المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، 387- 402

تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الاطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية

إيمان الزبون *

تاريخ تسلم البحث 2015/2/9 تاريخ قبوله 2015/5/17

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الاطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في العام الدراسي 2015/2014. تكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظتي العاصمة ومحافظة الزرقاء (14) معلمة. ولجمع البيانات، استخدمت الباحثة المنهجية النوعية باستخدام المقابلة شبه المقننة، ثمَ أجري تحليل النتائج باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وأشارت النتائج إلى عدم ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وحاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم. كما أشارت النتائج إلى مجموعة من التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأخيرًا، أشارت المعلمات إلى أن وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات بناءاً على نتائج الدراسة، من أهمها تشكيل لجان من المتخصصين في تطوير المناهج لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ومراجعة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لإجراء التعديلات اللازمة.

الكلمات المفتاحية: الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

An Evaluation of the National Interactive Kindergarten Curriculum, the Document of the General Framework and the General and Specific Outcomes for the Kindergarten Curriculum of Children with Hearing Impairments from Their Teachers' Perspectives: A Qualitative Study

Eman Al-Zboon, *Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan*

Abstract: This study aimed to evaluate the national interactive kindergarten curriculum and the document of the general framework and the general and specific outcomes for the kindergarten curriculum of children with hearing impairments from their teachers' perspectives during the academic year (2014/2015). The sample of the study consisted of all the kindergarten teachers working with children with hearing impairments in Amman and Zarqa (14 teachers). To collect the data, the researcher used qualitative methodology by using a semi-structured interview method and then the resulting data were analyzed using content analysis. The results revealed that the national interactive curriculum for kindergarten is inappropriate, and there is a need for the development of a special curriculum for children with hearing impairments. The findings also showed some suggested amendments to the curriculum to be more appropriate for children with hearing impairments. Finally, the results indicated that the general framework and general and specific outcomes for the kindergarten curriculum of children with hearing impairments are appropriate for children with hearing impairments. The study proposed a set of recommendations according to the findings of the study, mainly involving the development of a professional team to review the curriculum for children with hearing impairments as well as reviewing the general framework and general and specific outcomes for children with hearing impairments, and to implement required amendments.

Keywords: Children with Hearing Impairments, The National Interactive Kindergarten Curriculum, General Framework and General and Specific Outcomes for the Kindergarten Curriculum of Children with Hearing Impairments.

مقدمة: انبثقت عالميًا التشريعات والإصلاحات التربوية الحالية من القوانين ذات العلاقة بالأطفال ذوي الإعاقة وحقهم بالتعليم والدمج والوصول إلى أقصى ما يستطيعون. لذا يجب أن يتلقى الأطفال ذوو الإعاقة السمعية التعليم كأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ومحاولة الوصول بهم إلى مستوى أقرانهم. وتسلط هذه التشريعات والقوانين الضوء على أهمية المناهج وتطويرها؛ فمن الضروري توفير منهاج ملائم لهم لمساعدتهم في التحصيل الأكاديمي والاجتماعي أثناء التحاقهم في رياض الأطفال (Watkins & Kritsonis, 2008). كما يركزُ الأدبُ التربويّ الحديث في مجال تربية الطفولة المبكرة على رفع استعداد الأطفال للتعلم، وخصوصًا ذوي الإعاقة منهم. وتُعدُ مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة في تنمية استعداد الطفل للتعلم من خلال توفير خبرات ملاءمة نمائيًا (Ma, Shen, & Krenn, 2014; (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

يُعد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال واحداً من الأمور التي يستدل بها على رقي المجتمعات وتطورها؛ إذ كان رفع استعداد الطفل للتعلم من أولويات الأهداف التربوية للدول المتقدمة (الزبون، 2013). كما تعد هذه المرحلة مرحلة حرجة في تطور جوانب نمو الطفل المختلفة العقلية، واللغوية، والنفسية، والجسمية، والروحية، والاجتماعية؛ إذ تحدد في هذه المرحلة سمات شخصيته، وتترسخ أنماط سلوكه، وتنطلق قدراته واستعداداته ومفاهيمه (Edwards, 2000). وتزداد أهمية هذه المرحلة عند الحديث عن الطفل ذي الإعاقة السمعية، فإذا لم يتوافر لهذا الطفل منهاج ملائم؛ فستزداد فرصة تعرضه للتأخر النمائي عمومًا واللغوي صوصًا (Gearheart, Weishahn, & Gearheart, 1996).

* كلية الملكة رانيا للطفولة، **الجامعة الهاشمية**.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

يتفق الباحثون في مجال الإعاقة السمعية على أن القدرات العقلية للطفل ذي الإعاقة السمعية تتوزع بحسب منحنى التوزيع الطبيعي، أي أن معظمهم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية، في حين تفوق المستوى العادي عند بعضهم (سلامه وأبو مغلي، ٢٠٠١؛ يوسف، ٢٠٠٠)؛ لذا فإنَه من الضروري تعريضهم للمنهاج المخصص للأطفال من غير ذوي الإعاقة إلى أقصى درجة ممكنة، ولذلك فإننا نرى أن جميع الخبرات والمهمات التعليمية التي تقدم للأطفال من غير ذوي الإعاقة يمكن تقديمها لذوي الإعاقة السمعية مع أهمية تعديل بعضها وبخاصة تلك التي تعتمد على اللغة Cook, Klein, & Chen (2012)؛ إذ إنَّ الفرق الرئيسي بين تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال من غير ذوي الإعاقة لا يتمثل في طبيعة المواد الدراسية بقدر ما يتمثل في طريقة تعليمهم إياها، وعلى ذلك ينبغي على المعلمين أن يكونوا على استعداد لاتِّباع المنهج الدراسي الذي يقدم للأطفال الذين يسمعون ولكن مع مراعاة الفارق الزمني وتطبيق طرق تدريس مختلفة (سلامه وأبو مغلي، 2001).

إن أكثر الآثار السلبية للإعاقة السمعية تتمركز في مجال النمو اللغوي، وتزداد شدة المشكلات اللغوية مع زيادة شدة الإعاقة (Hallahan & Kauffman, 2003). يؤثر عمر الإصابة بالإعاقة السمعية في اكتساب اللغة، إذ إنه يوجد مرحلة حرجة لتعلّم اللغة؛ إذ إن تأخر تعلم اللغة يؤثر في كفاءتها (Cormier, Schembri, Vinson, & Orfanidou, 2012)، بغض النظر عن إتقان بعض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للغة المنطوقة بنجاح فإنّ بعضهم يحقق بعض الكفاية في اللغة المنطوقة عبر القراءة والكتابة (Traxler, 2000). ويعتمد اكتسابهم للغة على درجة الفقدان السمعي ونوعه والفرص المتوافرة في الروضة والبيت والبيئة، ودرجة ذكاء الطفل، والوقت المخصص للقراءة Sarant, Holt, (Dowell, Rickards, & Blamey, 2009). ويستطيع عدد قليل من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية القراءة بمستوى عمرهم الزمني، نتيجة للمعيقات المعرفية واللغوية، وقلة فرص التعرض للغة الطبيعية في الطفولة المبكرة، زيادةً على مشكلات تعلم اللغة نتيجة لإعاقتهم إلا من خلال الطريقة المكتوبة، فهم يكتسبون اللغة من خلال الكتابة(Hoffeister & Caldwell-Harris, 2014). ونتيجة لهذه المشكلات اللغوية تتأثر القدرة على القراءة، ممّا ينعكس سلبيًا على تحصيلهم الأكاديمي مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها وبخاصة في غياب أساليب التدريس الفعّالة (Hallahan & Kauffman, 2003). ويجب أن يشتمل منهاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال على: لغة الإشارة، ومجموعات اللعب للتركيز على نمو اللغة، ومهارات القراءة، والمحادثة، والإثارة السمعية، والنمو المعرفي، والنمو الانفعالي الاجتماعي، والنمو الحركي (Johnson, Liddell, & Erting, 1989).

ويعدَ المنهاج التقليدي مصدرًا يستند إليه في تطوير الخبرات التعليمية والأنشطة في التربية الخاصة. يستفيد جميع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من المنهاج التقليدي المخصص للأطفال العاديين بعد تعديله وتكيفه، بالإضافة، أو الحذف، أو الاستبدال (Iowa Department of Education, 2013). ويقصد بالمنهاج التقليدي المنهاج الرسمي المعتمد على مستوى الدولة لجميع الطلبة، الذي طوِّر بناءاً على الخصائص النمائية للمرحلة العمرية لضمان موائمته مع معظم الطلبة. ويوجد العديد من المناهج الحديثة المعاصرة، التي ظهرت لتلبي أهدافًا مختلفة؛ إذ تغيرت النظرة التقليدية للتعليم بجعل الطالب مركز العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تزويده بالمهارات الحياتية الوظيفية التي تعده ليكون مواطنًا صالحًا في مجتمعه، قادرًا على التفكير وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقلالية، وهذه هي الأهداف المحورية للتربية الخاصة المعاصرة التي تنادي بتحسين نوعية حياة الأفراد ذوي الإعاقة ودعم تقريرهم لمصيرهم، واستقلاليتهم واتخاذهم للقرارات المهمة في حياتهم (الزبون، 2013). وظهرت مجموعة من المناهج الحديثة نتيجة لحركات الإصلاح والتطوير التربوي، ومنها:

1- المنهاج المتمايز أو التفريقي Differentiate Curriculum: وهو منهاج يهدف إلى رفع مستوى الطلبة جميعًا. ويراعي خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفه زيادة إمكانيات الطالب وقدراته. ومن إيجابيات هذا المنهاج مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، كما يكون للطلبة ذوي الحاجات الخاصة دور فاعل فيه (Ornstein & Hunkins, 2004).

2- المنهاج التكاملي Integrative Curriculum: هو منهاج يربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة تقديمًا مترابطًا متكاملًا؛ بحيث تنظم تنظيمًا دقيقًا يساعد على تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة.(Jacobs, 1989)

3- المنهاج المبني على بحوث الدماغ rain based Curriculum: وهو منهاج يقوم على تطبيق مجموعة من المبادئ الاستراتيجية المبنية على نتائج البحوث العلمية المتعلقة بعمل الدماغ في الغرفة الصفية. فعلى سبيل المثال، تشير نتائج البحوث إلى تأثير المناخ والعوامل البيئيّة والموسيقى والفروق الفردية على التعلم، ويمكن توظيف نتائج هذه البحوث في السياق التعليمي.

4- المنهاج القائم على المعاييرStandards Based Curriculum: وهو المنهاج القائم على تحديد المحتوى بناءاً على معايير وتوجهات وخطوط عامة موضوعة من لجنة من المتخصصين بالاشتراك مع متلقي الخدمة التعليمية وكل الأطراف ذات العلاقة؛ بحيث يتوجب ضرورة امتلاك جميع الطلبة لمعايير التعلم من دون استثناء، مع إعطاء الطالب إطارًا زمنيًا مفتوحًا وتوقعات عالية للنجاح، ووضع المسؤولية الكبرى على المعلم وتقييده بمعايير محتوى ومعايير إجرائية.

5- المنهاج المبني على الكفايات: Competency Based Curriculumهو المنهاج الذي نقل التركيز على ما يعتقد المعلم انه مهم (معتمد على المعلم) إلى ما يحتاج الطلبة

لمعرفته وان يكونوا قادرين على عمله في أوضاع متنوعة ومعقدة (معتمدة على الطالب / مكان العمل). ويتطلب هذا المنهاج استخدام تقييم أكثر تعقيدًا، تشمل ملفات الأداء التراكمية portfolios، وتقييم التعلم التجريبي في التجارب الميدانية والأداء في سياقات متنوعة ولعب الدور (Argüelles & Gonczi, 2000).

6- المنهاج المبني على المكانPlace-Based Curriculum: وهو المنهاج الذي يستخدم المجتمع المحلي والبيئة كنقطة بداية تدريس المفاهيم في مجالات اللغة والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم وغيرها من موضوعات المنهاج. وهو يؤكد الممارسة العملية والخبرات التعلمية الواقعية لزيادة التحصيل وتقوية ارتباط الطالب بمجتمعه وتطوير إدراكه لعالمه الطبيعي وخلق التزامه المتزايد لتأدية دوره كمواطن نشط ومساهم.(Resor, 2010)

7- المنهاج القائم على النتاجات:Outcomes-Based Curriculum وهو المنهاج المعتمد حاليًا في الأردن (الزبون، 2013)، ويركز هذا المنهاج على ما يستطيع الطالب فعلاً تحصيله بعد إنهاءه عملية التعلم. ويركز على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وقياس تحصيل الطالب عبر ما يسمى بمخرجات أو نتاجات العملية التعليمية Killen, (2000).

أكد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام 1987 على ضرورة تهيئة أفضل الظروف والإمكانيات المادية والبشرية للعناية بالأطفال، انبثق عنه قانون التربية المؤقت رقم (27) عام 1988، وأصبحت فيه مرحلة رياض الأطفال جزءاً من السَلم التعليمي تتبعها المراحل التعليمية الأخرى (وزارة التربية والتعليم، 2010). وفي عام 1994، أكد قانون التربية والتعليم الحديث رقم (3) على أهمية هذه المرحلة بوصفها مرحلة تعليمية وحلقة من حلقات التعليم في الأردن، وبدأ في الأردن عام 1999 إنشاء رياض الأطفال الحكومية للفئة العمرية من سن 4-6 سنوات (صليوة، 2005). وحاليًا، لم يتوان الأردن عن إعطاء مرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبيرة تجلت في الرؤية الملكية السامية التي انبثقت عنها أسس خطة برنامج التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE)، التي تضم أربع مكونات، ركّزَ رابعها على مرحلة الطفولة المبكرة وإعداد الأطفال للتعلم في مرحلة رياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2002). فقد أطلقت وزارة التربية والتعليم في عام 2003 مشروع السنوات الخمس، سُميَّ بالتطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة؛ إذ أنجزت المرحلة الأولى منه في عام 2009 وبوشر بإطلاق المرحلة الثانية في عام 2009. ويعدُّ هذا المشروع الأول من نوعه في منطقة الشرق الأوسط (وزارة التربية والتعليم، 2010).

وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم في عام 2004 منهاجاً مقترحاً لتعليم أطفال الروضة تحت مسمى (المنهاج الوطنيّ التفاعليّ: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم). ونتيجة للدراسات التي تناولت تحليل المنهاج الوطني التفاعلي وتقويمه جاء المنهاج الوطني التفاعلي (الطّبعة المطوّرة)، الذي اشتمل على كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلّمة رياض الأطفال، والكتاب المرجعي لمعلّمة رياض الأطفال، وكتاب الأنشطة باللّغة العربيّة، وكتاب الأنشطة باللّغة الإنجليزية، والوسائل والمواد المرافقة. وقد بدأ تطبيق هذا المنهاج رسمياً منذ بداية الفصل الدراسي الأول 2007/ 2008 (الحسن، 2010). وينبثق محتوى المواد التعلمية للمنهاج الوطني التفاعلي من الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال، الذي يستند إلى توفير بيئة غنية بالمثيرات لتشجيع الأطفال على تحقيق ذواتهم والإسهام في تعزيز فضولهم الطبيعي مما يؤدي إلى اكتشافهم للبيئة المحيطة بهم وبناء الخبرات في جو يسوده الأمان والثقة والمحبة، زيادة على تنمية الاستعداد للتعلم لديهم. والمرحلة العمرية التي يستهدفها المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن، من سن الرابعة وحتى ست سنوات (محاسيس، 2008). وتُعدُّ الوحدة التعلمية الركيزة الأساسية للمنهاج الوطني التفاعلي، والوحدة التعلمية عبارة عن موضوع متكامل ينبثق منه موضوعات تعمل على إيضاحها وتفسيرها من خلال أنشطة مباشرة ومرتبطة بالموضوع الرئيس للوحدة، التي تم اختيارها وتحليلها إلى عناصر تعطي خبرات لغوية، ورياضية، وعلمية، ودينية، واجتماعية، وفنية، وحركية، وموسيقية. ويتكون المنهاج الوطني التفاعلي (الطبعة المطوّره) من (7) وحدات، موزعة على الفصلين الدراسيين: الأول بواقع (3) وحدات، والثاني بواقع (4) وحدات. وهذه الوحدات هي: أنا وروضتي، وأسرتي، ووطني، ونباتاتي، ومائي، وحيواناتي، وأرضي (أبو طالب، والصايغ، والسعدي، 2004).

ثمَ جاء تكييف وثائق الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال والصفوف من الأول إلى الخامس لتتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وسيُصار إلى تطويرها لاحقًا؛ لتشمل بقية الصفوف؛ انسجامًا مع أهداف التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة في مرحلته الثانية (ERfKE2). وقد جاءت هذه الوثيقة منفصلة؛ لتكون خاصة بفئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بسبب الفروق الفردية بينهم والخصائص النمائية الخاصة بهم؛ ولتكون أداة تساعد المعلم والمشرف التربوي على تحقيق نتاجات التعلم، بما ينسجم وخصوصية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وقدراتهم وحاجاتهم، ولتمكن المعلم من تصميم أنشطة تلائم الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة في المناهج الدراسية المتمثلة بتعدد مصادر التعلم التي يمكن للمعلم اللجوء إليها لتحقيق نتاجات التعلم. وقد حوت الوثيقة على المكونات الآتية: الإطار العام لمرحلة رياض الأطفال، والنتاجات التعلمية المحورية، والمحاور الأساسية، والنتاجات العامة والخاصة التي تغطي سبعة مجالات، هي: الأخلاقي-الديني، واللغوي، والجمالي، والجسمي-الصحي، والانفعالي-

الاجتماعي، والعقلي-المعرفي، والمعارف العامة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

بعد الاطلاع على أدب الموضوع، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة حول مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال، تبين بأن الدراسة الحالية قد تكون من الدراسات العربية القليلة التي تناولت هذا الموضوع، وخصوصًا فيما يتعلق بتقييم مدى ملامة المنهاج الرسمي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وفي ما يأتي الدراسات التي تناولت مناهج الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ومناهج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أجرى رودريجز Rodriguez (1986) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تعديل المنهاج في اكتساب اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك تحديد الطريقة المفضلة للتواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع على اكتساب اللغة التعبيرية وتحديد الطرق المشابهة للتواصل في المنزل والمدرسة لاكتساب الطفل اللغة التعبيرية، واشتملت الدراسة على أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام اختبار الصور والألفاظ لبيبودي. وقد أشارت النتائج إلى أن اللغة التي اختارها المعلمون، واستخدمها الوالدان هي الطريقة المفضلة للتواصل مع الأطفال، كما أن استخدام المنهج المعدّل طور النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

أما دراسة القريوتي (٢٠٠٤)، فقد هدفت إلى تطوير برنامج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمرحلة ما قبل المدرسة من أجل تنمية النمو اللغوي عن طريق استخدام الطريقة الكلية في التواصل، كما هدفت الدراسة إلى بناء بطارية اختبارات لتقويم البرنامج التعليمي وتشخيص اللغة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.طبقت الدراسة على عينة من ٣٦ طفلًا ذا إعاقة سمعية بمركز رعاية المعوقين بإمارة الشارقة في الإمارات. وأظهرت النتائج أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين تعلموا بالطريقة الكلية المقترحة (برنامج اللغة العربية)أفضل من أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين لم يتعلموا بهذه الطريقة، كما أظهرت النتائج فروق دالة في أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين تعلموا بالطريقة الكلية باختلاف الجنس والعمر وشدة الإعاقة.

كذلك أجرى كارجن (Kargin, 2004)، دراسة للتعرف على أثر برنامج متمركز حول الأسرة في مرحلة ما قبل المدرسة على تواصل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. واشتملت العينة على 12 طفلًا في المناطق الريفية في تركيا. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين التواصل اللفظي للأطفال، وزيادة تفهم الأسر لحاجات أطفالهم. أما دراسة شرادقة (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج حاسوبي تعليمي في التدريب النطقي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة من عمر 4 الى 7 سنوات في محافظة اربد مقارنة بالطريقة التقليدية في ضوء متغيري الجنس والعمر. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 30 طالباً وطالبة بالطريقة القصدية من مدارس الأمل للصم وتم توزيعهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الدرجة الكلية للقياس البعدي لمستوى اللغة التعبيرية، لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج مما دل على فاعلية البرنامج الحاسوبي التعليمي في تنمية اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة.

أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على المنهاج المطبق في رياض الأطفال من غير ذوي الإعاقة، فثمة عدد لا بأس فيه منها، نذكر أحدثها دراسة محاسيس (2008)، التي هدفت إلى تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال في الأردن، في ضوء المعايير العالمية. وتكونت العينة من (30) معلمة، موزعات على (27) مدرسة، تمّ اختيارهن بالطريقة القصديّة. وأظهرت الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يطبقن المنهاج الوطني التفاعلي (الطبعة المطوّرة)، وفقاً لمعايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار بدرجة مرتفعة في الأبعاد الآتية: التخطيط لتنفيذ المنهاج، وتوفير الوسائل التعلمية المناسبة، وبدرجة متوسطة في الأبعاد الآتية: تنظيم البيئة التعلمية، وتنفيذ أنشطة التعلم، وتقويم نمو الطفل وتعلمه.

هدفت دراسة هارون (2005) إلى تحليل "المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة" الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن عام 2004، قام الباحث بتصميم أداة للتحليل تضمنت المعايير والأسس المعتمدة للتحليل. وأظهرت النتائج غياب التوازن في تركيز الأهداف الخاصة للوحدات التعلمية على المجالات النمائية الخمسة. وقد جاء أعلى تركيز على المجال المعرفي/العقلي، في حين كان أدنى تركيز على المجالين الجسمي/الحركي، والديني/الروحي، وأن نسبة الأنشطة الهادئة تعادل أكثر من ضعف الأنشطة الصاخبة.

أما دراسة أحمد، وفايز، والزبون Ahmad, Fayez, & Al-Zboon, (2014) فهدفت إلى تحديد المنهاج المطبق في رياض الأطفال في محافظة الزرقاء والخبرات التي يقدمها ومقدار الوقت المخصص لكل منها. وتوصلت النتائج إلى أن رياض الأطفال تركز على الخبرات الأكاديمية مثل قراءة الحروف وكتابتها وبعض الكلمات باللغة العربية والإنجليزية والحساب ومبادئ الدين الإسلامي وإنها لا تركز على اللعب (30% من الوقت مخصص للعب). أما بالنسبة للروتين اليومي فقد تمثل بالحلقة الصباحية، ثمَ حصص تدريسية وأوقات محددة للإفطار.

من خلال مراجعة الباحثة المتأنية للدراسات السابقة يتضح قلة الدراسات التي تطرّقت إلى مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وخصوصا في مرحلة رياض الأطفال. ويلاحظ تنوّع هذه الدراسات في طريقة دراستها لهذا الموضوع؛ فدرس بعضها مدى ملاءمة المنهاج العام وأثره في النمو اللغوي، أو بناء منهاج أو برنامج

مقترح، في حين درست أخرى الخبرات التي تقدمها رياض الأطفال. أما الدراسة الحالية، فهي تلتقي مع بعض الدراسات السابقة، من حيث إنها درست مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتتفق مع بعضها الآخر من حيث دراستها جزئيًا المنهاج العام، في حين تختلف عنها بشمولها لتقييم كل من المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وما يميّز هذه الدراسة أنها الدراسة الأولى محليًا التي استهدفت تقييم مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما تتميز هذه الدراسة باستخدامها للمنهجية النوعية التي تعطينا معلومات عميقة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية اللواتي يعتبرن مصدرًا مهمًا للمعلومات المتعلقة بالمناهج المطبقة حاليًا وتقييمها. كما تتميز هذه الدراسة بدراستها مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين هم في أشدّ الحاجة إلى تطوير مهاراتهم، والحصول على حقهم في منهاج ملائم يلبي حاجاتهم، ويرفع من استعدادهم للتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة للغموض الذي يكتنف مجال تلبية المنهاج الوطني التفاعلي من جهة، والإطار العام والنتاجات العامة الخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لحاجات هؤلاء الأطفال؛ ونتيجة لغياب الدراسات ذات العلاقة، وخصوصًا أنها تم تطويرها حديثًا، فقد تطور لدى الباحثة دافع لتقييم هذا المنهاج من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وعليه، فقد أجريت هذه الدراسة للوقوف على واقع هذا المنهاج. ومن العوامل التي حثت الباحثة على تناول هذا الموضوع خبرتها في مجال مناهج الطفولة المبكرة، كونها كانت تعمل رئيس قسم مناهج الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم. زيادة على شكوى مديرات ومعلمات رياض الأطفال، التي تعكس شعورًا بعدم الرضا عن هذا المنهاج المعدّ أصلًا للأطفال من غير ذوي الإعاقة. فالأسئلة التي ما فتئت تطرح نفسها هي :هل هذا المنهاج ملائم لهم؟ هل يلبي حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟ هل يجب تطبيق المنهاج الوطني التفاعلي في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟ وما مدى فعالية النتاجات الخاصة التي تم تكييفها من قبل وزارة التربية التعليم؟ ولذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية لمراجعة المنهاج الوطني التفاعلي والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وتحليلهما باستخدام البحث النوعي؛ لأن من شأن هذا النوع من البحوث جمع معلومات عميقة ومفيدة للقارئ من جهة ولفت انتباه أصحاب القرار نحو مجالات التطوير الضرورية ذات الأولوية والأكثر فائدة، وخصوصًا في ظل قلة البحوث العربية التي تعتمد المنهجية النوعية في التربية الخاصة، كما أشار إلى ذلك الخطيب (2010).

وبناء على ما سلف، وانسجامًا مع التوجّهات المحلية الحالية المتمثلة في الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة، وتطوير المناهج المدرسية ضمن إطار تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، المرحلة الثانية، جاءت الدراسة الحالية لسبر غور قضية مهمّة، ألا وهي مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تطبيق معلمات رياض أطفال ذوي الإعاقة السمعية للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟
2- ما مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟
3- ما نقاط الضعف في للمنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
4- ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
5- ما مدى ملاءمة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

أهمية الدراسة

تتّضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي، أما بالنسبة للأهمية النظرية، فإنّه يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقييم مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، المعتمد من وزارة التربية والتعليم، للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم مقترحات من شأنها أن تعمل على تطوير المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن وتحقيق فهم أعمق لمدى ملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وإلى الوقوف على مواطن قوته وضعفه، كما توفر هذه الدراسة للمهتمين معلوماتٍ نظريةً عن حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، والمناهج الملاءمة لهم. أما بالنسبة للأهمية التطبيقية، فستصبح لهذه الممارسات قيمة وأهمية تربوية خاصة، إذ ستضع بين يدي المسؤولين عن تخطيط المناهج وتطويرها حقائق صادقة ترمي إلى وضع الخطط الملاءمة للعمل على تطوير هذه المناهج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بالاعتماد على آراء معلماتهم، اللواتي يعتبرن حلقة مهمة في تطوير مناهج هذه الفئة من الأطفال. كما توفر الدراسة معلومات دقيقة للدارسين والباحثين والمطلعين والمعلمين والمشرفين التربويين؛ وذلك بهدف تحسين الخدمات التربوية والتأهيلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما تفتح الدراسة الباب للدراسات اللاحقة المتعلقة بهذا الموضوع.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدّد هذه الدراسة بعينتها؛ إذ إنها اقتصرت على معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في عمان والزرقاء. كما تتحدّد هذه الدراسة بمكان إجرائها؛ فقد أجريت في مدارس الأمل للصم، وبزمانها إذ اقتصرت على العام الدراسي (2015/2014). وتتمثل محدّدات الدراسة في الأداة المستخدمة فيها، وفي الدقة في جمع

البيانات، وفي منهجية البحث المستخدمة، ومدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على فقراتها وأسئلتها.

تعريف المصطلحات

-المنهاج الوطني التفاعلي (الطّبعة المطوّرة): هو المنهاج الرسمي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن، وهو مجموعة من الخبرات المتنوعة والمتعددة والفعاليات التربوية المخططة التي أقرها مجلس التربية والتعليم في الأردن استجابة لتطوير تعليم ما قبل المدرسة من أجل اقتصاد المعرفة ERfKE، وبدأ تطبيقه في جميع رياض الأطفال الحكومية رسمياً منذ بداية الفصل الدراسي الأول 2007/ 2008م، ويشمل الأجزاء التالية: كتاب أنشطة الطّفل العمليّة للمعلّمة، الكتاب المرجعي لمعلّمة رياض الأطفال، وكتابي الأنشطة باللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزية، والوسائل والمواد المرافقة.

- الإعاقة السمعية تشير إلى وجود مشكلة سمعية قد تتراوح شدتها من البسيطة إلى الشديدة جداً، تؤثر سلبياً في الأداء التربوي للطالب (الخطيب، 2013).
- ضعاف السمع: الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين (35-69) ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية، مما يؤدي إلى معاناته من صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع (الزريقات، 2009).
- رياض الأطفال: هي مرحلة التي تسبق التحاق الطفل بالصف الأول وتضم الأطفال من عمر 4-5 سنوات.
- الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية: هي وثيقة أصدرتها من وزارة التربية والتعليم الأردنية عام 2013، وهي تشتمل تكييف وتعديل نتاجات رياض الأطفال المخصصة للأطفال من غير ذوي الإعاقة، لتصبح ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

الدراسة الحالية هي دراسة نوعية وصفية هدفت إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال المعتمد من وزارة التربية والتعليم الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال، باستخدام المقابلة شبه المقننة مع المعلمات.

المشاركون في الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في عمان والزرقاء، واللواتي يعملن ضمن مدارس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وعددها (4) مدارس.

أما العينة، فقد كانت عينة قصدية، فقد طُبِّقَتْ الدراسة على معلمات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في رياض الأطفال في المدارس الحكومية في محافظتي العاصمة والزرقاء كافة، التي تتكون من مديريات التربية والتعليم في: لواء ماركا (7 معلمات)، والزرقاء الأولى (7 معلمات) للعام الدراسي 2014/ 2015، والبالغ عددهن (14) معلمة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول 1: عدد المعلمات ونسبهم في العينة من حيث المنطقة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

	المتغيرات	العدد	النسبة
المنطقة	عمان	7	%50
	الزرقاء	7	%50
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	12	%86
	بكالوريوس	1	%7
	بكالوريوس وأعلى	1	%7
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	3	%25
	6-10 سنوات	5	%36
	11-15 سنة	3	%25
	16-20 سنة	2	%14
	20 سنة وأكثر	1	%7

جمع البيانات

لجمع البيانات، استخدمت الباحثة طريقة المقابلة شبه المقننة مع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ فقد استغرقت المقابلة نصف ساعة. ولتحقيق ذلك، طوّرت الباحثة أداة تشتمل على مجموعة من الأسئلة تهدف إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم، وهي أداة تكوّنت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: ويشتمل على معلومات عامة عن المعلمات (اسم المديرية، والجنس، وسنوات الخدمة، والمستوى التعليمي). والجزء الثاني: يتكون من 15 فقرة تستطلع رأي المعلمات (موافق، غير موافق) حول مدى فعالية المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال وملاءمته، وهي:

1. يتمتع المنهاج بمستوى ملائم من السهولة.
2. يتمتع المنهاج بوضوح الأفكار والمواضيع.
3. يتمتع المنهاج بالواقعية.
4. يشمل المنهاج مواضيع مفيدة للطلبة.
5. يتمتع المنهاج بالمتعة.
6. يتمتع المنهاج بالشمولية.
7. يتمتع المنهاج بأنه ملائم من حيث الجدول الزمني لتطبيقه.
8. يتمتع المنهاج بأنه متنوع الأنشطة.
9. يتلاءم المنهاج مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

10. يحتاج المنهاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
11. يحتاج المنهاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائمًا للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
12. يحتاج المنهاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائمًا للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
13. يواجه الأطفال ذوي الإعاقة السمعية صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاح.
14. يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم.
15. أواجه مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

والجزء الثالث من الأداة يشتمل على مجموعة من الأسئلة الآتية ذات النهايات المفتوحة:

- هل تطبق المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟
- ما مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر نظرك؟
- ما نقاط ضعف منهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
- ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
- هل تطبق النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
- ما مدى ملاءمة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرك؟

اتبعت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق نتائج الدراسة، فكما يشير باتون (Patton, 2001) إلى ضرورة التحقق من صدق البيانات في البحث النوعي من خلال أساليب معينة تزيد من مصداقية النتائج. إذ تأكدت من صدق البيانات باستخدام إستراتيجية مراجعة الزميل، حيث طلب من أحد الزملاء الذي يمتلك معرفة بالبحث النوعي، وبشكل مستقل، القيام بقراءة البيانات وترميزها، لتحديد المجموعات الأساسية للبيانات، ومن ثمَ أجريت التعديلات بناءاً على مناقشة البيانات معه. وهذا الإجراء يتلائم مع طبيعة البحث، كونه بحثًا نوعيًا، كما ذكره باحثون مختلفون منهم جريسويل (Creswell, 2007). أما الطريقة الثانية للتأكد من صدق البيانات فقد كانت باستخدام طريقة مراجعة المشاركين في البحثInformant Feedback كما وصفها اوىويجبيزي ولييش(Onwuegbuzie & Leech, 2007)، التي تزود المشارك بفرصة مباشرة ومستمرة لتصحيح الأخطاء والتفسيرات الخاطئة لما تم ملاحظته أو قوله. وتعطي فرصة للمستجيب لتقديم معلومات إضافية بشكل طوعي وتلخيص المعلومات. وأخيرًا فإنَها تعزز البيانات بالحصول على تأكيد المشارك على ما تم سماعه وملاحظته (Lewis, 2009).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلها، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- أعدّت الباحثة أداة الدراسة لجمع البيانات من عينة الدراسة وذلك بناءاً على مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بتقييم المناهج المدرسية عمومًا، ومناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية خصوصًا. ثم عُرِضت الأداة في صورتها الأولية على (8) مُحكّمين؛ للحكم على مناسبة الفقرات ومدى توافقها مع الهدف الذي وضعت من أجله، ومراجعة الفقرات، ومدى مقروئيتها. علمًا بأنه قد تم الأخذ بملحوظاتهم.
- حصلت الباحثة على إحصائية بعدد رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الأردن، من خلال الرجوع إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم؛ وذلك لتحديد حجم مجتمع الدراسة وعينته.
- تم أخذ الموافقة من الجهة الرسمية المشرفة على مدارس الصم، وهي وزارة التربية والتعليم.
- تم إجراء المقابلات على عينة الدراسة بطريقة المقابلة الفردية شبه المقننة كما وصفها كفاليز (Kvales, 1996).
- بعد الانتهاء من تطبيق المقياس، تم تفريغ بيانات أفراد العينة، وإجراء التحليل النوعي الوصفي، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

وأثناء مرحلة التطبيق تم مراعاة الاعتبارات الاخلاقية المتفق عليها دوليًا، حيث تم الحصول على موافقة الجهات الرسمية، كما تم التواصل مع أفراد العينة والحصول على موافقتهم بعد تعريفهم بالدراسة وأهدافها. كما تم مراعاة اختيار وقت ومكان مناسب لأفراد العينة لإجراء المقابلات، وتم إبلاغهم بأن البيانات الناتجة من المقابات ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه سيتم استخدام أسماء وهمية أثناء عرض النتائج.

تحليل البيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة: تم استخدام تحليل المحتوى Content Analysis، حيث اتبع خطوات تحليل المحتوى التي ذكرها هولاوي وتودرز Holloway, Todres (2006)، وهذه الخطوات هي: القراءة المتكررة للبيانات الخام والتمعن فيها، ثمَ ترميز البيانات، ثمَ تجميع البيانات في مجموعات، ثمَ صياغة المفاهيم المحورية وتحديدها، وأخيرًا دمج البيانات وربطها بالإطار النظري.

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي من جهة، والإطار العام والنتاجات العامة الخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جهة أخرى للأطفال ذوي

الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال. وفيما يأتي تقديم للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن تطبيقهنّ للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن جميع معلمات رياض الأطفال لا يطبقنّ حاليًا المنهاج الوطني التفاعلي بجميع عناصره. وأشارت ستٌ معلمات إلى الاستعانة بالصور المرافقة له، في حين أشارت ثمَانية معلمات إلى استخدام كتاب الأنشطة باللغة العربية كأوراق عمل لاستخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت معلمتان إلى عدم استخدام المنهاج نهائيًا منذ تطويره؛ إذ تم الاطلاع عليه وتصفحه. وأشارت جميع المعلمات إلى عدم معرفتهن بجميع عناصر المنهاج الوطني التفاعلي، وخصوصًا كتاب أنشطة الطّفل العمليّة للمعلّمة، والكتاب المرجعي لمعلّمة رياض الأطفال، والوسائل والمواد المرافقة. كما ارتبط مفهوم هذا المنهاج عندهن بكتابي الأنشطة باللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزية فقط. وقالت عائشة " لا أُطبق المنهاج الوطني التفاعلي وأحاول أن أنتقي من هذا المنهاج أجزاء قليلة وتكييفها لتتلائم والأطفال ذوي الإعاقة السمعية."

الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: ما مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
.1	لا يتمتع المنهاج بمستوى ملائم من السهولة	14	%100
.2	لا يتمتع المنهاج بوضوح الأفكار والمواضيع	14	%100
.3	لا يتمتع المنهاج بالواقعية	13	%93
.4	لا يشمل المنهاج مواضيع مفيدة للأطفال	13	%93
.5	لا يتمتع المنهاج بالمتعة	13	%93
.6	لا يتمتع المنهاج بالشمولية	14	%100
.7	لا يتمتع المنهاج بأنه ملائم من حيث الجدول الزمني لتطبيقه	14	%100
.8	لا يتمتع المنهاج بأنه متنوع الأنشطة	13	%93
.9	يتلاءم المنهاج مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية	13	%93
.10	يحتاج المنهاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا مع للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	%100
.11	يحتاج المنهاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	%100
.12	يحتاج المنهاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائم للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	%100
.13	يواجه الأطفال ذوي الإعاقة السمعية صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاج	14	%100
.14	يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم	14	%100
.15	أواجه مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	%100

*العدد الكلي للمستجيبين 14

يتضح من جدول (2) وجود اتفاق بين المعلمات تراوح بين 93%-100% على عدم ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأشارت المعلمات إلى عدم ملاءمة هذا المنهاج من حيث السهولة، ووضوح الأفكار والمواضيع، والواقعية والفائدة للأطفال، والمتعة، والشمولية، وملاءمة الجدول الزمني لتطبيقه، وتنوع الأنشطة، زيادة على عدم ملائمته لحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت المعلمات إلى أن المنهاج الوطني التفاعلي يحتاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما أنه يحتاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ويحتاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يواجهون صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاج. كما أشارت جميع المعلمات إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم وبأنهن يواجهن مشكلة في إيصال هذا المنهاج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأوضحت لينا "يعد المنهاج الوطني التفاعلي غير ملائم لتطبيقه بشكله الحالي على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ولكنني حاليا استخدم هذا المنهاج لعمل أوراق عمل أو استخدام بطاقات الصور التي تتلائم مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية."

الإجابة عن السؤال الثالث، وهو: ما نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
.1	ترتيب الأحرف غير ملائم	14	%100
.2	الصور غير معبرة وغير ملاءمة	13	%93
.3	الكلمات غير وظيفية	13	%93
.4	إخراج الكتاب غير ممتع وغير مشوق وغير جذاب	9	%64
.5	اكتظاظ الصفحات بالتمارين والتدريبًات	9	%64
.6	نقص تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم	10	%71
.7	الرتابة في العرض وعدم التشويق	9	%64
.8	المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	%100
.9	عدم التنظيم	5	%35
.10	عدم وجود أنشطة ختامية مراجعة للأنشطة السابقة	3	%21
.11	عدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة	9	%64
.12	توافر كلمات صعبة على الطفل	14	%100
.13	وجود كتاب الأنشطة باللغة الانجليزية، ويجب حذفه	7	% 50
.14	يحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة	13	%93
.15	عدم احتوائه على تجريد الحرف والتحليل والتركيب للكلمات	3	%21
.16	كثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية	9	%64
.17	كثرة المفاهيم العلمية المطروحة	7	%50
.18	دمج المفاهيم الحسابية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد	9	%64
.19	ألوان غير مناسبة	3	%21
.20	نوعية الورق غير ملاءمة للكتابة والمحو	3	%21
.21	صور غير معبرة عن الروضة	1	%7
.22	عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي	14	%100
.23	صغر حجم الكلمة وبالتالي لا يستطيع الطفل وضع دائرة حول الحرف لأنه لا يستطيع تمييز موقع الحرف المطلوب	3	%21
.24	صغر حجم الصور المعروضة في الكتاب	3	%21
.25	الحروف صغيرة والفراغ بينها لا يسمح للطفل بكتابة الحرف الناقص	1	%7
.26	عدم ملاءمة الوحدات المطروحة للطفل ذو الإعاقة السمعية، من حيث المواضيع والترتيب بما يتلائم مع فصول السنة	3	%21

*العدد الكلي للمستجيبين 14

يتضح من جدول (3) وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على بعض نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وهذه النقاط هي: ترتيب الأحرف غير ملائم، المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، توافر كلمات صعبة على الطفل، عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. كما أنه يوجد اتفاق بنسبة 93% لوجود نقاط الضعف الآتية: الصور غير معبرة وغير ملاءمة، وتوافر كلمات غير وظيفية، يحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة. في حين ثمة اتفاق بين المعلمات بنسبة 71% لوجود نقص في تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم. وكانت النسبة 64% للآتية: الرتابة في العرض وعدم التشويق، واكتظاظ الصفحات بالتمارين والتدريبًات، وإخراج الكتاب غير ممتع وغير مشوق وغير جذاب، وعدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة، وكثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وكثرة المفاهيم العلمية المطروحة، ودمج المفاهيم الحسابية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد.

وفيما يأتي بعض الاقتباسات من أقوال المعلمات:

مها: "يعاني المنهاج الوطني التفاعلي من نقاط ضعف متعددة، وهو لا يتلائم مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهو صعب جدًا عليهم. كما يعد هذا المنهاج ملائمًا للطفل ذي الإعاقة السمعية إذا كان مدربًا على المهارات الاستعدادية السابقة التي يكتسبها الطفل العادي بشكل عرضي. وهذا المنهاج لا يهيئ الطفل الأصم ولا يرفع استعداده لدخول الصف الأول".

فاطمة: "أحد أهم نقاط الضعف في المنهاج الوطني التفاعلي عدم مراعاته لترتيب الحروف بناءاً على سهولة المخرج، ومن الأسهل للأصعب. كما إنَ هذا المنهاج ينقصه استخدام الأقراص

متعددة الوسائط التي تعدّ من الطرق الفعّالة مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

عائشة: "يشتمل المنهاج على كلمات صعبة على الطفل الأصم ولا يستطيع توظيفها في حياته، مثل: قنفذ، شماغ. والطفل الأصم يحتاج تعلّم كلمات من حياته اليومية ليستخدمها في التواصل، مثل: بابا، ماما، اسمه، بيت، روضة".

الإجابة عن السؤال الرابع، وهو: ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض أطفال ذوي الإعاقة السمعية عن التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1.	إعادة ترتيب الأحرف بحسب سهولة المخرج، والبدء بحروف العلة، ثمّ الأحرف الساكنة.	14	%100
2.	إضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم	14	%100
3.	إضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)	14	%100
4.	إضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة	9	%64
5.	تخفيف عدد التمارين والتدريبًات في الصفحة الواحدة وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه	10	%71
6.	إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..)	13	%93
7.	تنويع في التدريبًات والأنشطة لإضافة التشويق	5	%35
8.	تدعيم المنهاج بالأقراص متعددة الوسائط	12	%86
9.	إضافة أنشطة لاستخدام الدراما	3	%21
10.	إضافة أبجدية الأصابع والإشارات	9	%64
11.	إضافة أنشطة تفاعلية مثل قص ولصق وإضافة صورة الطفل وصورة عائلته	7	%50
12.	تقسيم المنهاج الحالي على مدة سنين	9	%64
13.	حذف كتاب اللغة الانجليزية	7	%50
14.	إضافة تدريبًات خاصة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي	14	%100
15.	إضافة تمارين تجريد الحرف والتحليل والتركيب للكلمات كون الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتعلموا اللغة بالكتابة	3	%21
16.	التخفيف من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المطلوب حفظها	5	%35
17.	التقليل من المفاهيم العلمية المطروحة	5	%35
18.	فصل كتاب الأنشطة باللغة العربية إلى ثلاثة كتب: المفاهيم الحسابية والعلمية واللغة العربية	7	%50
19.	تطبيق المنهاج التكاملي	2	%14
20.	إضافة تمارين متنوعة لنفس المهارة لتثبيتها	4	%29
21.	إضافة كراسة تدريب على الكتابة لاعتماد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على الكتابة في التواصل	3	%21
22.	تغيير نوعية الورق ليصبح سهل في الكتابة والمحو	2	%14
23.	إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت...	10	%71
24.	إضافة بطاقات تتعلق بالكلمات والجمل الوظيفية التي يستخدمها في حياته	2	%14
25.	إضافة أنشطة تراعي القدرات المختلفة فثمة أطفال ذوو إعاقة سمعية موهوبين ومنهم ذوي صعوبات تعلم أو متعددي الإعاقة	5	%35
26.	إضافة تمارين إدراكية مثل التصنيف والتمييز	4	%29
27.	تغيير طريقة عرض الحرف بحيث تستخدم الطريقة الجزئية وعدم إعطاء الطفل كلمات لم يأخذ أحد حروفها سابقًا	7	%50

*العدد الكلي للمستجيبين 14

يتضح من جدول (4) وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على إعادة ترتيب الأحرف بحسب سهولة المخرج. واقترحت سلمى وشادية "إتباع الترتيب الآتي للأحرف: (ا، و، ي) ثم (ب، ت، م، ل، ط، ف، د، ن، ض، ث، ك، هـ، س، ح، ص، ع، ج، ش، ق، خ، ذ، ظ، ر،غ، ز)". كما يوجد اتفاق 100 % بين المعلمات على التعديلات المقترحة الآتية، التي يجب إجراؤها على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية: إضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم، وإضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)، وإضافة تدريبًات خاصة لذوي الإعاقة السمعية، كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي.

وكانت نسبة الاتفاق 93% على إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..). في حين كانت نسبة الاتفاق 86% لتدعيم المنهاج بالأقراص متعددة الوسائط. وكانت نسبة الاتفاق 71% للتعديلات الآتية: تخفيف عدد التمارين والتدريبًات في الصفحة الواحدة، وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه، إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت. وكانت نسبة الاتفاق بين المعلمات 64% على إجراء التعديلات الآتية: إضافة أبجدية الأصابع والإشارات على الكتاب نفسه، وإضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة، وتقسيم المنهاج الحالي على مدة سنتين.

الإجابة عن السؤال الخامس، وهو: ما مدى ملاءمة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال المعلمات فيما إذا تم تطبيق النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، التي طورتها وزارة التربية والتعليم مؤخرًا. وتبين بأنَ خمس معلمات لم يطلعنَ على هذه الوثيقة إلى لحظة تطبيق البحث. وأشارت تسع معلمات إلى تطبيقهن لهذه الوثيقة حاليًا. ومن ثمَ تم سؤال المعلمات اللواتي طبقن وثيقة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن مدى ملائمتها. وقد أشارت جميع المعلمات اللواتي طبقن هذه الوثيقة إلى ملائمتها بشكل عام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأشارت عالية إلى *"أن هذه النتاجات المعدلة جاءت لتسد فراغا كبيرا يتعلق بالنتاجات الملاءمة للاطفال ذوي الإعاقة السمعية، والتي تساعد في صياغة النتاجات الخاصة الضرورية للتحضير والتخطيط."* وكانت نقاط القوة التي ذكرت من قبل المعلمات: الشمولية (100% من المعلمات)، الوضوح (93%)، اللغة السهلة (100%)، التدرج من السهل إلى الصعب (93%)، وتسهيل مهمة صياغة الأهداف الخاصة (100%)، ووجود إرشادات عامة في الوثيقة (71%)، وجود عينات درسيّة واضحة (71%). كما أشارت المعلمات إلى مجموعة من نقاط الضعف في هذه الوثيقة. وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5: نقاط ضعف وثيقة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمات

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1	اكتظاظ النتاجات المتعلقة بالعلوم ووجود بعض النتاجات التي هي أعلى من مستوى طفل الروضة	9	%64
2	قلة النتاجات المتعلقة بالمهارات الاستعدادية	5	%35
3	عدم ملاءمة النتاجات المتعلقة بالبعد الديني واشتمالها على نتاجات تصعب على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصًا حفظ الآيات والأحاديث	7	%50
4	عدم شمولها للنتاجات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية التي تتطلبها نوعية إعاقتهم، مثل نتاجات تتعلق بضبط التنفس، والإدراك السمعي، والنطقي	5	%35
5	اكتظاظ النتاجات عمومًا وحاجتها إلى سنتين ليحققها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية	7	%50
6	عدم اشتمالها لنتاجات اللغة الانجليزية	7	%50

*العدد الكلي للمستجيبين 14

يتضح من الجدول 5 أن نسبة الاتفاق بين المعلمات كانت 64 % على نقاط الضعف الآتية للوثيقة: اكتظاظ النتاجات المتعلقة بالعلوم ووجود بعض النتاجات التي هي أعلى من مستوى طفل الروضة، وعدم ملاءمة النتاجات المتعلقة بالبعد الديني واشتمالها على نتاجات تصعب على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصًا حفظ الآيات والأحاديث. وأشارت 50% من المعلمات إلى اكتظاظ النتاجات عمومًا وحاجتها إلى سنتين ليحققها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية، وعدم اشتمالها لنتاجات اللغة الانجليزية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: يتضح من نتائج الدراسة أن جميع معلمات رياض الأطفال لا يطبقن حاليًا المنهاج الوطني التفاعلي بجميع عناصره. وأشارت ست معلمات إلى الاستعانة بالصور المرافقة له، في حين أشارت ثمَاني معلمات إلى استخدام كتاب الأنشطة باللغة العربية كأوراق عمل لاستخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت معلمتان إلى عدم استخدام المنهاج نهائيًا منذ تطويره والاطلاع عليه وتصفحه. وأشارت جميع المعلمات إلى عدم معرفتهن بجميع عناصر المنهاج الوطني التفاعلي، وخصوصًا كتاب أنشطة الطّفل العمليّة للمعلّمة، والكتاب المرجعي لمعلّمة رياض الأطفال، والوسائل والمواد المرافقة. كما ارتبط مفهوم هذا المنهاج عندهن بكتابي الأنشطة باللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزية فقط. ويمكن تفسير ذلك بعدم تلقي معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تدريبًا كافيًا يتعلق بالمنهاج الوطني التفاعلي، مما يؤثر سلبيًا في قراراتهن بتطبيقه نظرًا لعدم كفايتهن في تطبيقه. وتشير المراجع المختلفة إلى أهمية التدريب في تطبيق المناهج المختلفة (Iowa Department of Education, 2013; Dingle, Falvey, Givner, & Haager, 2004; Billingsley, 2004). زيادة على النظرة التقليدية القديمة

للمنهاج بأنه يقتصر على الكتب المدرسية، بالرغم من أن الكتاب، وبحسب التوجهات التربوية الحديثة، هو مصدر واحد من مصادر المنهاج المتعددة (وزارة التربية والتعليم، 2013؛ أبو حرب، 2005)، والمنهاج أوسع وأشمل من ذلك فهو يشمل دليل المعلم، والمواد المرافقة للمنهاج كالبطاقات، والصور ولوحات الحائط والكتاب المرجعي للمعلمة والأكثر أهمية وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة وغيرها.

ومن المؤسف عدم اطلاع جميع المعلمات على المنهاج بجميع عناصره. وقد يكون أحد التفسيرات الأخرى لعدم تطبيق المعلمات لهذا المنهاج نقص الإشراف على هذه المعلمات؛ نتيجة للنقص الموجود في عدد المشرفين المتخصصين في التربية الخاصة، أو نتيجة لاعتقادهن بأنّ هذا المنهاج معد أصلًا للأطفال من غير ذوي الإعاقة وليس مهيأ للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وقد يشير هذا ضمنيًا إلى أمرين مهمين، هما: عدم معرفة المعلمات بالمنهاج الوطني التفاعلي معرفة دقيقة من جهة وعدم توقعهن قدرة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على الاستفادة من المنهاج العام الذي أعد أصلًا للأطفال العاديين من جهة أخرى. والسؤال الذي يطرح نفسه ويستدعي البحث، في ظل غياب تطبيق المنهاج الرسمي المعتمد من وزارة التربية والتعليم، ما هي المناهج المطبقة حاليًا في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الأردن؟ زيادة على التساؤل حول وجود أنشطة ممنهجة غير معتمدة على الاجتهادات الشخصية للمعلمات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق بين المعلمات تراوح بين 93%-100% على عدم ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد (2005) التي أشارت إلى عدم ملاءمة المنهاج العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت جميع المعلمات إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم وبأنهن يواجهن مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. ويمكن تفسير ذلك بأن المنهاج الوطني التفاعلي بُنِيَّ بالاعتماد على المعايير النمائية للطفل الأردني (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2006)، وهذه المعايير تم تطويرها بناءاً على الأطفال من غير ذوي الإعاقة السمعية. بالتالي فإنّ هذا المنهاج لا يعد ملائمًا ملاءمة كاملةً لتطبيقه على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. ولذا لا بد من اتخاذ تدابير عدة للتعامل مع هذه القضية وذلك باتباع ثلاثة إجراءات ضرورية: أولًا: تعديل المنهاج الوطني التفاعلي ليتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ثانيًا، تطوير منهاج موسع إضافي ليغطي المجالات الأخرى التي لم يغطها المنهاج الوطني التفاعلي، التي تعد مجالات مهمة تقتضيها طبيعة الإعاقة. وثالثًا، ضرورة التزام المعلمات بتطبيق الخطة التربوية الفردية لكل طفل ذي إعاقة سمعية بحيث توضع بناءاً على نقاط قوته ونقاط ضعفه ويحدد في هذه الخطة مدى استفادة الطالب من المنهاج الرسمي كأحد مصادر بناء هذه الخطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على بعض نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي فيما يتعلق بملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وهذه النقاط هي: ترتيب الأحرف غير الملائم، المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، توافر كلمات صعبة على الطفل، عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. كما يوجد اتفاق بنسبة 93% لوجود نقاط الضعف الآتية: الصور غير معبرة وغير ملاءمة، وتوافر كلمات غير وظيفية، ويحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة. كذلك، كان هنالك اتفاق بين المعلمات بنسبة 71% لوجود نقص في تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم. وكانت النسبة 64% للآتية: الرتابة في العرض وعدم التشويق، واكتظاظ الصفحات بالتمارين والتدريبًات، وإخراج الكتاب غير ممتع وغير مشوق وغير جذاب، وعدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة، وكثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وكثرة المفاهيم العلمية المطروحة، ودمج المفاهيم الحسابية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2005) التي أشارت إلى عدم ملاءمة المنهاج العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

بناءً على نقاط الضعف التي ذكرت من معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، لا بد أن توجه وزارة التربية والتعليم الاهتمام الكافي إلى هذه الملاحظات، إذ إن المعلمين يعدون مفتاح نجاح العملية التعليمية التعلمية وعنصرًا أساسيًا في تطوير المناهج المدرسية. علاوة على ذلك، فإنّ جميع المؤسسات العالمية المرموقة تدرج المعلمين ضمن فرق تطوير المناهج، فهم يلامسون واقع الممارسة العملية والمشكلات الحقيقية التي يواجهها طلابهم في التعامل مع هذا المنهاج. ومن الأمثلة على ذلك مجلس الأطفال غير العاديين ذو الشهرة الواسعة في مجال التربية الخاصة، الذي يشتمل في عضويته على معلمين وخبراء ممارسين من الميدان؛ للمساعدة في تطوير المناهج والبرامج المختلفة (Baldwin, 2006).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على التعديلات المقترحة الآتية التي يجب إجراؤها على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية: إعادة ترتيب الحروف بحسب سهولة المخرج، وإضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم، وإضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)، وإضافة تدريبًات خاصة للصم، كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. وكانت نسبة الاتفاق 93% على إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..). في حين كانت نسبة الاتفاق 86% لتدعيم المنهاج بالأقراص

متعددة الوسائط. وكانت نسبة الاتفاق 71% للتعديلات الآتية: تخفيف عدد التمارين والتدريبًات في الصفحة الواحدة، وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه، إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت. وكانت نسبة الاتفاق بين المعلمات 64% على إجراء التعديلات الآتية: إضافة أبجدية الأصابع والإشارات على الكتاب نفسه، إضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة، وتقسيم المنهاج الحالي على مدة سنتين.

تعد هذه التعديلات منطقية وغير مستغربة إذ إن هذه التعديلات تتوائم مع شروط التعليم الفعّال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما أنه ينسجم مع الممارسات الموصى بها في الأدب التربوي بالنسبة لمناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (يوسف، ٢٠٠٠؛ مطر، 2004؛ القريوتي، ٢٠٠٤). ويشير الأدب التربوي إلى ضرورة أن يتلاءم المنهاج مع خصائص المتعلم ذي الإعاقة السمعية (Rodriguez, 1986; Iowa Department of Education, 2013)؛ وبذلك فإنَه من المنطقي إشارة المعلمات إلى هذه الحاجة إلى إجراء تعديلات على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصًا التعديلات المرتبطة بحاجات الأطفال الناتجة عن المحددات التي تسببها الإعاقة السمعية. وتشير المراجع المختلفة إلى خصائص معينة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية التي يجب أن تعد سلوكا مدخليا لتعديل المنهاج بما يتلائم مع حاجاتهم، مثل مشكلات التعلم العرضي، والحاجة إلى التدريب التنفسي والسمعي، وأهمية التعديل على الخبرات التي يتلقاها الطفل ذو الإعاقة السمعية وخصوصًا تلك الخبرات التي تعتمد على اللغة اعتمادًا أساسيًا (Cook, et al., 2012; Iowa Department of Education, 2013). كما أنه يجب مراعاة الفارق الزمني وتطبيق طرق تدريس مختلفة، والحاجة إلى الشرح المفصل والواضح، وبطرق متنوعة، وحاجتهم إلى تدريب خاص على النطق وقراءة الكلام المنطوق وتدريب البقايا السمعية (مطر، 2004؛ سلامه وأبو مغلي، 2001). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2005)، التي أشارت إلى عدم ملاءمة المنهاج العام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات عليه.

ومحليًا، بدأت وزارة التربية والتعليم العمل على تطوير المناهج المدرسية بما يتلائم والأطفال ذوي الإعاقة السمعية تمثلت بقيام إدارة المناهج والكتب المدرسية بالتعاون مع إدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بتكييف وثائق الإطار العام والنتاجات العامة الخاصة لمرحلة رياض الأطفال وللصفوف من 1-5 الأساسي وتعديلها لتتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (وزارة التربية والتعليم، 2013).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: يتضح من نتائج الدراسة أن خمس معلمات لم يطلعن على هذه الوثيقة إلى لحظة تطبيق البحث. وأشارت تسع معلمات إلى تطبيقهن لهذه الوثيقة حاليًا. ويمكن تفسير ذلك بالمشكلات الشائعة في بعض الدوائر الحكومية التي تتمثل بمشكلات التواصل بالبريد الورقي بين الوزارة والميدان، ممّا يعيق استلام هذه المدارس للوثيقة لعدم وصول التعميم الخاص بذلك لتلك المدارس. ولا يشير عدم تطبيق المعلمات للوثيقة لعدم الاقتناع بها ولكن بسبب عدم وصولها للمدارس نتيجة للمشكلات الواردة أعلاه. وهذا يوضح حاجة الوزارة إلى عقد اجتماعات مع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لتسليمهن هذه الوثيقة وتدريبهن على كيفية استخدامها.

كما يتضح من نتائج الدراسة أن جميع المعلمات اللواتي طبقنْ هذه الوثيقة ذكرنْ ملائمتها بشكل عام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وكانت نقاط القوة التي ذكرتها المعلمات: الشمولية (100% من المعلمات)، والوضوح (93%)، واللغة السهلة (100%)، والتدرج من السهل إلى الصعب (93%)، وتسهيل مهمة صياغة الأهداف الخاصة (100%)، ووجود إرشادات عامة في الوثيقة (71%).

وتعد هذه النتيجة منطقية كون الفريق الذي قام بإعدادها اشتمل على مجموعة من الممارسين في الميدان في مجال رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين يعدون مصدرًا مهمًا في تطوير المناهج لهذه الفئة من الأطفال. كما يضاف إلى ذلك، أن هذه الوثيقة تم تكييفها وتطويرها من وثيقة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال، وهذه النتاجات تتلاءم مع الطفل الأردنيّ عمومًا؛ إذ إنه تم تطويرها بناءاً على أساس علمي ألا وهو دراسة المعايير النمائية للطفل الأردني. وبذلك ستكون هذه الوثيقة ملاءمة نسبيًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وخصوصًا أن الأدب التربوي يشير إلى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على تعلم المنهاج العام مع إجراء تعديلات عليه.

ممّا سلف، نستنتج وجود اتفاق بين المعلمات على عدم ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. زيادة على إشارة المعلمات إلى ملاءمة النتاجات العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. لذا، يجب التفكير جدّيًا بتكييف المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو إعداد وتطوير منهاج خاص للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال يشتمل على الأبعاد التي لا يغطيها المنهاج الوطني التفاعلي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- بناء منهاج موسع خاص بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ بحيث يشتمل الجوانب التي لا يغطيها المنهاج الوطني التفاعلي. ومن هذه الجوانب التدريب التنفسي، والتدريب النطقي، والتدريب السمعي، والتكنولوجيا المكيفة، والتواصل، ومشاركة

الأسرة، والمهارات الوظيفية للنجاح التعليمي، وتقرير المصير والدفاع عن الذات. زيادة على تطوير دليل معلم معدّ لمعلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تستهدف بناء منهج مقترح لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتقييم المناهج المتبعة حاليًا في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المعايير والممارسات العالمية.

المراجع:

أبو حرب، يحي (2005). **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين**. مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

أبو طالب، تغريد، والصايغ، ليلى، والسعدي، شيرين (2004)، **المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية الروضة وتعليمهم أنشطة الرياضيات باللغة العربية**. وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.

أحمد، محمد **(2005). منهج مقترح في العلوم للمعاقين سمعيًا في ضوء نظرية التعلم ذي المعني وفعاليته في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الحسن، سهى (2010). **تقييم بيئة التعلم في رياض الأطفال الحكومية والصفوف الثلاثة الأولى من حيث البيئة المادية ومعارف واتجاهات ومهارات المعلمين والمدراء والمشرفين ومنهاج الصفوف الأولى**. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007) تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 6(4)، 285-302.

الخطيب، جمال (2013). **مقدمة في الإعاقة السمعية**. عمان: دار الفكر للنشر.

الزبون، ايمان (2013). **التوجهات الحديثة في التربية الخاصة وقضاياها ومشكلاتها**. عمان: دار الفكر للنشر.

الزريقات، ابراهيم (2009). **الإعاقة السمعية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سلامه، عبد الحافظ وأبو مغلي، سمير (2001). **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**.عمان: دار اليازوري.

شرادقة، ماهر (2011). **فاعلية برنامج حاسوبي تعليمي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة في محافظة إربد**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صليوة، سهى (2005). **تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القريوتي، إبراهيم)٢٠٠٤.)اقتراح برنامج تعليمي يوافق الأطفال المعاقين سمعيًا خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مركز إمارة الشارقة، دراسة تجريبية. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، 4(1)، 233-244.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة (2006). **المعايير النمائية للطفل الأردني من الولادة وحتى السنوات التسع**. عمان، الأردن.

محاسيس، سامي (2008). **تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مطر، لبنى (2004). **فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

هارون، رمزي (2005)، **دراسة تحليلية لـ "المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعلمهم"**. مؤتمر الطفولة الأول 11- 12 أيار، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1994). **قانون التربية والتعليم رقم (3) لعام (1994)**. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2002). **مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة**. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2010). **خدمات رياض الأطفال**. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2013). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية**. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

يوسف، عصام (٢٠٠٠). **دليل العمل مع الأصم:كتاب علمي تربوي للآباء والمربين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, R., Liddell, S., & Erting, C. (1989). *Unlockung the curriculum: principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet University, Washington, D.C.

Kargin, T. (2004). Effectiveness of a Family-focused Early Intervention Program in the Education of Children with Hearing Impairments Living in Rural Areas. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 402-418.

Kauffman, J., Lloyd, W., Hallahan, D., & Astuto, T. (1995). *Issues in Educational Placement: Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Unpublished manuscript, University of Newcastle, Faculty of Education.

Kvales, S. (1996). *Interview s: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lewis, J. (2009). Redefining Qualitative Methods: Believability in the Fifth Moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2)1-15.

Ma, X., Shen, J., & Krenn, H. (2014). Effects of preschool intervention strategies on school readiness in kindergarten. *Education Research Policy Practice*. DOI 10.1007/s10671-014-9163-y

Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233–249.

Ornstein, A. & Hunkins, F. (2004). *Curriculum: Foundation, principles, and issues.* Boston, MA: Pearson.

Patton, M. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Patricia, C. (1991). Family focused intervention model: Implementation and research findings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 66-80.

Resor, C. (2010). Place-Based Education: What is Its Place in the Social Studies Classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188.

Rodriguez, J. (1986). The effects of modifying curriculum and instruction on the acquisition of expressive, Vocabulary by Puerto Rican pre-school deaf children, *DISS. Abs.*, 49(1), 327.

Ahmad, J., Fayez, M., & Al-Zboon, E. (2014). The type of curriculum activities implemented in Jordanian preschools. *Early child development and care*, DOI: 10.1080/03004430.2014.958482.

Argüelles, A & Gonczi, A, (2000). *Competency based education and training: A world perspective.* Mexico City: Grupo Noriega Editores.

Baldwin, J. (2006). Standards for teachers of students with physical and health disabilities**.** *Issues in teacher education*, 15(3), 33-48.

Billingsley, B. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 370–376.

Cook, R., Klein, D. & Chen, D. (2012). *Adapting early childhood curricula for children with special needs.* Boston, MA: Pearson education.

Cormier, K, Schembri, A. Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 12(4), 50–65.

Creswell, W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Dingle, M., Falvey, M., Givner, C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.

Edwards, D. (2000). *Empirical Research Education Reform and current practice in Massachusetts early childhood teacher preparatory programs.* Unpublished dissertation, University of Massachusetts.

Gearheart, R., Weishahn, W., & Gearheart, J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, in Special Education, 3rd edition. Boston: Houghton Mifflin.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, 8th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Hoffeister, R. & Caldwell-Harris, C. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229–242.

Holloway, I. & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.

Iowa Department of Education (2013). *The Expanded Core Curriculum for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Chicago, USA.

Rodriguez, E. & Tamis-LeMonda, C. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at pre-kindergarten. *Child Development*, 82(2), 1058–1075.

Sarant, J., Holt, C., Dowell, R., Rickards, F., & Blamey, P. (2009). Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 205–217.

Traxler, C. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 337–348.

Watkins, D. & Kritsonis W. (2008). Developing and Designing an Effective School Curriculum: Enhancing Student Achievement Based on an Integrated Curriculum Model and the Ways of Knowing Through the Realms of Meaning. *Focus on colleges, universities and school*, 2(1), 34-54.