أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للطلبة المعاقين سمعيًّا بدولة الكويت

إعداد الطالب

محمد نزال المطيري

إشراف

الأستاذ الدكتور : سعيد رشيد الأعظمي

الدكتور : ياسر سالم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص تربية خاصة

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

٢٠٠٧

المنارة للاستشارات

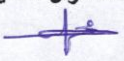
www.manaraa.com

ب

التفويض

أنا محمد نزال المطيري ، أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها .

الاسم : محمد نزال المطيري

التوقيع : 

التاريخ : 18 / 12 / 2007 م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها (أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للطلبة المعاقين سمعيًا في دولة الكويت) وأجيزت بتاريخ 18 / 11 / 2007 م .

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
1. أ.د : أحمد أحمد عواد	رئيـــسًـا	.....
2. أ. د : جمال الخطيب	عضـــــوًا	.....
3. د. محمد صالح الإمام	عضـــــوًا	.....
4. أ.د : سعيد الأعظمي	عضـــــوًا ومشرفـًا	.....
5. د. ياسر سالم	عضــوًا ومشرفًـا مشاركًا	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهـــداء

- إلى والدي رحمه الله تعالى ، ووالدتي أطال الله عمرها .
- إلى جميع أخوتي وأخواتي .
- إلى زوجتي وأولادي .
- إلى جميع الأقارب والأصدقاء .
- إلى ذوي الاحتياجات الخاصة .
- إلى العاملين في ميدان التربية الخاصة .
- طلبة العلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا إلى هذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، والحمد لله الذي تتم بنعمه الصالحات ، بعد أن من عليّ إتمام متطلبات درجة الدكتوراه وأعانني على إتمام هذه الأطروحة .

أتقدم بعد شكر وحمد المولى عزّ وجل ، بالشكر الجزيل إلى أستاذيّ الدكتور / سعيد الأعظمي و الدكتور / ياسر سالم لتفضلهما بالإشراف على هذه الأطروحة ، ومنحي من علمهما ووقتهما الشيء الكثير ، وكان لتوجيهاتهما السديدة وملاحظاتهما القيمة الأثر البالغ والفضل الكبير في إنجاز هذه الأطروحة . كما أود أن أشكر الأستاذ/ سعود عبد العزيز البابطين على دعمه لي في سبيل الوصول إلى هذه الدرجة العلمية .

كما أود أن أشكر الأستاذ رجا حجيلان المطيري مدير إدارة التطوير والتنمية بوزارة التربية سابقًا على توجيهاته ونصائحه السديدة ، كما أود أن أشكر الدكتور / سلطان الديحاني الأستاذ بكلية التربية بجامعة الكويت على توجيهاته القيمة التي كانت خير عون لي في سبيل إنجاز هذه الأطروحة .

وأثني على جميع أساتذتي في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، على ما قدموه لي من علم وإرشاد وتوجيه لي طيلة دراستي في الجامعة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى العاملين بإدارة مدارس التربية الخاصة ومدرسة الأمل وتأهيل الأمل على مساعدتهم لي في تسهيل مهامي التعليمية ، وعلى رأسهم : الأستاذ: دخيل عايد العنزي مدير إدارة مدارس التربية الخاصة ، الأستاذة: هيا الفهد مراقبة الشؤون التعليمية ، الأستاذ: محمد علي رمضان مدير مدرسة الأمل وتأهيل الأمل ، الأستاذ: هشام العطار والأستاذ: عبدالكريم البدر المديرين المساعدين بمدرسة الأمل وتأهيل الأمل ، الأستاذ: بدر الدوخي رئيس قسم اللغة الانجليزية بمدرسة الأمل وتأهيل الأمل ، الأستاذ: بدر الشراح رئيس قسم الاجتماعيات بمدرسة الأمل وتأهيل الأمل ، الأستاذ : جايز المطيري والأستاذ :محمد إسماعيل والأستاذ : ماهر الجزار الأخصائيين الاجتماعيين بمدرسة الأمل وتأهيل الأمل .

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع من ساندني ووقف معي من الأقارب الأصدقاء ومنهم على سبيل الذكر لا الحصر: ثامر البرازي ، بندر الديحاني ، الحميدي الضيدان، د. حمدان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحربي ، عبد الكريم البدر ، حمد الجعفري ، فلاح العارضي ، سالم الديحاني، نادر الديحاني، عبدالله الديحاني ، خالد العارضي ، نواف الديحاني ،محمد ندا الديحاني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

Contents

الملخص ..... ك
Abstract ..... م
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها ١
مقدمة: ٢
مشكلة الدراسة وأهميتها ٢
مشكلة الدراسة : ٦
عناصر الدراسة : ٦
فرضيات الدراسة: ٧
أهمية الدراسة: ٨
مصطلحات الدراسة: ٨
محددات الدراسة : ١٠
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة ١١
أولاً : الإطار النظري : ١٢
ثانيًا : الدراسات السابقة : ٤٧
الفصل الثالث : منهج الدراسة ٦٠
مجتمع الدراسة : ٦١
عينة الدراسة : ٦١
الأدوات المستخدمة : ٦١
إجراءات التطبيق : ٦٦
متغيرات الدراسة : ٦٨
المعالجة الإحصائية المستخدمة : ٦٩
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ٧٠
أولاً: اختبار الفرضية الأولى ٧١
ثانياً: اختبار الفرضية الثانية ٧٣
ثالثاً: اختبار الفرضية الثالثة ٧٤
رابعاً: اختبار الفرضية الرابعة ٧٧
خامساً: اختبار الفرضية الخامسة ٧٩
سادساً: اختبار الفرضية السادسة ٨١
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات ٨٣
أولا تفسيرًا لنتائج الدراسة ٨٤
ثانيًا : توصيات الدراسة : ٩٣
(المراجع) ٩٥
أولا: المراجع العربية : ٩٥
ثانيا المراجع الأجنبية : ٩٨
الملاحق ١٠٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

مسلسل	عنوان الجـــدول	الصفحة
١	أفراد الدراسة	٨٩
٢	معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار القبلي	٩١
٣	معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار البعدي	٩٣
٤	جدول مواصفات الاختبار البعدي واختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم	٩٦
٥	تصميم الدراسة	٩٩
٦	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٢
٧	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٣
٨	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٤
٩	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٥
١٠	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٦
١١	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٧
١٢	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية.	١٠٨
١٣	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية	١٠٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٤	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١١٠
١٥	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية	١١١
١٦	المتوسطات الحسابية المرجحة والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية	١١٢
١٧	اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية	١١٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

مسلسل	عنـــــوان المـــلحـــق	الصفحة
١	الاختبار القبلي لأفراد مجموعات الدراسة	١٤٤
٢	نموذج التصحيح للاختبار القبلي	١٥٢
٣	الاختبار البعدي لأفراد الدراسة	١٥٤
٤	نموذج التصحيح للاختبار البعدي	١٦٢
٥	أسماء الأساتذة محكمي الاختبارات	١٦٤
٦	خطاب جامعة عمان العربية للدراسات العليا	١٦٦
٧	خطاب إدارة مدارس التربية الخاصة	١٦٨
٨	الوحدة التعليمية	١٧٠
٩	نموذج الخطة التربوية الفردية المطبق	٢٢٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للطلبة المعاقين سمعيًّا في دولة الكويت .

الملخص

إعداد

الطالب : محمد نزال المطيري

إشراف

الأستاذ الدكتور : سعيد رشيد الأعظمي

الدكتور : ياسر سالم

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا في تحسين تحصيلهم الدراسي واحتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية في دولة الكويت .

وقد استخدم الباحث الأدوات الخاصة في الدراسة ، وهي : الاختبار القبلي والاختبار البعدي واختبار لقياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم لأفراد مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) وكل هذه الاختبارات التحصيلية في مبحث التربية الاجتماعية ومن إعداد الباحث وتم تحكيمها من قبل عدد من المحكمين .

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٠) طالبًا من طلاب مدرسة الأمل وتأهيل الأمل للبنين المعاقين سمعيًا بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت البالغ عددهم (١٣٢) طالبًا .

و بغية تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها ، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك على النحو التالي : (المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري و اختبار تحليل التباين المشترك ANCOVA) .

حيث كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى، ويعزى ذلك لتدريسهم من خلال غرفة المصادر .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى، ويعزى ذلك لتدريسهم من خلال غرفة المصادر .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية ، ويعزى ذلك لتدريسهم باستخدام الخطة التربوية الفردية .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية ، ويعزى ذلك لتدريسهم باستخدام الخطة التربوية الفردية .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى.

وأخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م

The Effect of Teaching in the Resource Room and the Individual Education Plan on the Achievement and Retention of Learning in the Subject of Social Studies among the Hearing Impaired Students in the State of Kuwait.

Abstract

Prepared by:

Student: Mohamed Nazal Al-Mutairi

Supervised by:

Prof. Sa'eed Rashid Al-A'zami Dr. Yasser Salim

This study aimed at getting to know the effect of using the resource room and the individual educational plan in instructing the Hearing Impaired students on their scholastic achievement and their learning retention in the Social Studies subject in the State of Kuwait.

The researcher used special tools in the Study, which were: pre-test, post-test, test for measuring the learning retention ratio for the individuals of the study groups (control, first experimental, second experimental); all these achievement tests were prepared by the researcher. And they were reviewed by special judges .

The study sample consisted of 30 students out of 132 of Al-Amal School and Taahil Al-Amal for the Hearing Impaired Boys in the of Special Education Schools in the State of Kuwait.

For the sake of achieving the objectives of the study and testing its hypotheses, the following statistical methods were used: the means, the standard error, the convariance analysis (ANCOVA).

The study findings revealed that there were apparent differences between the average marks of the students of the first experimental group

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

and the average marks of the students of the control group in their achievement in the social studies subject. These differences were in favor of the students in the first experimental group due to the use of the Resource Room .

The study findings also showed that there were apparent differences between the average marks of the students of the first experimental group and the average marks of the students of the control group in their learning retention ratio in the Social studies subject. These differences were in favor of the students in the second experimental group due to the use of the Resource Room .

The study findings indicated that there were apparent differences between the average marks of the students of the second experimental group and the average marks of the students of the control group in their achievement in the social studies subject. These differences were in favor of the students in the second experimental group due to the use of IEP.

The study findings also showed that there were apparent differences between the average marks of the students of the second experimental group and the average marks of the students of the control group in their learning retention ratio in the social studies subject. These differences were in favor of the students in the second experimental group due to the use of IEP.

The Study findings also showed that there were apparent differences between the average marks of the students of the first experimental group and the average marks of the students of the second experimental group in their achievement in the social studies subject. These differences were in favor of the students in the first experimental group.

Finally, The Study findings also showed that there were apparent differences between the average marks of the students of the first experimental group and the average marks of the students of the second experimental group in their learning retention ratio in the social studies

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

subject. These differences were in favor of the students in the second experimental group.

www.manaraa.com

الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- أسئلة الدراسة .
- فرضيات الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .
- محددات الدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

مشكلة الدراسة وأهميتها

يعد موضوع التربية الخاصة Special Education من الموضوعات الحديثة ؛إذ تعود البدايات العملية المنظمة له إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم إذ تمتد جذوره إلى ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع والقانون والطب ، ويتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير العاديين والذين ينحرفون انحرافًا ملحوظًا سالبًا أو إيجابيًا عن الأفراد العاديين في أحد محاور نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي ، مما يستدعي اهتمامًا خاصًا من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرق تشخيصهم ، ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم . وقد لاقى هذا الميدان اهتمامًا متزايدًا من قبل المهتمين والمختصين والعاملين في مختلف المجالات المهنية .

وقد شهد تطورًا مذهلاً وانطلاقة قوية وفائقة السرعة نتيجة لعوامل ومتغيرات اجتماعية وثقافية عديدة منها إنسانية وأخلاقية وتشريعية تنادي بضرورة توفير الحقوق الأساسية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة التي تتعلق بالصحة والتربية والعمل على الوصول إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها طاقاتهم وقدراتهم . ومن الأطفال الذين يحتاجون الرعاية والاهتمام الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية ، فيجب على المجتمع أن يوفر لهم كل ما يكفل لهم المساواة مع الأفراد العاديين ، وذلك من خلال توفير الخدمات المطلوبة في كل المجالات الطبية والتأهيلية والنفسية والتعليمية لكي يصلوا إلى أعلى مستويات الارتقاء في هذه المجالات .

وإذا كان الحديث عن توفير الخدمات التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة السمعية فيجب أن يقدم التربويون أرقى وأجدى الأساليب التعليمية والتي أثبتت الدراسات فائدتها في إيصال المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية لهؤلاء الطلاب .

وعند الحديث عن تعليم الصم في دولة الكويت فسياسة دولة الكويت تقوم على اعتبار أن المواطن هو الثروة الحقيقية لتحقيق التقدم والرخاء لذلك فإن حكومة الكويت تسعى لاستثمار هذه الثروة العظيمة عن طريق تقديم وتسخير كافة السبل الكفيلة بتطوير وتنمية قدرات أبناء هذا الوطن على كافة الأصعدة .

ولم يكن اهتمام الدولة مقتصرًا على فئة دون فئة في المجتمع بل اهتمت الدولة بذوي الاحتياجات الخاصة لذلك سعت ممثلة بوزارة التربية إلى إفراز قطاع تربوي خاص يعتني بهذه الفئة ولا يقل أهمية عن قطاع التعليم العام حيث له معالمه الخاصة ونظامه وأسسه ومجالاته التي تتناسب وقدرات هذه الفئة .

وبالنسبة للطلاب المعاقين سمعيًّا فقد أسست الدولة مدرسة الأمل بنين في العام الدراسي ١٩٥٩/ ١٩٦٠ م ، حيث بدأت الدراسة بستين طالبًا ، ولكن ازدياد عدد الطلاب جعل إدارة مدارس التربية الخاصة تنشئ مرحلة التأهيل في العام الدراسي ١٩٦٧/ ١٩٦٨م . وهي تضم الآن مائة و ثمانين طالبًا موزعين على أربعةً وعشرين فصلاً دراسيًا .

ولهذه المدرسة شروط قبول منها : أن يثبت الفحص الطبي والسمعي والنفسي لياقته للدراسة، أن لا تقل نسبة الذكاء لديه عن ٧٥ ، تشكل لجنة فنية في كل مدرسة برئاسة مدير المدرسة وعضوية اثنين من المعلمين والاختصاصي الاجتماعي والاختصاصي النفسي لدراسة الحالات التي يمكن قبولها على ضوء التقارير المقدمة لتحديد المستوى التحصيلي للطالب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والسلم التعليمي لهذه المدرسة مكون من ثلاث مراحل هي : (مرحلة الرياض.ـ المرحلة الابتدائية (الأمل) ـ مرحلة التأهيل المهني) . إلى جانب هذه المدرسة الحكومية هناك عدد من المدارس الأهلية التي تهتم أيضًا بتدريس الطلاب المعاقين سمعيًّا ، وكذلك عدد من الجهات الأخرى التي تهتم بشؤون هذه الفئة والتابعة لوزارات وهيئات أخرى غير وزارة التربية .

لكن من خلال التمعن بالمناهج وطرائق التدريس المطبقة في هذه الجهات يجد أنها تنهج النهج التقليدي في التعامل مع الطلاب المعاقين سمعيًّا ، على الرغم من مناداة التربويين وأولياء الأمور والصم أنفسهم في الإفادة من أحدث ما توصل له الباحثون في ميدان التربية الخاصة، وأثبتوا جدواه في تحسين قدرات هؤلاء الطلاب في مختلف قدرات النمو .

وتناولت هذه الدراسة بالبحث والتفصيل أسلوبين من الأساليب الحديثة ـ في دولة الكويت ـ والتي تستخدم في عملية تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا وهما أسلوب التدريس داخل غرفة المصادر واستخدام الخطة التربوية الفردية ، وسيحاول الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام الأسلوبين السابقين في عملية تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا على عمليتي التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم . والمقارنة بين كلا الأسلوبين. وعند الحديث عن غرفة المصادر فهي تعتبر من أهم الاستراتيجيات أو البدائل التربوية التي من الممكن أن يستفيد منها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية .

فقد أشار (الزريقات ٢٠٠٣) إلى أن معظم غرف المصادر السمعية تم تخطيطها بحيث يقضي الطلاب بعض أوقاتهم فيها للحصول على تعليم متخصص وداعم للنشاطات التعليمية العادية ويقوم معلمون ذوو كفاءات خاصة بتزويد الطلاب بخدمات تعليمية فردية .

ولقد أدخلت بعض الدول العربية خدمات غرفة المصادر في البرامج الخاصة بتقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتباينت طرق الإفادة من هذا البديل، ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذا الأسلوب التربوي المتخصص لا بد من اتباع منهجية دقيقة ومفصلة عند تنفيذه ، فمفهوم غرفة المصادر يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة ، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته (صادق ٢٠٠٦).

غرفة المصادر كما أشار (الخطيب ٢٠٠٥) ما هي إلا غرفة خاصة يذهب إليها الأطفال المعاقون سمعيًّا لبعض الوقت لتلقي التعليم الأكاديمي الإضافي والخاص على يدي اختصاصي تربية خاصة . وهذا النموذج من النماذج المستخدمة حاليًا بكثرة مع ذوي الإعاقات السمعية البسيطة . وتتم إحالة الأطفال إلى غرفة المصادر بناءً على تقييم شمولي للصعوبات التي يواجهونها . وإضافةً إلى التعليم الأكاديمي الخاص ، يقوم المعلم بتدريب الأطفال على مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية ويعمل على تكييف الأدوات والوسائل التعليمية ليتم استخدامها في الصف العادي . ويهتم معلم غرفة المصادر بتنظيم بيئة تعليمية فردية حيث يقدم البرامج التصحيحية والمساندة لكل فرد بناءً على الأهداف المحددة في برنامجه التربوي الفردي . ولكنه يعمل أيضًا على تدريب التلاميذ المعاقين سمعيًا ضمن مجموعات صغيرة . ويلتحق في غرفة المصادر ما بين ١٥ ـ ٢٠ طالبًا تقريبًا يقضون فيه حوالي ٢٥% من الوقت (أي بواقع حصتين تقريبًا) .

إذًا من حيث المبنى غرفة المصادر ما هي إلا فصل دراسي يأتي إليه الطلاب لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة ، ولكنها أكثر من كونها حيزًا بنائيًا ، إنها مفهوم يلفت انتباهنا إلى الحقيقة التي مقتضاها أن الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يمكن أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستفيدوا من الوجود في الفصل العادي . إن إحلال ـ وضع ـ تلميذ التربية الخاصة في برنامج غرفة مصادر يعطي للطالب وقتًا كبيرًا في الفصل العادي . وهذه الدراسة حاولت تبيين أثر استخدام غرفة المصادر كأحد الحلول لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعيًا في مبحث المواد الاجتماعية .

ومشكلة التحصيل الأكاديمي مشكلة طويلة المدى بالنسبة للأفراد الصم . ويتأثر التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعاقين سمعيًا بعوامل درجة الفقدان السمعي ووجود اللغة والخبرة في البيئة مع الأفراد والأشياء . فإذا عُلم الطفل لغة الإشارة في الطفولة المبكرة ولديه البعض من الإدراك السمعي واستعان بالمضخمات الصوتية المناسبة قبل سن عامين وبيئته غنية بالأنشطة والخبرات اللغوية ، فإن هذه العوامل كلها تعتبر عوامل نجاح في المدرسة .

وقد أشار (الخطيب ٢٠٠٥) إلى أنه على الرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين سمعيًّا ليس منخفضًا إلا أن تحصيلهم العلمي عمومًا منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين. فغالبًا ما يعاني هؤلاء الطلاب وبخاصة الصم منهم من مستويات مختلفة من التأخر أو التخلف في التحصيل الأكاديمي عمومًا وبوجه خاص في التحصيل القرائي ، وذلك أمر واضح حيث إن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية هو ذاك المتعلق بالضعف اللغوي الأمر الذي يقود بدوره إلى التأثير سلبيًّا على التحصيل في القراءة . وقد أفادت دراسات عديدة بأنه كلما زادت المتطلبات اللغوية ومستوى تعقدها أصبحت قدرة الطلاب المعاقين سمعيًّا على التحصيل أضعف . إن الاستنتاج العام الذي يخرج به المحلل لأدبيات التربية الخاصة وفق رأي
(الخطيب ٢٠٠٥) أن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية ، هذا مع العلم بأن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة السمعية مثل القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدان والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية ، والوضع السمعي للوالدين ، والوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة .

إن التحصيل التربوي للطلبة المعاقين سمعيًا هو في الحقيقة مشكلة لغوية ، ويعتمد على القدرة على التواصل مع الأشخاص الآخرين . وعمومًا فإن الأطفال المعاقين سمعيًا من ذوي الذكاء الطبيعي يعانون من تخلف أكاديمي شديد ناتج عن صعوبات في الفهم والتعبير اللغوي . فالإعاقة السمعية تؤثر سلبًا على المهارات اللغوية واللفظية ويظهر هذا التأثير بشكل واضح على المهارات الأكاديمية المختلفة . لذلك فإن التحصيل الأكاديمي للطلبة المعاقين سمعيًا هو أدنى من أقرانهم السامعين العاديين.

وأشار (صادق ٢٠٠٦) أن القراءة قد جذبت لأهميتها الانتباه الأكبر لدى المعلمين والباحثين ، وقد هدفت الجهود المبذولة إلى تحسين أداء القراءة ، ويعود الفضل في ذلك إلى استعمال طرق تعليم جديدة وجهود التدخل المبكر المبذولة . وكما أشرت سابقًا إلى أن الطلاب المعاقين سمعيًا يعانون من مشاكل في الأداء الأكاديمي مقارنةً بتحصيل الطلبة العاديين ، وأكثر صعوبات الأداء الأكاديمي التي يعانون منها هي الصعوبة في التحصيل القرائي . وسبب ذلك أثر الإعاقة الكبير في الجانب اللفظي ، الأمر الذي يقود إلى تأثر التحصيل في القراءة والجوانب الأكاديمية الأخرى .

ومن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للمعاق سمعيًا وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتمادًا أساسيًا على النمو اللغوي ولأن القدرات العقلية لدى الطالب المعاق سمعيًا قد لا تختلف عنها لدى قرينه الطالب العادي لذلك فإن الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي لديهم يمكن تفسيره بعدد من العوامل أهمها :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. عدم ملاءمة المناهج الدراسية لهم حيث إنها مصممة بالأصل للأفراد السامعين .
٢. انخفاض الدافعية للتعلم في الغالب لديهم نتيجة ظروفهم النفسية الناجمة عن وجود الإعاقة السمعية .
٣. عدم ملاءمة طرائق التدريس لحاجاتهم ، فهم بحاجة لأساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم (صادق٢٠٠٦) .

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر استخدام التدريس عن طريق غرف المصادر والخطة التربوية الفردية في عملية تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية على عمليتي التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية في دولة الكويت .

إن مادة التربية الاجتماعية لا تقل أهمية عن القراءة والكتابة والرياضيات فعن طريق مبحث المواد الاجتماعية نستطيع أن ننمي مهارات الطالب المعاق سمعيًا في الجوانب الاجتماعية في فروع (الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية وعلم النفس وعلم الاجتماع) وإذا ما أردنا أن نتغلب على مشاكل التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات والتي يعاني الطالب المعاق سمعيًا من مشاكل فيها . إذًا لابد من وجود معلم ملائم وطريقة مجدية ومكان مناسب للفئة المستهدفة .

و لقد أجمع التربويون على الفائدة التي قد يجنيها كل من المعلم والطالب عند اختيار غرف المصادر كمكان لتعليم وتأهيل الطالب ذي الإعاقة السمعية . فالمعلم سيتمكن من اختصار الوقت والجهد وسيعمل بشكل فردي مع طالبه الذي يعاني من مشكلة في إحدى الجوانب التحصيلية وسيحدد ماهية وحجم المشكلة الأكاديمية لديه والحلول الأكاديمية وطرائق التدريس المناسبة لحلها لكي يجاري باقي الطلاب .

أما فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية Individualized Educational Plan فهي تشكل حجر الزاوية في بناء مناهج الطلاب غير العاديين ومن ضمنهم الطلاب المعاقون سمعيًا.

ومن الثابت أن الخطة التربوية الفردية قد أسهمت بتحقيق تغير سريع في مسار التربية الخاصة ؛ فغرضها هو التأكيد على الخدمات الملائمة من خلال تخطيط تربوي فردي وإسهام من جانب المعلمين ، وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية وجداول العمل ومعايير وإجراءات التقويم للتحقق من مدى تحقق هذه الأهداف ، وهذا التقويم يكون له دور في تشجيع المعلمين على التركيز على مهام ومهارات العمل التدريسي . ومما لا شك فيه أنه قد تتحقق فوائد كثيرة من الخطة التربوية الفردية ، فعلى أقل حال يجلس الوالدان والمعلمون لمناقشة موضوعات تخص الطالب المعاق سمعيًا .

وتفريد التعليم كان ولا يزال أحد الخصائص المركزية المميزة لميدان التربية الخاصة ويقصد به تقديم برنامج ملائم لمستوى نمو الطالب وتطوره . ويكون البرنامج ملائمًا إذا تضمن منهجًا يستجيب للفروق الفردية وتعديلاً لاستراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية .

والخطة التربوية الفردية ما هي إلا خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للطالب ذي الحاجات الخاصة . وبذلك فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة الأداة الرئيسة التي تضمن حصول كل طالب على خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية (الخطيب والحديدي ٢٠٠٥) .

والتربية الخاصة تنظر إلى الطالب ذي الاحتياجات الخاصة على أنه كائن يتميز بحاجات وخصائص وقدرات ، تختلف عن أقرانه من الطلاب العاديين ، وتؤكد على أهمية مراعاة الفروق الفردية منذ البداية من خلال الخطة التربوية الفردية التي تحدد احتياجات الطالب وقدراته ومتطلباته الخاصة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمناهج ذوي الاحتياجات الخاصة لا توضع سلفًا وإنما توجد خطوط عريضة تشكل المحتوى التعليمي العام لهذه المناهج ، ثم يوضح البرنامج التربوي الفردي للطالب بناءً على قياس مستوى الأداء الحالي من خلال فريق متعدد التخصصات (يحيى ٢٠٠٦) .

وهذه الخطة تهدف إلى تحقيق الفائدة التربوية للطالب المعاق سمعيًا لتسهيل نموه الانفعالي والاجتماعي . فنظام الخطة التربوية الفردية هو تأكيد بأن التعليم سوف يكون ذا أهداف علمية وأن إجراءات التعليم واتخاذ القرارات ستكون أكثر فائدة . خلال استعمال متطلبات الخطة التربوية الفردية فإن المعلمين لم يعودوا بحاجة للاجتهادات الفردية وللأفكار المقنعة حول ما هو الأفضل للأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية راجعة لأحد أشكال العجز لأنها تتضمن في بداية تطبيقها بيانًا بمستوى الأداء التعليمي الحالي للطفل . وتتكون هذه الخطة من:

١. بيان الأهداف طويلة المدى أو قصيرة المدى .
٢. بيان الخدمات التعليمية المخصصة والتي يجب أن تزود الطفل وإلى المدى الذي يجب أن يشارك فيه الطفل في التعليم العادي .
٣. التاريخ المفترض لبدء تقديم الخدمات التعليمية ومواصفات الأهداف المحددة وإجراءات التقييم وجداول التقدير المبنية على أسس سنوية وفيما إذا كانت الأهداف التعليمية قد تحققت (الزريقات ٢٠٠٣) .

ومن خلال عرض الفائدة التعليمية التي يمكن أن تعود على الطالب المعاق سمعيًا بعد تطبيق الأسلوبين السابقين في عملية تدريسهما ، حاول الباحث المقارنة بين الأسلوبين وفائدة كل منهما لطالبنا المعاق سمعيًا .

وهذا ما دعا الباحث إلى محاولة التأكد من أثر استخدام غرف المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا في مبحث التربية الاجتماعية على عمليتي التحصيل الدراسي وكذلك على عملية الاحتفاظ بالتعلم .

فالباحث استغل غرفة المصادر الموجودة في مدرسة الأمل للطلاب المعاقين سمعيًا في إدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في عملية تدريس جزء من منهاج مادة التربية الاجتماعية لكي يتأكد من وجود تحسن في درجة التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى أفراد العينة التجريبية الأولى ، وكذلك قام بتدريس أفراد العينة التجريبية الثانية بالأسلوب الفردي من خلال الخطة التربوية الفردية وقارن بين أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين وكذلك قارن أداءهما بأداء أفراد العينة الضابطة في مبحث التربية الاجتماعية .

مشكلة الدراسة :

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى أثر استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا على تحصيلهم الدراسي واحتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ م .

عناصر الدراسة :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ . ما أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر على تحسين التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية للمعاقين سمعيًّا بدولة الكويت ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢ . ما أثر استخدام التدريس في غرفة المصادر على تحسين الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للمعاقين سمعيًّا بدولة الكويت ؟

٣. ما أثر استخدام التدريس من خلال الخطة التربوية الفردية على تحسين التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية للمعاقين سمعيًّا بدولة الكويت ؟

٤. ما أثر استخدام التدريس من خلال الخطة التربوية الفردية على تحسين الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية للمعاقين سمعيًّا بدولة الكويت ؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تعليمهم داخل غرفة المصادر وأفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا تعليمهم بالطرق التقليدية.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تعليمهم داخل غرفة المصادر وأفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا تعليمهم بالطرق التقليدية.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α: ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الخطط التربوية الفردية وأفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا تعليمهم بالطرق التقليدية.

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α: ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الخطط التربوية الفردية وأفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا تعليمهم بالطرق التقليدية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α: ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تعليمهم داخل غرفة المصادر و أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الخطط التربوية الفردية .

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تعليمهم داخل غرفة المصادر و أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الخطط التربوية الفردية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

تعود أهمية البحث إلى :

١. أنها دراسة تعرف بغرفة المصادر والخطة التربوية الفردية وتاريخ استخدامهما ومكوناتهما ودورهما في عمل معلم الطالب المعاق سمعيًا .

٢. إطلاع المهتمين بميدان التربية الخاصة والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور والمعاقين أنفسهم بفاعلية التدريس عن طريق بديل غرف المصادر والخطة التربوية الفردية وأثره على تحصيل الطلاب الخواص واستفادتهم من المناهج المقدمة داخل مؤسساتهم التربوية .

٣. إفادة العاملين في مجال رعاية ذوي الإعاقة السمعية بدولة الكويت من تطبيق هذا البديل التربوي (غرفة المصادر) وكذلك استخدام الخطة التربوية الفردية في أعمالهم الهادفة لمساعدة الطالب المعاق سمعيًا و وفقًا لنتائج الدراسة .

٤. الإفادة من أسلوب التدريس عن طريق غرف المصادر والخطة التربوية الفردية ـ وفقًا لنتائج الدراسة ـ من قبل باقي الفريق متعدد التخصصات كالأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي وولي الأمر والمعلم المهني وغيرهم.

مصطلحات الدراسة:

غرفة المصادر (Resource Room):

التعريف نظريًا : عبارة عن مكان يتم إعداده وتجهيزه بمواد وأجهزة خاصة ويعمل به معلم وأكثر ممن أعدوا إعدادًا خاصًا للاضطلاع بمهمة تعليم الأطفال المعاقين الذين يذهبون إليه ـ طبقًا لجدول معين ـ للحصول على مساعدة في جوانب معينة أو الذين يحتاجون إلى إرشاد للتغلب على صعوبة ما . وتعد غرفة المصادر إحدى الأساليب الحديثة التي شاع استخدامها في مجال التربية الخاصة بهدف تقديم الخدمات للمعاقين مع وجودهم في المدارس العادية (الشخص والدماطي ١٩٩٤).

كما أشار ليرنر (Lerner 2000) إلى أن غرفة المصادر عبارة عن غرفة خدمات خاصة تخصص لتقديم الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة . يتلقى الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة الملتحقين بغرف المصادر حصصًا معينة في الجوانب التي يظهرون مشكلات فيها وفق جدول محدد ، ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي .

التعريف إجرائيًا : الغرفة المعدة في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت ، والمجهزة بمواد وأجهزة خاصة ويعمل بها معلم أو أكثر ممن أعدوا إعدادًا خاصًا للاضطلاع بمهمة تعليم الطلاب المعاقين سمعيًّا والذين يذهبون إليها طبقًا لجدول معين للحصول على المساعدة في جوانب معينة أو الذين يحتاجون إلى إرشاد للتغلب على صعوبة ما .

الخطة التربوية الفردية : (Individualized Educational plan) :

التعريف نظريًا : تلك الخطة التي تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (الروسان ١٩٨٣) . كما عرفتها (يحيى ٢٠٠٦) بأنها خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حاجاته التربوية ، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

التعريف إجرائيًّا : الوثيقة المكتوبة للطالب المعاق سمعيًّا في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت لتقابل حاجاته التربوية ، وتحقق أهدافه المتوقع تحقيقها ، وتطور وتراجع وتنقح من قبل فريق متعدد التخصصات .

الإعاقة السمعية (Hearing Impairment):

التعريف نظريًّا : يجب التأكيد على أن مصطلح التلف السمعي غير محدد بأشخاص معينين وهم ذوو فقدان السمع الشديد أو التام. بل إنه يخص المدى الكامل للتلف السمعي، وإنه لا يحصر الأطفال الذين لا يسمعون فقط ولكن أيضاً الذين لديهم صمم طفيف ويستطيعون فهم الكلام بدون صعوبة. إن عدد الأطفال الذين يعانون من التلف السمعي يتناقص حسب درجة الفقدان من الخفيف إلى المتوسط إلى الشديد وإلى المستوى الكامل.

وفي ما يلي تعريفان بسيطان للتفريق بين الصم وضعاف السمع :

الشخص الأصم: هو الذي تعطلت حاسته السمعية لدرجة (عادة ٧٠ ISO db أو أكثر) ويتصف بإعاقة في فهم الكلام من خلال السمع لوحده ، باستخدام معينات سمعية أو بدونها.

الشخص الضعيف السمع: هو الشخص الذي أعيق سمعه لدرجة (٣٥ إلى٦٩ ISO db) والذي يجعل من الصعب السمع ولكنه ليس مستحيلاً ، ويتصف بفهم الكلام من خلال الأذن لوحدها مع أو بدون المعينات السمعية (Moores 2001) .

التعريف إجرائيًّا : هم الطلاب الذين أعاق فقدان حاسة السمع لديهم التواصل والاندماج وبناء اللغة والكلام مع الآخرين المحيطين بهم ، ويتلقون تعليمهم في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت.

التحصيل (Achievement) :

التعريف نظريًّا : مدى معرفة الفرد لموضوع معين ومهارته في أدائه ومدى فهمه له (العتوم ٢٠٠٤) .

التعريف إجرائيًّا : في هذه الدراسة يعني ناتج ما يتعلمه الطالب المعاق سمعيًا داخل غرفة المصادر من منهج مادة التربية الاجتماعية المطبق في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت مقاسًا بالعلامة التي يحصل عليها في الاختبار القبلي والبعدي اللذين سيقوم الباحث بإعدادهما لأغراض الدراسة .

الاحتفاظ بالتعلم (Retention):

التعريف نظريًّا : الاحتفاظ أو كما يسمى إعادة التعلم أو درجة الوفر يشير إلى أن المعلومات التي تعلمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخاصةً مع غياب التدريب والتعزيز . ومع ذلك فإن هذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أن المعلومات قد تم نسيانها أو فقدها بالكامل من الذاكرة حتى إن عجز الفرد عن تذكرها أو التعرف عليها . ولذلك فإن إعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتًا وجهدًا أقل مما استغرقه في المرة الأولى للتعلم مما يشير إلى وفرة في التعلم والذاكرة يتوقع أن ينعكس بانخفاض كمية الجهد والوقت اللازم للتعلم اللاحق (العتوم ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريف إجرائيًّا : في هذه الدراسة يعني قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلمها داخل غرفة المصادر وتتعلق تلك المعلومات بمنهج مبحث التربية الاجتماعية للصف الأول المتوسط المطبق في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. وتقاس هذه القدرة من خلال الاختبار البعدي الذي سيعده الباحث لأغراض الدراسة.

الدراسات الاجتماعية (Social Studies):

التعريف نظريًّا : يطبق مفهوم الاجتماعيات على المناهج الدراسية التي تتناول بالدراسة فعاليات الإنسان ونشاطه منفردًا ومجتمعًا في ماضيه وحاضره والتي تعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات ، وتعنى كذلك بدراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي نشأت عن هذه العلاقات وتشمل الاجتماعيات التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والتربية الوطنية وعلم النفس والاقتصاد والفلسفة والمنطق (دبور والخطيب ١٩٧٨) . كما أشارت (الفتلاوي ٢٠٠٤) إلى أن مصطلح المواد الاجتماعية يطلق على المناهج الدراسية التي تدرس في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والتي تضم التاريخ والجغرافيا والتربية القومية وعلم الاجتماع ... وكلها مواد بحكم طبيعتها تعنى بدراسة الإنسان والعلاقات الإنسانية وما ينشأ عنها من مشكلات ومواقف تبدو كرد فعل طبيعي لتلك العلاقات.

التعريف إجرائيًّا : المناهج الدراسية التي تدرس في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت ، والتي تضم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع وعلم النفس وكلها مواد تعنى بدراسة الإنسان والعلاقات الإنسانية وما ينشأ عنها من مشكلات ومواقف تبدو كرد فعل طبيعي لتلك العلاقات .

محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على عينة قوامها(٣٠) طالبًا من طلاب مدرسة الأمل للبنين المعاقين سمعيًا بإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. وحددت الدراسة بحدود زمنية وهي الفترة المتاحة لإجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية (فصل دراسي) ، كما حددت هذه الدراسة بحدود مكانية حيث تم إجراء الدراسة داخل مدرسة الأمل للبنين المعاقين سمعيًا بدولة الكويت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري :

- مقدمة .
- تعريف الإعاقة السمعية وتصنيفها .
- خصائص المعاقين سمعيًا .
- الاستراتيجيات التعليمية للأطفال المعاقين سمعيًا .
- غرفة المصادر .
- آلية العمل في غرف المصادر .
- النشأة والتطور .
- أنواع غرف المصادر .
- غرفة المصادر في الميزان .
- مسؤوليات معلم غرفة المصادر .
- الوسائل التعليمية .
- الخطة التربوية الفردية وماهيتها وأهميتها .
- أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية .
- الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .
- اعتبارات خاصة بالخطة التربوية الفردية .
- الخطوات الرئيسية في تصميم وتنفيذ الخطة التربوية الفردية .
- مكونات الخطة التربوية الفردية وبناؤها .
- الأسس التي تقوم عليها الخطة التربوية الفردية .
- إدارة مدارس التربية الخاصة .

ثانيًا : الدراسات السابقة :

- الدراسات العربية .
- الدراسات الأجنبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً : الإطار النظري :

مقدمة :

اصطفى الله الإنسان عن باقي مخلوقاته من الكائنات ، بأن أسبغ عليه قدرة عقلية إدراكية تعمل على تحليل المؤثرات الحسية سواء السمعية منها أو البصرية التي تحدث من حوله وفي بيئته ، فيقوم باستجابات سلوكية حركية أو كلامية حيالها تتلاءم وخبراته الحياتية للحفاظ على بقائه .

وقدرة الإنسان على إدراك المؤثرات الصوتية أي معرفة وفهم دلالاتها تعتمد اعتماداً كبيراً على سلامة قدرته الحسية السمعية وما يصاحبها من عمليات دماغية كتحليل الذبذبات الصوتية إلى مكوناتها الأولية حتى يتم تمييزها ومطابقتها بدلالتها المختزنة في ذاكرته . وسماع الإنسان لهذه الأصوات ما هو إلا دلالة حية على ارتباطه ببيئته واتصاله بمحيطه واستمرار لوجوده ، حتى في أحلك الظلمات فإن قدرته على سماعها تمنحه الثقة التي يتوخاها وتوفر له الأمان الذي يرتجيه .

وتلعب القدرة الحسية السمعية عند الإنسان دوراً مهماً في حياته ، فهي النافذة التي يطل منها إدراكه العقلي على العالم الصوتي من حوله والمنبه له من الأخطار التي من الممكن أن تعمل على إيذائه والقضاء على استمرار بقائه .

وإذا كانت القدرة الحسية السمعية في المرتبة الأولى وسيلة حفظ ووقاية بالنسبة للإنسان فإنها في المرتبة الثانية الوسيلة الأساسية للتعلم والاكتساب خاصة القدرات اللغوية والأطفال الذين درجوا على دروب الحياة فاقدين لقدراتهم الحسية السمعية نراهم مفتقرين إلى الملكات العقلية التي تمكنهم من الإفادة من دلالات الأصوات ومعانيها .

والطفل الأصم الذي عليه أن يكتشف العالم من حوله حتى تنمو معارفه يصعب عليه أن يقوم بالتكيف الضروري لمستلزمات وجوده فيكون العالم بالنسبة له عالمًا مختلفًا في مفهومه عما هو عليه في حقيقته .

وإذا كانت معاناته لفقدان أسباب التفاهم والاتصال مع أهله وأفراد بيئته صعبة وقاسية فإن معاناته من الشك والارتياب والانطواء والانعزال أعظم وأضخم .

تعريف الإعاقة السمعية وتصنيفها:

لقد ظهرت تعريفات عدة للإعاقة السمعية حسب المهتمين بهذه المشكلة فعلى سبيل المثال تهتم التشريعات القانونية بدرجة الفقدان السمعي وذلك من أجل التمييز بين ضعاف السمع والمصابين بالصمم الكامل بينما يهتم التربويون بالمضامين التربوية والآثار الناتجة عن الإعاقة السمعية على التعلم والتواصل (القمش والمعايطة ٢٠٠٧).

تعرف الإعاقة السمعية بأنها انحراف في السمع يحد من قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه .

والإعاقة السمعية مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع ، وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في العصب السمعي الموصل إلى المخ ، وفقدان السمع قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الإعاقة السمعية الشديدة(القريوتي والدقاق ٢٠٠٦) .

ومصطلح الإعاقة السمعية يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنان معًا ، وتحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات ، وقد يكون القصور السمعي جزئيًا أو كليًا ، شديدًا أو ضعيفًا ، وقد يكون مؤقتًا أو دائمًا ، وقد يكون متزايدًا أو متناقصًا أو مرحليًا (عبد الواحد ٢٠٠١) .

وقد أشار (القريوتي ٢٠٠٦) إلى أن المعاق سمعيًا هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يصل إلى أكثر من (٧٠) ديسبيل ، مما يحول دون تمكنه من المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال جهاز السمع وحده ، سواءً باستخدام المعينات السمعية أو بدونها .

ويشير مصطلح الإعاقة السمعية (Hearing Impairment) إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف بسيط وضعف سمعي شديدٍ جداً . وخلافاً لاعتقادات البعض من أن الضعف السمعي ظاهرة يعاني منها الكبار في السن ، وتؤكد الإحصائيات على أن هناك مشكلات سمعية متنوعة تحدث لدى الأطفال والشباب ، ولذلك يصف كثيرون الإعاقة السمعية بأنها إعاقة نمائية بمعنى أنها تحدث في مرحلة النمو (الخطيب و الحديدي ١٩٩٧) .

ويمكن تعريف الإعاقة السمعية من خلال اتجاهين مختلفين :

الاتجاه الطبي : المعاق سمعيًا هو ذلك الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين . هذا يعني أن الخلل أو التلف قد أصاب الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الأذن الداخلية ، هذا بطبيعة الحال قد لا يشمل كامل أجزاء الأذن ، بل جزءًا أو أجزاءً منها .

الاتجاه التربوي:

الأصم : هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الإفادة من برامج التعليم المختلفة المقدمة للسامعين ، وهو بحاجة إلى أساليب تعليمية تعوضه عن حاسة السمع .

وتتأثر قدرته على استخدام الكلام في التعامل مع الآخرين ـ أصم أبكم ـ إذا حدثت الإعاقة قبل تعلم اللغة .

ضعيف السمع : هو ذلك الشخص الذي يعاني من فقدان في القدرة السمعية قد يمكنه تعويضها بالمعينات السمعية وارتفاع شدة الصوت ، ويمكنه التعلم بالطريقة ذاتها التي يتعلم بها الأفراد السامعين بعد استخدام المعين السمعي (يوسف ودرباس ٢٠٠٧) .

ويشير مصطلح الإعاقة السمعية تربويًا تبعًا لما أورده (الزريقات ٢٠٠٣) إلى أنها مشكلة قد تتراوح في شدتها بين البسيطة إلى الشديدة جدًا وتؤثر سلبًا على الأداء التربوي للطالب . ووضح أن تعريف الإعاقة السمعية يعتمد على عملية التشخيص، والذي يشتمل على قياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات النطق والكلام والتقييم الوظيفي السلوكي .

وتصنف الإعاقة السمعية في العادة تبعًا لثلاثة معايير هي: (أ) العمر عند الإصابة (ب) موقع الإصابة (جـ) شدة الإصابة.

أما عن المعيار الأول ، فتصنف الإعاقة السمعية تبعاً للعمر عند حدوث الضعف السمعي إلى إعاقة سمعية قبل اللغة (Prelingual). وهي الإعاقة التي تحدث قبل تطور الكلام واللغة عند الطفل، وإعاقة سمعية بعد اللغة [Postlingual] وهي الإعاقة التي تحدث بعد تطور الكلام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واللغة. كذلك تصنف الإعاقة السمعية حسب هذا المعيار إلى إعاقة سمعية ولادية [Congenital] وإعاقة سمعية مكتسبة [Adventitious]. في الإعاقة السمعية الولادية يكون لدى الطفل ضعف سمعي منذ لحظة الولادة ولهذا فهو لن يستطيع تعلم الكلام تلقائياً. أما في الإعاقة السمعية المكتسبة فإن الضعف السمعي يحدث بعد الولادة. وفي هذه الحالة قد يبدأ الطفل بفقدان القدرات اللغوية التي تكون قد تطورت لديه إذا لم تقدم له خدمات تأهيلية خاصة.

وأما عن المعيار الثاني فتصنف الإعاقة السمعية تبعاً لموقع الإصابة أو الضعف في الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية، وإعاقة سمعية حسية ـ عصبية، وإعاقة سمعية مركزية.

في الإعاقة السمعية التوصيلية [Conductive-hearing-loss] تكون المشكلة في عملية توصيل الصوت إلى الأذن الداخلية بسبب مشكلات في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى وبالنسبة للإعاقة السمعية الحسية ـ العصبية [Sensorineural-Hearing-Loss] فالمشكلة ترتبط بالأذن الداخلية أو بالعصب السمعي.أما في الإعاقة السمعية المركزية [Central-Hearing-Loss] هنا يحدث تفسير خطأ ، لما يسمعه الإنسان على الرغم من أن حاسة السمع ذاتها قد تكون طبيعية، فالمشكلة ترتبط بتوصيل السيالات العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ وذلك نتيجة الأورام أو أي تلف دماغي آخر.

وأما عن المعيار الثالث، فالإعاقة السمعية تصنف حسب شدة الفقدان السمعي إلى خمس فئات هي:[أ] الإعاقة السمعية البسيطة جداً [Slight]: الفقدان السمعي يتراوح بين [٢٧-٤٠] ديسبل.

[ب] الإعاقة السمعية البسيطة [Mild]: الفقدان السمعي يتراوح بين [٤١-٥٥] ديسبل.

[ج] الإعاقة السمعية المتوسطة [Moderate]: الفقدان السمعي يتراوح بين [٥٦-٧٠] ديسبل.

[د] الإعاقة السمعية الشديدة [Severe]: الفقدان السمعي يتراوح بين [٧١-٩٠] ديسبل.

[هـ] الإعاقة السمعية الشديدة جداً [Profound]: الفقدان السمعي يزيد على ٩٠ ديسبل (الخطيب و الحديدي ١٩٩٧).

خصائص المعاقين سمعيًا :

المعاقون سمعياً لهم خصائص تميزهم عن غيرهم من فئات الأطفال غير العاديين والأطفال العاديين والإعاقة السمعية تؤثر على النمو اللغوي والنمو المعرفي والجسمي والتحصيل الأكاديمي والنمو الاجتماعي والنمو الانفعالي/ السلوكي (الخطيب و الحديدي ١٩٩٦) .

الخصائص اللغوية للمعاقين سمعيًا :

النمو اللغوي يعتبر أكثر مظاهر النمو تأثرًا بالإعاقة السمعية . والدليل على أثر الإعاقة السمعية على النمو اللغوي هو انخفاض أداء المعاقين سمعياً على اختبارات الذكاء اللفظية مقارنة مع أدائهم على اختبارات الذكاء الأدائية . وغالبًا ما يعاني المعاقون سمعيًا من تأخر واضح في النمو اللغوي وتتضح درجة هذا التأخر كلما كانت درجة الإعاقة السمعية أشد وكلما حدثت الإصابة بالإعاقة السمعية في وقت مبكر (الأشول ١٩٩٣) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعتبر العمر الذي بدأت فيه الإصابة بالإعاقة السمعية عاملاً مهمًا في تحديد درجة التأخر في النمو اللفظي ويكون ذلك نتيجةً للعوامل التالية :

١- نتيجة للإعاقة السمعية لا يحصل الطفل على تغذية راجعة مناسبة في مرحلة المناغاة فالطفل السامع عندما يقوم بالمناغاة يسمع صوته وبذلك يتلقى تغذية راجعة فيداوم على المناغاة أما الطفل المعاق سمعياً فلا يتحقق له ذلك .

٢- لا يحصل الطفل الصغير على إثارة سمعية كافية أو على تعزيز لفظي من الراشدين إما بسبب إعاقته السمعية أو بسبب عزوف الراشدين عن تقديم الإثارة السمعية نتيجة لتوقعاتهم السلبية من الطفل أو لكلا العاملين معًا .

٣- تحول الإعاقة السمعية دون حصول الطفل على نموذج لغوي مناسب لكي يقوم بتقليده (القريوتي والسرطاوي والصمادي ١٩٩٥)

الخصائص الجسمية والحركية :

أشار (الخطيب ٢٠٠٥) إلى أن النمو الجسمي والحركي لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا لم يحظ باهتمام كبير من الباحثين في ميدان الطفولة أو التربية الخاصة . إلا أن مشكلات التواصل التي يعانيها المعوقون سمعيًّا تضع حواجز وعوائق أمامهم لاكتشاف البيئة والتفاعل معها . وإذ لم يزود المعاق سمعيًّا باستراتيجيات بديلة للتواصل فإن الإعاقة السمعية قد تفرض قيودًا على النمو الحركي . إن الفقدان السمعي ينطوي على حرمان الشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية مما قد يؤثر سلبيًا على قدراته الحركية . ولذلك فإن بعض الأشخاص المعاقين سمعيًّا تتطور لديهم أوضاع جسمية خطأ . أما النمو الحركي لهؤلاء الأشخاص فهو متأخر مقارنةً بالنمو الحركي للأشخاص غير المعاقين سمعيًّا . كذلك فإن بعضهم يمشي بطريقة مميزة فلا يرفع قدميه عن الأرض وترتبط هذه المشكلة بعدم مقدرتهم على سمع الحركة وربما لأنهم يشعرون بشيء من الأمن عندما تبقى القدمان على اتصال دائم بالأرض . و الأشخاص المعوقون سمعيًّا كمجموعة لا يتمتعون باللياقة البدنية مقارنةً بالأشخاص العاديين . فهم عمومًا يتحركون قليلاً حيث إنهم يخصصون معظم وقتهم للتواصل مع الآخرين .

الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

يتأثر النمو الاجتماعي لدى التلاميذ الصم بافتقادهم للغة الكلام حيث يعتمد التفاعل الاجتماعي على عملية اللغة والاتصال ، والتلميذ الأصم من أب عادي غالباً ما ينمو في عزلة الأمر الذي يدفع به إلى الاختلاط بغيره من الصم ويكون معهم ما يعرف باسم (مجتمع الصم) كجماعة فرعية في المجتمع ، ومجتمع الصم هذا يقدم الأساس النفسي والاجتماعي للانتماء لديهم إلا أن رد فعل مجتمع العاديين تجاه الصم عندما يحاولون الاختلاط بهم ، غالباً ما يؤدي إلى الإحباط حيث يتعرض الصم دائماً للتحرش من قبل العاديين الذين ينظرون إليهم على أنهم يختلفون عنهم الأمر الذي يدفع الصم إلى الانزواء والانسحاب من المجتمع وبالتالي ظهوره بمظهر الشخص غير الناضج اجتماعياً ، وقد أوضحت العديد من الدراسات أن التلاميذ الصم أقل نضجاً من الناحية الاجتماعية من التلاميذ العاديين وأن التلاميذ الصم من آباء صم أكثر نضجاً من التلاميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصم من آباء عاديين وأوضحت الدراسات أيضاً أن صعوبة التوافق الاجتماعي لدى الصم غالباً ما تؤدي إلى ظهور الأعراض والسلوكيات الآتية :

القلق-الخجل-الأنانية-الضيق وسرعة الاستثارة –الغضب والاندفاع ، والشك في الآخرين البعد عن تحمل المسئولية فقدان الثقة بالنفس سهولة التأثر بأفكار الآخرين ، كما أوضحت بعض الدراسات أن انخفاض النضج الاجتماعي لدى الصم يرجع أيضاً إلى أنماط التربية الخطأ التي يتبعها الوالدان مع طفلهم الأصم التي قد تتسم بالتدليل والحماية الزائدة أو بالقسوة الزائدة وعدم إعطائهم أي قدر من الحرية والاستقلالية .

وفيما يتعلق بالنمو الانفعالي لدى الصم نجد أنه يتأثر أيضًا بدرجة كبيرة بسبب افتقاد الأصم للاتصال اللغوي فمن الصعب علينا أن نتخيل مدى المعاناة التي يعانيها الأصم فالصمم قد حرمه من متعة سماع صوته وصوت أمه ومداعبتها لـه وحرمه من سماع حديث وضحكات الأطفال من حولـه أو من سماع مختلف الأصوات الصادرة عن الطبيعة من حولـه علاوة على أن الأصم مطالب باكتساب ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وهذا المجتمع يتحدث بلغة لا يستطيع الأصم سماعها مما يشكل لديه عبئًا كبيرًا .

ومن خلال الدراسات التي تناولت طبيعة النمو الانفعالي لدى الصم مقارنة بالعاديين استخلص اللقاني والقرشي (١٩٩٩) خصائص للنمو الانفعالي للصم في النقاط التالية :

١- يعاني الصم من بعض المخاوف المرضية .
٢- انخفاض مستوى النضج الانفعالي لدى الصم .
٣- الأصم أكثر عصابية وانطوائية .
٤- يميل الصم إلى الإشباع المباشر لحاجاتهم .
٥- يتأثر النمو الانفعالي بدرجة كبيرة بطبيعة العلاقة التي تربط الأصم بالوالدين .
٦- انتشار بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الصم والتي تتمثل فيما يلي :

أ- السرقة . ب- الكذب الانتقامي . ج- العدوانية .
د- سرعة الانفعال والغضب . هـ- العناد وعدم الامتثال للأوامر
و- الحساسية الزائدة في تعامله مع الآخرين . ز- الوشاية بالآخرين .
ح- إتلاف وتدمير ممتلكات الغير . ط- تقلب المزاج ك- الشذوذ الجنسي

الخصائص المعرفية :

لا يبدو أن الإعاقة السمعية تؤثر على الذكاء ، فقد أشارت بحوث عديدة إلى أن مستوى ذكاء المعاقين سمعيًّا كمجموعة لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص العاديين . وأشارت دراسات أخرى إلى أن المعوقين سمعيًّا لديهم القابلية للتعلم والتفكير التجريدي ما لم يكن لديهم تلف دماغي مرافق للإعاقة . هناك جدل عنيف مستمر حول أثر الإعاقة السمعية على النمو المعرفي لا يعتمد على اللغة بالضرورة ولذلك فهم يؤكدون أن المفاهيم المتصلة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى المعاقين سمعيًّا . بل إن البعض أيضًا يرى في لغة الإشارة التي يستخدمها المعاقون سمعيًّا لغةً حقيقية . ويعتقد هؤلاء أنه في حالة وجود اختلاف بين المعاقين سمعيًّا والأشخاص الآخرين من حيث الأداء على اختبارات الذكاء فإن ذلك لا يعني بالضرورة أن المعوقين سمعيًّا أقل ذكاءً من غيرهم ولكن ذلك لا يعزى لعدم توافر طرق التعليم الفعالة وعدم تزويدهم بالإثارة المناسبة من قبل الآباء . أما البعض الآخر فيرى أن النمو المعرفي يعتمد على اللغة وبما أن اللغة هي الأكثر ضعفًا بين مظاهر النمو المختلفة لدى المعاق سمعيًّا فهم يعتقدون أن النمو المعرفي سيتأثر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالضرورة . إن اختبارات الذكاء تعتمد إلى درجة كبيرة على المهارات اللغوية فإذا ما استخدمت هذه الاختبارات دونما تكييف فقد يصنف المعاق سمعيًّا بالخطأ على أنه متخلف عقلي . وإذا ما تعامل الآخرون مع المعاق سمعيًّا على أنه لا يتمتع بذكاء عادي فهذا بحد ذاته قد يؤثر على أدائه الفعلي . ولذلك فمن المتعارف عليه في الميدان أن يتم الاعتماد على اختبارات الذكاء غير اللفظية لتقييم أداء الأشخاص المعاقين سمعيًّا (الخطيب ٢٠٠٥) .

الخصائص الأكاديمية :

يعاني المعاقون سمعيًا من انخفاض في مستوى تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم السامعين ويظهر هذا الانخفاض في معظم جوانب المنهاج خاصة القراءة ثم أن ضعف مهارة القراءة لا يؤثر فقط على التحصيل الأكاديمي في مجال اللغة بل يتعداه إلى القدرة على التحصيل المعرفي في المجالات الأخرى كالعلوم والاجتماعيات والرياضيات وغيرها وتتضح درجة الضعف في القراءة لدى المعوقين سمعياً من خلال دراسة ترابس وكارشرمر وكما لخصها هالهان وكوفمان فإن أداء عينة من (٦٨٧١) معاقًا سمعيا على اختبار ستانفورد بينية للذكاء أظهر انخفاضاً حاداً في القدرة على القراءة إذ أن ٥٠% فقط من المفحوصين في سن العشرين وصلوا إلى مستوى يكافئ الصف الرابع في القراءة .

وحيث أن الاتجاه الأكثر قبولاً في أوساط المهتمين بتربية المعاقين سمعياً هو أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من تدن ملحوظ في قدراتهم العقلية، فإنه يمكن الاستنتاج أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم قد يعود لأسباب أخرى مثل عدم ملاءمة المناهج الدراسية أو طرائق التدريس أو تدني مستوى كفاءة العاملين معهم أو انخفاض مستوى دافعيتهم ، إلى غير ذلك من عوامل تؤثر على التحصيل الأكاديمي .

إن المعوقين سمعيًا يحتاجون إلى جهد أكبر وبرامج تربوية أكثر تركيزًا من تلك المتعلقة بالسامعين حتى يصلوا إلى مستوى أفضل من التحصيل،وقد أظهرت الدراسات أن تقديم برنامج مكثف لتعليم المعوقين سمعيًا بدرجة شديدة ولمدة ثلاث سنوات في بداية المرحلة الابتدائية قد أدى إلى تحصيلهم في القراءة بمستوى يقل عن أقرانهم بصف دراسي واحد .

وبوجه عام تكاد تتفق نتائج معظم الدراسات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي للمعوقين سمعيًا على أن مستوى تحصيلهم يقل في المتوسط بثلاثة صفوف عن مستوى تحصيل أقرانهم السامعين الذين يكافئونهم في العمر وبغض النظر عن الأسباب المؤدية إلى ذلك فإن على السلطات التربوية والمربين العاملين في مجال تعليم المعوقين سمعياً مسؤولية كبيرة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة (القريوتي والسرطاوي والصمادي ١٩٩٥) .

وأشار تريوبيس وكارشمر (Trubys & Karchmer, 1977) إلى أنه وعلى الرغم من أن ذكاء الطلاب المعوقين سمعيًا ليس منخفضًا بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين فغالبًا ما يعاني هؤلاء الطلاب وبخاصة الصم منهم من مستويات مختلفة من التأخر أو التخلف في التحصيل الأكاديمي عمومًا وبوجه خاص في التحصيل القرائي .

وأشار (الخطيب ٢٠٠٥) إلى أن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية هو ذلك المتعلق بالضعف اللغوي الأمر الذي يقود بدوره إلى التأثير سلبيًا على التحصيل في القراءة . وقد أفادت دراسات عديدة بأنه كلما زادت المتطلبات اللغوية ومستوى تعقدها أصبحت قدرة الطلاب المعوقين سمعيًا على التحصيل أضعف . وتظهر الدراسات في دول العالم المختلفة أن مستوى التحصيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأكاديمي لدى معظم الراشدين الصم لا يتعدى مستوى تحصيل الطلاب العاديين في الرابع أو الخامس الابتدائي . ولكن ذلك لا يعني أن الأشخاص الصم لا يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من التحصيل .

غرفة المصادر:

تعرف غرفة المصادر على أنها غرفة صف في المدرسة العادية ، ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية ، وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل الجهود أن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصة لصالح المدرسة وربما المدارس المجاورة في المنطقة نفسها .

ومن أهم ما تتميز به غرف المصادر دون البدائل الأخرى ، أن التلميذ يستخدم الغرفة لفترة غالبًا ما تكون أقل من نصف اليوم المدرسي ، وربما تكون مقابلةً لزمن حصة أو حصتين ، وهذا يسمح للطالب أن يكون في الفصل العادي معظم اليوم الدراسي . وذلك بعكس تلميذ الصف الخاص الذي يبقى كل وقته بفصل التربية الخاصة .

كما أن تلميذ غرفة المصادر قد يتلقى دعمًا إضافيًا من معلم التربية الخاصة ولكن ذلك يتم في الفصل العادي . وعلى أي حال برنامج غرف المصادر أصبح من أكثر البدائل شيوعًا في التربية الخاصة منذ أوائل ثمانينات القرن الماضي (Friend& Mc Nutt 1984) .

وقد أشار (الموسى ١٩٩٩) إلى أن التلاميذ غير العاديين يفيدون من غرفة المصادر وفق جدول تحدده متغيرات عدة منها حاجة الطفل إلى خدمات التربية الخاصة ،طبيعة الإعاقة، شدة الإعاقة ، الصف الدراسي الذي يدرس فيه الطفل ، وغير ذلك من المتغيرات التي يمليها الموقف التربوي على معلم الطفل .

إن مفهوم غرفة المصادر يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة ،فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته ، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي لا المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب ، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصرين من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة . فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن الطالب يقضي نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي .

وقد أشار (الشخص والدماطي ١٩٩٤) إلى أن غرفة المصادر عبارة عن مكان يتم إعداده وتجهيزه بمواد وأجهزة خاصة ويعمل به معلم وأكثر ممن أعدوا إعدادًا خاصًا للاضطلاع بمهمة تعليم الأطفال المعوقين الذين يذهبون إليه ـ طبقًا لجدول معين ـ للحصول على مساعدة في جوانب معينة أو الذين يحتاجون إلى إرشاد للتغلب على صعوبة ما . وتعد غرفة المصادر إحدى الأساليب الحديثة التي شاع استخدامها في مجال التربية الخاصة ، بهدف تقديم الخدمات للمعوقين مع وجودهم في المدارس العادية. ووضح ميندل(Mandell 1984) أن هذه الغرفة ما هي إلا وسيلة أو أسلوب للطالب الذي مستواه التعليمي متدنٍ مقارنةً مع أقرانه الطلبة وهو بحاجة إلى اهتمام خاص ، حيث يتلقى دروس مكثفة ومبسطة من مدرس متخصص في التربية الخاصة وفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غرفة المصادر على وجه الخصوص ، وفي هذه الغرفة يخضع الطالب لعناية شخصية لرفع مستواه التحصيلي أسوةً ببقية الطلاب .

ووضح ويدرهالت وهاميل وبراون (Weiderhalt, Hammil and Brown 1983) أن برنامج غرفة المصادر ليس جديدًا على التربية الخاصة ، فقد خدم التلاميذ ذوي الإعاقات البصرية عن طريق معلمي غرفة المصادر منذ الثلاثينات بعد التسعمائة والألف الميلادي.

ولكن استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة مثل القابلين للتعلم من المتخلفين عقليًا، والمضطربين انفعاليًا بدرجة بسيطة ، وذوي صعوبات التعلم ، لم يقترح حتى أواخر الستينات أو أوائل السبعينات . وقد تم تطوير أحد البرامج الأولى بوساطة (ريجر) أحد أعضاء مجلس الخدمات التربوية التعاونية لإدارة الإشراف الأولي في نيويورك . حيث أشار ريجر إلى أن الأساس الذي يبنى عليه البرنامج هو ألا يقوم معلم غرفة المصادر بوضع برنامج التلميذ ويتوقع من المدرسة أن تعدل المنهاج ، بل بدلاً من ذلك يجب أن يعمل معلم غرفة المصادر جنبًا إلى جنب مع معلم الفصل العادي لكي تدور جميع أنشطة معلم غرفة المصادر حول برنامج معلم الصف العادي . لقد كان ريجر واضحًا أيضًا في اقتراحه بأن يعمل معلم غرفة المصادر مع المعلمين وكذلك مع التلاميذ.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذا الأسلوب التربوي المتخصص لا بد من اتباع منهجية دقيقة ومفصلة عند تنفيذه . (باري مكنمارا،ترجمة السرطاوي وأبو نيان ،١٩٩٨)

أشار جود (Good 1955) إلى أن غرفة المصادر هي فصل يجهز بالمواد التعليمية والأجهزة والوسائل ومعلم تم تدريبه جيدا ليشبع احتياجات تلاميذه .

إن معلم غرفة المصادر يكون له كفاءة عالية في إحدى المجالات أو المواد الدراسية ، ويمكن لمعلمي المدرسة العاديين الاستعانة به في اختيار المادة التعليمية المناسبة ، أو الطرق المناسبة كمستشار في المواد التعليمية أو في حل المشكلات (صادق ٢٠٠٦) .

وأشار (القريوتي والسرطاوي والصمادي ١٩٩٥) إلى أن التلميذ يتلقى في هذا الخط تعليمًا وتدريبًا خاصًا في جميع الجوانب التي يحتاجها، كعلاج صعوبات التعلم أو تعليم الرياضيات وتختلف المدة التي يقضيها الطالب في غرفة المصادر بناءً على حالته ومستوى مهاراته وقدراته.

وأشار المعايطة ١٩٩٩ إلى أنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية معدة إعدادًا خاصًا ومزودةً بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب حيث يقضي الطلبة فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في هذه الغرفة لتلقي التعليم الفردي . فالطلبة يقضون معظم يومهم الدراسي في الصف العادي ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية ، وهناك طلاب آخرون يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر ويقضون جزءًا من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية . أما بالنسبة لمعلم غرفة المصادر فهو معلم مؤهل ومدرب تدريبًا خاصًا للعمل مع الطلبة فهو يقوم بدور التنسيق مع معلمي الطلبة العاديين وتقديم المساعدة في عملية إعداد البرنامج التعليمي المناسب .

وهذا النموذج كما أشار(الخطيب ٢٠٠٥) يعتبر من النماذج المستخدمة حاليًا بكثرة مع ذوي الإعاقات السمعية البسيطة . وتتم إحالة الأطفال إلى غرفة المصادر بناءً على تقييم شمولي للصعوبات التي يواجهونها.وإضافة إلى التعليم الأكاديمي الخاص ، يقوم المعلم بتدريب الأطفال على مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية ويعمل على تكييف الأدوات والوسائل التعليمية ليتم استخدامها في الصف العادي.ويهتم معلم غرفة المصادر بتنظيم بيئة تعليمية فردية حيث يقدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرامج التصحيحية والمساندة لكل فرد بناءً على الأهداف المحددة في برنامجه التربوي الفردي.ولكنه يعمل أيضًا على تدريب التلاميذ المعاقين سمعيًا ضمن مجموعات صغيرة.

ويلتحق في غرفة المصادر ما بين ١٥-٢٠ طالبًا تقريبًا يقضون فيه حوالي ٢٥% من الوقت (أي بواقع حصتين تقريبًا). ويفترض أن يكون التحاق الطالب المعاق سمعيًا بغرفة المصادر قصير الأمد حيث يتوقع عودته إلى الصف العادي كاملاً عندما يلاحظ أنه أحرز تقدمًا ملحوظًا. ولكن غرفة المصادر بالنسبة لبعض الطلاب قد تبقى الوضع الملائم لمدة طويلة. ويشير عديد من المتخصصين إلى أن غرف المصادر صممت لتوفير نوع من التدريس لتكميل برنامج الصف العادي يتلقون من خلاله مهارات علاجية أو تدريبات على المهارات الأكاديمية وفق جلسات أسبوعية مجدولة بحيث يكون مجملها أقل من ٥٠% من اليوم الدراسي . (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨) .

وهناك اتجاه عام في الوقت الحاضر نحو التحول من نظام الفصل الخاص إلى نظام غرفة المصادر وذلك لأن غرفة المصادر تتيح للطفل أن يظل في مجتمعه الخاص ويبقى على ثقة بالأطفال العاديين . (عبد الرحيم وبشاي ، ١٩٨٨) .

آلية العمل داخل غرف المصادر :

دوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي حيث يداوم الطلبة المعنيون جزءًا من يومهم الدراسي في صفهم العادي والجزء الآخر في غرفة المصادر ، وذلك بموجب برنامج خاص ، يقوم المعلم في غرفة المصادر في العادة بإجراء تقويم قبلي لتحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب تمهيدًا لوضع برنامج العمل المناسب لكل طالب ، وذلك على أساس فردي.

التركيز في غرفة المصادر يتم على معالجة الثغرات الموجودة لدى الطلبة المحولين لهذه الغرفة في المهارات الأساسية غالبًا بهدف الوصول بهم إلى مستوى مشابه أو قريب لمستوى مشابه أو قريب لمستوى صفهم العادي ، ومن ثم إعادتهم إلى صفهم العادي ، وكذلك المناهج المستخدمة في غرفة المصادر هي مناهج موازية وتنسجم في خطوطها الرئيسة مع المناهج الرسمية المتبعة .(الصمادي وآخرون ١٩٩٣).

نظرة تاريخية :

بدأ استخدام غرف المصادر تاريخيًا منذ الثلاثينات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفةً في منتصف الستينات من القرن نفسه في علاجات مشاكل التعلم ، الإعاقة العقلية البسيطة والاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلم والمشكلات السلوكية البسيطة .

وفي أوائل الستينات من القرن العشرين ، ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية Educational Resource Centers لتخدم أقسام المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية وخاصة في خدمة طلاب التدريب الميداني الذين كانوا في أشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني .

وظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى : Special Education Instructional Material Center مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية وكانت خمسة مراكز في الولايات المتحدة حتى 1965 وكان أحدها في جامعة ويسكنسن Wisconsin ، وسرعان ما فضلت الجامعات إنشاء غرف للمصادر التعليمية لتخدم المدارس بدلاً من تركيزها في أقسام المناهج والطرق بالجامعات حيث كانت الاستعارة والاستخدام والإرجاع و كلها نظم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعمل ضد مدى الاستفادة من هذه المراكز ، فكان ميلاد مفهوم " غرف المصادر" Resource Rooms" وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أو في مدارس التربية الخاصة (صادق ٢٠٠٦) .

أنواع غرف المصادر :

تتعدد أنواع غرف المصادر وذلك حسب الفئات التي تخدمها ، وتصنف غرف المصادر إلى الأنواع التالية :

أولا : غرف مصادر تصنيفية : Categorical

وهو النوع السائد في كثير من البلاد فمثلاً فئات صعوبات التعلم ، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة ، أو عدة غرف كل لفئة معينة دون أي تداخل بينها .

ثانيا : غرف مصادر عبر تصنيفية : Cross Categorical

ويتم وضع الطلاب فيها حسب احتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم لفئات تقليدية . وربما لا يمكن ذلك المعلم من بناء برامج تربوية ملائمة ولكنه يوجه اهتماماته مثلاً إلى الاحتياجات المتشابهة كالحاجات الأكاديمية أو الاجتماعية أو البدنية أو السلوكية ، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة .

ثالثا: غرف مصادر غير تصنيفية : Non- Categorical

تحتاج هذه الغرف لمعلمين مدربين على مستوى عالٍ لأن نسبة كبيرة من الطلاب في هذه الحالة غير مؤهلين لخدمات التربية الخاصة ولكنهم في خطر وتقدم لهم خدمات التربية الخاصة على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجتهم لهذه الخدمات أو غيرها من الخدمات مكنمارا (١٩٩٨) ، ترجمة السرطاوي وأبو نيان .

والشبه بين خصائص الإعاقات المختلفة في المستوى البسيط أو المتوسط يكشف عن خصائص متشابهة في التعليم ـ بغض النظر عن فئة الإعاقة ـ في الذكاء، وأنماط القدرة ، والنمو الاجتماعي ..... الخ . فإننا نجد تشابهات أكثر من الاختلافات في مستويات الخصائص ، فتقديم الخدمات على أساس عبر تصنيفي هو السائد بين برامج المدارس في معظم الدول المتقدمة لأن احتياجات الطلاب هي المهمة للبرنامج وليس النموذج المطبق.

(صادق ٢٠٠٦).

غرفة المصادر في الميزان :

تساءل دونن (Dunn 1968) في مقالته حول مبرر وضع الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة في فصول خاصة ، ولم يكن وحيدًا في اهتمامه هذا فقد شاطره هذا التساؤل العديد من علماء التربية الخاصة أنه هناك شك ولو قليل بأن برامج غرفة المصادر قد اكتسبت دفعة من حركة الدمج وإحلال الطلاب في البيئة الأقل عزلاً ، ومع ذلك فإن من المهم الوعي بأن برامج غرفة المصادر قد بنيت على أساس احتياج التدريس وليس بوساطة فرض قانوني أو إداري وأنها حاليًا تعتبر من أكثر وسائل الإحلال استخدامًا في التربية الخاصة .

وقد أورد هاميل (Hammill 1972)في نشرة له عددًا من مميزات هذا البديل من الوضع التربوي، ومن هذه الميزات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. يمكن أن يستفيد الطلاب من تدريب معين في غرفة المصادر،بينما يبقون مدموجين مع أصدقائهم وأقرانهم في المدرسة .
٢. يحظى الطلاب بميزات برنامج علاجي كامل معد من قبل معلم المصادر ولكنه يطبق بالتعاون مع معلم الصف العادي.
٣. غرفة المصادر أقل تكلفة من برنامج المعلم الخصوصي والقراءة العلاجية والفصل الخاص للمعاق .
٤. لغرف المصادر تأثير أكبر من النظام الحالي ،إذ يمكنها أن تخدم عددًا كبيرًا من الطلاب.
٥. بما أنه يمكن احتواء الأطفال الصغار الذين لديهم مشكلات بسيطة ولا تزال تنمو فإنه يمكن منع الاضطرابات الشديدة اللاحقة .
٦. بما أن تشخيص الإعاقة ليس ضروريًا لغرض الوضع فإن الأطفال لن يلقبوا بأي شكل من الأشكال بالمعاقين .
٧. يعطى التلاميذ جداول مرنة يمكن من خلالها تطبيق المعالجة كاملة في فصولهم بوساطة المعلم العادي مع بعض المساندة من معلم المصادر،أو في غرفة المصادر على مبدأ قدر الاحتياج ،إضافة إلى ذلك،يمكن تغيير الجدول بشكل سريع لمواجهة أوضاع الأطفال المتغيرة واحتياجاتهم الفردية .
٨. تحت هذا البديل تجرى الفحوصات الطبية والنفسية بناءً على طلب من المدرسة بدلاً من إجرائها تبعًا للمسح بغرض الوضع في غرفة المصادر،وهذا يعطي الأخصائي النفسي المدرسي الحرية للقيام بعمله الذي درب من أجله بدلاً من كونه مقيدًا بدور اختصاصي القياس النفسي .
٩. بما أن الإحلال في غرفة المصادر أمر يخص كل مدرسة بمفردها ويشمل المديرين والمعلمين ، والوالدين فليس هناك داعٍ لتداخل الأوقات بين إحالة المعلم وبداية الخدمات الخاصة للطفل .
١٠. بما أن غرفة المصادر ستستوعب أغلب الأطفال المعاقين بالمدارس ، فإن الفصول الخاصة ستكون أوضاعًا تدريسية للطلاب المعاقين (حقًا) أي للأطفال الذين وضعت الفصول من أجلهم أصلاً .

وأضاف (الأسدي ١٩٨٧) إلى فوائد غرفة المصادر أنها :

أولا: تهيئ السكينة والهدوء للطالب حين يلم به الانفعال في فصله النظامي .

ثانيا : تعتبر غرفة المصادر سبيل العودة إلى التعليم العام بالنسبة للأطفال الذين توجهوا إلى برامج ذات دوام كامل من التربية الخاصة .

وأشار (الخطيب ٢٠٠٤) إلى أن أهم وظيفة لغرفة المصادر هي دعم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين بالصفوف العادية ، ومن الطبيعي أن يهتم معلم الصف الخاص ببناء علاقات عمل فعالة مع معلم الصف العادي لتكييف المواد والأدوات وتقديم الاستشارات .

وقال ساباتينو(Sabatino 1972) أنه من الواضح أن البرامج سوف تختلف تبعًا للخطوط الإرشادية لكل إدارة تربوية على مستوى الولاية والمستوى المحلي . وعليه فإن المميزات المذكورة أعلاه قد لا تنطبق مطلقًا على جميع برامج غرف المصادر . ولكن من الواضح أن القياديين في حقل التربية الخاصة قد أعادوا التفكير في الطرق التي كان يخدم بها تلاميذ التربية الخاصة . ومع أن ساباتينو كان حذرًا نوعًا ما ، إلا أن شعوره نحو الفرص الموجودة في هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النموذج كان قويًا عندما أشار إلى أن برامج غرفة المصادر ربما تؤدي إلى انطلاقة في تربية الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة.

وأضاف هيوارد (Heward,1996) وقال أن غرف المصادر تمتاز بالإيجابيات التالية :

- توافر فرص التواصل بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين .
- توافر الفرصة للطلبة لترك البرنامج التدريسي المكثف الذي يحتاجه كل يوم والعودة للصف العادي .
- مرونة غرف المصادر في تقديم الخدمات لأكبر عدد ممكن من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية .

وأضاف ميركير(Mercer,1997) أنها تسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

لكن مع ذلك هناك بعض الصعوبات التي قد تواجه مطبقي هذا الأسلوب والتي أشار إليها ريجر (١٩٦٩) والذي وضح أن هناك بعض المشكلات المحتملة التي من الممكن أن تعرقل نجاح برنامج غرفة المصادر ولخصها فيما يلي :

١. السماح للبرنامج أن يكون غامضًا لدرجة تجعل أصحاب العلاقة لا يعرفون ما يتوقع منهم أو ما سيحققه البرنامج .
٢. أن يتوقع من البرنامج أكثر من المعقول ثم الإصابة بخيبة أمل . فبرنامج غرفة المصادر لن يجعل جميع الأطفال عاديين أكثر من برنامج الفصل الخاص، كما أنه لن يقضي على جميع المشكلات لمعظم الأطفال الموجودين بغرف المصادر .
٣. الافتراض بأن برنامج غرفة المصادر بديل تام لبرامج الفصل الخاص ، وبالتالي سوف يوضع الأطفال الذين لا يجوز وضعهم في غرفة المصادر في ذلك البرنامج .
٤. عدم إشراك مديري المدارس .
٥. عدم التواصل وعدم فهم البرنامج من قبل المعلمين الآخرين في المدارس التي توجد فيها البرامج .
٦. استخدام مرافق (مباني) غير ملائمة .
٧. عدم وجود معلمين أكفاء .
٨. التصورات الخطأ عن وظيفة معلم غرفة المصادر (Reger1969) .

وأضاف هيوارد (Heward 1996) أن من أهم سلبيات غرف المصادر :

- قد يفقد الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة دروسًا مهمة أحيانًا عندما يتلقون حصصًا معينة في غرف المصادر .
- لا تتناسب غرف المصادر مع الحالات الشديدة .

ويضيف كيتمان وآخرون (Kettmann & et al ,1998) أن من سلبيات غرفة المصادر أن معظم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يفضلون تلقي دروسهم داخل الصف العادي مقارنةً مع سحبهم من الصف العادي وذلك للنتائج الاجتماعية والأكاديمية الإيجابية من وجهة نظرهم .

مسؤوليات معلم غرفة المصادر :

بغض النظر عن نوع غرف المصادر فإن معلمي غرف المصادر يعملون على تسهيل المهارات الأكاديمية في المدرسة العادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، بالإضافة للتشخيص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتقييم المستمر ، وبذلك أصبح معلم غرفة المصادر يقوم بمهام المعلم المتجول والمعلم المستشار واختصاصي التقييم (السرطاوي وسيسالم ١٩٨٧) .

ووضح كالهون وهاويشير (Calhoun& Hawisher 1979) أن من مسؤوليات معلم غرفة المصادر :

١. تنظيم الجلسات التدريبية للطالب في غرفة المصادر .
٢. تنسيق الجهود والبرنامج مع معلم الصف العادي .
٣. وضع البرنامج التربوي الفردي لكل طالب .
٤. الالتقاء بالطالب فرديًا أو ضمن مجموعات صغيرة .
٥. التواصل المستمر مع معلمي الطلاب .
٦. ملاحظة الطالب في الصف العادي .
٧. تبادل المعلومات مع أولياء الأمور .
٨. الانتباه إلى المؤشرات التي قد تعني الحاجة لإحالة الطالب للطبيب.
٩. حفظ سجلات شاملة عن برنامج الطالب وتقدمه . (Calhoun&Hawisher' 1979)

ولقد قسم ويدرهولت(Wiederhalt 1983) مسسؤوليات العمل إلى تصنيفات ثلاثة : ١ / التقويم ٢/ التدريس . ٣/ الاستشارة .

وقد طبق آخرون هياكل إدارية ذات تنوع كبير لمناقشة مهام وظائف مماثلة . فقد فرق جينكينز ومايهول (Jeankins&Mayhall 1976) بين الخدمات المباشرة وغير المباشرة ، إذ تركز الأولى على التعرف على المهارات الأكاديمية والسلوكية التي يجب أن تدرس ، ووضع ومتابعة خطة التدخل ، والتواصل المستمر مع معلم الصف العادي ، أما الأخيرة فهي عبارة عن الخدمات المقدمة للطلاب .

وقد أشار هاليرايك(Hallerick 1969) إلى أن هذه الوظائف أي وظائف معلم غرفة المصادر ما هي إلا إضافة إلى مسؤوليات التقويم والتدريس .

ولقد أجرى ريتر (Reiter1986) بحثًا للتعرف على تصور معلم غرفة المصادر لدوره . فاتفق ما توصل إليه مع نتائج الباحثين الآخرين . وهو أن الدور ذو أوجه متعددة .

وعادة ما يكون معلمو غرفة المصادر مسؤولين عن تقويم المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلاب المسجلين بغرفة المصادر أو الذين يحتمل تسجيلهم هناك في المستقبل .
(مكنمارا . ترجمة السرطاوي وأبو نيان ١٩٩٨).

ولقد أشار هاميل وبارتل (Hammill &Bartel1971) إلى أن المدارس تقوم التلاميذ لأغراض ثلاثة : التصنيف والإحلال وتمكينهم من تخطيط برامج تربوية . إن هذا الأخير هو الذي يهم معلم غرفة المصادر ، لذا يجب أن يكون التقويم ذا علاقة بنواحي المنهاج سواءً أكانت المهارات الأساسية على مستوى المرحلة الابتدائية أم محتويات المواد على مستوى المرحلة المتوسطة والثانوية .

ولقد وضح كل من دينو وميركاين(Deno &Merkin1977) : (أنه كثيرًا ما يكون هناك توازن في كمية الوقت الذي يصرف على التشخيص من أجل التعرف مقارنةً بالوقت الذي يصرف على التشخيص من أجل التدريس).

وقال سالفيا ويسلدايك(Salvia &Ysseldyke 1983) أنه وإذا كان على معلمي غرفة المصادر أن يضعوا خطط تدخل مبنيةً على أسس نفسية تربوية قوية ، فإن من الحتمي أن يكون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختيار المقاييس عملية تفكر في التلميذ ، وتأخذ الوضع التربوي الخاص به بعين الاعتبار ، ويحتاج معلم التربية الخاصة بالإضافة إلى اتباعه لاعتبارات عامة فيما يتعلق بالتشخيص أن يكون واعيًا بمدى الصدق المنهجي للإجراءات المطبقة فيما إذا كانت مقنعة ومعقولة بالنسبة للفصل والمدرسة المعينين لدراسة الطالب. وفي العادة فإن هذه العملية تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الاختبارات ذات المعيار المرجعي وطرق التقويم السلوكية .

تصرف النسبة المئوية الأكبر من وقت معلم غرفة المصادر عادةً على التدريس المباشر للطلاب . فعدد الطرق والمواد المعينة المستخدمة في أوضاع التربية الخاصة مستمرة في الازدياد بمعدل سريع . ويتوجب على معلم غرفة المصادر أن يبقى ملمًا بهذه الطرق والمواد الجديدة ، كما يجب أن يكون ماهرًا في تقويم فاعليتها . والأهم من ذلك أن يكون لدى معلم غرفة المصادر نظرية يبني عليها التدريس (مكنمارا ، ترجمة السرطاوي وأبو نيان ١٩٩٨).

ولقد أشار جونسون و مايكلبست (Johnson & Myklebust 1967) إلى أن الأسلوب المنادى إليه هنا هو وضع خطة تدخل تعالج نقاط ضعف الطلاب عن طريق التركيز على نقاط القوة لديهم .

وكذلك يعد التواصل مع معلم الصف العادي من المسؤوليات الهامة لمعلم غرفة المصادر ، وتعد هذه المسؤولية مسؤولية غاية في الصعوبة، وكما أشار كوهين وسافران (Cohen &Safran 1981) إلى أن معلمي غرفة المصادر ذوي السنة الأولى قيموا التعامل مع المعلمين العاديين بتعاون من بين أهم مشكلاتهم .

وبما أن التلاميذ الموضوعين في غرفة المصادر يقضون معظم اليوم المدرسي مع المعلمين العاديين ، فهذا يحتم على أولئك المسؤولين عن التربية الخاصة إنشاء علاقة عمل تعاونية مع أولئك المعلمين . وإذا كان من المفروض أن تنقل المهارات الأكاديمية والسلوكية المتعلمة في غرفة المصادر إلى إطار الفصل العادي ، فلا بد أن يأخذ التعليم العام دورًا ذا معنى في العملية . وهذا الإيحاء عن استشارة المعلم يُرى على أنه مفتاح لبرنامج غرفة مصادر ناجح .

وعند الحديث عن النجاح في تطبيق هذا البديل وهو الاستفادة من غرفة المصادر في تعليم الطالب المعاق سمعيًا ، فإن نجاح تقديم خدمات التربية الخاصة من خلال هذا البديل يعتمد على عدة عوامل منها :

١. مهارة معلم غرفة المصادر ، والممارسات الإدارية من قبل إدارة المدرسة على وجه التحديد ، ولذلك فلا بد من تحديد الإجراءات التي تساعد الطالب الذي يعاني من مشكلات وصعوبات في التعلم على تعميم المهارات المتعلقة في غرفة المصادر .
٢. تهيئة البيئة الصفية المناسبة وما تتطلبه من إضاءة وتهوية وتوافر الوسائل التعليمية والألعاب التربوية التي تلبي احتياجات الطالب .
٣. أسلوب التدريس المناسب : حيث يتطلب ذلك من المعلم قياس مستوى الأداء الحالي للطفل وتحديد نقاط القوة والضعف لديه وبالتالي وضع الأهداف التربوية التي تلبي حاجات الطفل ويستطيع أن يتقدم فيها (المعايطة ١٩٩٩).

وبعد هذا الحديث عن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه يمكن تحديد دوره في خمسة أدوار رئيسة وهي كما توصل لها (الإمام ٢٠٠٣) : (التقييم ـ التخطيط ـ التدريس ـ الاستشارة ـ التواصل مع الوالدين).

وبينها أيضًا (مكنمارا ١٩٩٨) ، ترجمة السرطاوي وأبو نيان بالتفصيل كالتالي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١ ـ التقييم : يقوم معلمو غرف المصادر بالتقييم لأغراض التصنيف ، الإحالة ، تخطيط البرامج التربوية . ولا بد من الإشارة إلى أن التقييم في غرف المصادر يتضمن مهارات أكاديمية وذلك لوجود الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية ، لذا لابد أن يكون معلمو غرف المصادر قادرين على تقييم المهارات الأكاديمية في الوضع التربوي العادي والخاص في مجالات متنوعة وواسعة من المناهج لتحديد الأهداف المطلوبة في الخطة التربوية .

٢ ـ التخطيط : يقوم معلمو غرف المصادر بتخطيط برامج تربوية فردية تتناسب مع قدرات ومشكلات وحاجات الطلبة بناءً على تحديد مستوى الأداء الحالي ومن ثم كتابة الخطة التربوية الملائمة لمستوى وقدرات واحتياجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة .

٣ ـ التدريس : يشكل التدريس النسبة الأكبر من وقت معلمي غرف المصادر إذ يركز المعلمون على التدريس المباشر للطلبة مما يتطلب التركيز على نقاط القوة والضعف ، والقدرة على استخدام وتطوير المواد والوسائل المساعدة . كما أن معلمي غرف المصادر يركزون على أسلوبين تدريسيين تبعًا للمرحلة التي يدرس فيها الطلبة وهما :

- تدريس المهارات الأساسية للطلبة في المراحل الابتدائية . وهنا لا بد أن يتبع المعلم التسلسل التعليمي الملائم لتحسين ناحية الضعف حتى يتمكن الطلبة من اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية الضرورية للتقدم الأكاديمي .
- أسلوب استراتيجيات التعلم للطلبة في المراحل اللاحقة . ويقوم هذا الأسلوب على تقديم المساعدة الأكاديمية لأعمال الصف العادي ، ويمكن استخدامه مع الصفوف العليا، ويقوم هذا الأسلوب على تلاؤم التدريس مع متطلبات المنهاج واستخدام طريقة تدريسية منظمة وتشجيع التعليم واستخدام أسلوب التدريس النقدي واستخدام الأهداف التعليمية وتسلسل التدريس والتأكد من أن قرارات التدريس محكومة بأهداف المخرجات وتقديم المساعدة لدعم إسهام الطلبة في العملية التدريسية لأقصى درجة ممكنة مع مراعاة فوائد هذا الأسلوب (مكنمارا ، ترجمة السرطاوي وأبو نيان ١٩٩٨).

٤ ـ الاستشارة : وترتكز الاستشارة على التواصل مع معلمي الصف العادي إذ إن تقديم البرامج التعليمية الفعالة يحتاج إلى التعاون بين معلمي غرف المصادر والمعلمين العاديين، مع مراعاة أن عملية التواصل مع المعلمين العاديين عملية صعبة ، إذ أشار معلمو غرف المصادر المبتدئين في التدريس أنها أهم مشكلاتهم.

لذا لا بد أن يستخدم معلمو غرف المصادر أساليب مختلفة للتواصل مع المدرسين العاديين منها : إصدار نشرة توضح عمل غرف المصادر وأهدافها ، إصدار استبانات خاصة للتواصل مع المعلمين العاديين تتطرق إلى مواضيع طبيعة مشكلة الطالب ، الأهداف المراد تحقيقها مع الطالب ، طرق ومواد ملائمة للتدريس ، طرق التقييم، التواصل مع الوالدين ، جداول للأنشطة ، الخطة التربوية الفردية ومسؤوليات وأدوار معلم غرف المصادر .

ووضح (الإمام ٢٠٠٤) أن معلمي غرف المصادر قد يستخدمون التواصل المباشر مع المعلمين العاديين ، ويمكن التعاون بين معلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية في تنظيم الجداول الخاصة للطلبة الملتحقين بغرف المصادر وتحديد مواعيد دورية للتواصل بين المعلمين .

وأضاف (مكنمارا ١٩٩٨) ترجمة السرطاوي وأبو نيان دورًا خامسًا هو :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ التواصل مع الوالدين : يعتبر التواصل مع الوالدين أحد الأدوار الرئيسة التي يؤديها معلمو غرف المصادر ، إذ يتوجب على معلمي غرف المصادر عقد اجتماعات دورية مع الأهالي لمناقشة الأوضاع التدريسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتسجيل آراء الأهالي في مستوى تقدم الطلبة ، وإسناد أدوار وتوصيات خاصة بالأهالي . وقد أشارت الدراسات إلى فاعلية البرامج التعاونية بين المدرسة والبيت في تدعيم سلوكيات الطلبة الأكاديمية والتقليل من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة .

وهنالك عدة عوامل تساعد على نجاح البرامج التي تقدمها غرف المصادر وأهمها:

- قدرة معلم غرف المصادر في توظيف مهارات التدريس الفعال .
- التنظيم المناسب لغرفة المصادر .
- استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة .
- أن يكون التقييم والتدريس ذا علاقة بالصف العادي مع تحقيق التنظيم والتكامل بين التدريس في الصف العادي وغرفة المصادر .
- أن يتميز معلمو غرف المصادر بكفايات وقدرات شخصية تؤهلهم على تنسيق الجهود مع جميع العاملين في المدرسة وخاصة معلمو الصفوف العادية إذ يتوجب على معلمي غرف المصادر الظهور في نفس المبنى مع المعلمين العاديين والإدارة والطلبة . ليرنر (Lerner,2000) .
- تقسيم الخدمات التي تقدمها غرف المصادر إلى خدمات مباشرة وغير مباشرة ، وتشتمل الخدمات المباشرة على الخدمات التي يجب أن تدرس وضع ومتابعة الخطة التربوية والتركيز على التعرف على المهارات الأكاديمية والسلوكية أما الخدمات غير مباشرة فهي ما يقدمه المعلم من خدمات للطلبة كالتواصل مع معلمي الصفوف العادية. جينكز ومايهول (Jenkis&Mayhall , 1976) .

وقد حدد باندا (Panda , 1996) الأدوار الرئيسة التالية لمعلمي غرف المصادر :
تقييم وتحديد قدرة الطالب على التعلم في غرفة الصف العادي ، تحديد التعديلات الأكاديمية والحركية التي قد يحتاجها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة للعمل في الصف العادي ، تحديد نقاط القوة والضعف للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، تحديد الأدوات المساعدة والمكيفة لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية ، التعاون مع معلمي الصفوف العادية وإقامة علاقات جيدة معهم ، تزويد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالتدريس الفردي والتدريس في المجموعات الصغيرة ، تحديد الاحتياجات المساندة اللازمة لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.تحديد أهداف مناسبة قابلة للقياس لكل طالب من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، دعم مشاركة الأهالي في البرامج التربوية الفردية ، تصميم التدريس ووضع البرنامج التربوي المناسب ، تصميم نشاطات متنوعة تساعد الطلبة على العمل بطرق متنوعة ومرنة ، تصميم استراتيجيات تدريسية بديلة . تحديد الوسائل والأدوات الضرورية في الخطة التربوية الفردية ، تحليل المهمات التعليمية الجديدة لخطوات صغيرة متتابعة ، تحضير المنهاج عن طريق الأهداف السلوكية التي تمثل المعارف والمهارات والمفاهيم التي تتضمنها المناهج، كتابة المهارات الدراسية التي يمكن تطويرها عند الانتهاء من الهدف أو الوحدة مثل:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(استخدام المكتبة ـ المحادثة العامة ....) ، تقديم الدروس بشكل مثير لاهتمام الطلبة ، تحضير قوائم بالأنشطة الإضافية للخطة التربوية الفردية ، تحضير طرق لتقييم الدروس التي تم تقديمها للطالب ، تقييم الأهداف المحددة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة . (Panda , 1996) .

وعند تقديم الخدمات في غرف المصادر لا بد من الاهتمام بتنظيم غرف المصادر، بما يتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلمهم (الخزاعي ٢٠٠١) .
لذا يجب مراعاة الخطوات التالية ـ والتي أشار إليها مكنمارا (١٩٩٨) ترجمة السرطاوي وأبو نيان ـ في تنظيم غرف المصادر واختيار مكانها :

- ترتيب غرفة المصادر بحيث تعكس حاجات الطلبة التعلمية والسلوكية .
- حجم الصف العادي هو الحجم المناسب لغرفة المصادر .
- توافر مساحات كافية لتمكين المعلم من تدريس الطلبة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة .
- توافر مساحات لتخزين المواد التعليمية والمعلومات بالقرب من الطلبة .
- عند اختيار موقع غرفة المصادر يجب مراعاة الأماكن الصفية للطلبة المستفيدين من الخدمات من جهة وتنظيم المبنى المدرسي من جهة أخرى .
- جعل غرفة المصادر بيئة جذابة مساعدة على التعلم .
- وجود مساحة مكانية كافية تسمح للطلبة بالتنقل .
- توافر عدد كاف من المقاعد والطاولات والأجهزة السمعية والبصرية في غرفة المصادر .
- سهولة وصول التيار الكهربائي لاستخدام الأجهزة السمعية والبصرية .
- توافر حواجز بين طاولات ومقاعد التدريس كاستخدام خزائن الكتب وخزائن الملفات (مكنمارا ، ترجمة السرطاوي وأبو نيان ١٩٩٨).

وعند الحديث عن غرفة المصادر وفائدتها التعليمية والتحصيلية للطالب المعاق سمعيًا فإنه يجدر بنا أن نبين أن هذه الغرفة سوف تحوي أدوات ووسائل تعليمية قد لا توجد داخل الصف العادي وبالتالي سوف تسهم في إفادة طالبنا المعاق سمعيًا منها وتطوير عملية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لديه .

ويعتقد البعض أن مفهوم الوسيلة التعليمية مقتصر على الوسيلة السمعية ـ البصرية كالصورة والفيلم السينمائي والحقيقة أن مفهوم الوسيلة التعليمية أعم وأشمل من ذلك فهي كما وضح (سلامة وآخرون ١٩٩٩) : " أية وسيلة بشرية أو غير بشرية تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعلم إلى المتعلم ويسهم استخدامها بشكل وظيفي فى تحقيق أهداف التعلم ".

وأضاف (سلامة وآخرون ١٩٩٩) أن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة ، يساعد في حل أكثر المشكلات ويحقق للتعليم عائدًا كبيرًا ، وقد أثبتت البحوث الفائدة العظيمة التي توفرها الوسيلة التعليمية للمتعلم والمعلم وللعملية التربوية بشكل عام . وأهميتها تكمن في أنها:

١. تساعد على استثارة اهتمام التلاميذ ، وإشباع حاجاتهم للتعلم .
٢. تساعد على زيادة خبرات المتعلمين .
٣. تساعد في تنويع الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلميذ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. تساعد في تكوين وبناء المفاهيم السليمة لدى المتعلم .
٥. تساعد في القضاء على اللفظية .
٦. توفر كثيرًا من الخبرات الحسية .
٧. تزيد من إقبال التلاميذ على الدراسة .
٨. تساعد على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم .
٩. تساعد على تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ .
١٠. تؤدي إلى ترتيب الأفكار التي يكونها التلاميذ .
١١. تؤدي إلى تعديل وتشكيل السلوك .
١٢. تعالج مشكلة التفجر العلمي .
١٣. تجعل التعليم أكثر عمقًا وثباتًا في أذهان التلاميذ .
١٤. تساعد في التغلب على مشكلة تزايد عدد المتعلمين .
١٥. تجلب العالم الخارجي إلى غرفة الدراسة .
١٦. تساعد الطالب على إدراك الحقائق العلمية إدراكًا سليمًا ، وتقضي على تخيله الخطأ عنها .
١٧. تساعد على زيادة سرعة العملية التربوية .

وكذلك وضح (السرطاوي والسرطاوي ١٩٩٠) أن الأسباب التي تجعل الوسائل التعليمية أكثر ضرورة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة تتمثل في :
أولاً : أن هناك حاجة نحو استخدام الوسائل التعليمية في المنهج من أجل تلبية الحاجات الخاصة للتلاميذ والتعليم المفرد الذي يتطلب توفير الوسائل المناسبة لذلك.
ثانيًا: أن ضيق الوقت المتاح للمنهج وضعف القدرات لدى بعض التلاميذ يجعل استخدام الوسائل أمرًا حيويًا .
ثالثًا : أن استعمال المعلمين للوسائل التعليمية ينمي القدرة على سيطرتهم على التعليم الصفي فاستعمال أجهزة التسجيل أفضل من الإذاعة على الهواء مباشرة .

ومن هذه الوسائل التعليمية المتوافرة في غرفة المصادر والتي يمكن أن يفيد منها الطالب المعاق سمعيًا :
الألواح :
تعد الألواح واللوحات الإضافية معينات أساسية لمدرسي الصم فعليها تدون وتعرض نشاطات الدروس السابقة والجمل والأصوات التي يحتاج التلاميذ إلى مراجعتها والتدرب عليها حتى ترسخ في أذهانهم ومن أهم أنواع الألواح :
اللوح الخشبي (السبورة) .
اللوحة الوبرية .
اللوحة المغناطيسية .
اللوحة الكهربائية .
اللوحة الجيبية .
اللوحة البارزة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسائل الإيضاح :

هي كل أداة أو واسطة أو وسيلة تقرب المعنى وتوضحه للأذهان فتساعد فى فهم المعنى وإدراك مضمونه دون التباس ومن أنواعها:

الوسائل السمعية : هي الوسائل التي تسهم في عملية التعليم عن طريق حاسة السمع كالمذياع وآلة التسجيل والتدريبات السمعية المختلفة .

الوسائل البصرية : هي الوسائل التي يشاهدها التلاميذ كالصور والسينما والفانوس السحري والمجلات والتليفزيون والفيديو .

الوسائل المجسمة : هي الوسائل التي يستطيع التلميذ أن يلمسها بيده ويتمكن عن طريق اللمس من معرفة النموذج الذي يشرحه المدرس كالتضاريس الجبسية للجبال والنماذج الاصطناعية المعبرة عن العناصر الحقيقية .

الوسائل المشتركة : هي الوسائل التي تشترك في إدراكها أكثر من حاسة من الحواس .

العناصر الحقيقية أو الأشياء ذاتها : هي العناصر التي تشاهد على طبيعتها (سلامة وآخرون ١٩٩٩).

الحاسب الآلي :

يمكن أن يقدم الكمبيوتر خدمات كثيرة لمؤسسات التعليم سواء في نطاق الأعمال الخاصة بتنظيم سجلات القائمين بالتدريس، والأعمال الإدارية بالإضافة إلى سجلات الطلاب، أو في نطاق الأعمال التي يتطلبها العمل في أي مؤسسة تعليمية أو في نطاق تدريب الدارسين على استخدام الكمبيوتر كأداة من أدوات دراستهم للعلوم المختلفة وبالرغم من المزايا الكثيرة التي يحققها استخدام الكمبيوتر في أداء الأعمال المختلفة إلا أن مؤسسات التعليم لا تزال في غالبيتها تعتمد على الأساليب التقليدية.

لقد اتضح من نتائج الأبحاث التربوية التي أجريت في السنوات الأخيرة أن اعتماد كثير من مؤسسات التعليم في مجال العلوم المختلفة على أسلوب التلقين وتكديس المعلومات في أذهان الطلاب ترتب عليها أسوأ النتائج التربوية، وأن أفضل الطرق هي تلك التي تعتمد على جعل الطلاب يحاولون بإشراف أساتذتهم البحث عن المعلومات ومحاولة فهمها واستيعابها ، فقد اخترع الإنسان الكمبيوتر كأداة تساعده في أبحاثه المختلفة، وفي إدارة أعماله، لذلك يجب أن تكون هذه الأداة في متناول كل دارس وكل باحث، ولن يتحقق ذلك إلا بتعديل أساليب التعليم وبرامجه كي يصبح الكمبيوتر مادة يتعلمها كل فرد في مراحل تعليمه المختلفة (عبد العزيز هيكل ١٩٨٨).

بالرغم من أن اختراع الكمبيوتر قد مضى عليه عشرات السنوات إلا أن اقتناع المسؤولين في معظم المؤسسات التربوية قد تم بتجاوب ملموس في محيط انتشاره، ولم يكن رد فعل التربويين الذين عالجوا هذا الموضوع سلبيا، فقد رحب الكثير منهم باستعماله في العملية التعليمية، حيث اعتبر الكمبيوتر من أكفأ الأجهزة التعليمية، فهو ينتج نظاماً متكاملاً يكون الطالب هو محور الاهتمام في العملية التعليمية، فقد لا يهتم المعلم بالطالب أو تكون اتجاهاته سالبة تجاه الطالب ، إضافة بما يتميز به الكمبيوتر من إمكانات هائلة يمكن استغلالها في العملية التعليمية.وإذا كان الكمبيوتر يمثل ضرورة هامة في خدمة الطالب العادي تعليمياً، فإنه يمثل ضرورة ملحة وهامة للمؤسسات التعليمية للطلاب ذوي الحاجات الخاصة خاصة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية .

وللحواسيب تأثير مباشر ، وآخر غير مباشر في إيصال التربية الخاصة والخدمات المتعلقة بها إلى الأفراد غير العاديين من الأطفال والبالغين من خلال مجموعة من المواقف التعليمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والعلاجية ، ومن هنا تتضمن الطرق الرئيسة لاستخدام تكنولوجيا الحاسوب مع ذوي الإعاقة السمعية الآتي :

١. أداة تعويضية:

تمثل قدرة الحاسوب نعمة كبيرة للأفراد غير العاديين، فالحاسوب يساعد في مضاعفة وتسريع وتعزيز العمل في مجالات معينة، فقد مكنت بعض هذه الأجهزة ذوي الإعاقات السمعية من التواصل مع غيرهم.

٢- توصيل المادة التعليمية:

قد يحتاج الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية، خدمات تعليمية غير عادية، وتتضمن تلك الخدمات، تعديلات مبرمجة منهجية مهمة، وذلك من أجل تمكينهم من تحقيق كفاياتهم التعليمية، أما بالنسبة لكيفية استخدام الحواسيب لتحقيق هذه الغاية، فيكون ذلك بتفريد التعليم، وتحفيز المتعلمين غير العاديين، وإنتاج نشاطات تعليمية تفاعلية.

٣. تفريد التعليم:

إن التعليم الذي يتواءم مع الحاجات والقدرات النادرة للفرد، يفضي إلى تعلم متميز، من هنا فإن من صفات البرمجيات الجيدة أن تكون متكيفة مع مستوى تقدم الطلبة في التعليم ، ومن الصفات الأخرى للبرمجيات الجيدة، أن تكون مرنة بحيث ترتقي إلى كل مستوى بشكل تسلسلي في حالة الاستجابة الصحية، أما في حالة الاستجابة غير الصحيحة، فإنها تكرر التدريب نفسه ، بصورة آلية، وتقدم اقتراحات للحل والعلاج، وكذلك تقدم تغذية راجعة مناسبة، معززة للاستجابات الصحيحة ومشيدة بها ، من ناحية أخرى تتصف البرمجيات الجيدة بوجود وسائل عرض متعددة الاستشارات الحسية وذلك كاستغلال حواس المستخدم البصرية .

٤. تحفيز المتعلمين:

أظهرت التجارب والأبحاث أن الطلبة غير العاديين يستجيبون بحماس للحواسيب في المواقف التعليمية ويصبحون أكثر دافعية ، حيث تساعد الحواسيب مقارنة بالمدرسين في تحفيز الطلبة غير العاديين، عبر تجنب إصدار أحكام مباشرة عليهم، مما يجعل الحواسيب أقل رهبة، وكذلك عبر تزويدهم بخبرات تعليمية تتناسب ومستويات تقدمهم في العمل.

٥- إعداد للتعلم التفاعلي:

إن التعليم المدرسي والذي يتطلب مستوى عالياً من المشاركة النشطة من المتعلم يعتبر أكثر فاعلية من التعليم الذي يعطي المتعلم دوراً سلبياً، وبالتالي فإن بإمكانية برامج الحاسوب استثارة استجابات عالية المستوى، وكذلك استثارة مشاركة نشطة من المتعلمين غير العاديين، كل ذلك ممكن إذا توافرت برمجية مناسبة للحاسوب من مثل: أن يقدم الحاسوب أسئلة للطلبة ويطلب إليهم إدخال كلمة نعم أو لا بجانب كل سؤال. وهناك فوائد متعددة لاستخدام الحاسوب في تفريد التعليم، وتتمثل هذه الفوائد في تحفيز الطلبة غير العاديين ، وتوفير بيئة تعليمية فاعلة لهم حيث إن كل هذه الاعتبارات تعتبر مهمة عند دراسة الحاسوب كأداة للمتعلمين غير العاديين (السرطاوي ٢٠٠٢) .

وفي ضوء ما توفره برمجيات الوسائط المتعددة من خصائص إيجابية في موقف التعليم بالنسبة للعاديين فبالضرورة سيكون لها أفضل الأثر عندما تستخدم في مواقف التعليم مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ولعل القائمين على رعاية وتعليم وتأهيل هؤلاء الأفراد في أمس الحاجة إلى الإفادة مما تقدمه تكنولوجيا التعليم في مواقف التعليم المختلفة ، وتيسير سبل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتغلب على آثار إعاقتهم ومساعدتهم في إيجاد فرص العمل المناسبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لهم، والتفاعل والاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه، بما يضمن لهم حياة كريمة تعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع.

إن التعليم الفعال والمتميز للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يتطلب من المعلمين استخدام أنواع متعددة ومختلفة، من أساليب وإستراتيجيات التدريس ، مع الإفادة من تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليمهم ، وذلك لمواجهة حاجات هؤلاء التلاميذ ، وهذا يتطلب بالضرورة إعادة تقييم الأساليب وفنيات التدريس المستخدمة حالياً، والتعرف على أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تيسير التعلم الفعال (عواد وعبد الرحمن ، ٢٠٠٤).

وتوضح دراسة آرنولد (Arnold, 1985)أن إعادة تأهيل وتعليم الطلاب الصم تظهر مدى الحاجة إلى استخدام طرق شاقة لتعليمهم وتأهيلهم، وأن حل مشكلاتهم التعليمية ليس بالحل التكنولوجي فقط، ولكن بالتعليم العلاجي الذي يؤدي إلى سرعة نمو المعرفة لديهم .

ولقد استخدم الكمبيوتر في مدارس ومراكز تعليم وتأهيل الطلاب الصم وقد حقق الكثير من النتائج الإيجابية في خدمة الطلاب الصم والعاملين في هذه المؤسسات التعليمية والتأهيلية، ولنجاح تجربة إدخال الكمبيوتر في مؤسساتنا التعليمية والتأهيلية واستخدامه في تعليم الطلاب الصم، ذكر عن الأخصائي فريدريك الذي يعمل في جامعة كاليفورينا ويقوم بدراسة عن كيفية تأقلم المدارس لإدخال الكمبيوتر ضمن برامجها التدريسية، شملت الدراسة عدد ١٢ مدرسة، وبنجاح تجربته في إدخال الكمبيوتر بهذه المدارس، أبدى فريدريك إعجابه بنجاح هذه التجربة، واعتبر أن عامل النجاح الأول في هذه التجربة هو المعلم ، ويجب أن يكون هذا المعلم محور الاهتمام الأول، وكذلك معايشة المعلم لتجربة استخدام الكمبيوتر لاستخلاص المعرفة والنتائج، ولذا تحاول الدراسة الحالية التعرف على آراء واتجاهات المعلمين الذين يدرسون للطلاب الصم لضمان فعالية استخدام الكمبيوتر معهم.

ويصف بورنستين (Bornstein,H.1993) أن استخدام الكمبيوتر في المؤسسة التعليمية لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، كان ناجحاً عند استخدامه لإدارة العملية التعليمية، وتسجيل الطلاب فقد كان تطويرًا لأداء العملية التعليمية وجعل مجهود معلمي الطلاب الصم يقابل توقعات وآمال المجتمع بشكل جيد، ويوضح أن توافر شبكة عمل على الكمبيوتر في الصف الدراسي لإدارة اللغة والتواصل بين المعلم والطلاب الصم، يوفر نظام متطور يتيح للمعلم الإدارة الجيدة لكمية المعلومات الكبيرة المتبادلة واللازمة للتدريس الفعال، ويذكر أن تعليم اللغة وتحسين الاتصال من خلال استخدام الكمبيوتر قد حقق تقدماً كبيراً، وتغيرات أخرى في حياة الأسرة والمدرسة، وأتاح للمعلمين والمدرسة سرعة ودقة تحديد مستويات النمو الشخصي للطلاب الصم داخل فصولهم الدراسية.

وتوضح دراسة جيمس وهامرلي (James & Hammerley , 1993) أن الطلاب الصم استطاعوا استخدام الكمبيوتر والإفادة من أحد برامج الكمبيوتر (مفكرة الكمبيوتر) في إجراء محادثات بينهم وبشكل فعال، ومدى واسع، وكان نتيجة لاستخدامهم هذه التقنية بكفاءة عالية أنه تم زيادة عدد حصص المشاركة للطلاب خلال أنشطة الفصل، كما تم زيادة المعلومات والخبرات المقدمة لهم لمساعدتهم على استخدام الكمبيوتر بشكل أفضل وفعالية أكثر، وتوضح دراسة جون (John,M.1994) أن الطلاب الصم بالمدارس المتوسطة استطاعوا من خلال الدورات التدريبية على الكمبيوتر أن تمكنوا من خلالها اكتساب مهارات تؤدي إلى استخدام شبكة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتصالات، وتفريغ الملفات، وزيادة مجال التفاهم والتواصل مع بعضهم عن بعد، واستخدام شبكة الانترنت.

وعن فعالية استخدام الكمبيوتر في تعليم الطلاب الصم وتوضح دراسة بالمير (Palmer, 1985) أن دورات الكمبيوتر التي قدمت للطلاب الصم بمدرسة استون بالولايات المتحدة الأمريكية كانت تقدم برامج متنوعة لزيادة المعرفة، والإبداع، وزيادة الرغبة في التحدي للعمل على تنمية مهارة إيجاد المشكلة والعمل على حلها ، واكتشاف معالم الأشياء المرتبطة بها، مما أعطى الطلاب الصم القدرة على تحليل وتنظيم وتصنيف الحقائق، وكان لهذه البرامج أثر إيجابي على تنمية مهارة التفكير لديهم . وتوضح دراسة تايلور (Taylor, P.1995) أن استخدام الكمبيوتر مع الطلاب الصم في فصولهم الدراسية قد ساعد على زيادة التفاعل بين الطلاب الصم، والإفادة منه في تقييم الطلاب دراسياً.

وتوضح نتائج دراسة بروجتون (Broughton , G. 1994) لتعزيز عملية التعليم الأكاديمي للطلاب الصم جهز الباحث مختبرًا تعليميًا بالكمبيوتر يؤدي وظيفة القارئ، والكاتب، والمترجم البديل، مما أتاح للطلاب الصم التحضير لامتحانات متطورة، للحصول على النتائج ذاتياً، مما سهل من مهمة المعلم والطالب تعليميا.

البرنامج التربوي الفردي:

يمكن القول إن فكرة البرامج التربوية الفردية ما هي إلا استمرار للأفكار والاتجاهات التي عملت على بلورة وصياغة التربية الخاصة من جديد ؛ لذلك اقترن تطور هذا المفهوم بالتحولات المستجدة على ساحة التربية الخاصة خاصةً مسألة دمج الأطفال غير العاديين في منظومة التعليم العام وما يترتب عليها من مشاكل مصاحبة فهي على الأرجح السبب وراء بروز هذا المفهوم، وخاصة عندما فشلت هذه النظم في توفير الخدمات التعليمية لعدد من الطلاب غير العاديين في المدارس العادية ، حيث استدعى هذا الأمر التدخل لمواجهة هذه المشكلة وذلك من خلال إصدار العديد من التشريعات والقوانين التي تلزم المدارس بإعداد البرامج التربوية الفردية لكل طفل غير عادي يحتاج لخدمات التربية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة (حنفي و المحسن ٢٠٠٤) .

و الأطفال المعاقون يتباينون ـ حتى ضمن الفئة أو المجموعة الواحدة ـ في مستوى قدراتهم العقلية واللغوية والحركية وبقية جوانب النمو الأخرى . كما يتفاوتون في خبراتهم السابقة بحكم الفروق الفردية واختلاف بيئاتهم الأسرية . ويترتب على ذلك اختلاف احتياجاتهم التعليمية . وفي العادة يتم وضع الأطفال من ذوي المستويات العمرية والأدائية المتقاربة في مجموعة صفية واحدة . إلا أن ذلك لا يعني بأي شكل من الأشكال تجانس الأطفال في المجموعة الواحدة . واستنادًا إلى ما سبق فإن التعليم الفعال يتطلب تفريد التعليم (التعليم الفردي) . ويتطلب ذلك رسم خطة تربوية فردية لكل طفل . وتمثل الخطة التربوية الفردية إطارًا مرجعيًا عامًا للبرنامج التعليمي للطفل . (القريوتي والسرطاوي والصمادي ١٩٩٥) .

و تتبوأ البرامج التربوية الفردية مكانة هامة في ميدان التربية الخاصة بكافة فروعه.بل إن أهم ما يميز ميدان التربية الخاصة هو تطوير برامج تربوية فردية (Individualized Education Programs) .فهي ضرورية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة . وقد أشار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Patton,Blackbourn,&Fad,1996) إلى أن تفريد التعليم كان ولا يزال أحد الخصائص المركزية المميزة لميدان التربية الخاصة .

ويقصد بتفريد التعليم تقديم برنامج ملائم لمستوى نمو الطالب وتطوره . ويكون البرنامج ملائمًا إذا تضمن منهجًا يستجيب للفروق الفردية وتعديلاً لاستراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية . وحرصًا على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ، ينبغي على العاملين في ميدان التربية الخاصة تصميم برنامج تربوي فردي لكل طالب . فالتربية الخاصة هي تدريس مصمم خصيصًا لتلبية الحاجات الخاصة للطلبة المعوقين ، حيث إن البرامج التربوية التقليدية في الصفوف العادية لا تستطيع تلبية حاجاتهم (الخطيب والحديدي ٢٠٠٥) .

والبرنامج التربوي الفردي لا يعني بالضرورة أن يقوم المعلم بتدريس طفل واحد في الوقت الواحد ولكنه يعني تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل طفل على حدة وذلك في ضوء حاجاته الخاصة ومصادر القوة في أدائه وجوانب الضعف فيه. كالهون وهويشير (Calhoun&Hawisher,1979).

إن التعليم الفردي له معان عدة ، فهو قد يعني قيام معلم واحد بتدريس طالب واحد، وهو قد لا يعني ذلك أبدًا . والحقيقة أن هذا النوع من التدريس قليلاً ما يكون ضروريًا أو قابلاً للتنفيذ على أرض الواقع لأسباب إدارية وعلمية أيضًا . ولكن المقصود بالتدريس الفردي هو أن يتم تحديد الحاجات الفردية وتصميم خطة تربوية فردية لتلبية تلك الحاجات . أما آلية تنفيذ التدريس لتلبية تلك الحاجات فرغم أنها قد تشمل تدريس طالب واحد أحيانًا إلا أنها غالبًا ما تتمثل في تدريس الطلبة ضمن مجموعات صغيرة ،أو تدريسهم بالاستعانة بالأقران ، أو بالاستعانة بالكمبيوتر ، أو حتى الدراسة المستقلة ، أو التدريس ضمن مجموعة كبيرة. (الخطيب و الصمادي والروسان والحديدي ويحيى والشاطور والزريقات والعمايرة والسرور ٢٠٠٧) .

وتعتبر الخطة التربوية الفردية العامل الأساسي في عملية إعداد منهاج خاص للطلبة ذوي المشاكل التعليمية وكذلك المشاكل في عملية التدريس ، وتعبر هذه الخطة عن المنهاج الفردي لكل طفل يعاني من مشاكل تعليمية.(المعايطة ١٩٩٩).

ماهية البرنامج التربوي الفردي :

عرف ويسيل (Wessel 1977) الخطة التربوية الفردية وقال أنها مخطط هادف لتعليم التلاميذ يشمل ما يتطلبه هذا التعليم من أدوات ومستلزمات محددة واستخدام النشاطات والحاجات اللازمة . وعرفها هانلي (Hanley,1981) بأنها عبارة عن بيان كتابي للبرنامج التربوي لكل طفل معاق بحيث تشمل مستوى الأداء الحالي والأساليب المستخدمة . كذلك عرف (الحديدي والخطيب ٢٠٠٥) البرنامج التربوي الفردي (IEP) أنه هو خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للطالب ذي الحاجات الخاصة . وبذلك فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة الأداة الرئيسة التي تضمن حصول كل طالب على خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية . بينما عرفته (يحيى ٢٠٠٦) فقالت أن الخطة التربوية الفردية عبارة عن خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية ، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.بينما وضح (الروسان ٢٠٠١) أن الخطة التربوية الفردية تعتبر منهاجًا فرديًا للطفل غير العادي .وكذلك وضح (بيوشيل وآخرون ،ترجمة بدير ٢٠٠٤) أنها الوثيقة أو الشهادة المدرسية المناسبة المهمة جدًا ، والصيغة الفردية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المناسبة للطفل والتي تقدم عبارات مكتوبة لتصف قدرات الطفل من حيث الضعف والقوة بوساطة متخصصين يقومون بعملية تقويمه .

بينما وضح روثستين (Rothstein,1995) أن البرنامج التربوي الفردي بيان تحريري بشأن الأداء التعليمي الراهن للصغير والأهداف السنوية ، والأهداف قصيرة المدى المطلوب تحقيقها، وبيان الخدمات الخاصة المطلوب أداؤها ، وتواريخ البدء ، وطول فترة امتداد الخدمات ، والمعايير ،والإجراءات، والجداول لتقييم ما إذا تحققت الأهداف . وكذلك وضح ياسلدايك و ألوجوزاين(Yasseldyke &Alogozzine,1990) أن الخطة التربوية الفردية عبارة عن نص مكتوب يصف ماذا يتوجب على المعلمين والأخصائيين الآخرين القيام به للإيفاء بالحاجات التعليمية الخاصة للأطفال المعاقين ، وتكتب الخطة التربوية الفردية لتلميذ واحد ويتم الرجوع إلى تلك الخطة لتبين الخدمات الخاصة التي يحتاجها الطفل المعاق . وكذلك وضح (الروسان ١٩٨٣) أن الخطة التربوية الفردية هي تلك الخطة التي تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية حيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة . بينما عرفها (المعايطة ١٩٩٩) بأنها خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين حيث تعمل على تلبية حاجات الطفل ، وتشتمل على جميع الأهداف المتوقع تحقيقها ضمن معايير معينة في فترة زمنية محددة .

أهمية الخطة التربوية الفردية :

بين (الخطيب والحديدي ١٩٩٤) أن أهمية الخطة التربوية الفردية تتلخص في أنها :

١. ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل.
٢. وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطالب ذي الاحتياجات الخاصة وتدريبه .
٣. تعمل على إعداد برامج سنوية للطالب في ضوء احتياجاته الفعلية .
٤. ضمان لإجراء تقييم مستمر للطالب واختيار الخدمات المناسبة في ضوء ذلك التقييم .
٥. تعمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة .
٦. تؤدي إلى إشراك والدي الطالب في العملية التربوية ليس بوصفهما مصدرًا مفيدًا للمعلومات فقط وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات .
٧. تعمل بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملاءمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطالب .

وتلخص تيورنبيول وآخرون (Turnbull ET AL .,1982) وظائف البرنامج التربوي الفردي على النحو الآتي:

- إنه يسهم في إتاحة الفرص للمعلمين وأولياء الأمور للعمل معًا من أجل تحديد حاجات الطالب ، والخدمات التي ستقدم له ، والنتائج المتوقعة .
- إنه يشكل أداة إدارية وتنظيمية تضمن تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة التي يحتاج إليها .
- إنه يعمل بمثابة أداة لتقييم مستوى التطور الذي يحرزه الطالب ومدى تحقيقه للأهداف المحددة له .
- إنه يشكل أداة للمتابعة والمساءلة للتحقق من مدى ملاءمة الخدمات المقدمة للحاجات الفردية لدى الطالب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إنـه يشكل التزامًـا كتابيًـا واضـحًا بتقديم الخـدمات التربويـة الخاصـة والخـدمات المساعدة اللازمة للطالب .

وكذلك وضح (حنفي والمحسن ٢٠٠٤) أن أهمية الخطة التربوية الفردية تكمن في أن المعاق سمعيًا هو المحور الأساسي في البرنامج الفردي ومن أجله تتضافر الجهود ويتضح ذلك فيما يلي :

- أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها أعضاء الفريق متعدد التخصصات لتربية المعاق سمعيًا وتدريبه .
- يقدم البرنامج التربوي الفردي الضمانات الكافية لاشتراك أولياء أمور المعاقين سمعيًا في العملية التربوية ليس بوصفهم مصدرًا مفيدًا للمعلومات عن الطفل وحسب ؛ بل بوصفهم أعضاءً فاعلين في الفريق متعدد التخصصات .
- ترجمة فعلية لجميع الإجراءات التي يقوم بها فريق العمل متعدد التخصصات لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى المعاق سمعيًا .
- وسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات .
- وسيلة لتحديد الخدمات المساندة التي يحتاجها المعاق سمعيًا مثل : الخدمات النفسية ، والاجتماعية ، والصحية ، والإرشادية ، وتدريبات النطق ، والإرشاد النفسي ، والعلاج الطبيعي .. إلخ.
- إتاحة الفرصة لتقريب وجهات النظر بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات والجهات ذات العلاقة في المعهد ، أو البرنامج ، أو في مركز السمع والكلام . وبالتالي تعمل الخطة على تمكين الجميع من مراقبة المعاق وتحديد مواطن القوة والضعف لديه .
- تحديد مدى فاعلية الجهات ذات العلاقة في تقديم الخدمة الملائمة للمعاقين سمعيًا .
- تحديد مسؤوليات كل عضو من أعضاء الفريق فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الملائمة للمعاق سمعيًا .
- أداة لتقييم مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها للمعاق سمعيًا .
- أداة لتقييم أولي لمستوى أداء كل طالب على حدة في ضوء احتياجاته .
- تعطي للمعلم الحق في متابعة وتنفيذ الخطة التربوية من قبل فريق العمل والجهات ذات العلاقة .
- تتيح الفرصة لفريق العمل متعدد التخصصات لاختيار المنهج أو الطريقة أو الاستراتيجية المناسبة للاحتياجات التعليمية للمعاق سمعيًا .

أهداف الخطة التربوية الفردية :

أشار (المسلط وآخرون ٢٠٠٤) إلى أن البرنامج التربوي الفردي يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لأبنائها .
- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل تلميذ على حدة.
- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية المساندة لكل تلميذ على حدة .
- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ .
- قياس مدى تقدم التلميذ في تحقيق الأهداف الموضوعة له في البرنامج .

وكذلك أشار (حنفي والمحسن ٢٠٠٤) أن الخطة التربوية الفردية تعد بمثابة اعتراف وإقرار بخصوصية المعاق سمعيًا ، وكذلك وضحا أن الخطة تهدف إلى ما يلي :

- ✓ حق لكل معاق سمعي في الحصول على الخدمات التربوية الخاصة التي تتلاءم مع طبيعة إعاقته .
- ✓ تحديد نوع الخدمات التي تلبي حاجات المعاق سمعيًا .
- ✓ تحديد الإجراءات الضرورية بما يتناسب مع كل معاق سمعيًا على حدة.
- ✓ التنبؤ بمدى تقدم المعاق سمعيًا في البرنامج التربوي الفردي .
- ✓ تفعيل التواصل بين الجهات ذات العلاقة بالمعاق سمعيًا .
- ✓ تحديد نوعية الخدمات التربوية والخدمات المساندة المتعلقة بحاجات كل معاق سمعي على حدة .
- ✓ حق الأسرة في تلقي طفلها المعاق سمعيًا الرعاية المناسبة .
- ✓ تقييم مدى فاعلية الخدمات المقدمة للمعاق سمعيًا .

أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية :

يتضمن عمل الفريق تقديرًا للخصائص التعليمية والنفسية والطبية والنطق واللغة والقياس السمعي والبصري والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب ، والتأكد من حصوله على الخدمات اللازمة بما يتناسب مع قدراته (الشناوي ١٩٩٧) .

ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى ، وذلك بالاعتماد على طبيعة المشكلة وحدتها وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة وكتابة برنامجه التربوي الفردي .

ويتكون الفريق من :

- ✓ معلم الصف .
- ✓ اختصاصي التربية الخاصة .
- ✓ اختصاصي عيوب النطق .
- ✓ المرشد .
- ✓ معلم التربية البدنية والفنية .
- ✓ الأسرة .
- ✓ الطبيب . (يحيى ٢٠٠٦) .

وتتكون لجنة الخطة التربوية وفق رأي (الروسان ١٩٩٩) من : مدير (مديرة) التربية الخاصة ، ومدرسة الطفل المعاق ، وولي أمر الطفل المعاق ، وممثل عن مديرية التربية الخاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

، والأخصائي النفسي في المركز ، وأي أشخاص آخرين لهم علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية . إن مهمة هذه اللجنة تظهر في مسؤولية متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها وإعدادها مع بداية كل شهر أو فصل دراسي .

وأشار إيرينا (Arena 1978) إلى أن مهمة هذه اللجنة تظهر في مسؤولية متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها وإعدادها مع بداية كل شهر أو فصل دراسي .

وعند الحديث عن مشاركة الأسرة كعضو ضمن أعضاء هذا الفريق فقد أشارت الدراسات إلى أن المشاركة الفعالة للآباء في العمل مع المعلمين في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة تزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التربوية لكلا الطرفين حيث إن اشتراك الآباء في الإعداد والتخطيط لتعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة يؤدي إلى تماسك الأسرة التعليمية مع المنزل والمجتمع وذلك ينعكس على البيئة ، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية . ميربلاي (Murply 1981) ، ويؤكد ديفرانكو (Defranco 1973) على أن الآباء يصبحون أكثر تأييدًا للأهداف التي تحاول المدرسة تحقيقها ، وأن مشاركتهم تقلل وجهات النظر السلبية لدى الآباء عن المدرسة وتعزز الاتجاهات الإيجابية تجاه موظفي المدرسة والأخصائيين الآخرين . أما فرانك (Frank 1984) فقد أكد حاجة الوالدين إلى معلومات إضافية تتعلق بوسائل تعلم أطفالهم بواسطة معلم التربية الخاصة . وأكد سكانلون (Scanlon 1981) في دراسته حول المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر الآباء على ضرورة تعاون معلم التربية الخاصة والوالدين عند وضع الخطة التربوية الفردية حيث إن الخطة التربوية الفردية تعتبر نقطة وصل بين الوالدين والمعلم وأن الطفل سوف يكون في اتجاه النمو بشكل جيد وفعال .

دور الآباء في وضع الخطة التربوية الفردية :

إن المشاركة الفعالة للآباء في العمل مع المعلمين في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التربوية لكلا الطرفين ، حيث إن اشتراك الآباء في الإعداد والتخطيط لتعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة يؤدي إلى تماسك الأسرة التعليمية مع المنزل والمجتمع وذلك ينعكس على البيئة ، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية. ميربلاي(Murply,1981) . ويؤكد ديفرانكو(Defranco,1973) على أن الآباء يصبحون أكثر تأييدًا للأهداف التي تحاول المدرسة تحقيقها ، وأن مشاركتهم تقلل وجهات النظر السلبية لدى الآباء عن المدرسة وتعزز الاتجاهات الإيجابية تجاه موظفي المدرسة والأخصائيين الآخرين .

وأكد سكانلون (Scanlon, 1981) في دراسته حول المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر الآباء على ضرورة تعاون معلم التربية الخاصة والوالدين عند وضع الخطة التربوية الفردية حيث إن الخطة التربوية الفردية تعتبر نقطة وصل بين الوالدين والمعلم وأن الطفل سوف يكون في اتجاه النمو بشكل جيد وفعال . أما فرانك (Frank,1984) فقد أكد حاجة الوالدين إلى معلومات إضافية تتعلق بوسائل تعلم أطفالهم بوساطة معلم التربية الخاصة .

ويبين ماكميلان (Macmillan, 1977) الجوانب التي يلعب الآباء دورًا بارزًا فيها من مثل مرحلة الإحالة والقياس حيث تهتم اللجنة المسؤولة عن التوثيق والتخطيط بجمع المعلومات لاتخاذ القرارات حول استحقاق الطفل لخدمات التربية الخاصة حيث إن الآباء هم الذين يعطون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإذن لفحص وتشخيص وقياس قدرات الطفل وفي هذه المرحلة يستطيع الآباء أن يقدموا المعلومات التي يحتاجها الأخصائي النفسي ، كما يستطيع الوالدان تزويد اللجنة بتاريخ الطفل الطبي والاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة وسلوك الطفل الحالي في البيت وفي البيئة المجاورة وكذلك يبين الآباء نوع البرنامج الذي يلتحق به الطفل واقتراح أساليب التعليم المناسبة ، وفي حالة وضع اللجنة للتوصيات فإن للآباء الحرية في رفضها أو قبولها .

الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية :

أوضحت (الخشرمي ٢٠٠١) بعض الصعوبات التي تواجه عملية تطبيق الخطة التربوية الفردية مثل :

- ✓ عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية .
- ✓ عدم وجود فريق متعدد التخصصات .
- ✓ معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب.
- ✓ عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي .
- ✓ عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهن إلى دورات تدريبية .
- ✓ عدم التزام كثير من المدارس والمؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية، والبعض الآخر يطبقها بشكل خطأ وبأشكال متباينة في مضمونها ، يتخللها كثير من العيوب والأخطاء.
- ✓ عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدم الطالب أو يعطل فرصة تقدمه .

التعليم الفردي للأطفال المعاقين سمعيًا:

كان لصدور القانون العام المرقم ٩٤ ـ ١٤٢ أثر كبير في تربية وتعليم الأفراد غير العاديين من جميع الفئات ، وعلى الأخص المعوقين سمعيًا . فقد أوجب هذا القانون اتخاذ عديد من التدابير والإجراءات التي تكفل لهؤلاء الأفراد الحصول على تربية مجانية ملائمة في أوضاع تربوية (مدارس وفصول) مشابهة أو مساوية بأقصى قدر ممكن للأوضاع العادية التي يتلقى فيها أقرانهم العاديون تربيتهم وتعليمهم . ولعل من أبرز تلك التدابير وأهمها ضرورة وضع (برنامج تربوي فردي) لكل طفل معاق مرة واحدة على الأقل كل عام أو فصل ، من خلال اجتماع يلتقي فيه المعلمون المعنيون بهذا الطفل بولي أمره ، وممثل من إدارة التربية الخاصة (أو ما يطلق عليه في ثقافتنا العربية المنطقة التعليمية) التي تشرف على مدارس المعوقين في تلك المنطقة ، كما يمكن للطفل نفسه أن يشارك في هذا الاجتماع إذا كان ذلك ممكنًا وملائمًا لوضعه وسنه (الصفدي ٢٠٠٢) .

وتهدف الخطة التربوية الفردية إلى تحقيق الفائدة التربوية للطالب المعاق سمعيًا لتسهيل نموه الانفعالي والاجتماعي . فنظام الخطة التربوية الفردية هو تأكيد بأن التعليم سوف يكون ذا أهداف علمية وأن إجراءات التعليم واتخاذ القرارات ستكون أكثر فائدة . خلال استعمال متطلبات الخطة التربوية الفردية فإن المعلمين لم يعودوا بحاجة للاجتهادات الفردية وللأفكار المقنعة حول ما هو الأفضل للأطفال الذين يعانون من صعوبات سمعية (زريقات٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتنوع البرامج التعليمية الموضوعة لمجموعة من الطلاب المعاقين سمعيًا الذين يدرسون في غرفة دراسية واحدة طبقًا لدرجة إعاقتهم وتتزايد درجة هذا التفاوت بوجه خاص في مجال تنمية اللغة وتعلم مهاراتها . ويمكن إرجاع التفاوت بين هؤلاء الأطفال في هذا المجال إلى العناصر التسعة التالية :

ـ المنهج : إذ يمكن تعيين محتواه وتسلسل موضوعاته بالنسبة لكل طفل .

ـ طرق التواصل المستخدمة في استقبال المعلومات أو التعبير عنها إذ يمكن بالنسبة لكل طفل أن نحدد طرق التواصل التي يستخدمها بفعالية وتأثير أقوى في استقبال المعلومات اللغوية والتعبير عنها . فقد يستخدم بعض الأطفال التواصل الكلي والبعض يستخدم التواصل الشفوي بينما يستخدم البعض الآخر التواصل اليدوي .

ـ طريقة التدريس : فقد يتعلم بعض الأطفال بشكل أفضل من خلال ما يسمى بالأسلوب التدريسي المنظم والذي يقوم فيه المدرس بتصميم بيئة الدرس وإعداد الأنشطة التعليمية بعناية وترتيب دقيقين ، بينما قد يتعلم بعضهم الآخر بشكل أفضل من خلال ما يسمى بالطريقة الاستكشافية أو طريقة الخبرة اللغوية لتعلم القراءة .

ـ مقدار التدريب يتفاوت الأطفال في مقدار ونوع التمارين والتدريبات التي يحتاجون إليها لتساعدهم على اكتساب المفاهيم اللغوية وتكوين ثروتهم اللفظية وتعهدهما بالتذكر والاستخدام الملائم . فقليل من التدريب والتكرار يمكن أن يفضي إلى إحباط كل من المعلم والطفل ، كما أن الإفراط فيهما قد يؤدي إلى الملل وإخماد دافعية التعلم لدى التعلم .

ـ مكافأة الطفل وتعزيز استجابات التعلم فتعلم اللغة بالنسبة لبعض الأطفال يعد نشاطًا مكافئًا في حد ذاته . في حين أن بعض الأطفال يحتاجون إلى اهتمام المعلم بشكل دقيق وعناية فائقة، وتعزيز مستمر كي يستمروا في التعلم بأقصى ما لديهم من طاقة وقدرة . وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك نوعًا ثالثًا من الأطفال الذين يحتاجون إلى الحصول من المعلم على معززات مادية أولية ـ مثل قطع الحلوى أو بعض أنواع العصائر ـ كي يستجيبوا للتعلم بشكل أفضل.

ـ طول الدرس ومدته إذ يمكن للفترة الزمنية التي يستغرقها الدرس أن تتفاوت طولاً وقصرًا بشكل منتظم اعتمادًا على عمر كل طفل ومدة انتباهه وتركيزه على موضوع الدرس بحيث يمكن للطفل أن يستغرق فيه وينهمك في تعلمه فترة كافية تضمن له العودة باشتياق إلى الدرس الذي يليه .

ـ موقع الدرس من اليوم الدراسي ، فلكل فرد من الناس وقت مفضل يود أن يقضي فيه أمرًا أو ينجز عملاً ، فبعض الطلاب قد يبذل جهدًا أكبر في التعلم في الصباح ، وبعضهم الآخر قد يبذل هذا الجهد في الدروس التي تسبق أو تعقب فترة الفسحة أي قبلها أو بعدها مباشرةً . ومن هنا فإنه ينبغي للمعلم أن يدرك أن لموقع الدرس من اليوم الدراسي تأثيرًا مباشرًا على عادات التعلم لدى الأطفال ، وأن يقوم بإعداد درسه وتخطيطه طبقًا لذلك .

ـ نوع المجموعات التعليمية ، إذ يمكن توزيع الأطفال في مجموعات تعليمية بحيث تتراوح بين واحد لواحد (طفل واحد فقط مع معلمه) أو مجموعات صغيرة (ثلاثة إلى ثمانية أطفال مع معلم واحد) أو فصل بأكمله ، ويمكن وضع الأطفال المعوقين سمعيًا ـ في إطار الدمج ـ في مجموعات مع أقرانهم العاديين ، أو مع من يقوم بمساعدتهم من الناحية السمعية . ومهما يكن نوع المجموعة التي يوضع فيها الطفل فإنه يمكن لهذه الأنواع كلها الإفادة من المواد والأدوات التعليمية المبرمجة أو الكتب أو الوسائل السمعية أو البصرية المساعدة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ أسلوب العرض أو التقديم ، إذ يمكن لأساليب عرض الدرس وتقديمه أن تتنوع ما بين سؤال وإجابة أو محادثات وحوارات مفتوحة كما يمكن أن يتم تقديم الحقائق وعرضها بشكل بعيد عن الرسمية ، أو في أسلوب استكشافي تحت إرشاد المعلم وتوجيهه ، وكلها أساليب تعليمية ملائمة لمجموعات مختلفة من الأطفال ، وهي كذلك ملائمة للطفل الواحد في أوقات مختلفة من العملية التعليمية (الصفدي ٢٠٠٢) .

ولأخصائي المنهاج المدرسي دور في تفعيل الخدمات السمعية في برامج التعليم العام للأطفال الذين يعانون من صعوبات سمعية بطريقة تتلاءم مع فلسفة الخطة التربوية الفردية للطفل . وإذا لم تذكر بها تفاصيل لأي خدمات سمعية أو حديثة أو المعينات السمعية فإن تحقيق حاجات الطفل ليست مؤكدة وعندما يتم إشراك أخصائي السمع في فريق العمل الذي يصمم الخطة التربوية فهناك احتمال كبير أن الحاجات السمعية سيتم الانتباه وفهمها بالإضافة إلى التعامل معها بالطريقة المناسبة . ويلعب الأهل دورًا هامًا في تفعيل الخطة التربوية الفردية ، وهذا هو التوجه الحالي .

إن الأطفال المعاقين سمعيًا يجب أن يكون لديهم وعي فيما إذا كانت عملية تعلميهم ستتم في مدارس عامة ، ومعظم المعلمين المنتظمين والموجهين المختصين والإداريين يتلقون تدريبًا قليلاً حول آثار الإعاقة السمعية ، بالإضافة إلى ذلك فإن المديرين الذين عادة ما يكونون مسؤولين عن برامج هؤلاء الأطفال لا يجدون المصادر الكافية لتمويل أو لتغطية هذه البرامج.إن البيانات حول علم النفس التعليمي للأطفال المعاقين سمعيًا خفيفة ومتوسطة قليلة جدًا ، وبالرغم من قاعدة البيانات المحدودة فإن أخصائيي السمع والنطق واللغة عادةً ما يستشيرون الأهالي حول الآثار المحتملة لمحاولة تغطية الإعاقة السمعية والتي تساعد على تكوين الخطة التربوية الفردية والتي تنمي مهارات التواصل لدى هؤلاء الأطفال ، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي (زريقات ٢٠٠٣) .

اعتبارات خاصة بالوضع في المكان المناسب والخطة التربوية الفردية :

لقد أشار سميث (Smith,2001) إلى مجموعة من الاعتبارات يجب أن تأخذ بالاعتبارات عند وضع الطلبة المعاقين سمعيًا في المكان المناسب تربويًا وعند وضع خطة تربوية فردية لهم :

١.شدة الفقدان السمعي .(Severity of Hearing Loss) :

الطلبة ثقيلو السمع ذوو الفقدان السمعي البسيط إلى المتوسط يستطيعون البقاء في المدارس العامة ويدرسون المناهج العامة مع خدمات مساندة من مختلف الخبراء مثل الأخصائي السمعي . بينما الطلبة الصم ذوو الفقدان السمعي الشديد إلى الشديد جدا يحتاجون إلى تعليم مكثف في مهارات التواصل كما يحتاجون إلى مساعدة من مجموعة من الخدمات ذات الصلة.

٢.إمكانية استعمال بقايا السمع .(Potential of Using Residential Hearing):

معظم الطلبة ثقيلي السمع يستفيدون من السماعات الطبية فاتحين المجال أمامهم إلى الإفادة من الطرق الشفهية في التعليم . بينما معظم الطلبة الصم لديهم قليل من الإقادة من البقايا السمعية ويتطلبون اعتبارات خاصة للإفادة من التعليم الشفوي .

٣.التحصيل الأكاديمي . (Academic Achievement) :

الطلبة ثقيلو السمع مستواهم الأكاديمي يميل لأن يكون أدنى من أقرانهم السامعين ، والطلبة ذوو الفقدان السمعي الأقل يميلون إلى أن يكونوا ضمن مستوى الطلبة السامعين ، وربما يحتاجون إلى بعض التعليم الأكاديمي الإضافي . بينما مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة الصم أقل من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أقرانهم السامعين ويحتاجون إلى مهارات اللغة الأساسية ومهارات التواصل وعلاج أكاديمي مكثف .

٤.حاجات التواصل .(Communication Needs):

الطلبة ثقيلو السمع إذا كانت إصابتهم خلال المراحل الأولى من تطور اللغة فهم غالبًا ما يحتاجون إلى خدمات في مجال اللغة بالإضافة إلى مساعدة أكاديمية ، بينما ينظر إلى التواصل الكلي كمنهج مستخدم من قبل معظم الطلبة الصم . وهم بحاجة إلى مساعدة أكاديمية ضرورية.

٥.النموذج المفضل في التواصل.(Preferred Model of Communicatio):

الطلبة ثقيلو السمع من المفروض أن يصبحوا ذوي كفاءة في استخدام اللغة الشفوية. بينما معظم الطلبة ذوي الصمم بعد اللغوي يتدربون على استعمال لغتهم الشفوية ويفضل استخدام التواصل اليدوي مع الطلبة ذوي الصمم قبل اللغوي .

٦.المكان المناسب المفضل . (Placement Preference) :

الغالبية العظمى من الطلبة ثقيلي السمع يتلقون تعليمهم في المدارس المجاورة العادية مع أقرانهم السامعين . بينما الطلبة الصم يفضلون تلقي تعليمهم مع طلبة آخرين يمارسون معهم طرقهم في التواصل . هذا مع عدد من هؤلاء الصم يتلقون تعليمهم في مدارس عادية مع أقرانهم السامعين .

الخطوات الرئيسة في تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية :

يذكر (الخطيب والحديدي ١٩٩٧) أن خطوات تصميم وتنفيذ البرامج التربوية تتمثل في :

- ✓ تحليل ومراجعة البيانات المتضمنة في الإحالة .
- ✓ جمع المعلومات التفصيلية عبر تقييم شمولي وتفسير تلك المعلومات.
- ✓ إبلاغ الوالدين بنتائج التقييم ودعوتهما للمشاركة في وضع البرنامج .
- ✓ تصميم البرنامج التربوي الفردي .
- ✓ تنفيذ البرنامج التربوي الفردي .
- ✓ متابعة وتقييم تنفيذ البرنامج التربوي الفردي دوريًا.
- ✓ تقييم البرنامج التربوي الفردي وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

مكونات الخطة التربوية الفردية :

تتضمن الخطة التربوية الفردية أبعادًا عديدة تتمثل فيما يلي :

أ ـ معلومات عامة عن الطفل وتتضمن هذه المعلومات اسم الطالب وتاريخ ميلاده وجنسه ومدرسته وصفه وتاريخ الإحالة .

ب ـ نتائج التقييم الأولي للقدرات الحسية والحركية وتتضمن السمع والبصر والنطق والقدرة الحركية .

ج ـ نتائج التقييم الأولي لمهارات القراءة والكتابة باستخدام اختبار تشخيص أو أكثر لصعوبات الطالب التعلمية .

د ـ الأهداف التعليمية الفردية : يجب صياغة الأهداف التعليمية الفردية بعبارات سلوكية محددة يمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدد من خلالها السلوك النهائي وفق معايير محددة مثل نسبة النجاح أو الفترة الزمنية أو عدد المحاولات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـ ـ ملاحظات عامة : وتتعلق هذه الملاحظات بتعديل الخطة بناءً على توقعات وملاحظات معلم غرفة المصادر مما يعمل على تبسيط الأهداف التعليمية وحذفها أو تعديل المعايير المتعلقة بهذه الأهداف .

و ـ قرار اللجنة : بعد الإطلاع على نتائج التقييم الأولي للمهارات الأكاديمية تتخذ اللجنة قرارًا يقضي بوضع خطة تربوية فردية للطفل في ..... ومن ثم يوقع جميع أعضاء اللجنة على القرار (المعايطة وآخرون ١٩٩٧) .

وفيما يتعلق بتحديد مستوى الأداء الحالي فإنه يعتبر حجر الزاوية في عملية التربية الخاصة. وهذا يتطلب جمع المعلومات لاتخاذ القرارات الملائمة . ويتم جمع المعلومات باستخدام عدة طرق منها تطبيق الاختبارات وإجراء المقابلات والملاحظات . وتستخدم المعلومات التي يتم جمعها في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية الخاصة والتي تشمل الكشف والتشخيص والتصنيف وتحديد الوضع التعليمي الملائم ، والتخطيط للخدمات ، ومتابعة أداء الطالب ، وتقييم فاعلية البرنامج . وأثناء المراحل السابقة يستخدم المعلمون والأخصائيون ثلاث طرق رئيسة لجمع المعلومات عن الطلاب المعاقين هي الاختبارات والملاحظة والمقابلة .

ومن التوجهات الحديثة على صعيد التقييم التربوي ـ النفسي في ميدان التربية الخاصة الأمور التالية :

ـ يجب اختيار الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى المناسبة والتي تخلو من التحيز ضد المفحوص بسبب إعاقته . كذلك يجب على الفاحص أن يتجنب التحيز ضد المفحوص على أساس الخلفية أو الثقافة .

ـ يجب تطبيق الاختبارات بلغة المفحوص أو بطريقة التواصل التي يستخدمها ما لم يكن القيام بذلك أمرًا مستحيلاً .

ـ يجب أن يتمتع الاختبار المستخدم بالصدق فيما يتعلق بالأهداف المحددة التي يتم استخدامه من أجلها .

ـ يجب أن يقوم أخصائيون مدربون بتطبيق الاختبارات وذلك وفقًا للتعليمات التي ينص عليها الاختبار .

ـ يجب اختيار الاختبارات بحيث يتم تقديم صورة حقيقية عن مواطن الضعف ومواطن القوة لدى المفحوص في الجوانب المعرفية أو التحصيلية وليس الضعف الحسي الذي يعاني منه .

ـ يجب عدم الاكتفاء بتطبيق اختبار واحد لوضع البرنامج التربوي للطالب .

ـ يجب أن تكون الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى مصممة لتقييم حاجات تربوية محددة .

ـ يجب استخدام أسلوب التقييم الشمولي الذي يقوم به فريق متعدد التخصصات .

ـ يجب تقييم الشخص المعاق فرديًا.

ـ يجب تطوير وتصميم اختبارات متنوعة لا تقتصر على الاختبارات المقننة وتوظيف طرائق جديدة لتقييم المهارات الأكاديمية واللغوية وغيرها .

ـ يجب التركيز على جمع المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالعملية التربوية مثل الأهداف التعليمية قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى .

ـ يجب دراسة وتحليل البيئة ودراسة وتحليل استجابات الطالب وكيفية تأديته للمهارات المختلفة (الخطيب والحديدي ١٩٩٤) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الأبعاد الإدارية التنظيمية للبرامج التربوية والتأهيلية الفردية فهي تتمثل وفق ما وضحه وسافر وموريسي وكوفمان ولويس (Safer, Morrisey ,Kaufman , Lewis , 1978) في التالي :

ـ لا تجعل تطوير البرنامج التربوي الفردي مسؤولية اختصاصي التربية الخاصة فقط . يجب أن يشارك الشخص المعاق نفسه وأسرته والاختصاصيون الآخرون في صياغة الأهداف ومحتويات البرنامج الأخرى . وذلك لا يعني بأي حال من الأحوال أن يطلب من الوالدين أو الاختصاصيين الآخرين توقيع برنامج أعد من قبل اختصاصي التربية الخاصة دون مشاركتهم الفعلية .

ـ اجعل إدارة الحالة والإشراف عليها مسؤولية أحد الاختصاصيين وأوكل إليه مهمة تنسيق جميع الخدمات التي يقترحها أو يقدمها الاختصاصيون الآخرون .

ـ تعامل مع البرنامج التربوي الفردي بوصفه خطة مؤقتة . فالبرنامج إنما هو تصور مبدئي يجب إعادة النظر في كافة عناصره عندما تقتضي الحاجة ذلك على أن لا تتجاوز مدة إعادة تقييمه السنة .

ـ يجب أن يتم التأكيد على الأبعاد السيكولوجية في البرنامج التربوي وعدم التركيز فقط على الأبعاد الأكاديمية أو المهنية .

ومن حيث الأبعاد الإدارية والتنظيمية للتقويم في التربية الخاصة فهي :

ـ الاعتماد على كل من الإجراءات الرسمية التي توفر الأرقام والإجراءات غير الرسمية التي تقوم بها الكوادر العاملة التي لاحظت وتعاملت مع الأشخاص المعاقين فترات زمنية طويلة .

ـ توخي الحذر الشديد عند تطبيق الاختبارات التي لا تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة .

ـ قيام لجنة من الاختصاصيين باتخاذ القرارات بشأن الوضع التربوي الملائم للشخص المعاق. ويجب أن تضم هذه اللجنة اختصاصيين يمثلون مختلف التخصصات بهدف تقديم أفضل الخدمات الممكنة وليس من أجل أن يطغى تخصص معين على التخصصات الأخرى .

ـ التأكيد على أن الهدف من الاختبارات والإجراءات التقويمية المختلفة هو تحديد مستوى الأداء الحالي للشخص المعوق بغية تحديد الخدمات الحالية التي يحتاج إليها ولذلك لا بد من إعادة النظر في كافة الإجراءات بشكل دوري .

بناء الخطة التربوية الفردية :

أشار (حنفي والمحسن ٢٠٠٤) إلى أنه هناك العديد من الاعتبارات والتي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند بناء الخطة التربوية الفردية والتي يجب على فريق العمل متعدد التخصصات مراعاتها ، وهي كما يلي : (معرفة نواحي القوة والضعف عند المعاق سمعيًا ـ اختيار الاختبارات والمقاييس التي تتناسب مع المعاقين سمعيًا بشكل يسهم في تحديد مستوى الأداء الحالي للمعاق سمعيًا لتحديد الخدمات التي يحتاج إليها ـ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعاقين سمعيًا وأقرانهم العاديين ـ توافر البيئة التعليمية المناسبة للمعاقين سمعيًا ـ تجزئة المهمات التعليمية (الموضوعات ـ الأهداف ـ المهارات ..إلخ) المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ـ مراعاة توافر فرص النجاح للمعاقين سمعيًا ـ مراعاة درجة الفقدان السمعي(بسيط ـ متوسط ـ شديد ـ شديد جدًا ـ حاد) ـ مراعاة عمر المعاق سمعيًا عند حدوث الإعاقة

(قبل تعلم اللغة أو بعد تعلم اللغة) ـ التسلسل في المهمات التعليمية حسب الأولوية ـ معلومات عن نوع الصمم (توصيلي ، حسي عصبي ، مركزي ، مختلط) للمعاق سمعيًا ـ معلومات عن أسباب إعاقة السمع التي يعاني منها الطالب ـ إدراك أهمية دور كل عضو في الفريق متعدد التخصصات وتضافر الجهود المبذولة لتكامل الخطة ـ أن تكون صياغة الأهداف بصورة سلوكية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حتى يمكن قياسها وملاحظتها ـ استخدام الطرق ذات الصلة بتنمية اللغة لدى المعاق سمعيًا ـ الإلمام بمعلومات عن المعينات السمعية (مفهومها ـ أنواعها ـ مميزاتها ـ مشاكلها ـ علاجها) ـ الإلمام بمعلومات عن كيفية قراءة مخطط السمع وأنواع قياس السمع ـ معلومات عن السجلات المدرسية الحالية للمعاق سمعيًا ـ معرفة المستوى الأكاديمي ـ وجود مشكلات سلوكية أو انفعالية ـ معلومات عن الإمكانات السمعية واللغوية للطفل ـ مراعاة طريقة التواصل وإيصال المعلومة بشكل صحيح من خلال الطريقة الكلية المتبعة في التعليم للمعاق سمعيًا .

إدارة مدارس التربية الخاصة :

تقوم سياسة دولة الكويت على اعتبار أن المواطن هو الثروة الحقيقية لتحقيق التقدم والرخاء لذلك فإن حكومة الكويت تسعى لاستثمار هذه الثروة العظيمة عن طريق تقديم وتسخير كافة السبل الكفيلة بتطوير وتنمية قدرات أبناء هذا الوطن على كافة الأصعدة .

ولم يكن اهتمام الدولة مقتصرًا على فئة دون فئة في المجتمع بل اهتمت الدولة بذوي الاحتياجات الخاصة لذلك سعت ممثلة بوزارة التربية إلى إفراز قطاع تربوي خاص يعتني بهذه الفئة ولا يقل أهمية عن قطاع التعليم العام حيث لـه معالمه الخاصة ونظامه وأسسه ومجالاته التي تتناسب وقدرات هذه الفئة .

يعد معهد النور للبنين اللبنة الرسمية الأولى التي وضعت لبناء صرح التربية الخاصة في دولة الكويت الذي لم يطل به الوقت لكي يرى النور كمؤسسة تعليمية تهتم برعاية وتأهيل كافة فئات المعاقين من حيث نوعية الإعاقة والعمر والجنس ، وذلك بعد أن زاد عدد الإعاقات ونوعيتها ، وكذلك بعد أن زاد الوعي عند المجتمع بضرورة أن يمنح ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في الرعاية التعليمية .

لقد شرعت الدولة في بناء معهد جديد لتلبية حاجة الإعاقات المختلفة إلى أن وصل عدد المعاهد في عام ١٩٧٠ أحد عشر معهداً موزعة على مناطق متفرقة في الكويت تقدم خدماتها لكافة فئات المعاقين الذين تنطبق عليهم شروط القبول في كل معهد والتي وضعت حسب معايير علمية معمول بها على المستوى العالمي .

وعندما ازداد عدد المعاهد رأى المسؤولون أن يتم تجميع هذه المعاهد في مجمع واحد وقد أقر مجلس المعارف – مجلس وزارة التربية بتاريخ ١٩٦٠/١١/١٠ إنشاء مجمع يضم جميع المعاهد في رقعة واحدة من الأرض وأعلنت مناقصة هذا المجمع في ١٩٦٥/١٢/١٢ بتكلفة حوالي أربعة ملايين دينار كويتي ، على مساحة تبلغ خمسة عشر ألف متر مربع ، وبوشر العمل في ١٩٦٦/٤/١ على أن ينتهي في ١٩٦٨/٤/١ وقد بدأ التدريس في أول العام الدراسي ٦٨/٦٧ وقد افتتح المغفور له بإذن الله تعالى الشيخ صباح السالم الصباح أمير البلاد آنذاك مجمع المعاهد الخاصة في ١٩٧٠/٢/٢٥ رسمياً . (العلبان وآخرون ٢٠٠٣).

مدرسة الأمل وتأهيل الأمل للبنين :

تأسست مدرسة الأمل بنين في العام الدراسي ١٩٥٩/ ١٩٦٠ م ، حيث بدأت الدراسة بستين طالبًا ، ولكن ازدياد عدد الطلاب جعل إدارة مدارس التربية الخاصة تنشئ مرحلة التأهيل في العام الدراسي ١٩٦٧/ ١٩٦٨م . وهي تضم الآن مائة و ثمانين طالبًا موزعين على أربعةً وعشرين فصلاً دراسيًا .

شروط القبول :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أن يثبت الفحص الطبي والسمعي والنفسي لياقته للدراسة .
- أن لا تقل نسبة الذكاء لديه عن ٧٥.
- تشكل لجنة فنية في كل مدرسة برئاسة مدير المدرسة وعضوية اثنين من المعلمين والاختصاصي الاجتماعي والاختصاصي النفسي لدراسة الحالات التي يمكن قبولها على ضوء التقارير المقدمة لتحديد المستوى التحصيلي للطالب .

السلم التعليمي :

ـ مرحلة الرياض : من سن ٤ سنوات إلى ٦ سنوات ومدتها سنتان .

ـ المرحلة الابتدائية (الأمل) : ومدتها ٦ سنوات .

ـ مرحلة التأهيل المهني : ومدتها ٦ سنوات .

المنهاج :

١ ـ المرحلة الابتدائية :

تدرس فيها المواد الدراسية التالية : التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الاجتماعية واللغة الانجليزية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية البدنية .

٢ ـ المرحلة المتوسطة :

يدرس فيها الطالب المواد النظرية السابقة إلى جانب المواد المهنية والتي تشمل المناهج الفنية والتكنولوجية كالرسم الهندسي والأمن الصناعي والمقايسات والتكنولوجيا ، كما يختص الطالب في أحد المجالات التالية : طباعة أوفست ـ الدعاية والإعلان ـ نجارة الأثاث ـ المواد التجارية ـ الحاسب الآلي . (العلبان وآخرون ٢٠٠٣) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا : الدراسات السابقة :

سوف يتم تناول الدراسات السابقة والمرتبطة بالموضوع وهدف البحث على أساس محورين هما : ١. الدراسات التي تناولت أثر استخدام غرفة المصادر .
٢. الدراسات التي تناولت أثر استخدام الخطة التربوية الفردية .
وسوف يتم عرض الدراسات العربية والأجنبية حسب تسلسلها الزمني .

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر استخدام غرفة المصادر :

أ. الدراسات العربية :

قام **(أبو تمام ٢٠٠٤)** بدراسة بعنوان المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات . وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبًا وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي والذين يعانون من مشكلات قرائية ، ولقياس المشكلات القرائية تم تطوير أداة قياس موزعة على أربعة مجالات . وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:
ـ أن تقديرات أفراد العينة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر في مجال الفهم والاستيعاب كانت كبيرة .
ـ أن تقديرات أفراد العينة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر في مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء مجال العادات القرائية جاء بدرجة قليلة .
ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات الدراسة تعزى إلى الجنس باستثناء مجال المشكلات في العادات القرائية ولصالح الذكور .
ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات الدراسة تعزى إلى متغير مستوى الصف باستثناء مجالي مشكلات في الفهم والاستيعاب ومجال مشكلات في اللفظ القرائي ولصالح الصفين الثاني والرابع الأساسي .
ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة يعزى إلى ترتيب الطفل في الأسرة ولصالح الرابع فأكثر باستثناء مجال مشكلات في العادات القرائية فلم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائيًا .

وقام **(النجار ٢٠٠٤)** بدراسة كان هدفها هو الكشف عن الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأداء المعلمين واستنفادهم النفسي وتحصيل طلبتهم . وقد جمعت البيانات من خلال توزيع أداتي الكفاية الذاتية المدركة والاستنفاد النفسي الخاصتين بالمعلمين ، وكذلك أداة قياس أداء المعلم الخاصة بالمديرين ، كما أخذت علامات الطلاب بداية العام ونهايته في مادتي اللغة العربية والرياضيات بناءً على الاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم ، كما تم إجراء مقابلات مع (٢٠) معلمًا ومعلمة أجابوا على (٢٠) سؤالاً . وبعد استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد . كما تم تحليل أسئلة المقابلة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر واستنفادهم النفسي ، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وأدائهم ، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وتحصيل طلبتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام (**العايد ٢٠٠٣**) بدراسة كان عنوانها مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. وهدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر ، واستخدمت لجمع المعلومات الطريقة المسحية من خلال توزيع استبانة على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم بطريقة قصدية من المعلمين والمعلمات العاملين في مديريات الوسط في الأردن وبلغ عددهم (١٥٠) معلمًا ومعلمة وبنسبة (٧٦,٩ %) من مجتمع الدراسة ، وقد تكونت الاستبانة من (٨٨) فقرة موزعة على ثمانية مجالات تكون في مجموعها الصعوبات التي تواجه معلمي غرف المصادر . وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع المجالات المدروسة ترتبت حسب أهميتها كما يلي : (المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع الخارجي ـ المشكلات التي تتعلق بفلسفة التربية والتعليم ـ المشكلات التي ترتبط بمجتمع الدراسة ـ المشكلات التي تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته ـ المشكلات التي تتعلق بالمصادر والوسائل التعليمية ـ المشكلات التي تتعلق بالطلبة أنفسهم ـ المشكلات التي تتعلق بتنظيم البرامج والتخطيط في غرفة المصادر ـ المشكلات التي تتعلق بالإحالة والتشخيص) ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للمؤهل العلمي أو لعدد سنوات الخبرة أو للتخصص الأكاديمي في تلك المشكلات .

وقام (**محمد ٢٠٠٢**) بدراسة كان عنوانها هو برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة .
وهدفت الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبًا وطالبة من المترددين على غرف المصادر تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية تكونت من (٤٠) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الابتدائي و (٤٠) طالبًا وطالبة من الصف الثالث الابتدائي ، وكذلك مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء .
واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية :
ـ اختبار مصفوفات رافن الملونة المقنن من قبل وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة ١٩٩٩م .
ـ اختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة المعدة من قبل الباحث .
ـ اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة المعدة من قبل الباحث .
ـ برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر المعد من قبل الباحث .
وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أنه يمكن عن طريق البرنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مستوى الصفين في القراءة بعد تطبيق البرنامج كذلك عدم وجود فروق بين عينة الصف الثاني والثالث في القراءة بعد تطبيق البرنامج بينما وجدت هذه الفروق في الكتابة .

وقام (**الخزاعي ٢٠٠١**) بدراسة بعنوان مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال ، وكان هدف الدراسة هو معرفة مدى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس ، وقد شملت عينة الدراسة (٥٠) معلمًا ومعلمة ، وارتكزت الدراسة على ثلاثة أبعاد هي التخطيط والتدريس والإدارة الصفية والتقييم .
وكانت نتائج الدراسة تدل على وجود دلالة إحصائية بين متوسط التدريس والإدارة الصفية ، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس تعزى إلى متغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة ، في حين بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة التدريسية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام (**حسين ١٩٩٩**) بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص القراءة التي تميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين بغرف المصادر في الصف الرابع الأساسي في مدينة عمان وبين أقرانهم من الطلبة متوسطي التحصيل ، كما هدفت إلى معرفة مدى إسهام تلك الخصائص في تفسير التباين على نوع الحالة بين المجموعتين والفروق بين الطلبة الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الرابع .
وأشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص القراءة التي ميزت بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة متوسطي التحصيل كانت على التوالي : التثاؤب أثناء القراءة ، حذف حرف أو كلمة موجودة في النص ، ضعف القراءة التفسيرية أو انعدامها ، تشويه الكلمات أثناء قراءتها ، التردد في القراءة ، بطء القراءة واعتمادها على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة ، صعوبة التعرف على علامات الترقيم .
كما أشارت نتائج الانحدار الخطي المتدرج إلى أن هذه الخصائص قد أسهمت في ما قيمته حوالي (٨٧%) من تباين الحالة وأن أكثر الخصائص تفسيرًا للتباين كانت خاصية : قراءته البطيئة التي تعتمد على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة ، إذ إنها فسرت أكثر من (٦١%) من التباين ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم .

وقام (**المعايطة ١٩٩٩**) بدراسة كان عنوانها هو فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن . وهدفت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن. وتكونت مجموعة الدراسة التجريبية من (٤٢٠) طالبًا وطالبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم في القراءة والكتابة والحساب من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مديريات التربية والتعليم في الشمال والوسط والجنوب والذين التحقوا ببرنامج التدريب في غرف المصادر . بينما تكونت مجموعة الدراسة الضابطة من(٤٢٠) طالبًا وطالبة ممن يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب من الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مديريات التربية والتعليم في الشمال والوسط والجنوب والذين لم يلتحقوا بالبرنامج التدريبي في غرف المصادر، ولجمع المعلومات تم تطبيق اختبارين قبلي وبعدي محكمين وممثلين للوحدات الدراسية التي تدرس لأفراد العينة .وبعد التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينتين وجدت الدراسة أن مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبارات القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على الاختبار البعدي أعلى من مستوى أداء مجموعة المقارنة (الضابطة) في القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على مستوى الدلالة (α=0.5) وبالتالي إيجابية فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والحساب لطلبة الصفين والثالث الأساسيين.

ب. الدراسات الأجنبية :

قام **ماوسلي وكيلي**(**Mousely &Kelly, 2001**) بدراسة للتعرف على استراتيجيات حل المشكلة في تعليم الرياضيات للطلبة الصم ، بهدف تقييم فاعلية هذه الاستراتيجيات، وقد شملت عينة الدراسة
(٤٦) من الطلبة الصم وأشارت النتائج إلى أن استخدام الوسائل البصرية يساعد في عملية حل المسألة الحسابية ، ويؤثر على مستوى القراءة في فهم المسألة (المقال) وبالتالي يؤثر في إيجاد الحل . ويحتاج الطالب الأصم إلى أكثر من أسلوب أو استراتيجية ليتغلب على مشكلة رياضية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن بين الأساليب استخدام غرفة المصادر وما تحويه من تكنولوجيا التعليم والوسائل البصرية والسمعية البصرية .

وقام **بالجيارو(Pagiliaro, 1998)** بدراسة و هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أسلوب تدريس الرياضيات للطلبة الصم ، قام الباحث بتوزيع استبانات على (٢٥٩) معلمًا من معلمي الطلبة الصم للصفوف من الخامس الابتدائي حتى الصف الثامن الابتدائي ومن الصف التاسع ولغاية الصف الثاني عشر. وبينت نتائج الدراسة أن ٩٠% من المعلمين يستخدمون التكنولوجيا في تعليم موضوع الحساب، مثل استخدام الكمبيوتر والآلات الحاسبة إضافةً إلى التمارين الكتابية للصفوف العليا، أما الصفوف الأولى فيتبع معظم المعلمين فيها الأساليب التقليدية مثل التمارين الكتابية والتدريب المستمر على حل المسائل ، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص لحصة الرياضيات حيث تزداد الفترة الزمنية المخصصة مع ارتفاع مستوى المرحلة الدراسية.
وهذه التقنيات التعليمية من الأمور التي تزخر بها غرف المصادر ومن الأمور الأساسية في تفعيل غرف المصادر في عملية التدريس للطلاب ذوي الإعاقة السمعية .

وقام **بيوسن وجيرالد(Buisson,Gerald J and others 1995)** بدراسة بعنوان" أثر الدلائل (الإمارات)، على (كمون) الاستجابة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة المصادر".
ولقد تم تقديم دلالات (إمارات) إلى طالبين اثنين من المرحلة الأساسية في غرفة مصادر تعليم الصم واللذين لم يكملوا واجب كتابة خلال الوقت المخصص، لذلك تم تقديم الدلالات لهما على التوالي وهي دلالات عارضة (طارئة) تبعاً لابتدائهم فوراً بالحل.ولقد كان استخدام الدلالات فعالاً في تقليص (كمون) الاستجابة لدى الطالبين .وقد رأت الدراسة أنه ينشأ عن الفشل في البدء بحل الواجبات رسوب أكاديمي أو أداء أكاديمي متدنٍ. وأن البدء فوراً هو الخطوة الأولى في سلسلة السلوكيات المنصبة على المهمة والتي يجب أن تنتهي في الوضع الأخير للإكمال الناضج للواجبات في وقتها. وفي هذه الدراسة كشفت البيانات عن مستوى خط القاعدة أن الطالبين الاثنين في غرفة مصادر تعليم الصم لم يقم أي منهما بإنهاء الواجب الكتابي المعين له ضمن الحدود الزمنية الموصوفة سلفاً.
أجريت المداخلة في غرفة المصادر التعليمية للصفوف غير المحددة بصف معين مع المعلم وكارل ودونخ وطالبين آخرين لديهما فقدان سمع ولكنهما ذوا أداء أكاديمي أعلى واللذان يستجيبان على نحو متلازم للتعليمات فورًا. وشخصًا آخر والذي يقوم بدور المراقب المستقل كان موجوداً في غرفة الصف لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع.
قام المعلم باستدخال نظام الدلالات، الذي سبق أن ثبت نجاحه وألفته إلى المراحل المداخلة في التحقيق الراهن. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أخبر المدرس كلاً من كارل ودونخ على أساس فردي بأنهما قد يحصلان على دلالة (إمارة) إضافية في كل مرة يفرغان فيها من نسخ الفقرة المعنونة ضمن حدودهما الزمنية المعينة. (وقد قاما ببناء الدلالات على جدول CRF) لإكمال فقرة العنوان . وقد قاما على نحو متلازم بالمزاوجة ما بين أن يقدم لهما الدلالات وما بين تقدير الطلبة عن طريق تحقيق أو تجاوز حدود الزمن المعين له. لقد حدد معيار كل طالب لمرحلة أول مداخلة على أساس بيانات خط القاعدة وحكمه الاحترافي كما يمكن لكل ولد القيام به وكيف يمكن أن يتفاعل مع كل منهما في حال فشل في تحقيقه المعيار.
إن الاقتراح النهائي لهذه الدراسة قد يكون تطبيق جهود بحثيه يمكن أن تشخص وبدقة لحين بدأ استخدام المعلم في هذا التحقيق والمعلمين المتمرسين الآخرين "لعمال التخمين الاحترافي" للتوصل إلى تقييمات أكثر دقة لجهود الطلبة بخلاف ما يقوم به العديد من التربويين المعلمين أو غيرهم من الاحترافيين.وكذلك وضحت أن تلقي المحفزات ضمن جدول زمني محدد سلفًا سوف يؤدي إلى تناقص كمون الاستجابة لدى الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية في غرفة المصادر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت **سوزانا(Susana 1995**) دراسة في لندن على عينة قوامها (١٥٠) طالبًا في المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات تعلم ، وتهدف الدراسة إلى معرفة مدى تفضيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم لخدمات التربية الخاصة المقدمة لهم في غرف المصادر .
وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يخرجون من صفوفهم للتعلم في غرف المصادر يتمنون مزيدًا من المساعدة من قبل معلم التربية الخاصة في الحصص التي يقدمها لهم في غرف المصادر ولم يكن ما يفضله الطلاب مرتبطًا بالعمر أو الجنس أو معامل الذكاء أو التحصيل الأكاديمي أو الوقت المخصص للحصص التقليدية .

وقام **وينيري وآخرون (Winnery et al 1995**) بدراسة هدفها تمثل في المقارنة بين مجموعتين من الطلاب المجموعة الأولى تلقت خدماتها في الصف العادي ويبلغ عدد أفرادها (١٦) طالبًا والمجموعة الثانية تلقت خدماتها في غرفة المصادر ويبلغ عدد أفرادها (١٦) طالبًا .
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعة الأولى وطلاب المجموعة الثانية .

وأجرى **دينومي (Denomme 1994**) دراسة تهدف إلى دراسة تحسين عملية الانتقال الناجح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعودة من غرفة المصادر إلى الصف العادي . وزيادة التعاون بين معلم الفصل العادي ومعلم غرف المصادر .
وتم تقييم المرشحين للانتقال باستخدام محك الجدارة قبل تقرير خروجهم من غرفة المصادر ، وإيجاد خدمات الدعم والمساندة لمدرس الفصل العادي والتلاميذ المنقولين إليه . وتضمن البرنامج تطوير إجراءات النقل كجزء من خطة التعليم الفردي للتلميذ ، ومسؤوليات معلم الفصل العادي ومعلم غرفة المصادر وتعديل برنامج غرفة المصادر والتعديلات الممكنة في الفصل العادي والتقييم اليومي والأسبوعي وحضور معلم الفصل العادي اجتماعات التربية الخاصة .
وأشارت النتائج إلى أن الانتقال الناجح من غرف المصادر إلى الصف العادي جاء عقب تنفيذ البرنامج التدريبي وأن تحسن التلميذ طهر في قدرته على أداء كل من مهام الفصل العادي والواجبات المنزلية والسلوك الإيجابي في الصف وكذلك النجاح في الصفوف .

وقام **باتليز وجين وتامبيوسكيو (Battles , Jane and Tambuscio,Colleen 1991)**بدراسة بعنوان: القراءة من أجل المتعة: غرفة مصادر القراءة.
لقد تم تطوير غرفة القراءة من أجل المتعة لخدمة (٥٩) طالباً أصماً و من ذوي صعوبات السمع من طلبة المستوى الثانوي، من أجل تحسين مهارات المفردات والقراءة وتشجيع القراءة من أجل المتعة. لقد تم تجميع كتب تخص باهتمام المراهقين ذوي مستويات القراءة المحدودة من عدة شركات نشر ، وقد تم ترتيبها في الأماكن الخاصة والرفوف وأماكن مريحة للجلوس، وكان ذلك في غرف مصادر خاصة خارج نطاق الصفوف التي يختلطون بها مع زملائهم الذين لا توجد لديهم مشكلات قرائية ، وقد بينت الدراسة أن مهارات المفردات وحب القراءة قد تطورت لدى أفراد العينة بعد انتهاء فترة تطبيق برنامج الدراسة .

وقام **مادجي وآخرون (Madge and Others 1990**) بدراسة هدفت إلى مقارنة المكانة الاجتماعية لتلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الذين يتم تقديم الخدمات لهم من خلال نموذج الدمج أو الاستيعاب الكامل في الصف العادي بالمكانة الاجتماعية لأقرانهم من ذوي الصعوبات الذين يتم تقديم الخدمات لهم من خلال الصف العادي المدعم ببرنامج غرفة المصادر .
وتكونت العينة في نموذج الاستيعاب الكامل في الفصل العادي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم وآخرين لا يعانون من صعوبات تعلم بنسبة (١ : ٢) على التوالي في فصل لا يزيد على ٢٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طالبًا ، وتكونت مجموعة المقارنة من أقرانهم الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر بعض الوقت من يومهم المدرسي ، واستمر تطبيق البرنامج لمدة (٣) سنوات .
وقد تم تحديد المكانة الاجتماعية عن طريق تقييم العلاقات بين التلاميذ باستخدام طريقة تقدير الأقران ، وتشير نتائج تحليل الأبعاد المختلفة إلى أن تلاميذ التربية الخاصة في كلا البرنامجين أقل قبولً ولهم مكانة اجتماعية أقل وبصورة دالة عن أقرانهم الذين لا ينتمون إلى برامج التربية الخاصة ، وأن الأطفال الذين شملهم برنامج الاستيعاب في الفصل العادي يحققون فرصة أفضل في الاندماج والاختلاط داخل الصف أكثر من الأطفال الذين يذهبون إلى غرفة المصادر ، ومن جانب آخر أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة يختارون بعضهم بعضًا كأقران مفضلين بصورة أكثر تكرارًا عن ما هو متوقع .
وتوحي النتائج إلى أنه يصعب القضاء تمامًا على المشكلات الاجتماعية عن طريق الكف عن سحب أو إخراج ذوي صعوبات التعلم من الفصل لتلقي خدمات التربية الخاصة .
ويؤخذ على هذه الدراسة ـ من وجهة نظر القائمين عليها ـ طول الفترة الزمنية (٣ سنوات) وما يرافق هذا من متغيرات قد لا يمكن ضبطها ، علاوةً على أن المنطقة التي أجريت فيها هذه الدراسة كانت تميل بصورة واضحة نحو فلسفة وأفكار الدمج الكامل في الصف العادي حتى قبل بداية البرنامج ، ولذلك يصعب تعميم نتائجها .

وقام **ميكجيل والينجتون (McGill & Allington 1990)** بدراسة هدفت إلى دراسة عناصر الفهم والترابط في تعليم القراءة والكتابة ضمن الخدمات العلاجية وخدمات غرفة المصادر ، من خلال عينة مكونة من (١٦) طالبًا من طلاب الصف الثاني الابتدائي يعانون من خطر صعوبات القراءة، وتم تزويدهم بتعليم متخصص في التربية الخاصة .
وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لم يظهروا فروقًا كبيرة عن خدمات التعليم العادي ، ولم تتكون لديهم دافعية تدفعهم للتقدم نحو النجاح في منهج القراءة في الصف ، ولم يختلفوا بدرجة دالة تحث وتؤكد على ضرورة التدخل .

ثانيا : الدراسات التي تناولت أثر استخدام الخطة التربوية الفردية :

أ. الدراسات العربية :

قام (**العنزي ٢٠٠٤**) بدراسة تحمل عنوان " فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليًا في المملكة العربية السعودية "
هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليًا في منطقة تبوك بالسعودية . تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والملتحقين في برامج التربية الخاصة في إدارة تعليم منطقة تبوك ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦ ـ ١٥) سنة في العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م ، والبالغ عددهم (١٣٥) طالبًا ، وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦ ـ ١٥) سنة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة ، والذين تم اختيارهم عشوائيًا في مجتمع الدراسة .
وقد تم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين . ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين والمطور في البيئة الأردنية من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة ، وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية لكل طالب.
وقد تم تعليم المجموعة التجريبية الأولى والثانية والمكونة من المعاقين إعاقة عقلية بسيطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومتوسطة باستخدام أسلوب الخطة التربوية الفردية . وقد عولجت البيانات الناتجة عن التطبيق بيانيًا وإحصائيًا وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة .
وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس أثناء التدريب والقياس البعدي ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية ، وعليه خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليًا .

وقامت **(جفري ٢٠٠٢)** بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة . ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة للدراسة وهي اختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية تم اختبار صدقه وثباته ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا وطالبة من الصف الأول الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، تمثل المجموعة الأولى (١٢) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البسيطة بجمعية الأطفال المعاقين بمكة المكرمة ، وتمثل المجموعة الثانية (١٢) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البسيطة بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة .
وقامت الباحثة بتدريس هاتين المجموعتين المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الأولى من كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي باستخدام الخطة التربوية الفردية ، كما تم اختبار المجموعتين اختبارًا قبليًا وبعديًا ، وتم تحليل نتائج الدراسة وتم استخدام التكرارات والمتوسطات . ولقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :
ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات معهد التربية الفكرية وتلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعاقين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .
ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح تلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعاقين .
ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .
ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح الإناث .
ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة (المجموعتين) في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية تعزى إلى العمر الزمني .

وقامت(**الخشرمي١٠٠٢)** بدراسة لتقييم فاعلية البرنامج التربوي الفردي في مراكز ومدارس التربية الخاصة للبنات بمدينة الرياض وتوصلت إلى وجود عدد من المشكلات منها:
١.عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية .
٢.عدم وجود فريق متعدد التخصصات .
٣.معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب.
٤.عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي .
٥.عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهن إلى دورات تدريبية .
٦.عدم التزام كثير من المدارس والمؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية ، والبعض الآخر يطبقها بشكل خطأ وبأشكال متباينة في مضمونها ، يتخللها كثير من العيوب والأخطاء.
٧.عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدم الطالب أو يعطل فرصة تقدمه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى (**السكارنة ١٩٩٥**) دراسة كان عنوانها هو " اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة في منطقة عمّان " . و هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاهات المعلمات في مراكز التربية الخاصة بالمعاقين عقليًا في مدينة عمّان نحو الخطة التربوية الفردية ، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤١) معلمة من العاملات في مراكز التربية الخاصة بالإعاقة العقلية في مدينة عمّان .

ولمعرفة اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة بالإعاقة العقلية في مدينة عمان . فقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبيان) من خلال الأدب التربوي في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال الخطة التربوية الفردية بشكل خاص. ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية والإطلاع على الخطط التربوية الفردية العالمية والمحلية ، ومن خلال استطلاع آراء (٣٠) معلمة يعملن في مراكز التربية الخاصة بالمعاقين عقليًا في مدينة عمان . وقد تألف الاستبيان من (٥٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي :

- مجال إعداد الخطة التربوية الفردية .
- مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية .
- مجال تقييم الخطة التربوية الفردية .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية كانت إيجابية بالنسبة لأبعاد الاستبيان الثلاثة وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية على متغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .

وقامت (**الخشرمي ١٩٨٨**) بدراسة كان عنوانها هو " فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليًا في عينة أردنية "

وكان الغرض من هذه الدراسة هو اختبار فاعلية الخطة التروية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليًا في عينة أردنية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبًا وطالبة من المعاقين عقليًا تم اختيارهم عشوائيًا من ضمن فئات الإعاقة البسيطة والمتوسطة .

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليًا والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على مستوى الأداء الحالي لأفراد العينة ،وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب . وقد تم تعليم أفراد المجموعة التجريبية بطريقة الخطة التربوية الفردية ، بينما تم تعليم أفراد المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية ،

كما طبق على أفراد كل مجموعة اختبارًا أوليًا قبل إجراء الدراسة ، ثم طبق على أفراد كل مجموعة اختبارًا بعديًا بعد إجراء الدراسة . وقد عولجت البيانات إحصائيًا وذلك باستخدام اختبار (ت) ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة متوسطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

أجرى **دايلي (Dailey, 2002)** دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لعلامات طلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة ، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية.

تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا من ذوي الاحتياجات الخاصة ، دلّت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين علامات الطلاب والخطة التربوية الفردية ، حيث أشار المعلمون إلى أن وجود الخطة التربوية الفردية ساعد كثيرًا في تحصيل الطلبة ، كما أن الخطة التربوية الفردية تناسب حاجاتهم الأكاديمية ، كما أشاروا إلى أن أفضل مقياس لتقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو وجود خطة تربوية فردية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام **جيليسباي وتواردوسز(Gillespie&Twardosz, 2000)** بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيئة على التعليم ، تم اختيار (٢٦) مدرسةً داخليةً للصم ، وتم توزيع استبانة لكل مدرسة، وبعد أن تم جمع البيانات ، اتضح أن المدرسة الداخلية تزود طلبتها بالمواد اللازمة لتعليم مهارات الكتابة والقراءة ، وتبين أن المشرفين والأخصائيين المتواجدين في المدرسة يقومون بالإشراف على الواجبات الدراسية، ويتابعون الأطفال في التدريب على الكتابة ، وخاصة كتابة الرسائل والقراءة بشكل مستقل . وعند مناقشة نتائج الدراسة تبين أن الاهتمام والمتابعة الفردية للطلبة الصم ، وتوافر المواد اللازمة للقراءة والكتابة يعتبران عوامل هامة في تطوير هذه المهارات.

وأجرى **مورتيمور وآخرون(Mortimore & Others 1988)**دراسة كان الهدف منها هو تفسير التغيرات التي تحدث على التحصيل العلمي للطلبة الصم في مادة القراءة والكتابة والرياضيات، إضافة إلى التغيرات في اتجاهاتهم نحو المدرسة ، ومفهوم الذات لديهم. فقد قام الباحثون بدراسة شملت ألفي طالب من مدارس الصم من سن(٧ـ ١١) ، وذلك في خمسين مدرسة تم اختيارهم عشوائيا .
وطرح الباحثون تساؤلات حول العوامل التي تساعد في زيادة فاعلية العملية . وقد خرجت نتائج الدراسة لتبين أن إحراز الطلبة تقدمًا ملحوظًا يعود إلى أسباب أهمها:
حفظ المعلمين (معلم الصف) لسجلات فردية لكل طالب ، وإعلام الطلبة مسبقًا بالخطط الدراسية ، وحضور الآباء الاجتماعات المدرسية بشكل مستمر .

كما أجرى **برينكر وثورب (Brinker & Thorpe , 1984)** دراسة هدفت إلى قياس مدى التحسن في الأهداف التربوية للطلبة المعاقين عقليا الذين تم دمجهم في صفوف عادية ، حيث أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٤٥) معاقًا تراوحت أعمارهم من (٣ ـ ٢٢) سنة من (١٣) مدرسة ، وتم قياس التقدم في الأهداف التربوية الفردية باستخدام الخطة التربوية الفردية التي أعدت لكل طالب منذ بداية وجوده في المدرسة لمدة عام دراسي حيث تم إحصاء الأهداف التي تم إنجازها في تلك السنة .
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت بشكل كبير في تتبع تقدم الطالب ، كما أسهمت في زيادة تحصيله ، وأشارت النتائج أيضا إلى أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين أدّى إلى تحسن تقدمهم التعليمي .

وفي دراسة قام بها **اينجلهارد (Engelhard 1983)** هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم أو التحويل إلى تطوير الخطة التربوية الفردية ، وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (٥٠٨) من مدراء التربية الخاصة والمشرفين ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خمس ولايات شرقية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة هم أكثر الأشخاص المشاركين في الأعمال ذات العلاقة في الخطة التربوية الفردية وتعزى مشاكلهم إلى كمية العمل الورقي والكتابي ، وكذلك إلى الوقت اللازم لإعدادها ودرجة المسؤولية لأعمال الخطة التربوية من قبل معلمي التربية الخاصة ، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون الخطة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة .

وأجرى **بوجاش(Pugach, 1982)** دراسة كان هدفها هو معرفة مدى إسهام مدرس الصف العادي في تطوير الخطة التربوية الفردية والإفادة منها ، وكانت عينة الدراسة تتألف من (٣٣ معلمًا ومعلمة) في المدارس العادية ، طبق الباحث في هذه الدراسة استبيانًا تكون من ١٩سؤالاً وقد أشارت النتائج إلى أن أغلب المعلمين في عينة الدراسة لم يستخدمون أو يساهمون بشكل منظم في تطوير الخطط التربوية الفردية ، والبعض الآخر لم يحضروا اجتماعات الخطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوية الفردية . وقد ظهرت نسبة قليلة من المعلمين الذين استفادوا من هذه الاجتماعات وذلك عند استشارتهم للمناقشة .

وقام **مايريك (Myrick 1981)** بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تنفيذ الخطة التربوية الفردية والحاجة إلى المساعدة في ولاية كارولينا الشمالية وذلك بتفحص الجوانب التالية في عملية الخطة التربوية الفردية وهي (وصف الإجراءات الفعلية، إدراك درجة التنفيذ، الاتجاهات نحو جوانب مختارة عن عملية الخطة التربوية الفردية والجوانب التي تحتاج إلى المساعدة) .
تألفت عينة الدراسة من المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة ومديري برامج الأطفال غير العاديين وكانت المتغيرات المستقلة تتمثل في العضوية في المجموعة المهنية المتخصصة ونوع المدرسة وحجم المدرسة والمنطقة الجغرافية والمشاركة في الخطة التربوية الفردية . وأثر هذه المتغيرات في إدراك عملية الخطة التربوية الفردية والاتجاهات والحاجة للمساعدة . وقد أخذ بعين الاعتبار عملية التدريس في الخطة التربوية الفردية والكفاية في بناء الخطة التربوية الفردية أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية ، أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المهنية المتخصصة مما هي عليه بالنسبة للمجموعة غير المتخصصة .

وقام **هولاند (Holland 1979)** بدراسة هدفت إلى معرفة الحاجات المدركة لكل من معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة في إعداد وتطوير الخطة التربوية الفردية حسب القانون : (٩٤ -١٤٢) ، تألفت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمًا في التربية الخاصة و(٥٠) معلمًا عاديًا وطلبت إليهم تعبئة استبيان حول الخطة التربوية الفردية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة ذكروا أن الخطة التربوية الفردية تؤدي إلى تحسين البرمجة للتلاميذ المعاقين وأنهم فهموا القانون العام رقم (٩٤ - ١٤٢) بشكل أفضل وكانوا مرتاحين في كتابة الخطة التربوية الفردية للتلاميذ المعاقين بعكس نظرائهم من المعلمين العاديين الذين تنقصهم مهارات التشخيص للتعرف على جوانب القوة والضعف وكذلك تنقصهم معرفة المواد التعليمية اللازمة لوصف وإعداد خطة تربوية فردية للتلاميذ المعاقين .

وقام **هارينج وكروج (Haring & Krug 1975)** بدراسة حول دمج الطلبة المعاقين في البرامج المنتظمة والتي هدفت إلى إدخال الخطة التربوية الفردية في عملية تعليم المعاقين لمعرفة مدى فعاليتها في تسهيل الدمج في الصفوف العادية للطلبة المعاقين عقليا في بيئات اقتصادية متدنية والذين وضعوا في صفوف الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (٤٨) طالبًا من المرحلة الابتدائية الذين صنفوا كمتخلفين عقليا من بين بيئات متدنية اقتصاديا في مدينة كبيرة ، وتم اختيارهم عشوائيًا بحيث وضعوا في (٤) صفوف منفصلة ، بواقع (١٢) طالبًا في كل صف ، وتم اختيار اثنين من هذه الصفوف أيضا عشوائيًا كمجموعة تجريبية مقابل الصفين الآخرين اللذين مثلا المجموعة الضابطة ، وقد تم تعليم المجموعة التجريبية بطريقة الخطة التربوية الفردية ، والمجموعة الضابطة بالطريقة الجمعية التقليدية، حيث أجري اختبار قبلي وبعدي للطلبة على المقياسين اللذين لم يجيبوا عنهما وذلك باستخدام الطريقة الفردية مع المجموعة التجريبية والطريقة الجمعية مع المجموعة الضابطة .
وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة للتعلم بين مجموعة الطلبة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية والمجموعة التي تعلمت بالطريقة الجمعية التقليدية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية ، كما أشارت النتائج إلى أن عددًا كبيرًا من الطلبة الذين يتلقون التعليم في الصفوف الخاصة قادرون على تلقي التعليم والنمو بشكل طبيعي في صفوف منتظمة إذا قدمت لهم خطة تربوية مناسبة .

استنتاجات الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً : حول أثر استخدام غرفة المصادر :

١. اتفقت أغلب الدراسات السابقة المذكورة في الفقرة السابقة على أهمية استخدام غرفة المصادر في عملية تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك في تحسين عدد من الجوانب في عملية النمو لدى هؤلاء الطلاب ، وكذلك في حل عدد من المشاكل التي تتعلق بالعملية التعلمية والتعليمية لهؤلاء الطلاب ، وهي بذلك تتفق مع هدف وفرضيات هذه الدراسة، فدراسة (أبو تمام ٢٠٠٤) أشارت إلى إسهام استخدام غرف المصادر في عملية التقليل من المشكلات القرائية لدى أفراد العينة ، وكذلك زيادة مستوى الفم القرائي ، وتحسين العادات القرائية . وكذلك (دراسة النجار ٢٠٠٤) أشارت إلى أهمية الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر واستنفادهم النفسي ، وكذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وأدائهم ، وكذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وتحصيل طلبتهم .
وأيضًا دراسة (محمد ٢٠٠٢) توصلت إلى عدة نتائج من أهمها أنه يمكن عن طريق البرنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر.
بينما بينت دراسة (الخزاعي ٢٠٠١) وجود علاقة بين التدريس والإدارة الصفية،بالإضافة إلى وجود فروق مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس تعزى لصالح معلمي التربية الخاصة .وكذلك أشارت دراسة (حسين ١٩٩٩) إلى أن هناك تحسنًا في عملية القراءة وعدم وجود للعادات غير المرغوب فيها أثناء القراءة بين أفراد المجموعتين مثل
(التثاؤب أثناء القراءة ، حذف حرف أو كلمة موجودة في النص ، ضعف القراءة التفسيرية أو انعدامها، تشويه الكلمات أثناء قراءتها ، التردد في القراءة ، بطء القراءة واعتمادها على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة ، صعوبة التعرف على علامات الترقيم).
ووضحت دراسة (المعايطة ١٩٩٩) أن مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبارات القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على الاختبار البعدي أعلى من مستوى أداء مجموعة المقارنة (الضابطة) في القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على، وبالتالي إيجابية فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والحساب لطلبة الصفين والثالث الأساسيين.وأيضًا دراسة (Mousely &Kelly, 2001) أشارت إلى أن استخدام الوسائل البصرية يساعد في عملية حل المسألة الحسابية ، ويؤثر على مستوى القراءة في فهم المسألة (المقال) وبالتالي يؤثر في إيجاد الحل . ويحتاج الطالب الأصم إلى أكثر من أسلوب أو استراتيجية ليتغلب على مشكلة رياضية ومن بين الأساليب استخدام غرفة المصادر وما تحويه من تكنولوجيا التعليم والوسائل البصرية والسمعية البصرية .وبينت دراسة(Pagiliaro, 1998) أن ٩٠% من المعلمين يستخدمون التكنولوجيا في تعليم موضوع الحساب، مثل استخدام الكمبيوتر والآلات الحاسبة إضافةً إلى التمارين الكتابية للصفوف العليا، أما الصفوف الأولى فيتبع معظم المعلمين فيها الأساليب التقليدية مثل التمارين الكتابية والتدريب المستمر على حل المسائل ، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص لحصة الرياضيات حيث تزداد الفترة الزمنية المخصصة مع ارتفاع مستوى المرحلة الدراسية. وهذه التقنيات التعليمية من الأمور التي تزخر بها غرف المصادر ومن الأمور الأساسية في تفعيل غرف المصادر في عملية التدريس للطلاب ذوي الإعاقة السمعية .وكذلك دراسة (Buisson,Gerald J and others 1995): بينت الدراسة أن استخدام غرفة المصادر بما تحويه من وسائل تعليمية ، واستخدام أساليب تدريسية حديثة وأساليب حديثة لتعديل السلوك يمكن أن يؤدي إلى حل المشاكل التعليمية والسلوكية . وأيضًا دراسة (Susana 1995) أظهرت أن الطلاب الذين يخرجون من صفوفهم للتعلم في غرف المصادر يتمنون مزيدًا من المساعدة من قبل معلم التربية الخاصة في الحصص التي يقدمها لهم في غرف المصادر ولم يكن ما يفضله الطلاب مرتبطًا بالعمر أو الجنس أو معامل الذكاء أو التحصيل الأكاديمي أو الوقت المخصص للحصص التقليدية . وفيما يتعلق بدراسة (Denomme

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1994) أشارت نتائج الدراسة إلى أن الانتقال الناجح من غرف المصادر إلى الصف العادي جاء عقب تنفيذ البرنامج التدريبي وأن تحسن التلميذ طهر في قدرته على أداء كل من مهام الفصل العادي والواجبات المنزلية والسلوك الإيجابي في الصف وكذلك النجاح في الصفوف .

وأخيرًا وضحت دراسة (Battles , Jane and Tambuscio,Colleen 1991) أن مهارات المفردات وحب القراءة قد تطورت لدى أفراد العينة الذين تلقوا التعليم داخل غرفة المصادر بعد انتهاء فترة تطبيق برنامج الدراسة .

٢. لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقًا بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية من أجل إظهار أهمية التدريس داخل غرف المصادر ومن هذه الدراسات : دراسة (Allington & McGill 1990) ودراسة (Winnery and Others 1995) .

ثانيا : الدراسات التي تناولت أثر استخدام الخطة التربوية الفردية :

١ . وضحت أغلب الدراسات السابقة التي عرضت في الفقرات السابقة أن الخطة التربوية الفردية تمثل عنصرًا فعالاً في حل المشكلات التعليمية والتعلمية والسلوكية وغيرها من المشكلات التي تواجه الطالب ذا الاحتياجات الخاصة ، وكذلك تسهل مهمة المعلم الذي يتعامل مع الطالب ذي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما هدفت له هذه الدراسة وهو توضيح دور الخطة التربوية الفردية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعيًّا ، فدراسة (العنزي ٢٠٠٤) أشارت إلى فعالية البرنامج التدريبي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس أثناء التدريب والقياس البعدي ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية ، وعليه خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليًا . وكذلك دراسة (جفري ٢٠٠٢) توصلت إلى عدد من النتائج من أهمها و التي تبين أثر استخدام الخطة التربوية الفردية :

ـ توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح تلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعاقين .

ـ توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح الإناث .

وكذلك بينت دراسة (السكارنة ١٩٩٥) أن اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية كانت إيجابية بالنسبة لأبعاد الاستبيان الثلاثة وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية على متغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .وبينت أيضًا دراسة (الخشرمي ١٩٨٨) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة متوسطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة . وفيما يتعلق بدراسة (Dailey, 2002) فقد بينت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين علامات الطلاب والخطة التربوية الفردية ، حيث أشار المعلمون إلى أن وجود الخطة التربوية الفردية ساعد كثيرًا في تحصيل الطلبة ، كما أن الخطة التربوية الفردية تناسب حاجاتهم الأكاديمية ، كما أشاروا إلى أن أفضل مقياس لتقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو وجود خطة تربوية فردية . وأيضًا دراسة (Gillespie&Twardosz, 2000) بينت أن الاهتمام والمتابعة الفردية للطلبة الصم ، وتوافر المواد اللازمة للقراءة والكتابة يعتبران عوامل هامة في تطوير هذه المهارات. وكذلك دراسة (Mortimore & Others 1988) أشارت إلى أن إحراز الطلبة تقدمًا ملحوظًا يعود إلى أسباب أهمها: حفظ المعلمين (معلم الصف) لسجلات فردية لكل طالب ، وإعلام الطلبة مسبقًا بالخطط الدراسية ، وحضور الآباء الاجتماعات المدرسية بشكل مستمر . وفيما يتعلق بدراسة (Brinker & Thorpe 1984) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت بشكل كبير في تتبع تقدم الطالب ، كما أسهمت في زيادة تحصيله ، وأشارت النتائج أيضا إلى أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين أدّى إلى تحسن تقدمهم التعليمي . وأيضًا دراسة (

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Engelhard 1983) أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة هم أكثر الأشخاص المشاركين في الأعمال ذات العلاقة في الخطة التربوية الفردية وتعزى مشاكلهم إلى كمية العمل الورقي والكتابي ، وكذلك إلى الوقت اللازم لإعدادها ودرجة المسؤولية لأعمال الخطة التربوية من قبل معلمي التربية الخاصة ، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون الخطة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة . أيضًا دراسة (Myrick 1981) أظهرت النتائج هنا أن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية ، أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المهنية المتخصصة مما هي عليه بالنسبة للمجموعة غير المتخصصة .ودراسة (Holland 1979) أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة ذكروا أن الخطة التربوية الفردية تؤدي إلى تحسين البرمجة للتلاميذ المعاقين وأنهم فهموا القانون العام رقم (٩٤ ـ ١٤٢) بشكل أفضل وكانوا مرتاحين في كتابة الخطة التربوية الفردية للتلاميذ المعاقين بعكس نظرائهم من المعلمين العاديين الذين تنقصهم مهارات التشخيص للتعرف على جوانب القوة والضعف وكذلك تنقصهم معرفة المواد التعليمية اللازمة لوصف وإعداد خطة تربوية فردية للتلاميذ المعاقين . وأخيرًا دراسة (Haring & Krug 1975) : أشارت النتائج هنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة للتعلم بين مجموعة الطلبة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية والمجموعة التي تعلمت بالطريقة الجمعية التقليدية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية ، كما أشارت النتائج إلى أن عددًا كبيرًا من الطلبة الذين يتلقون التعليم في الصفوف الخاصة قادرون على تلقي التعليم والنمو بشكل طبيعي في صفوف منتظمة إذا قدمت لهم خطة تربوية مناسبة .

٢. هناك بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح من تعلم من خلال استخدام معلميهم للخطط التربوية الفردية ، وهناك دراسات أشارت إلى تذمر بعض المعلمين من صعوبة تصميم الخطط التربوية الفردية أو تطبيقها . ومن هذه الدراسات : دراسة (جفري ٢٠٠٢) و دراسة (الخشرمي١٩٨٨) ودراسة Pugach (1982).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : منهج الدراسة

- مجتمع الدراسة .
- عينة الدراسة .
- الأدوات المستخدمة.
- إجراءات الدراسة.
- متغيرات الدراسة .
- منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
منهج الدراسة

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة والمجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة ، وخصائصها، والأدوات المستخدمة ، ووصف إجراءات التطبيق والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للتحقق من أسئلة الدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب مرحلة التأهيل في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل للمعاقين سمعيًا بإدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت والبالغ عددهم (١٣٢) طالبًا في العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ م .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ، وتم توزيع العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات : تجريبية (١) ، تجريبية (٢) ، ضابطة . بواقع عشرة طلاب لكل مجموعة من المجموعات السابقة ، وراعى الباحث هنا أن يكون أفراد المجموعات الثلاث متجانسين في العمر والتحصيل ودرجة الفقدان السمعي حتى لا يؤثر ذلك على نتائج الدراسة ، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة :

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المجموعة	عدد الطلاب
المجموعة التجريبية الأولى	١٠
المجموعة التجريبية الثانية	١٠
المجموعة الضابطة	١٠
المجموع	٣٠

الأدوات المستخدمة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاثة اختبارات تحصيلية طبقت على أفراد كل مجموعة من مجموعات الدراسة بواقع اختبار قبلي يهدف إلى قياس تحصيل الطالب وفهمه للمعلومات التي درسها قبل تطبيق التجربة ، واختبار بعدي واختبار لقياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم يهدفان إلى قياس تحصيل الطالب وفهمه للمعلومات التي درسها بعد تطبيق التجربة، ويتشابه الاختباران في درجة الصعوبة وعدد الجوانب المعرفية المقاسة وفي تصميم الاختبار ، وتم ذلك وفق الترتيب التالي :

أولاً : الاختبار القبلي : (اختبار تحصيلي في مادة التربية الاجتماعية للصف الأول المتوسط) ، طبق على أفراد المجموعات الثلاث قبل البدء بتطبيق التجربة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. **هدف الاختبار** : كان الهدف من هذا الاختبار هو قياس التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية لدى أفراد المجموعات الثلاث .

٢. **مكونات الاختبار :** يتكون الاختبار من ٣٠ سؤالاً تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد بواقع أربعة اختيارات (انظر الملاحق) .

٣. **تطبيق الاختبار :** جمعي .

٤. **زمن الاختبار:** ساعة واحدة .

٥.**طريقة التصحيح :** تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة .

٦. **صدق الاختبار :** للتأكد من صدق الاختبار وأنه يقيس ما وضع من أجله ، قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول تصميم الاختبار وشموله ومناسبته للمواضيع وقدرات الطلاب . (انظر الملاحق) .

وللتأكد من فاعلية فقرات الاختبار طبق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠) طلاب، وتم استخراج معامل صعوبة فقرات الاختبار القبلي، ومعامل تمييزها كمؤشرات على فاعلية فقرات الاختبار. ويبين الجدول رقم (٢) ذلك.

الجدول (٢)

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار القبلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0.30	0.71
٢	0.40	0.58
٣	0.30	0.37
٤	0.30	0.71
٥	0.50	0.40
٦	0.70	0.47
٧	0.60	0.85
٨	0.30	0.45
٩	0.40	0.68
١٠	0.70	0.47
١١	0.50	0.57
١٢	0.50	0.61
١٣	0.40	0.36
١٤	0.50	0.61
١٥	0.40	0.36
١٦	0.50	0.66
١٧	0.50	0.64
١٨	0.50	0.64
١٩	0.30	0.73
٢٠	0.30	0.73
٢١	0.40	0.51
٢٢	0.40	0.48
٢٣	0.40	0.93
٢٤	0.60	0.48
٢٥	0.50	0.45
٢٦	0.50	0.45
٢٧	0.60	0.51

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٨	**0.50**	**0.91**
٢٩	**0.60**	**0.75**
٣٠	**0.60**	**0.39**

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معامل صعوبة فقرات الاختبار القبلي كان متوسطاً إذ تراوح ما بين (٠.٣-٠.٨). أما بالنسبة لمعامل تمييز فقرات الاختبار القبلي فقد كان مقبولاً حيث كانت قيمه أعلى من (٠.٣٠) لجميع فقرات الاختبار.

٧. ثبات الاختبار :

طبق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠) طلاب، وقام الباحث باستخراج معامل كودر ريتشاردسون-٢٠ للاختبار، إذ بلغ (٠.٩٤)، وهو معامل ثبات مقبول في الدراسات الإنسانية.

ثانيًا: الاختبار البعدي واختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم : (اختبار تحصيلي في مادة التربية الاجتماعية للصف الأول المتوسط) .

أولاً : الاختبار البعدي : طبق على أفراد المجموعات الثلاث بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.

ثانيًا : اختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم : عبارة عن إعادة للاختبار البعدي بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي لقياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم لدى أفراد المجموعات .

١. هدف الاختبار : كان الهدف من هذا الاختبار هو قياس التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية لدى أفراد المجموعات الثلاث .

٢. مكونات الاختبار : يتكون الاختبار من ٣٠ سؤالاً تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد بواقع أربعة اختيارات (انظر الملاحق) .

٣. تطبيق الاختبار : جمعي .

٤. زمن الاختبار: ساعة واحدة .

٥.طريقة التصحيح : تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة .

٦. صدق الاختبار :للتأكد من صدق الاختبار وأنه يقيس ما وضع من أجله ، قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول تصميم الاختبار وشموله ومناسبته للمواضيع وقدرات الطلاب . (انظر الملاحق) .

وللتأكد من فاعلية فقرات الاختبار طبق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠) طلاب، وتم استخراج معامل صعوبة فقرات الاختبار البعدي، ومعامل تمييزها كمؤشرات على فاعلية فقرات الاختبار، ويبين الجدول رقم (٣) ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (٣)
معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار البعدي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0.60	٣0.9
٢	0.80	0.68
٣	0.70	0.83
٤	0.60	0.63
٥	0.40	0.83
٦	0.50	0.70
٧	0.70	0.83
٨	0.60	0.57
٩	0.40	0.66
١٠	0.60	0.93
١١	0.60	0.72
١٢	0.60	0.74
١٣	0.60	0.45
١٤	0.50	0.66
١٥	0.50	0.66
١٦	0.60	0.93
١٧	0.70	0.63
١٨	0.60	0.55
١٩	0.60	0.93
٢٠	0.50	0.70
٢١	0.70	0.70
٢٢	0.40	0.83
٢٣	0.70	0.74
٢٤	0.60	0.93
٢٥	0.60	0.61
٢٦	0.50	0.54
٢٧	0.80	0.53
٢٨	0.70	0.74
٢٩	0.90	0.49
٣٠	0.60	0.74

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل صعوبة فقرات الاختبار البعدي كان متوسطاً إذ تراوح ما بين (٠.٤-٠.٨). أما بالنسبة لمعامل تمييز فقرات الاختبار البعدي فقد كان مقبولاً حيث كانت قيمه أعلى من (٠.٣٠) لجميع فقرات الاختبار.

٧. ثبات الاختبار :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طبق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠) طلاب، وقام الباحث باستخراج معامل كودر ريتشاردسون-٢٠ للاختبار الثاني، إذ بلغ (٠.٩٧)، وهو معامل ثبات مقبول في الدراسات الإنسانية.

جدول المواصفات للاختبار البعدي :

أولاً : أهداف الفصل الثالث والرابع من المقرر (المسلمون في العالم) للصف السابع.

أ . الفصل الثالث : (العالم الإسلامي المعاصر في تطور مستمر) .

١. تعرف المتعلم دول العالم الإسلامي المعاصرة .
٢. تعرف المتعلم الأقليات الإسلامية في دول العالم .
٣. تعرف المتعلم التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمعات الإسلامية .
٤. إلمام المتعلم بأهم مشكلات المجتمعات الإسلامية .
٥. تعرف المتعلم أشكال التعاون بين الدول والهيئات الإسلامية .

ب. الفصل الرابع : (دولة الكويت تدعم مسيرة التعاون الإسلامي) .

١. تعرف المتعلم دور دولة الكويت في مجالات التعاون مع الدول الإسلامية .
٢. تعرف المتعلم دور الكويت في تقديم المساعدات للمسلمين في العالم .
٣. تعرف المتعلم موقف الدول الإسلامية من الغزو العراقي للكويت .

ثانيًا : توزيع الأسئلة على فصلي الوحدة المدرسة :

أ . أسئلة الفصل الثالث:

(١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١٢ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٥ ـ ٢٦ ـ ٢٧ ـ ٢٨ ـ ٣٠)

ب. أسئلة الفصل الرابع :

(٥ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٨ ـ ١١ ـ ١٦ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢٤ ـ ٢٩)

ثالثًا : توزيع الأسئلة حسب القدرات العقلية التي يحتويها الاختبار :

أ . أسئلة تقيس مستوى التذكر :

(١ ـ ٥ ـ ٦ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٧ـ ٢٠ ـ ٢٢ ـ ٢٦ ـ ٢٩)

ب. أسئلة تقيس مستوى الفهم :

(٢ ـ ٧ ـ ١٣ ـ ١٦ ـ ١٩ ـ ٢٣ ـ ٢٥ ـ ٢٨ ـ ٣٠)

ج . أسئلة تقيس مستوى التطبيق :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٣ ـ ٨ ـ ٢٤ ـ ٢٧)

د. أسئلة تقيس مستوى القدرات العقلية العليا :

(٤ ـ ١٨ ـ ٢١)

جدول رقم (٤)

الأهداف فصول المقرر	عدد الحصص	مستويات الأهداف				الوزن النسبي	مجموع الدرجات
		تذكر	فهم	تطبيق	القدرات العقلية العليا		
الفصل الثالث: العالم المعاصر في تطور مستمر.	١٨	٩	٦	٢	٢	%٦٣,٣٣	١٩
الفصل الرابع : الكويت تدعم مسيرة التعاون	٨	٥	٣	٢	١	%٣٦,٦٧	١١
المجموع	٢٦	١٤	٩	٤	٣	%١٠٠	٣٠
النسبة		%٤٦,٦٧	%٣٠	%١٣,٣٣	%١٠	%١٠٠	%١٠٠

إجراءات التطبيق :

١. قبل بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الثاني قام الباحث بالحصول على موافقة وزارة التربية بدولة الكويت لإجراء الدراسة في مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بإدارة مدارس التربية الخاصة .

٢. تم إعداد غرفة للمصادر داخل المدرسة طبقًا للنماذج الحديثة ،مشتملةً على ما يحتاجه المعلم من مقاعد وأرفف وأجهزة العرض وملفات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. تم إجراء التجربة الأولى بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي في بداية الفصل الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبيتين وأفراد المجموعة الضابطة ، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطالب وفهمه للمعلومات التي درسها قبل تطبيق التجربة.

٤. قام الباحث بتصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة عن كل درجة صحيحة .

٥. بعد ذلك تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية الأولى داخل غرفة المصادر وتولى تدريسهم مدرس غرفة المصادر وكان لكل طالب ملف خاص به يوضح المهارات التي أتقنها والتي لم يتقنها والمعلومات والحقائق التي تعلمها ضمن منهج مبحث التربية الاجتماعية،وتم إجراء عمليات تقييم متكررة من قبل معلم غرفة المصادر لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب، وكذلك تم تدريس أفراد المجموعة التجريبية الثانية من خلال الخطة التربوية الفردية داخل الفصل العادي بعد تحديد مستوياتهم الحالية وتحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى وطرق تحقيق الأهداف ومواعيدها، أما المجموعة الضابطة فتم تدريس أفرادها بالطريقة العادية وفي الصف العادي ، وتم تدريس موضوعات مماثلة للموضوعات المقررة على المجموعتين التجريبيتين وتولى معلم التربية الاجتماعية تدريس طلاب هذه المجموعة ، وكان ذلك خلال شهرين من تاريخ بداية التجربة.

٦. بعد ذلك طبق الاختبار التحصيلي البعدي بعد تطبيق البرنامج في وقت واحد على كل المجموعات ، و يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطالب وفهمه للمعلومات التي درسها بعد تطبيق التجربة .

٧. تم تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة ، ثم تم حساب مقدار التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها بإيجاد الفرق بين درجات كل طالب في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لكل مجموعة .

٨. بعد ذلك تم تطبيق الاختبار للمرة الثالثة بعد أسبوعين من انتهاء التجربة لمعرفة ما احتفظ به الطلاب من معلومات .

التعيين	المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي	الاحتفاظ بالتعلم
ع		ت١	س١	م	س٢ س٣
		ت٢	س١	م	س٢ س٣
		ض	س١		س٢ س٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مرور الزمـــــــن

<----------

متغيرات الدراسة :

أولاً : المتغيران المستقلان :

١. تدريس أفراد المجموعة التجريبية الأولى باستخدام غرفة المصادر .
٢. تدريس أفراد المجموعة التجريبية الثانية باستخدام الخطة التربوية الفردية .

ثانيًا : المتغيران التابعان :

١ . التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين .
٢. الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين .

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة :

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي في دراسة مشكلة الدراسة ، وهي أثر استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية لدى طلاب مدرسة الأمل بدولة الكويت ، وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه المنهج الملائم لمثل هذه الدراسة والذي يعتمد على نظام المجموعتين (تجريبية تتعرض للمتغير المستقل ، والأخرى ضابطة لا تتعرض لهذا المتغير المستقل) . وتحتوي هذه الدراسة على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة نظرًا لوجود متغيرين مستقلين ومتغيرين تابعين ، وحرص الباحث على اختيار أفراد المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) بطريقة تتشابه معها جميع الظروف المحيطة والمناهج المدرسة والقدرات العقلية ودرجة الفقدان السمعي لكي لا تؤثر هذه الأمور على تشابه أفراد المجموعات ، نظرًا لتأثير مثل هذه المعايير على التأكد من صدق التقويم وبالتالي النتائج .

ويبين الجدول رقم (٥) تصميم الدراسة :

المجموعة	طريقة المعالجة	الأدوات المستخدمة
التجريبية الأولى	درس أفرادها باستخدام غرفة المصادر (المتغير المستقل الأول) .	ـ اختبار قبلي . ـ اختبار بعدي . ـ اختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم .
التجريبية الثانية	درس أفرادها باستخدام الخطة التربوية الفردية (المتغير المستقل الثاني).	ـ اختبار قبلي . ـ اختبار بعدي . ـ اختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم .
الضابطة	درس أفرادها داخل الصف العادي وبالطرق الاعتيادية .	ـ اختبار قبلي . ـ اختبار بعدي . ـ اختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجة الإحصائية المستخدمة :

بغية تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها ، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك على النحو التالي :

١. المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري .

٢. اختبار تحليل التباين المشترك . (ANCOVA) .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال اختبار فرضياتها، وعلى النحو الآتي:-

أولاً: اختبار الفرضية الأولى

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة "

يظهر الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	١١.٥٠	٢.٥٩٣
تجريبية أولى	١٥.٠٠	٢.٩٤٤

يلاحظ من الجدول (٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغ فرق المتوسطات (٣.٥٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (٧) نتائج الاختبار.

جدول (٧)
اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الأول)	٠.٨٦٥	١	٠.٨٦٥	٠.١٣٢	٠.٧٢١
استخدام غرفة المصادر	٨٧.٣٧٩	١	٨٧.٣٧٩	١٣.٣٢٢	*٠.٠٠٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخطأ	١١١.٥٠٦	١٧	٦.٥٥٩		
المجموع	١٩٩.٧٥	١٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة (ف) بلغت (١٣.٣٢٢) بقيمة احتمالية (٠.٠٠٢)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، وبالتالي فإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (استخدام غرفة المصادر)، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: اختبار الفرضية الثانية

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة "

يظهر الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	١٢.٠٠	٤.٠٨٢
تجريبية أولى	٢٠.٣٠	١.٨٢٩

يلاحظ من الجدول (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغ فرق المتوسطات (٨.٣٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (٩) نتائج الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٩)

اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الثاني)	٢٦٧.٧١٧	١	٢٦٧.٧١٧	٣٥.٩٢١	*٠.٠٠٠
استخدام غرفة المصادر	١٣٠.١٣٣	١	١٣٠.١٣٣	١٧.٤٦١	*٠.٠٠١
الخطأ	١٢٦.٦٩٩	١٧	٧.٤٥٣		
المجموع	٥٢٤.٥٤٩	١٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٩) أن قيمة (ف) بلغت (١٧.٤٦١) بقيمة احتمالية (٠.٠٠١)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، وبالتالي فإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (استخدام غرفة المصادر)، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

ثالثاً: اختبار الفرضية الثالثة

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة "

يظهر الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	١١.٥٠	٢.٥٩٣
تجريبية الثانية	١٤.٣٠	٣.١٩٩

يلاحظ من الجدول (١٠) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية، حيث بلغ فرق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوسطات (٢.٨٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (١١) نتائج الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١١)

اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الأول)	٥.٧٤٦	١	٥.٧٤٦	٠.٦٩٣	٠.٤١٧
استخدام الخطة التربوية الفردية	٤٥.٠١٨	١	٤٥.٠١٨	٥.٤٢٦	*٠.٠٣٢
الخطأ	١٤١.٠٣٦	١٧	٨.٢٩٦		
المجموع	١٩١.٨	١٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (١١) أن قيمة (ف) بلغت (٥.٤٢٦) بقيمة احتمالية (٠.٠٣٢)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، وبالتالي فإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (استخدام الخطة التربوية الفردية)، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: اختبار الفرضية الرابعة

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة "

يظهر الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	١٢.٠٠	٤.٠٨٢
تجريبية أولى	٢٣.٣٠	٢.٨٦٩

يلاحظ من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية، حيث بلغ فرق المتوسطات (١١.٣٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (١٣) نتائج الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٣)

اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الثاني)	٤٢٤.٣٨٠	١	٤٢٤.٣٨٠	٦١.٠١٦	*٠.٠٠٠
استخدام الخطة التربوية الفردية	٣١٩.٩٣١	١	٣١٩.٩٣١	٤٥.٩٩٩	*٠.٠٠٠
الخطأ	١١٨.٢٣٩	١٧	٦.٩٥٥		
المجموع	٨٦٢.٥٥	١٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) بلغت (٤٥.٩٩٩) بقيمة احتمالية (٠.٠٠٠)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، وبالتالي فإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (استخدام الخطة التربوية الفردية)، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: اختبار الفرضية الخامسة

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية "

يظهر الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية الأولى (استخدام غرفة المصادر)	١٥.٠٠	٢.٩٤٤
تجريبية الثانية (استخدام الخطة التربوية الفردية)	١٤.٣٠	٣.١٩٩

يلاحظ من الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغ فرق المتوسطات (٠.٧٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (١٥) نتائج الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٥)

اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الأول)	١٠.٤٥٠	١	١٠.٤٥٠	١.٠٩٦	٠.٣١٠
طريقة التدريس	٠.٠٤٦	١	٠.٠٤٦	٠.٠٠٥	٠.٩٤٦
الخطأ	١٦٢.٠٥٤	١٧	٩.٥٣٣		
المجموع	١٧٢.٥٥	١٩			

يلاحظ من الجدول (١٥) أن قيمة (ف) بلغت (٠.٠٠٥) بقيمة احتمالية (٠.٩٤٦)، وهي أكبر من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، وبالتالي فإن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: اختبار الفرضية السادسة

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية "

يظهر الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية الأولى (استخدام غرفة المصادر)	٢٠.٣٠	١.٨٢٩
تجريبية الثانية (استخدام الخطة التربوية الفردية)	٢٣.٣٠	٢.٨٦٩

يلاحظ من الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية. وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية، حيث بلغ فرق المتوسطات (٣.٠٠)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويظهر الجدول (١٧) نتائج الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٧)

اختبار تحليل التباين المشترك لمتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم بمبحث التربية الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتغير المشترك (الاختبار الثاني)	٣٢.٢٥٢	١	٣٢.٢٥٢	٨.٨٩٧	*٠.٠٠٨
طريقة التدريس	٥٥.٣٢٣	١	٥٥.٣٢٣	١٥.٢٦١	*٠.٠٠١
الخطأ	٦١.٦٢٥	١٧	٣.٦٢٥		
المجموع	١٤٩.٢	١٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٧) أن قيمة (ف) بلغت (١٥.٢٦١) بقيمة احتمالية (٠.٠٠١)، وهي أقل من القيمة المحددة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، وبالتالي فإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نسبة احتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (استخدام الخطة التربوية الفردية)، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل عرضًا تفصيليًا وتفسيرًا للنتائج التي توصل إليها الباحث وقام بتقديمها في الفصل السابق ، حيث يعرض الباحث في هذا الفصل أهم النتائج المتعلقة لأثر استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا في تحصيلهم الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مادة التربية الاجتماعية .

وفيما يلي يقدم الباحث

أولا تفسيرًا لنتائج الدراسة .

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة.

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة عن هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى .

فقد أظهرت المجموعة التجريبية الأولى تحسنًا بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، ويعود هذا التحسن في أداء المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار البعدي لاستخدام غرفة المصادر كمكان لتدريس أفراد المجموعة التجريبية الأولى مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذين بقوا في الفصل العادي ودرسوا بالطرق الاعتيادية . فقد كانت المجموعتان متكافئتين إذا ما نظرنا إلى نتائج الاختبار القبلي ، لكن الاختلاف جاء في نتائج الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى .

ويرجع هذا التحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى والذين درسوا من خلال غرفة المصادر إلى ما تضمنه هذا الأسلوب من أساليب وطرائق تدريس فعالة ووسائل وتقنيات تعليمية مختصرة للوقت والجهد ومحققة لأهداف صعبة التحقق قد لا تكون موجودة داخل الفصل العادي .

ويمكن كذلك تفسير النتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء الجهد المبذول في أداء التجربة وكذلك المدة الزمنية التي تطلبها أداء التجربة .

وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (النجار ٢٠٠٤) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية الذاتية المدركة لمعلمي غرف المصادر وتحصيل طلبتهم وإفادتهم من برنامج غرفة المصادر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (محمد ٢٠٠٢) التي توصلت إلى عدة نتائج من أهمها أنه يمكن عن طريق البرنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مستوى الصفين في القراءة بعد تطبيق البرنامج كذلك عدم وجود فروق بين عينة الصف الثاني والثالث في القراءة بعد تطبيق البرنامج بينما وجدت هذه الفروق في الكتابة .

كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة (المعايطة ١٩٩٩) التي وجدت بعد التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينتين أن مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبارات القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على الاختبار البعدي أعلى من مستوى أداء مجموعة المقارنة (الضابطة) في القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين ، وبالتالي إيجابية فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والحساب لطلبة الصفين والثالث الأساسيين.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Mousely &Kelly, 2001) وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الوسائل البصرية يساعد في عملية حل المسألة الحسابية ، ويؤثر على مستوى القراءة في فهم المسألة (المقال) وبالتالي يؤثر في إيجاد الحل . ويحتاج الطالب الأصم إلى أكثر من أسلوب أو استراتيجية ليتغلب على مشكلة رياضية ومن بين الأساليب استخدام غرفة المصادر وما تحويه من تكنولوجيا التعليم والوسائل البصرية والسمعية البصرية.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Buisson,Gerald J and others 1995) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام غرفة المصادر في تدريس الطالبين محل التجربة أدى إلى تحسن أداء الطالبين في إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منهم .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Battles , Jane and Tambuscio,Colleen 1991) والتي طورت غرفة القراءة من أجل المتعة لخدمة (٥٩) طالباً أصماً و من ذوي صعوبات السمع من طلبة المستوى الثانوي، من أجل تحسين مهارات المفردات والقراءة وتشجيع القراءة من أجل المتعة. لقد تم تجميع كتب تخص باهتمام المراهقين ذوي مستويات القراءة المحدودة من عدة شركات نشر ، وقد تم ترتيبها في الأماكن الخاصة والرفوف وأماكن مريحة للجلوس، وكان ذلك في غرف مصادر خاصة خارج نطاق الصفوف التي يختلطون بها مع زملائهم الذين لا توجد لديهم مشكلات قرائية ، وقد بينت الدراسة أن مهارات المفردات وحب القراءة قد تطورت لدى أفراد العينة بعد انتهاء فترة تطبيق برنامج الدراسة .

وأهم ما يميز دراستنا ـ عند الحديث عن هذه الفرضية ـ أنها من الدراسات التي استخدمت مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي درس أفرادها داخل غرفة المصادر ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التدريس داخل غرفة المصادر كان ذا جدوى وفائدة ، وهذا بالتالي يتفق مع جميع الأدبيات التي تناولت موضوع غرف المصادر وأثر استخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التدريس داخل هذه الغرفة يسهم في توافر الفرصة للعمل عن قرب مع الطالب ذي الإعاقة السمعية ، مما يسهل مهمة المعلم والطالب على حد سواء ، ويوفر فرصة للتحسن خاصة إذا كانت البرامج المقدمة داخل الغرفة ممتعة ومناسبة لقدراتهم وحاجاتهم ويشعر الطلاب بالفائدة والمتعة طوال فترة التجربة ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التي تدفعهم إلى بذل كل جهد ونشاط خلال فترة التجربة .

وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج التجريبي ، وهذا يعني أنه عندما تتوفر الفرصة المناسبة للتلاميذ والمعلم الجيد والمؤهل في التربية الخاصة والمكان والأسلوب المناسب لتقديم العلاج المناسب للمشاكل في التدريس فسوف تظهر نتائج مناسبة ، وهذا ما نفتقده في مدارس المعاقين سمعيًّا .

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة الضابطة .

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى .

وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (النجار ٢٠٠٤) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية الذاتية المدركة لمعلمي غرف المصادر وتحصيل طلبتهم وإفادتهم من برنامج غرفة المصادر .

كما اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (محمد ٢٠٠٢) التي توصلت إلى عدة نتائج من أهمها أنه يمكن عن طريق البرنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مستوى الصفين في القراءة بعد تطبيق البرنامج كذلك عدم وجود فروق بين عينة الصف الثاني والثالث في القراءة بعد تطبيق البرنامج بينما وجدت هذه الفروق في الكتابة .

كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة (المعايطة ١٩٩٩) التي وجدت بعد التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينتين أن مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبارات القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين على الاختبار البعدي أعلى من مستوى أداء مجموعة المقارنة (الضابطة) في القراءة والكتابة والحساب للصفين الثاني والثالث الأساسيين ، وبالتالي إيجابية فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والحساب لطلبة الصفين والثالث الأساسيين.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Mousely &Kelly, 2001) وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الوسائل البصرية يساعد في عملية حل المسألة الحسابية ، ويؤثر على مستوى القراءة في فهم المسألة (المقال) وبالتالي يؤثر في إيجاد الحل . ويحتاج الطالب الأصم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى أكثر من أسلوب أو استراتيجية ليتغلب على مشكلة رياضية ومن بين الأساليب استخدام غرفة المصادر وما تحويه من تكنولوجيا التعليم والوسائل البصرية والسمعية البصرية.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Buisson,Gerald J and others 1995) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام غرفة المصادر في تدريس الطالبين محل التجربة أدى إلى تحسن أداء الطالبين في إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منهم .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة : (Battles , Jane and Tambuscio,Colleen 1991) التي طورت غرفة القراءة من أجل المتعة لخدمة (٥٩) طالباً أصماً و من ذوي صعوبات السمع من طلبة المستوى الثانوي، من أجل تحسين مهارات المفردات والقراءة وتشجيع القراءة من أجل المتعة. لقد تم تجميع كتب تخص باهتمام المراهقين ذوي مستويات القراءة المحدودة من عدة شركات نشر ، وقد تم ترتيبها في الأماكن الخاصة والرفوف وأماكن مريحة للجلوس، وكان ذلك في غرف مصادر خاصة خارج نطاق الصفوف التي يختلطون بها مع زملائهم الذين لا توجد لديهم مشكلات قرائية ، وقد بينت الدراسة أن مهارات المفردات وحب القراءة قد تطورت لدى أفراد العينة بعد انتهاء فترة تطبيق برنامج الدراسة .

و عند الحديث عن هذه الفرضية نلاحظ أنها من الدراسات التي استخدمت مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي درس أفرادها داخل غرفة المصادر ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التدريس داخل غرفة المصادر كان ذا جدوى وفائدة ، وهذا بالتالي يتفق مع جميع الأدبيات التي تناولت موضوع غرف المصادر وأثر استخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن التدريس داخل هذه الغرفة يسهم في توافر الفرصة للعمل عن قرب مع الطالب ذي الإعاقة السمعية ، مما يسهل مهمة المعلم والطالب على حد سواء ، ويوفر فرصة للتحسن خاصة إذا كانت البرامج المقدمة داخل الغرفة ممتعة ومناسبة لقدراتهم وحاجاتهم ويشعر الطلاب بالفائدة والمتعة طوال فترة التجربة ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التي تدفعهم إلى بذل كل جهد ونشاط خلال فترة التجربة .

وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج التجريبي ، وهذا يعني أنه عندما تتوافر الفرصة المناسبة للتلاميذ والمعلم الجيد والمؤهل في التربية الخاصة والمكان والأسلوب المناسب لتقديم العلاج المناسب للمشاكل في التدريس فسوف تظهر نتائج مناسبة ، وهذا ما نفتقده في مدارس المعاقين سمعيًّا .

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α: ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة .

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة عن هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد أظهرت المجموعة التجريبية الثانية تحسنًا بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، ويعود هذا التحسن في أداء المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لاستخدام الخطة التربوية الفردية في عملية تدريس ومتابعة وتقييم أفراد المجموعة التجريبية الثانية مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يقم الباحث بهذا الإجراء معهم . فقد كانت المجموعتان متكافئتين إذا ما نظرنا إلى نتائج الاختبار القبلي ، لكن الاختلاف جاء في نتائج الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية .

ويرجع هذا التحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية نظرًا لما تحتويه الخطة التربوية الفردية من جوانب تربوية ونفسية واجتماعية وتقييمية تسهل من مهمة الطالب والمعلم والأخصائي وولي الأمر على حد سواء .

ويمكن كذلك تفسير النتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء الجهد المبذول في أداء التجربة وكذلك المدة الزمنية التي تطلبها أداء التجربة والفريق الذي عمل مع الباحث في عملية التقييم والتدريس والمتابعة .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (العنزي ٢٠٠٤) التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس أثناء التدريب والقياس البعدي ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية، وعليه خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (جفري ٢٠٠٢) والتي أشارت إلى فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة .

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الخشرمي ١٩٨٨) التي هدفت إلى معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليًا في عينة أردنية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة متوسطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Dailey, 2002) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لعلامات طلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة ، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية . وقد دلّت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين علامات الطلاب والخطة التربوية الفردية ، حيث أشار المعلمون إلى أن وجود الخطة التربوية الفردية ساعد كثيرًا في تحصيل الطلبة ، كما أن الخطة التربوية الفردية تناسب حاجاتهم الأكاديمية ، كما أشاروا إلى أن أفضل مقياس لتقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو وجود خطة تربوية فردية .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Gillespie&Twardosz, 2000) التي هدفت إلى معرفة أثر البيئة على التعليم ، تم اختيار (٢٦) مدرسةً داخليةً للصم ، وتم توزيع استبانة لكل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدرسة ، وبعد أن تم جمع البيانات ، اتضح أن المدرسة الداخلية تزود طلبتها بالمواد اللازمة لتعليم مهارات الكتابة والقراءة ، وتبين أن المشرفين والأخصائيين المتواجدين في المدرسة يقومون بالإشراف على الواجبات الدراسية، ويتابعون الأطفال في التدريب على الكتابة ، وخاصة كتابة الرسائل والقراءة بشكل مستقل . وعند مناقشة نتائج الدراسة تبين أن الاهتمام والمتابعة الفردية للطلبة الصم ، وتوافر المواد اللازمة للقراءة والكتابة يعتبران عوامل هامة في تطوير هذه المهارات.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Mortimore & Others 1988)التي كان الهدف منها هو تفسير التغيرات التي تحدث على التحصيل العلمي للطلبة الصم في مادة القراءة والكتابة والرياضيات ، إضافة إلى التغيرات في اتجاهاتهم نحو المدرسة ، ومفهوم الذات لديهم . وطرح الباحثون تساؤلات حول العوامل التي تساعد في زيادة فاعلية العملية . وقد خرجت نتائج الدراسة لتبين أن إحراز الطلبة تقدمًا ملحوظًا يعود إلى أسباب أهمها:
حفظ المعلمين (معلم الصف) لسجلات فردية لكل طالب ، وإعلام الطلبة مسبقًا بالخطط الدراسية ، وحضور الآباء الاجتماعات المدرسية بشكل مستمر .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Brinker & Thorpe , 1984) التي أشارت نتائجها إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت بشكل كبير في تتبع تقدم الطالب ، كما أسهمت في زيادة تحصيله ، وأشارت النتائج أيضا إلى أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين أدّى إلى تحسن تقدمهم التعليمي .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Haring & Krug 1975) التي تدور حول دمج الطلبة المعاقين في البرامج المنتظمة والتي هدفت إلى إدخال الخطة التربوية الفردية في عملية تعليم المعاقين لمعرفة مدى فعاليتها في تسهيل الدمج في الصفوف العادية ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة للتعلم بين مجموعة الطلبة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية والمجموعة التي تعلمت بالطريقة الجمعية التقليدية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية ، كما أشارت النتائج إلى أن عددًا كبيرًا من الطلبة الذين يتلقون التعليم في الصفوف الخاصة قادرون على تلقي التعليم والنمو بشكل طبيعي في صفوف منتظمة إذا قدمت لهم خطة تربوية مناسبة .

وعند الحديث عن هذه الفرضية يتبين لنا أنها من الدراسات التي استخدمت مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي درس أفرادها من خلال استخدام الخطة التربوية الفردية ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التدريس من خلال هذا الأسلوب كان ذا جدوى وفائدة ، وهذا بالتالي يتفق مع جميع الأدبيات التي تناولت موضوع الخطط التربوية الفردية وأثر استخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن التدريس باستخدام هذه الخطط يسهم في توفير الفرصة للعمل عن قرب مع الطالب ذي الإعاقة السمعية ، مما يسهل مهمة المعلم والطالب على حد سواء ، ويوفر فرصة للتحسن خاصة إذا كانت الخطط معدة بالطريقة الصحيحة ، ويقوم جميع أفراد الفريق المتعدد التخصصات بواجبهم بالشكل الصحيح ، ووضعت أهداف صحيحة ومناسبة لقدراتهم وحاجاتهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشعر الطلاب بالفائدة والمتعة طوال فترة التجربة ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التي تدفعهم إلى بذل كل جهد ونشاط خلال فترة التجربة .

وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج التجريبي ، وهذا يعني أنه عندما تتوافر الفرصة المناسبة للتلاميذ والمعلم الجيد والمؤهل في التربية الخاصة والمكان والأسلوب المناسب لتقديم العلاج المناسب للمشاكل في التدريس فسوف تظهر نتائج مناسبة ، وهذا ما نفتقده في مدارس المعاقين سمعيًّا .

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α: ٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة .

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في نسبة احتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (العنزي ٢٠٠٤) التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس أثناء التدريب والقياس البعدي ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية، وعليه خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (جفري ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة . وكانت نتائجها كالتالي :

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات معهد التربية الفكرية وتلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعاقين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح تلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعاقين .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح الإناث .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة (المجموعتين) في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية تعزى إلى العمر الزمني .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الخشرمي ١٩٨٨) التي هدفت إلى معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليًا في عينة أردنية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة متوسطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعة المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة عندما قورنت بأداء أفراد المجموعة الضابطة .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Dailey 2002) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لعلامات طلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة ، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية . وقد دلّت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين علامات الطلاب والخطة التربوية الفردية ، حيث أشار المعلمون إلى أن وجود الخطة التربوية الفردية ساعد كثيرًا في تحصيل الطلبة ، كما أن الخطة التربوية الفردية تناسب حاجاتهم الأكاديمية ، كما أشاروا إلى أن أفضل مقياس لتقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو وجود خطة تربوية فردية .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Gillespie&Twardosz, 2000) التي هدفت إلى معرفة أثر البيئة على التعليم ، في هذه تم اختيار (٢٦) مدرسةً داخليةً للصم ، وتم توزيع استبانة لكل مدرسة ، وبعد أن تم جمع البيانات ، اتضح أن المدرسة الداخلية تزود طلبتها بالمواد اللازمة لتعليم مهارات الكتابة والقراءة ، وتبين أن المشرفين والأخصائيين المتواجدين في المدرسة يقومون بالإشراف على الواجبات الدراسية، ويتابعون الأطفال في التدريب على الكتابة ، وخاصة كتابة الرسائل والقراءة بشكل مستقل . وعند مناقشة نتائج الدراسة تبين أن الاهتمام والمتابعة الفردية للطلبة الصم ، وتوافر المواد اللازمة للقراءة والكتابة يعتبران عوامل هامة في تطوير هذه المهارات.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Mortimore & Others 1988)التي كان الهدف منها هو تفسير التغيرات التي تحدث على التحصيل العلمي للطلبة الصم في مادة القراءة والكتابة والرياضيات ، إضافة إلى التغيرات في اتجاهاتهم نحو المدرسة ، ومفهوم الذات لديهم . وطرح الباحثون تساؤلات حول العوامل التي تساعد في زيادة فاعلية العملية . وقد خرجت نتائج الدراسة لتبين أن إحراز الطلبة تقدمًا ملحوظًا يعود إلى أسباب أهمها:
حفظ المعلمين (معلم الصف) لسجلات فردية لكل طالب ، وإعلام الطلبة مسبقًا بالخطط الدراسية ، وحضور الآباء الاجتماعات المدرسية بشكل مستمر .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Brinker & Thorpe 1984) التي أشارت نتائجها إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت بشكل كبير في تتبع تقدم الطالب ، كما أسهمت في زيادة تحصيله ، وأشارت النتائج أيضا إلى أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين أدّى إلى تحسن تقدمهم التعليمي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Haring & Krug 1975) التي تدور حول دمج الطلبة المعاقين في البرامج المنتظمة والتي هدفت إلى إدخال الخطة التربوية الفردية في عملية تعليم المعاقين لمعرفة مدى فعاليتها في تسهيل الدمج في الصفوف العادية ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة للتعلم بين مجموعة الطلبة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية والمجموعة التي تعلمت بالطريقة الجمعية التقليدية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة الخطة التربوية الفردية ، كما أشارت النتائج إلى أن عددًا كبيرًا من الطلبة الذين يتلقون التعليم في الصفوف الخاصة قادرون على تلقي التعليم والنمو بشكل طبيعي في صفوف منتظمة إذا قدمت لهم خطة تربوية مناسبة .

و عند الحديث عن هذه الفرضية يتبين لنا أنها من الدراسات التي استخدمت مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي درس أفرادها من خلال استخدام الخطة التربوية الفردية ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التدريس من خلال هذا الأسلوب كان ذا جدوى وفائدة ، وهذا بالتالي يتفق مع جميع الأدبيات التي تناولت موضوع الخطط التربوية الفردية وأثر استخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن التدريس باستخدام هذه الخطط يسهم في توافر الفرصة للعمل عن قرب مع الطالب ذي الإعاقة السمعية ، مما يسهل مهمة المعلم والطالب على حد سواء ، ويوفر فرصة للتحسن خاصة إذا كانت الخطط معدة بالطريقة الصحيحة ، ويقوم جميع أفراد الفريق المتعدد التخصصات بواجبهم بالشكل الصحيح ، ووضعت أهداف صحيحة ومناسبة لقدراتهم وحاجاتهم ويشعر الطلاب بالفائدة والمتعة طوال فترة التجربة ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التي تدفعهم إلى بذل كل جهد ونشاط خلال فترة التجربة .
وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج التجريبي ، وهذا يعني أنه عندما تتوفر الفرصة المناسبة للتلاميذ والمعلم الجيد والمؤهل في التربية الخاصة والمكان والأسلوب المناسب لتقديم العلاج المناسب للمشاكل في التدريس فسوف تظهر نتائج مناسبة ، وهذا ما نفتقده في مدارس المعاقين سمعيًّا .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α: ٠.٠٥) في التحصيل في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى و أفراد المجموعة التجريبية الثانية .

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في تحصيلهم في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى .

وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن التدريس من خلال الخطة التربوية الفردية ذو جدوى وفائدة تحصيلية عالية، لكن من خلال اختبار الفرضية الخامسة أثبت الاختبار أن التدريس في غرفة المصادر يسهم بدرجة أعلى في تحسين مستوى التحصيل لدى الطالب المعاق سمعيًّا . وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة السالفة الذكر كدراسة : (النجار ٢٠٠٤ ، محمد ٢٠٠٢، المعايطة ١٩٩٤، Mousely &Kelly, 2001 ، Buisson,Gerald J and others 1995 ، Battles , Jane and Tambuscio,Colleen 1991) والتي تعلقت بتوضيح أثر استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غرف المصادر على تحسين تحصيل الطالب ذي الإعاقة السمعية وتحسين العملية التعليمية المتعلقة به . وهذا لا ينفي ثقل استخدام الخطة التربوية الفردية في تدريس الطالب المعاق سمعيًّا إلى جانب غرف المصادر .

الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α:٠.٠٥) في نسبة الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية .

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على هذه الفرضية أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في نسبة احتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية ، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .

وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن التدريس في غرفة المصادر ذو جدوى وفائدة تحصيلية عالية في عملية الاحتفاظ بالتعلم ، لكن من خلال اختبار الفرضية السادسة أثبت الاختبار أن التدريس في غرفة المصادر يسهم بدرجة أقل في الاحتفاظ بالتعلم لدى الطالب المعاق سمعيًّا مقارنةً بالخطة التربوية الفردية . وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة السالفة الذكر كدراسة : (العنزي ٢٠٠٤، جفري ٢٠٠٢، الخشرمي ١٩٨٨، Gillespie&Twardosz, ، Dailey 2002 ، Mortimore & Others 1988،2000 ، Brinker & Thorpe 1984 ، Haring & Krug 1975) والتي تعلقت بتوضيح أثر استخدام الخطة التربوية الفردية في تحسين عملية التعلم ككل لدى الطالب المعاق سمعيًّا . وهذا لا ينفي ثقل استخدام غرفة المصادر في تدريس الطالب المعاق سمعيًّا إلى جانب الخطة التربوية الفردية .

ثانيًا : توصيات الدراسة :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي أثبتت أهمية استخدام غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية في تدريس المعاقين سمعيًا في تحصيلهم الدراسي واحتفاظهم بالتعلم في مبحث التربية الاجتماعية ، وكذلك بناءً على ما جاء بالأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة.

يقترح الباحث مجموعة من التوصيات :

١. تعميم استخدام غرف المصادر والخطط التربوية الفردية على جميع المؤسسات التعليمية التي تخدم الطالب المعاق سمعيًا .
٢. توضيح مفهوم وأهمية ومكونات غرفة المصادر والخطة التربوية الفردية للفرد والمجتمع على حد سواء من خلال توفير مقررات جامعية تتحدث عن كلا الأسلوبين ومن خلال الندوات والدورات التدريبية ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة .
٣. إعداد برامج لتدريب المعلمين من أجل استخدام غرفة المصادر و الخطة التربوية الفردية بشكل صحيح ومثمر من أجل النهوض بمستوى الطلاب المعاقين سمعيًا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. الإفادة من التقنيات والأجهزة الحديثة في عملية تدريس الطلاب المعاقين سمعيًا وتوافرها داخل الفصل العادي وغرفة المصادر والمنزل وغيرها من البيئات التعليمية .

٥. تفعيل دور الوالدين في عملية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لأبنائهم وعقد الدورات التدريبية والتأهيلية للقيام بهذا الدور بشكل ملائم ومجدٍ .

٦. تعميم الدعوة إلى عقد اجتماعات ولقاءات تشاورية بين الأفراد المحيطين بالطفل المعاق سمعيًا لتبادل الآراء والتصورات والمقترحات والخبرات حول حالة وتعليم وتقدم وشخصية الطفل ، ومن هؤلاء الأشخاص (المعلم ـ ولي الأمر ـ المدير ـ الأخصائي النفسي ـ الأخصائي الاجتماعي ـ الطبيب ـ أخصائي النطق ـ أخصائي السمع) .

٧. القيام بعملية تقييم الطالب المعاق سمعيًا بأسلوب مناسب للطالب ولبيئته ولقدراته وباستخدام أدوات ملائمة للبيئة والمجتمع الذي ينتمي له الطفل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(المراجع)

أولا: المراجع العربية :

١. أبو تمام ، بسام (٢٠٠٤) المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات . الأردن . **رسالة ماجستير** . جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

٢.الأسدي ، لطفي (١٩٨٧) **ما مشكلة طفلي** .الكويت . مركز تقويم وتعليم الطفل .

٣.الأشول ، عادل (١٩٩٢) **سيكولوجية المعوقين سمعيًا** . الكويت . مركز المعلومات التربوية.

٤. الإمام ، محمد صالح (٢٠٠٤) فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان ، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٣٢ ، مارس .

٥. الإمام ، محمد صالح (٢٠٠٣) تقييم إدراك المعلمين لاستثارة دافعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين ورؤسائهم ، **مجلة كلية التربية** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٣ ـ الجزء الثاني ، سبتمبر .

٦.بوشيل ،سيجفريد وآخرون ، ترجمة كريمان بدير (٢٠٠٤) **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة** . مصر . القاهرة . دار عالم الكتب .

٧. جفري ، إلهام (٢٠٠٢) فاعلية التدريس بالخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة . السعودية . مكة المكرمة . **رسالة ماجستير**. جامعة أم القرى .

٨. حسين ، عبدالله (١٩٩٩) صعوبات القراءة في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع . الأردن . **رسالة ماجستير** . الجامعة الأردنية .

٩. حنفي ، علي والمحسن ، محمد (٢٠٠٤) **الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعيًا** . السعودية . الرياض . مركز الوليد للتأهيل .

١٠. الخشرمي ، سحر(٢٠٠١) **تقييم فاعلية البرامج التربوية في مدارس التربية الخاصة ـ البرامج التربوية الفردية** . دراسة تقييمية . السعودية . الرياض . جامعة الملك سعود .

١١. الخشرمي ، سحر (١٩٨٨) فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليًا في عينة أردنية . الأردن . **رسالة ماجستير**. الجامعة الأردنية.

١٢. الخطيب ،جمال والصمادي ، جميل والروسان ، فاروق والحديدي ، منى ويحيى ، خولة والشاطور ، ميادة والزريقات ، إبراهيم والعمايرة ، موسى والسرور ، ناديا (٢٠٠٧) **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** . الأردن . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع .

١٣.الخطيب ، جمال (٢٠٠٥) **مقدمة في الإعاقة السمعية** . الأردن . عمان . دار الفكر.

١٤.الخطيب . جمال (٢٠٠٤) **مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية** . الأردن . عمان . دار الشروق.

١٥.الخطيب ، جمال والحديدي ، منى (١٩٩٧) **المدخل إلى التربية الخاصة**.الكويت. مكتبة الفلاح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦.الخطيب،جمال والحديدي ، منى (٢٠٠٥) **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة . الأردن** . عمان . دار الفكر .
١٧. الخطيب ، جمال والحديدي ،منى (١٩٩٦) **الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعيًا في الأردن** . قطر . حولية كلية التربية .
١٨. الخطيب ، جمال والحديدي ،منى (١٩٩٤) **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة .** الإمارات . الشارقة . مطبعة المعارف .
١٩. الخزاعي ، أحمد (٢٠٠١) مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال . الأردن . **رسالة ماجستير** الجامعة الأردنية .
٢٠.دبور، مرشد والخطيب ، إبراهيم (١٩٧٨) **أساليب تدريس الاجتماعيات** . حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين .
٢١.الروسان ، فاروق (٢٠٠١) **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة .** السعودية. الرياض . دار الزهراء .
٢٢. الروسان ، فاروق (١٩٩٩) **مقدمة في الإعاقة العقلية** . الأردن . عمان . دار الفكر .
٢٣. الروسان ، فاروق (١٩٨٣) **منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقليًا** . البحرين . مطبوعات وزارة الإعلام .
٢٤. الزريقات ، إبراهيم (٢٠٠٣) **الإعاقة السمعية** . الأردن . عمان . دار وائل .
٢٥. السرطاوي ، زيدان وسيسالم ، كمال (١٩٨٧) **المعاقون أكاديميًا وسلوكيًا** . السعودية . الرياض . دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .
٢٦. السرطاوي ، عبد العزيز (٢٠٠٢) **استخدام الحاسوب والأجهزة مع الأفراد غير العاديين**. الإمارات . دبي . دار القلم .
٢٧. السكارنة ، محمد (١٩٩٥) اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين عقليًا في منطقة عمان . الأردن. **رسالة ماجستير .** الجامعة الأردنية.
٢٨. سلامة ، عبد الحافظ والمعايطة ، خليل والبواليز ، محمد والقمش ، مصطفى (١٩٩٩) **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في التربية الخاصة** . الأردن . عمان . دار الفكر .
٢٩.الشخص ، عبدالعزيز و الدماطي ، عبدالغفار (١٩٩٤) **قاموس التربية الخاصة**.حقوق الطبع محفوظة.
٣٠. الشناوي ، محمد (١٩٩٧) **التخلف العقلي** . مصر . القاهرة . دار غريب .
٣١.صادق ، فاروق (٢٠٠٦) **دور غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية** .الكويت .مؤتمر إعاقات الطفولة .
٣٢. الصفدي ، عصام (٢٠٠٢) **الإعاقة السمعية** . الأردن . عمان . دار اليازودي .
٣٣. الصمادي ، جميل وآخرون (١٩٩٣) **دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي.** الأردن . عمان .صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي .
٣٤. العايد ، واصف (٢٠٠٣) مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية . الأردن . **رسالة ماجستير** .جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
٣٥. عبد الرحيم ، فتحي وبشاي ، حليم (١٩٨٨) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** . الكويت . دار القلم .
٣٦.عبد الواحد، محمد (٢٠٠١) **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**. الإمارات العربية المتحدة . العين . دار الكتاب الجامعي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٧. العتوم ، عدنان (٢٠٠٤) **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)** .الأردن . عمان.دار المسيرة .
٣٨. العلبان ، كفاية وآخرون (٢٠٠٣) **التربية الخاصة في الكويت** . الكويت . مكتبة وزارة التربية .
٣٩. العنزي ، نايف (٢٠٠٤) فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليًا في السعودية . الأردن . **رسالة ماجستير** الجامعة الأردنية .
٤٠. عواد ، أحمد وعبد الرحمن ، محمد (٢٠٠٤) **فاعلية استخدام العاب الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارة تصنيف المعلومات لدى التلاميذ الصم.** مصر . القاهرة . مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس.
٤١. الفتلاوي ، سهيلة (٢٠٠٤) **كفايات تدريس المواد الاجتماعية** . الأردن . عمان.دار الشروق .
٤٢ . القريوتي ، إبراهيم (٢٠٠٦) **الإعاقة السمعية** . الأردن . عمان . دار يافا.
٤٣.القريوتي ، إبراهيم والدقاق ، زهرة (٢٠٠٦) **الإعاقة السمعية** .الأردن .عمان . دار يافا .
٤٤.القريوتي ، يوسف والسرطاوي ، عبدالعزيز والصمادي ، جميل (١٩٩٥) **المدخل إلى التربية الخاصة** . الإمارات. دبي . دار القلم .
٤٥.القمش ، مصطفى والمعايطة ، خليل (٢٠٠٧) **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** . الأردن . عمان . دار المسيرة .
٤٦. كيرك وكالفانت . (١٩٨٨) **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** . ترجمة السرطاوي ، زيدان والسرطاوي،عبدالعزيز. السعودية . الرياض . مكتبة الصفحات الذهبية.
٤٧.اللقاني ، أحمد والقرشي ، أمير (١٩٩٩) **مناهج الصم** . مصر . القاهرة . عالم الكتب .
٤٨. ماكنمارا ، باري ، ترجمة السرطاوي ، زيدان وأبو نيان ، إبراهيم (١٩٩٨) **غرفة المصادر**.الرياض . جامعة الملك سعود.النشر العلمي .
٤٩. محمد ، صلاح (٢٠٠٢) برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة . مصر . **رسالة دكتوراه** جامعة عين شمس . معهد الدراسات العليا للطفولة .
٥٠. المسلط ، زيد وآخرون (٢٠٠٤) **دليل البرنامج التربوي الفردي إعداده وتنفيذه وتقييمه**. السعودية . الرياض . الأسرة الوطنية للتربية الخاصة .
٥١. المعايطة ، داود (١٩٩٩) فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة.السودان . **رسالة دكتوراه** . جامعة أفريقيا العالمية .
٥٢. المعايطة ، داود وآخرون (١٩٩٧) **برنامج تدريب المرشدين التربويين للعام الدراسي ١٩٩٧** . الأردن . عمان . وزارة التربية والتعليم . المديرية العامة للتدريب التربوي .
٥٣. المعايطة ، داود وآخرون (١٩٩٧) **برنامج تدريب مديري المدارس للعام الدراسي ١٩٩٧** . الأردن . عمان . وزارة التربية والتعليم . المديرية العامة للتدريب التربوي .
٥٤.الموسى ، ناصر (١٩٩٩) **مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية** . السعودية . الرياض . وزارة التربية والتعليم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥٥. النجار ، حسين (٢٠٠٤) الكفاية الذاتية لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأداء المعلمين ، واستنفادهم النفسي ، وتحصيل طلبتهم . الأردن . **رسالة دكتوراه** . جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

٥٦. هيكل ، عبد العزيز (١٩٨٨) **الكمبيوتر في مؤسسات التربية والتعليم**، دار الراتب ، بيروت .

٥٧. ولفرد ، بريتان ترجمة السرطاوي، زيدان والسرطاوي ،عبدالعزيز (١٩٩٠) **منهج ذوي الحاجات الخاصة** . السعودية . الرياض . مكتبة الصفحات الذهبية .

٥٨.يحيى ، خولة (٢٠٠٦) **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** . الأردن.عمان . دار المسيرة .

٥٩. يوسف، عصام ودرباس ،أحمد (٢٠٠٧) **الإعاقة السمعية**. الأردن. عمان. دارالمسيرة.

ثانيا المراجع الأجنبية :

1. Arena , Joha (1978) **How to write An IEP** . Academic Therapy Publications Novato . California .

2. Arnold .Paul.(1985) A Rejabilitation and education on Services For Deaf adolts**. journal of Rehabilitation of The Deaf jan.** vo..18(3) 15-17.

3. Battles , Jane and Tambuscio , Colleen (1991) Resource Room Perspectives in Education and Deafness **Reading for pleasure** V10. n2 p6-8**.**

4. Brinker , R & Thorpe , M (1984) Integration of Severely Handicapped Students and the Proportion of IEP Objectives Achieved ,**Exceptional Children** ,51 (2) .

5. Bornstein, Harry. (1993) **Acomputerized Classroom Language management and recording System For Deaf and Hard of hearing Children .** Disabilities of American ConFerence – San Francisco , CA, Feb. 24-27-1993.

6. Broughton , Georg.(1994)**Atest and Control experiment That Will Assess The effectiveness of Sensory- btidging,**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Computer Hard Ware and soft ware , in Aiding with Deaf.60p., Master of Science Practicum Papers U.S.Florida.

7. Buisson , Gerald and others (1995**)** Effects to Tokens on Respone Latency of students with Hearing Impairments in a Resource room **.Education and Treatment of children** V18 n4p 408 -21 Nov 1995.

8. Calhoun, M, & Hawisher, M(1979)**Teaching and Learning Strategies for Physically Handicapped students**. Baltimore: University Park Press.

9. Cohen, S.B, and Sarfan, J. (1981**).** A conference training model for learning disabled resource teachers**.** **Learning Disability Quarterly**.4,302-306.

10. Dailey , B .(2002) **A Study of the Relationship among Individual Education Plan Instructional Objectives** ,Delaware Student Testing Program Scores ,and Class Performance as Depicting the Achievement of Fifth-Grade Special Education Students in Five Delaware Intermediate Schools . Dissertation Abstract International Degree EdD , Wilmington College (Delaware) AAT 3041604, A63 / 02 , p.555 Aug .

11. Defranco, E, B (1973) For Parents only **Parent Teachers Association Magazine**. 68: 8-9 .

12. Deno, S, and Merkin, P. (1977). Data-based program modification Reston, **Va : CEC. Publications**.Usa.

www.manaraa.com

13. DeNomme , D . : **Improving the Transition Process for Middle School Learning Disabled students Reentering the Regular Classroom through student Accountability and Teacher In – service Training** . ED Practicum Report Nova Southeastern University , Florida ,1994 .

14. Dunn, L Loyd M. (1968). Special education for mildly retarded: Is much of it justified? **Exceptional children**.35,5-22.

15. Engelhard, Judy Bowdvel , Lanin (1983) Vestigation of the Special Education Process : Carrent Practices , **Dissertation Abstracts International** , Vol . 43 No. 7 , January .

16. Frank S . M . Gresham (1984), Social Skills and Self effecay for Exceptional Children . **The Council for Exceptional Children** Vol 45, No ,6 . 6 – 18 .

17. Friend, M, and Mc Nutt, G (1984) Resource room programs: Where are we now? **Exceptional children**.51,150-155.

18. Frostad, P.&Ahlberg, A. (1999) Solving – story – based arithmetic problems : Achievement of the child with hearing impairment and their interpretation of meaning , **Journal of the deaf Studies &Deaf Education** ,4,4283-293.

19. Gillepsie, C.W. & Twardosz, S (2000) Survey of Literacy Enviromnment & Practices in Residences at School for the Deaf , **American Annals of the Deaf** 141,3 (224-229).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

20. Hallerick, R.L. (1969) The creative learning center. **Elementary School Journal, 6 , 349 – 354 .**

21. Hammill, D.D and Bartel, Nr. (Eds). (1971**). Educational perspectives in learning disability**. New York. John wiley.

22. Hammill, D.D. (1972). **The resource room model in special education. The journal of special education**.

23. Haring, N . & Krug , D. (1975) Placement in Regular Programs Procedures and Results , **Exceptional Children** , vol 41 , no ,6 .

24. Henlly , Charles E (1981) , **Administration of Special Education Program** , Michigan State University , E ., Lansing Michigan.

25. Heward, W. , (1996) Exceptional Children **:** Introduction to spent Education . (Sixth Edition **) Prentice –Hall, Inc . Usa .**

26. Holland , Richard Paul , Teachers Perceived Needs in Implementing The Indiviualized Educational Program in Accordance with Public LAW 94-142 and Teachers Attitude Sand Characteristics Related To These Needs , **Dissertation Abstracts International** , Vol .39 ,No 11 , 1979 .

27. James , Veronica , Hammesley , Micheal .(1993)Notebook Computers as note- Takers For Handicapped Students **" British journal of educational Technology** , V.24 N.1P63-66 Jan. 1993.

28. Jenkins, JR. and Mayhall, W.F. (1976) development and evaluation of a resource teacher program**. Exceptional children**. 43, 21 – 30 .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

29. John, Mark Leach.(1994)Deaf and hard of hearing education**. Faculty of Education york university** . August .(904)823-4461.

30. Johnson, DJ, and Myklebust, HB (1967). **Learning Disabilities: Educational Principles and practices.** New York: Grune and Stratton.

31. Kettmann,J Vaughn, S., Schumm , J., Goher, P ., Forgon , J., (1998) Inclusion or Pull- out : which Do students prefers . **Journal of learning Disabilities** ,31(3) : 121 – 131 .

32. Lerner,J.,(2000),**Learning Disabilities theories, Diagnosis ,and Teaching Strategies.** (Eighth Edition) . Houghton Mifflin Company.

33. Macmillan ,D. L (1977) **Mental Retardatin in School and Society** , Boston, Little Brown and Company.

34. Madge , S . ; Affleck ,j & Lowenbraun , S . : Social Effects of integrated Classrooms and Resource Room / Regular Class Placement on Elementary Students with Learning Disabilities . **J of Learning Disabilities** . Vol 23 , No 7 Aug – Sep . 1990 , P.P 439 – 445 .

35. Marttimore, P, Sammmons ,P, Stoli , L . Lewis, D , etal (1988) . **School Matters :** The Junior Years Wells : Open Book.

36. Mandell,Colleen J.(1984) **Teaching Handicapped.** West ST paul & NY , West publishing Company.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

37. Maxwell, Madeline, M(1986)Beginning reading and deaf children**. American Annals of the Deaf**, MAR . Vol.13(1)14-20.

38. McGill , F . & Allington R : Comprehension and Coherence: Neglected Elements of Literacy Instruction in Remedial and Resource Room Services . **J of Reading ,Writing and Learning Disabilities International** . Vol 6 , No 2 , Apr – Jun 1990 P.P 149 – 182 .

39. Mercer, D.,(1997) **Students with Learning Disabilities** . (Fifth Edition) Prentice – Hall , Inc.Usa .

40. Moores , Donald(2001) **Educating the Deaf Psychology, Principles , and Practices .** Houghton Mifflin Company . Boston .

41. Mousely, K. & Kelly, R. (2001) Problem – Solving strategies for teaching mathematics to deaf students , **American Annals of the Deaf** ,1434,325-330.

42. Murply , A.T (1981) . **Special Children, Special Parents Personal Isssues with Handicapped Children** . Prentice Hall Englewood Cliffs , N .T .

43. Myrick, Carolyn Cobb, (1981) The Individualized Education Program Process in North Carolina , Status of Implementation and Needs for Assistance **, Dissertation Abstracts International ,** Vol .42 , No .4 , October 1981 .

44. Paligaro, CM.(1998) Mathematics reform in the education of the deaf and hard of hearing students**, American Annals of the Deaf ,**143,1,22-28.

www.manaraa.com

45. Patton, J ., Blackboum, J. k . (1996) **Exceptional individuals in focus** (6 th ed) Columbus ,Ohio : Merril .

46. Pugach , Marleen C (1982) , Regular Classroom Teacher Involvementin The Development and Utelization of (IEPs**) The Council for Exceptional Children** , Vo48, No. 4,PP 371-374, 1982 .

47. Reger, R (1969) **Resource room program: Outline and concept**. Erie county. N.Y. , Bocesl.

48. Reiter, D (1986) **The role of the resource room teacher.** Master's thesis, Hofstra, University.

49. Rothstein, L.F. (1995) **Special education law** (2 nd ed) NewYork : Longman Publishers.

50. Sabatino , D.A. (1972) Resource rooms: The renaissance in special education. **The journal of special Education**, 6, 335–347.

51. Safer , N D ., Morrissey, PA., Kaufaman M . J ., & Lewis , L(1987**)** Implementing of IEPs . **Focus on Exceptional Children ,** 10, 1 – 20 .

52. Salvia, J, and yeseldyke, J.E (1983) **Assessement in special and Remedial education.** Boston. Houghton Mifftin.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

53. Scanlon Arick , Phelps(1981) , Participation in the Development of the IEP Parent Perspectives . **The Council for Exceptional Children** Vol 47 No 5 .

54. Smith, D . (2001) **Introduction to special education : Teaching in an age of challenge** . Boston : Allyn and Bacon .

55. Smith,S.(1996) **Adult – child ineraction in a BSL nursery – getting their attention 'in Knight , P , and Swanwick R . (eds) Bilingual and the Education of Deaf Children** : Advanced in Practice , University of leeds .

56. .Susana ,E , The extent to which the learning disabled students prefer the special education services provided for them in the resources rooms**. European Journal of Special Needs Education** , London , October , Vol , 10 ,No 3 , 1996 , pp 210 – 26 .

57. Trybus, R. & Karchmer, M. (1977) School achievement scores of hearing impaired children . **American Annals of the Deaf** , 122, 62– 69.

58. Taylor, Paul, L.(1995)**Combining Conventional Group and individual , An instruction Strategy For Deaf and hard of hearing Learner – Diverse groups** Ammerican Annals Of Deaf V. 140N4,p,333-37 OCT.

59. Turnbull, A., Strickland , B .,&Brantley, J . (1982) **Developing and implementing individualized education programs** . Columbus, Ohio: Merrill .

www.manaraa.com

60. Wesssel, Janet A., (1977) **Planning Individualized Education Programs In Special Education** , Hubbard, Northbrook Illinois, USA., 1977.

61. Whinnery , K. W & Others : Perceptions of Students with Learning Disabilities Inclusion Versus Pull-Out services. **Preventing School Failure** VOL .40 , No. 1 Fall 1995 , p.p. 5- 9.

62. Wiederholt, L., Hammill, D.D and Brown, V (1983). **The resource room teacher.** 2nd Edition, Boston, Allyn and Bacon.

63. Yasseldyke , J . & Algozzine , B, (1990) **Introduction to Special Education** . Boston-Houghton Mifflin .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (١)
الاختبار القبلي لأفراد مجموعات الدراسة

وزارة التربية
إدارة مدارس التربية الخاصة
مدرسة الأمل وتأهيل الأمل ـ بنين

اختبار تحصيلي في مادة التربية الاجتماعية للصف الأول المتوسط
مدة الاختبار (ساعة واحدة)

اسم الطالب : .....

اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي ،وذلك بوضع خط تحت الخيار الصحيح :(درجة لكل فقرة)

١ . خضعت العراق قبل الإسلام لإمبراطورية :
أ. الفرس .
ب. الروم .
ج . الأحباش .
د . اليونانيين .

٢. علل : سقوط أمطار اليمن في فصل الصيف .
أ. مرور الرياح الموسمية التي تصطدم بالمرتفعات.
ب. قربها من المحيط الهندي .
ج. بعدها عن المناطق الصحراوية الحارة .
د. لأنها تقع ضمن نطاق الإقليم الاستوائي .

٣. نظام الحكم السائد في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام هو النظام :
أ. الملكي .
ب. القبلي .
ج . الجمهوري .
د. غير ذلك .

٤ . توفي الرسول صلى الله عليه وسلم عام :
أ. ٩ هـ
ب . ١٥ هـ
ج . ١٣ هـ
د . ١١ هـ .

٥. تختلف غزوة الأحزاب عن غزوة بدر في .....
أ. استخدام المشركين للسفن .
ب. وجود الخندق .
ج. استخدام المشركين للمنجنيق.
د. مساندة الفرس لقريش وحلفائها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦.خضعت الشام قبل الإسلام لإمبراطورية :
أ . الفرس .
ب . الروم .
ج. الأحباش .
د. اليونانيين .

٧.علل : انتشار حرفة الرعي بين سكان الجزيرة العربية .
أ. طبيعة الجزيرة العربية وأجواؤها الحارة .
ب. المعتقدات الوثنية .
ج. العادات والتقاليد .
د. انتشار أسواق الماشية في كل أنحاء الجزيرة العربية .

٨. عمل الرسول صلى الله عليه وسلم وهو صغير في حرفة :
أ . التجارة .
ب . الصناعة .
ج. الرعي .
د . الزراعة .

٩. من ممالك جنوب شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام مملكة :
أ . المناذرة .
ب . الغساسنة .
ج. معين .
د. القوط .

١٠. أخرج النبي عليه الصلاة والسلام بعد غزوة بدر يهود :
أ. بني النضير .
ب.بني قينقاع .
ج. بني قريظة .
د. خيبر .

١١ . يتميز عصر الدولة العباسية عن العصور الأخرى .....
أ. باتساع الدولة .
ب. بطول فترة وجودها .
ج. بالتشجيع على العلم وطلبه .
د. بقصر فترة وجودها .

١٢. القائد المسلم الذي بنى مدينة القيروان هو :
أ. طارق بن زياد .
ب. عقبة بن نافع .
ج. قتيبة بن مسلم .
د. محمد بن القاسم .

١٣. علل : ازدهار الزراعة في اليمن .
أ. عدم وجود مصدر رزق غير الزراعة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. الإجبار من قبول ملوك اليمن .
ج. وجود السدود لحفظ الموارد المائية .
د. الأمطار الغزيرة .

١٤. القائد المسلم الذي فتح بلاد ما وراء النهرين :
أ. طارق بن زياد .
ب. عقبة بن نافع .
ج. قتيبة بن مسلم .
د. محمد بن القاسم .

١٥. ..... هي كل ما أنجزه الإنسان المسلم من رقي وتقدم في حياته المادية والروحية .
أ. التنمية الإسلامية .
ب. التكامل الإسلامي .
ج. الحضارة الإسلامية .
د. حركات التحرر الإسلامية .

١٦. يجري نهر الليطاني في بلد إسلامي هو .....
أ. الكويت .
ب. الصومال .
ج. المغرب .
د. لبنان .

١٧.علل : اختيار الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ الحبشة كموطن للهجرة الأولى للمسلمين .
أ . وجود ملكها الذي لا يظلم لديه أحد .
ب. بعدها عن مكة .
ج. الرزق الوفير .
د. أن أهلها من أهل الكتاب .

١٨. ..... آلة دقيقة تصور عليها حركة النجوم في السماء حول القطب السماوي .
أ. الإسطرلاب .
ب. المزولة .
ج. المرصاد.
د. الرافعة .

١٩. برع العلماء المسلمين في عدة علوم ، ومن الذين برعوا في علم الجغرافيا .....
أ. البخاري .
ب. الشريف الإدريسي .
ج. أبو الأسود الدؤلي .
د. الرازي .

٢٠. ما سبب هزيمة المسلمين في غزوة أحد ؟
أ. مخالفة الرماة لأمر الرسول صلى الله عليه وسلم .
ب. كثرة عدد المشركين مقارنة بالمسلمين .
ج. تحالف بني النضير مع قريش .
د. الاستعداد المتأخر لجيش المسلمين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢١ . ..... هو موظف كبير في المدينة يرعى الآداب العامة ، ويراقب الأسواق منعًا للغش واستغلال الناس .
أ. قائد الشرطة .
ب. الوالي .
ج. المحتسب .
د. الحاجب .

٢٢. علل : اعتبار السلطان محمد الثاني من أشهر أمراء الدولة العثمانية .
أ. لأنه مؤسس الدولة العثمانية .
ب. لأنه فاتح القسطنطينية .
ج. لأنه ساهم في دعم العلم والترجمة .
د. لأنه قام بعمارة المسجد الحرام .

٢٣.مما يدل على إنسانية الحضارة الإسلامية.....
أ. استفادتها من الحضارات السابقة .
ب. سرعة انتشارها .
ج. شموليتها .
د. عدم السماح لغير المسلمين بالمساهمة في بنائها .

٢٤.بماذا تعلل اختيار بني قريظة لسعد بن معاذ حكما عليهم بعد غزوة الأحزاب ؟
أ. لأنه جارهم .
ب. لأنه يتعامل معهم في التجارة .
ج. لأنه حليفهم .
د. لأنه لم يشارك في حصارهم .

٢٥. مما يدل على أن لمكة المكرمة مكانة تجارية إلى جانب المكانة الروحية والدينية لها .
أ. كثرة زوارها .
ب. قرب الأسواق العربية منها .
ج. كثرة تجارها .
د. لغناها بالموارد الطبيعية .

٢٦. علل : إنشاء ديوان الماء في مدينة مرو .
أ. من أجل التقسيم العادل للماء .
ب. الحفاظ على الماء من التلوث .
ج. من أجل ازدهار الزراعة ومحاصيلها .
د. من أجل الحفاظ على الثروة السمكية .

٢٧. مما يدل على أثر الحضارات السابقة في إثراء الحضارة الإسلامية .
أ. كثرة الفتوحات الإسلامية للبلدان المختلفة .
ب. التشجيع على العلوم من قبل الخلفاء .
ج. قيام حركة النقل والترجمة .
د. أن أغلب العلماء المسلمين من غير العرب .

٢٨. علل عدم اتسام حياة المسلمين في العصر العباسي بالبساطة في مسكنهم وملبسهم كما هو الحال في حياة المسلمين الأوائل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. اتساع الدولة وزيادة الموارد الاقتصادية .
ب. دخول الأعاجم في المجتمع الإسلامي .
ج. ضعف الخلفاء .
د. النزاعات بين المسلمين .

٢٩. مما يبرهن على حيوية الحضارة الإسلامية .
أ. سهولة انتشارها .
ب. كثرة المستفيدين منها .
ج. كثرة مجالات العلوم .
د . صمودها في وجه المحن والأخطار المختلفة .

٣٠. تتشابه طبقة الموالي مع طبقة الأحرار في الحقوق إلا في حق .....
أ. العمل .
ب. الزواج .
ج. الملكية .
د. الرئاسة .

ملحق رقم (٢)
نموذج التصحيح للاختبار القبلي

نموذج التصحيح للاختبار القبلي :

الرقم	أ	ب	ج	د
١	*			
٢	*			
٣		*		
٤				*
٥		*		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦		*		
٧	*			
٨			*	
٩			*	
١٠		*		
١١			*	
١٢		*		
١٣			*	
١٤			*	
١٥			*	
١٦				*
١٧	*			
١٨	*			
١٩		*		
٢٠	*			
٢١			*	
٢٢		*		
٢٣	*			
٢٤			*	
٢٥		*		
٢٦			*	
٢٧			*	
٢٨	*			
٢٩				*
٣٠				*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٣)
الاختبار البعدي لأفراد مجموعات الدراسة

وزارة التربية
إدارة مدارس التربية الخاصة
مدرسة الأمل وتأهيل الأمل ـ بنين

اختبار تحصيلي في مادة التربية الاجتماعية للصف الأول المتوسط
مدة الاختبار (ساعة واحدة)

اسم الطالب : .....

اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي، وذلك بوضع خط تحت الخيار الصحيح :(درجة لكل فقرة)

١. يمتد العالم الإسلامي من دائرة عرض ..... جنوب خط الاستواء إلى دائرة عرض ٥٥ شمالاً

أ. ٢٠ .
ب. ١٠.
ج. ١٥.
د. ١٢.

٢. في أعقاب استقلال الهند قامت ثورة إسلامية ضد حاكم كشمير . ما سبب هذه الثورة؟
أ. فرضه الضرائب الزائدة على السكان .
ب. محاولته ضم كشمير للهند .
ج. العنف الزائد في تعامله مع المسلمين .
د. موالاته للبريطانيين .

٣. مما يدل على أن الإسلام لم ينتشر بالسيف والحرب فقط ، هو انتشاره عن طريق ..... في بعض بلدان آسيا وأفريقيا .
أ. التجار المسلمين .
ب. الدعاة .
ج. العلوم والحضارة .
د. جميع ما سبق صحيح .

٤. تختلف دول الخليج العربي وليبيا وبروني عن باقي الدول الإسلامية في .....
أ. ارتفاع متوسط نصيب الفرد من الناتج القومي .
ب. عدد السكان .
ج. المساحة .
د. معدل الأمية .

٥.انضمت الكويت إلى منظمة المؤتمر الإسلامي في سنة .....
أ. ١٩٦٤.
ب. ١٩٦٥.
ج. ١٩٦٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. ١٩٧٠.

٦. دعا سمو أمير البلاد الراحل الشيخ جابر الأحمد - رحمه الله تعالى - إلى إقامة.....
أ. مجمع الفقه الإسلامي .
ب. محكمة العدل الإسلامية .
ج. البنك الإسلامي للتنمية .
د. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم .

٧. السبب في ارتفاع إيرادات بيت الزكاة الكويتي هو .....
أ. كثرة عدد السكان من مواطنين ووافدين .
ب. زيادة دخل الفرد .
ج. فرض القوانين الإجبارية لدفع الزكاة .
د. زيادة برامج التوعية والإرشاد بأهمية الزكاة .

٨. من الأدلة على اهتمام دولة الكويت بالأوضاع الاقتصادية للدول الإسلامية الفقيرة.....
أ. الاهتمام بالاستقرار السياسي لهذه الدول .
ب. تقديم دولة الكويت مقترحًا في الأمم المتحدة لإسقاط فوائد الديون المستحقة على هذه الدول.
ج. إقامة العلاقات الدبلوماسية مع هذه الدول .
د. تقديم الاستشارات لهذه الدول .

٩. عدد الدول الإسلامية في قارة إفريقية هو ..... دولة .
أ. ٢٦.
ب. ٢٥.
ج. ٢٤.
د. ٢٣.

١٠ . النهر الذي يمر بولاية جامو وكشمير هو نهر .....
أ. النيل .
ب. الأمازون .
ج. المسيسبي .
د. السند .

١١. تأسس بيت الزكاة الكويتي في عام ..... وهو عبارة عن هيئة حكومية مستقلة.
أ. ١٩٨٢.
ب. ١٩٨٣.
ج. ١٩٨٥.
د. ١٩٨٦.

١٢. عدد الدول الإسلامية في قارة آسيا هو ..... دولة .
أ. ٢٤.
ب. ٢٥.
ج. ٢٧.
د. ٢٠ .

١٣. من الأسباب التي أخرت إنشاء منظمة المؤتمر الإسلامي .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. التدخل الأجنبي .
ب. عدم الاقتناع بالفكرة من قبل الحكام والشعوب .
ج. تباعد الدول الإسلامية في أرجاء العالم .
د. انشغال الدول الإسلامية بهمومها ومشاكلها الداخلية .

١٤. تشكل زراعة ..... الثروة الأساسية للنيجر ، وتمثل ما يعادل ٦٠ ـ ٧٥ % من صادراتها .
أ. الأرز .
ب. الفستق .
ج. الزيتون .
د. الحمضيات .

١٥. تتألف أندونيسيا من آلاف الجزر، وعاصمتها هي مدينة .....
أ. جاكرتا .
ب. كوالالمبور .
ج. كراتشي .
د. دكا .

١٦. كان اجتماع وزراء خارجية أربع عشرة دولة إسلامية في القاهرة في عام ١٩٦٩م بسبب.....
أ. محاولتهم حل مشكلة الجفاف في بعض الدول الإسلامية .
ب. لحل المشاكل الاقتصادية للدول الإسلامية .
ج. إحراق المسجد الأقصى والتمهيد لإنشاء منظمة المؤتمر الإسلامي .
د. لحل مشكلة الفقر في بعض الدول الإسلامية .

١٧. تأسست منظمة إذاعات الدول الإسلامية عام ١٩٧٥م ، ومقرها هو مدينة.....
أ. الرياض .
ب. مكة المكرمة .
ج. المدينة المنورة .
د. جدة .

١٨. تعتبر الأعمال الخيرية التي تقوم بها المؤسسات الحكومية الكويتية وتقدم للدول الإسلامية.....
أ. شاملة ومميزة .
ب. مقتصرة على مجالات خيرية معينة دون أخرى .
ج. مقتصرة على دول إسلامية دون أخرى .
د. مقتصرة على الدول دون الأقليات .

١٩. علل : دعم الدول الإسلامية دولة الكويت أثناء تعرضها للأزمات المختلفة .
أ. لأن دولة الكويت قد مدت الدول الإسلامية المحتاجة بالعون والمساعدة .
ب. لأن دولة الكويت صاحبة حق .
ج. بسبب المكانة الاقتصادية لدولة الكويت .
د. بسبب الموقع الجغرافي الهام لدولة الكويت .

٢٠. عقد المؤتمر الإسلامي الأول في مدينة .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. القاهرة .
ب . جدة .
ج. الدوحة .
د. الرباط .

٢١. لكي تتمكن الدول الإسلامية من حل مشكلة انخفاض إنتاجية الفرد ، فإنه يتوجب عليها أن تقوم .....
أ. بالحد من انتشار الأمية .
ب. بتوفير الرعاية الصحية .
ج. بتحديد وتنظيم النسل .
د. بزيادة الرواتب والعلاوات .

٢٢. دخل الإسلام أوروبا منذ عهد الدولة .....
أ. العباسية .
ب. الأموية .
ج. العثمانية .
د. الأيوبية .

٢٣. على الرغم من توفر الثروات الطبيعية والزراعية في أندونيسيا إلا أنها تعاني الكثير من المشاكل الاقتصادية ، وذلك بسبب.....
أ. سوء توزيع العوائد الاقتصادية .
ب. المشاكل السياسية .
ج. الكوارث الطبيعية .
د. آثار الاستعمار الهولندي .

٢٤. برهن العمل الخيري الكويتي على .....
أ. الثروة الاقتصادية الوفيرة لدى الكويت وشعبها .
ب. الحنكة السياسية لحكومة الكويت .
ج. تعاطف دولة الكويت مع القضايا العادلة والمعاناة الإنسانية في بقاع مختلفة من العالم .
د. العمل الدبلوماسي المميز لدولة الكويت .

٢٥. السبب الذي جعل أندونيسيا تتعرض للاستعمار البرتغالي والبريطاني والهولندي هو.....
أ. الموقع الجغرافي الهام الذي تحتله .
ب. كثرة عدد سكانها .
ج. كونها دولة كبيرة المساحة .
د. قربها من قارة أستراليا .

٢٦. تقع جمهورية النيجر في ..... قارة إفريقية .
أ. شرق .
ب. شمال .
ج. جنوب .
د. غرب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٧. عدم اتصال ولاية جامو وكشمير بالهند إلا من ناحية منطقة كاتو الضيقة ، يعتبر خير دليل على .....

أ. التضاريس الوعرة لتلك البلاد .
ب. المساحة الكبيرة للهند .
ج. أحقية المسلمين في هذه الولاية بالحصول على الاستقلال .
د. تعدد الأعراق في الهند وباكستان .

٢٨. في العام ١٩٧٨ أصبحت النيجر تحتل المرتبة الخامسة بالنسبة للإنتاج العالمي لإنتاج اليورانيوم ، وتظهر أهميته من خلال .....

أ. انخفاض تكاليف استخراجه .
ب. استخدامه كوقود وفي صنع الأسلحة الذرية الفتاكة .
ج. ندرته .
د. خصائصه الفريدة.

٢٩. عقد مؤتمر القمة الإسلامي الخامس عام ١٩٨٧م في.....

أ. الكويت .
ب. باكستان .
ج. قطر .
د. السنغال .

٣٠. من الأسباب التي أدت إلى عدم الاستقرار السياسي في أندونيسيا .....

أ. أن أندونيسيا دولة كبيرة المساحة .
ب. أن أندويسيا دولة متباعدة الأطراف تتكون من جزر متعددة .
ج. وجود بعض الأقليات القومية أو الدينية التي تطالب بالانفصال .
د. قلة الموارد الطبيعية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٤)
نموذج التصحيح للاختبار البعدي

نموذج التصحيح للاختبار البعدي :

الرقم	أ	ب	ج	د
١		*		
٢		*		
٣				*
٤	*			
٥			*	
٦		*		
٧				*
٨		*		
٩	*			
١٠				*
١١	*			
١٢			*	
١٣				*
١٤		*		
١٥	*			
١٦			*	
١٧				*
١٨	*			
١٩		*		
٢٠				*
٢١	*			
٢٢		*		
٢٣	*			
٢٤			*	
٢٥	*			
٢٦				*
٢٧			*	
٢٨		*		
٢٩	*			
٣٠			*	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٥)

أسماء الأساتذة محكمي الاختبارات

أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاختبار القبلي والبعدي واختبار قياس نسبة الاحتفاظ بالتعلم .

الاسم	الوظيفة	التخصص
د. سلطان الديحاني	مدرس بكلية التربية ـ جامعة الكويت)	دكتوراه (إدارة تربوية)
د. فهد الخزي	مدرس بكلية التربية ـ جامعة الكويت)	دكتوراه (مناهج وطرق تدريس)
د. شايع الشايع	مدرس بكلية التربية ـ جامعة الكويت)	دكتوراه (مناهج وطرق تدريس)
د. صالح العنزي	مدرس بكلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	دكتوراه (تربية خاصة)
د. حمد العجمي	مدرس بكلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	دكتوراه (تربية خاصة)
أ . بدر الدوخي	رئيس قسم اللغة الانجليزية بمدرسة الأمل للمعاقين سمعيًا وخبير لغة الإشارة الكويتية	ماجستير تعليم صم
أ. بدر الشراح	رئيس قسم الاجتماعيات بمدرسة الأمل للمعاقين سمعيًا	بكالوريوس آداب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٦)
خطاب جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ناقص من أصل المصدر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٧)
خطاب إدارة مدارس التربية الخاصة

ناقص من أصل المصدر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٨)

الوحدة التعليمية

ناقص من أصل المصدر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٩)
نموذج الخطة التربوية الفردية المطبق

ناقص من أصل المصدر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com