واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم

The Reality of Teachers of Hearing Disability Possessing the Teaching Practices According to the Professional Standards of the Education and Training Evaluation Commission from their Point of View

إعداد

نايف نفاع السلمي

Nayef Naffa Al-Sulami

باحث بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة جدة

د. تركي سماح الزهراني

Dr. Turky Samah Al-Zahrani

أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.348818

استلام البحث: ٢٤ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

السلمي، نايف نفاع و الزهراني، 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***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠) أبريل، ٤٢٥ – ٤٦٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدارسة الحالية إلى معرفة واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم، ودراسة الفروق في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق تلك الأهداف، أُستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وتكوّنت عينة الدراسة النهائية من (١٥٣) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٩)، وبمستوى مرتفع بشكل عام، وعلى مستوى أبعاد الاستبانة السبعة فقد جاءت جميعها بمستوى مرتفع. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى (عشر سنوات فأكثر)، وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الحاصلين على عدد أكبر من الدورات (أكثر من عشر دورات) مقابل المعلمين الحاصلين على (أقل من خمس دورات). في المقابل، لم تُظهِرْ النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة الحالية بتكثيف الدورات المقدمة لمعلمي الإعاقة السمعية لتجديد معلوماتهم وإكسابهم لمهارات جديدة ضمن إطار المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، معلمي الإعاقة السمعية، الإعاقة السمعية

Abstract

The current study aimed to find out the reality of teachers of hearing disability possessing the teaching practices according to the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) from their perspective, and to study the differences in light of some variables. To achieve these goals, the current study used the descriptive (survey) method, and the questionnaire was used as a tool for collecting data; and the final study sample consisted of (153) male and female teachers. The results showed that the level of teachers of hearing disability possessing teaching practices according to the professional standards of ETEC, from their perspective, came

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

with an arithmetic average of (3.49), and a high level in general, and at the level of the seven dimensions of the questionnaire, they all came at a high level. The results also revealed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) according to the teaching experience variable, in favor of teachers with more experience (ten years or more); and according to the training courses variable, in favor of teachers who have taken a greater number of courses (more than ten courses) versus teachers who have taken (less than five courses). On the other hand, the results did not show any statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) depending on the variables of gender, educational qualification, and educational stage. Based on the results, the current study recommended intensifying the courses provided to teachers of hearing disability to refresh their knowledge and provide them with new skills within the framework of the professional standards of ETEC.

Keywords: Teaching Practices, Teachers of Hearing Disability, Hearing Disability

المقدمة:

تعد وظيفة المعلم من أسمى الوظائف فبها تنشأ الأمم وترتقي العقول، ولأهميتها وأثرها الكبير تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية لإعداد وتخريج أفضل الكوادر المؤهلة مهنياً لممارسة مهنة التعليم؛ وتحديداً في برامج التربية الخاصة، يتم إعداد كوادرها وفقاً للمعايير المهنية الخاصة بكل مسار من مسارات التربية الخاصة. ولذلك تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 لتنمية القدرات البشرية وإعداد أفضل الكوادر المؤهلة مهنياً، وذلك بتطوير المهارات السلوكية والمعرفية لمعلمي المستقبل (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2023). ولتحقيق ذلك ينبغي إعداد أفضل البرامج التعليمية في الجامعات السعودية، حيث الهدف هو الحصول على مخرجات تعليمية متينة وقوية، تُمكن المعلم من تحقيق المعايير المهنية اللازمة لخدمة الطلبة بشكلٍ عام وذوي الإعاقة السمعية بشكلٍ خاص، وأيضاً لتعزيز ريادة المملكة في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فتشير إحصائيات منظمة الصحة العالمية لعام 2021م بأن نسبة من هم بحاجة إلى التأهيل السمعي ليحول دون حدوث الإصابة بالإعاقة السمعية بلغت 5٪ وعددهم 432 مليون من عدد سكان العالم؛ وتتوقع المنظمة بأن هذا العدد سيرتفع بحلول عام 2050م ليصل إلى أكثر من

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

700 مليون شخص. ولذلك حرصت المملكة العربية السعودية بتوفير الحياة الكريمة لجميع فئات ذوي الإعاقة، خصوصاً وأن نسبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية بلغت بعام 2023 نسبة 7,1٪ من إجمالي عدد السكان البالغ عددهم 32 مليون شخص؛ وبتسليط الضوء على فئة ذوي الإعاقة السمعية فتحتل المرتبة الثالثة ضمن فئات الإعاقة الأكثر انتشاراً في المملكة العربية السعودية، وذلك بعدد 289355 مصاب بالإعاقة السمعية، حيث يشكل منهم عدد الذكور 147307 والإناث 141769 (المنصة الوطنية الموحدة، 2023).

ومن هذا المنطلق، وضعت المملكة العربية السعودية نصب عينيها الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة وتوفير الكوادر التربوية المؤهلة التي تُسهم في نجاح البرامج التربوية لهم، حيث سنت القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوقهم، ومنها "نظام رعاية المعوقين" الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/37 بتاريخ 1421/٠٩/23ه. يُعد هذا النظام حجر الأساس الذي خرج منه ذوي الإعاقة – وعلى وجه الخصوص فئة ذوي الإعاقة السمعية – من عزلهم في المدارس والمعاهد الخاصة إلى برامج الدمج التي أُفتتحت في المدارس الحكومية والأهلية والدولية في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية (العنزي، 2021). وفي سبيل تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتحسين وضعهم في المجتمع فقد سعت المملكة العربية السعودية وبشكل مستمر في إتخاذ خطوات كبيرة لتحقيق ذلك، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر – ما تم مؤخراً من إصدار "نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" بمرسوم ملكي رقم م/٢٧ بتاريخ ١٤٤٥/٠٢/١١ه وإحلاله بديلاً عن "نظام رعاية المعوقين" المعمول به سابقاً. هذا النظام الجديد يُعني بتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم والعمل والرعاية الصحية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (المركز الوطني للوثائق والمحفوظات، 2023).

وأكد بشاتوه (2020) أنه لتحقيق ذلك يجب أن تتوفر لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة المعايير المهنية اللازمة في ضوء أفضل الكفايات المهنية؛ وذلك حتى يتمكنوا من إيصال الخبرات والمعلومات بما يتناسب مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم. ولكي يتحقق ذلك في العملية التعليمية التربوية التي يقوم بها المعلم بالدور الأول، أشار عقل (2016) إلى ضرورة أن يكتسب معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية طريقة تكييف وتطويع المناهج الدراسية وأهدافها بما يُمكنهم من تخطي العقبات التي تواجههم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ظل وجود العديد من جوانب الضعف لديهم. فعليه ينبغي على المعلم التعديل في العملية التدريسية وفق أفضل الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين؛ حيث ينبغي على المعلم التعديل في طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأدوات المُدخلة في العملية التعليمية، وأساليب تقويمها، للتأكد من مدى ملاءمتها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق قدراتهم واحتياجاتهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الزهراني والسالم (2021) والتي أوصت إلى ضرورة تنفيذ أفضل الممارسات التعليمية والتأكد من جودة وفعالية المدخلات في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وأيضاً أكدت (Jones, 2009) بصدور العديد من القوانين والتشريعات بالولايات المتحدة الأمريكية التي سُنت لتدعيم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ومنها: قانون عدم ترك أي طفل دون تعليم (NO Child Left Behind [NCLB]) بعام 2002م، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) بعام 2004م، وإعادة تأهيل قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA]) بعام 2006م؛ وبناءً على ذلك حَظِيَ البحث عن أفضل الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين في التربية الخاصة باهتمام متزايد.

وعلى ضوء ذلك، أتت دراسة (Wood, goodnight, Bethune, Preston, & Cleaver, 2016) للتأكيد بأن هناك حاجة متزايدة لاستخدام المعلمين للممارسات التدريسية المبنية على الأدلة والبراهين، وذلك لما لها من أثر إيجابي على تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة المعلم؛ مما يُسّهمْ بدوره في رفع قدرات الطلبة، وتحقيق الأهداف التدريسية الموجهة إليهم، والخروج بمخرجات تعليمية قوية ومتينة. لذلك أوصت دراسة (Wood et al., 2016) بتطوير قدرات المعلمين مهنياً من خلال التدريب على الممارسات المهنية المبنية على الأدلة والبراهين وفق احتياجهم، وكذلك تقديم الدعم الدوري للمعلمين الذين يُواجهون صعوبات في تنفيذ هذه الممارسات المهنية بشكل فعال.

وفي ضوء ما سبق، خَلُصَتْ دراسة (Saunders, Wakeman, Cerrato, & Johnson, 2021) إلى إن المعايير المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المبنية على الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين، تتطلب وجود التدريب المستمر على المهارات السلوكية التي تُعد مطلباً ضرورياً لتحسين تنفيذ الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين الذي يعد شكلاً من أشكال التطوير المهني ويؤدي إلى صنع التغيير في عملية وجودة التعلم، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه وتحسين مخرجات التعليم. ومن هذا المنطلق، سعى الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مشكلة الدراسة

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة أتضح أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم نفسه، ولكن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يوجد هناك دراسات تتعلق بالكفايات المهنية، والممارسات التدريسية المعتمدة من جمعيات وهيئات عالمية وباحثين آخرين؛ ولكن لم تتناول بعينها المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب المعتمدة في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء ذلك، اختار الباحثان فكرة البحث على أمل أن يساهم هذا البحث في تسليط الضوء حول الممارسات التدريسية الهامة وفق المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب التي ينبغي على معلمي الإعاقة السمعية امتلاكها.

أسئلة الدراسة

بناءً على ما تقدم عرضه، فإن الدراسة الحالية سعت إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية (أقل من خمس دورات تطوير مهني، من خمس – عشر دورات تطوير مهني، أكثر من ١١ دورة تطوير مهني)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١- قياس واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم بهدف التأكد من تقديم تعليم ذا جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
٢- التعرف على الفروق بين واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الدراسة الحالية التالية: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية، عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية.
٣- تعزيز قدرات معلمي الإعاقة السمعية من خلال توفير الممارسات المهنية والتدريسية الحديثة والفعّالة لتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة

أولاً- الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة – من وجهة نظر الباحثان – في إثراء المكتبات العلمية العربية عموماً والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص؛ ذلك نظراً لعدم وجود أبحاث أو دراسات علمية أُجريت للتأكد من تطبيق وتوافر المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب على المعلمين بشكل عام، وعلى وجه الخصوص في التربية الخاصة وكذلك الممارسات التدريسية بمسار الإعاقة السمعية. كما أن هناك اهتمام متزايد من قبل وزارة التعليم لمواكبة التطور العالمي في الكفايات المهنية للمعلمين وذلك استناداً على المعايير المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي تم وضعها من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية وتحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وحث المعلمين على امتلاك تلك الكفايات. تُعد معايير المعلمين التي تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية دليلاً هاماً لضمان توجيه وتدريب معلمي الإعاقة السمعية بمستوى عالٍ من الاحترافية، فهي تشجع على استخدام أفضل الممارسات التعليمية وتطبيقها في الفصول الدراسية. كما أنها تُحدد المعايير المهنية المتعلقة بالتخصص والمهارات التدريسية والتفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مما يساعد في توفير بيئة تعليمية ملائمة ومحفزة لهم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية

يمكن تلخيص الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في رفع كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتطبيق أفضل الممارسات التدريسية التي سبق تعميمها للميدان التعليمي كمعايير مهنية للمعلمين والصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، وأيضاً لابد من تحديد وتعميم أفضل الممارسات التدريسية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي سبق وأن أُجري عليها دراسات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وثبتت فعاليتها وتعميمها ليتم تنفيذها من قبل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. أشارت دراسة (Jones, 2009) أن استخدام طرق وأساليب تدريسية خاصة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكثر تأثيراً وفعالية من الطرق التدريسية المستخدمة في التعليم العام، ولا سيما ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لوحظ أن نتائج العديد من الدراسات (مثل دراسة كلاً من التويم، 2021؛ ومحمد، 2020) أشارت إلى عدم جدوى التعليم المُقدم في مدارس التربية الخاصة؛ حيث لُوحظ ازدياد حالات الإخفاق المدرسي، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وارتفاع معدلات التسرب والانسحاب من المدرسة، مما يتطلب ضرورة التدخل لتقليل هذه السلبيات من خلال تبني الكفايات المهنية وفق المعايير والممارسات التدريسية المبنية على الأدلة والبراهين والتي ثبتت فعاليتها في مجال التربية الخاصة.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية واستخراج نتائجها وتفسيرها وفقاً للحدود التالية:

الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم في محافظة جدة.

الحدود البشرية. تم إجراء الدراسة الحالية على كافة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمحافظة جدة.

الحدود المكانية. تم إجراء الدراسة في برامج الدمج الملحقة بالمدارس الحكومية، ومعاهد الأمل، ومركز الخدمات المساندة بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية. تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ/2022م.

مصطلحات الدراسة

الممارسات التدريسية (Teaching Practices): هي مهارات وأساليب وخبرات تدريس يكون المعلم بحاجة إليها، وذلك حتى يتمكن من إيصال الخبرات والمعلومات إلى الطلبة بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم (الصغير وساسي، 2019). ويُعرف الباحثان الممارسات التدريسية إجرائياً بأنها قدرة المعلم على توظيف ما يملك من مهارات وأساليب واستراتيجيات تدريس معتمدة ومعممة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، واستخدامها في العملية التعليمية داخل الصف الدراسي مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

معلمي ذوي الإعاقة السمعية (Teachers of Hearing Disability): هم المعلمين المؤهلين علمياً في مجال الإعاقة السمعية وتلقوا تدريب عالي ولديهم قدرات معرفية وسلوكية ونفسية عالية، ويمارسون مهامهم التعليمية بكفاءة عالية، ويقدمون الدعم اللازم لكل من هو مرتبط بالطفل من المهنيين المشاركين في تعليم الطفل أو

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أسرهم وأولياء أمورهم (National Deaf Children's Society, 2023). ويُعرف الباحثان معلمي الإعاقة السمعية إجرائياً بأنهم المعلمين والمعلمات المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية في برامج الدمج الملحقة في المدارس الحكومية أو معاهد الأمل للصم أو مركز الخدمات المساندة التابعة للإدارة العامة للتعليم في محافظة جدة.

الصم وضعاف السمع (Deaf and Hard of Hearing)

الصم (Deaf): هم الأشخاص الذين يعانون من فقد سمعي عالي وشديد بعد استخدم الأجهزة المعينة للسمع بدرجة أكثر من 70ديسبل، ويؤثر على قدرتهم في فهم وإنتاج الكلام (وزارة التعليم،2020). ويُعرف الباحثان الصم إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يعانون من فقدان وعجز سمعي حاد يحول دون سماعهم للأصوات المختلفة مما يجعلهم معتمدين على لغة الإشارة كلغة أساسية لهم للتواصل مع الآخرين. ووفق منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2023) فهم الأفراد الذين يعانون من ضعف شديد أو انعدام في حاسة السمع، ويستخدمون لغة الإشارة كلغة رسمية للتواصل.

ضعاف السمع (Hard of Hearing): هم الأفراد الذين يعانون من فقد سمعي بعد استخدام الأجهزة المعينة للسمع بدرجة تتفاوت بين 35 و65 ديسبل (وزارة التعليم، 2020). ويُعرف الباحثان ضعِاف السمع إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يعانون من ضعف سمعي أقل من الشديد يؤدي إلى صعوبة في سماعهم للأصوات المنخفضة ويستخدمون المعينات السمعية لسماع تلك الأصوات. ووفق (WHO, 2023) فهم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمع في أذن واحدة أو كلتا الأذنين، وإما أن يكون خفيفاً أو متوسطاً أو شديداً، مما يؤثر في القدرة على سماع الكلام أو الأصوات العالية، ويتحسن لديهم مع استخدام الأجهزة والمعينات السمعية وزراعة القوقعة،

الدراسات السابقة

وجد الباحثان بعض الدراسات التي ناقشت الكفايات المهنية التي ينبغي توافرها لدى معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والبرامج والتطوير المهني الذي يُسهم في امتلاكهم لأفضل الممارسات التدريسية، ولكن في المقابل لا توجد دراسات تطرقت لموضوع الممارسات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية. وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث.

جاءت دراسة (Easterbrooks, Stephenson, & Gale, 2009) لتهدف إلى قياس مدى قيام خريجي برامج إعداد المعلمين في برامج ذوي الإعاقة السمعية بتنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة والبراهين بمجرد تخرجهم. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثين بمراجعة الدراسات السابقة، وأظهرت النتائج أن معظم الدراسات أشارت إلى أن المعلمين الجُدد يتبعون ثقافة المدرسة حيث يعملون بطرق أخرى بدلاً

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من الأساليب والاستراتيجيات التي يتم تدريسها في برامج التحضير الخاصة بهم. ولذلك ومن أجل التحقق مما إذا كان معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يطبقون الممارسات الموصى بها، قام الباحثين باستخدام المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع (23) معلماً في ثلاث مدارس للصم للتأكد من تنفيذهم واستخدامهم لممارستين موصى بهما وهما: القراءة المستقلة وحل المشكلات. وأظهرت نتائج دراستهم – على الأقل فيما يتعلق بهاتين العمليتين – أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يُنفذون الممارسات القائمة على الأدلة في فصولهم الدراسية.

وفي ذات السياق، حققت دراسة (Jones, 2009) في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي لعينة عددها عشرة معلمين من المتخصصين المبتدئين. وسعت الباحثة في هذه الدراسة إلى تحديد وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول البحث عن أفضل الممارسات بالإضافة إلى استخدامهم لعدد ست ممارسات مبنية على الأدلة والبراهين المدعومة بالأبحاث مع الطلبة ذوي الإعاقة. وعن طريق استخدام أدوات المقابلة والملاحظة ومقاييس التقدير الذاتي، توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى انخفاض معدلات تنفيذ واستخدام تلك الممارسات وعدم التوافق بين استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وأفعالهم.

تعتمد الممارسات المبنية على الأدلة إلى تقييم للدراسات والتأكد من معايير الجودة بها، ومن هنا، فقد جاءت دراسة (Beal-Alvarez & Cannon, 2014) كمراجعة للدراسات السابقة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا وتقييم أدوارها مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق الأدلة. ولتحقيق هذا الهدف، تمت مراجعة عدد (29) دراسة نُشرت ما بين شهر يناير 2000م حتى شهر أغسطس 2013م؛ والتي استخدمت التدخل المعتمد على التكنولوجيا (تطبيقات/برامج تعليمية متعددة الوسائط) والتحقق من نتائجها المتعلقة بالمتغيرات الأكاديمية والمهاراتية المستخدمة في الإعدادات التعليمية. كما تم تقييم الدراسات وفقاً لمؤشرات الجودة للبحوث القائمة على الأدلة، سواءً على المستوى الفردي أو كمجموعة من الأدلة التي تدعم التدخل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دراسة واحدة فقط من (24) دراسة جماعية استوفت جميع مؤشرات الجودة الأساسية؛ وكانت (3) من (5) دراسات فردية لم يستوف بها أي تدخل تقني تمت مراجعته بمعايير ذات دلالة ثابته.

وللتأكد من امتلاك المعلمين القدرة العالية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، سعت دراسة القطان (2015) إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة التربية العملية بتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بدولة الكويت للمهارات والكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع طلبة التربية الخاصة من وجهة نظرهم. كما هدفت الدراسة إلى البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العيّنة حول تقديراتهم لامتلاكهم تلك الكفايات تبعاً للمتغيرات التالية: النوع،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التخصص، البرنامج الدراسي، المعدل التراكمي. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية في تخصص التربية الخاصة، حيث تُمَثِّلْ هذه العينة نسبة 90% من مجتمع الدراسة. طبق الباحث على العينة أداة خاصة بالدراسة، تضمنت (45) فقرة تقيس درجة توافر تلك الكفايات التدريسية؛ وزّعت على ستة أبعاد فرعية هي: الكفايات الأكاديمية، وكفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة، وكفايات إدارة الصف، وكفايات التقويم وقد كشفت نتائج دراسة القطان أن طلبة التربية العملية يقدّرون امتلاكهم تلك الكفايات بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣.١٣) والتي تعادل وزن نسبي (٦٢.٦%). وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في "كفايات إدارة الصف" فقط تُعْزَى لمتغير النوع لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (٣١.٣)، ولمتغير "البرنامج الدراسي" لصالح الطلبة الدارسين في برنامجي التفوّق العقلي بمتوسط حسابي مقداره (٣٣.٩٤) والإعاقة السمعية بمتوسط حسابي (٢٩.٢٥)؛ وتبعاً لمتغير "تقدير المعدل التراكمي" لصالح الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بمتوسط حسابي مقداره (٣٢.١). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات العيّنة لامتلاكهم تلك الكفايات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

وللتأكد من معرفة معلمي الإعاقة السمعية للممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، هدفت دراسة شلبي (2017) إلى تحديد مدى معرفة وتطبيق معلمي ذوي الإعاقة للممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين، بهدف دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وذلك في ضوء بعض المتغيرات. سعت الدراسة أيضاً إلى التحقق من وجود علاقة بين مدى معرفة وتطبيق المعلمين لهذه الممارسات. حيث تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وقامت الباحثة بتطوير مقياسين؛ الأول لقياس درجة المعرفة بممارسات الانتقال، والثاني لقياس درجة تطبيق هذه الممارسات. وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (١٣٢) معلماً ومعلمة ممن يعملون بمجال ذوي الإعاقة ويقومون بتدريس الطلبة ذوي وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية واضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية والإعاقة العقلية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن مدى معرفة معلمي ذوي الإعاقة بممارسات الانتقال يعتبر متوسطاً بقيمة (٢.٤٥)، وتظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم وفقاً لبعض المتغيرات كفئة الإعاقة (الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد)، والخبرة العملية (٥ سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي (مؤهل الدراسات العليا). على صعيد آخر، تشير النتائج إلى أن مدى تطبيق معلمي ذوي الإعاقة للممارسات المستندة إلى الأدلة يتراوح بين (١.٥٢ – ٣.١٤)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيقهم وفقاً لمتغيرات الدراسة كفئة الإعاقة، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي. وختاماً، تشير نتائج مدى معرفة وتطبيق معلمي ذوي الإعاقة لممارسات الانتقال إلى وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائياً،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وهذا يستند إلى قيم اختبار شيفيه والتي جاءت جميعها بمستوى دلالة أكثر من ($\alpha \leq$ 0.05).

وفي دراسة أخرى أجراها الشمري (2019) بهدف التعرف على طبيعة احتياج معلمي التربية الخاصة العاملين في المدراس الحكومية في المملكة العربية السعودية للتطوير المهني اللازم من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من (7016) برنامجاً والتي تُمَثِّلْ جميع برامج التربية الخاصة الحكومية في المملكة العربية السعودية. ويُمَثِلْ مجتمع الدراسة جميع معلمي التربية الخاصة في جميع البرامج والبالغ عددهم (8281) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة يرون أن هناك حاجة مُلحة لتعزيز تدريبيهم في المجالات التالية: تبرز هذه المجالات في التقييم والتشخيص، وفهم التطورات الحديثة في طرق التدريس، والاستفادة من تكنولوجيا التعليم، وأساليب تعديل السلوك. وأنهم بحاجة تدريبية متوسطة في المجالات التالية: إعداد الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي الفردي، النطق والتخاطب، التأهيل المهني والخدمات الانتقالية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، العمل مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة. كما وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدراسة حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تُعَزَى لاختلاف متغير نوع الجنس، والتخصص، والمنطقة.

وضمن نفس الإطار فقد هدفت دراسة الصغير وساسي (2019) إلى الكشف عن المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتحديد مستوى هذا التحكم من وجهة نظرهم، كما سعت لتحديد الاحتياجات التدريسية لهم، وتوضيح مدى تأثر كل من مهاراتهم التدريسية وتحديد الاحتياجات بمتغيري الجنس والخبرة المهنية. وأُختيرت العينة وفق طريقة الحصر الشامل، كما وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطُبقت على عينة من (53) معلماً ومعلمة لفئة ذوي الإعاقة السمعية بولايات الوادي، والأغواط، ورقلة بدولة الجزائر. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعَزَى لمتغير الجنس. كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعَزَى لمتغير الخبرة المهنية لصالح من خبرتهم المهنية أكثر من عشرة سنوات.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة بحراوي (2019) إلى التعرف على الاستخدام الفعلي لأدوات واستراتيجيات التدريس الحديثة والتقييم البديل من قبل طلبة جامعة الملك فيصل في برنامج التدريب الميداني في التربية الخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة من طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الأحساء، كما وتم إعداد مقياس التدريس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحديث واستراتيجيات التقويم البديل من قبل الباحث وتم استخدامه بعد التحقق من صدقه وثباته. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة قد صُنِفَتْ ضمن الاستخدام المتوسط إذ حصلت على متوسط حسابي وقدره (٢.٢٥). وتم ترتيب الاستراتيجيات ذات الصلة على النحو التالي: جاءت استراتيجية التعليم المباشر في المرتبة الأولى وكانت مُستخدمة بشكل كبير، تلى ذلك التعلم في استراتيجية المجموعات بالمرتبة الثانية، ثم التعلم من خلال استراتيجية النشاط في المركز الثالث. وفي المرتبة الرابعة أتت استراتيجية القلم والورقة، ثم جاءت استراتيجية التفكير الناقد في المرتبة الخامسة، وجاءت استراتيجية حل المشكلات في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن جميع استراتيجيات التقييم البديل جاءت بمستوى متوسط بشكلٍ عام بمتوسط حسابي (٢.٢٨). وقد تم تصنيف الاستراتيجيات المتعلقة بها على النحو التالي: استراتيجية الملاحظة والتقييم اعتماداً على الأداء كان لهما استخدام عالٍ (بمتوسط حسابي ٢.٣٥/٢.٦٥) على التوالي؛ في حين أن استراتيجية التقييم الذاتي، واستراتيجية القلم والورق، واستراتيجية التواصل كان لها استخدام متوسط بمتوسط حسابي (٢.٢٤/ ١.٩٥/٢.٢٢) على التوالي.

وللكشف عن أثر معرفة المعلم بالكفايات المهنية، أجرى المزيد والريس (2020) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، من حيث أهميتها ومدى توافرها. وتضمنت عينة الدراسة (207) من معلمي ومعلمات تدريبات النطق بمعاهد وبرامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية) باستخدام أكثر من متغير من متغيرات الدراسة التالية: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وبيئة العمل، والتطوير المهني؛ وذلك في كلاً من أهمية الكفايات المهنية ومستوى توافر تلك الكفايات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في عدد سنوات الخبرة لأفراد الدراسة لمن خبرتهم خمس سنوات فأقل لصالح أفراد الدراسة التي تتجاوز سنوات خبرتهم خمس سنوات فأكثر، وذلك للإجابة على أهمية الكفاية المهارية. أما في مستوى توافر الكفايات المهنية؛ أتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات توافر تلك الكفايات المهنية، وذلك لأفراد الدراسة التي تتجاوز سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من عشر سنوات، مقابل أفراد الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من عشر سنوات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفي دراسة مماثلة للتأكد من مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة، بحثت دراسة الربيع (2020) عن معرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء متغيري النوع والخبرة في التدريس. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث وتم اشتقاقها من المعايير العالمية لمعلمي التربية الخاصة والتي أصدرها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية للكفايات اللازمة للدمج جاءت بمستوى متوسط وتراوحت ما بين (٣.١٣ – ٢.٦٩) على جميع أبعاد المقياس؛ إذ جاءت الأبعاد مرتبة تنازلياً حسب مستوى الامتلاك كما يلي: بُعد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة، بُعد الأسس العامة في تربية ذوي الإعاقة، بُعد الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الإعاقة، بُعد مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، بُعد تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك المعلمين للكفايات تُعْزَى للنوع ولصالح الذكور، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وفي سياق مختلف يهتم بدور المعلم في برامج التدريس الشامل أتت دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل، وكذلك الوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، ووضع تصور مقترح لأدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل. وأستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ والتي تكونت في شكلها النهائية من (١٨) فقرة توزعت على بعدين بالتساوي. واشتملت عينة الدراسة على (151) معلماً ومعلمة من يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية العاملين في جميع برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة على عبارات محور أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل قد جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٣). هذه النتيجة تشير إلى أن عينة الدراسة متوافقة على أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل تتلخص في استخدام طرق التواصل الملائمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبناء علاقات إيجابية مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل، واستخدام نماذج تدريسية متنوعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المناطة بهم ضمن برامج

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعليم الشامل وفقاً لمتغيرات الدراسة الآتية: الجنس، فئة الإعاقة التي يعمل بتدريسها، عدد سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، المرحلة التدريسية، التطوير المهني في التعليم الشامل.

ولمعرفة معوقات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أجرى التويم (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تدريس مادة التربية الإسلامية إلكترونياً لطلبة مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. واشتملت عينة الدراسة (30) معلماً و (30) معلمة. وأوضحت نتائج الدراسة أن المعوقات الإدارية كانت بالمرتبة الأولى؛ يليها المعوقات المتعلقة بالطالب، والمعلم، والعملية التعليمية. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعوقات تُعْزَى للمتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعوقات التي تتعلق بمتغير التطوير المهني للمعلم وتُعْزَى لصالح المعلمين الذين لم يتلقوا دورات تطوير مهني.

وكما هو معلوم، فمن الضرورة على معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة والمتنوعة والتي تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة، ولذلك سعت دراسة باعارمه (2022) إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية لاستراتيجيات التدريس في مدارس مدينة مكة المكرمة. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات؛ حيث تكونت أداة البحث من إعادة استخدام وتطبيق مقياس القحطاني (2009). هذا المقياس تألف من محورين أساسيين: الأول- لاستكشاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة؛ والثاني- للتعرف على المعوقات الرئيسة. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة للطالبات ذوات الإعاقة السمعية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس التعليم العام التي تضم فصول دمج للطالبات ذوات الإعاقة السمعية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى الآتي: أن أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية هي استراتيجيات الأسئلة الصفية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، والألعاب؛ أما أقل الاستراتيجيات التعليمية استخداماً فهي استراتيجيات التمثيل، ولعب الأدوار، والرحلات الميدانية، والتعلم القائم على المشاريع. أما بالنسبة للعوائق التي تعترض استخدام معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية للاستراتيجيات التدريسية الفعّالة فقد تمثّلت أبرز هذه العوائق في كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، وكذلك في العدد الكبير للطالبات ذوات الإعاقة السمعية اللاتي يتم تكليف المعلمات بتدريسهم في الصف الدراسي، بالإضافة إلى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تنوع استخدام الاستراتيجيات تدريسية، وطول محتوى المنهج الدراسي، وشمول الدرس على أكثر من هدف سلوكي في الدرس الواحد.

أيضاً يُعد تكييف المنهج بما يتلائم مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضرورة، ولذلك أجرى الثقفي (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين حول عملية تكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومعيقات تطبيقه، وفق مجموعة من المتغيرات في محافظة جدة. قامت الباحثة بتطبيق استبانة من إعدادها لقياس الاتجاهات والمعيقات حول عملية تكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على عينة تضمنت (148) معلماً ومعلمة من معلمي معاهد الأمل وبرامج الدمج بمحافظة جدة. تكونت عينة الدراسة من (49) معلماً، و(99) معلمة، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المسحي. أظهرت النتائج مستوى مرتفع جداً في اتجاهات المعلمين والمعلمات حول تكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فيما يتعلق بالمحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق التدريس، مع وجود معوقات كبيرة تحول دون تكييف مناهج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معيقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير البيئة التعليمية لصالح معلمي معاهد الأمل، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية للمتعلمين. أوصت الدراسة بإعداد تصور مقترح لتكييف المناهج باستخدام طرق واستراتيجيات حديثة مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتقييم فاعليته.

التعليق على الدراسات السابقة

على الرغم من أن معظم الدراسات السابقة تعاملت مع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إلا أنها اختلفت في المواضيع البحثية الدقيقة، مثل: استخدام تقنيات تدريس محددة أو تحليل المناهج التعليمية، وكذلك الأمر فقد اختلفت الأدوات المستخدمة في جميع الدراسات السابقة والتي اعتمد كل منها على أهدافها البحثية، وفيما يلي توضيح لهذه الجوانب:

أولاً- الأهداف العامة والمجال البحثي. معظم الدراسات السابقة، ركزت على مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهدفت معظمها إلى تحسين تجربتهم التعليمية والتأكد من أن معلميهم مجهزين بالمهارات والمعرفة اللازمة لضمان تلقيهم تعليماً فعالاً، علماً بأن الدراسات السابقة تمحورت حول مواضيع متنوعة، فعلى سبيل المثال ركزت دراسات كل من القحطاني والمالكي (2021) والتويم (2021) على مواضيع تحسين مستوى التوعية بأهمية التعليم الشامل أو تقييم أدوار معلمي الإعاقة السمعية. وركزت دراسة (Beal-Alvarez & Cannon, 2014) على استخدام

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما تمحورت دراسة الثقفي (2022) حول اتجاهات المعلمين نحو تكييف المناهج.

ثانياً- المنهجية المستخدمة. اعتمدت العديد من الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، ومنها دراسة كل من المزيد والريس (2020) والصغير وساسي (2020) وباعارمة (2022) والثقفي (2022) والتويم (2021) والمالكي والقحطاني (2021والربيع (2020) والشمري (2019) وشلبي (2017) وبحراوي (2017) والقطان (2015) واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، كما هو الحال في الدراسة الحالية التي قامت على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كمقياس لفحص وجهات نظر معلمي الإعاقة السمعية.

ثالثاً- تقييم الممارسات التدريسية. ركزت معظم الدراسات السابقة على تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين، ومنها دراسة كل من بحراوي (2019) والمزيد والريس (2020)، والتي تضمنت فهم مدى امتلاكهم للمعايير المهنية وتقييم كيفية تطبيقهم لها في العملية التعليمية؛ كما أن معظم تلك الدراسات وعلى وجه الخصوص دراسة كل من الصغير وساسي (2019) والشمري (2019) هدفت معظمها إلى تحسين جودة التعليم وتجربة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتعزيز أداء المعلمين من خلال التطوير المهني والبرامج التدريبية في هذا السياق.

رابعاً- القيمة الإضافية للدراسة الحالية. على الرغم من النقاط المشتركة مع الدراسات السابقة، يمكن للدراسة الحالية أن تضيف قيمة مميزة من خلال استكمال النقاط الغائبة أو تقديم رؤى جديدة تخدم مجتمع التعليم والمعلمين في مجال الإعاقة السمعية، حيث وقفت الدراسة الحالية على دراسة مدى امتلاك المعلمين للممارسات التدريسية ومدى توافقها مع المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

خامساً- أوجه الاستفادة. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال دعم الأدلة والسياق وتعزيز الإطار النظري، حيث استفادت من النتائج والأفكار المعروضة في الدراسات السابقة في الإطار النظري، كأدلة لدعم الحجج والاستنتاجات في الدراسة الحالية، وكذلك الأمر يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع النتائج المعروضة في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث إن هذا المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات، ويهتم بدراسة الظواهر في أزمنة وأماكن محددة ويصفها وصفاً دقيقاً ويتم التعبير عنها بشكل كيفي وكمي (سيبوكر ونجاحي، 2019).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) التابعة للإدارة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العامة للتعليم بمحافظة جدة؛ وعددهم (256) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (153) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث وزعت أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة بشكل رسمي من قبل الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، ليتم تعبئتها من قبل (153) معلماً ومعلمة شكلوا العينة النهائية للدراسة الحالية، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتأكد من معاملات صدق وثبات أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

١- صدق المحكمين. للتأكد من صدق أداة الدراسة المتمثلة في استبانة "واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب"، قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (عددهم عشرة) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والمعلمين الحاصلين على شهادات دراسات عليا؛ وذلك من أجل التعرف على الآتي: مدى ملاءمة الفقرات لأداة الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لكل بُعد، وسلامة صياغة هذه الفقرات ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى وضوحها لمعلمي الإعاقة السمعية. وقد تم الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين في إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الإبقاء على الفقرات التي تم الإجماع على صحتها من قبل المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٠٪). وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (36) فقرة؛ توزعت

جدول رقم (1) خصائص عينة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (ن = ١٥٣).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	معلم	121	79.1
	معلمة	32	20.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس	120	78.4
	دراسات عليا	33	21.6
الخبرة التدريسية	أقل من عشر سنوات	51	33.3
	عشر سنوات فأكثر	102	66.7
المرحلة الدراسية	الابتدائية	105	68.6
	المتوسطة	27	17.6
	الثانوية	21	13.7
دورات التطوير المهني	أقل من خمس دورات	25	16.3
	من (خمس – عشر) دورات	25	16.3
	أكثر من عشر دورات	103	67.3

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المجموع	153	100.0

على سبعة أبعاد فرعية على النحو التالي:

١- البُعد الأول: معرفة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معها، وتضمن هذا البعد خمس فقرات.

٢- البُعد الثاني: معرفة طرق التدريس المتنوعة ومدى مناسبتها للمادة الدراسية والموضوع، وتضمن هذا البعد تسع فقرات.

٣- البُعد الثالث: معرفة طرق التواصل في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد ثلاث فقرات.

٤- البُعد الرابع: معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد سبع فقرات.

٥- البُعد الخامس: معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد ثلاث فقرات.

٦- البُعد السادس: معرفة كيفية تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد أربع فقرات.

٧- البُعد السابع: معرفة أساليب دمج التقنية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد خمس فقرات.

٢- صدق البناء. تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معامل الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢). يُلاحظ من الجدول رقم (٢) أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من جهة وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يُشير إلى الاتساق الداخلي للأداة ويُؤكد على تحقق معيار صدق البناء للاستبانة. كما وتم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣). ويُلاحظ من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأداة ويؤكد على تحقق معيار صدق البناء في الاستبانة.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع بُعدها ومع الدرجة الكلية للاستبانة (ن = ١٥٣).

م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية
1	.554**	.350**	10	.573**	.479**	19	.614**	.591**	28	.673**	.671**
2	.606**	.364**	11	.776**	.680**	20	.277**	.178*	29	.570**	.204*
3	.572**	.287**	12	.658**	.630**	21	.729**	.545**	30	.697**	.604**
4	.679**	.447**	13	.667**	.623**	22	.762**	.524**	31	.725**	.611**
5	.507**	.481**	14	.680**	.588**	23	.826**	.624**	32	.514**	.325**
6	.430**	.402**	15	.672**	.565**	24	.847**	.591**	33	.623**	.573**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

7	.658**	.609**	16	.862**	.611**	25	.792**	.648**	34	.701**	.611**
8	.587**	.572**	17	.845**	.602**	26	.783**	.531**	35	.783**	.599**
9	.624**	.532**	18	.574**	.572**	27	.797**	.541**	36	.673**	.565**

* دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن = ١٥٣)

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الأول	1						
الثاني	.579**	1					
الثالث	.374**	.698**	1				
الرابع	.264**	.560**	.561**	1			
الخامس	.514**	.637**	.435**	.454**	1		
السادس	.447**	.626**	.438**	.493**	.503**	1	
السابع	.489**	.701**	.513**	.492**	.554**	.556**	1
الدرجة الكلية	**.639****	**.905****	**.742****	**.774****	**.726****	**.741****	**.799****

** دال عند ($\alpha \leq 0.05$) * دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

٣- ثبات المقياس. لغايات التحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والتجزئة النصفية (Split-Half)، والجدول رقم (٤) يوضح قيم الثبات التي تم استخراجها. ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيمة ألفا كرونباخ التي تم التوصل إليها وفق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات الدرجة الكلية للاستبانة على عينة المعلمين والمعلمات بلغت (٠.٩١٨)، كما وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠.٨٧٢) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً، وتحقق الثبات للمقياس.

جدول رقم (4) معاملات الثبات للاستبانة وفق طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن = ١٥٣)

البّعد / المحور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البُعد الأول	0.785	0.726
البُعد الثاني	0.801	0.807
البُعد الثالث	0.713	0.708
البُعد الرابع	0.794	0.738
البُعد الخامس	0.789	0.771
البُعد السادس	0.787	0.759

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البُعد السابع	0.781	0.793
الدرجة الكلية للمقياس	**0.918**	**0.872**

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ونصه: ما واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات وأبعاد الاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥). حيث يُظّهر الجدول ما يلي:

أولاً- جاء مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٩)، وبمستوى (مرتفع) بشكل عام. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إلى حدٍ بعيد وذلك نظراً لمستوى التدريب والتأهيل الجيد الذي يتلقاه معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قبل وأثناء الخدمة (Easterbrooks et al., 2009). كما ويعزوها الباحثان إلى المستوى المرتفع من الثقة بالنفس الذي يتحلى به المعلمون، إيماناً منهم بأن تدريس فئة ذوي الإعاقة السمعية تعبر عن أساليب وأنشطة مخططة تهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة معهم (المالكي والقحطاني ،2021). ومن الممكن أن نستدل من خلال هذه النتائج أن المستوى المرتفع لامتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية تعمل بشكل أو بآخر على توفير أساسيات عملية تدعم أداء المعلم التعليمي والتربوي وتوفر تربة خصبة للقيام بمهامه بنجاح مع هذه الفئة. وبشكلٍ عام، فقد تشابهت جزئياً هذه النتيجة مع نتائج البعدين الثاني والثالث لدراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت إلى أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل قد جاء بمستوى مرتفع مما يشير إلى أن عينة الدراسة متفقين على أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل تتلخص في استخدام طرق التواصل الملائمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، واستخدام نماذج تدريسية متنوعة.

ثانياً- على مستوى الأبعاد فقد جاء المستوى لجميع أبعاد الاستبانة بمستوى (مرتفع) بشكل عام. حيث جاء بالمرتبة الأولى البُعد الخامس "معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦٨)، وهي بذلك تتشابه مع دراسة الثقفي (2022) التي أظهرت نتائجها مستوى مرتفع في اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة حول عملية تكييف المناهج على جميع أبعاد الدراسة: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق التدريس، والتقويم. فيما جاء البُعد الرابع "معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع بشكل عام فقد حصل على متوسط حسابي وقدره (3.29). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلبي (2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية واضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة والبراهين في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات وأبعاد الاستبانة (ن = ١٥٣)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أصف القدرات اللغوية والسمعية والتواصلية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.46	0.62	21	مرتفع
2	أستخدم طرق التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب درجات الفقدان السمعي لديهم.	3.77	0.48	1	مرتفع
3	أجد صعوبة في تمييز الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.69	0.85	32	متوسط
4	أدرك الخلفيات الثقافية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية عند تطبيق المنهج الدراسي.	3.43	0.74	22	مرتفع
5	أنمي المهارات الفردية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لما يتميزون به من مهارات.	3.76	0.46	2	مرتفع
البعد الأول: معرفة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وكيفية التعامل معها.		**3.62**	**0.37**	**2**	**مرتفع**
6	أجد صعوبة في التعرف على نظريات التعلم وعلاقتها بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.45	0.97	33	متوسط
7	أحدد طرق الإلقاء والمحاضرة والطريقة الاستكشافية والاستقرائية وحل المشكلات، ودورها في تنمية التفكير والإبداع للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.41	0.68	23	مرتفع
8	أوضّحُ طريقة الأسئلة والمناقشة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.71	0.55	4	مرتفع
9	أعرف طرق اختيار واستخدام المواد التعليمية والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.69	0.55	5	مرتفع
10	أجيد تصميم وإنتاج المواد التعليمية والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.39	0.70	24	مرتفع
11	أستخدم أساليب تدريس متنوعة مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مثل الإلقاء، والطريقة الاستكشافية والاستقرائية، وحل المشكلات، الفصل المقلوب	3.48	0.68	20	مرتفع
1	أزود الطلبة ذي الإعاقة السمعية بمواقف طبيعة	3.58	0.64	12	مرتفع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

2	تساعدهم في تعميم المهارة المتعلمة				
13	أتأكد من تطبيق التعديلات البيئية المناسبة داخل الصف الدراسي وخارجه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كوضع المقاعد الصفية...	3.50	0.71	18	مرتفع
14	أطور استراتيجيات وأساليب تدريس مختلفة تسهم في تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.56	0.61	13	مرفع
البعد الثاني: معرفة طرق التدريس المتنوعة ومدى مناسبتها للمادة الدراسية والموضوع		**3.53**	**0.42**	**4**	**مرتفع**
15	أمتلك المعرفة بقواعد وطرق واستراتيجيات التواصل المتنوعة والمتبعة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.63	0.55	8	مرتفع
16	أستخدم استراتيجيات التدريب السمعي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.49	0.66	19	مرتفع
17	أوضح أهمية التعاون في تقديم التدريبات السمعية بين معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومعلم تدريبات النطق، والمنزل، والمدرسة.	3.54	0.70	15	مرتفع
البعد الثالث: معرفة طرق التواصل في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية		**3.56**	**0.51**	**3**	**مرتفع**
18	أعرف أهمية الخدمات المقدمة من مراكز الخدمات المساندة المناسبة للتدخل المبكر ومرحلة ما قبل المدرسة.	3.53	0.74	16	مرتفع
19	أمتلك القدرة على تحديد مراكز الخدمات المساندة المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كخدمات التشخيص وخدمات السمع وخدمات التخاطب	3.39	0.75	25	مرتفع
20	أجد صعوبة في تصنيف الوسائل المساعدة والأجهزة التعويضية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.29	0.85	35	متوسط
21	أحدد مهام أعضاء فريق الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كمترجم لغة الإشارة، وأخصائي السمع والتخاطب، والعلاج الطبيعي	3.24	0.85	28	مرتفع
22	أوظف محتويات غرفة التدريبات في مجال السمع والتخاطب في برامج العوق السمعي في التعليم العام.	3.17	0.92	31	مرتفع
23	أشرح الأجهزة السمعية الجماعية والمعينات السمعية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.18	0.91	30	مرتفع
24	أعرف أنواع البرامج الانتقالية، ومراحل إعداد الخطط الانتقالية، وطبيعة آلية تقديمها، وتقويمها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.22	0.90	29	مرتفع
البعد الرابع: معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية		**3.29**	**0.57**	**7**	**مرتفع**
25	أعرف استراتيجيات تكييف المنهج العام بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.61	0.63	10	مرتفع
2	أكيف المنهج العام بما يتناسب مع احتياجات الطلبة	3.76	0.53	3	مرتفع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

6	ذوي الإعاقة السمعية.				
27	أوزع المنهج على الخطط الدراسية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق خطة زمنية محددة.	3.66	0.70	7	مرتفع
البعد الخامس: معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية		**3.68**	**0.49**	**1**	**مرتفع**
28	أنمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المهارات الاجتماعية وأضح لهم نقاط القوة والضعف لديهم من أجل ترسيخ الاستقلالية والاعتماد على النفس.	3.68	0.52	6	مرتفع
29	أجد صعوبة في تصميم الأهداف والموضوعات والأنشطة والبرامج المناسبة التي تساعد في عملية التفاعل الاجتماعي من بيئة تعليمية إلى أخرى	2.30	0.93	34	متوسط
30	أعد برامج مناسبة لبناء علاقات تفاعل اجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بعضهم ببعض بالإضافة إلى أهاليهم والمجتمع.	3.36	0.74	27	مرتفع
31	أعرف القواعد الرئيسة لثقافة مجتمع الصم كالجوانب التاريخية، واللغوية، والثقافية، والرياضية، والأدبية.	3.50	0.66	17	مرتفع
البعد السادس: معرفة كيفية تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية		**3.46**	**0.47**	**6**	**مرتفع**
32	أجد صعوبة في وصف خصائص التقنيات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.25	0.97	36	متوسط
33	أمتلك القدرة على تحديد التطورات التقنية الخاصة بعملية تنمية مهارات التواصل للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.39	0.69	26	مرتفع
34	أستخدم التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية كالسبورة الذكية، والإنترنت...إلخ.	3.59	0.66	11	مرتفع
35	أدمج التقنية في إعداد المحتوى التعليمي لتحسين التعلم والتواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم.	3.55	0.72	14	مرتفع
36	أوظف برامج الحاسب الآلي والتطبيقات الإلكترونية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.61	0.62	9	مرتفع
البعد السابع: معرفة أساليب دمج التقنية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية		**3.48**	**0.47**	**5**	**مرتفع**
المجموع الكلي		**3.49**	**0.36**		**مرتفع**

ثانياً- على مستوى الأبعاد فقد جاء المستوى لجميع أبعاد الاستبانة بمستوى (مرتفع) بشكل عام. حيث جاء بالمرتبة الأولى البُعد الخامس "معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦٨)، وهي بذلك تتشابه مع دراسة الثقفي (2022) التي أظهرت نتائجها مستوى مرتفع في اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة حول عملية تكييف المناهج على جميع أبعاد الدراسة: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التدريس، والتقويم. فيما جاء البُعد الرابع "معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع بشكل عام فقد حصل على متوسط حسابي وقدره (3.29). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلبي (2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية واضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة والبراهين في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام.

ثالثاً- على مستوى الفقرات فقد تراوحت ما بين المستويين المتوسط (خمس فقرات) والمرتفع (31 فقرة)، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن الفقرة الثانية من البُعد الأول والتي تنص على "أستخدم طرق التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب درجات الفقدان السمعي لديهم" قد حصلت على المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٧). فيما جاءت الفقرة الثانية والثلاثين وهي الفقرة الأولى من البُعد السابع والتي تنص على "أجد صعوبة في وصف خصائص التقنيات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) بشكل عام، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.25). وبشكلٍ عام، فإن هذه النتيجة التي تم الوصول إليها يمكن وصفها بأنها متناسقة إلى حدٍ كبير، فهي تؤكد بشكل متزايد على فاعلية تأهيل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن برامج ما قبل الخدمة. كما أنها تؤكد على إدراك معلم الإعاقة السمعية لكفاءته الذاتية ويرتبط إيجابياً بمدى وعيه بالممارسات التدريسية والمهارات التربوية والتي تُعتبر من العوامل الأساسية لتحقيق فعاليته في الميدان التربوي، واستغلال إمكاناته وطاقاته، وارتفاع مستوى طموحاته مع طلبته (شلبي، 2017). وكذلك أتت دراسة القطان (2015) بأن يُثَمّنْ معلمي الإعاقة السمعية امتلاكهم للممارسات التدريسية ايماناً بما تُسهم بشكل أو بآخر في مساعدة الطلبة ضمن هذه الفئة، ويُمثل دعامة رئيسة يُؤسس عليها إحداث تغيير إيجابي في حياة هؤلاء الطلبة، كونها تُعد محكاً حاسماً ضمن إطار توفير التعليم الجيد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبالتالي الارتفاع في مستوى جودة الخدمات التربوية المقدمة لهم.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج السؤال الأول، وبشكلٍ عام، فقد اتسقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Easterbrooks et al., 2009) والتي أظهرت نتائجها أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يُطبقون الممارسات القائمة على الأدلة في فصولهم الدراسية. وكذلك فقد اتسقت مع نتائج دراسة حديثة للباحثة باعارمه (2022) والتي أظهرت استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للاستراتيجيات والممارسات التدريسية الحديثة.

ولكن الباحثان ضمن هذه النتائج رصدا اختلافاً مع نتائج عدة دراسات، منها دراسة (Jones, 2009) والتي توصلت إلى نتائج تُشير إلى انخفاض معدلات تنفيذ

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة وعدم التوافق بين استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وأفعالهم. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة بحراوي (2019) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل طلاب التدريب الميداني في التربية الخاصة صُنفت ضمن الاستخدام المتوسط. أيضاً اختلفت مع نتائج دراسة القطان (2015) التي كشفت أن مستوى درجة امتلاك طلبة التدريب الميداني بكلية التربية للكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع طلبة التربية الخاصة يُقدر بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه الاختلافات إلى التباين الواضح في أهداف وطبيعة العينات المستهدفة في تلك الدراسات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعَزَى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟

لاستخراج الفروق في مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً لمتغير الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة واستخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ن = ١٥٣)

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	معلم	121	3.48	.37	1.149	151	.252
	معلمة	32	3.57	.34			

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس؛ فقد بلغت قيمة ت (١.١٤٩) بمستوى دلالة (٠.٢٥٢)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق تبعاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائياً. وبعبارة أخرى فإن المعلمين من كلا المجموعتين حصلوا على متوسطات حسابية متقاربة إلى حدٍ كبير، الذكور بمتوسط مقداره (3.48) والإناث بمتوسط مقداره (3.57)؛ وبالتالي جاءت ممارساتهم التدريسية متشابهة إلى حدٍ كبير

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبشكلٍ متساوي تقريباً. وتُعد هذه النتيجة منطقية إلى حدٍ بعيد، حيثُ يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الحقيقة التي مفادها أن المعلمين والمعلمات بعينة الدراسة الحالية لديهم نفس المرجعية العلمية فقد تخرجوا من نفس الجامعات السعودية في المملكة العربية السعودية، وكذلك الأمر فكلا الجنسين يعملان في ظروف متشابهة إلى حدٍ بعيد تحت مظلة الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وذلك من حيث الإدارة المدرسية وطبيعة العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وكلاهما أيضاً يتعرضان لنفس بيئة العمل ويواجهان نفس الصعوبات والمشكلات الموجودة في ميدان الإعاقة السمعية. ومن هنا يُمكن تبرير درجة التشابه الكبير بين الجنسين في تنفيذهم للممارسات التدريسية مع طلبتهم من ذوي الإعاقة السمعية.

وبشكلٍ عام، فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصغير وساسي (2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعّزَى لمتغير الجنس. وكذلك فقد تشابهت مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير الجنس.

في المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيد والريس (2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير الجنس. وكذلك الأمر فقد اختلفت مع دراسة القطان (2015) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات إدارة الصف لدى طلبة التدريب الميداني بكلية التربية تخصص التربية الخاصة تُعّزَى لمتغير النوع لصالح الذكور. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الربيع (2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للكفايات تُعّزَى للنوع ولصالح الذكور. ويعزو الباحثان التضارب بين نتائج الدراسات السابقة مع نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغير الجنس إلى الاختلاف في أهداف وطبيعة العينات المستهدفة في تلك الدراسات بوجهٍ عام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعّزَى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لاستخراج الفروق في مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس واستخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = ١٥٣)

الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	بكالوريوس	120	3.51	0.34	1.183	151	.239
	دراسات عليا	33	3.43	0.44			

يُلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ فقد بلغت قيمة ت (١.١٨٣) بمستوى دلالة (٠.٢٣٩)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائياً. ويجد الباحثان بعض التناقض ضمن هذه النتيجة، فمن المنطقي أن يمتلك المعلم الذي يحمل مؤهل الدراسات العليا ممارسات تدريسية بشكل أكبر من المعلم ذو المؤهل الأقل (البكالوريوس)؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة المزيد والريس (2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وهذا ما أكدت عليه أيضاً دراسة شلبي (2017) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، للممارسات المستندة على الأدلة في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة إلى حياتهم ما بعد المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا.

ولكن استجابات عينة الدراسة الحالية أشارت إلى عكس ذلك، فقد أظهرت أن معلمي الإعاقة السمعية (بغض النظر عن اختلاف المؤهلات التعليمية التي يمتلكونها) لديهم مستوى متقارب ومتشابه إلى حد كبير في امتلاكهم للأساليب والاستراتيجيات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويعزو الباحثان هذه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتيجة إلى الحساسية العالية للمعايير المهنية، ولأهميتها لدى معلمي الإعاقة السمعية نجدهم يراعون تطبيقها بشكل جيد بغض النظر عن مستوى تعليمهم، فهم ملتزمون بجودة التعليم والتدريس ومحتويات المناهج بشكل عام. وكذلك الأمر فالتوجيهات والمعايير موحدة للممارسات التدريسية من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومعظم المعلمين – بغض النظر عن مستوى تعليمهم – يمتثلون لها. ومما هو جدير بالذكر أن الظروف الموضوعية التي يتعايش معها المعلمون مع اختلاف مؤهلاتهم العلمية متشابهه إلى حد بعيد، ومن هنا يُمكن تبرير درجة التشابه في مستوى امتلاكهم للأساليب والاستراتيجيات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

وبشكلٍ عام، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وكذلك فقد اتفقت مع دراسة الثقفي (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي معاهد الأمل وفصول الدمج الملحقة بالمدارس العامة بمحافظة جدة حول عملية تكييف المناهج ومعيقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وكذلك تم استخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (8). يُلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؛ فقد بلغت قيمة ت (٢.٢٣٦) بمستوى دلالة (٠.٠٢١)، وبما أنها أصغر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) ذات المتوسط الحسابي الأعلى (٣.٥٤) مقابل فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل ذات المتوسط الحسابي الأدنى (٣.٤٠). ويجد الباحثان اتساقاً عاماً ضمن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هذه النتيجة، فمن المنطقي أن تُشَكِلْ الخبرة التدريسية محكاً رئيساً ضمن إطار امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية. ومن البديهي أن تزداد كفايات المعلم المعرفية حول استراتيجيات التدريس وأساليبه بإزدياد سنوات خبرته التدريسية، فالعمل في الميدان التربوي يرفع من كفاءة المعلم يوماً بعد يوم. فكل يوم هو تجربة إضافية يتعرض فيها المعلم لخبرات جديدة ويتعامل مع طلبة لهم حاجات فريدة تختلف من طالب لآخر، وكأن المعلم هنا يعيش رحلة بحث دائمة حول ما يناسب هذا الطالب أو ذاك. ومن هنا نجده يزيد من خبراته العملية ويطور فيها ويصقل مهاراته التربوية سنة بعد سنة، وبالتالي يكون أكثر قدرة على التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب داخل الغرفة الصفية، نتيجةً لمقارنته بين خبرات طلبته ومستوياتهم الأكاديمية واللغوية والمعرفية، وبالتالي يُصبح أكثر إدراكاً وتنبؤاً للأساليب التدريسية الأنسب مع ازدياد سنوات خبرته التدريسية.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (ن = ١٥٣)

الاستبانة	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	أقل من عشر سنوات	51	3.40	0.37	2.326	151	.021
	عشر سنوات فأكثر	102	3.54	0.36			

ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة تشابهت مع نتائج دراسة الصغير وساسي (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتحديد مستوى هذا التحكم والاحتياجات التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة المهنية لصالح من خبرتهم المهنية أكثر من عشر سنوات. وكذلك فقد اتفقت مع دراسة شلبي (2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم للممارسات المستندة على الأدلة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة إلى حياتهم ما بعد المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من خمس سنوات فأكثر. وكذلك اتفقت مع دراسة المزيد والريس (2020) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح أفراد الدراسة الذين تتجاوز سنوات خبرتهم خمس سنوات فأكثر. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر تلك الكفايات المهنية، وذلك لأفراد الدراسة الذين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تتجاوز سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من عشر سنوات، مقابل أفراد الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من عشر سنوات حول الكفايات المهارية، الكفايات الشخصية، الكفايات المعرفية.

واتسقت نتائج السؤال الرابع بالدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة الربيع (2020) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم. في المقابل، رصد الباحثان اختلافاً مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعَزَى لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، كما هو موضح في الجدول رقم (٩). يُلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ١٥٣)

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة التعليمية	الابتدائية	105	3.49	0.37
	المتوسطة	27	3.47	0.40
	الثانوية	21	3.54	0.31

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف (٠.١٨٨) بقيمة احتمالية (٠.٨٢٩)، وبما أن القيمة الدلالية أكبر من (٠.٠٥) فبالتالي كانت الفروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية غير دالة إحصائياً.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبمعنى آخر، يمكننا القول بأن معلمي ومعلمات الإعاقة السمعية وإن اختلفت المرحلة التعليمية التي يعملون بها فإن لديهم مستوى متقارب ومتشابه إلى حد كبير في تنفيذ الممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم. وهذه النتيجة تبدو منطقية إلى حدٍ كبير، لا سيما وإذا علمنا أن معظم معلمي الإعاقة السمعية لديهم مؤهلات علمية متقاربة وتدريب متشابه سيما وإذا عرفنا أنهم تخرجوا من نفس البرامج الجامعية وكذلك فهم يعملون ضمن إدارة تعليمية واحدة لديها رؤية وأهداف تدور في فلك المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. وكذلك فإن ذوي الإعاقة السمعية وإن اختلفت أعمارهم ومراحلهم التدريسية إلا أن طبيعتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم متقاربة إلى حدٍ بعيد، وبالتالي فمن المنطقي أن تتشابه مستويات معلميهم في مستوى تنفيذهم للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية.

جدول رقم (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ١٥٣)

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	.051	2	.025	.188	.829	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	20.189	150	.135			
	الكلي	20.240	152				

عموماً، فقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير المرحلة التدريسية. وكذلك فقد اتفقت مع نتائج دراسة الثقفي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي معاهد الأمل وبرامج الدمج بمحافظة جدة حول عملية تكييف المناهج ومعيقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير المرحلة الدراسية للمتعلمين. في المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيد والريس (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً للمرحلة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعْزَى لمتغير عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية (أقل من خمس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

دورات تطوير مهني، من خمس-عشر دورات تطوير مهني، أكثر من ١١ دورة تطوير مهني)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطوير المهني	أقل من خمس دورات تطوير مهني	25	3.31	0.44
	من خمس – عشر دورات تطوير مهني	25	3.52	0.34
	أكثر من ١١ دورة تطوير مهني	103	3.53	0.34

يُلاحظ من الجدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (١٢). يُلاحظ من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٥٨) بقيمة احتمالية (٠.٠١٧) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي كانت دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات، تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البُعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية	بين المجموعات	1.063	2	.532	4.158	.017	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	19.177	150	.128			
	الكلي	20.240	152				

يُلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٥٨) بقيمة احتمالية (٠.٠١٧) وهي أصغر من

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(٠.٠٥) وبالتالي كانت دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات، تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البُعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١٠). ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن الفروق الدالة إحصائياً الأعلى بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، جاءت لصالح معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على دورات تطوير مهني (١١ دورة فأكثر) وفئة (أقل من خمس دورات) بدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٥). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على دورات تطوير مهني (من خمس - عشر دورات) وفئة (أقل من خمس دورات) بدلالة إحصائية بلغت (0.037). كما وأظهرت نتائج اختبار شيفيه أن الفروق بين فئتي عدد دورات التطوير المهني (من خمس-عشر دورات) من جهة و (١١ دورة فأكثر) من جهة أخرى غير دالة إحصائياً.

جدول رقم (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

عدد دورات التطوير المهني		الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أقل من خمس دورات	من خمس – عشر دورات	-.21333*	.037	دالة
	١١ دورة فأكثر	-.22785*	.005	دالة
من خمس– عشر دورات	أقل من خمس دورات	.21333*	.037	دالة
	١١ دورة فأكثر	-.01452	.856	غير دالة
١١ دورة فأكثر	أقل من خمس دورات	.22785*	.005	دالة
	من خمس – عشر دورات	.01452	.856	غير دالة

ويجد الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إلى حدٍ كبير، فدورات التطوير المهني والبرامج التدريبية أثناء الخدمة تُقدم إضافة معرفية في الميدان التربوي خاصةً في مجال أساليب وطرق التدريس؛ وفي هذا الأمر دلالة واضحة على الثقة بمخرجات تلك البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التعليم، وثقة في القيمة المضافة التي تُقدمها هذه البرامج للمعلمين من أبنائها. فهي بشكل أو بآخر تزيد من كفاياتهم المعرفية وترفع من مهاراتهم التربوية العامة والخاصة، وهذا ما أكدت عليه النتيجة الحالية، فمعلمي الإعاقة السمعية الذين تعرضوا لبرامج تدريبية أكثر لديهم مستوى أعلى في امتلاكهم لأساليب وطرق التدريس. عموماً، فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيد والريس (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير التطوير المهني. ولكنها بنفس الوقت اختلفت مع دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير التطوير المهني في التعليم الشامل.

مُلخص الدراسة والتوصيات

وقد توصّلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج وهي: أن مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم جاءت بمستوى مرتفع بشكلٍ عام، ومستوى الأبعاد فقد أتت جميعها بمستوى مرتفع، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية وكانت الفروق لصالح من خبرتهم أكثر من عشر سنوات مقابل فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل، ومتغير الدروات التدريبية لصالح معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على أكثر من عشر دورات تدريبية وفئة أقل من خمس دورات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لواقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. ومن خلال نتائج الدراسة الحالية، تم التوصل إلى العديد من التوصيات البحثية من أهمها: تكثيف دورات معلمي الإعاقة السمعية لتجديد معلوماتهم واكسابهم لمهارات جديدة، استحداث مقررات دراسية في المرحلة الجامعية تبني على المعايير المهنية لهيئة التقويم والتدريب لتأهيل المعلمين قبل التعيين.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وبعد الرجوع إلى مناقشة محاور الدراسة المُختلفة، يقترح الباحثان عدة توصيات وذلك على النحو التالي:

١- إجراء تقييم مستمر للممارسات التدريسية المُستخدمة وتحليل البيانات لقياس تأثيرها وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتعديل الممارسات بناءً على النتائج والتوصيات المستمدة من التحليل الإحصائي.

٢- توفير التطوير المهني المستمر لمعلمي الإعاقة السمعية لتحسين مهاراتهم في التعامل مع تحديات التعليم لهذه الفئة، وتطوير ممارسات تدريس فعّالة وملائمة.

٣- توفير بيئة تعليمية مُشجعة وشاملة تعترف بتنوع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتُعزز مشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية، وذلك من خلال استخدام تقنيات التعلم الحديثة والتفاعلية في الممارسات التدريسية المُستخدمة داخل الصف الدراسي، وتشجيع التعاون والتواصل فيما بينهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

المراجع العربية

التويم، نايف بن عبدالله. (2021). المعوقات التي تواجه معلمي الإعاقة السمعية في تدريس التربية الإسلامية إلكترونياً لطلبة مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12*(40)، 100-131.

الثقفي، بيان طالب. (2022). اتجاهات المعلمين حول عملية تكييف المناهج للطلاب الصم وضعاف السمع ومعيقات تطبيقه وفق مجموعة من المتغيرات في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 6*(19)، 27-56.

الربيع، كوثر إسماعيل. (2020). مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات التربوية اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 39*(187)، 224-254.

الزهراني، هناء بنت عبد الله، والسالم، ماجد بن عبد الرحمن. (2021). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12*(41)،197-254.

الشمري، ابتسام غضبان. (2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 9*(31)، 112-144.

الصغير، زينب؛ وساسي، عقيل. (2019). مهارات التدريس "مستوى التحكم والاحتياجات لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعياً من وجهة نظرهم": دراسة ميدانية بولايات الوادي، الأغواط، ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6*(1)، 207-219.

العنزي، مبارك غياض محمد. (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية. 1*(90)، 581-619.

القحطاني، بدر ناصر؛ والمالكي، سلطان سعيد. (2020). أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 5*(15)، 263-320.

القحطاني، معجبة. (2009). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة الملك سعود*.

القطان، هاني علي. (2015). درجة امتلاك طلبة التربية العملية: تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم. *مجلة الطفولة والتربية. 2* (22)، 377-446.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المركز الوطني للوثائق والمحفوظات. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ١٤٤٥ هـ*. مسترجعة من https://ncar.gov.sa/document-details/eyJpdiI6IjdLTWVhSms1c052b3kySlR5NU1vZUE9PSIsInZhbHVlIjoiK2UyMWZESEt6WlRteFdqQmhadVZvUT09IiwibWFjIjoiZWJhM2JhZDllNTJlNWU4Y2FmMzMwOGFmN2U2M2M4Mjc3ZjY1MzE3MjQ4ZjM2Mzc1MDI2ZWY5Y2U5N2ZkMDYwZCIsInRhZyI6IiJ9

المزيد، مصعب بن مزيد؛ والريس، طارق بن صالح. (2020). معرفة الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(12)، 1-34.

المنصة الوطنية الموحدة. (2023). *حقوق ذوي الإعاقة*. مسترجعة من https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

باعارمه، منال علي سالم. (2022). *واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية قسم التربية الخاصة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية). مسترجعة من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=303377

بحراوي، عاطف عبد الله. (2019). واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20*(1)، 185-219.

بشاتوه، محمد عثمان. (2020). الكفايات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التلاميذ متعددي الإعاقة داخل البيئة الصفية بمحافظة الطائف. جامعة الطائف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(5)، 198-218.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (2023). مسترجعة من https://www.vision2030.gov.sa/ar/

عقل، سمير محمد. (2016). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. (ط. 2). عمان: دار المسيرة.

سيبوكر، إسماعيل الحاج عبدالقادر، و نجاحي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة مقاليد*، (24)، 43-266.

شلبي، نهيل صالح. (2017). *مستوى معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن). مسترجعة من http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=267424

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محمد، عادل حسين علي. (2020). دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. *4*(13)، 279-300.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية*. مسترجعة من https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%95%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9.pdf

المراجع الأجنبية

Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (2014). Technology intervention research with deaf and hard of hearing learners: Levels of evidence. *American Annals of the Deaf,* 158(5), 486-505.

Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. H., & Gale, E. (2009). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. *American Annals of the deaf, 153*(5), 461–473.

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, *32*(2), 101-120.

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/

Saunders, A. F., Wakeman, S., Cerrato, B., & Johnson, H. (2021). Professional development with ongoing coaching: A model for improving educators' implementation of evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children,* 1–10.

Wood, C. L., Goodnight, C. I., Bethune, K. S., Preston, A. I., & Cleaver, S. L. (2016). Role of professional development and multilevel coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *14*(2), 159–170.

World Health Organization. (2023). *Deafness and hearing loss*. Retrieved October 29, 2022, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499