتيح للمعلم تعزيز المهارات الاجتماعية للطلاب، مما يسهم في تكوين بيئة تعليمية شاملة تدعم التفاعل الإيجابي وتساعد الطلاب على تطوير مهارات تواصلية أساسية.
5. المعيار: معرفة أساليب منح التقذية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية
استخدام التقنية في التعليم يعد عنصراً حيوياً في دعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، خاصة فيما يتعلق بالتواصل والتفاعل. هذا المعيار يعزز من قدرة المعلمين على توظيف

الوسائل التقنية المناسبة لاحتياجات الطلاب، مما يساهم في تحسين تفاعلهم واستيعابهم للمحتوى الدراسي.

6. المعيار : معرفة تطبيق أساليب التقويم التربوي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية
يعني هذا المعيار بتطبيق أساليب تقييم متعددة لمتابعة تقدم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وقياس استجابتهم للعملية التعليمية. يمكن المعلم من تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتصميم خطط مستقبلية تلبي احتياجات الطلاب بناء على نتائج التقييم.
تم اختيار هذه المعايير لأنها تغطي العناصر الأساسية للتدريس الفعال بدءاً من التخطيط المسبق وتحديد الاحتياجات الفردية، مروراً بتنفيذ أساليب تدريسية متنوعة ودمج التقنيات الحديثة، وصولاً إلى التقييم المستمر وتطوير البرامج التعليمية.

تعريف معلمي ذوي الإعاقة السمعية:

هم المعلمين المؤهلين علمياً في مجال الإعاقة السمعية وتلقوا تدريباً عالياً ولديهم قدرات ومهارات معرفية وسلوكية ونفسية عالية، ويمارسون مهامهم التعليمية بكفاءة عالية، ويقدمون الدعم اللازم لكل من هو مرتبط بالطفل ذوي الإعاقة السمعية من المهنيين المشاركين في تعليم الطفل أو أسرهم وأولياء أمورهم. (National Deaf Children's Society, 2023).

أهمية معلمي ذوي الإعاقة السمعية:

وأشار الحديدي، الخطيب (٢٠٠٥) أهمية المعلم تكمن في سعيه نحو تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المطلوبة، ويؤدي المعلم أدواراً متنوعة فهو الذي يعمل على تغيير بالغ الأهمية في حياة الطلبة؛ فالمعلم يتفاعل مع الطلبة وجهاً لوجه عدة ساعات يومياً على مدار العام الدراسي، وعلى ذلك يمتلك المعلم قوة تأثير كبيرة على الطلبة، ولا يقتصر الأمر على قيام المعلم بتقديم المعلومات للطلبة أو بتطوير مهاراتهم الأكاديمية، ولكنه يساهم في تشكيل اتجاهاتهم ومواقفهم، ومن الأدوار الأخرى المهمة التي يقوم بها المعلم دور الميسر للتعلم؛ فالمعلم يعمل على توفير البيئة المادية والنفسية الغنية بالمصادر اللازمة للتعلم الاجتماعي والأكاديمي.

وان امتلاك معلم ذوي الإعاقة السمعية للمهارات التعليمية يؤهله ليكون معلماً جيداً وناجحاً قادراً على التعامل مع فئة ذوي الإعاقة السمعية، وإيضاً قادراً على توفير بيئة تعليمية مناسبة؛ لتحقيق الاهداف التعليمية، فالمعلم في مجال التربية ذوي الإعاقة السمعية صاحب مهنة ورسالة سامية، ولذلك فإن أي قصور من جانب المعلم سوف ينعكس ويؤثر سلباً على عملية التعليم؛ اذا لابد من ان يكون معلم ذوي الإعاقة السمعية على وعي وفهم تام بمفهوم المنهج وعناصره ومتطلباته، والعلاقة التي تربط بين تلك العناصر، ودوره في تحقيق اهداف المنهج بوصفه من يتولى تنفيذ المنهج، وانه حلقة الوصل بين مخططي. المنهج والطلبة. اللقاني، القرشي (١٩٩٩).

اعداد معلمي ذوي الاعاقة السمعية:

ترجع ضرورة الاهتمام باعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية، في كونه هو مفتاح كل عملية تعليمية، ومهنة التعليم في الذي يريد البناء والتقدم لابد ان يكفل لها المجتمع الاهتمام والاعتبار الاجتماعي مما يضمن نجاحها؛ لذا يجب إعادة النظر جذرياً في سياسة المعلم الخاص بذوي الإعاقة السمعية.

فالطفل ذوي الإعاقة السمعية يحتاج الى نوعية خاصة من التعامل، تتناسب مع قدراته وظروفه وعاقلته وما ينشأ عنها من مظاهر وصفات أساسية مكونة لشخصية ذوي الإعاقة السمعية ولذا يجب ان يكون المعلم الذي يتعامل مع ذوي الإعاقة السمعية ذا خصائص ومواصفات معينة تبدأ من اقتناعه بالحب الإنساني، وان يمتلك الاقبال على. التثقيف الذاتي والقراءات المركزة في المجال ليتمكنه مسايرة التطور والأبحاث المتقدمة في هذا المجال. سليمان (٢٠٠١).

جوانب اعداد وتأهيل معلمي ذوي الإعاقة السمعية:

يشمل اعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية العديد من الجوانب ومنها:

1 - الاعداد الأكاديمي:

يقصد به اعداد المعلم في تخصصه والعلم الذي يقوم بتدريسه، وإلمامه به مما يتيح له القدرة على تعليمه الطلبة ونقل المعارف لهم.

2 - الاعداد المهني التربوي:

يقصد به اعداد المعلم ليقوم بمهنة التدريس وفق الأصول التربوية السليمة، وتدريبه على طرق تعليم ذوي الإعاقة السمعية، واعداد الدرس، والوسائل التعليمية المناسبة، وتعريف المعلم بالاحتياجات التعليمية.

3 - الاعداد الاجتماعي النفسي:

يقصد به الجوانب التي تزيد من فهم ومعرفة المعلم لعمله والفئة المستهدفة التي يتعامل معها مثل: العلوم الاجتماعية والإنسانية وسيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة.

4 - الاعداد الفني:

يقصد به تدريب المعلم على الوسائل اللازمة، وتدريبه على طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، وأجهزة قياس السمع، والمعينات السمعية.

5 - الاعداد الثقافي:

يقصد به التثقيف العام لمعلم الإعاقة السمعية واكسابه ثقافات وعادات المجتمع ونقلها للطلبة. مظر (٢٠٠٩).

الدراسات السابقة:

قامم الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وكانت على النحو التالي:

هدفت دراسة زيونتس وآخرون (Zionts, et al., 2006) إلى معرفة تصورات المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الصادرة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من حيث مستوى الأهمية وسهولة التطبيق، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلما لذوي الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم والإعاقة العقلية، وتم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من الأبعاد التالية (الأسس، الخصائص، التقييم، الاستراتيجيات، إدارة الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية، التعاون، الممارسة الأخلاقية). وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين أشاروا إلى أن جميع المعايير مهمة بمستوى عالية بالنسبة لهم، في حين أن بعض المعلمين لاحظوا أن هناك بعض المعايير يصعب تطبيقها في غرفة الصف.

وحققت دراسة (Jones, 2009) في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، واستخدمت الباحثان المنهج النوعي لعينة عددها (١٠) معلمين من المتخصصين المبتدئين. وسعت الدراسة إلى تحديد وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول البحث عن أفضل الممارسات بالإضافة إلى استخدامهم لعدد (٦) من الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين المدعومة بالأبحاث مع الطلبة ذوي الإعاقة. وعن طريق استخدام أدوات المقابلة والملاحظة ومقاييس التقدير الذاتي، توصلت النتائج إلى انخفاض معدلات تنفيذ واستخدام تلك الممارسات وعدم التوافق بين استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفعالهم.

وهدفت دراسة الغزو (٢٠١١) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، بالإضافة إلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة للتربية الخاصة والعاملين في مراكز التربية الخاصة ومدارس وزارة التربية والتعليم، وأظهرت النتائج أن امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت بعدم وجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغيري (الجنس، ومكان العمل) (مراكز التربية الخاصة - المدارس)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

وسعت دراسة ليكو وبراونيل (Leko & Brownellm, 2014) لتحديد مهارات التعاون والاتصال اللازمة لمعلمي التربية الخاصة والذين يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقات كثيرة الحدوث. وأجرى الباحثان مراجعة لجميع المنهجيات الأدبية المنشورة في الفترة من (١٩٩٠) إلى (٢٠١٣)، وتم تحليل البيانات بهدف تحديد الموضوعات والاتجاهات المشتركة. وأشارت النتائج إلى أن التعاون الفعال ومهارات الاتصال ضرورية لمعلمي التربية الخاصة لتقديم تعليم عالي الجودة ودعم الطلبة ذوي الإعاقات عالية الحدوث. وحددت النتائج الدراسة العديد من

المهارات الأساسية، مثل حل النزاعات، وبناء الثقة والعلاقة مع الزملاء والأسر، والاستماع الفعال.

وسعت دراسة الدوايدة (٢٠١٤) إلى تحديد مستوى أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتألفت العينة من (١٩٠) معلما ومعلمة للتربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بمستوى مرتفعة، وأشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير التدريب، ومتغير تخصص المعلم الدقيق لصالح معلمي اضطراب طيف التوحد، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وأما فيما يتعلق بمستوى الامتلاك، فقد بينت النتائج مستوى امتلاك متوسطة على الكفايات ككل. كما أن مستوى تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات لم تكن دالة إحصائية لأثر الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم الدقيق، ودالة إحصائية لمتغير أثر التدريب.

كما قامت دراسة يوسف وصاري (Yusuf & sari, 2017) بالتعرف على التقييم الذاتي لكفاءة معلم التربية الخاصة في المدرسة الشاملة في اندونيسيا، وشملت الكفاءات التربوية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتربوية الخاصة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (٢٦٥) معلما للتربية الخاصة من أربع مناطق في وسط جاوة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس كفايات معلمي التربية الخاصة المكون من (٩٥) عنصرا، وكانت نتائج تقييم معلمي التربية الخاصة لكفاياتهم في مستوى جيد، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد قليل من المعلمين الذين يقيمون أنفسهم بكفاءة ضعيفة. ومع ذلك، فإن تقييم كفاءة معلمي التربية الخاصة هذا لا يزال يستند الى نتائج التقييم الذاتي. لذلك فإن نتائج هذا التقييم لا تزال بحاجة إلى مواصلة التقييم بأنواع أخرى من التقييمات، مثل تقييم الملف الشخصي وتقييم الأداء وتقييم أداء معلمي التربية الخاصة وتقييم نجاح الطلبة ذوي الإعاقة من أجل

الحصول على كفاءة معلمي التربية الخاصة بشكل شامل. ويمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة توصية لسياسة تطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة من قبل المدارس الشاملة والحكومة. وهدفت دراسة بن موسى وبن زعموش (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة (سمعيًا، بصريًا، عقليًا) بالجزائر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٢) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة بالجزائر جاء منخفضًا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص، كما جاء أيضًا منخفضًا في مجالات: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

وكشفت دراسة إيرينا وستيفانيجا (Irena & Stefanij, 2017) عن مستوى توافر الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة ليتوانيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٠) معلم ومعلمة، وأوضحت النتائج أن مستوى توافر الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة ليتوانيا جاء عاليًا، وعاليًا في كفايات القدرة على اختيار طرائق التدريس مع مراعاة مستوى احتياجات الأطفال التعليمية الخاصة، والتعرف على احتياجات الأطفال التعليمية والتنموية والخاصة، وإجراء التقييم النفسي التربوي لنمو الطفل، وتوفير الدعم التربوي الفردي الخاص في قاعات الدروس مع مراعاة إمكانيات الطفل واحتياجاته، والإلمام بالتعليم المبتكر واللوائح القانونية لتعليم ذوي الإعاقة، والتواصل الفعال مع الطلبة، والتعاون الفعال مع الزملاء لتطوير تعليم وتعلم الطلبة، والتعاون الفعال مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الدعم للطلبة، والانفتاح نحو التغير، والاحترام والتسامح مع التنوع والاختلافات الفردية الاجتماعية والثقافية والدينية والعرقية.

وهدفت الدراسة التي أجراها كاتسيانيس وآخرون (Katsiyannis, et al., 2018) إلى تحديد الكفايات المهنية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة، من خلال مراجعة شاملة

للأدبيات خلال الأعوام من (١٩٩٠) إلى (٢٠١٧) بهدف تحليل البيانات لتحديد الاتجاهات والموضوعات المشتركة، وأشارت النتائج إلى أن الكفايات المهنية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة يمكن تصنيفها إلى خمس مجالات: ١- التقييم والتقويم، ٢- اعداد المناهج والتعليم، ٣- التعاون والتواصل، ٤- الممارسات الأخلاقية والمهنية، ٥- الكفاءة الثقافية، كما ناقش الباحثون الآثار التي تترتب على النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالنسبة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتطوير المهني.

دراسة بيرد وألكساندر (Byrd & Alexander, 2020) والتي هدفت إلى تحديد مستوى توافر الكفايات المعرفية والمهارية لدى معلمي التربية الخاصة في دولة الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم إجرائها على عينة مكونة من (٢٠) معلما ومعلمة، وأوضحت النتائج أن مستوى توافر الكفايات المعرفية والمهارية لدى معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية جاء عاليا، وعاليا في كفايات المناهج وتكييف المهمات، واتخاذ قرارات مستنيرة وتنفيذها بناء على بيانات التقييم المناسبة، وتطوير الفهم المناسب والتعاطف مع الطلاب ذوي الإعاقة ومواقفهم، وتعلم كيفية تعزيز التواصل الفعال داخل وخارج الفصل مع جميع الأطراف المشاركة في تعليم هذه المجموعة المحددة من الطلاب.

وهدف دراسة أبا وراشد (Abba & Rashid, 2020) إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الثانوية بدولة نيجيريا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم إجراها مع عينة مكونة من (٢٠) معلم ومعلمة في التعليم والتدريب التقني والمهني، وأوضحت النتائج أن الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الثانوية بدولة نيجيريا هي (الكفايات الخاصة بالمناهج الدراسية، الكفايات التحفيزية، الكفايات الخاصة باستخدام وتوظيف الموارد، الكفايات الخاصة بعمليات التعليم، الكفايات الخاصة بتقييم التدريس).

وسعت دراسة باعارمه (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية لاستراتيجيات التدريس في مدارس مكة المكرمة. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث تكونت الأداة من إعادة استخدام وتطبيق مقياس القحطاني (٢٠٠٩). هذا المقياس تألف من محورين أساسيين: الأول- لاستكشاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة؛ والثاني- للتعرف على المعوقات الرئيسية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة للطالبات ذوات الإعاقة السمعية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس التعليم العام التي تضم فصول دمج للطالبات ذوات الإعاقة السمعية. وأسفرت النتائج عن الآتي: أن أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل المعلمات هي استراتيجيات الأسئلة الصفية، والعصف الذهني، والتعليم الذاتي، والألعاب؛ أما أقل الاستراتيجيات التعليمية استخداما فهي استراتيجيات التمثيل، ولعب الأدوار، والرحلات الميدانية، والتعلم القائم على المشاريع. أما بالنسبة للعوائق التي تعترض استخدام المعلمات للاستراتيجيات التدريسية الفعالة فقد تمثلت في كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، وكذلك في العدد الكبير للطالبات ذوات الإعاقة السمعية اللاتي يتم تكليف المعلمات بتدريسهم في الصف الدراسي، بالإضافة إلى تنوع استخدام الاستراتيجيات التدريسية، وطول محتوى المنهج الدراسي، وشمول الدرس على أكثر من هدف سلوكي في الدرس الواحد.

وهدف دراسة العثيم (٢٠٢٣) إلى التعرف على مدى توافر المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وتقصي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية عن مدى توافر المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة المجتمع والبالغ عددهم (١٩٢) عضوا. كما استخدمت الاستبانة كأداة وقد استجاب للأداة (٦٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت النتائج إلى توافر المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، حيث ظهرت القيم والمسؤوليات

المهنية بمستوى متوفرة في برامج إعداد المعلم بمتوسط بلغ (٤.١٩) من (٣.٦٠) من (٥)، وكذلك ظهرت المعايير المهنية في مجال الممارسات المهنية بمستوى متوفرة بمتوسط بلغ (٣.٦٧) من (٥).

تعقيب على الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسات السابقة بمدى توفر المعايير المهنية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء من وجهة نظر المعلمين أو حسب الواقع وكانت الأدوات المستخدمة هي في الغالب الاستبانة وكان أغلبها موجه للمعلمين.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

هدف البحث الحالي تحديد مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية)، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة البحث. ويعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها ويستخدم في الدراسات المسحية وأدواته (الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، الاختبار)". (عباس، وآخرون، ٢٠١٢، ص ٧٥).

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث المبدئية من (50) معلمة من معلمات تدريس ذوي الإعاقة السمعية، بينما تكونت العينة النهائية من (81) معلم ومعلمة من معلمات تدريس ذوي الإعاقة السمعية.

رابعاً: أداة البحث

اعتمد البحث استبانة تطبيق المعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت الاستبانة من (27) عبارة موزعة على (6) أبعاد على النحو التالي:

الأول (5) عبارات

الثاني (4) عبارات.

الثالث (6) عبارات

الرابع (4) عبارات

الخامس (4) عبارات

السادس (4) عبارات

الخصائص السيكمترية للاستبانة:

حساب معامل الثبات

تم حساب الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ماكدولاند أوميجا

باستخدام إحصاء بايزي

جدول (1)

معاملات ثبات الاستبانة

الأبعاد	ماكدولاند أوميجا	كرونباخ ألفا
الأول	0.682	0.714
الثاني	0.882	0.887
الثالث	0.891	0.891
الرابع	0.768	0.801
الخامس	0.891	0.899
السادس	0.789	0.790
الاستبانة ككل	0.898	0.901

يتضح من الجدول رقم (1)، وجود معاملات ثبات مناسبة للاستبانة ككل وأبعادها.

التحليل العاملي التوكيدي:

استخدمت الباحثان الإحصاء البايزي في التحقق من البناء العاملي للاستبانة، وكانت

النتائج كما يلي:

جدول (2)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي للاستبانة

الدلالة	قيمة ذ	معامل المسار	العبارات	
0.01	10.781	0.863	1	الأول
0.01	8.23	0.653	2	
0.01	6.164	0.482	3	
0.01	3.256	0.556	4	
0.01	8.128	0.654	5	
0.01	2.66	0.726	6	الثاني
0.01	3.03-	0.322-	7	
0.01	2.153	0.219	8	
0.01	9.919	0.839	9	
0.01	9.318	0.796	10	الثالث
0.01	6.552	0.553	11	
0.01	9.219	0.827	12	
0.01	5.828	0.546	13	
0.01	6.973	0.563	14	
0.01	4.007	0.871	1٥	الرابع
0.01	7.676	0.683	16	
0.01	6.393	0.641	17	
0.01	8.378	0.716	18	
0.01	8.588	0.714	19	
0.01	4.115	0.735	20	الخامس
0.01	8.712	0.685	21	
0.01	9.143	0.71	22	
0.01	4.111	0.383	23	
0.01	8.6	0.739	24	السادس
0.01	10.961	0.787	25	
0.01	7.665	0.6	26	
0.01	6.781	0.608	27	

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات المسار بين العبارات والمتغير الكامن وراءها، دالة إحصائياً
الاتساق الداخلي:
قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين الأبعاد والمستوى الكلية للاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3)

معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالمستوى الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط
الأول	١	0.568**
	٢	0.501**
	٣	0.413**
	٤	0.561**
	٥	0.380**
الثاني	٦	0.595**
	٧	0.437**
	٨	0.647**
	٩	0.591**
الثالث	١٠	0.355**
	١١	0.653**
	١٢	0.658**
	١٣	0.683**

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط
الرابع	١٤	**0.676
	١٥	**0.681
	١٦	**0.333
	١٧	**0.637
الخامس	١٨	**0.509
	١٩	**0.399
	٢٠	**0.814
	٢١	**0.503
السادس	٢٢	**0.708
	٢٣	**0.793
	٢٤	**0.723
	٢٥	**0.621
السادس	٢٦	**0.628
	٢٧	**0.683

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة إحصائية بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها.

مما سبق يتضح تمتع الاستبانة بخصائص سيكومترية جيدة (الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات)، مما يجعلها جاهزة للاستخدام على عينات مماثلة

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معامل ألفا ومعامل ماكدونالد أوميغا لحساب الثبات، ومعامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للتحقق من صدق أدوات البحث. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار "ت" وتحليل التباين لاختبار فروض البحث. نتائج أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: "ما مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟". وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكانت النتائج كما يلي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لمدى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأول	81	19.1235	3.58602	مرتفع
الثاني	81	16.6420	2.75367	مرتفع
الثالث	81	23.1852	4.48918	مرتفع
الرابع	81	16.4074	3.10152	مرتفع
الخامس	81	16.6790	3.27806	مرتفع
السادس	81	16.0617	2.87813	مرتفع
المستوى الكلية	81	108.0988	16.86461	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (4)، وجود مستوى مرتفعة من التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس

الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى جنس المعلم (معلم/معلمة)، المؤهل العلمي للمعلم، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس لذوي الإعاقة السمعية؟". للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين البسيط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5)

نتائج اختبار "ت" للفروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء جنس المعلم

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	ذكر	40	18.400	3.720	-1.819	79	0.073
	أنثى	41	19.829	3.346			
الثاني	ذكر	40	16.100	2.658	-1.773	79	0.080
	أنثى	41	17.171	2.774			
الثالث	ذكر	40	21.600	4.349	-3.331	79	0.001
	أنثى	41	24.732	4.111			
الرابع	ذكر	40	15.850	3.378	-1.614	79	0.111
	أنثى	41	16.951	2.738			
الخامس	ذكر	40	16.050	2.952	-1.727	79	0.088
	أنثى	41	17.293	3.495			
السادس	ذكر	40	15.175	2.551	-2.859	79	0.005
	أنثى	41	16.927	2.944			
المستوى الكلية	ذكر	40	103.175	16.533	-2.695	79	0.009
	أنثى	41	112.902	15.951			

يتضح من الجدول رقم (5)، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البعد الثالث، والبعد السادس والمستوى الكلية، بينما لم توجد فروق في البعدين الأول والثاني.

جدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين البسيط للفروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المؤهل العلمي للمعلم

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	15.783	2	7.892	.608	.547
	داخل المجموعات	1012.982	78	12.987		
الثاني	بين المجموعات	5.113	2	2.556	.331	.719

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	601.505	78	7.712		
الثالث	بين المجموعات	40.802	2	20.401	1.013	.368
	داخل المجموعات	1571.420	78	20.146		
الرابع	بين المجموعات	.459	2	.229	.023	.977
	داخل المجموعات	769.097	78	9.860		
الخامس	بين المجموعات	14.245	2	7.122	.657	.521
	داخل المجموعات	845.409	78	10.839		
السادس	بين المجموعات	2.495	2	1.248	.147	.863
	داخل المجموعات	660.196	78	8.464		
المستوى الكلية	بين المجموعات	218.161	2	109.081	.378	.687
	داخل المجموعات	22535.049	78	288.911		

يتضح من الجدول رقم (6)، عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى المؤهل العلمي

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين البسيط للفروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المؤهل عدد الدورات

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	12.551	2	6.276	.482	.620
	داخل المجموعات	1016.214	78	13.028		
الثاني	بين المجموعات	21.808	2	10.904	1.454	.240
	داخل المجموعات	584.810	78	7.498		
الثالث	بين المجموعات	25.794	2	12.897	.634	.533
	داخل المجموعات	1586.428	78	20.339		
الرابع	بين المجموعات	5.238	2	2.619	.267	.766
	داخل المجموعات	764.317	78	9.799		
الخامس	بين المجموعات	45.535	2	22.767	2.181	.120
	داخل المجموعات	814.120	78	10.437		
السادس	بين المجموعات	24.530	2	12.265	1.499	.230

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	638.161	78	8.182		
المستوى الكلية	بين المجموعات	692.796	2	346.398	1.225	.299
	داخل المجموعات	22060.414	78	282.826		

يتضح من الجدول رقم (7)، عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى عدد الدورات ملخص النتائج وتفسيرها:

- وجود مستوى مرتفعة من التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
 - وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البعد الثالث، والبعد السادس والمستوى الكلية، بينما لم توجد فروق في البعدين الأول والثاني.
 - عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى المؤهل العلمي
 - عدم وجود فروق في مستوى التزام المعلمين بالمعايير المهنية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع إلى عدد الدورات
- تشابهت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Zionts, 2006)، حيث كان تقييم المعلمين للمعايير المهنية مرتفعاً، ولكن اختلفت مع دراسة Jones, (2009)، حيث توصلت إلى وجود درجة منخفضة من تقييم المعلمين للمعايير المهنية لتدريس ذوي الإعاقة. كما اختلفت الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي حيث وجدت الدراسات وجود فروق ترجع للمؤهل والدورات التدريبية بينما اتفقت معها في وجود فروق ترجع للنوع مثل دراسة الدوايدة (2014)
- التوصيات:

يوصي الباحثان بما يلي:

1- استخدام الاستبانة الحالية في البحوث المهمة بهذا المجال.

2- ضرورة مراجعة المقاييس المستخدمة لقياس تطبيق المعايير المهنية للتدريس لذوي الإعاقة السمعية بصفة دورية للتعرف على الأبعاد الجديدة لتلك المعايير.

3- دعوة الباحثين لتفحص مقاييس تطبيق معايير التدريس لذوي الإعاقة السمعية قبل استخدامها والتأكد من مطابقتها لهدف البحث.

البحوث المقترحة:

مقارنة مستوى تطبيق المعايير المهنية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء نوع الإعاقة.

تقييم مديري المدارس لمستوى تطبيق المعايير المهنية لتدريس ذوي الإعاقة السمعية

المراجع العربية:

- 1 - اللقاني، أحمد؛ القرشي، إبراهيم (1999). مناهج الصم، التخطيط والبناء والتنفيذ، القاهرة: عالم الكتب
- 2 - فؤاد عبد الخوالدة (٢٠١٢) الإعاقة السمعية، ط١، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١١٠.
- 3 - كوافحة، تيسير، عبدالعزيز، عمر. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط٤، عمان - الأردن.
- 4 - أبو منصور، حنان خضر، والطهراوي، جميل حسن عطية. (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- 5 - سليمان محمد أماني عبد السلام، (2005)، فعالية برنامج التنطيق المقترح في تحقيق عملية التواصل اللفظي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة العمرية (4 - 6 |) أعوام، رسالة مقدمة لنيل مستوى الماجستير في العلوم الأسمية، جامعة الخرموط كلية الدراسات العليا.
- 6 - الملاح، تامر المغوري محمد، (٢٠١٦). الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا. رسالة ماجستير، كلية التربية، الاسكندرية.
- 7 - جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، المدخل الى التربية الخاصة، دار الفكر، الأردن، (٢٠٠٩).
- 8 - سعيد حسني العزة، المدخل الى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم- التشخيص- أساليب التدريس)، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، (٢٠٠٢).

- 9 - نجاة ساسي هادف، دور التكوين المهني في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الإداريين والأساتذة - دراسة ميدانية بمؤسستي ذوي الاحتياجات الخاصة مدرسة المعوقين سمعياً والمركز النفسي البيداغوجي للمعوقين ذهنياً بولاية سكيكدة-، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، تخصص تنمية الموارد البشرية، الجزائر، ٢٠١٣/٢٠١٤.
- 1 0 - مصباح جلاب، فئة الاعقة السمعية (تحليلاتها وطرق التواصل معهم وأساليب ارشادهم)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (٠٠)، ٢٠١٦.
- 1 1 - سواكر رشيد ورضواني خياري، استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة السمعية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد ٢٦، جوان ٢٠١٨.
- 1 2 - هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، (ETECsa, 2020). المعايير المهنية المشتركة لمعلم التربية الخاصة.
- 1 3 - حسين، عاصم (٢٠١٥). معوقات حصول المدارس على الاعتماد: التشخيص والعلاج. مصر: دار العلم والایمان للنشر والتوزيع.
- 1 4 - عابدين، حمد عبدالقادر. (٢٠١٤). الإدارة المدرسية الحديثة، ط١. عمان: دار الشروق.
- 1 5 - السكارنة، بلال خلف. (٢٠١٤). القيادة الادارة الفعالة، ط٢، عمان: دار المسيرة.
- 1 6 - السيد، يسري (٢٠٠٧). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية اعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. أبو ظبي: منشورات جامعة الامارات العربية المتحدة.
- 1 7 - البلوي، فيصل ناصر عيد. (٢٠٢٣). مستوى امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المشتركة في ضوء المعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب "ETECsa" من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، ج١١٥. ١١١١ - ١٠٥٣.
- 1 8 - عبدالله، هناء عبدالله محمد. (٢٠١٠). فاعلية التدريب القائم على معايير الأداء المقترحة في نشر ثقافة المعايير وتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الفلسفة والاجتماع المبتدئين. مجلة كلية التربية، مع ٢٠، ع ٣٥٢ - ٢٩٣.
- 1 9 - البطانية، أسامة. (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢(١)، ٣١ - ٤٩.
- 2 0 - الدوايدة، احمد. (٢٠١٤). مستوى أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢(٢)، ٣٥ - ٦٣.

- 1 2 - السلمي، نايف نفاع، والزهراني، تركي سماح. (٢٠٢٤). واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع ٣٠، ٤٢٥ - ٤٦٢.
- 2 2 - الشبرمي، بشرى عبدالحكيم، والقحطاني، فارس بن حسين بن محمد. (٢٠٢٠). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع ١٥٤، ١٩ - ٥٦.
- 3 2 - العثيم، نورة بنت عبدالله سليمان. (٢٠٢٣). مدى توافر المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في برامج اعداد المعلم بكلية التربية في جامعة الامام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، مج ٨٩، ع ١٤، ٦٣٧ - ٦٧٠.
- 4 2 - الغزو، عماد (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. مجلة القراءة والمعرفة، ع (١١٣)، ٦٠ - ٣٨.
- 5 2 - باعارمه، منال علي سالم. (٢٠٢٢). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة. (رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، كلية التربية قسم التربية الخاصة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية).
- 6 2 - بن قسمية، فريد، وشويل، سامية. (٢٠١٨). دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعياً المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ٧(٢)، ٢٦١ - ٢٨٨.
- 7 2 - الكنان، ريم (٢٠٢٢). مستوى امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣(١٢)، ١٢٣ - ١٠٤.
- 8 2 - العنزي، مبارك (٢٠٢٢). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠(١)، ٣٩١ - ٤٢٨.
- 9 2 - بن موسى، يمنة وبوضياف، نادية بن زعموش. (٢٠١٧). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية لدى عينة معلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣١ جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، الجزائر، (٣١)، ٦٢٩ - ٦٤٠.
- 29 - عباس، محمد، نوافل، محمد. العبسي، محمد، أبو عوادة، فريال. (٢٠١٢). مدخل إلى منهج البحث. في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- 30 - موقع وزارة التربية والتعليم السعودية <https://www.moe.gov.sa>

31- وزارة التعليم (2023). اعتماد تطبيق دمج ذوي العوق السمعي.. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

المراجع الإنجليزية:

- 30- CEC -Council for Exceptional Children (2020). *Standards for Professional Preparation of Special Education Teachers*. Retrieved from [https://www.cec.sped.org/Standards-Professional-Preparation/CEC- Professional-Preparation-Standards-2020](https://www.cec.sped.org/Standards-Professional-Preparation/CEC-Professional-Preparation-Standards-2020) .
- 31- NASET - National Association of Special Education Teachers. (2020). *Standards for Special Education Teachers*. Retrieved from <https://www.naset.org/standards-for-special-education-teachers/>
- 32- Zions, T; Shellady, S. & Zions, P. (2006). Teachers perceptions of professional Standards: Their Importance and ease of Implementation. *Preventing School Failure*, 50 (3) 5-12.
- 33- O'gorman, Elizabeth & Drudy, Sheelagh (2010). Addressing The Professional Development Needs Of Teachers Working In The Area Of Special Education/Inclusion In Mainstream Schools In Ireland. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 10, 157-167. Doi: 10.1111/J.1471-3802.2010.01161.X.
- 34- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of. Evidence-based practices. *Teacher Education and special Education*, 32(2), 101 – 120.
- 35- Yusuf, M. & Sari, E. (2017). *Self-evaluation of special education teacher competence in inclusive school in Indonesia*. International Conference on Teacher Training and Education. Paris, France: Atlantis.
- 36- Mpofu, J., & Chimhenga, S. (2013). Challenges faced by Hearing Impaired pupils in learning: A case study of King George VI Memorial School. *Journal of Research & Method in Education*, 2(1), 69-74
- 37- Leko, M. & Brownell, M. (2014). Collaboration and communication skills for special education teachers of students with high-incidence disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 1-19, 2(3)
- 38- Katsiyannis, A.; Zhang, D. Ryan, J. (2018). Competencies for special education professionals working with students with high-

- incidence disabilities: A review of literature. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-23.
- 39- Irena, Kaffemaniene ; Stefanija, Alisauskiene. (2017). Special teacher competencies in the context of inclusive school, *Multicultural Studies*, (2), 189 – 204.
- 40- Byrd, D. R. ; Alexander, M. (2020). Investigating special education Teachers' knowledge and skills: preparing general Teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72 – 82.
- 41- Abba, Umar Musa; Rashid, Abdullah. Mat. (2020). Teachers' Competency Requirement For Implementation of Inclusive Education in Nigeria, *Universal Journal of Educational Research*, 8(3c), 60 – 69.
- 42- National Deaf Children's Society. (2023). Education services. Retrieved October 29, 2022, from <https://www.ndcs.org.uk/information-and-support/first-diagnosis/people-you-may-meet/education-services/>