

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

رئيس التحرير

أ.د/ نواف ملعب الظفيري

أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية بالكويت

مدير التحرير

د. صبحي بن سعيد الحارثي

جامعة أم القرى - السعودية

نائب رئيس التحرير

د. فكري لطيف متولي

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

المجلد الخامس - العدد (١٥) يناير (٢٠٢١ م)

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة
الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧/ ٢٤٣٥٣

ISSN: 2537-0480

eISSN : 2537-0499

<http://jasht.journals.ekb.eg>

Doi: **10.33850/JASHT.**

Impact Factor : **1.23/2020**

طبعت بمطابع دار المعارف بالقاهرة

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



Web of
Science
Group

A Clarivate
Analytics
company

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

ISSN: 2537-0480

e ISSN: 2537-0499

شكراً لإهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحرير تم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على التقييم الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتنلى لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدوريات.

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في
أعدادها وإنما فقط نقاء مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

هيئة التحرير

أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية بالكويت	رئيساً للتحرير
د/ فكري لطيف متولي	رئيس مجلس أمناء المؤسسة	نائب رئيس التحرير
د/ صبحي بن سعيد الحارثي	جامعة أم القرى - السعودية	مدير التحرير
أ/ نهي عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة	عضو
د/ عمر السيد حمادة محمود	جامعة الملك فيصل - السعودية	عضو
د/ محمد سعيد سيد عوجة	جامعة بني سويف - مصر	عضو
د/ أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف - مصر	عضو
د/ منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس - مصر	عضو
د/ ايمان جمعة فهدى شكر	جامعة بنها - مصر	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو
أ/ شتوي مبارك القحطاني	أمين عام المؤسسة	عضو

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا - مصر
أ.د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ عبدالصبور منصور محمد	كلية التربية - جامعة بورسعيد
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد السيد عيد الرحمن	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله

أ.د/ نجوى حسن جوبالي

د/ أحمد محمد جاد الرب أبوزيد

د/ أسامة فاروق مصطفى

د / السيد سعد الخميسي

د/ سيد يسين التهامي

د/ عبدالله بن صالح القحطاني

جامعة بنها - مصر

جامعة منوبة - تونس

كليات الشرق العربي - السعودية

جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

جامعة الخليج العربي - البحرين

جامعة عين شمس - مصر

جامعة شقراء - السعودية

• تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية: على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم. تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجالات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه

فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعا على البحوث جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبهه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة، والمراجع.

- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.

- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).

- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).

- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.

- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد، وعند طلب نسخ إضافية أو مستلزمات إضافية للبحث أو إرساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

<http://jasht.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٤٦ - ١	واقع لغة الإشارة للمعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله محمد الحلوان
٨٤ - ٤٧	تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات - رؤى عربية وعالمية د/ محمد محمود العطار
٩٤ - ٨٥	آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة ذوي الإعاقة أحمد جمال الشيخ ذيب
١٢٢ - ٩٥	آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية د. أروى علي أخضر
١٧٢ - ١٢٣	فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لذوات اضطراب التصرف بشرى جاسم العنزي
٢٠٤ - ١٧٣	مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج بدرين محمد المباركي
٢٣٤ - ٢٠٥	طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم د. نادية التازي
٢٦٢ - ٢٣٥	معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطلّابات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن رزان عدنان اسماعيل مجيد - د. سلطان سعيد عبد الله الزهراني
٣٢٠ - ٢٦٣	أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل سلطان بن سعيد المالكي - د. بدرين ناصر القحطاني
٣٦٢ - ٣٢١	مدى ملائمة تخصصات الأكاديمية لذوي الإعاقة لرؤية ٢٠٣٠ جامعة القصيم نموذجاً سلمان بن عبد العزيز الحميدة

٣٨٨ - ٣٦٣	تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وعلاقتها بالموهوبين د. عائض بن عبدالله محمد القرني
٤١٢ - ٣٨٩	اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عفاف بنت محمد الباهلي - د. ابراهيم بن سعد ابونيان
٤٥٢ - ٤١٣	مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين مبارك محمد حمد الفرحان
٤٧٨ - ٤٥٣	استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية أبرار سعيد محمد دنيغ - د. حمزة عايد بني خالد
٥٠٤ - ٤٧٩	المهارات اللغوية لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان
٥٣٠ - ٥٠٥	مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة نجد وازن المطيري - د. حمزة سليمان بني خالد
٥٤٦ - ٥٣١	The role of the social work profession in facing the problem of violence against children with disabilities Prof. Dr. Medhat Mohamed Abo El-Nasr

افتتاحية العدد:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، تم إصدار هذا العدد من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد حصلت على رعاية أكاديمية البحث العلمي وبنك المعرفة المصري، وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات الأطروحات العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولي التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحبًا بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعَدُّ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى

إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سوياً على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء. وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير

واقع لغة الإشارة للمعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية
The reality of sign language for the hearing impaired in the
Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله محمد الحلوان

باحث دكتوراه - جامعة الملك سعود

معلم - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.137026

قبول النشر: ١٦ / ١١ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

عند تعليم لغة الإشارة للصم لا بد من مراعاة عدد من الأمور وهي أن نبدأ بالإشارات البسيطة وأن يكون هناك رغبة لتعلمها ولا بد من التكرار لكي تترسخ الإشارات ومراعاة الفروق الفردية والمساعدة في تعلم هذه اللغة وأن يتعلموا الإشارات جنباً إلى جنب مع اللغة المنطوقة. ومن مستويات اللغة الإشارية للصم، ما يلي: اللغة الإشارية المنزلية. واللغة الإشارية المدرسية. واللغة الإشارية في المجتمعات الخاصة بالصم. والصم غير المتعلمين. وأخيراً فمن حيث المميزات والعيوب فلغة الإشارة لها عدة مميزات ومنها ما يلي: تتيح الفرصة للأصم للتعبير عن ذاته ومشاعره تجاه الآخرين. وتوضيح العديد من المفاهيم المادية والمعنوية. وتوضيح المعلومات بطريقة سهلة. واستفادة لغة الإشارة من الأبجدية الإشارية يساهم في توصيل المعلومات بسهولة ويربطها بالواقع. وتتيح الفرصة للأصم حضور المحاضرات والندوات في وجود مترجم. واقتران الكلام اللفظي بلغة الإشارة يساهم في التغلب على مشكلة النسيان للأصم.

Abstract:

When teaching sign language to the deaf, a number of things must be taken into consideration, which is to start with simple signs, and there is a desire to learn them, and repetition must be made in order for signs to take root, take into account individual differences, help in learning this language, and learn signs along with the spoken language. Among the levels of sign language for the deaf are the

following: Home Sign Language. And school sign language. And the sign language in the deaf communities. Deaf and uneducated. And clarify the information in an easy way. The use of sign language from the sign alphabet contributes to the easy delivery of information and links it to reality. It allows the deaf person to attend lectures and seminars in the presence of an interpreter. And the combination of verbal speech with sign language contributes to overcoming the problem of forgetting the deaf.

المقدمة:

يعيش الإنسان منذ ميلاده وحتى وفاته في عملية تواصل مستمرة باستخدام عدة استراتيجيات وطرق للاتصال مع الغير، وبعد الاتصال ذو أهمية بالغة في حياة الإنسان، وعلى الرغم من اختلاف لغات العالم والشعوب، إلا أن هناك تواصل متبادل ومستمر بين هذه الشعوب، والتواصل قد يكون لفظي أو إشاري أو كتابي.

منذ العصور الأولى كانت عملية التواصل بدائية جداً واستمرت في التطور بكافة مستوياتها ومكوناتها وصولاً إلى عصرنا الحالي والذي كان للتقنية تأثيراً كبيراً على عملية التواصل، وخلال سنوات سابقة كانت اللغة محور اهتمام العلماء والباحثين ومحط أنظار المهتمين في المجال ولا زالت كذلك حتى يومنا هذا مع بعض الاختلافات في التوجهات وقنوات التواصل ونوعية الرسائل وما إلى ذلك.

وأشار عدد من الباحثين إلى أن لغة البشر في بداياتها من خلال عصور ما قبل التاريخ وفي العصر الحجري تحديداً كانت تعتمد على البصر في التواصل ثم بعد ذلك تحولت إلى لغة تواصل سمعية تعتمد على السمع في المقام الأول، وهذا يعكس بعض أوجه التطور في التواصل البشري واللغة المستخدمة عبر مر السنين ابتداء من التواصل الإشاري وتحوله بعد ذلك إلى التواصل اللفظي ووصولاً إلى التواصل التقني في عصرنا الحالي (Robert, 2005).

والتواصل الآن يقسم لعدة أنواع فمنه التواصل اللفظي والمستخدم من قبل السامعين الذين يعتمدون على حاسة السمع في تواصلهم، وأيضاً هناك التواصل البصري والمستخدم من قبل الأفراد الصم والذين يعتمدون على حاسة البصر للتواصل مع الآخرين إذ يعتمدون بشكل كبير على لغة الإشارة لإيصال ما يريدون.

ويشير (رومانوس، ١٩٩٣؛ الصريصري، الخضير، البخيت، الجبر، الدعجاني، ٢٠١٩). أنه بدأ تعليم الصم بافتتاح شارلز ديلبي أول معهد ملكي في باريس لتعليم الصم، ويعتبر أول معهد مجاني لتعليم الصم في العالم.

ويشير (ليد، ٢٠٠٣) أن لغة الإشارة بدأت في الإمبراطورية العثمانية ١٦٠٠/١٩٠٠م واستخدمت على نطاق واسع في إسطنبول. وانتقلت لغة الإشارة أو ما يسمى بالإيماءات إلى الولايات المتحدة عام ١٦٤٠م عندما وصل المهاجرون البريطانيون إلى السواحل الشرقية للولايات المتحدة واستقروا في جزيرة مارثا فينيارد وتطورت لغة الإشارة داخل الجزيرة، ولها أثر بسيط في لغة الإشارة الأمريكية في وقتنا الحاضر (رومانوس، ١٩٩٣؛ الصريصري وآخرون، ٢٠١٩).

وبدأ استخدام لغة الإشارة بشكل رسمي بالولايات المتحدة عام ١٨١٧م عندما تم افتتاح أول مدرسة للصم على يد معلم لغة الإشارة للصم الفرنسي كليرك، والأمريكي جالوديت (الريس، ٢٠٠٦). وعريباً بدأ الاهتمام بشكل رسمي بلغة الإشارة في بداية الثمانينات الميلادية بمبادرة من الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم والذي أقر في عام ١٩٧٢م (التركي، ٢٠١٦). وفي المملكة العربية السعودية بدأ استخدام لغة الإشارة رسمياً عام ١٩٦٤م - ١٣٨٤هـ عندما تم افتتاح أول معهد للصم في مدينة الرياض (أحدهما للبنين والآخر للبنات) (الريس، ٢٠٠٦).

وفي هذا البحث سوف ألقى الضوء على تعريف لغة الإشارة، وذكر مفاهيم لغة الإشارة، والتطرق لعدد من الدراسات والأبحاث في مجال لغة الإشارة بشكل عام، وبعد ذلك ذكر الواقع الحالي لتطبيق لغة الإشارة من واقع خبرة ميدانية في مجال تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع بالمعاهد والبرامج التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وانتهي بخاتمة.

المصطلحات:

لغة الإشارة: هي اللغة الطبيعية للأفراد الصم، وتعتمد على حركات اليدين، وتعبيرات الوجه، وإيماءات أعضاء الجسم، تُستخدم للتواصل مع الآخرين، وتتضمن على إشارات وصفية وإشارات غير وصفية وإبجدية الإشارة (الأحمد والريس، ٢٠١٣). وهي أحد أساليب التواصل الذي يعتمد على استخدام الإشارات في إيصال المعنى (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

ولقد عرف التركي والريس والطويل لغة الإشارة (٢٠٠٦) بأنها: نظام لغوي يعتمد على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات للآخرين، والتعبير عن المفاهيم والأفكار، وتعتبر لغة الإشارة اللغة المكتسبة والمفضلة لمجتمع الصم. ويمكن تعريف لغة الإشارة بأنها: هي مجموعة الإشارات التي تؤدي بمختلف أعضاء الجسم (اليدين، الرأس وبما فيه من أعضاء، الرجلين، وغيرها) والتي استخدمت بشكل قصدي أو عفوي من أجل التواصل وإيصال رسالة ومعلومة معينة.

الاتفاقية الدولية:

أن لغة الإشارة للصم أصبحت من اللغات الهامة والأساسية في تربية وتعليم وتأهيل الصم في جميع المراحل التعليمية في عالمنا العربي. فقد صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها عام ٢٠٠٦م بشأن "اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" وبروتوكولها الاختياري. فقد نصت المادة ٢٤ - وعلى الدول أن تكفل المساواة في الحصول على التعليم الأولي والثانوي، والتدريب المهني، وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة. ويتمثل التعليم في استعمال المواد، والتقنيات وأشكال الاتصال الملائمة. ويتعين أن يحصل التلاميذ المحتاجون للدعم على وسائل الدعم، وأن يحصل التلاميذ المكفوفون، والصم المكفوفون على تعليمهم بأنسب وسائل الاتصال من مدرسين يتقنون لغة الإشارة وطريقة برايل (التركي، ٢٠١٦).

لغة الإشارة:

يجب التأكيد على أن دراسة لغة الإشارة الخاصة بالصم جذبت انتباه علماء اللغة والنفس معاً. بل يتفق معظم الباحثين على أن لغة الإشارة هي لغة أصلية. ويمكن تعريفها، ولغة الإشارة هي اللغة المشتركة التي توحد الصم فيما يعرف بمجتمع الصم، حيث أنها بمثابة اللغة المرئية للتواصل بين الأفراد أو مجموعات الصم، وتمثل لغة تواصل للصم في ضوء غياب اللغة المنطوقة (حنفي، ٢٠١٤).

ولم تكن الإشارات التي يستخدمها الصم ترقى إلى وصفها باللغة، إلى أن اثبت العالم وليام استوكي من خلال بحوثه ودراساته حول لغة الإشارة، والتي نشرت بدءاً من عام ١٩٦٠م أن لغة الإشارة لغة حقيقية لها قواعدها واسسها المنظمة لها مثلها مثل اللغات المنطوقة، الأمر الذي عزز استخدام لغة الإشارة من قبل مجتمع الصم وانتشارها على مستوى العالم (الريس، ٢٠٠٦).

تمتلك لغة الإشارة المقدرة على إيصال المعنى والمفهوم من خلال الإشارات والإيماءات (عبدالفتاح، ٢٠٠٥). وأشارت بعض الدراسات أن لغة الإشارة لها قواعد على المستوى النحوي تزيد من قوتها (كرستن، قورف، ٢٠١٢). وتوصل فيولا ونوزومي (٢٠١٢) إلى وجود تشابه كبير بين لغة الإشارة السعودية مع لغات إشارة أخرى، مع وجود استراتيجيات فريدة للغة الإشارة السعودية.

وبالتالي فإن المتأمل في قضية التواصل للصم، يتضح أنه أمام قضية متعددة الجوانب، حيث أنها لن تقتصر على التواصل اليدوي أو الشفهي فقط، بل هي عملية متداخلة، تتطلب كيفية الاستفادة من جميع طرق التواصل الإشارية، حسب الحاجة خلال عملية التواصل بشرط عدم تشتت ذهن الأصم. لذلك، في أثناء تعليم الأصم لغة الإشارة، يلاحظ أن هناك بعض الكلمات ليس لها إشارة، مما يتطلب تعلمها للأصم بطريقة التهجي الأصبعي. وقد يستفاد من التهجي بالأرقام.

إن لغة الإشارة ليست جديدة، فقد أكد بعض الباحثون أن اللغات الإنسانية الأولى كانت إشارية أكثر منها منطوقة (ستوكي، ٢٠٠١). وأن النقاشات حول دور لغة الإشارة في تعليم وتعلم الصم لها تاريخ طويل، وكذلك تصور مكانها في حياة الأشخاص الصم (وول، ولايد، ٢٠٠٣). غير أن محاولات فهم تركيب لغات الإشارة كالأنظمة اللغوية لم تبدأ إلا حديثاً. وبعمرها الذي يزيد عن ٤٠ عاماً. ولا تزال الجوانب اللغوية للغة الإشارة حديثة العهد لدرجة كبيرة بالنظر إلى السرعة العادية للتطور العلمي. فلا تزال بحوث لغة الإشارة عند الأطفال الصم الذين اكتسبوها كلغة أولى في المرحلة الجنينية بالتعبير المجازي، وفهمنا لاكتساب الأطفال الصم لأبنية لغات إشارات محدودة واستخدامهم لها في التواصل لايزال جنيئاً أيضاً (حنفي، ٢٠١٤).

الأبجدية الإشارية:

ويمكن تعريفها بأنها: وسيلة لتمثيل (تشكيل) الحروف الأبجدية من خلال اليد والأصابع وحركاتها التي تشكل تلك الحروف والأرقام وفي الغالب تستخدم الأبجدية الأصبعية لأسماء الأشخاص والأماكن والتي لا يمكن تمثيلها بلغة الإشارة، وتعتبر هذه الطريقة جزء من لغة الإشارة (حنفي والسعدون، ٢٠٠٤؛ العمري، ٢٠٠٩).

وفي الأبجدية الأصبعية العربية هناك عدد من الأسس والقواعد حيث يتم استخدام واحد فقط في التعبير عن شكل الحرف، ولا بد أن يكون كف اليد موجهاً إلى الشخص المستقبل، والابتعاد عن حركات اليد التي قد تكون لها مدلولات اجتماعية غير مقبولة، وفي دول أخرى كإيطاليا فإن الأبجدية الأصبعية البريطانية لها قواعد مختلفة على سبيل المثال هم يستخدمون كلتا اليدين معاً في تمثيل الحروف بعكس الأبجدية الأصبعية العربية (العمري، ٢٠٠٩؛ كلاين، ١٩٩٧).

وتعتبر الأبجدية الأصبعية موحدة في جميع الدول العربية ويمكن أن يعود تاريخها إلى عام ١٥٩٠م في حلب العثمانية، ولم تكن بهذا الاسم؛ ولكن لوصف بعض المؤرخين لها تبدوا كذلك، وأن أبجدية الأصابع الموجودة في القرن السادس عشر لا تتشابه مع أبجدية الإشارة الحالية في العالم العربي (كرستينا، ٢٠١٧).

وبدأت لغة الإشارة في الإمبراطورية العثمانية ١٦٠٠/١٩٠٠م واستخدمت لنقل الرسائل الحساسة بين المناطق، وتوظيف الصم للعمل في المحكمة وفي قصر السلطان، واستخدمت على نطاق واسع في إسطنبول (ليد، ٢٠٠٣).

وتعد لغة الإشارة هي اللغة الأولى للغالبية العظمى للصم حول العالم، ويعد وليام ستوكي من أوائل من تحدث عن الأسس والقواعد في لغة الإشارة الأمريكية، إذ نشره لورفته عام ١٩٦٠م شكل منعرجاً هاماً، في لغة الإشارة الأمريكية، بل كانت الاستفادة مما طرحة وليام ستوكي في معظم لغات الإشارة حول العالم، حيث أشار إلى أن هناك أربعة معلمات للغة الإشارة وهي:

- ١- شكل اليد.
 - ٢- حركة اليد.
 - ٣- مكان اليد.
 - ٤- اتجاه اليد، الذي تم إضافته مؤخراً.
- والاهتمام بهذه المعلومات أو الأجزاء يساعد كثيراً في إيجاد لغة إشارة لها قواعدها وتكون قادرة على ترجمة معظم اللغات سواء كانت منطوقة أو مكتوبة وسهولة إيصالها للأفراد الصم (ويليم، ٢٠٠٥).
- ولغة الإشارة لها قواعدها وأسسها وتاريخها، وتشتمل لغة الإشارة على نوعين من الإشارات وهي كالتالي:**
- ١- إشارات وصفية: وهي الإشارات التي تعمل على وصف الشكل والمُدلول مثلاً إشارة الأكل والصلاة وما شابه.
 - ٢- إشارات غير وصفية: وهي الإشارات التي لا تتضمن وصفاً للشكل والمُدلول، حيث تشير إلى معنى مجازي، وهذه الإشارات تتطلب من المعلم وصفها وتوضيحها، مثلاً إشارة التسبيح والاستغفار (العمرى، ٢٠٠٩).
- أن لغة الإشارة تعتمد على عدة أسس وقواعد يتم تعلمها من أجل فهم وممارسة لغة الإشارة، وكذلك لكي يتم بناء لغة الإشارة بطريقة علمية ذات دلالة، باعتبار أنها لغة تخاطب فئة وتواصل مع الصم، والتي تنوب عن اللغة المنطوقة لدى السامعين، وهذه القواعد والأسس والعوامل للغة الإشارة، أوردتها حنفي (٢٠١٤) وهي ما يلي:
- ١- زمن الإشارة.
 - ٢- شكل اليد.
 - ٣- الحركة حيث يتغير مدلول الإشارة بتغير الحركة.
 - ٤- مكان اليد.
 - ٥- اتجاه اليد حيث يتغير مدلول الإشارة بتغير الاتجاه.
 - ٦- الإشارات غير اليدوية (نظرة العين، تعبيرات الوجه، الفم، والاكتاف) فغالباً ما تكون هذه الحركات هي السمة الأكثر حسماً في تحديد معنى الإشارة والمراد منها، فضلاً عن أنها تحدث في آن واحد.
- هناك أسس تبني عليها لغة الإشارة للصم ذكرها التركي (٢٠١٧) وهي على النحو التالي:**
- ١- شكل الكف. ٢- حركة اليد أو اليدين. ٣- اتجاه الكف. ٤- مكان الإشارة.
 - ٥- تعبيرات الوجه والكتفين وسائر أعضاء الجسم.
- وهذا يعني أن كل إشارة تختلف عن الإشارة الأخرى حيث أن بعض الإشارات يستخدم فيها يد واحدة وبعضها يستخدم فيها اليدين، وبعضها أصبع السبابة والإبهام وبعضها فقط السبابة، وبعضها جميع الأصابع وبعضها أغلبها، وبعضها يكون الكف في اتجاه المستقبل

وبعضها أمام المرسل وبعضها خلف المرسل. وبعض الإشارات تكون اليد ثابتة وبعضها متحركة إلى اليمين واليسار وبعضها من اليمين إلى اليسار. ومثال ذلك إشارة الله وعلم والخميس ونعم وشهر وغيرها من الإشارات (الريس، ٢٠٠٧).

وعند الحديث عن لغة الإشارة، العناصر، والباراميترات:

يعد وليام ستوكي عام ١٩٦٠م من أوائل الباحثين الذين اهتموا بدراسة بناء لغة الإشارة من حيث طريقة تشكيلها فيما يسمى بالصوتي، ومعالجتها كأداة مشابهة للنظام الصوتي للغة المنطوقة، ومثل الكلمات المنطوقة التي يمكن تقسيمها إلى عناصر صوتية، يمكن تقسيم الإشارات إلى عناصر يدوية، وقد صنف وليام ستوكي أربع عناصر للإشارة، ذكرها حنفي (٢٠١٤) وهي ما يلي:

١- شكل اليد.

٢- موضع اليد بالنسبة للجسم.

٣- حركة اليد.

٤- التوجه. حيث تشير إلى توجه راحة اليد.

خصائص لغة الإشارة:

لغات الإشارة لغات بشرية يقوم التعبير فيها في المقام الأول على الوسيط البصري - الإيمائي. حيث تستخدم حركات الأيدي وغيرها من أعضاء النطق الجسمية مثل العين والفم والرأس والأكتاف. وهذه بدورها يدركها المخاطب بصرياً. وتأثير هذا الشكل البصري - الإيمائي على طبيعة وتركيب اللغة موضع اهتمام كبير بين علماء اللغة وأولئك الذين يعملون ويبحثون لغات الإشارة البشرية. وفي حين يوجد أجماع على أن لغات الإشارة تشترك في الخصائص العامة مع اللغات المنطوقة، فإن هناك جدل حول ما إذا كان لهذه اللغات خصائص مميزة لها تؤثر على كلى المستويين العميق والسطحي.

١- فيما يتعلق بالمكونات اليدوية وغير اليدوية:

كانت الأوصاف المبكرة للغات الإشارة الخاصة في الصم تستخدم كثيراً مصطلح التواصل اليدوي، حيث كان يعتقد أن المعنى ينقل من خلال حركات الأيدي، وبينما تلعب الأيدي دوراً مهماً، اكتشفت الأوصاف الأحدث الأهمية الكبيرة للملامح غير اليدوية، خصوصاً فيما يتعلق بتركيب الجملة. تلعب هذه الملامح دوراً مهماً في التعبير عن النفي والاستفهام واشكال التعليق عن الموضوع، كما أنها تعمل كذلك على مستوى المفردات وعلامات ظرفيه ووصفية.

٢- فيما يتعلق بكلمات لغات الإشارة:

أن كلمات لغات الإشارة يقصد بها الإشارات، وهذه الإشارات منها ثلاثة أنواع رئيسية:

١- يدوية: وهي الأكثر انتشاراً، وهي تحتوي على أفعال اليد.

- ٢- متعددة القنوات: تعتبر فرعية أصغر، لكن متواترة الاستخدام تحتوي حركات الأيدي وبعض أعضاء النطق الجسدية الأخرى.
- ٣- غير يدوية: يشكل نسبة صغيرة جداً من إجمالي الموارد المفرداتية فيتضمن فقط الملامح غير اليدوية، ويبدو أن الإشارات غير اليدوية تستخدم لأغراض لغوية محدودة جداً مثل التعبيرات التي تأثر في المتحدث دون مقاطعته.
- تتميز لغات الإشارة باستخدام عدد من أنماط الشفافة وبعض هذه الأنماط خاصة بلغات الإشارة والبعض الآخر مستعار من اللغات المنطوقة (عادة من اللغة المنطوقة لأغلبية المنطقة الجغرافية التي تستخدم بها هذه الإشارات).
- ولكل لغة في العالم مستويات ولا تقل أهمية لغة الإشارة، ومن مستويات اللغة الإشارية للصم، والتي أوردتها (حنفي، ٢٠١٤؛ التركي، ٢٠١٧) ما يلي:
 - ١- اللغة الإشارية المنزلية.
 - ٢- اللغة الإشارية المدرسية.
 - ٣- اللغة الإشارية في المجتمعات الخاصة بالصم.
 - ٤- الصم غير المتعلمين.
- ومن العوامل والمتغيرات التي تسهم في اتقان الأصم للغة الإشارة، حيث ذكرها حنفي (٢٠١٤) وهي ما يلي:
 - ١- الحالة السمعية للأسرة.
 - ٢- العمر عند الالتحاق بالمعاهد أو البرامج.
 - ٣- المنطقة أو البلد التي يسكنها الأصم.
 - ٤- المعلم.
 - ٥- الأسرة.
- ويشير عدد من الباحثين في مجال تعليم لغة الإشارة إلى أن هناك عدة أمور يجب مراعاتها لتعليم لغة الإشارة للصم، يذكرها حنفي، ٢٠١٤؛ الرئيس، ٢٠٠٦، وهي تتلخص فيما يلي:
 - ١- البدء بالإشارات البسيطة ثم التدرج نحو الإشارات المركبة.
 - ٢- التكرار والتشجيع والحرص على استخدام الإشارات الأكثر استعمالاً وشيوعاً في لغة الإشارة الوصفية.
 - ٣- المساعدة في تعليم لغة الإشارة في سن مبكر.
 - ٤- مراعاة مبدأ الفروق الفردية.
 - ٥- استخدام لغة الإشارة جنباً إلى جنب مع الطرق الأخرى مثل التواصل الكلي.
 - ٦- اكتساب اللغة يتطلب أن يتفاعل الأصم مع شخص ناضج ولديه مهارة اللغة لإيجاد نظام تواصل مشترك.

٧- العمل على إيجاد بيئة تفاعل بين الأصم والمحيطين به.
أن جميع اللغات في العالم لها مميزات وعيوب، ولغة الإشارة لها عدد من المميزات والعيوب والتي أوردتها حنفي (٢٠١٤) وهي ما يلي:

١- المميزات:

- أ- تتيح الفرصة للأصم للتعبير عن ذاته ومشاعره تجاه الآخرين.
- ب- توضيح العديد من المفاهيم المادية والمعنوية.
- ت- توضيح المعلومات بطريقة سهلة.
- ث- استفادة لغة الإشارة من الأبجدية الإشارية يسهم في توصيل المعلومات بسهولة ويربطها بالواقع.

ج- تتيح الفرصة للأصم حضور المحاضرات والندوات في وجود مترجم.
ح- اقتران الكلام اللفظي بلغة الإشارة يسهم في التغلب على مشكلة النسيان للأصم.
وبما أن لغة الإشارة هي لغة الأصم وقناة مهمة في التواصل، فإن اتقانه لها والعكس، تسهم في حصوله على التغذية الراجعة، من الطرف الآخر للتواصل. وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسة ديسيل (١٩٩٤)، ودراسة هازنج ولونبران (١٩٩٧).
وبرغم من أهمية لغة الإشارة بالنسبة للأصم فأنا قد نجد بعض الآراء التي تقلل من أهمية استخدام لغة الإشارة، بل وتطالب أحياناً بعدم استخدامها في تعليم الصم، مع الاعتماد فقط على الطريقة الشفهية، وللرد على تلك الآراء يمكن القول:

إننا كسامعين نستخدم إشارات الأيدي والإيماءات في أثناء حديثنا اليومي بشكل مستمر وبطريقة تلقائية لا شعورية، وهو ما يكسب كلامنا قوة وتأثير لدى المستمعين، فما بالنا بالأصم الذي حرم من القدرة على الكلام، فلم يجد إلا أصابعه لكي تحل محل لسانه، ومع ذلك نريد أن نحرّمه من استخدام تلك الأصابع ليتضاعف حرمانه أكثر فأكثر. ومما يجدر الإشارة إليه أنه في السابق ما قبل التاريخ وفي العصر الحجري كان التواصل بصرياً ثم بعد ذلك سمعياً. وأن التواصل الإشاري غير اللفظي مستخدم في مجالات عدة فهناك إشارات يستخدمها الغواصون في البحار، وهناك إشارات يتم استخدامها في المجالات العسكرية.

عموماً في ضوء الخبرات الميدانية يمكن استخلاص العديد من العيوب والانتقادات الموجهة إلى لغة الإشارة، ويذكرها حنفي (٢٠١٤) ومنها ما يلي:

- أ- لا يمكن ممارستها في إضاءة ضعيفة، لأنها تعتمد على حاسة الإبصار.
- ب- تجعل لغة إشارة الصم أقرب إلى بعضهم البعض، في الوقت الذي توجد فجوة بين الصم والسمعين.
- ت- سهولة تعلم لغة الإشارة للأصم تجعلهم أقل اهتماماً بالنمو اللغوي، أو حتى إصدار الأصوات.

- ث- عدم قدرة أسرة الطفل الأصم على إتقانها، يسهم في وجود فجوة بين الطفل وأسرته، مما ينعكس سلباً على تقديره لذاته والآخرين.
- ج- استخدام الأصم للغة الإشارة لسهولة تعلمها تجعله يهمل ما لديه من بقايا سمعية في تواصله مع الآخرين.
- ح- أن لغة الإشارة ليس لها القدرة على بناء نظام لغوي رسمي قابل للاستخدام، ومن هنا فإنها أقرب للمحلية، وتعتمد بقدر كبير على عاملين أساسيين هما:
- ١- المستوى الثقافي للبيئة التي يعيش فيها الأصم، فهي تحدد نوع وكمية الإشارات التي يمكن أن يستخدمها في المجتمع.
 - ٢- القدرة العقلية العامة (الذكاء) للأصم. كلما ارتفع مستوى ذكاء الأصم انعكس بالإيجاب على معرفة مضمون الإشارة.
 - خ- يجد الأصم صعوبة في الإلمام بمعانيها، أو المقصود منها، فمثلاً هناك إشارة ما تعبر عن كلمات متعددة مثل (نعم - جيد - حسن).
- وعند الحديث عن لغة الإشارة بوجه عام تعتبر لغة الإشارة الأمريكية خليط بين لغات الإشارة الموجودة فبدايتها كانت من خلال لغة الإشارة الفرنسية. ولغة الإشارة الأمريكية تفعل كل ما تفعله أي لغة أخرى فهي مرنة بالقدر الكافي الذي يجعلها قادرة على الاستجابة لتغيرات المجتمع الأمريكي المستمرة، وفي الآونة الأخيرة أصبحت لغة الإشارة الأمريكية من أغنى لغات الإشارة في العالم (حنفي، ٢٠١٤).
- في عام ١٦٤٠م وصل المهاجرون البريطانيون إلى السواحل الشرقية للولايات المتحدة الأمريكية واستقروا هناك في جزيرة مارثا فينيارد وتطورت لغة الإشارة داخل الجزيرة وكان عندهم عدد من العادات والتقاليد وهي زواجهم من بعض مما أدى إلى انتشار الصمم بينهم حيث أنه وراثية جينية بين بعضهم واستمر انجابهم لأطفال صم، ولغة الإشارة أو ما يسمى بالإيماءات التي كانوا يستخدمونها لها أثر في لغة الإشارة الأمريكية (الصريصري وآخرون، ٢٠١٩؛ رومانوس، ١٩٩٣).
- وكان كليرك هو المحفز لنمو لغة الإشارة الأمريكية، حيث نهض بمسئولية تطوير نظام تعليمي بدوي في المدرسة الأمريكية للصم في عام ١٨١٧م وتلقى كليرك تعليمه في باريس، حول شكل معدل من النظام الذي طوره في الأصل دي لبيه، وكان دي لبيه قد أخذ لغة إشارة موجودة بالفعل وعدلها لكي تعكس الفرنسية باستخدام الأبجدية اليدوية الإسبانية وإشارات جديدة ابتدعها لتوضيح جوانب القواعد (حنفي، ٢٠١٤). وبعد ذلك تطورت المدرسة وأصبحت تسمى بكلية جالديت عام ١٨٦٤م بعد موافقة الحكومة الفيدرالية، وفيما بعد تمت الموافقة على مسمى جامعة عام ١٩٥٤م، وهي أول جامعة للصم وضعاف السمع في العالم، وفلسفة التعليم المستخدمة ثنائي اللغة ولغة الإشارة الأمريكية (ASL) والانجليزية المكتوبة.

والقبول في الجامعة شرط اتقان لغة الإشارة الأمريكية (رومانوس، ١٩٩٣؛ الصريصري وآخرون، ٢٠١٩).

وهناك عدد من العلماء المشهورين في مجال تعليم الصم ولغة الإشارة وكان لهم جهود جبارة في نشر لغة الإشارة وتأسيسها عالمياً ولا زلنا نلاحظ اثارهم الإيجابية على مستوى العالم في مجال تعليم الصم وخصوصاً بلغة الإشارة ومنهم **جوان بابلو بونية** ١٦٢٠م راهب أسباني قام بتأليف كتاب عن تعليم الصم، واستخدم الأبجدية الإشارية لتدريس الصم. و **شارلز ديليبي** يعرف باب الصم، فتح أول معهد ملكي في باريس لتعليم الصم، كما يعتبر أول معهد مجاني لتعليم الصم في العالم. و **لورانت كليرك** يعتبر أول معلم أصم، وأول من قام بتدريس الصم في الولايات المتحدة الأمريكية، يلقب باب لغة الإشارة الأمريكية. و **وليام ستوكي** أستاذ اللغة الإنجليزية بجامعة جالوديت ١٩٥٥م، لا حظ اختلاف ترتيب الجمل الإشارية عن الإنجليزية، قادت أبحاثه لتغير المفهوم تجاه لغة الإشارة بوصفها لغة اسبانية (رومانوس، ١٩٩٣؛ الصريصري وآخرون، ٢٠١٩).

وعلى المستوى الدولي فإن لغة الإشارة الأمريكية على سبيل المثال لا الحصر تعد لغة طبيعية قائمة بحد ذاتها، ولا تعتبر جزء تابع للغة الإنجليزية، ويعود الفضل في تقنين لغة الإشارة الأمريكية، كما ذكره فيرون واندروس إلى لورانت كليرك معلم الصم من أصول فرنسية، وتوماس هوبكنز جالوديت عندما تم افتتاح أول مدرسة للطلبة الصم في الولايات المتحدة ١٨١٧م. والذي كان لجهودهما الفضل الكبير في انتقال لغة الإشارة الإنجليزية منذ ذلك الزمن من خلال تعليم الطلبة الصم هذه اللغة في المدارس، ويظهر تأثير المعلم الفرنسي لورنت كليرك في الإشارات المستخدمة في لغة الإشارة الأمريكية لتعود نسبة كبيرة منها إلى أصول فرنسية (شيتز، ٢٠١٢/٢٠١٥).

وفيما بعض من طرق التواصل في لغة الإشارة الأمريكية (النظم والأساليب للغة الإشارة) والتي يذكرها شيتز (٢٠١٢/٢٠١٥) وهي ما يلي:

أنماط التواصل البشري، لغة الإشارة الأمريكية، تتطلب رسائل الإشارة عملية من جزأين من جانب المتكلم بالإشارة. أولاً يجب أن يمتلك المتكلم بالإشارة الذي ينقل رسالة القدرة على البناء العقلي للصورة البصرية للشيء الذي يريد ينقله. ثانياً يجب أن يكون قادراً على تقديم المفاهيم بصرياً بدقة لضمان أن تصل إلى متلقي الرسالة المعلومات المقصودة.

النظام الإشاري الإنجليزي المرمز يدوياً: اكد قبل ذلك أن الأشخاص الصم هم الذين طوروا لغة الإشارة الأمريكية وانها تستخدم على نطاق واسع في مجتمع الصم. وتستخدم هذه اللغة للتبادلات الاجتماعية للمعلومات. لكنها باستثناءات قليلة لا تستخدم من جانب المعلمين السامعين للأغراض التعليمية في بيئات الدمج أو في التعليم العام ويرجع ذلك جزئياً إلى فلسفة ترى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يجب أن يقدم لهم تمثيل بصري للغة الإنجليزية.

ولذلك تطورت النظم الاشارية للانجليزية المرزمة يدوياً. في السبعينات لمساعدة الطلاب في اكتساب اللغة الانجليزية المنطوقة والمكتوبة. ونتيجة للاختلافات الواسعة في القواعد بين اللغتين (لغة الإشارة الأمريكية واللغة الانجليزية) طور هؤلاء المعلمين النظم الاشارية القائمة على اللغة الانجليزية لتعمل على تجسير تلك الفجوة. وتعرف هذه النظم باسم الانجليزية المرزمة يدوياً. على أن هذه النظم ليست لغات، وانما تمثيلات بصرية للغة الانجليزية. فهي تتبع ترتيب الكلمات باللغة الانجليزي وتستخدم إشارات مبتكرة. وتعكس تركيب اللغة الانجليزية ومفرداتها. ومن هذه الرموز الاشارية طريقة روشيستر، والانجليزية الاشارية (SE)، والانجليزية الاشارية الأساسية (SEE I)، والانجليزية الاشارية الدقيقة (SEE II)، والانجليزية الاشارية الدقيقة القائمة على المفهوم (CASE).

طريقة روشيستر: كانت تسمى في الأصل الإبداع الكبير وهي نظام يتكون من التهجي بالأصابع فقط، حيث يستخدم شكل يدوي واحد لكل حرف ابجدي، دخل التهجي بالأصابع أو التعبير بالأصابع رسمياً إلى المدارس العامة عام ١٨٧٨م كان زينوس ويسترفيلت حينذاك مدير مدرسة الصم في روشيستر بنيويورك وكان ويسترفيلت اختصاصياً شفهياً وفيما، لكن في أثناء مدة خدمته في مدرسة روشيستر ادرك قصور الطلاب في اللغة الانجليزية، خاصة عندما يعبرون عن انفسهم كتابة. ولذلك اخذ يبحث عن طرق بديلة للمساعدة على التغلب على هذه المشكلة.

والتهجي بالأصابع هو تمثيل يدوي للغة المنطوقة. ولذلك لا يمتلك تركيباً أو صرفاً أو اصواتاً أو دلالات منفصلة، وانما يعتمد على التركيب اللغوي للغة التي يمثلها، وفي هذه الطريقة تنطق الكلمات بالتهجي حرفاً حرفاً. ويستطيع القارئ أن يشاهد كل حرف في أثناء انتاج الكلمات. والتهجي بالأصابع مصمم لكي يستخدم أنياً مع الكلام، لكن استخدام التهجي بالسرعة التحادثية يفرض على الشخص أن يتهجى ١٢ حرفاً في الثانية ووفقاً لبورشتاين ١٩٧٤.

الانجليزية الاشارية:

ترجع إلى منتصف السبعينات واعمال هاري بورنشتاين وزملائه، وقد نشأت عن الحاجة إلى تزويد الأطفال الصم بنموذج بصري للغة الانجليزية، ومع انها تطورت في البداية للاستخدام مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فقد استخدمت لاحقاً في بيئات المدرسة الابتدائية. والانجليزية الاشارية نظام إشارة قائم على اللغة الانجليزية ومصمم لكي يستخدم أنياً مع الكلام. ويستخدم هذا النظام نوعين من التمثيلات البصرية حوالي ٣٠٠٠ كلمة إشارية و ١٤ علامة اشارية. تمثل كل كلمة اشارية كلمة منفصلة في معجم اللغة الانجليزية القياسية. تستخدم العلامات الاشارية لتوضيح التغيرات في شكل الكلمات. وقد اخذ خمس من هذه العلامات من لغة الإشارة الأمريكية وابتكرت التسعة الأخرى كجزء من النظام. تستخدم

إشارات لغة الإشارة الأمريكية قدر الإمكان، ويمكن إضافة علامة اشارية واحدة لكل إشارة لتغيير شكل الكلمة الاشارية. لكن اذا كانت الكلمة الاشارية والعلامة الإشارية لا تمثلان الكلمة بدقة، يقضي هذا النظام بتهجي الكلمة كاملة بالاصابع.

الإنجليزية الاشارية الأساسية:

تعد الأقدم بين كل النظم الاشارية المبتكرة. تطور هذا النظام في أواخر الستينات على يد معلم الصم ديفيد أنتوني ومجموعة من زملائه (جميعهم من الصم قبل تعلم اللغة بين عمر الخامسة عشر والسابعة والستين) هذا النظام يعتبر مفهوماً وليس طريقة، ويعتمد على التركيب اللغوي للغة الإنجليزية، وتقوم فلسفة الإنجليزية الاشارية الأساسية على (تقديم نظام اشاري بصري تركيبى للاباء/ الأمهات والمعلمين الناطقين بالانجليزية غير الملمين بتعقيدات لغة الإشارة الأمريكية لكي يستخدموه مع أطفالهم لينموا فيهم تركيبياً لغوياً يشبه ذلك الموجود عند اقرانهم السامعين.

نشأت الإنجليزية الاشارية الأساسية بسبب القلق من أن لغة الإشارة الأمريكية لغة مفهومية غير مرتبطة باللغة الإنجليزية وقد فحص أنتوني ١٩٧١م الإشارات التي يستخدمها الشخص الأصم المتوسط من قبل تعلم اللغة. واكتشف أن الإشارات تستخدم لنقل كلمة عامة وليس كلمة محددة.

فحص أنتوني ١٩٧١م كلمات اللغة الإنجليزية الأساسية وسرعان ما اكتشف أن نصفها ليست لها إشارات. واكتشف أيضاً أن بعض الجمل الإنجليزية يمكن أن تنقل كاملاً من خلال لغة الإشارة الأمريكية، وأن غيرها يمكن أن تقرب فحسب.

وبهدف تقديم اللغة الإنجليزية كوسيط بصري حيوي لتكون متمماً للكلام وليس لتوصيل المفاهيم، ابتكر أنتوني ١٩٧١م نظاماً إشارياً هو الإنجليزية الاشارية الأساسية (SEE I). يتكون هذا النظام من ٥٠٠٠ إشارة تقريباً كل واحدة منها تمثل كلمة انجليزية واحدة. ويستطيع الأشخاص الذين يتواصلون من خلال الإنجليزية الاشارية الأساسية أن يعبروا عن كل كلمة بترتيب الكلمات الإنجليزي باستخدام إشارات انجليزية عامية وصحيحة.

الإنجليزية الاشارية الدقيقة:

تعتبر إحدى ثمرات اعمال انتوني الاصلية حول الإنجليزية الاشارية الأساسية وتطورت على يد جستاسون وزملاءه ١٩٧٢م، وتعد حالياً أوسع النظم الاشارية استخداماً. وتشارك مع الإنجليزية الاشارية الأساسية في الفلسفة حيث يقصد بها أن تستخدم أنياً مع الكلام. وحيث تنقل كل كلمة بإشارة واحدة بترتيب الكلمات الإنجليزية.

تستخدم الإنجليزية الاشارية الدقيقة الصرف الإنجليزي، ويقسم النظام الكلمات الإنجليزية إلى كلمات أساسية ومركبة ومعقدة. الإنجليزية الاشارية الدقيقة تستخدم إشارة واحدة فقط للمفاهيم الثلاثة (النطق، والتهجي، والمعنى). وإذا كانت الإشارة الموازية في لغة الإشارة

الأمريكية لها أكثر من ترجمة انجليزية، يؤيد انصار الإنجليزية الاشارية الدقيقة ابتكار إشارات دقيقة.

تحتفظ الإنجليزية الاشارية الدقيقة (SEE II) ببعض إشارات الضمائر من لغة الإشارة الأمريكية. تستخدم الإنجليزية الاشارية الدقيقة في عدة نظم مدرسية، بهدف تزويد الطلاب الصم بنموذج انجليزي واضح بصرياً بما يمكنهم من اتقان اللغة الإنجليزية والنجاح الأكاديمي.

الإنجليزية الاشارية الدقيقة القائمة على المفهوم:

تشير اللغة الإنجليزية الاشارية الدقيقة مفهوماً (CASE) إلى استخدام الإشارات بناءً على معنى الفكرة المنقولة وليس الكلمة الإنجليزية المستخدمة. ومن يستخدمون اللغة الإنجليزية الاشارية الدقيقة مفهوماً لأغراض التواصل يعتمدون على معنى الكلمة وليس تهجئة الكلمة عند اختيار الإشارة الملائمة. وعند استخدام هذا النظام تنتج الإشارات باتباع تركيب الجملة الإنجليزية. وفي الغالب بالتزامن مع انجليزية منطوقة أو بتحريك الفم. ويستخدم هذا النظام أيضاً لغة الإشارة الأمريكية، بما في ذلك استخدام الفضاء، والعلامات الوجهية.

والأشخاص الملمون بأحد النظم الاشارية يقابلون غالباً أشخاصاً صم أو مهنيين في المجال متمكنين من لغة الإشارة الأمريكية. وفي هذا الحالة يجب إجراء تعديلات في طريقة تقديم كل من اللغة الإنجليزية ولغة الإشارة الأمريكية لكي يحدث التواصل.

أن مستخدمي لغة الإشارة الأمريكية المتمكنين الذين يريدون أن يدخلوا في محادثة مع أشخاص يعتمدون على أحد النظم الاشارية للتواصل غالباً ما يجدون أنفسهم مضطرين للاعتماد على انجليزية اشارية هجين تعرف أيضاً باسم النظام الاشاري المختلط أو التواصل الكلي لتيسير تبادل المعلومات.

النظام الإشاري المختلط أو الإنجليزية الاشارية الهجين:

تقدم اللغة رابطاً تواصلياً مع الأشخاص الموجودين في بيئتنا، ولذلك يجب أن تكون قادرة على تكييف النمط المستخدم للتعبير عن افكارنا. وكما هي الحال في اللغات الأجنبية الأخرى. فعندما ترغب مجموعتان مختلفتان في التفاعل مع إحداها الأخرى. يجب تطوير طريقة لتبادل المعلومات. يعرف هذا النظام في اللغات الأجنبية باسم اللغة الهجين، بينما يعرف في لغة الإشارة باسم الإنجليزية الاشارية الهجين أو النظام الإشاري المختلط. وهو في العادة يستخدم بعض المفردات والتراكيب النحوية من اللغات الأصلية للجماعتين.

والنظام الإشاري المختلط هو المنطقة الوسطى للتواصل بين الأشخاص الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة الأمريكية باعتبارها لغتهم الأصلية والأشخاص السامعين أو الصم الملمين بلغة الإشارة الأمريكية لكن دون درجة الطلاقة.

ومن خلال وضع لغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية بالتتابع مع أحدهما الأخرى. نستطيع أن نرى كيف يتداخل النظام الإشاري المختلط CS مع القاعدتين اللغويتين المتميزتين (لغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية) والنظم الإشارية الإنجليزية. وكما تُبتكر إشارات منزلية لتحسين التواصل بين أفراد الأسرة السامعة والصم، تُبتكر تنويعات للنظم الإنجليزية الإشارية لتمثيل الإنجليزية المنطوقة.

أن تمكن الشخص السامع من لغة الإشارة الأمريكية والموقف الذي يحدث فيه التواصل قد يحددان مدى استخدام لغة الإشارة الأمريكية عند التحدث مع الأشخاص الصم. ويفضل المهنيون في الميدان التربوي غالباً استخدام نظام إشاري قائم على اللغة الإنجليزية من نوع النظام الإشاري المختلط. بينما قد يميل العاملون في هيئات الخدمة الاجتماعية والبيئات الدينية (تأسيساً على خلفياتهم الإشارية والطريقة التي اكتسبوا اللغة بها) نحو استخدام صيغة شكلية أكثر من لغة الإشارة الأمريكية. وعلى كل فإن تمكن الشخص من اللغة والبيئة التي تحدث المحادثة فيها يؤثران على أسلوب التواصل المستخدم.

ويقول ماهشي وموسيلي وسكوت (٢٠١٥/٢٠٠٦) تقوم النظم الإشارية المبتكرة ونظم اللغة الإنجليزية المشفرة يدوياً، بتعديل الإشارات أو ابتكار إشارات جديدة لتوفير تمثيل كامل للغة الإنجليزية باستخدام وترتيب الكلمات والتركيب من اللغة الإنجليزية. وتستخدم نظم الإشارات المبتكرة إشارات لغة الإشارة الأمريكية كأساس وتُبتكر إشارات للدلالة على تراكيب نحوية مثل الضمائر وزمن الفعل والبادئات وحروف الجر. ومن أكثر النظم الإشارية المبتكرة انتشاراً نظام الإنجليزية الإشارية الدقيقة SEE II والانجليزية الإشارية، ونظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية.

الإنجليزية الإشارية الدقيقة SEE II :

تصنف الإنجليزية الإشارية الدقيقة الكلمات الإنجليزية إلى ثلاث مجموعات واسعة: الإشارات الأساسية والمركبة والمعقدة ويعتمد اختيار الإشارة لتمثيل الكلمة على قاعدة اثنين من ثلاثة والتي تتضمن الصوت والتهجي والمعنى.

الإنجليزية الإشارية:

الإنجليزية الإشارية نظام مبتكر يوازي اللغة الإنجليزية، حيث يتحدث مستخدمو الإنجليزية الإشارية جنباً إلى جنب مع الإشارة بترتيب الكلمات في اللغة الإنجليزية. ويقوم هذا النظام على فرضية أن الأطفال الصم يجب أن يعتمدوا على ما يرونه ليفهموا ما يقوله الآخرون لهم. ويستعير هذا النظام بعض الإشارات من لغة الإشارة الأمريكية، ويبتكر بعضها، ويأخذ غيرها من نظم الإنجليزية الإشارية الدقيقة، وقد جُمعت كلها في القاموس الشامل للإنجليزية الإشارية. وتتضمن الإنجليزية الإشارية SE مجموعتين من الإشارات: الكلمات الإشارية والعلامات الإشارية.

نظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية:

تختلف نظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية عن نظم الإشارة المبتكرة في أنها لا تتبع مجموعة واضحة من المبادئ، وإنما تتبع ترتيب الكلمات باللغة الإنجليزية. كان هذا النوع من التواصل الأنّي يسمى في الماضي الإنجليزية الإشارية الهجين. وأخيراً أصبح يعرف بأسم الإنجليزية الإشارية أو الإنجليزية الإشارية الدقيقة مفهوماً.

يستلزم نظام الإشارة القائم على اللغة الإنجليزية الجمع بين اللغة الإنجليزية وخصائص لغة الإشارة الأمريكية وفقاً لترتيب الكلمات الإنجليزي. والكفاءة اللغوية للشخص المستخدم للإشارة تحدد استخدام الخصائص من أي من اللغتين. فإذا كان الشخص كفوءاً في لغة الإشارة الأمريكية ومنخفض الكفاءة في اللغة الإنجليزية، سيكون كثير من الخصائص المستخدمة في الإشارة مأخوذة من لغة الإشارة الأمريكية. ونظراً لتأثير الكفاءة اللغوية، تختلف نظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية من مستخدم لآخر. كما تختلف نظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية عن نظم الإشارة المبتكرة في نواحي عدة. ونظم الإشارة القائمة على اللغة الإنجليزية لم تبتكر وإنما تطورت وإنها لم تصمم لكي تستخدم في السياق التربوي أو لتعليم اللغة الإنجليزية وإنما بغرض التواصل الاجتماعي وإنها يمكن أن تستخدم مع الصوت أو بدونه.

ولو نظرنا للمجتمع الأمريكي والإنجليزي والأسترالي نجد أن لغة البلاد هي اللغة الإنجليزية وهي متفقة في هذه الدول الثلاث ولكن نجد أن لغة الإشارة الأمريكية تختلف عن لغة الإشارة الإنجليزية وتختلف عن لغة الإشارة الأسترالية، الأمر الذي يؤكد احترام لغة الإشارة الخاصة بكل بلد.

من جانب آخر نجد أن اللغة الأصلية للأمريكيين الصم الذين ولدوا بهذا الصمم (والكثير من الكنديين كذلك) هي الإشارة الأمريكية للصم (ASL). وهذه اللغة مثل كثير من اللغات لها التركيب النحوي الخاص بها، وهو لا يشابه تركيب نحو لغات الأغلبية؛ على سبيل المثال فالأفعال في الإشارة الأمريكية للصم لا تعبر عن زمن وليس فيها صيغة مبني للمجهول. وهي لغة تتميز بالتصريفات الكثيرة والعلاقة بين الفاعل والمفعول لا تنعكس في ترتيب الكلام. وتمتاز اللغة أيضاً بأنها لغة موضوعية ويشيع فيها ترتيب مفعول - فاعل - فعل ذات التركيب السطحي بعكس الإنجليزية التي تفضل ترتيب فاعل فعل مفعول (بيكر وكوكلي، ١٩٨٠؛ بيرلموتر، ١٩٩١). وفي الواقع فإن عدد متزايد من الجامعات الأمريكية اعترفت بالإشارة الأمريكية للصم كلغة أجنبية ويقبلونها كذلك في نظامهم لتوثيق اللغات الأجنبية. وعلى العكس من ذلك فالكثير من الأفراد ممن يعانون فقدان سمعي لا يستخدمون الإشارة الأمريكية للصم كلغة أصلية، ولكنهم تعلموا بدلاً من ذلك استخدام تنويع من اللغات العامة التي يشار إليها باسم لغة الإشارة الإنجليزية. ويتم توظيف المفردات الموجودة في تلك اللغة والمستقاة من الإشارة الأمريكية للصم لإيصال المفردات الإنجليزية في ترتيب

مشابه لترتيب الكلام في اللغة الإنجليزية والموقف مشابه في بلدان أخرى؛ الكثير لديهم لغة الإشارة الخاصة بهم بتركيباتها النحوية الخاصة بها؛ وبنظام خاص بها لإيصال مفردات لغات الأكثرية الأمر الذي يؤكد صعوبة وعدم فاعلية توحيد لغات الإشارة ضمن اللغة الموحدة المنطوقة.

وذكر الرئيس (٢٠٠٧) أن فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة والتي تعد من أحدث التوجهات العالمية في مجال تربية وتعليم الصم. حيث أن التطور التاريخي في مجال تربية وتعليم الصم ارتبط بشكل وثيق بتطور النظرة نحو الصم والصمم. والتوجه السائد في الماضي كان النظر الى الصمم كحالة طبية بينما التوجه الأكثر حداثة والسائد في العالم حالياً ينظر الى الصمم كاختلاف وكحالة ثقافية.

أن الاختلاف حول أفضل الطرق للتواصل مع الصم وتعليمهم يعتبر من الأمور البارزة في مجال تربية وتعليم الصم ويعود هذا الاختلاف الى تاريخ قديم قدم تعليم الصم. ابرز هذه الطرق المختلف حولها فلسفة التعليم الشفهي (الطريقة الشفهية) وطريقة لغة الإشارة.

تعود البداية الفعلية للصراع بين الطريقتين الى عام ١٨٨٠ م حيث تم عقد المؤتمر العالمي للصم في ميلان بإيطاليا ومنه تم إقرار الطريقة الشفهية كأفضل طريقة يجب اتباعها لتعليم الصم وعدم استخدام لغة الإشارة. ومن أشهر من تزعموا اصدار هذا القرار الكسندر جراهام بل. نتيجة لهذا القرار فقد بدأت محاربة لغة الإشارة في العالم ومنع استخدامها في تدريس الصم والتواصل معهم، ومعاقبة من يستخدم لغة الإشارة ومنع المديرين والمعلمين والاداريين من التواصل مع الطلاب وتدريبهم باستخدام لغة الإشارة.

ضلت الطريقة الشفهية هي السائدة الى بداية عقد الستينات حيث أدت ثلاث عوامل رئيسية إلى العودة مرة أخرى إلى لغة الإشارة. وفي منتصف الستينات وبداية السبعينات تمت العودة الى استخدام لغة الإشارة في تدريس الصم ولكن بطرق مختلفة حيث لم تستخدم لغة الإشارة بشكلها الأساسي بل تم تطويرها وتغيير بعض قواعدها لتناسب اللغة المنطوقة. ومن امثلة هذه النظم والأساليب والطرق المخترعة للغة الإشارة الامريكية ما يلي: طريقة الكلام التلمحي أو المرمز، وطريقة الرؤية الإنجليزية الأساسية SEEI، وطريقة الإشارات الإنجليزية المضبوطة SEE2. وفي خضم هذه الطرق والأساليب والنظم المقترحة للغة الإشارة الامريكية، ظهرت فلسفة التواصل الكلي التي انتشرت بشكل كبير في جميع انحاء العالم. حيث أن مجموعة من العلماء قاموا برفع خطاب لإدارة جامعه جالوديت لإصدار قانون يمنع استخدام الإشارة والكلام في نفس الوقت وذلك في عام ١٩٨٩م (مورس، ١٩٩٦). ومن أكثر الطرق والنظم والأساليب المخترعة للغة الإشارة الامريكية انتشاراً، والتي ذكرها الرئيس (٢٠٠٧) ما يلي:

أولاً: اللغة الإنجليزية بالإشارات ١٩٨٢ SE :

الوصف: تستخدم لغة الإشارة الأمريكية ASL كقاعدة، والتي تتألف من أكثر من ٣٠٠٠ إشارة، و ١٤ إشارة مميزة. تحدد تمثيل الأشكال المعينة لقواعد اللغة الإنجليزية، ويمكن استخدام التهجئة بالأصابع وتتم الإشارات بنفس ترتيب الجملة الإنجليزية. الإيجابيات: التمثيل البصري للغة الإنجليزية، وهي سهلة للوالدين في أن يتعلمها مقارنة مع لغة الإشارة الأمريكية ASL، ان كثير من المواد التدريسية واشرطة الفيديو التي تم تطويرها للأساتذة / المعلمين وللوالدين بهذه الطريقة، تعتبر اقل تعقيدا لتعليم الوالدين مقارنة بالنظم الأخرى.

السلبيات: تفتقد الفاعلية، لا تتقيد وتتبع القواعد اللغوية في التشكيلات والتكوينات اللغوية.

ثانيا: الرؤية الإنجليزية الأساسية SEEI 1971 :

الوصف: تصنف الإشارات في تركيبات أساسية وفي مجموعة كلمات، تستخدم قاعدتين من ثلاث الشاملة على (الصوت، الهجاء، المعاني).

الكلمات التي لها معاني متعددة يتم الإشارة إليها بنفس الشيء (مثلا: يركض، يستطيع او يقدر، ويربط) وذلك بسبب استخدام المعايير الصوتية والهجائية، وتحتوي على أكثر من خمسين إشارة مختصرة، من اشكال (رموز) اللغة الإنجليزية.

الإيجابيات: تقدم لنا التمثيل النظري للغة الإنجليزية، يمكن ان يكون لها الوقت الاسهل في التعليم بالنسبة للوالدين وذلك بسبب الترتيب الإنجليزي للكلمة.

السلبيات: تفتقد الفاعلية، النظام يكون بطيئاً متعباً وغير ملائم تعليمياً للكثيرين، والكلمات متعددة المعاني تتم الإشارة إليها بنفس الطريقة والتي تربك الأطفال الصم (مثل كلمة ball عند التحدث عن الرقص تعني صالة الرقص وتعني كرة، وتتم الإشارة إليها بنفس الطريقة أي نفس الإشارة).

ثالثا : الإشارة باللغة الإنجليزية الدقيقة أو الصحيحة SEE2 1978 :

الوصف: تستخدم نفس الكلمات الرئيسية من معجم لغة الإشارة، واختراع الإشارات للغة الإنجليزية من خلال الصور والأشكال، ويتم الإشارة باللغة الإنجليزية مثلما يتم النطق بها، وتتم ترجمتها فقط إلى واحدة من معادلات اللغة الإنجليزية، ويوجد معيار من ثلاث نقاط (الصوت، المعنى، الهجاء) وهي القاعدة التي يتم تطبيقها عملياً، أما الكلمات المعقدة والتي تكون كلمات أساسية مع إضافات ملحقة تستخدم الإشارات الأولية، وتستخدم إشارات مختصرة أقل مقارنة.

الإيجابيات: تقدم لنا التمثيل النظري للغة الإنجليزية، يمكن أن يكون لها الوقت الأسهل في التعليم بالنسبة للوالدين وذلك بسبب الترتيب الإنجليزي للكلمة.

السلبيات: تفتقد الفاعلية، والنظام يكون بطيئاً ومتعباً وغير ملائم تعليمياً للكثيرين، والكلمات متعددة المعاني تتم الإشارة إليها بنفس الطريقة والتي تربك الأطفال الصم (مثل كلمة ball

عند التحدث عن الرقص تعني صالة الرقص وتعني كرة وتتم الإشارة إليها بنفس الطريقة أي نفس الإشارة).

رابعاً: طريقة روشيستر:

الوصف: هو نظام أبجدي الحروف والذي يشتمل على الهجاء بالأصابع والكلام، وتستخدم ٢٦ حرفاً من حروف الهجاء اليدوية والتي تقابل حروف الهجاء الإنجليزية. الإيجابيات: يستطيع مستخدم هذه الطريقة تهجئة الكلمات التي لا يوجد لها إشارات، وهجاء الكلمات يمكن الحصول عليه يدوياً، ويمكن أن تساعد في تدريس الأحرف والإملاء مبكراً. السلبيات: تقتقد الفاعلية، وعلى الشخص أن يعرف اللغة الإنجليزية حتى يستطيع أن يفهمها. خامساً: الكلام المرمز ١٩٦٧:

الوصف: هو نظام يدوي يستخدم إشارات محددة لتسهيل تمييز الحرف المنطوق خصوصاً الحروف المتشابهة المخارج، وتستخدم ٨ أشكال يدوية وأربع مواقع قرب الوجه للمساعدة في قراءة الشفاه.

الإيجابيات: يقدم تمثيل بصري لأصوات الكلام على الشفاه. السلبيات: الإشارات والتلميحات المستخدمة لها معنى بحد ذاتها، والمناقشات كمجموعة صعبة يجب أن تكون وجهاً لوجه مع المتحدث، ويجب التركيز بشكل كبير على الشفاه والإشارات، وصعبة جداً على الأطفال الصغار الذين في طور النمو اللغوي. فلسفات لغة الإشارة:

ظهرت فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة، في السبعينات، كانت السويدية الإشارية تستخدم كطريقة تواصل في مدارس الصم إلى أن أقر البرلمان السويدي في عام ١٩٨١م قانوناً يؤكد على أن لغة الإشارة السويدية هي اللغة الأولى والطبيعية للصم في السويد، وبالتالي أحقية الصم لإتقان المهارات اللغوية للغة الإشارة واللغة السويدية مما أدى إلى أن تصبح لغة الإشارة السويدية هي اللغة التي تستخدم لتدريس الصم في السويد، مما سبق يمثل البداية الفعلية لطريقة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة، كما أن فلسفة ثنائي اللغة تقوم على أساس أن لغة الإشارة للصم هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم ويجب استخدامها لتعليمه لغة المجتمع المحلي الذي يعيش فيه كحق من حقوقه في تعلم هذه اللغة كلغة ثانية له ويؤكد على ضرورة تعريف الأطفال الصم ثقافة مجتمع الصم وثقافة مجتمع السامعين الذين يعيشون فيه، وأن يعطي هاتين الثقافتين للصم والمجتمع الذي يعيشون فيه قدراً متساوياً من الاهتمام والتعليم، وتُعرف فلسفة ثنائي اللغة - ثنائي الثقافة إلى أنها أحدث الأساليب في تربية وتعليم الصم والتي تقوم على أساس أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم والتي من خلالها يتم تدريسه لغة مجتمعه كلغة ثانية، كما تقوم على أساس ضرورة ربط اللغة بالثقافة وتعرف الأصم بثقافة الصم وثقافة مجتمع السامعين الذي يعيش فيه (الرئيس، ٢٠٠٦).

كما يشير التركي (٢٠٠٦) إلى أن أول من عرف مفهوم الثقافة في إشارة إلى ثقافة الصم هو وليام ستوكي وآخرون، ثقافة الصم تعزى إلى الأفراد الذين يتفاعلون مع مجتمع الصم من خلال لغة الإشارة، كما أنهم يتقاسمون قيماً ومبادئ وعادات وتقاليد وأعراف وخبرات كمجتمع للصم.

كثيراً من العاملين في تربية الصم تحدثوا عن نفس الفكرة (أي فلسفة ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة) قبل ذلك مثل وليام ستوكي لكن لم تطبق فعلياً إلا مع بداية الثمانينات وهي الآن تطبق (فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة) في الكثير من دول العالم مثل السويد والدنمارك وكندا واليابان والولايات المتحدة.

ويمكن ايجاز أهم الأسباب التي أدت الى تبني فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة والتي ذكرها الرئيس (٢٠٠٦) وهي ما يلي:

١- النظم الاشارية التي استخدمت في السبعينات والثمانينات لا تمثل لغات الإشارة الاصلية التي يتم اكتسابها بشكل طبيعي من قبل الصم بل تعتبر أنظمة غير طبيعية ومخترعة.
٢- يستحيل تقديم نموذج حقيقي للغة الإشارة واللغة المنطوقة عند تقديمهما في نفس الوقت بسبب عدم الالتزام بقواعد أي منهما.

٣- عدم تطور مستوى القراءة والكتابة بالشكل المطلوب عند الطلاب الصم باستخدام الطرق والفلسفات والنظم (أولاً: طريقة لغة الإشارة، ثانياً: فلسفة التعليم الشفهي، ثالثاً: الطرق والنظم والأساليب المخترعة للغة الإشارة الأمريكية وهي الإنجليزية الأساسية والانجليزية الاشارية الأساسية والانجليزية الاشارية الدقيقة والانجليزية الاشارية القائمة على المفهوم والانجليزية الاشارية الهجين او النظام الاشاري المختلط، رابعاً: فلسفة التواصل الكلي).

٤- العديد من البحوث والدراسات وجدت علاقة قوية بين مهارات الطفل الاصم في لغة الإشارة الأمريكية ومهاراته في القراءة والكتابة (باللغة الإنجليزية) بحيث كلما حصل على درجات أعلى في تقييم لغة الإشارة كلما كانت درجاته في القراءة والكتابة أعلى.

٥- البحوث التي درست ثنائي اللغة لدى الأطفال وجدت ان لها تأثير إيجابي من ناحية تنمية القدرات العقلية والابتكارية لديهم.

٦- الاعتراف بالصم كأقلية لها ثقافتها الخاصة بها وتأثير هذه الثقافة الإيجابي على ثقة الاصم بنفسه ومعرفة لهويته ونموه النفسي السليم.

ويشير الرئيس (٢٠٠٦) إلى أن هناك امثلة لبعض طرق التدريس باستخدام طرق التدريس باستخدام طريقة ثنائي اللغة، والتي أوردتها (الرئيس، وآل ناجي، ٢٠١٣) وهي ما يلي:
أ- استراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية، لأسلوب ثنائي اللغة:

- اذ يعد الهدف الأساسي للفصل بين اللغتين هو المحافظة على لغة الإشارة. والفصل بين اللغتين يمكن أن يكون من خلال:
- ١- المادة أو الموضوع، مثلاً (المواد العلمية بلغة الإشارة، والمواد الأدبية باللغة العربية).
 - ٢- الأشخاص، مثلاً (مدرس يستخدم لغة الإشارة، ومدرس آخر يستخدم اللغة العربية، أو الإداريون يستخدمون اللغة العربية، والفنيون يستخدمون لغة الإشارة).
 - ٣- الوقت، مثلاً (أول حصة دراسية تكون بلغة الإشارة، والثانية باللغة العربية، أو أول ثلاث حصص دراسية باللغة العربية، وآخر ثلاث حصص بلغة الإشارة).
 - ٤- المكان، مثلاً (في المكتبة يتم استخدام اللغة العربية، وفي مطعم المدرسة تستخدم لغة الإشارة).
 - ٥- نوعية النشاط، مثلاً (المنافسة بلغة الإشارة، والتلخيص باللغة العربية).
 - ٦- أدوات المناهج، مثلاً (الكتاب باللغة العربية، المصاحب للكتاب يكون بلغة الإشارة).
- ب- استراتيجيات التمهيد والمناقشة والمراجعة بالاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية، لأسلوب ثنائي اللغة:
- في هذه الطريقة يقوم المعلم بالتمهيد للدرس باللغة العربية (قراءة قصة مثلاً) ثم تتم المناقشة بلغة الإشارة، وأخيراً تكون المراجعة باللغة العربية (كتابة ملخص للقصة، أو اهم العبر التي وردة في القصة). أو استخدام العكس. وهذا يتوقف على اهداف الدرس.
- ج- استراتيجيات الشرح (التفسير أو الترجمة) بلغة الإشارة:
 - بعض الأساليب التي يجب على معلمي الصم اتباعها لتطبيق هذه الاستراتيجية ومنها ما يلي:
 - ١- ضع صورة ذهنية (عقلية) للتلميذ بحيث يكون لديه تخيل واضح عن المكان والأشخاص.
 - ٢- كن واضحاً (اعرض أسباب خلفية للموضوع، التأثير فسر، ووضح).
 - ٣- استخدم أسالة لجذب الانتباه.
 - ٤- تعمق الشخصية.
 - ٥- كرر الجملة بصيغ، وكلمات، وإشارات مختلفة.
 - ٦- اربط الاحداث ببعضها (قبل قليل تحدثنا عن، نتذكرون عندما تحدثنا عن...).
 - ٧- اصنع تضاد (مغايرة)، من خلال النفي (اذا مرضت اذهب للمدرسة لا اذهب للطبيب).
 - ٨- اختر ايماءات أو إرشادات، توضح معنى الكاتب بشكل تصويري.
 - ٩- لخص الأفكار المطروحة.
 - ١٠- وضح قبل التسمية (موز، برتقال، تفاح....تسمى فواكه).
 - ١١- قبل طرح السؤال اعد المشهد الذي تسأل عنه.
- وبالنظر إلى الاستراتيجيات الثلاث السابقة (أ، ب، ج) نجد أنها تعكس فلسفة الطريقة الثنائية، وتأكيداً على أهمية لغة الإشارة، وضرورة استخدامها لتدريس اللغة المنطوقة، والمقروءة، والمكتوبة كلغة ثانية، وذلك من خلال عدم الخلط بينهما.

ومن العقبات التي تعترض استخدام فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة في المملكة العربية السعودية والتي ذكرها الرئيس (٢٠٠٦) وهي ما يلي:

- ١- عدم دراسة قواعد لغة الإشارة السعودية والعربية حتى الآن.
 - ٢- النظرة السلبية نحو الصم ولغة الإشارة.
 - ٣- عدم تدريب المعلمين على رأس العمل على تطبيق استراتيجيات فلسفة ثنائي اللغة / ثنائي الثقافة.
 - ٤- قلة المتخصصين التخصص الدقيق في مجال تربية وتعليم الصم.
 - ٥- عدم وجود دراسات وابحات حول تاريخ الصم وثقافتهم في السعودية والعالم العربي.
- ومن التوصيات لاستخدام استراتيجيات فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة، ما ذكره الرئيس (٢٠٠٦) وهي ما يلي:

- ١- دراسة قواعد لغة الإشارة السعودية والعربية.
 - ٢- تطوير طرق اعداد معلمي الطلاب الصم بما يضمن تدريبهم على أحدث الطرق العلمية في مجال تدريس الصم واتقانهم للغة الإشارة.
 - ٣- تدريب المعلمين على رأس العمل على أحدث الطرق العلمية في مجال تدريس الصم والتأكد من اتقانهم التام للغة الإشارة.
 - ٤- التوسع في التعليم العالي للصم مما يجعل بالإمكان وجود معلمين صم.
 - ٥- تضمين مناهج الصم بكل ما يتعلق بتاريخهم وثقافتهم ولغتهم.
 - ٦- توعية الإباء بشكل خاص والمجتمع بشكل عام بقدرات الصم وحقوقهم.
- لغة الإشارة العربية:**

تسجيل اللغات في جميع أنحاء العالم ليس اختراع جديد فقد كانت موجودة على قدم المساواة مع اللغات المنطوقة. كما أن اختراعهم لا يمكن أن يعزى إلى أي شخص لكنها وضعت بشكل طبيعي تماماً مثل اللغات اللفظية الأخرى (بليس، ٢٠٠٤). وبالمثل، فإنها تتطور بشكل طبيعي.

وعند الحديث عن القاموس الموحد عالمياً أو عربياً فقد أشار الافراد الصم حول بعض الاتجاهات نحو القاموس العربي الموحد انه لم يراعي ثقافة الصم في كل بلد فضلاً عن أن بعض الإشارات لا تعبر عن مدلولها كما يرى الصم ان القاموس العربي الموحد يعد تدخلاً من السامعين في لغتهم (الرئيس، ١٤٣٢).

ويمكن تعريف القاموس الإشاري العربي للصم بأنه: عبارة عن وثيقة تشتمل على مصطلحات لغوية بلغة الإشارة العربية للصم (التركي، ٢٠١٦).

وإيماناً بأهمية لغة الإشارة للأفراد الصم في حياتهم، وعدم التخلي عنها في تواصلهم فيما بينهم، ونظراً للقصور الواضح في القواميس العربية بما تحتويه من مفردات إشارية لا تلبى كافة احتياجاتهم سواء في المدرسة أو في بيئتهم الاجتماعية، لاقتصارها على مفردات

إشارية لكل دولة على حدة دون اتخاذها الطابع العربي الموحد، كان ذلك بمثابة الدافع العربي لإنجاز قاموس إشاري عربي موحد.

ويأتي انجاز القاموس الإشاري العربي الموحد للصم بجزئيه الجزء الأول في تونس ٢٠٠١م، والجزء الثاني بقطر ٢٠٠٧م، بالإضافة إلى المعجم الإشاري لأسماء دول ومدن العالم والصادر من الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الإعاقة، انجازاً قومياً رائداً كخطوة على طريقة رعاية الصم وتأهيلهم، بمبادرة كريمة وتعاون تام وتنسيق متواصل بين:

- ١- مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب.
 - ٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
 - ٣- الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم.
- وذلك في إطار منهجية قوامها تنسيق الجهود لتوحيد المصطلحات الاشارية بين الدول العربية وتم من خلالها انجاز القاموس الإشاري العربي الموحد للصم بجزئيه الأول والثاني (حفي، ٢٠١٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن اتقان الأصم للغة الإشارة محصلة تفاعل بين اهتمام الأسرة بلغة طفلهم وممارستها واتقان المعلم لها والرغبة في تعليمها للصم واهتمام المجتمع واستخدام التقنية في ذلك، في ضوء قواعد واسس لغة الإشارة.

ولغة الإشارة الموحدة للصم هو نموذج تعاوني لتوحيد اللغة حيث يعد الاهتمام بلغة الإشارة في الدول العربية حديثاً نسبياً. حيث تعتبر أول محاولة للغة الإشارة العربية للصم عام ١٩٧٢، تلك التي قدمتها الجمعية الأهلية المصرية برعاية الصم، بالإضافة إلا أن معظم المدارس والمؤسسات التي تهتم بالصم تستخدم الطريقة الكلية في التعليم، اعتماداً على بعض القواميس أو مشاريع القواميس الإشارية الخاصة لكل دولة، مثل القاموس الإشاري المصري ١٩٨٦، والقاموس الإماراتي ١٩٩١، والقاموس الإشاري الليبي، والقاموس الإشاري التونسي، ولغة الإشارة الأردنية ١٩٩٣.

كما أوصت اللجنة المنبثقة عن القسم العلمي للاتحاد العالمي للصم والذي أقرها المؤتمر الحادي عشر العالمي للصم المنعقد في طوكيو ١٩٩١م، والتي ذكرها التركي (٢٠١٧) وهي على:

- ١- إقرار لغة الإشارة كلغة رسمية.
- ٢- إقرار حق الأطفال الصم بالتعليم المبكر للغة الإشارة ومن ثم تعلم اللغة الثنائية للقراءة والكتابة بلغة الإشارة.
- ٣- تلقي الأصم التعلم بلغة الإشارة.
- ٤- ضرورة إعداد برامج تعليمية في لغة الإشارة للأسرة والمحيطين بالأصم.
- ٥- إعداد أبحاث ودراسات عن لغة الإشارة.
- ٦- تشجيع الصم لحضور الاجتماعات التي تهتم بموضوع لغة الإشارة.

- ٧- زيادة تأهيل مترجمين من اللغات الأم إلى لغة الإشارة.
- في ضوء ما سبق أنه يمكن التغلب على المعوقات المرتبطة بتطبيق لغة الإشارة الموحدة من خلال ما يلي، فقد أوردتها حنفي (٢٠٠٧) وهي ما يلي:**
- ١- ضرورة اتخاذ الاتحاد العربي للصم ووزارة التعليم الإجراءات التي تتضمن تطبيق لغة الإشارة الموحدة للصم في المعاهد والبرامج.
 - ٢- تطوير أداء معاهد وبرامج الصم.
 - ٣- تدريب المديرين والمشرفين على طرق التواصل مع الصم وخاصة لغة الإشارة الموحدة.
 - ٤- أخذ دورات تدريبية عن لغة الإشارة الموحدة لمعلمي الصم أثناء الخدمة بصفة دورية.
 - ٥- تدريب اباء وامهات الصم على لغة الإشارة الموحدة من خلال دورات تدريبية أو ورش عمل يشارك فيها المعلمين والصم.
- لغة الإشارة في المملكة العربية السعودية:**
- وفي معظم دول العالم هناك ندرة ومحدودية في الوثائق التاريخية حول لغة الإشارة وبداياتها وتاريخها بشكل دقيق (شاو، ديليپورت، ٢٠١٠). والحال في السعودية لا يختلف عما هو عليه في دول العالم، ففي السعودية تكاد تنعدم الوثائق التاريخية عن لغة الإشارة السعودية، ومن أين بدأت وكيف بدأت، فبعد البحث المطول من قبل المشاركين في عدد من البحوث عن أية وثائق أو أبحاث أو أوراق علمية تتكلم بشكل مفصل عن تاريخ لغة الإشارة السعودية لم نجد أيّاً من ذلك؛ لذا اعتمدت في ذلك عن تاريخ لغة الإشارة السعودية على المقابلات مع عدد من الأفراد الصم كبار السن في عدة مدن منها الرياض والدمام وجيزان بالإضافة إلى أحد الصم المشاركين من دولة الكويت.
- وبداية لغة الإشارة في السعودية لا زالت غير معلومة ولا توجد وثائق تؤرخ بداية لغة الإشارة في السعودية أو كيف بدأت، وللأسف عدم تدوين وتوثيق لغة الإشارة السعودية في السنوات الماضية أدى إلى طمس هوية لغة الإشارة السعودية وحولها إلى لغة إشارة تبعية كما وصفها أحد الأفراد الصم عند سؤاله عن القاموس العربي.
- وبفضل من الله سبحانه كانت بداية لغة الإشارة السعودية وثقافة وهوية الصم السعوديين قبل أربعين سنة تقريباً، وذلك على يد عدد من الأشخاص وهم الذين قاموا بتأسيس وبداية لغة الإشارة السعودية وكذلك ثقافة وهوية الصم السعوديين وهؤلاء الأشخاص هم: إبراهيم الرشيد، ومنصور المطيري، وخليفة الفهيد، وإبراهيم الهندي، وخالد العتيق، ومحمد الدوسري. وهو انه في عام ١٣٨٤هـ كانت البداية الرسمية لتعليم الصم بالسعودية عندما افتتح أول معهدين للصم للمرحلة الابتدائية (احدهما للبنين والآخر للبنات) بمدينة الرياض، والتحق هؤلاء الأشخاص بمعهد البنين وتعلموا فيه، وكان معلمهم سعوديون ومقيمون من جنسيات عربية من مصر ولبنان وفلسطين والأردن، وبعد تخرجهم ونجاحهم أقفل المعهد

لعطلة نهاية العام الدراسي، وتفرقوا ورجعوا لديارهم؛ لأنهم من مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية، وكانت بداية لهم لنشر وتأليف لغة إشارة سعودية بين أسرهم وأسرهم الممتدة ومجتمعهم وبيئتهم ومناطقهم (الصريصري وآخرون، ٢٠١٩).
ولغة الإشارة في كل بلد ولكن هناك تشابه في لغة الإشارة الخليجية بسبب قرب المسافة والجوار بالنسبة للمواقع الجغرافية. وهناك اغلاط في لغة الإشارة فلا يوجد لغة إشارة عربية وإنما فقط إشارة عربية. لغة الإشارة خاصة بكل دولة ومختلفة عن الدول الأخرى، مثال ذلك لا الحصر لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة الأردنية ولغة الإشارة المصرية ولغة الإشارة التونسية وغيرها. ولا يصح استخدام لغة الإشارة والكلام في نفس الوقت فإنه يؤدي إلى ضعف اللغة وتكررها.

تطور لغة الإشارة في المملكة العربية السعودية:

للأسف تطور لغة الإشارة السعودية كان متأخراً ولم يأتي بالشكل المطلوب الذي يخدم الأفراد الصم، واقترن تطور لغة الإشارة في السعودية بالتعليم حيث أفاد كثير من الأفراد الصم أنه مع بداية افتتاح المعاهد، حيث كانت البداية لتعليم الصم بافتتاح المعاهد عام ١٣٨٤ هـ من خلال افتتاح أول معهدين للمرحلة الابتدائية للطلاب والطالبات الصم في مدينة الرياض (الموسى، ٢٠٠٨). حيث في البداية كانت لغة الإشارة في السعودية هي مجموعة من الإشارات الوصفية ولكن بعد بداية تعليم الطلبة الصم عام ١٣٨٤ هـ أصبح هناك لغة إشارة تعتمد على مجموعة من الإشارات المتفق عليها في عدة مدارس في مدن ومحافظات مختلفة.

ومع بداية تعليم الأفراد الصم كان ملحوظاً تطور لغة الإشارة عند الصم السعوديين، وكان نسبة كبيرة من معلمين الصم في البداية من الجنسية المصرية وهذا يعكس التأثير الكبير في لغة الإشارة السعودية مع لغة الإشارة المصرية، ويذكر أحد الباحثين أن الفضل في تطور لغة الإشارة السعودية إلى بعض المعلمين السعوديين المتميزين والمهتمين في مجال عملهم، وبشكل عام في السنوات الماضية هناك عدد من المعلمين من عدة جنسيات (السعودية، مصر، لبنان، الأردن) هم من خدموا لغة الإشارة في السعودية وساهموا بنشرها. وفي الوقت الحالي نلاحظ أن تطور لغة الإشارة في السعودية يتأثر بعدة أسباب وهي استمرار جهد عدد قليل من المعلمين المميزين المتخصصين بتعليم الصم بالإضافة إلى عدد من مترجمين لغة الإشارة وبعض الجمعيات المهتمة بالأفراد الصم ولا ننسى أيضاً عدة أبحاث مقدمة في مجال لغة الإشارة في السعودية. وما نجده اليوم من اهتمام بلغة الإشارة السعودية من قبل عدة جهات أمر مبهر ومبشر بمستقبل مشرق للغة الإشارة السعودية والتي ستخدم الأفراد الصم وميدان تعليمهم بشكل أفضل بأذن الله.

وما نود الإشارة إليه أن غياب التشريعات فيما يتعلق بلغة الإشارة من الممكن أن يكون سبباً في تأخر تطور لغة الإشارة السعودية كما أكده أبو شعيره (٢٠١٦) إذ أشار إلى أن

غياب التشريعات فيما يتعلق بالترجمة للأفراد الصم يؤثر ذلك على لغة الإشارة وتطورها ويؤدي أيضاً إلى غياب التدريب الأمثل لمترجمي لغة الإشارة الأمر الذي ينعكس سلباً على لغة الإشارة وانتشارها بين الأفراد الصم.

ويشير عدد من الباحثين إلى أن لغة الإشارة في الكويت بدأت مع بداية مدارس الأمل للصم وبدأت تتطور تدريجياً من خلال ممارسة الأفراد الصم في الكويت هذه اللغة، حيث كان الصم الكويتيون يجتمعون لدى أسماعيل كرم وهو أحد الأفراد الصم في الكويت ومن ثم بعد افتتاح النادي الكويتي الرياضي للصم أصبح اجتماع الصم الكويتيون في هذا النادي.

ونلاحظ تأثر لغة الإشارة في السعودية بعدد من الدول المجاورة العربية كما ذكرنا ويعود ذلك لعدة عوامل أهمها العملية التعليمية، والأمر مشابهة لعدة دول أخرى منها على سبيل المثال لغة الإشارة في النمسا ولغة الإشارة في إيطاليا ممثلة بتريستاً تحديداً حيث كان هناك تأثر وتشابه كبير فيما بين اللغتين نظراً لعدة عوامل كان من بينها العملية التعليمية وقرب المسافة الحدودية بين الدولتين بالإضافة إلى عدة أسباب أخرى، وأشارت عدد من الدراسات إلى ذلك الأمر حيث أن لغة الإشارة لعدة دول قد تتداخل وتتشابه فيما بينها ويكون هناك تداخل نظراً لعدة عوامل (الفتيان، ٢٠٠٧؛ فرانز، سينثيا، وكيليت، ٢٠١٧).

العوامل المؤثرة على لغة الإشارة في المملكة العربية السعودية:

تأثرت لغة الإشارة السعودية بعدة عوامل ساهمت في تطورها وانتشارها وإبراز أهمية هذه اللغة لفئة الأفراد الصم، أهم تلك العوامل المؤثرة في لغة الإشارة السعودية ما يلي:

(١) التعليم.

(٢) الجمعيات والمنظمات المهتمة بالأفراد الصم وترجمة لغة الإشارة.

(٣) الإعلام.

التقنية ولغة الإشارة في المملكة العربية السعودية:

ساهمت التقنية وبشكل كبير في دعم لغة الإشارة في السعودية في مختلف المجالات سواء كان في الترجمة أو في تواصل الأفراد الصم أو في نشر لغة الإشارة أو في تصميم القواميس الالكترونية وغيرها، حيث كان توفير مرجع الكتروني للقاموس الإشاري أحد أهم الخدمات التي قدمتها التقنية لمستخدمي لغة الإشارة من الصم والمترجمين والمهتمين وغيرهم إذ ساعد ذلك على سرعة وصول المستفيد من لغة الإشارة إلى الإشارات الموجودة في القاموس واستخدامها، وفيما يلي بعض من أشكال التقنية ذات العلاقة بلغة الإشارة وما قدمته هذه البرامج من خدمة للغة:

(١) الاختراعات الالكترونية المتعلقة بترجمة لغة الإشارة (الألوكة، ٢٠١٥).

(٢) قواميس لغة الإشارة الالكترونية (البوابة العربية للأخبار التقنية، ٢٠١٥).

(٣) وسائل التواصل الاجتماعية.

- لغة الإشارة في القرآن الكريم، ولقد قسم ربابعة (٢٠١٠) التواصل الغير لفظي الوارد في القرآن الكريم والتي أورها (الأحمد والعمرى وعقيلي والمغيري، ٢٠١٨) وهي ما يلي:
- ١- العين والبصر ومدلولاتهما (الباكية، الخائنة، المزدرية، الكارهة، الخاشعة، المندهشة، الفلقة، المذهولة، المتألمة، المتعجبة).
 - ٢- الوجه ملامحه وإيماءاته ومدلولاتها (السعادة، الإشرقة، الخشوع، الشقاء، الكآبة، الخضوع).
 - ٣- حركات اليدين ومدلولاته (اليدين المغلولتين، اليدين المبسوطة، اليدين اللاطمة، اليدين الباطشة).
 - ٤- حركات الرأس ومدلولاتها (الذل، الحسرة، القبول، الرفض).
 - ٥- لغة الجسد ومدلولاتها (تتمثل لغة الجسد في المشي، السير، الوقوف، الجلوس، النوم، ولكل مما سبق مدلول مختلف عن الآخر).

دراسات وابحاث:

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي ساعدت في تطور لغة الإشارة ومنها ما يلي:

دراسة كوزوه وآخرون (٢٠١٥). والتي هدفت الى بحث تفضيلات ذوي الفقد السمعي لاستخدام موقع التواصل الاجتماعي، والتعرف على العلاقات بين مهارات فهم القراءة ومشاعر الوصم بسبب فقدان السمع على مواقع التواصل، والعينة ٤٦ من الصم وضعاف السمع، تم جمع البيانات من خلال استبيان، وابرز النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين لغة الإشارة والرغبة في التواصل حيث كلما زاد تفضيل التواصل بلغة الإشارة كلما زاد تفضيل التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

ودراسة ووتن (٢٠١٤). والتي هدفت الى التحقق من المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد عبر الانترنت للطلاب الصم بالكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالب اصم منذ الولادة تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٤ عام، ويستخدمون لغة الإشارة كلغة أولى للتواصل، وتم جمع البيانات من خلال استبيان ومقابلة فردية وجماعية للمشاركين، وأشارت النتائج أن التعليم عن بعد له إيجابيات منها المرونة وتوفير الوقت وتعلم مهارات البحث على الانترنت وكذلك له سلبيات منها الفجوة التكنولوجية وضعف التواصل بين الأستاذ والطالب.

وفي دراسة أيوب (٢٠١٥). بعنوان "مدخل تدريبي مقترح لإعداد طالب التربية الفنية في مجال اشغال المعادن للتواصل مع التلاميذ الصم والبكم". يهدف هذا البحث إلى اقتراح مدخل تدريبي لإعداد طلاب التربية الفنية تربية خاصة للتواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، تحديداً الصم والبكم، المبرر لعمل هذا البحث وجود قصور في مقررات الخطة التدريسية في المجالات الفنية التطبيقية ومنها أشغال المعادن، نتيجة لعدم وجود محتوى، بما يتناسب مع الطالب المعلم في كونه في مرحلة الاعداد والتأهيل ليكون قادر على التواصل مع التلاميذ الصم والبكم، اتبع الباحث في هذه التجربة استراتيجية التعلم عن طريق استراتيجية تحليل المهمة وذلك لمناسبتها للتجربة وعينة الطلاب.

ودراسة مصطفى (٢٠١٦). بعنوان "دراسة تشخيصية لإخطاء الترجمة بلغة الإشارة ومصادرهما من وجهة نظر المترجمين في ضوء بعض المتغيرات". تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أخطاء الترجمة بلغة الإشارة ومصادرهما من وجهة نظر مترجمي لغة الإشارة العرب، تبعاً لعدد من المتغيرات (المهارة بلغة الإشارة والجنس وطبيعة العمل)، شارك في الدراسة ٦٥ مترجماً من مترجمي لغة الإشارة العرب من عدد من الدول العربية (١١ دولة عربية). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (استبانة). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء انتشاراً عدم مناسبة تعبير الوجه في الإشارة، عدم اكمال الإشارة في الترجمة، استخدام إشارات غير صحيحة، سرعة الترجمة مما يضعف استيعاب المستقبل للمعنى المطلوب، الاعتماد على مفردات إشارية من لغة إشارة مختلفة، مصادر هذه الإخطاء ضعف اهتمام المجتمع بلغة الإشارة وضعف تدريب المترجمين.

دراسة أبو شعيرة (٢٠١٧). بعنوان "اتجاهات معلمي الصم نحو كتابة لغة الإشارة وفق مجموعة من المتغيرات". تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصم نحو كتابة لغة الإشارة، حيث شارك في الدراسة (١٧) معلم من عدد من الدول تم التواصل معهم عن طريق الانترنت. استخدم الباحث المنهج الوصفي (استبانة). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات إيجابية ومرتفعة نحو كتابة لغة الإشارة.

ودراسة التركي (٢٠١٦). بعنوان "منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم للنظام التركيبي (البنائي) في لغة الإشارة العربية للصم". وإشارة نتائج الدراسة أن تركيب الجملة في لغة الإشارة العربية للصم تختلف عن تركيب الجملة في اللغة العربية، وأن تركيب الجمل في لغة الإشارة العربية للصم يتكون بما يعرف بالمركبات في اللغة العربية، وخلصت الدراسة إلى وجود نظام لغوي تركيبي (بنائي) في لغة الإشارة العربية للصم.

ودراسة الصريصري والخضير والبخيت والجبر والدعجاني (٢٠١٩). بعنوان : الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها : دراسة اثنوغرافية . هدفت الدراسة الى الكشف عن الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها من وجهة نظر الافراد الصم والمتخصصين . اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام الأسلوب الاثنوجرافي الذي يعد الأكثر ملائمة لأهدافها. والتي شارك فيها ثمان مشاركين ممن تم اختيارهم بطريقة قصديه. تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة شبه المقننة. ابرز النتائج ان نشأت لغة الإشارة السعودية تعود الى أربعة أمور أساسية وهي : (الإشارات المنزلية ، تجمعات الافراد الصم مع بعضهم البعض، جهود المهتمين من الافراد الصم ، افتتاح اول معهد للافراد الصم بالرياض). ان تاريخ لغة الإشارة السعودية كان مع تأسيس معهد الامل بالرياض ١٣٨٤هـ للبنين . وان للعوامل التالية (التعاقد مع المعلمين غير السعوديين ، ابتعاث الطلاب الصم ، استقبال طلاب المنح الخليجيين) لها الدور الكبير في نقل اشاراتهم

المختلفة والتأثير على أصول لغة الإشارة السعودية . وابرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية واثراء مفرداتها هي (التعليم ، افتتاح الجمعيات والنوادي ، رحلات الحج والعمرة ، الاعلام والمترجمين ، التقنيات الحديثة) .

ودراسة الصريصري والجبر والخضير والدعجاني والبخيت (٢٠١٩) . بعنوان : الوظائف الدلالية للغة الإشارة في السياق القرآني والنبوي وصور استخداماتها : دراسة نوعية . هدفت الدراسة الى فهم واستكشاف الوظائف الدلالية للغة الإشارة في السياق القرآني والنبوي . وصور استخداماتها . اعتمدت على المنهج النوعي الأسلوب التحليلي التفسيري الذي يعد الأكثر ملائمة لاهدافها . العينة بلغ عددهم أربعة مشاركين ممن تم اختيارهم بطريقة قصدية . تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة شبه المقننة . ابرز النتائج : ان لغة الإشارة رديفة للكلام وتتوب عنه ، وان لها دلائل واضحة في بيان الوحيين ، وتعدد صور استخدامات لغة الإشارة في الوحيين ، من خلال حركة الأصابع واليدين ومن خلال لغة الجسد والاشارة الحقيقية.

دراسة الأحمد، وعقيلي، والعمرى، والمغيري (٢٠١٨) بعنوان "لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية"، تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية، والتعرف على أشكال وانماط استخدام لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية ودلالاتها، ومعرفة أسباب استخدام لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال الرجوع للآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي استخدمت لغة الإشارة. وابرز نتائجها ما يلي: هناك استخدام للغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية. ويساعد على تقوية عملية التواصل والفهم بسرعه عندما تستخدم مع اللغة المنطوقة. ويمكن حل محل اللغة المنطوقة. وحركاتها تجذب الشخص للتركيز والتواصل اكثر من اللغة المنطوقة.

دراسة التركي (٢٠١٧) والتي بعنوان "الصعوبات التي تواجه مترجمي لغة الإشارة للصم من وجهة نظرهم". وهدف الدراسة هو التعرف على الصعوبات التي تواجه مترجمي لغة الإشارة للصم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي. وتم تصميم استبانة خاصة. العينة مكونة من ١٩ مترجم للغة الإشارة للصم في السعودية. وابرز النتائج: هي أن ابرز الصعوبات التي تواجه المترجمين هي العزلة، تلتها الصعوبات المهنية والصعوبات في التدريب والتأهيل والصعوبات النفسية والجسدية والصحية. ومن ابرز السلبيات العائد المادي غير المجزي.

ودراسة القطاوي (٢٠١٣). والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في تحسين جوده الحياة لدى عينه من المراهقين الصم، تكونت عينة الدراسة من ٢٤ مراهقاً ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ سنة، وقد تكونت ادوات الدراسة من مقياس جودة الحياة للمراهقين الصم والمترجم الى ابجدية الإشارة

(اعداد الباحثة)، وبرنامج الدراسة (اعداد الباحثة)، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين جودة حياة المراهقين الصم.

ودراسة ووتن (٢٠١٤). والتي هدفت الى التحقق من المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد عبر الانترنت للطلاب الصم بالكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالب اصم منذ الولادة تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٤ عام، ويستخدمون لغة الإشارة كلغة أولى للتواصل، وتم جمع البيانات من خلال استبيان ومقابلة فردية وجماعية للمشاركين، وأشارت النتائج أن التعليم عن بعد له إيجابيات منها المرونة وتوفير الوقت وتعلم مهارات البحث على الانترنت وكذلك له سلبيات منها الفجوة التكنولوجية وضعف التواصل بين الأستاذ والطالب.

ودراسة القطاوي (٢٠١٣). والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في تحسين جوده الحياة لدى عينه من المراهقين الصم، تكونت عينة الدراسة من ٢٤ مراهقاً ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ سنة، وقد تكونت ادوات الدراسة من مقياس جودة الحياة للمراهقين الصم والمترجم الى ابجدية الإشارة (اعداد الباحثة)، وبرنامج الدراسة (اعداد الباحثة)، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين جودة حياة المراهقين الصم.

وفي دراسة قام بها كل من استربروكس وهاستون (٢٠٠٧). هدفت إلى التعرف على مهارة الطلاقة في قراءة التلاميذ الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم. ونتائجها إن التوجيهات التي يتلقاها التلاميذ الصم اثناء عملية القراءة من اجل الفهم في الموضوع القرائي يسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات القراءة لديهم، وأن الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة قادرون على أن يكونوا قراء لديهم الطلاقة المطلوبة، والدليل على ذلك أن الصم يستخدمون الكثير من الأدوات البصرية والاشارات التي توضح معنى النص بشكل دقيق.

ودراسة عبد المقصود (٢٠٠٤). هدفت إلى تطوير المثيرات البصرية في الكتاب المدرسي للصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والطلاب وتحديد مواضع هذا التطور، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلم ومعلمة، و(١٨٩) طالب وطالبة لمدارس الأمل، وتم اجراء المقابلات مع المعلمين والطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد المواصفات المرغوبة من وجهة نظر أفراد العينة لستة مثيرات بصرية، يستخدمها الصم وضعاف السمع بدرجة كبيرة في التدريس وهي الرموز اللفظية المكتوبة، والصور الفوتوغرافية، والرسومات التوضيحية، والرسومات الكاريكاتيرية، والخرائط، والرسوم البيانية بالأعمدة والقطاعات الدائرية، والذي ينبغي أن تتوفر هذه المواصفات المرغوبة في المثيرات البصرية بالكتاب المدرسي.

ودراسة بخيت، وكدوالي، والحيالك (٢٠١٦). بعنوان "استخدام برنامج حاسب الى متعدد الوسائط في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال الصم". هدف الدراسة

تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظي (الإستقبالية /التعبيرية) لدى الأطفال الصم. عينت الدراسة مكونة من ٢٠ طفل وطفلة من الأطفال الصم بمعهد الأمل الابتدائي بنين للصم وضعاف السمع بمدينة أسبوط الفصل الدراسي الثاني. لتحقيق هدف الدراسة تم اعداد الأدوات التالية: ١- قائمة بمهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم. ٢- برنامج حاسب الي متعدد الوسائط. ٣- مقياس مهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم. ٤- دليل المستخدم (المعلم / المعلمة) ابرز النتائج هي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح مجموعة الدراسة مما يدل على فعالية البرنامج.

أجرى الحلو (٢٠٠٨) دراسة معنونة بالاتصال الصامت وتأثيره على الآخرين إذ استخدمت فيها الباحثة المنهج الاستقرائي القائم على البحث والتحليل، وهدفت الدراسة الى إظهار الإعجاز القرآني في تصويره للنفس البشرية بكل خلجاتها وحركاتها تأثراً وتأثيراً وإيضاح منهجية القرآن الكريم في ضبط التواصل بين الناس وخاصة التواصل الغير مباشر الذي لا يعتمد على اللفظ وبينت دور هذا التواصل الصامت في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن التواصل الصامت له عديد من الأشكال والمستويات فيختلف استخدامه من فرد لآخر ومن جماعة لفرد ومن فرد لجماعة وفق محددات شرعية ونفسية واجتماعية.

سعى ربابعة (٢٠١٠) إلى دراسة لغة الجسد في القرآن الكريم وتحليل الآيات القرآنية المستخدمة لهذا النوع من التواصل، واعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال تناول الآيات القرآنية التي تضمنت لغة الجسد وتحليلها والتعرف على تفسيرها ومدلولات التواصل الجسدي فيها، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن لغة الجسد لها عدة معاني ودلالات وتختلف باختلاف العضو الجسدي المستخدم واتجاهه وحركته، وتنوع التواصل الجسدي المستخدم في القرآن الكريم، وأن التواصل الجسدي ولغة الإشارة لعبا دوراً هاماً في كثير من المواقف والآيات في إيصال وتوضيح المعنى المراد من التواصل المنطوق.

وفي دراسة مذكور (٢٠١١). بعنوان: أنماط تقديم لغة الإشارة عند تصميم المقررات الالكترونية واثرها على اكتساب التلاميذ الصم المفاهيم العلمية الجرافية واتجاهاتهم نحو استخدام المقررات الالكترونية. لغة الإشارة من أهم أدوات التواصل بين التلميذ الأصم والمواد التعليمية، وبينه وبين المعلم والمتعلمين والآخرين، وتختلف أنماط تقديم لغة الإشارة، والتعرف على اثر متغيرات البحث المستقلة في المقررات الالكترونية على اكتساب التلاميذ الصم للمفاهيم وعدم وجود فرق بين استخدام المقرر الالكتروني القائم على الفيديو والرسوم بدلالة التحصيل الدراسي للمفاهيم، تقدم الذين درسوا باستخدام المقرر الالكتروني القائم على الفيديو الاشاري أو الرسوم المتحركة الإشارية عن الذين درسوا باستخدام المقرر الالكتروني

القائم على الابدعية الإشارية في التحصيل للمفاهيم العلمية، ولكن كانت اتجاهاتهم واحده عند استخدامهم للمقررات الالكترونية.

وفي دراسة الهجين والصباطي والسيد والرشيدي (٢٠١٦). بعنوان: اثر استخدام استراتيجيتي التصنيف والكلمات المحورية في تعلم لغة الإشارة لدى الأطفال الصم. هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التصنيف والكلمات المحورية في تعلم لغة الإشارة للأطفال الصم. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذ من الصم. اعمارهم ٦-١٢ عاماً. يتكون من مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدم المنهج التجريبي. ابرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الصم في المجموعة التجريبية الذين استخدمت معهم استراتيجية الكلمات المحورية في تعلم لغة الإشارة، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم تستخدم معهم هذه الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت معها استراتيجية التصنيف في تعلم لغة الإشارة لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق لصالح الاختبار البعدي المجموعة التجريبية لصالح استراتيجية التصنيف.

وفي دراسة الأحمد وعقيلي والمغيري والعمرى (٢٠١٨). بعنوان : لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية . هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى استخدام لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية ، والتعرف على اشكال وانماط استخدام لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية ودلالاتها . والتعرف على أجزاء الجسم استخداماً لتأدية الإشارة في القرآن والسنة . اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال الرجوع الى الآيات القرآنية والأحاديث التي استخدمت لغة الإشارة وتحليلها ومعرفة مدلولاتها . ابرز النتائج : ان هناك استخدام للغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية . ان لغة الإشارة المستخدمة في القرآن الكريم والسنة النبوية لها عدة اشكال وعدة مدلولات . وأن لغة الإشارة تكون بديلة للغة المنطوقة وتحل محلها . تتعدد الأعضاء المستخدمة في لغة الإشارة . الحركات المستخدمة في لغة الإشارة تجذب الشخص المقابل اكثر من اللغة المنطوقة.

ودراسة قابيل وزيدان والشعراوي والفنجري (٢٠١٥) . بعنوان : فاعلية تطبيق استراتيجية الفصل ما بين لغة الإشارة واللغة العربية لتحسين التواصل لدى الأطفال الصم . تهدف الدراسة الى اعداد مقياس التواصل لدى الأطفال الصم واعداد برنامج للصم قائم على هذه الاستراتيجية لتحسين التواصل لدى الأطفال الصم والكشف عن فعاليته، ويهدف البرنامج الى تحسين التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (الصم) من خلال طريقة ثنائي اللغة – ثنائي الثقافة ، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة . تكونت عينة الدراسة من ٨ أطفال صم . ابرز النتائج: اثبتت الدراسة ان استراتيجية ثنائي اللغة – ثنائي الثقافة والتي تعتبر احدث طريقة للتواصل مع الصم وضعاف السمع انها فعالة وذات نتائج ايجابية وادت الى تحسين التواصل مع الصم وضعاف السمع في جميع البيئات .

وفي دراسة أبو شعيرة والزريقات (٢٠٠٧) . بعنوان : اثر طريقة كتابة لغة الإشارة على التحصيل الاكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الامل للصم في مدينة عمان. تهدف الى التعرف على اثر طريقة كتابة لغة الإشارة على التحصيل والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الامل للصم في مدينة عمان. وتم تطبيق الدراسة شبة التجريبية على عينة قصدية مكونه من ٣٢ طالبا وطالبة من الصم. ابرز النتائج : هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الأداء على المتغيرين التابعين وهما التحصيل واكتساب المفردات. هناك اثر لتفاعل المجموعة والجنس في اكتساب المفردات.

ودراسة السيد (٢٠١٥) . بعنوان : فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للصم . يهدف البحث الحالي التعرف على اهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم في الترجمة الاشارية وكيفية تطويع ذلك من المنظور الإسلامي ومن ثم تنمية تلك الكفايات لديهم من خلال البرنامج المقترح. والقاء الضوء على مشكلات الترجمة والقوانين الدولية التي دعمت الترجمة الدينية و مترجمي لغة الإشارة .

وفي دراسة الرئيس والعمرى (٢٠١٤) . بعنوان : الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية . هدفت الدراسة الى التعرف على الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في السعودية تكونت عينة الدراسة ٣٩٨ من اصم ومترجم. ابرز نتائج الدراسة : الكفايات الشخصية تعد اهم الكفايات لمترجمي لغة الإشارة في السعودية .توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الصم الاناث والذكور حول الكفايات الشخصية والكفايات المهنية لصالح الصم الاناث وحول الكفايات المعرفية لصالح الصم الذكور . وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الصم الذين يوجد صم في اسرهم والصم الذين لا يوجد صم في اسرهم حول الكفايات المهنية لصالح الصم الذين يوجد صم في اسرهم وحول الكفايات الشخصية لصالح الصم الذين يوجد صم في اسرهم .

وفي دراسة الأحمد (٢٠١٩) . بعنوان : لغة الإشارة في الشعر ومدلولاتها. هدفت هذه الدراسة التعرف على وجود استخدام للغة الإشارة في الشعر من عدمه . والتعرف على اشكال استخدام لغة الإشارة في الشعر ودلالاتها. وأسباب استخدام لغة الإشارة في الشعر. والتعرف على أكثر أعضاء الجسم استخداما في الشعر. استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي وذلك لمراجعة الدراسات والأبحاث السابقة في ذات الموضوع . توصلت الدراسة الى النتائج التالية : هناك استخدام للغة الإشارة في كثير من الابيات والنصوص الشعرية ، وتعدد اشكال لغة الإشارة في الشعر ، الأسباب التي أدت الى استخدام لغة الإشارة في الشعر هي ان لغة الإشارة تساعد الشاعر على رسم صورة ذهنية حية

للابيات الشعرية، العين هي أكثر الأعضاء استخداماً لتأدية الإشارة في الشعر ثم الوجه ثم حركات اليدين، ثم هيئة الجسد بشكل كامل.

ودراسة عيسى (٢٠١٩). بعنوان: تقييم مهارات أداء لغة الإشارة لدى معلمين الصم بمعاهد الأمل في المملكة العربية السعودية. استهدف البحث تقييم أداء مهارات لغة الإشارة لدى معلمين الصم بمعاهد الأمل بالسعودية بمراحل التعليم المختلفة بجدة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من ٣٤ من معلمي الطلاب الصم. ابرز النتائج: لا توجد فروق ذات دلالة بين مهارات لغة الإشارة لدى المعلمين من حيث (معرفة الإشارة – سرعة الحركة – الحيز المكاني – اتجاه شكل اليد – راحة اليد – تعبيرات الوجه). وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات لغة الإشارة بين المعلمين تعزى الى تباين عدد سنوات الخبرة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات لغة الإشارة لدى المعلمين تعزى الى عدد دورات التدريب للغة الإشارة. ولا توجد فروق داله احصائيا بين مهارات لغة الإشارة لدى المعلمين تعزى الى تباين تخصصات المعلمين.

أجرى الحلفي (٢٠١٠) دراسة للتعرف استخدامات لغة الجسد في القرآن الكريم بالتركيز على لغتي العين واليد كنموذج، حيث اعتمد الباحث على مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت ذات الموضوع والاستفادة من نتائجها والتوصيات المطروحة في كل دراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من بينها: أن لغة الجسد تقف بجانب اللغة المنطوقة لتكوين النظام اللغوي المعني بالتواصل، وأن لغة الجسد كان لها استخدامات حتى في التراث العربي من خلال الشعر، وأن هناك عدة تسميات للغة الجسد مثل (الاتصال الصامت، بيان بلا لسان، الاتصال غير اللفظي)، وتنوع دلالة معاني لغة الجسد المستخدمة في القرآن.

ودراسة حنفي (٢٠٠٧). بعنوان: استقصاء آراء معلمي المعوقين سمعياً حول لغة الإشارة الموحدة للصم. هدفت الدراسة على التعرف على استجابات معلمين الصم نحو لغة الإشارة العربية الموحدة (القاموس الإشاري العربي الموحد للصم)، في معاهد وبرامج الصم. والتعرف على مدى استخدام المعلمين للغة الإشارة الموحدة ومصادر الحصول عليها. والتعرف على الاختلافات بين استجابات المعلمين نحو لغة الإشارة الموحدة للصم. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. العينة (١٢٥) معلم للصم. وبرز نتائج الدراسة: يوجد صعوبات وتحديات في استخدام لغة الإشارة الموحدة للصم، واختلاف آراء المعلمين نحو استخدام لغة الإشارة الموحدة للصم منهم من يستخدمها ومنهم من يواجه صعوبات في استخدامها.

أكدت دراسة كابورلي وآخرون (٢٠٠٥) على أنه من الضروري أن تتعلم الأسرة لغة الإشارة لكي يكون لديها قدرة كافية على التواصل مع طفلهم الأصم.

فقد أكدت دراسة قام بها مجموعة من العلماء في جامعة بيستيرج بأمريكا (١٩٦٤) توصلت إلى أن الاتصال المبكر بالإشارة لا يأخر نمو الكلام أو النطق لدى الأصم.

وفي دراسة بيرش وستوكلس (١٩٧٦) والتي درست أثر لغة الإشارة على القدرة للقراءة والكلام ووجدت أن الاستخدام المبكر للاتصال بالإشارة يجعل الأصم أكثر تفاعلاً مع العالم الذي يتعامل معه بالسمع، كما يسهل عليه بناء الجمل العادية، ووضحت أن الصم من أبوين صم استخدموا لغة الإشارة كوسيلة للتعليم كانوا أفضل من قرنائهم من غير أبوين صم وكان هناك اختلاف بينهم في التوافق الاجتماعي.

وفي دراسة كاي ميدوز، وستيفنسون، ومونتجمري (١٩٧٦) بينت أن التعليم بلغة الإشارة لا يؤثر على تعلم اللغة والكلام وانها أفضل من الشفوي في كل من الإنجاز والتحصيل والتوافق الاجتماعي.

ودراسة العمري (٢٠١٨) بعنوان "الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية"، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية والتي يجب مراعاتها عند تسجيلهم وتدريبهم وتصنيفهم وتوظيفهم. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من ٥٣١ اصم ومترجم في الرياض وجدة والدمام. وأوضحت نتائج الدراسة انه لا بد من توفر عدد من الكفايات لدى مترجمي لغة الإشارة في السعودية ومنها الكفايات الشخصية والكفايات المهنية والكفايات المعرفية لكي لا يواجهوا صعوبات في الترجمة بلغة الإشارة للصم. ولا يوجد فروق في استجابات المترجمين حول الكفايات الشخصية والمهنية والمعرفية باختلاف متغير (الجنس، والعمر، والمهنة، وحالة السمع في الأسرة، والخبرة).

كما اكدت دراسة استربروكوهوستون (٢٠٠٨) على أهمية تمتع الطالب الأصم المرشح للتعليم الجامعي بطلاقة قراءة الإشارة، وطلاقة القراءة الصامتة، وأكدت على أهمية التدريب عليها قبل الالتحاق بالجامعة مما يسهل على الطالب الاصم عملية التعليم.

واهتمت دراسة بروسى، وفورد (٢٠٠٨) بقضية خصائص عضو هيئة التدريس الذي يقوم بتدريس الطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعة، وأكدت على أهمية تنمية قدراته المهنية وتدريبه على كيفية التعامل معهم من خلال الإعداد الجيد لعضو هيئة التدريس والذي يشكل أيضاً تدريبه على عدد من المهارات.

في حين كانت دراسة دولمان (٢٠٠٨) أكثر تحديداً في معالجتها لقضية خصائص عضو هيئة التدريس المناسب لتعليم الطلاب الصم في الجامعة حيث أكدت على اتقانه للغة الإشارة وتنمية مهاراته فيها.

ودراسة التركي (٢٠١٧). بعنوان "دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم المورفولوجي (الصرفي) في لغة الإشارة العربية للصم". تناول البحث دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم لنظام المورفولوجي (الصرفي) في لغة الإشارة العربية للصم. وبعد بحث واستقصاء انتهت وقد

خلصت الدراسة الى وجود نظام لغوي مورفولوجي (صرفي) في لغة الإشارة العربية للصم. وكانت ابرز نتائج الدراسة ان استخدام اصبع الكف (السبابة) تظهر جليا في المبني من الأسماء (ضمائر المتكلم، وضمائر المخاطب، وضمائر الغائب) وأن وجود الاستعارة كنظام مورفولوجي (صرفي) في بعض الإشارات في لغات الإشارة العالمية واثناء عملية التواصل بلغة الإشارة العربية للصم. ووجود دمج الأرقام الاشارية العربية للصم كنظام مورفولوجي (صرفي) في الأشهر الميلادية وعدد الأسابيع والأشهر والامطار وغيرها.

الواقع الحالي لتطبيق لغة الإشارة:

إن الحديث عن الواقع الحالي لتطبيق واستخدام لغة الإشارة كأسلوب رسمي ورئيسي للتواصل مع الطلبة الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية يطول ويجول من وقت لآخر ومن منطقة تعليمية لأخرى .

ومن خلال عملي معلم للطلبة الصم وضعاف السمع بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لقراءة ١٥ عام ومن خلال انتقالي من مناطق تعليمية الى أخرى لاحظت ان هناك فروق بين المناطق التعليمية وكذلك المدارس داخل المدينة الواحدة في استخدام لغة الإشارة دون مبرر لذلك وعدم توحيد لغة الإشارة اما سعوديا او عربيا ، رغم انه يوجد القاموس الاشاري الموحد الجزء الأول الصادر من نتونس والجزء الثاني الصادر من الدوحة بقطر ، وكذلك يوجد القاموس الاشاري السعودي ، ورغم وجود جميع هذه القواميس إلا انه لا يوجد اعتماد رسمي لتطبيقها في التدريس والتواصل مع الطلبة الصم .

وباستثناء ذلك ، فتميز الجامعة العربية المفتوحة بالرياض عندما بدأت برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع عام ١٤٢٦هـ بالاعتماد الرسمي لتطبيق القاموس الاشاري السعودي في تدريس الطلبة الصم بالجامعة .

ومن الملاحظ في الميدان في معاهد الصم وبرامج الصم (الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم السعودية) ان هناك أخطاء كبيرة جدا ومن ابرزها اختلاف الإشارات من مدرسة لمدرسة ومن منطقة تعليمية لمنطقة تعليمية وذلك بسبب انه لا يوجد مرجع ولا يوجد مظلة تسيير وفق خطاها هذه الإشارات في إيصال المعلومة وترجمتها للطلبة الصم وضعاف السمع داخل هذه المعاهد والبرامج بالسعودية .

ومن الحلول لذلك ، المبادرة التي قامت بها جامعة الملك سعود بالرياض ممثلة بمسار تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية ، حيث تم الافتتاح واستقبال الطالبات الكترونياً ابتداء من هذا العام الدراسي ١٤٤٢هـ في برنامج الدبلوم لترجمة لغة الإشارة وذلك لمدة عام دراسي وبعدها يحصل المتدرب على شهادة دبلوم معتمدة ورسمية ونحن في انتظار وزارة الخدمة المدنية في وضع مسمى لهذه الشهادة وكذلك رقم وظيفي .

حيث يقوم على هذا الدبلوم عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اعداد معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع وكذلك قادة المستقبل في مرحلة الدراسات العليا (ماجستير - دكتوراه) وفق خطط علمية مدروسة ومقتبسة من الدول المتقدمة والرائدة في مجال لغة الإشارة ومن ابرزها الولايات المتحدة الامريكية وفرنسا وغيرها .

وهذه المبادرة بإنشاء برنامج دبلوم لترجمة لغة الإشارة هي الأولى من نوعها على مستوى دول الخليج والعالم العربي وبإذن الله وبحوله وقوته سوف تصبح هذه التجربة ناجحة ومتميزة وبداية انطلاقاً لتجارب أخرى في الوطن العربي تنطلق من حيث انتهت منه ووصلت الية هذه التجربة التي تبنتها جامعة الملك سعود بالرياض .

ومن الإيجابيات لبرنامج الدبلوم لترجمة لغة الإشارة مايلى :

١- ان المعلمين الحاصلين على هذا الدبلوم سيصبحون مرجعية لزملائهم الجدد وزملائهم في الميدان من حيث اعتماد الإشارات الصحيحة وإيقاف استخدام الإشارات المتناقضة او غير الملائمة لعادات وتقاليد هذا البلد .

٢- ان برنامج هذا الدبلوم بإذن الله سوف يصدر دراسات وابحاث ومنشورات ومقالات تهتم بلغة الإشارة وتصبح مرجع لمعلمي الصم وضعاف السمع والباحثين في مجال الصم وضعاف السمع بحث يتم الاعتماد عليها وتوثيقها والاقتباس منها .

٣- القائم على هذا البرنامج هم عدد من أعضاء هيئة التدريس من خريجي الولايات المتحدة في مجال الصم وضعاف السمع لجميع مجالاته التعليم الشامل والتعليم الشفهي ولغة الإشارة ، وهم : البروفسور طارق بن صالح الريس ، والبروفسور علي بن حسن الزهراني ، والبروفسور بدر بن ناصر السحيمي القحطاني والبروفسور سري بن محمد رشدي سالم، والبروفسور ماجد بن عبدالرحمن السالم ، والذين سوف يكون دورهم إيجابي لجميع الخطط لهذا الدبلوم وفق استراتيجيات علمية معتمدة في مجال لغة الإشارة متبناه ومقتبسه من احدث الجامعات العالمية الرائدة والمتقدمة في هذا المجال .

٤- هذا الدبلوم له دور إيجابي وذلك بالزام وزارة الخدمة المدنية بوضع مسمى وظيفي لهذا الدبلوم وتخصيص درجة وظيفية على مراتب او مستويات لهذا الدبلوم .

٥- سوف يحسن من المخرجات الاجتماعية والأكاديمية للطلبة الصم وضعاف السمع في جميع المراحل التعليمية وحتى مراحل التعليم العالي وذلك من خلال توحيد الإشارات التي يتم استخدامها في التواصل معهم وفي تدريسهم .

٦- سوف يكون لهذا الدبلوم دور إيجابي في جميع المجالات الخاصة بالصم وضعاف السمع من حيث تقييمهم وتشخيصهم في مراكز التقييم والتشخيص وكذلك مكاتب التربية الخاصة في الإدارات التعليمية وكذلك المعاهد والبرامج ، من حيث استشارتهم في بعض البرامج والخطط والاستراتيجيات والتدخلات التي سوف يتم استخدامها وتطبيقها على هذه الفئة من الطلبة .

٧- يأمل الميدان التربوي من هذا الدبلوم لترجمة لغة الإشارة ان يقوم بتقليص الفجوة بين الطلبة الصم وضعاف السمع وقرانهم من الطلبة السامعين من حيث التواصل والتفاعل والاندماج فالأنشطة الصفية واللاصفية داخل المدرسة ، وكذلك فالتفاعلات البيئية والمنزلية مع الاسرة وكذلك مع الاسرة الممتدة في جميع المجالات .

وفي المملكة العربية السعودية سوف تنمو وتتطور لغة الإشارة في الميدان وذلك بفضل الجهود الحكومية والمؤسسات الاهلية والحكومية المنظمة في هذا المجال والتي تسعى الى تطوير استخدام لغة الإشارة بالطرق الصحيحة وبالاستراتيجيات العلمية لحصول الفائدة المرجوة منها لجميع الطلبة الصم وضعاف السمع ؛ مما ينتج عن ذلك تطور هؤلاء الطلبة وحصولهم على الدرجات العلمية وعلى الوظائف التي يطمحون اليها والتي تليق بمستواهم في جميع المجالات العلمية والحرفية والمهنية وغيرها ومما يعود بالجودة في العملية التعليمية والتربوية بشكل عام التي تليق بهذا البلد الذي بذل الغالي والنفيس لخدمة ابنائه في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ .

الخاتمة:

يجب علينا كمتخصصين واكاديميين الاهتمام بفئة الصم في جميع المجالات وخصوصاً مجال التواصل حيث انه بالنسبة لهذه الفئة يعتبر محور رئيسي لاندماجها في المجتمع وتطورها واستفادتها من جميع الخدمات المقدمة.

كما يتوجب علينا الاهتمام بالتواصل ومستجداته لهذه الفئة الغالية على قلوبنا، حيث أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للصم، والتي تواجه جدلاً كبيراً من قبل الاكاديميين والباحثين وغيرهم في استخدامها أو عدم استخدامها مع الصم، وفرض اللغة المنطوقة عليهم. ولغة الإشارة تركز على الرموز والإيماءات للتواصل وتبادل الأفكار والمعلومات بين الصم مع بعضهم، وكذلك بين الصم والسامعين. ولها تاريخ عريق وجذور قديمة منذ قدم البشرية، مثل لغة الإشارة الفرنسية التي نقلت إلى اميركا، ولغة الإشارة الإنجليزية، والإسبانية، ولغة الإشارة الفلبينية التي وضع اساساتها القسيسين، وغيرها من لغات الإشارة في العالم.

ورغم هذا كله إلا أن لغة الإشارة السعودية للأسف لم يعثر على تاريخ أو امتداد لها؛ وذلك بسبب أن الذين كتبوا في مجال الصم والصمم ولغة الإشارة هم السامعين وما يحملونه من توجهات نحو ذلك، وهذ جميعه أدى إلى طمس هوية الصم في المجتمع السعودي، والجدير بالذكر، أن الاهتمام الرسمي بالصم ولغة الإشارة في المملكة العربية السعودية لم يبدأ إلا متأخراً، وذلك ابتداءً من عام ١٣٨٤ عندما تم إنشاء معهدين للمرحلة الابتدائية بنين وبنات بالرياض، وعام ١٤٠١ عندما انشأ أول نادي للصم بمدينة الرياض.

ورغم ذلك، إلا أن لغة الإشارة مثلها مثل اللغات الأخرى المنطوقة لها أقسامها وقواعدها واسسها وثوابتها ومميزاتها وعيوبها. وتنقسم إلى قسمين: وصفية وتحتوي على الشكل

والمدلول مثل إشارة الصلاة والأكل، وغير وصفية ولا تحتوي على شكل ولا مدلول وينبغي على المعلم أن يوضحها لطلابه مثل معنى التسبيح والاستغفار.

ومن قواعد لغة الإشارة التي تسير عليها لكي يتم فهمها واستيعابها وممارستها بشكل صحيح وسليم ودقيق، وهي ما يلي: شكل اليد. والحركة حيث يتغير مدلول الإشارة بتغير الحركة. ومكان اليد. واتجاه اليد حيث يتغير مدلول الإشارة بتغير الاتجاه. والإشارات غير اليدوية (نظرة العين، تعبيرات الوجه، الفم، الاكتاف) فغالباً ما تكون هذه الحركات هي السمة الأكثر حسماً في تحديد معنى الإشارة.

وتعتبر الولايات المتحدة من الدول الرائدة في لغة الإشارة ومن طرق التواصل في لغة الإشارة الأمريكية ما يلي: الإنجليزية الاشارية الأساسية. والإنجليزية الاشارية الدقيقة. والإنجليزية الاشارية الدقيقة القائمة على المفهوم. والإنجليزية الاشارية الهجين.

وعند تعليم لغة الإشارة للصم لا بد من مراعاة عدد من الأمور وهي أن نبدأ بالإشارات البسيطة وأن يكون هناك رغبة لتعلمها ولابد من التكرار لكي تترسخ الإشارات ومراعاة الفروق الفردية والمساعدة في تعلم هذه اللغة وان يتعلموا الإشارات جنباً إلى جنب مع اللغة المنطوقة. ومن مستويات اللغة الإشارية للصم، ما يلي: اللغة الإشارية المنزلية. واللغة الإشارية المدرسية. واللغة الإشارية في المجتمعات الخاصة بالصم. والصم غير المتعلمين.

وأخيراً فمن حيث المميزات والعيوب فلغة الإشارة لها عدة مميزات ومنها ما يلي: تتيح الفرصة للأصم للتعبير عن ذاته ومشاعره تجاه الآخرين. وتوضيح العديد من المفاهيم المادية والمعنوية. وتوضيح المعلومات بطريقة سهلة. واستفادة لغة الإشارة من الأبجدية الإشارية يسهم في توصيل المعلومات بسهولة ويربطها بالواقع. وتتيح الفرصة للأصم حضور المحاضرات والندوات في وجود مترجم. واقتران الكلام اللفظي بلغة الإشارة يسهم في التغلب على مشكلة النسيان للأصم.

ومن عيوبها ما يلي: لا يمكن ممارستها في إضاءة ضعيفة، لأنها تعتمد على حاسة الإبصار. وتجعل لغة إشارة الصم أقرب إلى بعضهم البعض، في الوقت الذي توجد فجوة بين الصم والسماعين. وسهولة تعلمها للصم تجعلهم أقل اهتماماً بالنمو اللغوي، أو حتى إصدار الأصوات. وعدم قدرة أسرة الطفل الأصم على إتقانها، يسهم في وجود فجوة بين الطفل وأسرته. واستخدام الأصم للغة الإشارة لسهولة تعلمها تجعله يهمل ما لديه من بقايا سمعية في تواصله مع الآخرين. وأن لغة الإشارة ليس لها القدرة على بناء نظام لغوي رسمي قابل للاستخدام، ومن هنا فإنها أقرب للمحلية. وجد الأصم صعوبة في الإلمام بمعانيها، أو المقصود منها، فمثلاً هناك إشارة ما تعبر عن كلمات متعددة مثل (نعم - جيد - حسن).

يتوجب علينا كمختصين واكاديميين ومهنيين في هذا المجال الذي يخدم هذه الفئة الغالية على قلوبنا وهي فئة الطلبة الصم وضعاف السمع بالملكة العربية السعودية ، وكذلك اتجاه لهذا الوطن وولاية امرة حفظهم الله ورعاهم الذين بذلوا الغالي والتمين وسخروا جميع

الإمكانيات والقدرات واستقدموا لهذا البلد الكوادر الماهرة والمتخصصة وذات الخبرة العالية والكفاءة المتميزة من أرقى الجامعات العالمية في مجال تأهيل معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع لتأهيلهم للميدان أي لتربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بالشكل الصحيح وبالطرق والاستراتيجيات العلمية الموثوقة وذات النتائج الإيجابية والمعتمدة على الممارسات المبنية على الأدلة ، فلا بد ان نقدم لهم كل ما نستطيع من قدرات وإمكانات لخدمة هذا الوطن وخدمة هذه الفئة ونمو وتطور العملية التعليمية بما يواكب التقنية الحديثة المتطورة مجارة ومسايرة ومنافسة للدول المتقدمة في هذا المجال ؛ مما ينتج عنه تطور العملية التربوية والتعليمية لهذه الفئة في جميع المجالات، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع:

المراجع العربية:

ماهشي، جيمس؛ موسيلي، ماري جون؛ سكوت، سوزان (٢٠٠٦). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. ترجمة الدكتور علي بن حسن الزهراني، ٢٠١٥. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض: المملكة العربية السعودية.

روز شتاين، لورا؛ جونسون، سكوت (٢٠١٤). قانون التربية الخاصة. ترجمة الدكتور أحمد بن عبدالعزيز التميمي، ٢٠١٨. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض: المملكة العربية السعودية.

أبونيان، إبراهيم (٢٠١٩). البرامج التربوية الفردية. الطبعة الأولى، الناشر الدولي للنشر والتوزيع. الرياض: المملكة العربية السعودية.

أبونيان، إبراهيم (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجاً، وبعض الأمثلة العالمية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، م (١)، ع (٤)، يوليو. جمهورية مصر العربية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٧). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مج (٥)، ع (١٨)، الجزء (٢)، مايو. ص ص ٦٣-٩٣. القليوبية: جمهورية مصر العربية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٧). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مشروع الحصول على درجة الماجستير، دار جامعة الملك سعود للنشر. جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٩). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. مطابع الحميضي، الطبعة الأولى، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل الى الدمج. دار القلم. دبي: الامارات العربية المتحدة.

حنفي، علي (٢٠٠٥). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم برامج الدمج في المدرسة العادية.

العمرى، غيثان صالح (٢٠٠٩). التعرف على مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بجدة. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

حنفي، علي (٢٠٠٨). دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين. المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل).

رومانوس، انطوان (١٩٩٣). تاريخ تربية الأصم في العالم وفي لبنان. مجلة كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت: لبنان.

شيتز، نانسي (٢٠١٢). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات. ترجمة: طارق الرئيس، ٢٠١٥. دار جامعة الملك سعود للنشر، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

القريني، وآخرون (٢٠١٨). الاطار المرجعي للوصول الى المنهج العام لذوي الاعاقة في دول الخليج العربي. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة + مكتب التربية لدول الخليج العربي.

القريني، تركي (٢٠١٣) تحليل للقضايا القانونية المتعلقة بمعايير البيئة الأقل تقيداً، مجلة البحوث، الاحتياجات التربية الخاصة. المجلد ١٣. رقم ٢. ٢٠١٣م.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (١٤٣٨). أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الرئيس، طارق (٢٠٠٦). دراسة نظرية عن ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي السابع للاتحاد، القاهرة، مصر.

الزهراني، علي (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم والمبادئ والتطبيقات التي يستند عليها. مؤتمر التربية الخاصة، جامعة بنها. القليوبية، مصر.

الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية لذوي الإعاقة. مجلة التربية الخاصة الصادرة عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، تم نشر البحث في مج (٨)، ع (٢٩)، أكتوبر، الزقازيق: جمهورية مصر العربية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة. مجلة الثقافة والتنمية التابعة لأكاديمية البحث العلمي بالقاهرة بمصر. كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (١٤١) السنة العشرون، يونيو، سوهاج: جمهورية مصر العربية.

الصريصري، نسيم؛ الخضير، أسماء؛ البخيت، هبة؛ الجبر، إيمان؛ الدعجاني، ندى (٢٠١٩). الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها : دراسة اثنوغرافية. مجلة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر). ع(١٠). الرياض: المملكة العربية السعودية.

- الجبر، إيمان؛ الخضير، أسماء (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. م(٣)، ع(٩)، أكتوبر. جمهورية مصر العربية.
- الصريصري، نسيم؛ الجبر، إيمان؛ الخضير، أسماء؛ البخيت، هبة؛ الدعجاني، ندى (٢٠١٩). الوظائف الدلالية للغة الإشارة في السياق القرآني والنبوي وصور استخداماتها: دراسة نوعية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. م(٨)، ع(٢٩)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٩. جمهورية مصر العربية.
- الأحمد، محمد (٢٠١٩) لغة الإشارة في الشعر ومدلولاتها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. جمهورية مصر العربية.
- الأحمد، محمد؛ عقيلي، جبريل؛ العمري، طالع؛ المغيري، عادل (٢٠١٨). لغة الإشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. جمهورية مصر العربية.
- الجبر، إيمان؛ الزهراني، هناء؛ الجميعي، وعد؛ الخضير، أسماء (٢٠١٩). تصورات معلمات الطالبات الصم حول تطبيق التدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. م(٩)، ع(٣٠)، مايو ٢٠١٩. جمهورية مصر العربية.
- اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة - ٢٠٠٦ - مكتب الأمم المتحدة.
- الرئيس، طارق (٢٠٠٦) ثنائي اللغة ثنائي الثقافة : المبادئ الاستراتيجية ومعوقات تطبيقها في معاهد وبرامج الامل. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي السابع للاتحاد . القاهرة.
- الرئيس، طارق (١٤٣٢) اتجاهات الأشخاص الصم نحو القاموس العربي الموحد قي ضوء بعض المتغيرات .كلية التربية جامعة الملك سعود
- الوهيب، عادل (٢٠١٠) خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع :أهميتها ومدى توفرها بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود الرياض: المملكة العربية السعودية.
- التركي، يوسف (٢٠٠٦). التعليم الثنائي للتلاميذ الصم (ثنائي اللغة وثنائي الثقافة). الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- التركي، يوسف (٢٠٠٨). ثقافة مجتمع الصم. الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- الرئيس، طارق (٢٠٠٧). لغة الإشارة والاعلام المرئي: رؤية واقعية. ورقة مقدمة إلى الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة، البحرين.
- الرئيس، طارق؛ والعمرى، عبد الهادي (٢٠١٤). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية- الكويت، ٢٨ (١١١)، ٢٧٩-٣٢٤.

السيد، عائشه (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للضم. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق. جمهورية مصر العربية. العقيل، بدرية (٢٠٠٣). الإشارة في الفقه الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض: المملكة العربية السعودية. حنفي، علي (٢٠٠٧). استقصاء آراء معلمي المعوقين سمعياً حول لغة الإشارة الموحدة للضم. مجلة البحوث الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية. حنفي، علي (٢٠١٤). لغة الإشارة "الأسس - التطبيقات"، الطبعة الأولى، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية. العمري، عبدالهادي (٢٠٠٩). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Alamri, G. (2017). Teachers' Beliefs and Attitudes About Saudi Arabia Sign Language (Doctoral dissertation, Lamar University - Beaumont).
- Alamri, A. (2017). Saudi sign language interpreters: Their attitudes towards professional sign language interpretation (Order No. 10617719). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Literature & Language; ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (1987600939). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1987600939?accountid=142908>
- Aldebas, N. (1986). Deaf education: Global and Arabica efforts. Riyadh, Saudi Arabia
- Ary, D. Jacobs, L.C. Sorensen, C. & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education. (8th ed.): Cengage Learning.
- Davis, J. E. (2016). The Linguistic Vitality of American Indian Sign Language: Endangered, yet Not Vanished. Sign Language Studies, 16(4), 535-562.

- Fattah, A. (2005). Arabic sign language: Perspective. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(2), 212-221. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/62080320?accountid=142908>
- Fisher, J. N., Tamminga, M., & Hochgesang, J. A. (2018). The historical and social context of the philadelphia ASL community. Sign Language Studies, 18(3), 429-460. doi:10.1353/sls.2018.0010
- Jain, S., Raja, K. S., & Mukerjee, M. P. A. (2015). Indian Sign Language Character Recognition. Indian Institute of Technology, Kanpur.
- Joseph, C. H. (2017). The Importance of the Sociohistorical Context in Sociolinguistics: The Case of Black ASL. Sign Language Studies, 18(1), 41-57. doi:10.1353/sls.2017.0020.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2015). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation- (4thEd). Jossey-Bass.
- Richardson, k (2017). New evidence for early modern ottoman Arabic and Turkish Sign Systems. Sign Language Studies.
- Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosen, R. S. (2018). Longitudinal L3 Acquisition of American Sign Language Motion Verbs: A Case Study of Changes and Persistence's in Prior Language Influence. Sign Language Studies, 18 (2), 266-299. doi:10.1353/sls.2018.0003.
- Shaw, E., & Delaporte, Y. (2011). New Perspectives on the History of American Sign Language. Sign Language Studies, 11(2), 158-204.
- Trovato, S. (2013). A Stronger Reason for the Right to Sign Languages. Sign Language Studies, 13(3), 401-422.
- Young, L., Palmer, J. L., & Reynolds, W. (2012). Selected lexical patterns in Saudi Arabian Sign Language. Sign Language Studies, 13(1), 79-102. doi:10.1353/sls.2012.0018.

- Yoon, J., & Kim, M. (2011). THE EFFECTS OF CAPTIONS ON DEAF STUDENTS' CONTENT COMPREHENSION, COGNITIVE LOAD, AND MOTIVATION IN ONLINE LEARNING. American Annals of the Deaf, 156(3), 283-9. Retrieved from <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/896624137?accountid=142908>.
- Mathews, Elizabeth S. (2011). Mainstreaming of Deaf Education in the Republic of Ireland: Language, Power, Resistance. Ph.D degree. National University of Ireland.
- Winzer, M. A. (1998). A tale often told: The early progression of special education. Remedial and Special Education, 19(4), 212-218.

تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات - رؤى عربية وعالمية

Raising Disabled Children With In The Framework Of Laws And Legislations Arab And International Visions

إعداد

د. محمد محمود العطار

دكتوراه الفلسفة في التربية - كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

Doi: 10.21608/jasht.2021.137027

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ١١ / ٢٠

استلام البحث: ٢٠٢٠ / ١٠ / ٢٥

المستخلص:

تمثل القوى البشرية أساس كل تنمية وتطوير، ولا نستطيع أن نتصور مجتمعاً استغل طاقته وموارده الطبيعية الاستغلال الأمثل دون طاقات بشرية تسخر هذه الموارد الطبيعية بما يفيد المجتمع، فالعناية بالطاقة البشرية هي السبيل الوحيد لإستغلال الثروات الطبيعية في المجتمع. والطفل المعاق طاقة إنسانية في المجتمع وجزء لا يتجزأ من الموارد البشرية المتاحة في المجتمع، ولا بد من معاملته باحترام، وإشعاره بإنسانيته وبحقه في التعبير عن رأيه، وتوفير أفضل الظروف الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية. وفي جميع أنحاء العالم نجد هناك نسبة من السكان هم مختلفون عن غيرهم في تأمين احتياجاتهم، وهذه النسبة متغيرة من بلد إلى آخر حسب التطور الصحي والوعي الثقافي في تلك المجتمعات. الأمر الذي يجعل الأسرة تتجنب التعرض للإعاقة قدر الإمكان. ولقد ظهرت التشريعات التي تدعو إلى مساواة الأطفال المعاقين بالأطفال العاديين من حيث حقوقهم وخاصة حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية وعلى ذلك فإن ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين في بعض الدول العربية والدول الأجنبية، جاء نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عانى منها المعاقون وذويهم. وفي مجال رعاية وتربية الأطفال المعاقين يجب الاستفادة من خبرات وتجارب بعض الدول لاختيار ما يصلح في نظامنا القانونية والتشريعية للاستفادة منها في مجال رعاية وتربية الأطفال المعاقين.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة. الطفولة. حقوق المعاقين. القوانين والتشريعات. الإعاقة.

Abstract:

A disabled child is a human energy in society and an integral part of the human resources available in society, and it must be treated with respect, informing him of his humanity and his right to express

his opinion, and providing the best physical, psychological, social and educational conditions. In all parts of the world, we find that there is a percentage of the population that is different from others in securing their needs, and this percentage is variable from one country to another according to the healthy development and cultural awareness in those societies. This makes the family avoid being handicapped as much as possible. Legislation has emerged that calls for the equality of disabled children with ordinary children in terms of their rights, especially their educational, health and social rights, and accordingly, the emergence of laws and legislation for disabled children in some Arab and foreign countries, came as a result of educational, health and social problems suffered by the disabled and their families. In the field of care and education of handicapped children, we should take advantage of the experiences and experiences of some countries to choose what works in our legal and legislative systems to benefit from them in the field of caring and raising handicapped children.

Key words: Special Education. Childhood. Disabled rights. Rules and Regulations. Handicap.

مقدمة:

إذا كانت القوى البشرية المؤهلة تربوياً وأكاديمياً ومهنياً للعمل الإبداعي، وزيادة الإنتاج هي أساس القوة والتميز في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية المتواصلة في المجتمعات التي تحاول أن يكون لها مكان مأمون ومأمول في ظل متغيرات العصر الحديث الذي يمجج بثوراته المعلوماتية والتكنولوجية والاتصالية فيما يسمى بعصر الموجة الثالثة وتداعياتها الكونية فإن "النظام التربوي والتعليمي الذي يبدأ من رياض الأطفال هو الأداة الرئيسية لتكوين الموارد البشرية وتحريك طاقاتها الإبداعية الكامنة، وبالتالي فإن الأمر يقضى ضرورة الاهتمام بأساس البناء الإنساني الذي يبنى في مرحلة الطفولة المبكرة التي تمثل مجال عمل مؤسسات رياض الأطفال فكراً وممارسة" (طلبة، ٢٠٠٢م، ص ٣٠٥).

والاهتمام بدراسة الطفولة هو في الواقع اهتمام بنقد وتطور المجتمع، لأن أطفال اليوم هم شباب الغد ورجال ونساء المستقبل. فالأطفال هم "مرآة المجتمع، ففهم يستطيع أي مجتمع أن يرى ما يمكن أن تكون عليه صورته مستقبلاً" (إسماعيل، ١٩٨٦م، ص ٥)، ويعد الأطفال "مخزوناً لموارد المجتمع البشرية ذات عائد استثماري طويل الأجل، وإذا أعددناهم إعداداً

سليماً في طفولتهم فإنهم يستطيعون المشاركة بفاعلية في تنمية بلادهم اجتماعياً واقتصادياً" (السيد، ١٩٨٦م، ص ١٠).

فالاهتمام برعاية الطفولة هدف من أعز الأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقه، وهو في حقيقة الأمر ضمان مستقبل شعب بأسره فهم الثروة الحقيقية للوطن، وهم الأمل في الحاضر والمستقبل.

وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للأطفال عامة فإن الأطفال المعاقين منهم أشد حاجة للرعاية والعناية ومزیداً من الاهتمام، وتتنوع الإعاقات عند الأطفال وأكدت الإحصائيات المنشورة بمنظمة الصحة العالمية "أن حوالي ١٠% على الأقل من جميع الأطفال يولدون بإعاقة بدنية أو عقلية أو يصابون بها والتي تجعلهم في حاجة إلى مساعدة خاصة وإذا كانت منظمة الصحة العالمية ترفع شعار "الصحة للجميع" استراتيجيه للصحة مع مطلع القرن الحادي والعشرين. فإن هذا الشعار لم يجد طريقه للمساواة بين الشخص المعاق والسوي، وما زال المعاقون في معظم أنحاء العالم يعانون من مشكلات تتعلق بحصولهم على الخدمات التربوية، والتعليمية، والاجتماعية التي يحتاجون إليها" (Goldstein, H: 1992, pp. 205 - 214).

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة مهمة من مراحل نمو الطفل، "ف سنوات العمر الأولى بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال المعاقين هي سنوات يصارعون فيها من أجل البقاء، وفترات تدهور نمائي، وضياح فرص يتعذر تعويضها في المراحل العمرية اللاحقة وبدلاً من أن تكون مرحلة الطفولة مرحلة تطور، ولعب، واستكشاف، واستمتاع كما هو الحال للأطفال العاديين فإنها غالباً ما تكون مرحلة معاناة وحرمان للأطفال المعاقين" (الخطيب والحديدي، ١٩٩٨م، ص ٢٠).

وإذا كان مبدأ تكافؤ الفرص هو أساس الديمقراطية فإن هذا المبدأ لا قيمة له إن لم يحقق المجتمع لكل فرد الفرصة المناسبة التي يسعى من خلالها لتوفير حياة مقبولة وفق ما يملك من قدرات وأن تتيح له الإمكانيات لتحقيق ذلك.

فالتربية بصفتها مرآة المجتمع الذي تعكس توجهاته الاجتماعية والاقتصادية وما يتبناه من نظام، هي المسئولة عن تهيئة المناخ الملائم لتحقيق هذا المبدأ، لاسيما إذا كان هذا النظام يدين بالديمقراطية، والتربية في سعيها هذا لا ينبغي ألا تميز بين الأفراد سواء كانوا أسوياء أو غير ذلك فالفرد العاجز جسماً أو الضعيف بصرياً أو سمعياً أو كان أصماً أو أبكماً أو معاقاً عقلياً أو انفعالياً، له الحق في أن تشملته التربية الديمقراطية بالعناية والرعاية التي تمكنه من الاستمتاع بحياته، متوازياً في ذلك مع أقرانه الأسوياء بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيلية، وإذا أغفلت التربية في سعيها هذا الحق الإنساني، فإن شعار الديمقراطية يكون بذلك اسماً لا فعلاً وعملاً (الزهيري، ١٩٩٨م، ص ١٢).

مشكلة البحث:

تعتبر قضية القوانين والتشريعات للأطفال المعاقين من القضايا التي أثارت اهتماماً كبيراً لدى آباء وأمهات الأطفال المعاقين، وللإداريين والعاملين في مراكز التربية الخاصة والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة، وذلك بسبب الحقوق التي نالها الآباء والأمهات والأطفال المعاقين جراء ظهور تلك القوانين والتشريعات في الدول المختلفة. ولقد استطاعت الإعاقة أن تفرض نفسها كقضية إنسانية في المحافل الدولية، فأصبحت جزءاً من اهتمامات المنظمات الدولية المتخصصة، التي أصدرت القرارات والاتفاقات المؤكدة لحقوق المعاقين في التربية والتأهيل والمشاركة الفعلية في الحياة النشطة، كما استقطبت هذه المشكلة اهتمام بعد أن برزت هذه المشكلة، وأصبحت تشكل خطراً، خصوصاً في الدول النامية.

ولقد سجلت تقارير هيئة الصحة العالمية الصادرة في التسعينات من القرن الماضي أن حجم مشكلة المعاقين يصل إلى ٦٠٠ مليون معاق على مستوى العالم، وأن ٨٠% منهم يعيشون في الدول النامية وحقوقهم ضائعة يتفشى بينهم الفقر والبطالة وانتشار الأمية وتردى ظروف السكن والصحة والتنقل والتعليم والعمل ويظلون فريسة سهلة للتهميش والاستغلال وانتشار الخرافات والأفكار السلبية فضلاً عن معاناة أسرهم (فراج، ٢٠٠٤م، ص ٤٩٠)، ووفقاً لتقديرات سكان العالم عام ٢٠٠٠م يقدر عدد المعاقين في العالم بنحو يتراوح بين ٦٤٠، ٦١٠ مليون معاق (غنايم، ٢٠٠٠م، ص ٣٤٩).

وتقدر منظمة الصحة العالمية أن ١٥% من سكان العالم أو أكثر من مليار شخص لديهم إعاقة على مستوى العالم يمثلون مختلف مجموعات اجتماعية، واقتصادية، ويعيش معظمهم في بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، ونادراً ما يظهرون على الساحة السياسية ويواجهون تحديات متعددة عند ممارسة حقوقهم السياسية (محمود وحسين وخفاجي، ٢٠٢٠م، ص ٨١). وهو عدد ضخم ومخيف يوضح خطورة المشكلة واحتمالات نموها مستقبلاً، ما لم نتخذ الإجراءات وتتوفر الضمانات التي تكفل الحد من هذه المشكلة في المستقبل.

كما أكدت الإحصائيات المنشورة بمنظمة الصحة العالمية أن حوالي ١٠% على الأقل من جميع يولدون بإعاقة بدنية أو عقلية أو يكتسبونها بالدرجة التي تجعلهم في حاجة إلى مساعدة خاصة من أجل ممارسة الحياة اليومية العادية.

وإذا كانت منظمة الصحة العالمية ترفع شعار "الصحة للجميع" استراتيجية للصحة مع مطلع القرن الحادي والعشرين. فإن هذا الشعار لم يجد طريقة للمساواة بين الشخص المعاق والسوي وما زال المعاقين في معظم أنحاء العالم يعانون من مشكلات تتعلق بحصولهم على الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي يحتاجون إليها (Stein, H : 1992, P P 205 - 214).

وتعكس رعاية الأطفال المعاقين المثل العليا الإنسانية تلك المثل التي تعد جزءاً لا يتجزأ من المجتمع العربي وما يكتمل في جوانبه من مقومات تراثية، هذا الميراث الإنساني في

الديمقراطية يؤمن بالقيمة الفردية الذاتية لكل فرد وبغض النظر عن قدرته أو نواحي النقص في شخصيته (فهيم، ١٩٨٢م، ص ٨٠٧).

والطفل المعاق عضو من أعضاء المجتمع، وله على هذا المجتمع حقوق وهو غير مسئول عما أصابه من عجز وعدم قدرة على الاتصال، وليست رعاية هذا الطفل مجرد نوع من الكرم الذي يتفضل به المجتمع عليه أو نوع من التصديق على فرد يحتاج إلى تصدقه، فالمجتمع يخطئ في حق نفسه أولاً حيث أن رعاية الأطفال المعاقين لا تقل أهمية عن أي نوع من الرعاية تقدم إلى أعضاء آخرين فيه فهذه الرعاية ذات عائد على المستوى القومي (الزهيري، ٢٠٠٣م، ص ١٥٦).

إن واقع الطفولة في العالم العربي في غاية القسوة، ومن الصعب تجميله بالخطابات، فهناك حوالي ١٠ ملايين (١٥ مليوناً وفق بعض المصادر) طفل عربي محرومين من التعليم، وأن هناك حوالي ٢٠ مليون طفل معاق لا يلقى سوى ٢٥% منهم العناية (مناع، ١٩٩٦م، ص ١٤). والطفل من حقه أن يحظى بالحب والحنان والاهتمام والاحترام والإحساس بالأمان والرعاية الصحية والحماية من العنف أو الاستغلال ومن حقه أن يلعب ويضحك ويتعلم بلا معاناة ومن حقه التعبير عن رأيه والحصول على معلومات والإسهام في الأنشطة الفنية والثقافية، وإلى الرعاية الحقة من القائمين على المؤسسات التي لها صلة بالطفولة وإلى الأمن النفسي وعدم الخوف من الجار والصديق، إنهم بحاجة إلى الحماية من الإهمال والنبذ.. إنهم بحاجة إلى الحماية من كل من لا يخاف الله فيهم وفي براءتهم.

فكل يوم نرى آلاف الأطفال في كل أنحاء العالم يموتون من الجوع والفقر، فنرى أيتام ينقصهم الأمن والدفع والحنان، كما أن كثيراً منهم يعانون من ويلات الحروب ويعيشون كلاجئين، ومنهم من هو محروم من أبسط حقوقه وهو التعليم والرعاية الصحية (قنديل، ٢٠٠٤م، ص ٨٦٠).

والطفل بمفرده لا يدرك معنى ومضمون هذه الحقوق لذلك لا يطالب بها.. ولكنها واجبة على المجتمع الذي يعيش فيه والذي يقاس مدى تقدمه بمدى توفير هذه الحقوق لأطفاله من خلال برامج الرعاية التي تقدمها أجهزتها المختلفة.

ففي الوقت التي تتعدد فيه الوثائق الداعية لحماية الطفل وإقرار حقوقه وحرياته، وتعدد المؤتمرات والندوات الدولية لمناقشة حقوق الطفل.. تشهد الإنسانية ما لم تشهده من قبل انتهاكات صارخة لحقوق الطفل في أماكن عديدة من عالمنا العربي.

أسئلة البحث:

- يمكن تحديد أسئلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:
- ما أهم ملامح تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات؟
- ويتفرع من السؤال الرئيس العديد من الأسئلة وهي:
- ١- ما أهداف تربية الأطفال المعاقين؟

- ٢- ما أهم القوانين والتشريعات العربية في مجال تربية الأطفال المعاقين؟
 - ٣- ما أهم القوانين والتشريعات العالمية في مجال تربية الأطفال المعاقين؟
- أهداف البحث:**

- ١- التعرف على تربية الأطفال المعاقين في ضوء القوانين والتشريعات في بعض الدول العربية.
- ٢- التعرف على تربية الأطفال المعاقين في ضوء القوانين والتشريعات في بعض الدول العالمية خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .
- ٣- الوقوف على أهم متطلبات تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات وضوء خبرات بعض الدول.

أهمية البحث:

- ١- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها هذه الدراسة وهي مرحلة الطفولة التي تعد ذات أهمية في تنشئة الأطفال المعاقين.
- ٢- تسهم هذه الدراسة في توفير فرص أفضل للاهتمام بالأطفال المعاقين ودمجهم في المجتمع والاستفادة منهم في المجتمع.
- ٣- اهتمام الدراسة الحالية بمرحلة تزايد الاهتمام العالمي والمحلي بها إلا وهي الطفولة باعتبارها من أهم المراحل التعليمية في حياة الفرد، والتي تعد ذات أهمية في تنشئة الأطفال.
- ٤- حاجة المكتبة التربوية في الوقت الحاضر لمثل هذه الدراسات لكي تسد فجوة في الكتابات التربوية الحديثة.
- ٥- دراسة التشريعات والقوانين التي تتخذ الأسس والمبادئ دعائم جوهرية ينبغي أن تقوم عليها تربية الأطفال المعاقين.

منهج البحث:

- يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من حيث الوصف والتحليل في دراسة بعض الرؤى العربية والعالمية لقوانين وتشريعات تربية الأطفال المعاقين بهدف الاستفادة وتطوير الواقع الحالي بما يساهم في تحسين تربية الأطفال المعاقين، وتتمثل خطوات المنهج المستخدم في الدراسة فيما يلي:
- الإطار التنظيمي لتربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات.
 - وصف الجهود العربية في مجال تربية الأطفال المعاقين في بعض الدول العربية في إطار القوانين والتشريعات.
 - وصف خبرات الدول المتقدمة في مجال تربية الأطفال المعاقين في ضوء القوانين والتشريعات.

حدود البحث:

تتضح حدود البحث في:

أ) البعد الموضوعي:

سوف تقتصر الدراسة الحالية على تحليل ومناقشة تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات.

ب) البعد البشري:

من حيث التركيز على الأطفال المعاقين في مرحلة الطفولة.

مصادر البحث:

مصادر أولية: وتشمل القوانين والتشريعات الخاصة والإحصاءات والحلقات والوثائق من تقارير ونشرات وقرارات.

مصادر ثانوية: وتشمل الإطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة العربية والأجنبية والخاصة بمجال الإعاقة وكذلك الاستعانة بالكتب والمراجع العربية والأجنبية والخاصة بتربية الأطفال المعاقين.

الدراسات السابقة:

دراسة بعنوان: فاعلية برنامج لنقل أثر التعلم في إطار بيئة تعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة (Forstergm S. J: 1977):

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية تم تطويرها لمساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين في روضة تتبنى مبدأ الدمج لنقل أثر التعليم، وأوضحت الدراسة إن البرمجة المخطط لها لنقل أثر التعليم هامة وضرورية بالنسبة لكل من الأطفال والمعلمين، ويجب استخدام مبادئ تعديل السلوك عند تدريب المعلمين على تنفيذ استراتيجيات نقل أثر التعلم.

دراسة بعنوان: دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال (جمعة، ١٩٧٩م).

تهدف هذه الدراسة إلى بحث نشأة تعليم وتأهيل المعوقين في جمهورية مصر العربية مع عرض الخدمات المقدمة لهم من قبل الهيئات القائمة على رعايتهم في الوقت الحاضر ومع دراسة لهذه الخدمات في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وإنجلترا وفرنسا، والوقوف على مدى رعايتهم التربوية للطفل المعوق والاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.

وأوصت الباحثة في نهاية بحثها بالتوصيات الآتية التي نجل أهمها في:

- ١- فتح مدارس وفصول للمعوقين.
- ٢- إنشاء مراكز للاستشارة والتوجيه للتربية الخاصة.

٣- التعاون بين وزارات الشؤون الاجتماعية والصحة والتربية والتعليم في مجال تربية المعوقين وتأهيلهم.

٤- إرسال بعثات إلى الخارج للإطلاع على أهم البرامج والنظم الحديثة في تأهيل المعوقين والاستفادة منها في برامج التأهيل.

دراسة بعنوان: بحث وتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة في الاتحاد السوفيتي (Ivan Z, 1985).

تهدف هذه الدراسة إلى بحث وتعليم الأطفال ممن يعانون من التخلف العقلي في مرحلة ما قبل المدرسة في الاتحاد السوفيتي (سابقاً)، وتشير الدراسة إلى أن التعليم في سن ما قبل المدرسة فيما يتعلق بالأطفال المستثناة في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) يختلف في بعض الاعتبارات الهامة عن التعليم في الولايات المتحدة. حيث أن بداية التعليم بالصف الأول رسمياً يبدأ في سن سبع سنوات. كذلك هناك مدخل حتمي لتعليم الأطفال المعوقين. ولقد اقترح الباحث أن الأنشطة التعليمية يمكن أن تنظم جيداً لتسترعى الاهتمام في الأطفال لكلاً من العمليات والنتائج الخاصة بالعمل.

دراسة بعنوان: برامج الكشف المبكر للأطفال المعاقين في مرحلة ما قبل المدرسة: بعض التوصيات الإجرائية (Thomas T. Kochanek, 1988):

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة برامج الإشراف على الأطفال الصغار من المعاقين. وتشير الدراسة إلى أن هناك تضمينات هامة بالنسبة لبرامج الدمج الوجداني المبكرة بالنسبة للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

وأوضحت الدراسة بأنه يجب أن تحتوي برامج حماية الأطفال في سن ما قبل المدرسة على مصادر للمعلومات من خلال تلك التي يقدمها الطفل بمفرده، وبالنسبة لبرامج التدخل وحماية الطفولة المبكرة يجب أن تنتسج في التعريف وفي الأفق. حيث أن درجة حدة إعاقة النمو الكامنة بالنسبة للأطفال لا يمكن التنبؤ بها بشكل دقيق من خلال حدوث أي حدث قبل الولادة أو بعدها.

دراسة بعنوان: برنامج مقترح لتربية الطفل المعوق بمرحلة ما قبل المدرسة للحد من الإعاقة (نجدي، ١٩٨٨م).

هدفت الدراسة إلى إكساب الطفل المعاق المعلومات والمهارات الحياتية المختلفة والتي تمكنه من الاعتماد على النفس مع إشباع حاجاته للحب والحنان والاستقرار النفسي وقبولاً من الأسرة ويعمل على تفاعل الطفل المعاق مع الأشياء الحقيقية والتعرض للمواقف الطبيعية داخل المنزل وخارجه والاهتمام بإعداد البيئة المناسبة لكل إعاقة وفقاً لنوعها ودرجتها والتي تعمل الأسرة على توفيرها له في حدود قدراتها وإمكاناتها.

وأوضحت الدراسة أهمية إعداد البيئة المناسبة لكل إعاقة وفقاً لنوعها ودرجتها، وأهمية توفير رعاية تربوية ونفسية للأطفال المعاقين من خلال برامج لتربية الحواس في سن مبكر.

دراسة بعنوان: التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة: الحاق الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة بمراكز التعليم (Huyett, Barbara:1994):

تلاحظ هذه الدراسة أهمية اللعب لنمو الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك فهي تناقش الوسائل التي يمكن أن يمارسها المعلم في الفصل الخاص بمراكز التعليم من أجل مصلحة أولئك من ذوى العجز وخاصة من يعانون من ضعف في البصر وضعف في السمع وضعف بشكل تشويهي والعجز الذهني وكذلك من ذوى المشاكل السلوكية.

دراسة بعنوان: تكامل الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة (التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة) (Stoddard, kim; and others:1994).

تقدم هذه الدراسة لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة التقنيات من أجل الحصول على استيعاب للأطفال من ذوى العجز في فصولهم بشكل أكثر تأثيراً وكذلك تختبر هذه الدراسة التعاون بين الوالدين، بيئة الفصل، المنهج، المشكلات المتطورة، المعلمين الخصوصيين، إلى جانب استخدام النمو البرمجي، وكذلك تقدم الدراسة حالة من الحالات محل الدراسة والتي تتعلق باحتواء طفل ذو إعاقة حادة ذهنياً وبدنياً.

دراسه بعنوان: تربية ورعاية الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة (pp79-82 , 1998 : Tsumori, Makato).

تناقش هذه الدراسة مبادئ التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتنتظر إلى عملية التعليم والرعاية بالنسبة للأطفال المعاقين في اليابان، وأوضحت الدراسة أن الأطفال يعبرون عن عالمهم الداخلي من خلال اللعب، وأن المعلمين يحتاجون بأن يكونوا مستعدين لمواجهة الطفل، ويفهمون قدراته.

دراسة بعنوان: تحليل للجدل الخاص بالسياسات والقانون المرتبط بضم المعاقين الموهوبين في برامج تعليم الموهوبين (Scott, 2000).

تشير هذه الدراسة إلى أن القدرات التعليمية للأطفال المعاقين الموهوبين في الولايات المتحدة معرضة للخطر، كما توضح هذه الدراسة أنه عندما تقدم المدرسة برنامجاً للأطفال الموهوبين فإنه يجب إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين الموهوبين لدخول هذا البرنامج لأن هؤلاء الأطفال يستطيعون الإسهام في المجتمع.

وتوضح هذه الدراسة أنه عندما تقدم المدرسة برنامجاً للأطفال الموهوبين فإنه يجب إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين الموهوبين لدخول هذا البرنامج، لأن هؤلاء الأطفال يستطيعون الإسهام في المجتمع بقدر استطاعة غيرهم. وبالتالي يجب أن يعاملوا على قدم المساواة، كما تناقش الدراسة مجموعة من القضايا المرتبطة بالتقييم وتختتم الدراسة بمجموعة من التوصيات الخاصة بسياسات الإصلاح.

التعليق على الدراسات السابقة:

تلقي الدراسات العربية والأجنبية الضوء على كثير من المعلومات التي تفيد الدراسة الحالية في مجال تربية الأطفال المعاقين، والتي اتفقت معهم الدراسة الحالية في اهتمامها بتربية الأطفال المعاقين، والدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات يستمد عناصره من روى بعض الدول المتقدمة، وذلك من أجل الوصول إلى مستوى أفضل لرعاية وتربية هؤلاء الأطفال المعاقين.

خطوات البحث:

سيتبع الباحث عند معالجته لموضوع البحث هذه الخطوات وهي:

- ١- المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة.
- ٢- المبحث الثاني: الروى العربية لتربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات في بعض الدول العربية.
- ٣- المبحث الثالث: الروى العالمية لتربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات في بعض الدول الأجنبية.
- ٤- المبحث الرابع: النتائج والتوصيات والمقترحات.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة**تمهيد:**

يعد العنصر البشري والموارد الأدمية الدعامة الأساسية لبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية. والإنسان هو الوسيلة لاستثمار هذه الموارد لذلك نرى الآن أن الدول التي حققت قدراً كبيراً من التقدم قد اعتمدت على مواردها الأدمية المدربة ووفرت لهم من فرص التعليم والتدريب والإعداد ما يضمن تحقيق أهدافها ونجاح تنفيذ مخططاتها ويحصل كل فرد من أفرادها على نوعية الإعداد الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته كي يحصل على أعلى درجة من درجات المهارة والقدرة مجتمعة بالقدر الذي أهل له.

مفهوم الطفل:

وردت لفظة الطفل في القرآن الكريم أربع مرات اثنتان منهما تشيران إلى المرحلة المبكرة قال تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ﴾ (غافر: ٦٧)، وقوله تعالى: ﴿ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ﴾ (الحج: ٥)، وواحدة للمرحلة المتوسطة من عمر الطفل، قال عز من قائل: ﴿ أَوَالِطِفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ ﴾ (النور: ٣١)، والأخيرة لمرحلة الطفولة المتأخرة: ﴿ وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ ﴾ (النور: ٥٩).

وفي لسان العرب لابن منظور تفصيل للأصول اللغوية للفظه طفل فيذكر: قال الزجاج: "طفلاً هنا في موضع أطفال يدل على ذلك ذكر الجماعة وكان معناه ثم يخرج كل واحد منكم

طفلاً .. والطفل والطفلة: الصغيران، والطفل الصغير من كل شيء، والطفل بالفتح الرخص الناعم، والجمع أطفال وطفول"، والطفل الصغير من كل شيء إذا بين: الطفل والطفالة والطفولة والجمع أطفال (ابن منظور، د، ص ٢٦٨٢، ٢٦٨١). والطفل لغة في المصباح المنير بمعنى الولد الصغير من الإنسان والدواب، ويكون الطفل بلفظ واحد للمذكر والمؤنث والجمع.. ويبقى هذا الاسم للولد حتى يميز ثم لا يقال له بعد ذلك طفل، بل صبي ويافع ومراهق وبالغ، وفي التهذيب يقال له: طفل إلى أن يحتلم، وفي مختار الصحاح الطفل بمعنى: المولود وولد كل وحشية أيضاً والجمع أطفال، وقد يكون الطفل واحداً وجمعاً.. والطفل بفتحيتين والطفيلي الذي يدخل وليمة لم يدع إليها. وعلى شاكلة مثل هذا التوارد والتوافق والترادف وردت لفظة الطفل ثانياً أمهات كتب التراث الشعري واللغوي بخاصة، والنتاج الفكري بعامة، وأن اختلف المسمى من طفل إلى صبي أو من ولد إلى غلام (زلط، ١٩٩٧م، ص ١٢٩).

وهناك تركيز عند الأطباء منذ أبي بكر الرازي على ضرورة العناية بالصبيبة في فترة الانتقال إلى البلوغ والمراهقة، وفي ذلك يقول ابن سينا: يجب أن يكون وكر العناية مصروفاً إلى مراعاة أخلاق الصبي فيعدل، وكل ما يعرض له غضب شديد أو خوف شديد أو غم أو سهر، وذلك بأن يتأمل كل وقت ما الذي يشتهي ويحن له فيقرب إليه، وما الذي يكرهه فينحني عن وجهه، وفي ذلك منفعتان، إحداها في نفسه، بأن ينشأ منذ الطفولة حسن الأخلاق، ويصير ذلك له ملكة لازمة، والثانية ليدنه فإنه كما أن الأخلاق الرديئة تابعة لأنواع سوء المزاج فكذلك إذا حدثت عن العادة استتبع سوء المزاج المناسب لها، ففي تعديل الأخلاق حفظ الصحة للنفس والبدن جميعاً (مناع، ١٩٩٦م، ص ٢٣).

مفهوم الطفولة:

الطفولة هي المرحلة من الميلاد حتى البلوغ، وهي المرحلة الأولى من حياة الإنسان، والتي تتشكل شخصيته من خلالها، وليس هناك اتفاق بشأن العمر الذي يمثل الحد الأعلى للطفولة، ولكن اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩م) تنص على أن الطفل هو أي إنسان دون سن ١٨ عاماً، ما لم يبلغ طور الرشد في وقت مبكر (حسن وسعيد، ٢٠٠٣م، ص ١٨٨). بينما تشير منظمة العمل الدولية، وشعبة السكان في الأمم المتحدة إلى الأطفال بأنهم: أولئك الذين تقل أعمارهم عن ١٥ عاماً (صاحي، ١٩٩٣م، ص ١١٢).

والمفهوم اللغوي والاصطلاحي للطفولة يشير إلى أن الطفولة مرحلة عمرية من عمر الإنسان تتسم بأطول وأدق مرحلة طفولة بين سائر المخلوقات.

قال الله تعالى في القرآن الكريم في شأن خلق الإنسان: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ (الإنسان: ٢)، ويقول في شأن كمال خلق الإنسان: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: ٤)، وعلمه سبحانه البيان: ﴿الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن: ١-٤)، وميزه عز وجل بالحواس: ﴿أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ *

وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ * وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (البلد: ٨-١٠)، وتدلنا الآيات السابقة على معجزة خلق الإنسان الذي كلفه الله عز وجل بحمل الأمانة والنهوض بتبعاتها، وقد زوده - سبحانه - بالعقل والسمع والبصر والفؤاد، وسائر الحواس الذي تؤهله للإدراك والمعرفة.

ولقد شهد القرن العشرون ثورة معرفية شملت كل جوانب الحياة، ثورة حققت للإنسان فرصاً أفضل للعيش والقيام بتكاليف خلافته في الأرض، وبعد الإشباع المادي لإنسان الحضارة المادية الحاكمة وبآثارها الطاحنة، رأيناها يتوجه - ضمن توجهاته المتعددة - إلى الطفولة ليعيد تشكيلها باعتبار الطفولة بداية الحياة، ولقد ساعده في ذلك ما قدمته الدراسات البيولوجية والنفسية من براهين على أن الطفل هو أب الرجل، وأن الأمة كالفردي. ومن هنا أخذ العلم المعاصر يبحث في جلد ودأب حول الطفولة حيث بداية تشكيل الإنسان، فمع بداية القرن العشرين، زاد اهتمام الدارسين بالإنسان فنشأت علوم متخصصة تعنى بالظاهرة الإنسانية من جوانبها المتعددة، النفسية والاجتماعية والصحية والبيولوجية والانثروبولوجية. ومرحلة الطفولة هي فترة الحياة التي تبدأ منذ الميلاد حتى الرشد، وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى، فقد تنتهي الطفولة عند البلوغ، أو عند الزواج، أو يصطلح على سن محددة لها (غيث، ١٩٧٨م، ص ٥).

فالطفولة هي المرحلة المبكرة من حياة الإنسان، وتمتد من الولادة وحتى سن النضج أي سن الثامنة عشرة.

تعريف الإعاقة:

هناك تعريفات مختلفة لمصطلح الإعاقة: فيمكن تناولها على أنها "ضرر أو خسارة تصيب الفرد نتيجة الضعف أو العجز تحد أو تمنع الفرد من أدائه لدوره" (عبد، ١٩٩٦م، ص ٢٨). ويتناول آخرون الإعاقة على أنها "ذلك النقص أو القصور أو العلة المزمنة التي تؤثر على قدرات الشخص فيصبح معاقاً سواء كانت الإعاقة جسمية أو حسية أو عقلية أو اجتماعية الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية أو المهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها. كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع" (حسين، ١٩٨٦م، ص ص ١٢، ١٣).

وعرف ميثاق الثمانينات (١٩٨٠ - ١٩٩٠م) لرعاية المعاقين الصادر عن المؤتمر العالمي الرابع عشر للتأهيل الدولي بكندا (١٩٨٠/٦/٢٦م) حيث عرف الإعاقة بأنها "حالة تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية، وبينها العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية، وذلك ضمن الحدود التي تعد طبيعية، وقد تنشأ الإعاقة بسبب خلل جسدي أو عصبي أو عقلي ذي طبيعة فسيولوجية أو سيكولوجية أو تتعلق بالتركيب البنائي للجسم" (أبو فخر، ١٩٩٨م، ص ١٧٠).

ويتميز هذا التعريف عن غيره من التعريفات الأخرى بأنه لم يقرن الإعاقة مباشرة بفقدان الحواس أو الأعضاء، بل بتحديد لمقدرة الفرد على القيام بواحدة أو أكثر من الوظائف الحياتية، ولم يقتصر على فقدان القدرة على العمل فقط، فهو تعريف يعتمد على إعاقة الوظائف المتعددة، وليس مجرد فقدان الحواس أو الأعضاء فقط. وبالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك تصنيف دولي لمفاهيم الإعاقة يقول أن (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٧م، ص ٥٧، ٥٦):

١- الخلل Impairment:

هو اضطرابات في التركيب أو الوظيفة الفسيولوجية - التشريحية أو النفسية، ويحدث على مستوى الخلايا والأعضاء في الجسم.

٢- الإعاقة Disability:

أي حد من (أو عدم قدرة على) أداء أنشطة معينة بدرجة الكفاءة المتوقعة من الشخص، وتحدث على مستوى العضو أو الجهاز. مثل: الصعوبة في السير أو السمع أو الكلام.

٣- العجز Handicapped:

هو الإعاقة التي تمثل صعوبة معينة للشخص بحيث تمنعه من قدرته على القيام بالدور المتوقع منه بالنسبة لسنه وجنسه والأوضاع الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها. مثل: عدم القدرة على اللعب مع أقرانه أو عدم القدرة على التعلم. وكذلك عدم القدرة على العمل أو الحصول على وظيفة بسبب الإعاقة. تصنيف الإعاقة:

لقد اختلفت تصنيفات الإعاقة باختلاف العلماء والهيئات التي تصدرت لهذه القضية، ولكن أكثر التصنيفات حداثة وشيوعاً هي تلك التي يمكن اشتقاقها من الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال.

ويمكن تقسيم الإعاقة إلى خمسة فئات رئيسية، وذلك على النحو التالي:

١- الإعاقة الجسمية Physically Handicapped:

وهي التي تنشأ عن عدم وجود أحد أطراف الجسم أو عدم وجود أجزاء منها، أو أن تفقد أحد أجزاء الحركة مثل حالات الشلل، التشوهات الخلقية في القلب والعمود الفقري، القدمين. ويضاف إلى هذا أيضاً حالات بعض الأمراض المزمنة مثل مرض السكر، الربو، التهاب الكلى، الصرع، الأنيميا الحادة (أنيميا البحر المتوسط).

٢- الإعاقة الحسية Sensory Handicapped:

وهي التي تصيب أي من الأجهزة الحسية مثل إعاقة النظر، والسمع (متولي، ١٩٩٠م، ص ٢٠، ١٩).

٣- الإعاقة العقلية **Mental Handicapped**:

وهي التي تتمثل في حالات التخلف العقلي بدرجاتها المختلفة، وصعوبات التعلم... الخ.

٤- الإعاقة الانفعالية **Emotional Handicapped**:

وهي التي تتمثل في الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية المختلفة كالأعصاب والأذنه والاضطرابات السيكوسوماتية... الخ.

٥- الإعاقة الاجتماعية **Social Handicapped**:

وهي التي تتمثل في الحالات المعادية للمجتمع أو سيئة التوافق الاجتماعي وذلك من قبيل حالات الجنوح، والإجرام وأنواع الإدمان على المخدرات والكحوليات والانحرافات الجنسية.. الخ (عزب والجبرمي، ١٩٩٦م، ص ١٧).

تعريف المعاق:

كلمة معاق في اللغة الإنجليزية هي Handicapped، كما يستخدم حالياً مصطلح Disabled أي غير القادر، وهي حالة من الضرر البدني أو العجز، ويطلق هذا المصطلح على من تعوقه قدراته الخاصة عن النمو السوي إلا بمساعدة خاصة (يونس وعبدالمجيد، ٢٠٠٠م، ص ٩٦).

ولقد تناول تعريف المعاق العديد من الهيئات والمنظمات على المستوى الدولي والمحلي وأشار إليه العديد من الباحثين في مجال المعاقين وفيما يلي بعض هذه التعاريف:

عرفت منظمة العمل الدولية في دستور التأهيل المهني للمعاقين الذي أقره مؤتمر العمل الدولي سنة ١٩٥٥م المعاق بأنه "كل فرد نقصت إمكانياته للحصول على عمل مناسب والاستقرار فيه نقصاً فعلياً ونتيجة لعاهة جسيمة أو عقلية" (شرف، ١٩٨٣م، ص ١٥).

كما عرفه مؤتمر السلام العالمي والتأهيل بأنه "كل فرد يختلف عن يطلق عليه لفظ سوى أو عادي جسمياً أو عقلياً أو نفسياً أو اجتماعياً إلى الحد الذي يستوجب عمليات تأهيلية خاصة حتى يستطيع أن يحقق أقصى تكيف تسمح به قدراته المتبقية" (مجلة عالم الإعاقة، ٢٠٠٦م، ص ٣٨).

أما قانون تأهيل المعوقين في مصر الصادر في عام ١٩٧٥م برقم (٣٩) فقد عرف المعاق بأنه "كل شخص أصبح غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاوله عمله، أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه، أو نقصت قدراته على ذلك نتيجة قصور عضوي أو عقلي أو حسي، أو نتيجة لعجز خلقي منذ الولادة" (وزارة الشؤون الاجتماعية، ١٩٩٥م، ص ٣).

أما "كيرك" (Kirk) فقد عرف المعاق بعد أن أطلق عليه اصطلاح غير العادي Exceptional وهي إحدى الاتجاهات الحديثة في تناول مفهوم المعاقين بأنه "ذلك الفرد الذي ينحرف عن الإنسان العادي أو الإنسان المتوسط في (عبدالرحيم وبشاي، ١٩٩٠م، ص ١٧):

- أ- الخصائص العقلية.
- ب- القدرات الحسية.
- ج- الخصائص العصبية أو العضلية أو الجسمية.
- د- السلوك الاجتماعي أو الانفعالي.
- هـ- قدرات التواصل.
- و- جوانب قصور متعددة إلى الحد الذي يحتاج الفرد إلى خدمات تعليمية خاصة بهدف تحقيق أقصى حد ممكن من النمو.
- وفي ضوء ما تم عرضه من تعاريف نخلص إلى مجموعة من الحقائق حول الإنسان المعاق وهي:
- إن أساس الحكم على شخص بأنه معاق من عدمه هو مدى مقدرة هذا الشخص على مزاوله عمل أو القيام بعمل آخر فإذا فقد القدرة على ذلك يسمى معاقاً.
- إن أساس الحكم على شخص بأنه معاق "غير عادي" هو وجود قصور أو إعاقة تحد من قدراته في جانب أو أكثر من جوانب حياته إلى الدرجة التي يحتاج معها إلى مساعدة متخصصة بهدف مساعدته على استعادة قدراته أو تعويضه باستثمار قدرات أخرى متبقية لديه أو التكيف مع الوضع الحالي.
- قد ترجع هذه الإعاقة أو القصور إلى أسباب وراثية، خلقية، حادثة مرضية، اجتماعية، ثقافية.

المبحث الثاني: تربية الطفل المعاق في إطار القوانين والتشريعات عربياً

تمهيد:

تطورت الحركة التربوية الخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً كبيراً شمل الفلسفات والسياسات والاستراتيجيات ومع بدايات الربع الأخير من القرن العشرين دخلت حركه الدمج في النظام التعليمي إلى المدرسة العادية كإستراتيجية تربوية لكي تستوعب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام وبدرجات مختلفة وطرق متنوعة.

ويعتبر ميدان التربية الخاصة عموماً أحد الميادين الحديثة التي شهدت اهتماماً متزايداً من قبل المختصين والعاملين في مختلف المجالات المهنية الأخرى. وقد شهد تطور هذا الميدان انطلاقاً قوية وسريعة نتيجة لعوامل ومتغيرات اجتماعية وثقافية عديدة منها إنسانية وأخلاقية وتشريعية تنادى بضرورة توفير الحقوق الأساسية للأطفال المعاقين التي تتعلق بالصحة والتربية والعمل على الوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها طاقاتهم وقدراتهم أسوة بأقرانهم.

إن توفير التربية المناسبة للأطفال ومنهم الطفل المعاق لا يعني فقط إعداد برامج تربوية للأطفال المعاقين، بل يعني أيضاً توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والاقتصادية للأطفال

المعاقين وأسرهم، مع توجيه الآباء لأساليب التربية السليمة، وتجنب الصغار الفشل الذي قد يصادفهم في المرحلة التعليمية التالية.

ولقد تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بتقديم الرعاية والخدمات المستمرة لذوي الحاجات الخاصة، ومما لا شك فيه أن الرعاية التربوية لها دوراً أساسياً في إعداد أطفال هذه الفئات للحياة في المجتمع واستغلال إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن وتحويلهم إلى طاقة منتجة بدلاً من أن تكون طاقة معطلة.

أهداف تربية الطفل المعاق:

- تهيئة أفضل الظروف لتنشئة الأطفال المعاقين تنشئة اجتماعية صالحة تتمثل في قدرتهم على التفكير الواقعي المستقل، وقدرتهم على تحمل المسؤولية، وقدرتهم على الأخذ والعطاء (فهيم، ١٩٨٢م، ص ١٦٦).
 - توفير الخدمات الاجتماعية، والصحية، والنفسية، والثقافية للأطفال المعاقين، ومساعدتهم على تكوين عادات صالحة تعاونهم على الدمج الاجتماعي ويؤهلهم للاعتماد على أنفسهم في حدود قدراتهم.
 - توفير خدمات ما قبل التأهيل لتربية حواس الطفل المعاق، وإكسابه المهارات المرتبطة بالحياة اليومية.
 - تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع واحتياجاته.
 - توفير بيئة تساعد الطفل المعاق على النمو الاجتماعي، وتشجيعه على تنمية مهاراته التوافقية.
 - تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل ومقدرته على النطق والكلام الصحيحين، وتشجيعه على الاتصال اللفظي والتفاهم مع الآخرين (القريطي، ١٩٩٦م، ص ١١٥).
 - الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما يتطلب ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلم والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم التي تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات وتهيئته للمرحلة القادمة.
- ويعتبر ظهور القوانين والتشريعات نقلية نوعية في مجال التربية الخاصة، والتي تعكس مدى الوعي والاهتمام بهذه الفئة من الأطفال المعاقين، من حيث حقوقهم المختلفة والتي عمل التشريع على المحافظة عليها وتنظيمها، كما يعكس ظهور القوانين والتشريعات الاتجاهات الإيجابية نحو فئات الأطفال المعاقين.

ومن بعض الرؤى العربية في تربية الطفل المعاق في إطار القوانين والتشريعات:
أولاً: جمهورية مصر العربية:

تعود بدايات الاهتمام بإصدار التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين في جمهورية مصر العربية إلى عام ١٩٥٠م حيث صدر القانون رقم (١١٦) لعام ١٩٥٠م الخاص بالضمان الاجتماعي حيث أشارت مواد القانون إلى المعوقين وحقوقهم الاجتماعية (الروسان، ١٩٩٨م، ص ١١٢).

ويعتبر هذا القانون بداية شعور الدولة بأهمية تأهيل ذوى العاهات كوسيلة إيجابية لرعايتهم وإعدادهم للعمل (نخلة، ١٩٧٥م، ص ٤٨).

وقانون التعليم الابتدائي العام رقم (٢١٣) لسنة ١٩٥٦م الذي جعل التعلم العام في المرحلة الابتدائية إلزامياً لجميع الأطفال ، والقرار الوزاري رقم (٦٤) بتاريخ ١٩٥٧/٢/٥م الذي يقضى بعدم الإغفاء من التعليم الإجباري في المرحلة الابتدائية إلا لذوى النقص من البهلاء ، وهم الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٥٠) (سليمان، ٢٠٠٠م، ص ٤٩، ٥٠).

وفي عام ١٩٦٢م صدر القانون رقم (٦) بشأن تعليم من تقصر حواسهم أو عقولهم عن متابعة التعليم في المدارس العادية، وقانون التعليم العام رقم (٦٨) لسنة ١٩٦٨م الذي أكد عناية الدولة بالمعوقين من جميع الفئات (نخلة، ١٩٧٥م، ص ٣٧).

والقرار رقم ١٥٦ بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤م بشأن اللائحة التنظيمية لفصول ومدارس التربية الخاصة وقد اهتم بتربية المعاقين وشكل مجلساً استشارياً بديوان الوزارة بعضوية وكلاء الوزارات ورؤساء الهيئات العاملين بخدمة المعاقين (سليمان، ٢٠٠٠م، ص ٥٠).

ولقد أعلن تخصيص عام ١٩٩٠م للطفولة المعاقة والتركيز على مشكلاتها حيث تم تشكيل لجنة استشارية تابعة للمجلس القومي للطفولة والأمومة للإشراف على التخطيط والتنفيذ والمتابعة لكل ما هو خاص بالطفولة المعاقة وقامت بما يلي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م، ص ٧٨):

- ١- وضع خطة عامة لرعاية المعاقين بناء على دراسة مستفيضة ومسح شامل.
- ٢- التنسيق مع الوزارات المختلفة مثل الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية التي تعمل مع الطفولة المعاقة جسدياً وذهنياً.
- ٣- الاستعانة بالخبراء لتدريب المشرفين على الأطفال المعاقين لاكتساب المهارات الخاصة اللازمة في هذا المجال.
- ٤- التعاون مع وزارة الشئون الاجتماعية في تطوير الجمعيات الخيرية والاجتماعية التي تعمل في مجال الطفل المعاق.
- ٥- التعاون مع وزارة التربية والتعليم للتوسع في إنشاء مدارس للمعوقين طبقاً لنوع الإعاقة.

ولقد صدر عقد حماية الطفل العربي (١٩٨٩م - ١٩٩٩م) تماشياً مع المادة (٢٣) من اتفاقية حقوق الطفل الصادرة في الأمم المتحدة عام ١٩٨٩م والتي جاء فيها:

- ١- تمتع الطفل المعاق عقلياً أو جسدياً بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس، وتيسر مشاركته الفعالية في المجتمع.
- ٢- تمتع الطفل المعاق برعاية خاصة وتقديم المساعدة له.
- ٣- حصول الطفل المعاق على التربية والتعليم والتدريب، وكذلك الحصول على الخدمات الصحية، وإعادة التأهيل والإعداد لممارسة العمل.

ولقد تقرر تمديد عقد حماية الطفل المصري لعشر سنوات قادمة ابتداء من ١٩٩٩م حتى ٢٠٠٩م.

ثانياً: المملكة العربية السعودية:

بدأ تعليم المعاقين بالمملكة العربية السعودية بجهود فردية وأهلية بواسطة نفر قليل من الذين استخدموا طريقة برايل للمكفوفين في فصول ملحقة بكلية اللغة العربية بالرياض، وقد استمرت هذه الجهود حتى عام ١٣٧٦هـ (١٩٥٦م) مع نجاح هؤلاء الأفراد في الحصول علي ترخيص من وزارة المعارف للتدريس وفق هذه الطريقة في فصول مسائية.

واستمر السبق للجهود الفردية في مجال تعليم المعاقين حتى عام ١٣٨٠هـ (١٩٦٠م) حينما قامت وزارة المعارف بإنشاء مؤسسة حكومية لتأهيل المكفوفين بالرياض، سميت "بمعهد النور بالرياض" ولقد توالى جهود الوزارة وذلك بإنشاء إدارة تتولي مسئوليات التخطيط والإشراف والمتابعة لبرامج تربية وتعليم المعاقين، ثم تحولت هذه الإدارة في عام ١٣٩٢هـ إلي مديرية عامة لبرامج التعليم الخاص تشمل علي ثلاث إدارات متخصصة هي: إدارة تعليم المكفوفين، وإدارة تعليم الصم، وإدارة التربية الفكرية (الحامد وزيايد والعتيبي ومتولي، ٢٠٠٢م، صص ٢٤٣، ٢٤٢) وتختص هذه المديرية بالمهام التالية:

- التخطيط والإعداد لبرامج التعليم الخاص والإشراف على تنفيذها وتطويرها.
- إعداد الدراسات والأبحاث بهدف تطوير برامج تربية المعاقين.
- وضع الخطط اللازمة للخدمات التربوية للمعاقين لتغطي أنحاء المملكة.
- المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالمعاقين للاستفادة منها.

وقد صدر أول تشريع في عام ١٩٨٧م، حيث سمي القانون الخاص بالمعاقين والذي يعمل به منذ إقراره ونشره في الجريدة الرسمية، وقد استند القانون إلي عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والتي أهمها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ومنها شمولية لعدد من الأبعاد التربوية والتأهيلية والمهنية، ومراعاته للإعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق المعاقين (الروسان، ١٩٩٨م، ص ١١٤).

ثالثاً: الإمارات العربية المتحدة:

بدأت رعاية المعاقين بها منذ سنة ١٩٧٣م، ويقوم بتقديم الخدمات في هذا المجال مجموعة من المراكز المتخصصة التابعة للدولة وكذا عدد من المؤسسات الأهلية المختلفة. ويبلغ عدد ذوى الاحتياجات الخاصة ستة آلاف شخص على مستوى الدولة، وأن هؤلاء تقدم لهم أفضل أنواع الرعاية والعناية بغرض دمجهم في المجتمع والاستفادة من إمكانياتهم وتنمية قدراتهم، كما بلغ عدد مراكز ذوى الاحتياجات الخاصة (٣٢) مركزاً على مستوى الدولة منها (١٦) مركزاً اتحادياً ومحلياً، (١٤) مركزاً تتبع القطاع الخاص، إضافة لمركزين كجميعتين نفع عام.

وفي عام ٢٠٠٤م صدر قرار إداري رقم (٣٢) يتحدث عن شروط وإجراءات التصريح للمؤسسات الخاصة العاملة في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وخدمات رعاية الأسرة، وذلك بعد الإطلاع على القانون الاتحادي رقم (١) لسنة ١٩٧٢م والقوانين المعدلة له وعلى قرار مجلس الوزراء رقم (٥) لسنة ١٩٩٠م في شأن الهيكل التنظيمي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وعلى القرار الوزاري رقم (٢١٦) لسنة ٢٠٠٤م بشأن المؤسسات الخاصة في مجال الشؤون الاجتماعية، وقررت في المادة (١) أن تطبق هذه القواعد والإجراءات على كل مؤسسة خاصة تقدم خدماتها من أجل رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة كالتشخيص والكشف المبكر عن الإعاقة، وتقديم الخدمات التربوية والنفسية والتعليمية والترفيهية والعلاج الطبيعي والمعالجة بالعمل والتأهيل وإعادة التأهيل المهني ومعالجة وتصحيح عيوب النطق والكلام ومشكلات السمع والبصر والتأخر الدراسي وصعوبات التعليم، وغير ذلك مما يساعد على الدمج الاجتماعي، إضافة لتوفير خدمات الرعاية والإيواء المؤقت أو الدائم.

وحسب المادة (١٩) التي وردت في القرار ذاته أنه يتعين على المؤسسات العاملة في هذا المجال وضع ملف خاص لكل شخص من هذه الفئة فيه معلومات عن هويته وحالته العائلية والاجتماعية والطبية وبيان نوع وأساليب الإعاقة والوضع الصحي الحالي ونوع الرعاية الخاصة التي تتطلبها، واحتمال تطور الحالة ومواعيد الكشف الطبي الروتيني ونظام الدواء عند الحاجة، إضافة لنتائج التقييم الأولى التي تم بناء عليها قبول الحالة فيما يتعلق بالقدرات والمؤهلات البدنية والذهنية والنفسية والمهنية، مع ضرورة تقديم المؤسسات المختصة بيانا مفصلا عن المناهج الدراسية والتربوية والتأهيلية ونماذج من الكتب التي ستقوم بتدريسها، وصورة عن الخطة الدراسية والتأهيلية وجدول الدراسة والتأهيل والتدريب (مجلة المرأة اليوم، ٢٠٠٦م، ص ٦٩).

رابعاً: المملكة الأردنية الهاشمية:

تطورت التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية بشكل كبير خلال القرن الماضي وذلك من خلال المعاهد والفصول لذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمامات الصحية

والاجتماعية والتشريعات والقوانين، كما تعتبر المملكة الأردنية الهاشمية من أوائل الدول التي وضعت تشريعاً لحماية المعاقين والذي يسمى بقانون رعاية المعوقين رقم ١٢ لسنة ١٩٩٣م، والذي بموجبه تم تحديد مسؤولية كل وزارة تجاه المعاقين حيث تتمثل مسؤولية وزارة التنمية في تحديد درجة الإعاقة وطبيعتها والإشراف على تأهيل وتدريب المعاقين شديدي الإعاقة في القطاعين العام والخاص، بينما تتحدد مسؤولية وزارة التربية في تعليم وتربية المعاقين وتأهيل الكوادر لمعلمي المعاقين في القطاعين العام والخاص (كوافحة ويوسف، ٢٠٠٧م، ص ١٩٣).

أما وزارة الصحة والخدمات الطبية الملكية فتتحدد مسؤولياتها في الخدمات الوقائية والتشخيصية والعلاجية، أما وزارة العمل ومؤسسة التدريب المهني فتتحدد مسؤولياتها بالتدريب المهني المناسب للمعاقين وتطوير قدراتهم، أما وزارة الشباب فتعمل على توفير فرص الرياضة والترويح والملاعب للمعاقين (كوافحة ويوسف، ٢٠٠٧م، ص ١٩٤). أن قانون رعاية المعوقين يؤكد على ضرورة توفير الخدمات التربوية والاجتماعية والصحية للمعاقين والتي تكفل حقوقهم وتنظمها .

خامساً: الجزائر:

وفي الجزائر التي تهتم بفئة المعاقين، وتبذل كل الجهود لخلق شروط مواتية؛ لتسهيل عملية الاندماج عن طريق تكوين مؤسسات تربوية، رياضية، اجتماعية، طبية... نجد أن التشريع القانوني الخاص بالمعاقين كان في العام الأول من الاستقلال الوطني ١٩٦٢م، ثم توالى بعد ذلك عدة تشريعات وقوانين متفرقة مثل:

- المرسوم رقم (٨٢ - ١٨٠) المؤرخ في ١٥ مايو ١٩٨٢م والمتعلق بالتنشغيل وإعادة التربية المهنية للمعاقين.
 - القانون رقم (٨٣ - ٨٨) المؤرخ في ٢ يوليو ١٩٨٣م والمتعلق بالتأمينات الاجتماعية.
- وهذه قوانين عامة تتضمن أحكاماً خاصة بالمعاقين، ولقد بادرت الدولة الجزائرية بسن قانون خاص بفئة المعاقين والذي يسهم بشكل كبير في كفالة حقوقهم وتطوير الخدمات التي تقدم لهم.

والقانون الخاص بحماية الأشخاص المعاقين يحمل رقم (٩-٢) والمؤرخ في ٨ مايو ٢٠٠٢م، ويحث هذا القانون على ضمان العلاجات المتخصصة للمعاق، وعلى أن التعليم والتدريس إجباري بالنسبة للأطفال المراهقين المعاقين في مؤسسات التعليم والتكوين المهني، وتتكفل الدولة بالأعباء والمصاريف المتعلقة بالتعليم والتكوين المهني والإقامة والنقل في المؤسسات العمومية (صلاح الدين، ٢٠٠٤م، ص ص ١٧٦-١٧٨).

سادساً: فلسطين:

أقر المجلس التشريعي الفلسطيني قانون رقم (٤) لعام ١٩٩٩م بشأن حقوق المعاقين وهو يعد الإطار القانوني الأشمل الذي يلزم السلطة الوطنية والمؤسسات الأهلية والأفراد باحترام

وضمن حقوق المعاقين وقد شكل هذا القانون أرضية هامة لتخصيص هذه الفئة من المواطنين بحماية خاصة ولإدراك معاناتها والنهوض بحقوقها، وذلك مواكبة للقواعد الدولية الخاصة بحماية الأشخاص المعاقين، وقد غطى القانون عدة مجالات ذات صلة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية للمعاقين الفلسطينيين، فبالإضافة إلى تعريفه للمعاق نصت المادة الثانية منه على أنه "للمعاق حق التمتع بالحياة الحرة والعيش الكريم والخدمات المختلفة شأنه شأن غيره من المواطنين له نفس الحقوق وعليه واجبات في حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ولا يجوز أن تكون الإعاقة سببا يحول دون تمكن المعاق من الحصول على تلك الحقوق".

كما أكدت المادة (٣) من القانون المذكور على أن "تتكفل الدولة بحماية حقوق المعاق وتسهيل حصوله عليها، وتقوم الوزارة -وزارة الشؤون الاجتماعية- بالتنسيق مع الجهات المعنية بإعداد برامج التوعية له ولأسرته ولبيئته المحلية في كل ما يتعلق بتلك الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون".

ومن جهة أخرى، نصت المادة (٩) على أنه "على الدولة وضع الأنظمة والضوابط التي تضمن للمعاق الحماية من جميع أشكال العنف والاستغلال والتمييز". وأكدت المادة (١٠) من ذات القانون على الحقوق الخاصة بالمعاقين والعمل على رعاية وتأهيل المعاقين في المجال التعليمي، والصحي والاجتماعي، والتأهيل، والتشغيل، والترويج، والرياضة، وفي مجال التوعية الجماهيرية (مجلة عالم الإعاقة، ٢٠٠٧م، ص ٣٢).

كما نصت اللائحة التنفيذية لقانون حقوق المعاقين رقم (٤٠) لسنة ٢٠٠٤م في مادتها الثالثة، على أن تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بإصدار بطاقة للمعاق كجزء من الخدمات تقدمها الوزارة للمعاقين وأشارت المادة المذكورة إلى طبيعة الخدمات التي يمكن أن تشملها البطاقة ومنها الخدمات التعليمية والصحية والدمج الاجتماعي والمهني، وإعادة التأهيل وخدمات الدعم وفق نوع الإعاقة ودرجاتها.

ومما سبق نستطيع القول أن قانون حقوق المعاقين لعام ١٩٩٩م كفل للمعاق مجموعة من الحقوق التي تسمح له بالعيش بكرامة وحرية ومساواة مع باقي المواطنين في المجتمع.

سابعاً: الجمهورية اليمنية:

كفل دستور الجمهورية اليمنية حق التعليم لجميع المواطنين، فالتعليم مجاني في جميع مراحلهم، وإلزامي في التعليم الأساسي، وتعمل الدولة على التوسع في التعليم لتحقيق هذا المبدأ الدستوري، ومن هذا المنطلق يأتي الاهتمام بالأطفال بصفة عامة وذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، وقد حقق ذلك للقطاع التعليمي تطوراً مشهوداً سواء من الناحية الكمية أو النوعية؛ حيث ألزمت التشريعات المنبثقة عن دستور الدولة بتأاحة الفرص التعليمية للجميع وتوفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة (المتوكل، ٢٠٠١م، ص ١٦٦).

ولقد نصت المادة (٦) من القانون رقم (٦١) لسنة ١٩٩٩م بشأن رعاية وتأهيل المعاقين بأن تعمل وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية بالتنسيق مع الجهات المعنية على إعداد المناهج والوسائل التعليمية لمراكز رعاية وتأهيل المعاقين وتوفير المدرسين والموجهين الفنيين وإيجاد الاختصاصيين في الكتابة بواسطة طريقة (برايل) وتوفير المناهج المكتوبة بهذه الطريقة لخدمة المكفوفين (مجلة عالم الإعاقة، ٢٠٠٤م، ص ٢٩).

ثامناً: ليبيا:

عندما أصدرت هيئة الأمم المتحدة الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل يوم ٢٠/١١/١٩٨٩م، صادقت عليها الجماهيرية الليبية العظمى بموجب القانون رقم (٢) لسنة ١٩٩١م الصادر بتاريخ ١٩/٦/١٩٩١م، وكان لهذا أثره الفعال في إنشاء اللجنة العليا للطفولة والتي باشرت عملها بعد صدور قانون حماية الطفل رقم (٥) لسنة ١٩٩٧م بالتعاون مع مكتب الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) (الرعوي، ٢٠٠١م، ص ١٩٥-٢٠٠).

ومن الحقوق التي نصت عليها الاتفاقية الحق في التعليم والحق في التربية وحق التمتع بثقافة الأقلية وهذه الحقوق معترف بها من قبل التشريعات الليبية، ولقد غطت التشريعات الليبية ١٦ حالة من حالات حماية الطفل التي قررتها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ومنها حماية الطفل المعاق.

ويمكن القول أن النصوص التشريعية المتعلقة بالحقوق الأساسية للأفراد والمتضمنة في الدساتير والمواثيق العربية، تشكل مظلة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الفرص التعليمية المناسبة، كما تؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف فئات المواطنين. وبالإضافة إلى ذلك فإن قوانين التربية والتعليم تنص بصراحة على رعاية الفرد وتنشئته، وتوفير الفرص المناسبة له لتحقيق أقصى درجة من النمو المعرفي واللغوي والحركي والاجتماعي كما أنها تؤكد مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التعليم.

وما من شك أن هذه الأهداف والسياسات التربوية العامة لا تتضمن بشكل تلقائي توفير خدمات التربية الخاصة أيضاً؛ إلا أن واقع الحال يشير إلى أن هذه النصوص العامة كانت ومازالت غير كافية سواء لحماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم أو إلزام السلطات التربوية بكفالة تلك الحقوق (القيوتي والسرطاوي والصمادي، ١٩٩٥م، ص ٥٢، ٥٣).

المبحث الثالث: الرؤى العالمية في تربية الطفل المعاق في إطار القوانين والتشريعات تمهيد:

يعتبر وجود الفئات الخاصة من المعاقين في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة اجتماعية لذلك فإن الاهتمام بالمعاقين وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد لقدراتهم، هو في المرتبة الأولى، واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع.

أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية مرآة العصر من الناحية الحضارية والتكنولوجية ومستوى الرفاهية، فالولايات المتحدة الأمريكية من الدول المتقدمة التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية المعاقين ولها أيضاً إنجازات متعددة في مجال حقوق الطفل. وقد جاء اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بتربية ورعاية المعاقين من اعتقادها بأنها وجدت من أجل رفاهية ورخاء الفرد وإيمانها بقيمة الفرد، وبتعليمه وبتربيته بالقدر الذي تسمح به قدراته وإمكاناته بصرف النظر عن كونه فرداً عادياً أو معاقاً. ومن القوانين والتشريعات الخاصة بتربية الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية: أ- اللائحة الخاصة بتعليم الأفراد من ذوى العجز قانون (١٤٢/٩٤)^(١):

يعتبر عام ١٩٧٠م من الأعوام الفاصلة لكل من المعاقين أنفسهم وذويهم والعاملين في ميدان التربية الخاصة إذ يعود السبب في ذلك إلى دراسة الحكومة الفيدرالية لمشروع قانون المعاقين، والذي يطالب بكثير من الحقوق التربوية والاجتماعية والصحية للمعاقين، ومنها حقهم في التعليم في أقل البيئات التربوية تقييداً، وحقهم في المطالبة بحقوقهم، وحقهم في التعليم المجاني وعلى ذلك وقع الرئيس الأمريكي "جير الدفورد" "Ger Aldford" الموافقة على ذلك القانون في ١١/٢٩ من عام ١٩٧٥م فقد اعتبر ذلك التاريخ نهاية لثورة هادئة من قبل المعاقين وذويهم والعاملين في ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ العمل بتنفيذ هذا القانون منذ اليوم الأول من شهر سبتمبر ١٩٧٨م (الروسان، ١٩٩٨م، ص ٩٢).

ولقد حدد قانون (١٤٢/٩٤) والخاص بتعليم الأفراد من ذوى العجز لعام ١٩٧٥م تعليم عامّاً مناسباً ومجانياً لجميع الأطفال من سن المدرسة من ذوى العجز وكذلك فقد اشتمل على قطاع من التربية الخاصة للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

ولعل القانون يتطلب أن يتلقى جميع الأطفال من سن ٣-٥ سنوات من ذوى العجز خدمات التربية الخاصة إذا ما كان قانون الدولة يقدم الخدمات التعليمية بالفعل للأطفال في نفس الشريحة العمرية.

ولتحفيز الولايات الأخرى كي تبدأ برامج خاصة بالأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة فإن قانون (١٤٢/٩٤) قد اشتمل على برنامج ضخم ومكثف والذي يقدم رؤوس الأموال اللازمة لإقامة أو تحسين برامج مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال من ذوى العجز.

وفي العام الدراسي ١٩٨٠م - ١٩٨١م كانت هناك ١٦ ولاية فقط هي التي تقوم بتقديم خدمات التربية الخاصة للمعدلات العمرية من ٣:٥ سنوات وهناك ٢٢ ولاية إضافية كانت

(١) يشير الرقم ٩٤ إلى رقم جلسة الكونجرس ورقم ١٤٢ إلى رقم القانون الموافق عليه من قبل الكونجرس ورئيس

الولايات المتحدة الأمريكية.

تحتاج لخدمات الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوى العجز في سن من ٥:٤ سنوات (Heward& Orkansky, 1992, P 579).

ب- قانون (٤٥٧/٩٩) والخاص بالتحديد الرسمي للتربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة:

احتوى قانون (٤٥٧/٩٩) لسنة ١٩٨٦م والخاص بتعديل بعض مواد قانون تعليم المعوقين (١٢٤/٩٤) على مادتين أساسيتين يتعلقان بتعليم الأطفال من ذوى العجز في سن ما قبل المدرسة وقبل إصدار هذا القانون أقر الكونجرس بأن الولايات التى تقدم خدمات لحوالى ٧٠% من الأطفال المعاقين الذين يتراوح عمرهم ما بين ٣ : ٥ سنوات تحت بنود القانون (١٤٢/٩٤) ٣١ ولايات ومقاطعات تحتاج للتربية الخاصة لجزء من هذه الشريحة العمرية على الأقل.

أما بالنسبة للأطفال المعاقين وحديثي الولادة حتى سن ثلاث سنوات فإن خدمات التدخل المبكر نادرة أو غير موجودة بالمرة في الكثير من الولايات بالنسبة لهم، ولقد اشتمل قانون (٤٥٧/٩٩) لسنة ١٩٨٦م على تحديد للجزء الخاص بمرحلة ما قبل المدرسة للأطفال من سن ٣ : ٥ سنوات وبرنامج المنح المكثفة بالنسبة لخدمات التدخل المبكر للأطفال حديثي الولادة ومن هم في مرحلة الطفولة المبكرة وأسرهـم (Heward& Orkansky, 1992, PP 579, 580).

وطالب القانون (٤٥٧/٩٩) لسنة ١٩٨٦م من الولايات أن تقدم خدمات ما قبل المدرسة لكل الأطفال من ذوى العجز من سن ٣ : ٥ سنوات، كما احتوى هذا القانون على صيغة تتعلق بتقديم المنح المالية لكل ولاية معتمداً على عدد الأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة المحدد والذي تقدم له الخدمات، ولقد شجع القانون (٤٥٧/٩٩) لسنة ١٩٨٦م النص الخاص بالخدمات التي تقدم للتربية الخاصة والتي تقدم للأطفال في سن المهد والرضع من المعاقين، حيث أن الأطفال منذ الميلاد ومروراً بالعام الثاني هم الذين يحتاجون خدمات التدخل المبكر لأنهم يظهرون تأخيرات في النمو أو لأن لديهم إصابات عقلية أو بدنية مع الترشيح التام بحدوث تأخيرات في النمو (Heward& Orkansky, 1992 PP 579, 580).

ولقد أصدر الكونجرس الأمريكي في السبعينات قانونين كانت لهما أكبر انعكاسات عميقة الأثر على تربية ومعالجة كل الأشخاص المعاقين، ومنذ ذلك الحين خضعت التربية الخاصة للقوانين وهما:

- قانون (١١٢/٩٣) لعام ١٩٧٧م والخاص بإعادة التأهيل المهني للمعاقين والذي ينص على: "في الولايات المتحدة الأمريكية لا يمكن لأي فرد معوق إذا كان يمتلك الكفاءات المطلوبة أن يمنع -لمجرد أنه معاق- من المشاركة في برنامج أو نشاط أو أن يحرم من فوائد ناجمة عن برنامج أو نشاط أو أن يكون موضوع تمييز في إطار برنامج أو نشاط أيا كانت طبيعته يتمتع بمساعدة فيدرالية" (الزهيري، ١٩٩٨م، ص ٥٩).

- قانون (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م والمعروف باسم التربية لكل الأطفال The Education for All Handicapped Children Act وهو يدعو في الأصل إلى التعليم بالنسبة للأطفال المعاقين، ولقد أثر هذا القانون في كل مدرسة في الدولة وكذلك منذ عمل على تغيير لأدوار معروفة لمعلمي المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة وكذلك التأثير على القائمين على إدارة المدرسة والآباء وآخرون كثيرون ممن لهم صلة بالعملية التعليمية (الروسان، ١٩٩٨م، صص ١٤، ١٣).
- ج- التشريعات الفيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية:
ومن أهم التشريعات الفيدرالية ما يلي:
*قانون التعديل التعليمي رقم (٣٨٠/٩٣) لعام ١٩٧٤م: وتقرر فيه أن تقدم معونة مالية للولايات التي تطبق برامج للأولاد غير العاديين بما فيهم المتفوقين والموهوبين حق واجب الأداء لحماية حقوق الأولاد ذوي الإعاقات المنقولين إلى التربية الخاصة وأسرهم.
*قانون تعليم المعاقين رقم (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م: نص الجزء ب منه على أنه يجب تقديم تعليم عام مجاني مناسب لكل الأولاد ذوي الإعاقات فوق سن خمس سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية وفق حاجاتهم الفردية.
ويهدف القانون العام رقم (١٤٢/٩٤) لسنة ١٩٧٥م المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين:
- ١- ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعاقين الذين يحتاجون إلى تلك البرامج.
 - ٢- ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للأطفال والشباب المعاقين.
 - ٣- ضمان إدارة برامج التربية الخاصة في كل الولايات المتحدة الأمريكية.
 - ٤- دعم برامج التربية الخاصة من قبل الولاية والحكومة الفيدرالية (الروسان، ١٩٩٨م، صص ١٤، ١٣).
- ويتراوح عمر الأطفال المستفيدين من هذا القانون بين ٣ - ٢١ عاماً، وتحدد الأهلية لتلقى الخدمات من خلال تقييم غير تمييزي، وذلك باستخدام أدوات قياس واختبارات بعيدة عن التمييز العنصري أو الثقافي، كما أصبح بمقتضى هذا القانون أن يتلقى الأطفال المعوقين تربية عمومية مجانية ملائمة في وسط تربوي أقل تقييداً أو تحديداً ممكناً.
- ٥- ولكن هذا لا يعنى أنه ينبغي على الأطفال المعاقين أن يدمجوا كلهم ويلحقوا بمدارس عادية، كما أنه لا يعنى التخلي عن التعليم في مدرسة داخلية متخصصة، ولكن ما يصرح به القانون هو أن الهدف الأساسي يجب أن يكون مدرسة المعوقين في الحدود التي تسمح بها الظروف (الروسان، ١٩٩٨م، صص ١٣، ١٤).

وتعنى المجانية أن التعليم يقدم بدون تكلفة يتحملها الآباء ، أما كلمة ملائم فتعنى التسكين في مدرسة خاصة أو مدرسة تقع خارج المقاطعة المدرسية إذا لم تكن مدرسة المقاطعة تقدم الخدمات الملائمة.

*قانون تعليم المعاقين رقم (١٩٩/٩٨) لسنة ١٩٨٣م: وأكد على الدور الفيدرالي في تطبيق العديد من بنود قانون رقم (١٤٢/٩٤) والتوسع فيها، وعلى برامج ما قبل المدرسة وبرامج المدرسة الثانوية وما بعد الثانوية للأفراد ذوي صعوبات التعليم.

٦- *قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات رقم (٤٧٦/١٠١) عام ١٩٩٠م، والذي تضمن عدداً من الأبعاد وهي (الروسان، ١٩٩٨م، ص ٩٥):

١- توفير الفرص التعليمية المجانية للأطفال المعاقين، وبحيث تساهم الحكومة الفيدرالية بنسبة ٨٨% من النفقات في حين تساهم حكومة الولاية بنسبة ١٢% من النفقات التعليمية.

٢- ضمان حقوق الآباء في تقييم أبناءهم المعوقين بطريقة مناسبة ، والإطلاع على تلك التقارير.

٣- تحديد الخدمات ذات العلاقة، وخاصة للأطفال المعوقين والتي تتضمن تأمين وسائل المواصلات، وعلاج اضطرابات اللغة والسمع، والخدمات النفسية والعلاج الجسدي والوظيفي، والخدمات الترفيهية والإرشادية والطبية.

٤- تقديم الخدمات التشخيصية المناسبة الفردية لكل طفل على حدة، والتي تتضمن تحديد نوع الاختبارات والمقاييس المناسبة والتي تقرر درجة إعاقته، والطرق المناسبة للتعامل مع تلك الإعاقة.

٥- إعداد الخطط التربوية الفردية، لكل طفل، حيث تضم اللجنة ممثلين عن إدارة التربية ومعلم الطفل المعاق، والوالدين، والطفل نفسه، وآخرين.

٦- تحديد البيئة التعليمية المناسبة لكل طفل، سواء أخذت شكل الصفوف الخاصة الملحق بالمدرسة العادية أو الدمج في الصفوف العادية، والتي يطلق عليها مصطلح البيئات التربوية الأقل تقييداً، أو المؤسسات أو المراكز المسؤولة والتي يقيم فيها الطفل المعاق.

ولقد تضمن القانون معونة تعليمية للأطفال ذوي الإعاقات في سن ما قبل المدرسة (٣-٥) سنوات، وطالبت الولايات، التي تتلقى أموالاً بموجب هذا القانون، أن تقوم عن طريق أجهزتها التعليمية المحلية بتأمين تعليم عام مجاني ملائم لهم في العام الدراسي ١٩٩٠-١٩٩١م، وكتابة تقرير عنهم وفقاً لإعاقاتهم، ووضع بيان عن البرامج المتاحة لهم، كما صرح لمؤسسات الطفولة المبكرة بنشر نتائج أبحاثها عن التعليم في هذه المرحلة، وتطوير المشروعات وبيان طرق التكلفة الفعالة في تقديم الخدمات التعليمية.

وبذلك أضاف القانون عن طريق المنحة المقدمة للولاية معونة أخرى للأطفال متأخري النمو في مرحلة الطفولة المبكرة الذين تتجاوز أعمارهم سنتين، باستخدام تقويم قائم على

علوم متعددة وخطّة فردية لخدمة الأسرة يتم وضعها تعاونياً بمساعدة فريق يمثل المتخصصين في العلوم المتعددة إلى جانب أهل المعوق، ولم يلزم القانون الولاية بتقديم هذه الخدمات ولكنه أعطاها حوافز مالية في مقابل مشاركتها (سليمان، ٢٠٠٠م، ص ٢١٧-٢٢٠).

وبهذا عملت تلك القوانين الفيدرالية على توفير برامج تعليمية فردية للأطفال ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى توفير التجهيزات والتعديلات في كل ناحية من نواحي البيئة التعليمية النظامية التي يحتاجها أي طفل ليحصل على حقه في الاستفادة من تكافؤ الفرص التعليمية.

ثانياً: إنجلترا:

تعتبر إنجلترا من الدول التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية المعاقين، كما أنها تتميز باستخدامها لتكنولوجيا متقدمة في مجال رعاية وتعليم المعاقين وتأهيلهم مهنيّاً، وتتميز بتوفير الخدمات الاجتماعية الكاملة لكل أفراد الشعب العاديين والمعاقين وبدون أدنى تفرقة فيما بينهم، وإنجلترا من الدول التي تحترم حرية الآخرين في جميع المجالات، وكذلك لها عناية فائقة بالمعاقين وكذلك إحساس كل فرد بالمسؤولية تجاه نفسه وتجاه المجتمع.

وإنجلترا من الدول السبّاقة في إصدار التشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين، ومنذ صدور قانون التعليم العام لسنة ١٨٩٩م تم التصديق على توفير فصول أو أحد مدارس خاصة للأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي، وبعد ١٥ سنة، صدر قانون التعليم الابتدائي للأطفال الصرعى وذوى الخلل العقلي لسنة ١٩١٤م، وبموجبه فرض على السلطات التعليمية المحلية توفير خدمات ملائمة للأطفال الذين يعانون من خلل عقلي ويتجاوزون سن السبع سنوات.

ومع صدور قانون التعليم العام سنة ١٩٤٤م تم إلزام سلطات التعليم المحلية بتوفير التعليم للأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والاستعدادات، وتوفير الخدمات التعليمية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقات البدنية أو العقلية سواء في المدارس الخاصة أو في أنواع أخرى من المدارس.

وفي عام ١٩٧٨م نشر تقرير في إنجلترا عرف باسم "تقرير وارنوك" (The Warnock Report, 1978)، والذي عكس موقف الحكومة البريطانية اهتماماً واضحاً بهؤلاء الأطفال بشكل محدد منذ السبعينات من القرن العشرين، إذ طلبت بريطانيا من "مارى وارنوك" Mary Warnock، في عام ١٩٧٤م تشكيل لجنة برئاستها لدراسة أوضاع الأطفال المعاقين في بريطانيا وويلز وتحديد حاجاتهم التربوية وتأهيلهم للعمل وقدر عرف ذلك التقرير باسم: "تقرير حاجات التربية الخاصة".

وقد نشر هذا التقرير في عام ١٩٧٨م. ويذكر "كارجنس ونسبت" Karagianis&Nesbit الأبعاد الرئيسية التي يتضمنها تقرير وارنوك والمتعلق بالحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين، ومنها مجال التربية الخاصة وأبعادها، وتصنيف

فئات التربية الخاصة، ومفهوم التعليم المدرسي، والدمج الأكاديمي، والمدارس الخاصة، والتعليم المستمر، ومراكز المصادر، والتربية المبكرة، والقياس والتشخيص، وتدريب المعلمين، حيث حدد التقرير تلك الأبعاد ووجهة نظره فيها كما يلي (الروسان، ١٩٩٨م، ص ١٠١-١٠٤):

* مجال التربية الخاصة وأبعادها Scope of Special Education:

أشار التقرير إلى أن خمس أو سدس الأطفال في بريطانيا يعانون من مشكلات تربوية مما يستدعي حاجة هؤلاء الأطفال إلى نوع ما من خدمات التربية الخاصة، والخدمات التي يمكن أن تقدمها التربية الخاصة لأصحاب هذه الإعاقات، تشتمل على عدة أشكال، مثل: المدارس الخاصة، فصول أو وحدات خاصة داخلية، في المستشفيات أو حتى في منازل الأطفال أنفسهم. بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية (عبود وبكر وضحاوي وسلامه، ٢٠٠٠م، ص ٣٥٦، ٣٥٥):

* تصنيف فئات التربية الخاصة Categorization:

أشارت لجنة وارنوك (Warnock Committee) في تحديدها للمعاقين على المستوى القومي إلى أن هناك حوالي ٢٠% من التلاميذ في حاجة إلى تعليم خاص في بعض الوقت خلال حياتهم الدراسية، وأن هذه النسبة تتفاوت من منطقة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى. وأشار التقرير إلى ضرورة استخدام مصطلح صعوبات التعلم للدلالة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (عبود وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٣٥٦، ٣٥٥):

* مفهوم التعليم المدرسي Schooling:

تضمن التقرير بعض التغيرات في التعليم المدرسي للمعاقين، حيث ركز التقرير على حاجات الأطفال المعاقين الخاصة، وضرورة دمجهم في المدرسة العادية كلما كان ذلك ممكناً حسب حاجاتهم التربوية.

* مفهوم الدمج Integration:

أشارت المادة رقم (١٠) من قانون التربية البريطاني (١٩٧٦م) إلى ضرورة تعليم الأطفال المعاقين في بريطانيا وويلز في المدارس العادية، بحيث يتم دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، كما أشار التقرير إلى ضرورة وجود ثلاثة أشكال من الدمج هي الدمج المكاني Locational Integration، حيث يتم فتح الصفوف الخاصة في المدرسة العادية أو حين تشترك المدرسة العادية مع مدرسة التربية الخاصة في نفس المكان والمبنى، والدمج الاجتماعي (Social Integration)، حيث يشارك الأطفال المعاقين الأطفال العاديين في النشاطات الاجتماعية حيث يتقبل الأطفال الأقل عمراً الفروق الفردية بينهم أكثر من الأطفال الأكبر عمراً، والدمج الوظيفي Functional Integration، حيث يشارك الأطفال العاديين، الأطفال غير العاديين، في النشاطات الاجتماعية والأكاديمية.

* مفهوم المدارس الخاصة Special Schools:

ركز التقرير على ضرورة الإبقاء على المدارس الخاصة لحالات معينة من الأطفال المعاقين، وهي فئات الأطفال شديدي الإعاقة، وفئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وفئة الأطفال متعددي الإعاقة.

* مفهوم التربية المستمرة Extended Education:

ركز التقرير على ضرورة فتح المدارس التي تعنى بالأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ إلى ١٩ سنة، والذين يمكن أن يتركوا المدرسة العادية في عمر ١٦ سنة، بحيث يتم تزويد هذه المدارس والتي تعني بالتعليم المستمر، بالمعلمين المؤهلين وذلك لتغطية البرامج أو الموضوعات التي يحتاجها الطلبة الذين يتركون المدرسة في أعمار مبكرة.

* مراكز مصادر التعلم Resource centers:

أشار التقرير إلى ضرورة فتح مراكز مصادر التعلم في المدرسة العادية والتي يستفيد منها معلمي الصفوف الخاصة، بحيث تتضمن تلك المراكز (غرف المصادر Resource Rooms) المواد والأدوات الخاصة واللازمة للمعلم.

* التربية المبكرة Early Education:

ركز التقرير على ضرورة توفير الفرص التعليمية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بحيث يتم تشخيص الأطفال في أعمار مبكرة، ثم يتم تأمين الفرص التربوية والتعليمية للأطفال المعاقين، حيث تبنت بعض السلطات التربوية في بريطانيا مثل هذا التوجه في مساعدة الأطفال المعاقين على التغلب على مشكلاتهم.

* تقييم الأطفال المعاقين Assessment :

ركز التقرير على أهمية قياس وتشخيص الأطفال المعاقين في أعمار مبكرة وذلك تمهيداً لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم، وخاصة من قبل أشخاص محددين (Health Visitor) لتلك الغاية في مرحلة ما قبل المدرسة وبالتعاون من الآباء، وذلك لتحديد مظاهر مشكلات الأطفال وحاجاتهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم، وكذلك في مرحلة المدرسة وبالتعاون مع مدرسي الأطفال المعاقين ومدرّاء تلك المدارس. ولقد أدركت لجنة وارنوك الدور الحيوي للآباء في السنوات الأولى فعملت على "مد مظلة التعليم في مرحلة الحضانة وخدمات التدريس المنزلي والخدمات الاستشارية المتخصصة. كذلك فقد أوصت بالتربية الخاصة الاستشارية ودعم الخدمات والتي يمكن أن تكون متاحة للآباء في المنزل شأنها شأن مجموعات اللعب ودور الحضانة النهارية" (Heddell, 1988, P172).

* تدريب المعلمين Teacher Training:

وتضمن التقرير مجموعة من التوصيات المتعلقة بضرورة تدريب معلمي الأطفال العاديين، ومعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتحمل هؤلاء مسؤولية تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي ليست بالمسؤولية السهلة وخاصة في الوقت الذي يصعب تدريب كل معلمي التربية الخاصة.

ولقد أكد قانون التعليم لسنة ١٩٨١م على أهمية اللوائح والقرارات التي صدرت من قبل، وكانت تتصل بالدرجة الأولى- بالتربية الخاصة، ودورها الطبيعي في العملية التعليمية. وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة، حتى يسهل تقديم الخدمة التعليمية لكل فئة منهم، حسب حاجاته التعليمية الخاصة، ويتسع مفهوم الإعاقة، والذي يستدعي حاجات تعليمية خاصة، كثيراً في إنجلترا وويلز، ولا يقتصر على ما هو متعارف عليه في الدول النامية (الصم والبكم والعمى)، حتى لقد أصبح المفهوم الواسع في إنجلترا وويلز يضم حوالي ٢% تقريباً من تلاميذ المدارس، يعتبرون في حاجة إلى تعليم خاص، وينطبق عليهم قانون الإعاقات. ولقد وضعت لائحة التربية والتعليم الخاصة بعام ١٩٨١م نوع من الإلزام على الإدارات المحلية على تقديم التعليم للأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية من سن سنتين ولذا فإنه في الكثير من المجالات نجد أن الإدارات التعليمية المحلية قد عملت على تأسيس فصول للأطفال ووحدات من شأنها تقديم الخدمات للأطفال (عبود وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٣٥٥).

ولقد اختلفت الآراء فيما يتعلق بمكان التدريس للأطفال في سن ما قبل المدرسة وعلى الرغم من أن الكثير يشعرون بأن المنزل يقدم أفضل خلفية مستقرة وآخرون يشعرون بأن وجود الأطفال المعاقين في دار الحضانة العادية مع الأطفال العاديين يكون أفضل. ورأى ثالث يقترح أن التدخل المتخصص من قبل معلمين مهرة يمكن أن يساعدوا الأطفال على تلاشي بعض العيوب والتي صنعتها الإعاقة (Heddell, 1988, P194).

ثالثاً: إيطاليا:

وفي إيطاليا ينص القانون الإيطالي على التعليم الإلزامي للأطفال المعاقين مع الأسوياء باستثناء حالات الإعاقة الحادة والتي تعوق الإدماج في الفصول العادية.

رابعاً: النرويج:

وفي النرويج صدر قانون ١٩٧٥م ليزيل كل تمييز بين الأطفال العاديين والمعاقين مع إعلان المبدأ العام لحق كل فرد في التربية حسب احتياجاته، حيث أصبح ينظر إلى التربية الخاصة على أنها تدخل في اختصاصات المدرسة العادية (الزهيري، ١٩٩٨م، ص ٦٩، ٧٠).

المبحث الرابع: النتائج والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

إن ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين جاء نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عانى منها المعاقون وذويهم، ونتيجة للجهود الإنسانية التي قام بها علماء النفس والتربية والاجتماع والقانون والدين، ونتيجة للضغوط التي مارسها الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعاقين، ونتيجة للجهود الرسمية التي مارسها الحكومات والهيئات الدولية في مجال الحقوق والتشريعات. واختلفت نظرة المجتمعات إلى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى ضوء ذلك اختلفت التشريعات والحقوق الخاصة بالمعاقين.

وتمثل الإعلانات العالمية والنصوص التي صدرت من مختلف المؤتمرات وهيئات الأمم المتحدة اعترافاً علنياً واسعاً بحقوق المعاقين، وهذا الاعتراف يقضى بضرورة التزام دول العالم أجمع بتنفيذ تلك الإعلانات والسياسات من خلال إقرار تشريعات وقوانين تكفل هذه الحقوق وتضمن وضع خطط عمل وطنية لتنفيذها.

لذا يجب أن نؤكد حق الأطفال المعاقين في الرعاية والتنشئة الأسرية القائمة على الاستقرار الأسري، وكفالة حقوق الأطفال المعاقين في التعليم المجاني وضمان حقوقهم في التربية. فالتربية حق أساسي لكل فرد في المجتمع بغض النظر عن كونه فرداً عادياً يتمتع بالصحة الكاملة أو كان به قصور أو نقص في إحدى حواسه الجسمية أو العقلية، فالتربية يجب أن تتوفر للجميع لأنها حق أساسي من حقوق الطفل، فمن حق الطفل المعاق الحصول على الفرص التعليمية الشاملة كما هو الحال بالنسبة لجميع الأطفال الآخرين بما يتيح للأطفال المعاقين التعليم داخل أجهزة التعليم الرسمية وما ينص عليه حقوق الطفل في الدستور والتشريع في معظم الدول المتقدمة.

إن الاهتمام بالطفولة ضمان لتنشئة أجيال من الأطفال تتجسد فيهم صورة المستقبل المأمول وتذكر رسالتها القومية وتخلص لأوطانها وتلتزم بمبادئ الحق والخير. ومن خلال عرض الإطار النظري للبحث، وفي ضوء دراسة الإطار التشريعي لتربية الأطفال المعاقين من خلال بعض الرؤى العربية والعالمية يقدم الباحث نتائج البحث والتوصيات والمقترحات في ضوء ما يراه مناسباً للنهوض بنظام تربية الأطفال المعاقين في العالم العربي في ضوء القوانين والتشريعات وهي على النحو التالي:

أولاً: نتائج الدراسة:

- ١- ندرة وجود تشريعات تتعلق بالأطفال المعاقين الموهوبين.
- ٢- لا تتوافر برامج للتدخل المبكر والاكتشاف المبكر في مؤسسات التربية الخاصة في مصر.
- ٣- غياب برامج وخدمات التدخل المبكر كجهد وقائي وعلاجي في مواجهة مشكلة الإعاقة.
- ٤- الأطفال المعاقين في العالم العربي في حاجة لبرامج التدخل المبكر والاكتشاف المبكر، وهذه البرامج تتوافر في مؤسسات تربية وتعليم الأطفال المعاقين في الدول المتقدمة.
- ٥- افتقار العديد من الكليات التربوية بالجامعات العربية أقسام وعيادات ومراكز، تقدم خدمات للطفل العادي وللطفل المعاق وللأسرة.
- ٦- لا توجد قاعدة بيانات شاملة حول ذوى الإعاقات الخاصة، ولا توجد إحصائيات دقيقة عن نسبة المعاقين.
- ٧- ليس هناك خطة محددة لبرامج ومناهج وأنشطة الأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة حيث تتباين المؤسسات المختلفة في برامجها ومناهجها وأنشطتها تبايناً كبيراً وذلك كلاً حسب الإعاقة التي تقدم المؤسسات خدماتها.

- ٨- وجود عجز كبير في أعداد معلمات رياض الأطفال بصفة عامة، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة بصفة خاصة.
- ٩- يعتبر النقص في الكوادر المختصة بالمدرسة في مجال التربية الخاصة واحداً من أهم المشاكل التي تواجه التوسع في الخدمات التعليمية المختلفة للأطفال المعاقين.

ثانياً: التوصيات والمقترحات:

- ١- أن تبدأ رعاية الأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة، تمشياً مع الاتجاهات العالمية في هذا الشأن، على أن تكون رعاية شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والصحية وهذا يتطلب إعداد وتدريب جميع العاملين في ميدان التربية الخاصة وتعليمهم وتدريبهم على فهم سيكولوجيتهم وكيفية التعامل معهم ومعرفة طرق التدريس الخاصة بهم.
- ٢- توجيه الكثير من الرعاية للطفولة منذ بدء الحمل، وخلال مراحل نمو الطفل التالية، وفي المراحل الابتدائية (الحلقة الأولى من مراحل التعليم الأساسي).
- ٣- تشجيع الجهود الفردية والجمعية والخيرية وتقديم التسهيلات اللازمة لهم، لافساح المجال أمامهم في دعم التربية الخاصة، وإنشاء المدارس الخاصة واللغات لتعليم المعوقين أسوة بما هو قائم في مجال التربية العامة.
- ٤- إعادة النظر في تنظيم ميزانية التربية الخاصة بحيث تتناسب مع ما يلزمها من تجهيزات وأجهزة ووسائل تعليمية، ويفضل تخصيص ميزانية مستقلة باسم التربية الخاصة لكل محافظة بدلاً من تركها لتقدير كل محافظة.
- ٥- التركيز بشكل خاص على إقامة وتفعيل برامج الوقاية والاكتشاف والتدخل المبكر على كافة المستويات.
- ٦- العمل على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحضانات والمدارس العادية، ومراكز الرعاية النهارية مع تطوير مدارس التربية الخاصة، ومراكز الرعاية النهارية.
- ٧- العمل على توعية الأسرة بما يمكنها من الاكتشاف المبكر بأنواع الإعاقة المختلفة.
- ٨- التوعية الوقائية للأسرة بما يحقق الحد من الإعاقة وذلك من خلال برامج رعاية الأمومة والطفولة أثناء فترة الحمل والتغذية السليمة واستخدام العقاقير.
- ٩- تشجيع أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم المعاقين بالمراكز الخاصة بهم لتأهيلهم للمستقبل الآمن.
- ١٠- وضع تشريع ينظم حقوق الأطفال المعاقين بصفة عامة والمعاقين الموهوبين بصفة خاصة يضمن حقهم في تعليم متميز.
- ١١- إصدار تشريع يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إجبارياً للحد من حالات الإعاقة الوراثية.

- ١٢- ضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي والأكاديمي والإرشادي والترويحي والرياضي لمعلمي الأطفال المعاقين في المراحل العمرية المبكرة، والاهتمام بالبرامج والأنشطة يكون على أسس علمية موضوعية سليمة.
- ١٣- الاهتمام بالبحوث المتعلقة بالطفولة؛ ويمكن أن يتم ذلك عن طريق إلحاق مدارس تجريبية بكليات التربية تجرى على الملتحقين بها محاولات تجريبية ذات طابع علمي تحت إشراف أساتذة متخصصين في مجال تربية الطفل، وعلم نفس النمو، وسيكولوجية الطفولة والصحة النفسية.
- ١٤- ألا يسمح لغير المربين بإنشاء دور رعاية الطفل وتربيته مع ضرورة خضوع هذه الدور لأحكام ونصوص قانون التعليم الخاص بحيث لا تصبح مصدرا للتجارة أو الاستغلال.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد(د.ت). لسان العرب. بيروت. دار صادر.
- أبو فخر، غسان (١٩٩٨م). "وللاعاقة حوافزها". مجلة العربي. الكويت. وزارة الإعلام. العدد (٤٧٧).
- إسماعيل، محمد عماد الدين(١٩٨٦م). الأطفال مرآة المجتمع. سلسلة عالم المعرفة. العدد (٩٩). الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحامد، محمد بن معجب وزياذه، مصطفى عبدالقادر والعتيبي، بدر بن جويعد ومتولي، نبيل عبدالخالق(٢٠٠٢م). التعليم في المملكة العربية السعودية. رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. ط١. الرياض. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال الخطيب والحديدي، منى(١٩٩٨م). التدخل المبكر مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان. دار الفكر.
- الرعوي، مراد محمود(٢٠٠١م). "الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وصداها التشريعي في الجماهيرية الليبية". مجلة الطفولة والتنمية. القاهرة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. (١) (١).
- الروسان، فاروق(١٩٩٨م). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. ط١. عمان. دار الفكر.
- الزهيري، إبراهيم عباس(١٩٩٨م) : فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.
- الزهيري، إبراهيم عباس(٢٠٠٣م). "مدخل إلى التربية الخاصة". مجلة رعاية وتنمية الطفولة. جامعة المنصورة. مركز رعاية وتنمية الطفولة. (١) (١).
- السيد، نهى(١٩٨٦م). عمالة الطفل في القطاع غير الرسمي. ورقة مقدمة لندوة عمالة الطفل. القاهرة. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع اليونيسيف.
- القريطي، عبدالمطلب أمين(١٩٩٦م). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط١. القاهرة. دار الفكر العربي.
- القيوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل(١٩٩٥م). المدخل إلى التربية الخاصة. ط١. دبي. دار القلم للنشر والتوزيع.
- المتوكل، يحيى عبدالله(٢٠٠١م). "الوضع التعليمي للأطفال في اليمن الإجراءات المتخذة لتحسين نوعية التعليم". مجلة الطفولة والتنمية. القاهرة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. (١) (٣).
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(١٩٩٧م). "مفاهيم الإعاقة: التصنيف الدولي". ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل بعنوان: الطفل والإعاقة المفاهيم والاستراتيجيات. القاهرة. مكتب المنسق المقيم للأمم المتحدة.

- جمعة، ناريمان محمود محمد (١٩٧٩م). دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة. جامعة عين شمس. كلية البنات.
- حسن، بهي الدين وسعيد، محمد السيد (٢٠٠٣م). حقوقنا الآن وليس غداً الموائيق الأساسية لحقوق الإنسان. القاهرة. مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
- حسين، محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦م). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. الإسكندرية. دار الفكر الجامعي.
- زلط، أحمد (١٩٩٧م). الخطاب الأدبي والطفولة. سلسلة مكتبة الشباب. العدد (٥٤). القاهرة. الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- سليمان، نجدة إبراهيم علي (٢٠٠٠م). نظم التعليم في التربية الخاصة. القاهرة. الشمس للطباعة.
- شرف، إسماعيل (١٩٨٣م). تأهيل المعوقين. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.
- صلاح الدين، كروم (٢٠٠٤م). "الحماية القانونية للمعاقين في التشريع الجزائري". مجلة الطفولة والتنمية. القاهرة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. (٤) (١٤).
- ضاحي، أرجوان سعد الدين (١٩٩٣م). صحة الطفل العربي "الواقع والطموح". مجلة شؤون عربية - العدد (٧٣). القاهرة. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.
- طلبة، جابر محمود (٢٠٠٢م). مستقبل تربية الطفل (بحوث ودراسات). ط ١. ج ٣ من سلسلة عالم الطفل أصيل. المنصورة. مكتبة جرير.
- عبدالرحيم، فتحي السيد وبشاي، حليم السعيد (١٩٩٠م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. ط ٤. ج ١. الكويت. دار القلم.
- عبد، بدر الدين كمال (١٩٩٦م). قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة. ج ١. الإسكندرية. المكتب العلمي للكمبيوتر.
- عزب، حسام الدين محمود والبجيرمي، سامي (١٩٩٦م). جعلوني معوقاً ولكن... القاهرة. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- عبود، عبدالغني وبكر، عبدالجواد وضحاوي، بيومي وسلامه، عادل (٢٠٠٠م). التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد. ط ١. القاهرة. دار الفكر العربي.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٠٠م). "فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين)". بحث مقدم للمؤتمر السنوي لكلية التربية بعنوان "نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة". جامعة المنصورة. كلية التربية.
- غيث، محمد عاطف (١٩٧٨م). قاموس علم الاجتماع. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- فراج، عثمان لبيب (٢٠٠٤م). "برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة في العالم العربي". بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة. جامعة المنصورة. كلية التربية.
- فهيم، كبير (١٩٨٢م). أطفالنا والتخلف العقلي. سلسلة كتاب الهلال. العدد (٣٨٢). القاهرة. دار الهلال.
- قنديل، محمد متولي (٢٠٠٤م). "حقوق الطفل الخاص ورفاهيته في سنوات العمر الأولى دعوى إلى تكافؤ الفرص ومناهضة التمييز". بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة. جامعة المنصورة. كلية التربية.
- كوافحة، تيسير مفلح ويوسف، عصام نمر (٢٠٠٧م). تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- متولي، فؤاد بسيوني (١٩٩٠م). التربية ومشكلة الأمومة والطفولة رؤية عصرية لبعض مشكلات المجتمع وعلاقتها بالتربية. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- مجلة عالم الإعاقة (٢٠٠٦م). المملكة العربية السعودية. مؤسسة العالم للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع. (٩) (٧٨).
- مجلة عالم الإعاقة (٢٠٠٧م). المملكة العربية السعودية. مؤسسة العالم للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع. (١٠) (٩٦).
- مجلة عالم الإعاقة (٢٠٠٤م). المملكة العربية السعودية. مؤسسة العالم للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع. (٧) (٥٨).
- مجلة المرأة اليوم (٢٠٠٦م). العدد (٢٧٩). العربية للصحافة والإعلام. الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي.
- محمود، الفرحاتي السيد وحسين، صابر حسن وخفاجي، هالة عبدالسلام (٢٠٢٠م). تيسير الحق المتساوي في التصويت للأشخاص ذوي الإعاقة في جمهورية مصر العربية وفق اتفاقية الأمم المتحدة ٢٠٠٦م. مجلة الطفولة والتنمية. المجلس العربي للطفولة والتنمية. العدد (٣٧) ٨١-١٤٦.
- مناع، هيثم (١٩٩٦م). حقوق الطفل في الثقافة العربية الإسلامية. مجلة رواق عربي. القاهرة. مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. (١) (٢).
- نجدي، سميرة أبو زيد عبده (١٩٨٨م). "برنامج مقترح لتربية الطفل المعوق بمرحلة ما قبل المدرسة للحد من الإعاقة". بحث مقدم للمؤتمر الرابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بعنوان: الحد من الإعاقة. القاهرة.
- نخلة، صموئيل أديب (١٩٧٥م). دراسة مقارنة لنظم التعليم في بعض ميادين التربية الخاصة في مصر وبعض البلاد الأجنبية. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة. جامعة عين شمس. كلية التربية.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٣م). مشروع مبارك القومي. إنجازات التعليم في عامين. القاهرة.

وزارة الشؤون الاجتماعية (١٩٩٥م). القانون رقم ٣٩ لسنة ٧٥ بشأن تأهيل المعوقين ولائحته التنفيذية. ط٢. القاهرة. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

يونس، نعيمة محمد بدر وعبدالمجيد، عبدالفتاح صابر (٢٠٠٠م). سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوى الحاجات الخاصة. القاهرة. ميديا برنت للطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Goldstein, H (1992) : “ Peer Intervention Effects on Communicative Interaction Among Handicapped and Non Handicapped, Preschoolers, “ Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 19, No. 2.

Heddell , Fred (1988) : Children with Mental Handicaps, A Guide for Parents and Carers, The Growood Press, Britain .

Heward ,William L. & Orkansky , Michael D. (1992) : Exceptional Children, (An Introductory Survey of Special Education), Max well MacMillan International, New york.

Ivan Z. Holowinsky,(1985) : “ Research and Education of The Mentally Retarded Pre School Children in The Soviet Union ”, The Journal of Special Education, Vol. 19, No. 1, Spring , pp. 139-142.

Scott, Mary Elizabeth(2000) : “ An Analysis Of The Legal And Policy Arguments For The Inclusion Of The Gifted – Handicapped In Gifted Education Programs ” , Diss., Abst., Inter., Vol. 60, No. 10, April, P. 3585-A .

Stein, H (1992) : peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and non handicapped preschoolers journal of applied behavior analysis, vol. 19, No.2.

Huyett, Barbara(1994) : Earlychildhood Special Education : Invoiving The Special Needs Child Learning Centers, bay-care & Early Education, Vol .21 , N 4 , Sum, pp. 43,44 .

- Stoddard, kim; and others(1994)** : Integrating Special Needs Children Into a Preschool Setting . Early Childhood Special Education. bay-care & Early Education, Vol . 22 , N . 2, Win . , pp 30-33 .
- Tsumori , Makato(1998)** : Education And car for children With Special Needs, International, Journal of Early Child hood, Vol . 30 , N. 1 , May , pp . 79 –82.
- Forstergm S. J.(1977)** : A Program of Transfer of Learning Within A Mainstreamed Pre School Setting, Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Thomas T. Kochanek(1980)** : “ Early Detection Programs for Pre School Handicapped Children. Some Procedural Recommendations “, The Journal of Special Education, Vol. 14, No. 3, pp. 347-353.

آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة ذوي الإعاقة

The effects of the Corona pandemic on the social competence of students with disabilities

إعداد

أحمد جمال الشيخ ذيب

وزارة التعليم والتعليم العالي - مدرسة جاسم بن حمد الثانوية - دولة قطر

Doi: 10.21608/jasht.2021.137028

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ١١ / ٢٠

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

تناولت الدراسة آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة ذوي الإعاقة بعناصرها (المهارات الاجتماعية- التعامل مع الآخرين- التفاعل الاجتماعي) حيث شملت الدراسة عينة من أولياء الأمور بلغ عددهم (٢٥ ولي أمر) من خلال استبيان إلكتروني لبيان آثار جائحة كورونا Covid 19 على الطلاب، حيث أظهرت نتائج الدراسة تأثير الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا كما تأثرت المهارات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي بالسلب لدى الطلاب جراء جائحة كورونا. وتوصي الدراسة بوضع البرامج التعويضية بالتعاون بين كافة مؤسسات المجتمع والأسرة، وكذلك استخدام برامج التواصل الإلكتروني بين الأفراد والجماعات لتعويض ما سببته جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية- جائحة كورونا- الطلاب ذوي الإعاقة.

Abstract:

The study deals with the effects of the Corona pandemic on the social competence of students with disabilities with its components (social skills - dealing with others - social interaction), as the study included a sample of 25 parents through an electronic questionnaire to show the effects of the Corona Covid 19 pandemic on students. , As the results of the study showed that the social competence of students with disabilities was affected by the Corona pandemic, as well as the social skills, interaction with others, and social interaction among students were negatively affected by the Corona pandemic. The study

recommends developing compensatory programs in cooperation between all community and family institutions, as well as using electronic communication programs between individuals and groups to compensate for what the Corona pandemic caused.

key words: Social competence - Corona pandemic - students with disabilities.

مقدمة:

المدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية وتعليمية؛ فالمدرسة ليست مجرد مكان يتعلم فيه الطالب، بل تؤثر المدرسة على الطالب بسلسلة المواقف الحياتية والتفاعلات الاجتماعية التي يتعرض لها الطالب بدءاً من لحظة دخوله للمدرسة ووقوفه في طابور الصباح واستماعه لبرامج الإذاعة المدرسية، وحضوره داخل الصف الدراسي وامتناله للقوانين الصفية، ومناقشاته وتفاعلاته مع زملائه ومعلميه سواء في الأنشطة الصفية واللاصفية، كل تلك التفاعلات تؤثر على شخصية الطالب وتؤله للتعامل مع مجتمعه في شتى مراحل حياته. وقد تركت أزمة جائحة كورونا تأثيرها على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة؛ نظراً لتعليق الدراسة لأكثر من مليار ونصف طالب، فضلاً عن إغلاق المنشآت الاجتماعية وفرض حظر التجول في معظم البلدان ووجود التباعد الاجتماعي في جميع الأماكن وهو ما أثر بالسلب على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة. ويتناول البحث الحالي الآثار المترتبة على الكفاءة الاجتماعية لطلاب المدارس جراء انتشار جائحة كورونا وتعليق الدراسة بمعظم مدارس العالم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية التي يكتسبها الطالب من خلال حضوره بالمدرسة مكون أساسي لشخصية الطالب، وقد تأثرت الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء انتشار جائحة كورونا وما تطلبته من تباعد اجتماعي وحجر منزلي وتعليق للدراسة لمعظم طلاب العالم، مما سبب لهم مشاكل اجتماعية متعددة طبقاً لنوع الإعاقة. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما آثار جائحة كورونا على مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة؟
- ٢- ما آثار جائحة كورونا على مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة؟
- ٣- ما البرامج المقترحة لمواجهة القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا؟

أهمية البحث:

أولاً- أهمية أكاديمية:

- ١- وضع تصور للكفاءة الاجتماعية لطلاب المدارس في الظروف العادية.

٢- تحديد جوانب القصور في الكفاءة الاجتماعية لطلاب المدارس ذوي الإعاقة (بمراحلها الثلاث) في ظل انتشار جائحة كورونا.
أهمية تطبيقية:

- ١- وضع التوصيات اللازمة لعلاج جوانب القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة جراء انتشار جائحة كورونا.
 - ٢- وضع تصور للبرامج اللازمة لتحسين الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة.
- أهداف الدراسة:**

تهدف هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

- ١- الوقوف على مدى تأثير الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا.
- ٢- تحديد مكونات الكفاءة الاجتماعية التي تأثرت لدى الطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا.
- ٣- وضع تصور لعلاج القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب جراء جائحة كورونا.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، لوصف الآثار المترتبة على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب جراء جائحة كورونا وما تطلبته من تباعد اجتماعي في شتى أمور الحياة وتعليق الدراسة واعتماد التعلم عن بعد كبديل للحضور للمدرسة.

مجالات البحث:

أولاً-المجال المكاني:

تم تطبيق البحث من خلال استبيان على عينة من أولياء الأمور للثلاث مراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية (بنين وبنات) بدولة قطر.

ثانياً- المجال الزماني:

خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

ثالثاً- المجال البشري:

تم تطبيق البحث على عينة من أولياء أمور الطلاب ومعلمهم بالمرحلة الثلاث (٢٥ من أولياء الأمور).

فروض البحث:

- ١- توجد تأثير سلبي لجائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة.
- ٢- يوجد تأثير على السلوكيات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا.

أدوات الدراسة:

يستخدم البحث استبانة إلكترونية لقياس متغيرات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وذلك من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الكفاءة الاجتماعية *Social Competence*:

تعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية¹.

وترى ويندى² (Wendy, 1999) أن الكفاءة الاجتماعية تعني إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة لموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابات الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها. (Wendy, S., 1999: 4).

ويعرف الباحث الكفاءة الاجتماعية إجرائياً كالتالي:

هي نواحي القصور وفق استجابات أولياء أمور الطلاب ومعلميهم على الاستبانة الالكترونية. الدراسات السابقة:

١- دراسة المعهد الفنلندي الصحي³ (٢٠٢٠): الآثار الاجتماعية لوباء كورونا:

أشارت نتائج مأخوذة من مسح المعهد الفنلندي للصحة والرعاية الاجتماعية حول الآثار الأوسع لوباء الفيروس التاجي والتدابير التقييدية ذات الصلة على صحة السكان ورفاهيتهم؛ حيث أدى وباء الفيروس التاجي إلى تقليل التفاعل الاجتماعي واستخدام الخدمات - كما أثر على أنماط الحياة كذلك أظهر الاستطلاع أن المستجيبين أفاد ٤١٪ منهم بانخفاض الأمل. تعاني النساء من فقدان الأمل أكثر بقليل من الرجال (٤٦٪ من النساء و ٣٥٪ من الرجال). كما ازدادت صعوبات تناول الوجبات الخفيفة والنوم ومن حيث نمط الحياة، قال ٣٥٪ أن تناول الوجبات الخفيفة على أنواع مختلفة من الحلوى قد زاد. فيما يتعلق باستهلاك الخضراوات والفواكه والتوت وكذلك الكحول، أفاد المستجيبون في كثير من الأحيان بتغيرات مفيدة فيما يتعلق بالصحة أكثر من التغيرات غير المواتية، لكن معظمهم يشعرون

¹ مصطفى حسن (٢٠٠٣): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب- التشخيص- العلاج. دار القاهرة، القاهرة، ص ٢١٢.

² Wendy, S.(1999): *Developing Social competence in children. Teachers collage*. Columbia university. [http, // iume .tic. Columbia .edu/ choices/ briefs / choices 03](http://iume.tic.columbia.edu/choices/briefs/choices03).

³ Finnish institute for health and welfare(2020): The coronavirus epidemic has reduced social interaction and the use of services – impact on lifestyles as well, available at <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/-/the-coronavirus-epidemic-has-reduced-social-interaction-and-the-use-of-services-impact-on-lifestyles-as-well> , date 18-10-2020.

أنه لم تحدث تغييرات في أنماط الحياة هذه. كما أشار ١٨٪ من أفراد العينة يعانون من صعوبات في النوم وكوابيس أكثر من ذي قبل. مع النساء ، أصبحت صعوبات النوم والكوابيس أكثر شيوعاً من الرجال (٢٤٪ مع النساء و ١٣٪ مع الرجال). قال ٣٦٪ من المستجيبين أن النشاط البدني أثناء أوقات الفراغ قد انخفض ، ولكن من ناحية أخرى ، قال نفس القدر تقريباً - ٣٠٪ - أنه قد زاد. تتمتع النساء بتغييرات أفضل قليلاً في النشاط البدني في أوقات الفراغ لتعزيز الصحة الجيدة مقارنة بالرجال.

أثر وباء الفيروس التاجي وإجراءاته التقييدية على حياة الناس اليومية بعدة طرق. تم تقليل التفاعل الاجتماعي بشكل خاص. يقول ٦٢٪ من الأشخاص في سن العمل أن التواصل مع الأصدقاء والأقارب قد انخفض. يشعر واحد من كل ثلاثة مستجيبين بأن الشعور بالعلاقة الحميمة مع الآخرين قد انخفض وزيادة الشعور بالوحدة.

٢-دراسة^٤ *Tristan Claridge* (٢٠٢٠): أثر وباء كورونا على التواصل الاجتماعي. حيث أظهرت الدراسة ضعف التواصل والعلاقات الاجتماعية بين الناس جراء جائحة كورونا وما تطلبته من تباعد اجتماعي وإغلاق للتجمعات الاجتماعية أثرت على العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

وتوصي الدراسة بالتغلب على ذلك من خلال تفعيل وسائل الاتصال الحديثة التي تتيح لعدد كبير من الافراد اللقاءات الالكترونية والدراسة معاً وتبادل الحديث.

٣-دراسة سعيد يوسف الزهراني، حسين سالم الشرعة^٥ (٢٠١٩): مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في التنبؤ بالتفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين وكذلك مساهمتها في تفسير التفكير الجانح، تكونت عينة أفراد الدراسة من (٦٢) حدثاً جانحاً من الأحداث الجانحين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. ولإغراض الدراسة الحالية قام الباحث بتطوير مقياس وسائل التواصل الاجتماعي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس التفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي جاء مرتفعاً، ومستوى الكفاءة الاجتماعية منخفضاً، ومستوى التفكير الجانح مرتفعاً. كما وأظهرت النتائج

⁴ Tristan Claridge(2020): Social connection and the COVID-19 pandemicImpacts on social capital,available at <https://www.socialcapitalresearch.com/social-connection-and-the-covid-19-pandemic/> date 18-10-2020.

^٥ دراسة سعيد يوسف الزهراني، حسين سالم الشرعة^٥ (٢٠١٩): مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في التنبؤ بالتفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٧، عدد ٤ .

أن وسائل التواصل الاجتماعي فسرت ما نسبته (٥١,٠) من التباين المفسر لتفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين. وتوصي الدراسة للباحثين والمختصين بتصميم وتطوير برامج إرشادية موجهة للأحداث الجانحين تهدف إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

٤- دراسة صاحب أسعد ويس الشمري^٦ (٢٠١٤): القلق الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية.

يهدف البحث إلى التعرف على القلق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية والاختلافات التي تختلف باختلاف متغيرات الجنس والكفاءة والمدينة التي يعيش فيها الطالب ، وبلغت عينة الدراسة الحالية (٤٤٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من ١٢ مدرسة في خمس مقاطعات ، طبق الباحث عليها قياس القلق الاجتماعي لـ (ليري ١٩٨٣) ومقياس الكفاءة الاجتماعية لـ (ساراسون إيتال ١٩٨٥) ، وباستخدام معامل ارتباط كاي سكوير وبيرسون وتحليل التباين ومعامل شيف ، البحث وجد أن العينة لديها إحساس بمتوسط القلق الاجتماعي مع وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية فيه اعتماداً على جنس الذكور ولصاحبه ، واعتماداً على اختصاص الطلاب ولصالح الكفاءة العلمية ، ونقص إحصائي. فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في خمس محافظات في القلق الاجتماعي ، كما أشارت النتائج إلى أن العينة تتمتع بمستوى جيد الكفاءة الاجتماعية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بين الذكور والإناث ، وبين الطلاب الأكفاء العلمي وكفاءة الطلاب الأدب ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين الطلاب في خمس محافظات ولصالح طلاب محافظة صلاح الدين حيث وجد البحث علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القلق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية ، وفي ضوء النتائج التي تم الاطلاع عليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

٥- دراسة مروان سليمان^٧ (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) (طالباً من تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها 15) طالب والثانية ضابطة وقوامها (١٥) طالب حيث تم اختيارهم من بين (٢٠٠) طالب من مدرسة المتبني الثانوية (ب) للبنين من حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الخجل. استخدم الباحث المنهج

^٦ صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٤): القلق الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية، مجلة آداب الفراهيدي، العدد ١٨، ص ص ٣٦٤-٤٠١.

^٧ مروان سليمان (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. بعد استخدام الباحث لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (في مستوى الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة في . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (في مستوى الخجل PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com 245 للمجموعة الضابطة ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية في . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (في مستوى الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة.

التعليق على نتائج الدراسات السابقة:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة تأثير الكفاءة الاجتماعية بما تتضمنه من تفاعل اجتماعي وتواصل بين الافراد بجائحة كورونا Covid19 كما تناولت الدراسات السابقة الآثار المترتبة على ضعف التفاعل والتواصل الاجتماعي في ظهور سلوكيات اجتماعية غير مقبولة كالخجل وجنوح الاحداث وغيرها من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

١- ينص الفرض الأول على أنه (يوجد تأثير سلبي لجائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة).

يوضح الجدول التالي (جدول رقم ١) استجابات أولياء الأمور

بند الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	إلى حد ما	لا أوافق
يوجد تأثير سلبي لجائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة	٢٨%	٦٠%	١٢%	.	.
المجموع	٨٨%		١٢%	..	

** ويتضح من خلال الجدول السابق أن ٨٨% من أولياء الأمور يعتقدون يرون أن جائحة كورونا أثرت بالسلب على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة.

نتائج الفرض الثاني:

٢- ينص الفرض الثاني على أنه يوجد تأثير على السلوكيات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا (المهارات الاجتماعية- التعامل مع الآخرين- التفاعل الاجتماعي).

يوضح جدول رقم (٢) نتائج الفرض الثاني طبقاً لكل عنصر :

بند الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	إلى حد ما	لا أوافق
المهارات الاجتماعية	٤١,٧%	٥٠%	٨,٣%	٠	٠
التعامل مع الآخرين	٢٨%	٦٠%	١٢%	٠	٠
التفاعل الاجتماعي	٢٨%	٦٠%	١٢%	٠	٠

** يتضح من الجدول السابق لنتائج عناصر الكفاءة الاجتماعية تأييد أكثر من ٨٠% من عينة الدراسة لتأثير عناصر الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا.

ويمكننا تحديد نتائج الدراسة الحالية كالتالي:

- ١- تأثر الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة جراء جائحة كورونا.
- ٢- كان تأثير جائحة كورونا بالسلب على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة.
- ٣- تأثرت مكونات الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة (المهارات الاجتماعية- التعامل مع الآخرين- التفاعل مع الآخرين) جراء التباعد الاجتماعي وما تطلبته ظروف كورونا - على الطلاب.

توصيات الدراسة:

- ١- توصي الدراسة بوضع البرامج التعويضية من قبل أولياء الأمور والمدارس ومؤسسات المجتمع بعد زوال جائحة كورونا لتعويض النقص الذي حدث في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب.
- ٢- توصي الدراسة بالاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية لتعويض ما تسببه جائحة كورونا من تباعد وتواصل اجتماعي.

مراجع الدراسة:

- ١- مصطفى حسن (٢٠٠٣): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب- التشخيص- العلاج. دار القاهرة، القاهرة، ص ٢١٢.
- 2- Wendy, S.(1999): **Developing Social competence in children .Teachers collage** .Columbia university. [http, // iume .tic. Columbia .edu/ choices/ briefs / choices 03](http://iume.tic.Columbia.edu/choices/briefs/choices03).
- 3- Finnish institute for health and welfare(2020): The coronavirus epidemic has reduced social interaction and the use of services – impact on lifestyles as well,available at <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/-/the-coronavirus-epidemic-has-reduced-social-interaction-and-the-use-of-services-impact-on-lifestyles-as-well> , date 18-10-2020.
- 4- Tristan Claridge(2020): Social connection and the COVID-19 pandemicImpacts on social capital,available at <https://www.socialcapitalresearch.com/social-connection-and-the-covid-19-pandemic/> date 18-10-2020.
- ٥- سعيد يوسف الزهراني، حسين سالم الشرعة (٢٠١٩): مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في التنبؤ بالتفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٧، عدد ٤ .
- ٦- صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٤): القلق الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية، مجلة آداب الفراهيدي، العدد ١٨، ص ص ٣٦٤-٤٠١.
- ٧- مروان سليمان (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية

The views of deaf and hard of hearing and cochlear implants in
choosing the primary partner for marriage from their point of
view in Saudi Arabia

إعداد

د. أروى علي أخضر

أكاديمية متخصصة في التربية الخاصة

Doi: 10.21608/jasht.2021.137029

قبول النشر: ١٢/٧ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية من خلال التعرف على رغباتهم في اختيار شريك (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى)، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة من عمر (١٨) سنة وما فوق، ولتحقيق هذا الهدف طبق المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) من الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولغرض الدراسة أعدت الباحثة استبانة الكترونية تتألف من (١٦) فقرة، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين، كذلك تم حساب ثبات الاستبانة إذ بلغ معدل الثبات (٠,٧٤٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وأظهرت النتائج ما يلي: أن نسبة ٨٠,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ينتمي لها الشخص الأصم / الصماء من أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين، وأن ما نسبته ١١,١% منهم من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع، وبنسبة ١٣,٩% منهم أسرة الوالدين (الأم والأب) من فئة الصم، وبنسبة ١٩,٤% منهم من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى، كما جاءت تفضيل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج على النحو التالي: الزواج من شخص ضعيف سمع، ثم الأصم، ثم الشخص السامع، ثم زارع القوقعة، وأفراد عينة الدراسة غير موافقون على الزواج من شخص لديه إعاقة أخرى غير

الاعاقة السمعية، كما أن ما نسبته ٧٧,٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يسبق وأن التحقوا بدورة تؤهلهم للزواج ، وما نسبته ٦٥,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيارهم للشريك والقبول بالزواج، وما نسبته ٥٨,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يكن هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج، وما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم مادي لهم يتعلق بتسهيل الزواج ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها تأهيل الأشخاص الصم بدورات تؤهلهم للزواج ، الحاجة للدعم النفسي والمعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج للصم. العمل على إيجاد وتوفير دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج، وتغطية متطلبات المهور للصم.

الكلمات المفتاحية: الصم، ضعف السمع ، زراعي القوقعة ، الزواج.

Abstract:

The study aimed to identify the views of the deaf and hard of hearing and cochlear growers in choosing the main partner for marriage from their point of view in the Kingdom of Saudi Arabia by identifying their wishes to choose a partner (hearing, deaf, hearing impaired, cochlear implant, other disability), and the study was applied to a sample Randomized from deaf and hard-of-hearing people and cochlear implants from the age of (18) years and above, and to achieve this goal applied the descriptive approach, and the study sample consisted of (72) deaf and hard-of-hearing and cochlear growers and they were randomly selected. For the purpose of the study, the researcher prepared an electronic questionnaire consisting of (16) Paragraph, the apparent validity of the questionnaire was verified by presenting it to a group of experts and specialists, and the stability of the questionnaire was calculated as the stability rate reached (0.749), and this indicates that the questionnaire has a high degree of stability, The results showed the following: that 80.6% of the total study sample belongs to the deaf / deaf person of the parents' family (mother and father) are listening, and that 11.1% of them are from the family of one of the parents (mother and father), one is deaf and the other is hearing, and with a percentage 13.9% of them are the parents' family (mother and father) of the deaf group, and by 19.4% of

them are from the family of one of the parents (mother and father), one of them has a hearing disability and the other has a handicap, and the deaf / deaf person's preference for choosing a life partner in marriage came as follows: Marrying a person who has a weak hearing, then a deaf person, then a hearing person, then a cochlear implant, and the members of the study sample do not agree to marry a person who has a disability other than hearing impairment, and that 77.8% of the total members of the study sample have never attended a course that qualifies them For marriage , What is 65.3% of the total study sample individuals there is no appropriate social support (societal view) related to their choice of partner and acceptance of marriage, and 58.3% of the total study sample members there was no psychological and moral support in terms of adjustment and preparation for marriage, and 66.7% of Total members of the study sample, there is no material support for them related to facilitating marriage, and the study reached a number of recommendations, including the rehabilitation of deaf people with courses that qualify them for marriage, the need for psychological and moral support in terms of adaptation and preparation for marriage for the deaf. Working to find and provide financial support related to facilitating marriage and covering dowry requirements for the deaf.

key words: Deaf, hard of hearing, cochlear implant, marriage

المقدمة:

تحتل قضية زواج الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة أهمية كبرى من حيث حقهم في العيش في حياة كريمة كفلها لهم الدين الاسلامي ، وقد جاءت الشريعة الاسلامية أيضاً لرفع الحرج والمشقة عن الناس وحثت على ما فيه خير ومصالحة، وقد جاء في أحكام ذوي الاحتياجات الخاصة في النكاح والطلاق دراسة فقهية معاصرة أن ليس من شروط الوالي أن يكون ناطقاً وتعتبر ولايته صحيحة وينعقد الزواج بها. وتعرف ولايته بإشارته المفهومة لأن إشارته تقوم مقام نطقه في سائر الحقوق والأحكام فكذلك النكاح (نداندا، ٢٠١٩)

وبالإضافة لما جاء في الدين الاسلامي جاءت التشريعات والقوانين المحلية والدولية أيضاً لا عطاءهم حقوقهم ، ومن جملة هذه الحقوق حقهم في تكوين أسرة باختيار الشريك الملائم ، وإنجاب الأطفال وهي من القضايا المهمة التي فرضت نفسها في أجندة عمل المهتمين بهذه الفئة من أفراد المجتمع .

الزواج ظاهرة اجتماعية تلازم أي مجتمع بشري ، وهي مجموعة من العادات تحدد صور العلاقات بين شخصين بالغين، ويمثل الزواج في واقعه المقدمة الأساسية لتكوين الأسرة ، والزواج عبارة عن نظام اجتماعي يتصف بقدر من الاستمرار والامتثال للمعايير الاجتماعية ومن المعروف أن فئات الاعاقة السمعية مختلفة وغير متجانسة فمنهم الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة ، وتنوع هذه الفئات يفرض مجموعة متعددة من الآراء حيال زواجهم واختيار شريك حياتهم ، هذا إضافة إلى أن هذا التنوع أيضاً يختلف باختلاف أسرهم إذا كانوا ينحدرون من أسر سامعة أو أسر صماء أو أسر مختلطة بمعنى أحد الأبوين منهم سامع والآخر أصم .

جاءت أهمية الأسرة وتوافقها في تنشئة الطفل الأصم وتحسين اتجاه الآخرين نحوه ، وخاصة اتجاه الأدوار التي يمكن أن يمارسها كل من الآباء والأمهات لإعداد أبنائهم الصم للحياة، بحيث لا يكون هناك حواجز بين الطفل الأصم والأسرة التي يعيش فيها، وهذا بطبيعة الحال يتطلب من الآباء والأمهات إيجاد جو من التوافق داخل الأسرة وكما هو معلوم أن أساليب التنشئة الأسرية لا تخضع لنمط واحد بل تختلف من أسرة لأخرى ، ومن مجتمع لآخر، وهي تتأثر بالتغيرات التي تطرأ على حياة المجتمع من تغيرات ثقافية واقتصادية واجتماعية (جمال ، ٢٠٠٨)

أوضحت دراسة بوشينو (Buchino,1993) أن حوالي (٩٥%) تقريباً من الصم يختارون أزواجاً لهم من الصم، وأن حوالي (٩٠%) من أبنائهم الذين ينجبونهم يكونون من السامعين (هالاهاان وآخرون ، ٢٠١٣: ٣٣٧)، كما أثبتت العديد من الدراسات أن معظم الصم يولدون لوالدين سامعين ، ويتزوجون من بعضهم البعض ، و ٩٠٪ منهم ينجبون أطفال سامعين (هالاهاان وآخرون ، ٢٠١٣: ٣٣٧) ، كما يؤكد حنفي (٢٠٠١: ٣٢) أن من أهم العوامل التي تؤثر على التوافق الزوجي هو الخلفية الأسرية.

كفلت التشريعات القانونية وحقوق الأشخاص الصم وضعاف السمع حقهم في الزواج والاستقرار الأسري ، كما تضمنت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مبادئ : «الاعتراف باستقلالهم الذاتي واعتمادهم على أنفسهم بما في ذلك حرية تحديد خياراتهم بأنفسهم».

وشملت المادة (١٠): الحق في الحياة «لكل إنسان الحق الأصيل في الحياة ، وتتخذ جميع التدابير الضرورية لضمان تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة فعلياً بهذا الحق على قدم المساواة مع الآخرين».

كما أن المادة (٢٣): احترام البيت والأسرة « القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المسائل ذات الصلة بالزواج والأسرة الوالدية والعلاقات على قدم المساواة مع الآخرين من أجل ما يلي: حقهم لمن هم في سن الزواج في التزوج وتأسيس أسرة، اتخاذ القرار بشأن عدد الأطفال الذين يودون إنجابهم وفترة التباعد بينهم، حقهم في الحفاظ على خصوصيتهم على قدم المساواة مع الآخرين، حقهم في القوامة على الأطفال أو كفالتهم أو الوصاية عليهم أو تبنيهم.

مشكلة الدراسة

يعتبر الاختيار الزوجي هو أول خطوة للانتقال إلى الحياة الزوجية ، وعلى أساس اختيار الشريك يتحدد هذا الزواج إما أن ينجح أو يفشل ، وقد أشارت دراسة البلوشي أن زواج ذوي الإعاقة يعتبر من أقل الموضوعات التي تناولتها الصحافة العربية بواقع ١% ، كما وتعتبر من أقل الموضوعات التي تم تناولها من خلال الدراسات والأبحاث الأكاديمية، وقد يكون ذلك راجع إلى ثقافة العيب أولاً، أو إلى أن هناك أولويات تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة من تعليم وتدريب وتأهيل.

إن نوعية حياة الأشخاص الصم وضعاف السمع ذات طابع خصوصي تختلف قليلاً عن حياة السامعين وذلك من حيث ، الانسجام والتفاهم الأسري، والحياة الاجتماعية والعائلية، الإدارة الذاتية لحياتهم الأسرية، وفي تواصلهم.

ويرى الكثير من أولياء الأمور ومن العاملين المتخصصين في مجال الصم وضعاف السمع والمهتمين في هذا الشأن أن في زواج الأشخاص الصم وضعاف السمع العديد من المنافع ، كما قد يختلفون حيال اختيار الشريك المناسب، وهل يكون من نفس الفئة من منطلق التوافق أو الكفاءة في الزواج مطلب رئيس لتحقيق التعادل والمساواة (أبو موسى، ٢٠٠٨)، أو أن يكون لديه إعاقة أخرى أو اختيار شريك سامع.

ويأتي هذا البحث للإجابة على هذا التساؤل بالتعرف على آراء الأشخاص الصم وضعاف السمع ووزارة عي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية بهدف التعرف على رغباتهم في اختيار شريك (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى). ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال التالي:

ماهي آراء الأشخاص الصم وضعاف السمع ووزارة عي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية ؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

- ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين؟
- ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع؟

- ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) من الصم؟
- ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى؟
- ما الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج من (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى) ؟
- ما مدى التحاق الشخص الأصم / الصماء في دورة تؤهله/ها للزواج ؟
- هل هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج؟
- هل هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج؟
- هل هناك دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

- الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين.
- الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع.
- الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) من الصم.
- الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى.
- التعرف إلى رغبة الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج من (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى).
- التعرف إلى مدى التحاق الشخص الأصم / الصماء في دورة تؤهله/ها للزواج.
- التعرف إلى الدعم الاجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج.
- التعرف إلى الدعم النفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج.
- التعرف إلى الدعم المادي يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة من الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. التعرف إلى رغبة الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج من (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى).

٢. محدودية الدراسات التي تناولت موضوع زواج الأشخاص الصم ورغباتهم في اختيار شريك الحياة.
٣. قد تساعد نتائج هذه الدراسة الجهات المختصة وذات العلاقة في توجيه نتائجها نحو الحاجات والمتطلبات التطويرية اللازمة لتأهيلهم .
ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يمكن الاعتماد على نتائج الدراسة في التقليل من فرص الطلاق المستقبلية للأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة .
٢. قد تسهم هذه الدراسة في الدعم الايجابي عند تأهيل الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة على الزواج وطرق التعامل الملائمة لحدوث التوافق الأسري اللازم .
حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف إلى آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على عينة من الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة من عمر (١٨) سنة ومافوق في المملكة العربية السعودية .
الحدود الزمانية : تم اعداد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ / ١٤٤١هـ.
مصطلحات الدراسة:

الصم:

هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ ب ٧٠ ديسبل فأكثر ، بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ٢٠١٦: ٩).

ضعاف السمع:

هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين ٣٥ و ٦٩ ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ٢٠١٦: ٩).

زارعي القوقعة:

"هم الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي شديد جداً ، ولا يستفيدون من السماعات الطبية الاعتيادية، ويمكنهم الاستفادة من زراعة القوقعة الالكترونية" (الزريقات ، ٢٠٠٩).
الزواج:

هو اتفاق بين الرجل والمرأة على الارتباط بهدف إنشاء الأسرة، ويعود الزواج بفائدة حفظ النوع البشري عن طريق التكاثر، ويطلق على الطرفين المتفقين الزوج والزوجة (الصباح، ٢٠١٦).

الاطار النظري:

مفهوم الزواج Marriage:

والزواج نظام اجتماعي يتصف بقدر من الاستمرار والامتثال للمعايير الاجتماعية، ومن الاصطلاح الفقهي هو ميثاق شرعي يقوم على أسس من المودة والرحمة والسكينة تحتل به العلاقة بين رجل وامرأة ليس أحدهما محرماً على الآخر، كما يُعرف الزواج في العلوم الإنسانية أنه عبارة عن تزواج منظم بين الرجال والنساء في حين يجمع معنى الأسرة بين الزواج والإنجاب، وتشير الأسرة كذلك إلى مجموعة من المكانات والأدوار المكتسبة على طريق الزواج والإنجاب، وهكذا نجد أن من المؤلف اعتبار الزواج شرطاً أولياً لقيام الأسرة (أبو موسى، ٢٠٠٨).

إن الاختيار الزوجي هو الطريق الذي يعبر الفرد من وضعه أعزب إلى متزوج، وهو سلوك اجتماعي يتضمن فرداً ينتقي من عدد من المعروضين، وجرت العادة أن يبادر الرجل بالتودد إلى المرأة قصد الزواج (مسعودة، ٢٠١٨).

مبدأ الكفاءة في الزواج:

الكفاءة في اللغة: المساواة والتعادل والكفاء النظر، ومنه قوله تعالى: "ولم يكن له كفوا أحد" فالكفاءة تعني مماثلة حال الرجال لحال المرأة وفي اصطلاح الفقهاء هي المساواة بين الزوجين في أمور مادية واجتماعية يعتبر الإخلال مفسداً للحياة الزوجية. التنازع في الكفاءة بين الزوجين وقت العقد فلا يؤثر زوالها بعده، لما في اعتبارها على سبيل البقاء من حرج والخروج مدفوع بالنفس (أبو موسى، ٢٠٠٨).

أساليب الاختيار الزوجي:

هناك مبدآن أساسيان في عملية اختيار الزواج في جميع الأنماط الثقافية المختلفة وهما مجال الاختيار الذي يحدّد بالعدد وبدوائر الاختيار، التي على الشخص أن يختار منها، وأساليب الاختيار تتمثل في الأساليب التالية:

- الأسلوب الوالدي (زواج تقليدي): ويكون فيه الاختيار الزوجي من اختصاص الوالدين فقط لا يعطي للعروسين فرصة التدخل في الموضوع.

- الأسلوب الذاتي (الحر): وهذا الذي يعطي للفرد حرية الاختيار.

- الزواج الوالدي- الذاتي: وهنا يمكن للوالدين أن يتدخلوا في عملية الاختيار للزواج، مع أخذ رأي الشاب المقبل على الزواج، وأن يختار هو شريك حياته على أن يأخذ رأي الوالدين في عملية الاختيار (مسعودة، ٢٠١٨).

وفيما يتعلق بزواج الصم وضعاف السمع نجد أنه قد يكون اختيار شريك الحياة مرتبطاً بجميع الأساليب والخيارات الثلاث السابقة المتاحة أسوة بالسامعين، غلا أنه قد يواجهون تحديات أكثر من السامعين بحكم طبيعة إعاقته، وخصوصاً عند اختيار شريك سامع. الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة عدد من الدراسات السابقة والتي قد تتقارب نوعاً ما مع هدف الدراسة الحالية، حيث لم تجد الباحثة أي دراسة تستهدف التعرف على آراء الأشخاص الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك المناسب للزواج، وفيما يلي الدراسات التي وقفت عليها الباحثة.

هدفت دراسة سمير الريماوي (٢٠١٤) بعنوان "المشكلات التي تواجه المرأة المعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات" إلى التعرف على الضغوط الاجتماعية تتعلق بالمرأة المعاقة والمشكلات التي تواجهها، حيث بلغت عينة الدراسة من الفتيات والنساء المعاقات في المجتمع الأردني من عمر (١٦) سنة ومافوق (١٠٠) فتاة في مدينة الزرقاء في مقابل (١٠٠) فتاة من غير المعاقات، إضافة إلى (٤٠) من أولياء أمور الفتيات أو النساء المعاقات، طبقت الباحثة أداتي الاستبانة والمقابلة في الحصول على النتائج، وكشفت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات الاجتماعية والتي بلغت نسبة (٨٠%) بوجود اتجاهات سلبية من المجتمع نحو المرأة المعاقة ونسبة (٦٤%) منهم عن تخوفهم من فرص الارتباط والزواج، وأوصت الدراسة بالتأكيد على حق المرأة المعاقة في المشاركة المجتمعية وحققها في أن تكون أمّاً وزوجة، وكذلك دعم احتياجاتها الفردية في تربية أبنائها ودوام استقرارها الأسري.

كما هدفت دراسة سميرة جزماوي (٢٠١٦) والتي كانت بعنوان "المشكلات التي تواجهها زوجات المعاقين في محافظة طولكرم" إلى معرفة المشكلات التي تواجهها زوجات المعاقين والتي تعزى إلى (درجة القرابة بين الزوجين، عمر الزوجة عن الزوج، وقت حدوث إعاقة الزوج، مكان السكن، مستوى الإعاقة، نوع الإعاقة، عمر الزوج عند الزواج، المستوى التعليمي للزوج، عمل الزوج، المستوى التعليمي للزوجة، عدد أفراد الأسر)، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أداة الاستبانة لقياس المشكلات كأداة لجمع البيانات، وشملت الدراسة زوجات الأشخاص المعاقين والمنتسبين للاتحاد العام للمعاقين فرع / طولكرم وبلغ عددهن (١٦٨) زوجة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تعاني منها عينة الدراسة كثرة المسؤوليات على عاتق الزوجة نتيجة لقيامها بالدور الانجابي ومن المشكلات المتعلقة بالزواج فشل تجربة الزواج، احتمالية التفكك الأسري، رفض تزويج الأولاد والبنات مستقبلاً بأشخاص من ذوي الإعاقة، الندم على قرار الارتباط بزواج معاق، عدم تقديم الدعم المادي من مؤسسات الرعاية الاجتماعية الحكومية والخيرية والخاصة والدولية، بالإضافة إلى ضعف أو عدم تقديم برامج الدعم النفسي والاجتماعي وهذا يزيد من معاناة المعاقين والزوجات وبقية أفراد الأسرة، ومن توصيات الدراسة عرض النماذج الناجحة لزوجات المعاقين والتركيز على الايجابية، التركيز على الدورات والندوات المتخصصة في الوعي المجتمعي والتدريب على المهارات المختلفة للزوج والزوجة.

هدفت دراسة خولة السعابدة وسعاد بدران ومجد الشامي (٢٠١٧) بعنوان "الرضى الزوجي وعلاقته بطريقة اختيار الشريك وبعض المتغيرات لدى عينة من المتزوجين في مدينة عمان"، وتكونت العينة من (١٧٩) زوجاً وزوجة منهم (٨٨) زوجة و (٩١) من الأزواج، وتم استخدام مقياس الرضا الزوجي للراشدين للإجابة على أسئلة الدراسة وللكشف عن النتائج، وتكون المقياس من (٢٤) فقرة تقسّم أربعة أبعاد (التواصل، حل المشكلات، الأنشطة المشتركة والتقييم الكلي للشريك)، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن (٦٦%) لديهم مستوى مرتفع من الرضى الزوجي، وأن (٧٧%) اختاروا شريك حياتهم بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على الرضى الزوجي، وتوعية الأزواج بأهمية العمل لما له من تعزيز الرضى الزوجي.

هدفت الدراسة الوصفية عبد القادر المهاوات ومحمد بيش (٢٠١٧) بعنوان "زواج ذوي الاحتياجات الخاصة بين أحكام الشريعة الإسلامية ونظرة المجتمع" ومدى قدرتهم على تكوين أسر واندماجهم في الحياة الزوجية، وتوضح الدراسة أهم العوائق والصعوبات في المجتمع التي تحول بينهم وبين حقهم في الزواج، وخلصت الدراسة إلى نظرة المجتمع إلى الفرد من ذوي الإعاقة على أنه غير منتج والخوف من فشل زواجه، ومن المعوقات البحث عن زوجة / زوج، إضافة إلى المشكلات الأخرى المادية مثل غلاء المهور، والقدرة على النفقة، وعدم التكيف بالحياة الاجتماعية بين الزوجين، بالإضافة إلى انتشار مفهوم "ثقافة العيب" وتحاشي الأسر في مناقشة مثل هذه الأمور.

هدفت دراسة علي البلوشي (٢٠١٨) بعنوان "زواج الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع الكويتي بين الواقع والمأمول" إلى معرفة مدى قدرتهم على الزواج وتلبية احتياجاتهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الأفراد من ذوي الإعاقة بواقع ٨٠% يرون في أنفسهم الكفاءة والقدرة على الزواج وتلبية احتياجاته، وهذا ينم عن الثقة بالنفس التي يمتلكونها فضلاً عن مشاركتهم في الفعاليات والأنشطة المختلفة واندماجهم بالمجتمع، فيما أقر ٣٠% منهم بأن النظرة السلبية للمجتمع من أهم معوقات زواجهم، وتساوت الصعوبات المادية والحالة الصحية والخوف والقلق من الزواج من وجهة نظرهم بواقع ٢٠% مقابل ١٠% اختاروا إجابة «الأسرة». واعتقد ٩٠% من العينة أن فكرة الزواج ناجحة وأنه يجب أن يتم الزواج من شخص سليم «غير معاق» لتحقيق التكامل والتوازن بين الطرفين، معتبرين أن الكويت من الدول الرائدة في رعاية ذوي الإعاقة، ويتمثل هذا الاهتمام في الدستور الكويتي الذي يعطي للمعاق كل الحقوق والواجبات وفق مبدأ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص حسب القدرات والإمكانات فضلاً عن تشجيعه على الزواج. التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ، إنها بحثت موضوعات ارتبطت نوعاً ما مع هدف الدراسة الحالية:

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في معرفة أن الدراسات التي تناولت "الزواج" بشكل عام ركزت على ذوي الإعاقة بشكل عام ، ولم تركز على زواج الصم وضعاف السمع تحديداً ، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الريماوي ، ٢٠١٤؛ جزمالي ، ٢٠١٦؛ المهاوات ووبوش، ٢٠١٧؛ البلوشي ، ٢٠١٨) في التأكيد على وجود اتجاهات سلبية من المجتمع نحو ذوي الإعاقة . كما وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (جزمالي ، ٢٠١٦) في أهمية التدريب والتأهيل لتهيئتهم على الزواج. ومع دراسة (المهاوات ووبوش، ٢٠١٧) في اعتبار المشكلات المادية وغلاء المهور والنفقة من التحديات.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على فئة الصم من بين فئات الإعاقات الأخرى ، كما أنها استهدفت آراء الصم أنفسهم في اختيار الشريك المناسب من وجهة نظرهم .

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في مرحلة الزواج خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) مفردة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة . خصائص أفراد عينة الدراسة:

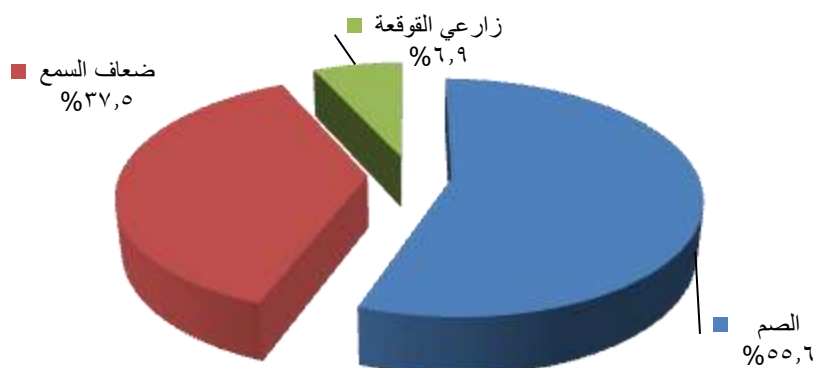
تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (أنا من فئة - الجنس - هل أنت متزوج)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدلائل التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

١ - أنا من فئة:

جدول رقم (٣-١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير أنا من فئة

النسبة	التكرار	أنا من فئة
٥٥,٦	٤٠	الصم
٣٧,٥	٢٧	ضعاف السمع
٦,٩	٥	زارعي القوقعة
%١٠٠	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٤٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٥,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من فئة الصم ، بينما (٢٧) منهم يمثلون ما نسبته ٣٧,٥% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من فئة ضعاف السمع ، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٦,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من فئة زارعي القوقعة.



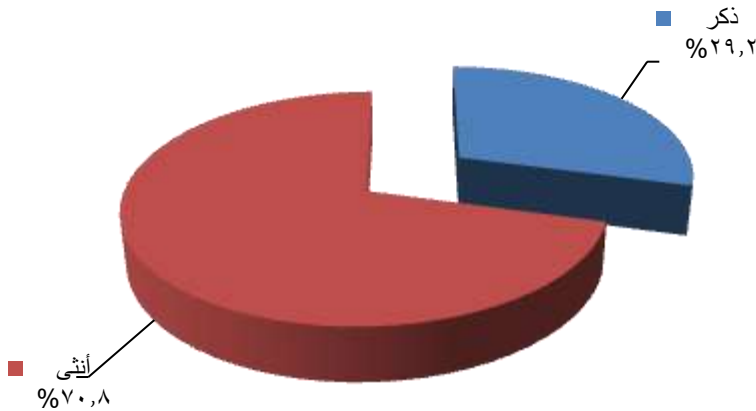
شكل رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير أنا من فئة

٢- الجنس:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٢١	٢٩,٢
أنثى	٥١	٧٠,٨
المجموع	٧٢	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٥١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٠,٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث ، بينما (٢١) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩,٢% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور.



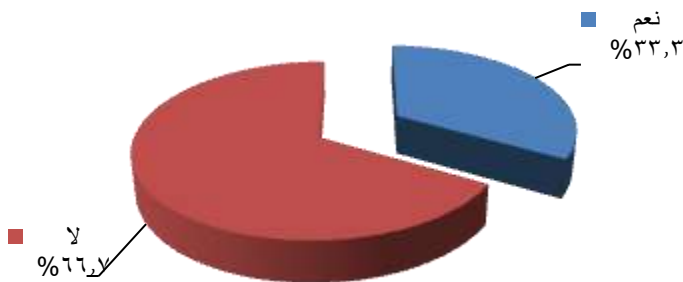
شكل رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

٣- هل أنت متزوج:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير هل أنت متزوج

هل أنت متزوج	التكرار	النسبة
نعم	٢٤	٣٣,٣
لا	٤٨	٦٦,٧
المجموع	٧٢	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٤٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة غير متزوجين ، بينما (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة متزوجين.



شكل رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير هل أنت متزوج

أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها. وتعتبر الاستبانة أحد أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات المقننة، والأكثر صدقاً وثباتاً.

(أ) بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (أنا من فئة - الجنس - هل أنت متزوج).

٣- القسم الثالث: ويتكون من (٥) عبارات، موزعة على محور أساسي واحد، والجدول (٣-٤) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٤) محاور الاستبانة وعباراتها

عدد العبارات	المحور
٢٤ عبارة	الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت الثنائي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (نعم - لا). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: نعم (٢) درجتان، لا (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثنائي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٢ - ١ = ١)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (١ ÷ ٢ = ٠,٥٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثنائي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	نعم	١,٥١	٢,٠٠
٢	لا	١,٠٠	١,٥٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.
(ب) صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

- ١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):
للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد (٢) من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية .
- ٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

(الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالاستبانة
١	**٠,٦٠٨	٤	**٠,٦٤٣
٢	**٠,٥٩٩	٥	**٠,٦٩٨
٣	**٠,٧٦٩	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

(ج) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ.

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
الثبات العام	٥	٠,٧٤٩

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٧٤٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحياتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

- ١- توزيع الاستبانة.
- ٢- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٧٢) استبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- ١- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.
- ٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- ٣- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- ٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

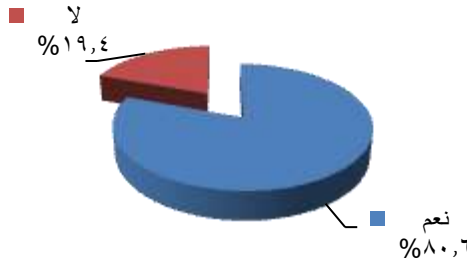
توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج الهامة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين؟

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين

النسبة	التكرار	
٨٠,٦	٥٨	نعم
١٩,٤	١٤	لا
١٠٠%	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٥٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٠,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين، بينما (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) غير سامعين.

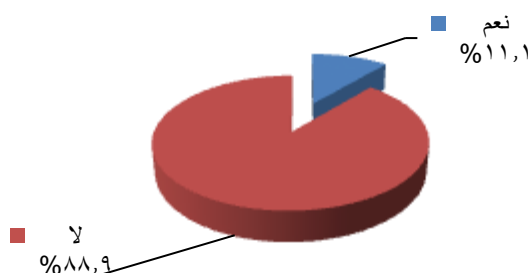


ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع؟

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع

النسبة	التكرار	
١١,١	٨	نعم
٨٨,٩	٦٤	لا
١٠٠%	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٦٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٨,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع ، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١١,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع.

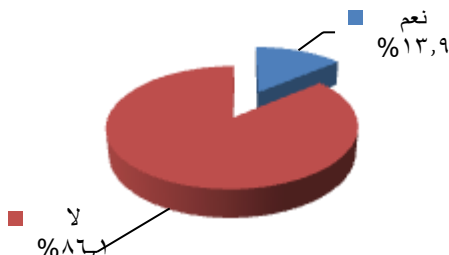


ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) من الصم ؟

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) من الصم

النسبة	التكرار	
١٣,٩	١٠	نعم
٨٦,١	٦٢	لا
١٠٠%	٧٢	المجموع

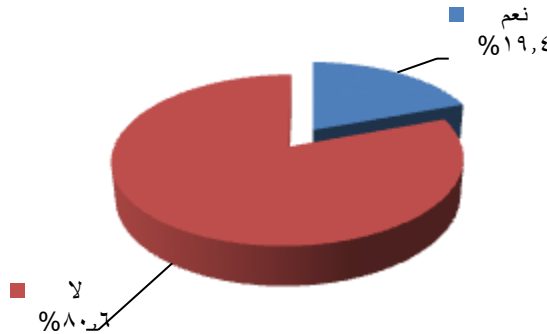
يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٦٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٦,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) من غير الصم ، بينما (١٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٣,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) من غير الصم.



رابعاً: إجابة السؤال الرابع: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى ؟
جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى

النسبة	التكرار	
١٩,٤	١٤	نعم
٨٠,٦	٥٨	لا
%١٠٠	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٥٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٠,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى ، بينما (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى.



خامساً: إجابة السؤال الخامس: ما الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج من (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى)؟
للتعرف على الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			نعم	لا			
٢	هل تفضل الزواج من شخص ضعيف سمع	ك	٥٤	١٨	١,٧٥	٠,٤٣٦	١
		%	٧٥,٠	٢٥,٠			
١	هل تفضل الزواج من شخص أصم	ك	٤٥	٢٧	١,٦٢	٠,٤٨٨	٢
		%	٦٢,٥	٣٧,٥			
٤	هل تفضل الزواج من شخص سامع	ك	٤٤	٢٨	١,٦١	٠,٤٩١	٣
		%	٦١,١	٣٨,٩			
٣	هل تفضل الزواج من شخص زارع قوقعة	ك	٣٧	٣٥	١,٥١	٠,٥٠٣	٤
		%	٥١,٤	٤٨,٦			
٥	هل تفضل الزواج من شخص لديه إعاقة أخرى غير الاعاقة السمعية	ك	٢٣	٤٩	١,٣٢	٠,٤٧٠	٥
		%	٣١,٩	٦٨,١			
المتوسط العام					١,٥٦	٠,٢٦٧	

يتضح في الجدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج بمتوسط (١,٥٦ من ٢,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثنائي (من ١,٥١ إلى ٢,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار نعم على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من ملامح الذي يفضلهُ الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج تتمثل في العبارات رقم (٢، ١، ٤، ٣) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، كالتالي:

١ - جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "هل تفضل الزواج من شخص ضعيف سمع" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (١,٧٥ من ٢).

٢ - جاءت العبارة رقم (١) وهي: "هل تفضل الزواج من شخص أصم" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (١,٦٢ من ٢).

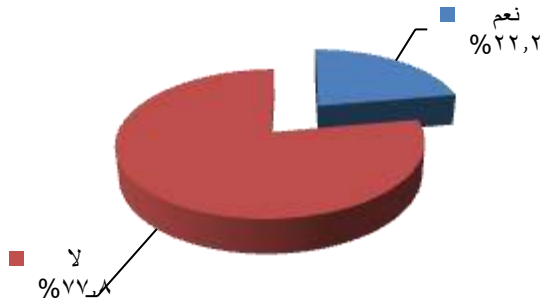
٣ - جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "هل تفضل الزواج من شخص سامع" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (١,٦١ من ٢).

٤ - جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "هل تفضل الزواج من شخص زارع قوقعة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (١,٥١ من ٢). ويتضح من النتائج في الجدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة غير موافقون على واحد من ملامح الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج تتمثل في العبارة رقم (٥) وهي: "هل تفضل الزواج من شخص لديه إعاقة أخرى غير الإعاقة السمعية" بمتوسط (١,٣٢ من ٢). سادساً: إجابة السؤال السادس: ما مدى التحاق الشخص الأصم / الصماء في دورة تؤهله/ها للزواج؟

جدول رقم (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير هل سبق وأن التحقت بدورة تؤهلك للزواج

النسبة	التكرار	
٢٢,٢	١٦	نعم
٧٧,٨	٥٦	لا
%١٠٠	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٦) أن (٥٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته



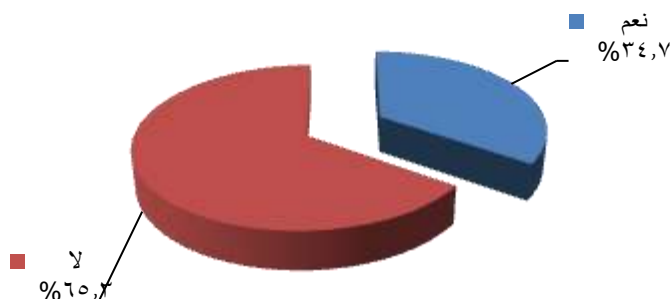
٧٧,٨ % من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يسبق وأن التحقوا بدورة تؤهلهم للزواج ، بينما (١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٢٢,٢ % من إجمالي أفراد عينة الدراسة سبق وأن التحقوا بدورة تؤهلهم للزواج.

سابعاً: إجابة السؤال السابع: هل هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج ؟

جدول رقم (٧) هل هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج

النسبة	التكرار	
٣٤,٧	٢٥	نعم
٦٥,٣	٤٧	لا
%١٠٠	٧٢	المجموع

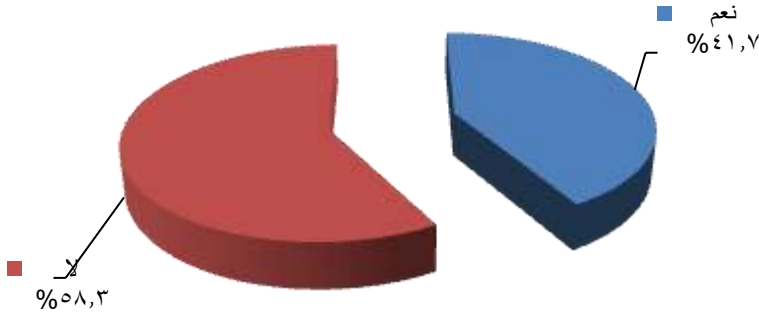
يتضح من الجدول رقم (٧) أن (٤٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٥,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيارهم للشريك والقبول بالزواج ، بينما (٢٥) منهم يمثلون ما نسبته ٣٤,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيارهم للشريك والقبول بالزواج.



ثامناً: إجابة السؤال الثامن: هل هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج ؟ جدول رقم (٨) هل هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج

النسبة	التكرار	
٤١,٧	٣٠	نعم
٥٨,٣	٤٢	لا
%١٠٠	٧٢	المجموع

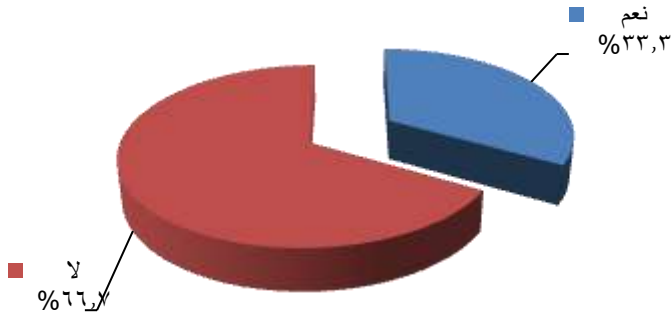
يتضح من الجدول رقم (٨) أن (٤٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٨,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف



والتهينة للزواج ، بينما (٣٠) منهم يمثلون ما نسبته ٤١,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لهم دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهينة للزواج.
التاسع: إجابة السؤال التاسع: هل هناك دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور؟
جدول رقم (٩) هل هناك دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور

النسبة	التكرار	
٣٣,٣	٢٤	نعم
٦٦,٧	٤٨	لا
١٠٠%	٧٢	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٩) أن (٤٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم مادي لهم يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور ، بينما (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هناك دعم مادي لهم يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور.



أهم نتائج الدراسة :

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين ؟

أن (٥٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٠,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) سامعين ، بينما (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) غير سامعين. ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع ؟

أن (٦٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٨,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع ، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١١,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما أصم والآخر سامع.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة الوالدين (الأم والأب) من الصم ؟

أن (٦٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٦,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) من غير الصم ، بينما (١٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٣,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسرة الوالدين (الأم والأب) من غير الصم. رابعاً: إجابة السؤال الرابع: ما الأسرة التي ينتمي لها الشخص الأصم/ الصماء أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى ؟

أن (٥٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٠,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى ، بينما (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من أسرة أحد الوالدين (الأم والأب) أحدهما لديه إعاقة سمعية والآخر لديه إعاقة أخرى.

خامساً: إجابة السؤال الخامس: ما الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج من (سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى)؟ أفراد عينة الدراسة موافقون على الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج.

أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من ملامح الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج تتمثل في :

- ١- هل تفضل الزواج من شخص ضعيف سمع.
- ٢- هل تفضل الزواج من شخص أصم.
- ٣- هل تفضل الزواج من شخص سامع .

٤- هل تفضل الزواج من شخص زارع قوقعة .
 أفراد عينة الدراسة غير موافقون على واحد من ملامح الذي يفضل الشخص الأصم / الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج تتمثل في : " هل تفضل الزواج من شخص لديه إعاقة أخرى غير الإعاقة السمعية" .
 سادساً: إجابة السؤال السادس: ما مدى التحاق الشخص الأصم / الصماء في دورة تؤهله/ها للزواج ؟

أن (٥٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٧,٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يسبق وأن التحقوا بدورة تؤهلهم للزواج ، بينما (١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٢٢,٢% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سبق وأن التحقوا بدورة تؤهلهم للزواج .
 سابعاً: إجابة السؤال السابع: هل هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج ؟

أن (٤٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٥,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيارهم للشريك والقبول بالزواج ، بينما (٢٥) منهم يمثلون ما نسبته ٣٤,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هناك دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيارهم للشريك والقبول بالزواج .
 ثامناً: إجابة السؤال الثامن: هل هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج ؟
 أن (٤٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٨,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج ، بينما (٣٠) منهم يمثلون ما نسبته ٤١,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لهم دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج .

التاسع: إجابة السؤال التاسع: هل هناك دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور ؟
 أن (٤٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس هناك دعم مادي لهم يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور ، بينما (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هناك دعم مادي لهم يتعلق بتسهيل الزواج ، ومتطلبات المهور .

توصيات الدراسة :

- العمل على إلحاق الشخص الأصم / الصماء في دورات تأهيله للزواج .
- الاهتمام بتوفير دعم اجتماعي (نظرة مجتمعية) مناسبة تتعلق باختيار الشريك والقبول بالزواج للصم.
- توفير دعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج للصم.
- العمل على إيجاد وتوفير دعم مادي يتعلق بتسهيل الزواج ، وتلبية متطلبات المهور للصم.

المراجع:

- أبو موسى ، سمية (٢٠٠٨). التوافق الزوجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . قسم علم النفس. الجامعة الإسلامية غزة.
- اتفاقية الأمم المتحدة (٢٠١٢). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة . مؤتمر الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. الدورة الخامسة . نيويورك.
- البلوشي، علي حسن (٢٠١٨). زواج الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع الكويتي بين الواقع والمأمول . متاح على الرابط <https://alqabas.com/article/493318>
- الريماوي، سمير عبد الكريم (٢٠١٤). المشكلات التي تواجه المرأة المعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات . دراسة مقدمة في مجلة العلوم التربوية . العدد (٤). الجزء (١). أكتوبر ٢٠١٤.
- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٦). الإدارة العامة للتربية الخاصة. وزارة التعليم.
- الزريقات ، إبراهيم. (٢٠٠٩م). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي . عمان : دار الفكر.
- الصباح، ريناد (٢٠١٦). تعريف الزواج لغة واصطلاحاً. موضوع . متاح على الرابط <https://cutt.us/DLTRC>
- السعيدة، خولة ؛ بدران ، سعاد ؛ الشامي مجد (٢٠١٧) الرضى الزوجي وعلاقته بطريقة اختيار الشريك وبعض المتغيرات لدى عينة من المتزوجين في مدينة عمان. بحث مقدم مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية . المجلد (٧). العدد (٢١). نيسان ٢٠١٨.
- جمال ، تالي (٢٠٠٨). أساليب التنشئة الأسرية والسلوك العدواني لدى الأطفال الصم دراسة ميدانية بمدرسة صغار الصم بالمسلية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية . قسم علم الاجتماع والديمقراطية . علم اجتماع التربية. جامعة خيضر . الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- جزماوي، سميرة مصطفى (٢٠١٦). المشكلات التي تواجهها زوجات المعاقين في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا . جامعة النجاح الوطنية نابلس: فلسطين.
- حنفي، غادة عبد الحميد (٢٠٠١). دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال متعددي الإعاقة ودور الأخصائي الاجتماعي في التعامل معها . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.

- هالاهان، دانييل؛ كوفمان، جيمس؛ بولين، بيج. (٢٠١٣م). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة فتحي جروان ؛ موسى العميرة ؛ غالب الحيارى، وآخرون. (ط١). عمان: دار الفكر.
- مسعودة ، ابن السايح (٢٠١٨). الاختيار الزوجي لدى طلبة جامعة الأغواط (الجزائر). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية . العدد (٤١). جامعة بابل. كانون أول ٢٠١٨.
- نداندا، عزيزه (٢٠١٩) . في أحكام ذوي الاحتياجات الخاصة في النكاح والطلاق دراسة فقهية معاصرة. مجلة كلية الدراسات الاسلامية والعربية للبنات بدمنهور. العدد (٤). الجزء الأول ٢٠١٩.

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات

السلوكية والتعليمية والاجتماعية لذوات اضطراب التصرف

Effectiveness a training program to improve level of teacher's knowledge to behavioral, educational and social traits among students of conduct disorder

إعداد

بشرى جاسم العنزي

طالبة دكتوراه- جامعة الملك سعود- كلية التربية- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.137030

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ١٢ / ٩

استلام البحث: ٢٠٢٠ / ١١ / ٣

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية وخطوات إحالتهم للتربية الخاصة والخدمات المساندة. واعتمدت المنهج شبه التجريبي؛ لتحسين مستوى معرفة المعلمات، من خلال تطبيق اختبارين قبل البرنامج، وبعده؛ لقياس معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة لتلميذات ذوات اضطراب التصرف، فضلاً عن رفع مستوى معرفتهن بتلك السمات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلمة في المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائج الدراسة من خلال استجابة المعلمات على الاختبار القبلي بأن لديهن معلومات ضئيلة في معرفة سمات اضطراب التصرف (السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات على الاختبارين: القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف وأبعادها الفرعية (السمات السلوكية، السمات التعليمية، السمات الاجتماعية، طرق الإحالة)، لصالح المعلمات بالاختبار البعدي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير الخبرة التدريسية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة

حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير المستوى التعليمي.
الكلمات المفتاحية: التدريب، السمات السلوكية، اضطراب التصرف، الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي.

Abstract:

This study aimed at detecting efficiency extent of a program for improving knowledge level of teachers (females) to the traits of students (girls) with behavioral, educational and social conduct disorders and the steps of their referral to receive supporting services. This study used the semi-empirical method to improve knowledge level among teachers through application of two tests pre-program and post-program to measure teachers knowledge to the behavioral, educational and social traits and referral methods to students with conduct disorder. The program also applied to raise level of their level to those traits. Study sample was formed of (33) teachers in the elementary stage. The study results according to teachers response for the pre-test revealed a low knowledge of conduct traits disorder (behavioral, educational, social and methods of referral) and statistically significant differences between the means of teachers responses in the two tests for the total mark of the knowledge level among teachers regarding the student traits of those having conduct disorder and its branch dimensions represented by traits and methods of referral in favor of teachers in the post-test. Results also revealed absence of any statistically significant differences between the means of responses among the study subjects regarding level of knowledge to the traits as well as methods of referral of students with conduct disorder according to difference of teaching experience variable.

Key Words: Training, Behavioral Traits, Conduct Disorders, Teaching Experience, Educational Level.

مقدمة:

العملية التربوية التعليمية مبنية -إلى حدٍ كبير- على التفاعلات التي تصدر من التلاميذ، كما أنها تتأثر بتلك التفاعلات؛ فأى سلوك يظهر من أحدهم يكون مؤثراً على الآخرين،

وبالتالي يؤثر عليهم من الناحية التعليمية والتربوية (محمد، ٢٠١٢)؛ ولذلك شغل موضوع الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المدارس مكاناً مهماً في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية الحديثة، بخاصة سلوك اضطراب التصرف (القعدان وداود، ٢٠١٢).

حيث بلغت نسبتهم كما ذكر سكوت (2007) Scott، في دراسته (٥٠%)، وهي نسبة عالية؛ بسبب ما يظهره الطلاب من سلوكيات يخترقون بها القوانين المحددة في المجتمع، وفي المدرسة، كالضرب، والكذب، وتدمير ممتلكات أقرانهم؛ مما يؤثر كل ذلك سلباً على سير العملية التعليمية التربوية.

فالتلميذ يظهر تلك السلوكيات لإشباع رغباته، ولكن المجتمع، والمدرسة يفرضان عليه قوانين تحدّ من إصدار تلك السلوكيات، وبالتالي يشعر بأنه في صراع ما بين إشباع ذاته ورغباته وبين الالتزام بالقوانين؛ مما يؤدي به إلى عدم التوافق، والتكيف مع مجتمعه المحيط به (القعدان وداود، ٢٠١٢).

ويُعرف اضطراب التصرف بأنه "النمط الثابت والمتكرر من السلوك أو التصرفات العدوانية أو غير العدوانية التي تُنتهك فيها حقوق الآخرين وقيم المجتمع الأساسية أو قوانينه غير المناسبة لسنّ الطفل في البيت والمدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر خطورة من مجرد الإزعاج المعتاد أو مزاح الأطفال". والمقصود بالتصرفات العدوانية هو تسبب الأذى للآخرين أو للحيوانات، أما التصرفات غير العدوانية فيُقصد بها العدوان غير الجسدي، كالسرقة، والاحتيال (يوسف، ٢٠٠٠، ص ٢٧٥). كما أن أحد محكات وجود اضطراب التصرف لدى الفرد هو العدوان على الناس أو الحيوانات (عبدالفهيم، ٢٠١٦).

يستنتج من السابق أن اضطراب التصرف يمثل الكثير من السلوكيات العدائية الظاهرة بمواجهة المستهدف، أو من غير مواجهته؛ لإلحاق الضرر بهم أو بممتلكاتهم. ومن السمات التعليمية والسلوكية والاجتماعية التي تميز هؤلاء التلاميذ: التغيب عن المدرسة، والكذب، وعدم الاتزان في التعاملات الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية، والعدوان على الناس والحيوانات، والسيطرة على الآخرين، وتدمير الممتلكات عمدًا (حمود وعبدالله، ٢٠١٦).

وعند ظهور تلك السلوكيات في المدرسة، وفي الصف فإنها تعرقل من عملية التعلم والتعليم في البيئة الصفية؛ إذ كشفت بعض الدراسات أن هؤلاء التلاميذ يظهرون سلوكيات عدوانية، وأن تأثير تلك السلوكيات يطل التلاميذ الأقران؛ حيث ذكر كوبرسميدت وآخرون (٢٠٠٠) أن الأطفال ذوي المستويات العالية من السلوك العدواني يخلقون مشكلة رئيسة في إدارة المدارس تتداخل مع بيئة تعلم زملائهم، ومع إنجازهم التعليمي. في (Muratori & 2015).

وتلك السلوكيات لا تؤثر فقط على التلاميذ ذوي العدوان، وعلى أقرانهم في تحصيلهم التعليمي، بل تؤثر أيضاً على المعلمين في تعاملهم مع التلاميذ ذوي السلوكيات العدوانية؛ فقد ذكر بدوي وأبو شلاق (٢٠١٤) أن التلاميذ الذين يصدر عن سلوكيات عدوانية داخل الصف تُضعف مكانتهم الاجتماعية لدى معلمهم، وبخاصة التلاميذ الذين يتميزون بالسلوك العدواني اللفظي أو الرمزي.

كما ذكر كل من: جيليام، واوريلي، وبيكر، وسكارث، وكازديان (2005) Reilly، Kazdin اker&Scarth (2002) Gillam أن الطلاب ذوي اضطراب التصرف السمات الاجتماعية، يظهر عليهم ضعف القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والضعف في مهارات التواصل، والاتصال مع الآخرين، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، وانفعالاتهم (في: زواهره وملكوش، ٢٠١١). أما سماتهم التعليمية فتظهر عليهم الفوضوية بشكل ملحوظ في الصف، ويرافقه الفشل التعليمي (جيمس وتيموتلي، ٢٠٠٩ / ٢٠١٢).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية معرفة المعلمات بسمات ذوي اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية؛ ليتمكن من التعرف على التلميذات ذوات الاضطراب، وإحالتهم إلى الجهات المختصة؛ كي تُقدّم لهم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة قبل أن تتفاقم الحالة. وكما ذكر وبيير وبلوتس (٢٠٠٨ / ٢٠١٥) أن المعلمين يحتلون الموقع المناسب لاتخاذ الإجراءات المناسبة مع التلاميذ ذوي الاضطراب، فضلاً عن إرشاد والديهم. وعليه، ستسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج يُحسن من قدرة المعلمات في التعرف على هؤلاء التلميذات.

مشكلة الدراسة:

يظهر على التلاميذ ذوي اضطراب التصرف سلوكيات تبيّن عدم توافقهم في الصف، وفي المجتمع؛ بحيث تمنعهم من الاستفادة التعليمية، ومن تكوين العلاقات الاجتماعية السوية. فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف، ويفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، ولا بد من التدخلات المبكرة؛ حتى تساعد على تعليمهم بشكل أفضل، وتحذّرهم عن القيام بأي شيء خطأ (Abdulla, 2013).

كما أن هنالك آثاراً لاضطراب التصرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي، بخاصة في الصفوف الأولية، وآثاراً كبيرة وغير مباشرة على مستوى العوامل الاجتماعية (chen, &li, Huang, Chang, Wang, 2010). كما يظهر ذوي اضطرابات التصرف سلوكيات عدائية -كما ذكر سلفاً- ففي دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٩) أُشير إلى أن الأطفال المعنيين بالدراسة لديهم سلوكيات عدوانية منتشرة وشائعة بينهم، وهي: الكتابة على حائط الصف والمدرسة، والتعدي على أقرانهم بضرهم، والتعدي على أدوات أقرانهم

وأخذها بالقوة، ويشاع بين هؤلاء الأطفال العدوان على الآخرين، وعلى ممتلكات المدرسة، والعدوان نحو الذات، وقد اتضح ذلك من خلال تطبيق مقياس مظاهر السلوك العدواني. ويمثل المعلمون دورًا مهمًا للغاية في تعزيز تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، ومنع تطور المشكلات السلوكية عند الأطفال الصغار، وهناك أدلة قوية تشير إلى أن المعلمين الداعمين والمتدربين بشكل جيد، كثيرًا ما يستخدمون الثناء، وإستراتيجيات التدريس الفعالة، ويتجنبون قواعد التأديب القاسية (Muratori, & Other, 2015). وفي دراسة الشاعر وشمروخ (٢٠١١) كشفت النتائج المتعلقة بالمستوى العلمي فروقًا ظاهرية للمتوسطات الحسابية لأراء المعلمين على درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية الموجهة نحو (الذات - المعلم - الأدوات والزميل) تعزى لمتغير المستوى العلمي، فالمعلمون ذوو التعليم العالي استخدموا أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة ذوي العدوان.

وبناءً على ما ذكر سابقاً، فإن التلميذات ذوات اضطراب التصرف بحاجة إلى معلمات ذوات كفاءة ومعرفة بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي؛ إذ كلما زاد مستوى معرفتهن زادت قدرتهن على التعرف على التلميذات ذوات الاضطراب، وإحالتهم إلى الجهات المناسبة؛ ليتم التدخل في أسرع وقت ممكن قبل تفاقم المشكلة لدى التلميذات.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة، لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥%) تعزى للمتغيرين الآتين: الخبرة التدريسية، والمستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة، لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف في المرحلة الابتدائية إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. وكذلك الكشف عن مستوى معرفة المعلمات بسمات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي، وطرق الإحالة التي تعزى للمتغيرين الآتين: (الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

- تم تسليط الضوء في الإطار النظري على ذوي اضطراب التصرف، وسماتهم السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالتهم إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة؛ لفتح المجال للباحثين في دراسة اضطراب التصرف في جوانب أخرى.
- سدّ الفجوة المعرفية حول فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي في مرحلة الابتدائية وطرق إحالتهم.

٢- الأهمية التطبيقية:

- إعداد برنامج تدريبي يساهم في تحسين مستوى معرفة المعلمات في المرحلة الابتدائية بسمات ذوات اضطراب التصرف.
- زيادة قدرة المعلمات في التعرف على التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وإحالتهم إلى الجهات المختصة؛ لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

حدود الدراسة:

-الحدود الموضوعية:

تناولت الدراسة فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي، لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وطرق إحالتهم.

-الحدود المكانية:

طبقت الدراسة على عينة من المعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

-الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٨هـ إلى ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

البرنامج التدريبي نظرياً: (training program)

هو إكساب الفرد المعلومات والمعارف النظرية في مجال الدراسة، أو العمل على تطوير معلوماته ومعارفه التي يمتلكها (ابراهيم، ٢٠٠٩).

البرنامج التدريبي إجرائياً: (training program)

هو عدد من الجلسات التي تُعرض فيها المعلومات النظرية عن سمات ذوات اضطراب التصرف وإحالتهم؛ لتحسين معرفة المعلمات بالاضطراب.

المعرفة نظرياً: (Knowledge)

هي إشارة إلى أن مفهومها معهود معلوم بوجه ما بخلاف النكرة، فإن معناها، وإن كانت معلومة للسامع أيضاً، لكنها ليست في لفظها إشارة إلى تلك المعلومة (الكفوي، ١٦٨٣، ١٩٩٣).

المعرفة إجرائياً:

الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة المرحلة الابتدائية من استجاباتها على الاستبانة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه، في الأبعاد المتعلقة بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق الإحالة لذوات اضطراب التصرف.

اضطراب التصرف نظرياً: (conduct disorder)

يظهر على الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب التصرف الذين ليس لديهم مشكلات في النمو، سلوكيات غير اجتماعية متنوعة، كالضرب، والغضب، والكذب، والخداع، وإلحاق الضرر بالحيوانات، كما يظهر عليهم العصيان للأوامر والقوانين، وتدمير الممتلكات، ويتصفون بالسلوك النمطي المستمر من السلوكيات الاجتماعية إلى درجة تعوقهم عن وظائف الحياة اليومية؛ حيث ينشأ اعتقاد عند الآخرين بعدم قدرتهم على السيطرة عليهم (جيمس وتيموتلي، ٢٠٠٩/٢٠١٢).

اضطراب التصرف إجرائياً:

هم الأطفال الذين يُظهرون تصرفات عدائية بشكل مستمر، كالشتم، والضرب نحو المعلم أو التلاميذ، أو إصدار العداء على الممتلكات، أو التغيب عن المدرسة، والخروج عن الحصة، وعدم الانضباط للقوانين، ويحتاجون إلى الإحالة ليتلقوا خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة.

معلم التعليم العام نظرياً: (General Education Teacher)

المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس المادة المختص بها، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل: مواد اللغة العربية، وأصول الدين (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧).

معلمات التعليم العام إجرائياً:

هن المعلمات اللاتي يقمن بتعليم الطلبة في المدارس بمختلف مؤهلاتهن التعليمية، وعدد سنوات خبراتهن.

السمات السلوكية نظرياً: (Behavioral Traits)

هي مجموعة من الأشكال السلوكية المتنوعة بما في ذلك: نوبات الغضب، والعصيان المستمر لقواعد الأساسيات الاجتماعية، والسرقعة، والعنف، والاغتصاب (welter, 2014).

السمات السلوكية إجرائياً:

هي عدد من التصرفات التي تظهر على التلميذة وتخالف بها قوانين المنزل والمدرسة، يرافق ذلك اعتداءات متكررة من التلميذة على الآخرين.

السمات التعليمية نظرياً: (Education Traits)

هي انخفاض في التحصيل التعليمي لدى التلميذ، والحصول على تقديرات متدنية، والتغيب، وترك المدرسة (boesky, 2011).

السمات التعليمية إجرائياً:

هي انخفاض وتدنٍ في المهارات المعرفية لدى التلميذة، وتظهر في المواد الدراسية، كالقراءة، والكتابة، والحساب.

السمات الاجتماعية نظرياً: (Social Traits)

أن يظهر على الأطفال ذوي اضطراب التصرف العجز في المهارات الاجتماعية من بدء التفاعل الاجتماعي بشكل مناسب، والمشاركة مع الأقران، والتواصل مع الآخرين بشكل مستمر، وحل المشكلات (Oreilly, 2017).

السمات الاجتماعية إجرائياً:

أن تظهر على التلميذة عدم التوافق مع الأخريات، وتبدو منعزلة عنهن؛ لاختلاف رغبتها عن رغباتهن، ومصاحبة من تعزز لديها تصرفاتها.

الإطار النظري للدراسة

-اضطراب التصرف

- مفهومه:

عرف زواهرة وملكوش (٢٠١١) اضطراب التصرف بأنه سلسلة كبيرة من السلوكيات الخارجة عن القوانين والأعراف الاجتماعية؛ حيث يشكل في النهاية مشكلات في وظائفهم اليومية التي لها صلة بالمدرسة والمنزل، ويظهر على المراهقين عدم المقدرة على التحكم، وعدم التفاعل في الأعمال.

وعُرف بـ: أن يُظهر الأطفال والمراهقون من ذوي اضطراب التصرف الذين ليس لديهم مشكلات في النمو، سلوكيات غير اجتماعية متنوعة: كالضرب، والغضب، والكذب، والخداع، وإلحاق الضرر بالحيوانات، كما يظهر عليهم العصيان للأوامر، والقوانين، وتدمير الممتلكات، ويتصفون بالسلوك النمطي المستمر من السلوكيات الاجتماعية إلى درجة تعوقهم عن وظائف الحياة اليومية؛ حيث ينشأ اعتقاد عند الآخرين بعدم قدرتهم على السيطرة عليهم (جيمس، وتيموتلي، ٢٠٠٩/٢٠١٢).

وعرّفته منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) بأنه نمط متكرر ومستمر من السلوكيات المتسمة بانتهاك القواعد الاجتماعية، والعوانية، والتحدي. وهذه

السلوكيات عندما تبلغ أقصى شدتها تُشكل انتهاكات جسيمة للتوقعات الاجتماعية الملائمة للعمر، وبالتالي تكون أكثر شدة من الأذى الطفولي أو تمرد المراهقين.

وعرفه عبدالمعطي (٢٠٠١) بأنه مجموعة ثابتة من السلوكيات والتصرفات التي تتطور مع مرور الوقت، ويتسم أفراد الاضطراب بالسلوكيات العدوانية، وانتهاك حقوق الآخرين، كما يرتبط هذا الاضطراب بكثير من الاضطرابات الأخرى، كتشتت الانتباه، وفرط الحركة، والاكتئاب، وصعوبات في التعلم.

- اضطراب التصرف في مرحلة الطفولة، وسماته:

قبل البدء بذكر سمات ذوي اضطراب التصرف، تنبغي الإشارة إلى أن كلاً من وبيبر، وبلوتس (٢٠٠٨ / ٢٠١٥) ذكر أن هنالك ندرة وقلة فيما كتب عن اضطراب التصرف ودراسته باستقلالية عن الاضطرابات الأخرى؛ ولذلك سنتطرق لسلوكيات واضطرابات أخرى مصاحبة لاضطراب التصرف: كمصاحبة السلوك الفوضوي للاضطراب، ومصاحبة لاضطراب العناد والتحدي، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وسنتطرق فيها لسماتهم، وتأثيرها على الطفل بعد التعرف على سمات ذوي اضطراب التصرف المستقلة عن الاضطرابات الأخرى.

يتسم ذوو اضطراب التصرف بالعديد من السلوكيات التي تختلف عن أقرانهم العاديين، أو عن أقرانهم من ذوي الاضطرابات؛ إذ يغلب على سلوكياتهم العدوانية والتحدي، فقد ذكر كل من جيمس، وتيموتلي (٢٠٠٩ / ٢٠١٢) أن الباحثين توصلوا بعد مقارنة الأطفال العاديين مع ذوي اضطراب التصرف إلى أنه يظهر على ذوي الاضطراب العصيان مرة كل عشر دقائق، وفي المقابل، فإن الطفل غير المضطرب قد يكون عاصياً مرة كل عشرين دقيقة، وقد يعتدي الطفل ذو الاضطراب بالضرب على قرينه، أو يغيضه، مرة كل نصف ساعة، وفي المقابل فإن الطفل العادي يغيض شخصاً ما مرة كل خمسين دقيقة، ويضرب مرة كل ساعتين.

وذكر أوريلي (Oreilly, 2017) أن الأطفال الذين يظهر عليهم اضطراب التصرف قد يمتد معهم الاضطراب إلى سن المراهقة؛ حيث يبدأ من عمر (٨) سنوات إلى (١٥) سنة، وقد تتلاشى سمات الاضطراب في نهايات سن المراهقة. وذكر كل من حمود، وعبدالله (٢٠١٦) أن هناك نوعين من أنواع اضطراب التصرف، فبعض الأفراد يبدون نمطاً ثابتاً من السلوك الاجتماعي يبدأ من سن الثالثة، ويستمر على هيئة سلوكيات عدوانية حتى يصل الفرد إلى بدايات مرحلة الرشد، وهناك نوع آخر يبدأ في مرحلة المراهقة ويدعى بمرحلة المراهقة المقيدة؛ حيث كان الفرد يظهر سلوكيات نموذجية في مرحلة الطفولة، ثم في مرحلة المراهقة يقوم الفرد بسلوكيات لا اجتماعية، ثم يعودون إلى السواء في بداية مرحلة الرشد، فهو نمط يقتصر اضطراب التصرف فيه على فترة المراهقة فقط.

ويمكن تشخيص هؤلاء الأطفال والمراهقين من خلال تكرارهم لسلوكيات نمطية ينتهكون بها حقوق الآخرين، أو ينتهكون بها القوانين الأساسية للمجتمع، وتلك الانتهاكات تكون مناسبة لعمر الشخص (طفل أو مراهق)، كما يظهر عليهم الاضطراب بوجود ثلاثة معايير أو أكثر خلال (١٢) شهرًا قد مضت مع وجود معيار واحد على الأقل خلال ستة أشهر ماضية، كما يختلف إظهار السلوكيات العدائية بحسب العمر؛ حيث تظهر بشكل أكبر في مرحلة الطفولة مقارنة بمرحلة المراهقة (يوسف، ٢٠٠٠).

- السمات السلوكية لدى ذوي اضطراب التصرف.

أولاً: العدوان على الناس والحيوانات:

يقوم الطفل بمهاجمة الآخرين، والتنمر عليهم، وإخافتهم، ويخلق مشاجرات بدنية في الغالب؛ للاعتداء عليهم باستخدام آلات حادة؛ ليسبب لهم الأذى الجسدي، مثل: (السكين- المسدس- زجاجة مكسورة- عصا- طوب). ولا يقتصر الأذى على الأفراد فقط، بل يمتد إلى الحيوانات من خلال تعنيف الحيوانات، والقسوة عليها.

كما يعتدون بسرقة الآخرين ومهاجمتهم عن طريق (السلب- الخطف الهجوم-الابتزاز - السطو المسلح)، وإرغام الآخرين على الممارسة الجنسية.

ثانياً: الاحتيال والسرققة وتخريب الممتلكات:

يقوم الطفل ذو الاضطراب بالكذب؛ ليحصل على منتجات، أو امتيازات، أو يتهرب من دفع الدين والالتزامات، ويسرق أشياء من المحلات ذات قيمة، ولكن دون مواجهة المسروق منه، أو كسر منافذ المحل، أو اقتحامه، أو تزيف انتهاكات خطيرة للقواعد.

وقد يتسلل لسرققة الآخرين كسرقة منزل أو مبنى أو سيارة، وقد يعتدي على ممتلكات الآخرين من خلال إشعال للحرائق عمدًا لإحداث حريق شديد، وإصابات خطيرة بقصد الاعتداء على ممتلكات الآخرين وإتلافها (عبد الفهيم، ٢٠١٦).

ثالثاً: الانتهاكات الصارخة للقواعد المقررة:

يتغيب الطفل ذو الاضطراب عن المدرسة، وذلك يظهر في سن الطفولة قبل عمر (١٣) سنة، كما يتأخر خارج المنزل إلى منتصف الليل على الرغم من تحذيرات الوالدين له، وذلك يحدث في سن أقل من (١٣) سنة، ويهرب من المنزل ليلاً، ويحدث ذلك مرتين، أو مرة على الأقل دون العودة إلى المنزل لفترة طويلة على الرغم من مكوثه مع والديه (حمود وعبدالله، ٢٠١٦). ويمكن للمعلم تمييز ذوي الاضطراب من خلال السلوكيات السابق ذكرها، ومن خلال سلوكيات مدرسية يسلكها التلاميذ ذوو اضطراب التصرف، وهي:

السلوكيات المدرسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التصرف:

أولاً- يتسربون من المدرسة، ويُعدُّ أمرًا شائعًا لديهم (American Psychiatric Association, 2013)

ثانياً- يكتبون على حائط الصف، والمدرسة (أبو مصطفى، ٢٠٠٩).

ثالثاً- يشخبطون على أبواب وجدران وممتلكات المدرسة، ويقومون بإتلافها.
 رابعاً- يمزقون كتب زملائهم.
 خامساً- يتعمدون الكذب لإيذاء زملائهم، ويحرضونهم على اختراق القوانين والأنظمة.
 سادساً- يحاولون الغش في الاختبارات، ويتهربون من أداء الواجبات المدرسية.
 سابعاً- يجادلون معلمهم، ويردون عليهم بأسلوب غير مهذب (أبو العينين، ٢٠١١).
 ثامناً- يتشاجرون مشاجرات عنيفة، وغالباً ما تظهر على الذكور أكثر من الإناث؛ حيث تميل الإناث إلى الردود العنيفة أكثر من المشاجرات (إسماعيل، ٢٠٠٨).
 تاسعاً- يظهر عليهم السلوك الفوضوي في غرفة الصف (جيمس، وتيموتلي، ٢٠٠٩/٢٠١٢).

عاشراً- يشاركون في الصف مشاركات قليلة مقارنة بأقرانهم (Abdulla, 2013).
 حادي عشر- يميل المعلمون إلى إحالة الأطفال ذوي السلوكيات العدائية الخارجة في غرفة الصف للخدمات الخاصة (Murray and Myers, 1998).
 كل ما تم تناوله سابقاً يُعد مؤثرات سلبية على مستوى الأطفال من الناحية التعليمية والاجتماعية؛ وبذا يتضح أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين الطلاب ذوي اضطراب التصرف والتسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية أكثر من التسرب لدى الطلاب العاديين (Tramontina & others, 2001). وذكر بويسكي (2011) Boesky أن الطلاب ذوي الاضطراب يحصلون على تقديرات تعليمية ضعيفة، كما أنهم يتسمون بالتغيب عن المدرسة أو تركها، وتظهر عليهم المشكلات التعليمية في مرحلة الطفولة أكثر مما هي عليه في مرحلة المراهقة (الدسوقي، ٢٠١٥).

وبناء على ما تم ذكره يتم استعراض سماتهم التعليمية.

- السمات التعليمية لذوي اضطراب التصرف:

أولاً- عدم الاهتمام بالأداء، فالأطفال ذوو اضطراب التصرف لا يكمن لديهم أي شعور بالقلق نحو أدائهم الضعيف في الاختبارات أو في الواجبات المدرسية، ولا يبذلون أي جهد للأداء الجيد رغم وضوح المهمة لهم، وعلاوة على ذلك يلومون الآخرين على أدائهم المتدني (American Psychiatric Association, 2013).

ثانياً- لديهم صعوبة في التعلم، فهم يتعلمون بالتفكير الحسي (الطريقة الحسية)، ويصعب عليهم التعلم بالتفكير التجريدي (الطريقة المجردة من المثيرات الحسية).

ثالثاً- ضعف في المدرسة، وبخاصة في القراءة والمهارات اللفظية الأخرى. وقد ارتبطت صعوبة القراءة مع هذا الاضطراب؛ حيث إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التصرف كانوا على مستوى قراءة (٢٨) شهراً وراء أقرانهم العاديين.

كما أن صعوبات القراءة والمخاطبة تؤدي إلى الصعوبات التعليمية، وبخاصة في الصفوف العليا؛ حيث يتوقف الكثير على فهم واستخدام الكلمات المكتوبة، وقد يسهم العجز

اللغوي أيضاً في عدم القدرة على التعبير عن المشاعر والمواقف؛ إذ قد يلجأ الطفل من الإحباط إلى التعبير الجسدي (Abdulla, 2013).

رابعاً- لدى الأطفال ذوي اضطراب التصرف انخفاض في الذكاء مُقاساً بالذكاء اللفظي؛ مما يؤثر على اللغة والقراءة لديهم، وبعض المهارات التعليمية، وضعف في التركيز children (mental health Ontario, 2001& Oreilly, 2017).

سمات اضطراب التصرف المصاحب لصعوبات التعلم في (القراءة، والكتابة، والرياضيات): لدى ذوي صعوبات التعلم ما يقارب (١٠% - ٢٥%) اضطراباً في التصرف (مكتب الإنماء الاجتماعي، ٢٠٠٠). ومنه يستنتج بأن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين السمات التعليمية لذوي اضطراب التصرف المصاحب للصعوبات التعليمية، وبين السمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم -كما ذكر سابقاً في سمات ذوي اضطراب التصرف- فتظهر عليهم الصعوبات التعليمية في القراءة، والكتابة، والرياضيات، وبعض المهارات التعليمية. ويمكن استعراضها بالتفصيل على النحو الآتي:

- لديهم صعوبة في التفريق بين الكلمات ذات الإيقاع الواحد، مثل (بطّة- قطّة)، أو لا يستطيعون التمييز عند قراءة الكلمة ذات الحروف المنفصلة، فمثلاً (زرع) يقرأها (ز-ر-ع) (بطرس، ٢٠١٠). فلديهم صعوبات في التعرف على الكلمات وتمييزها، وفي استيعاب القراءة، وفي كتابة التهجئة، كما يقومون أثناء القراءة بحذف بعض الأحرف، أو يضيفون على الكلمة أحرفاً جديدة، أو يتم نطقها بطريقة غير صحيحة لا تتناسب مع عمر الفرد (حمود وعبدالله، ٢٠١٦).
- تتكون لديهم صعوبة في الكتابة؛ حيث ينقصهم التناغم ما بين البصر وحركة اليد، وهي عملية بالغة التعقيد؛ حيث توجد مناطق عدة في الدماغ مسؤولة عن تلك العملية، ويسبق تعلم الكتابة ومهارات الاستيعاب، والتحدث، والقراءة (الحاج، ٢٠١٠). ومن مظاهرها لدى التلاميذ: صعوبة في إيصال الحروف مع بعضهما؛ لتكوين كلمة مفيدة، وقد يكتبون الحروف بحجم كبير، أو صغير، أو تختلف أحجامها عن بعض في السطر الواحد، وقد تكون هناك مسافات غير واضحة بين الحروف، وتشابك الحروف وتداخلها في الكلمات المختلفة، والكتابة المائلة عن السطر، والكتابة بخط رديء وغير مفهوم للقراءة، والكتابة ببطء في الأوقات التي يُطلب من الطالب السرعة في الكتابة (خصاونة، ضمرة، الجندي، الهرش، ٢٠١٤).

وهناك أنماط مختلفة للتعبير الكتابي منها:

- التعبير عن الأفكار: يواجه الطلبة ذوو الاضطراب مشكلة في التعبير كتابياً عن أفكارهم، وضعفاً في القواعد والمفردات.

- كما يظهر عليهم في النحو والصرف صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، فيظهر على كتاباتهم كثيرٌ من الأخطاء النحوية التي تشوّه المعنى، مثل استعمال الضمائر والأفعال بشكل خاطئ، وترتيب الكلمات في الجمل بطريقة غير صحيحة، وحذف الكلمات.
- النقص في المفردات: فهم لا يملكون عددًا كافيًا من المفردات للتعبير عن أفكارهم، وقد يعود ذلك إلى عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية (الحاج، ٢٠١٠).
- وتتكون لديهم صعوبات الحساب (الرياضيات): فقد ذكر نبيل وآخرون (٢٠٠٠) في الأحرش والذبيدي (٢٠٠٨) أنه تظهر عليهم الصعوبات الحسابية في الربط بين الرقم ورمزه، فمثلاً: يُطلب منه كتابة رقم (2) فيكتبه (3)، أو قد يواجه الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاه المعاكس، مثل (6) (9)، أو يواجهون صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، أو يعكس الأرقام، مثلاً: رقم (25) قد يكتبه (52)، وصعوبة في التمييز بين العمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والقسمة، والضرب. فهم يتمكنون من العمليات البسيطة كالجمع، والطرح، وقد يقعون في خطأ القيمة المكانية، مثل: الأحاد، والعشرات.
- وكما ذكر أنفأ، فإن الطفل ذا اضطراب التصرف يتسم بعدة سمات سلوكية وتعليمية تؤثر جميعها على علاقته بأقرانه أو بالمحيطين به، فهناك سمات اجتماعية تميز الطفل ذي اضطراب التصرف، وجميع السمات دون استثناء (سلوكية، وتعليمية، واجتماعية) مؤثرة على الطفل. وسوف يتم استعراض سماتهم الاجتماعية على النحو الآتي:
- **السمات الاجتماعية لذوي اضطراب التصرف:**
- لتمييز الخلل في مجال العلاقات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب التصرف؛ لا بد أن تظهر على الفرد سمتان على الأقل من السمات التي سوف يتم ذكرها لاحقاً في فترة لا تقل عن (١٢) شهراً، وهي:
- أولاً:** الافتقار إلى الشعور بالذنب أو الندم، فهم لا يشعرون بالندم أو الإحساس بالذنب على الرغم من إساءتهم للآخرين، ولا يعبرون عنها إلا عندما يُوجه لهم عقاب أو مخالفة قانونية، ولا يبالي ذوو الاضطراب في العواقب السلبية الصادرة عن فعلتهم؛ لأنهم لا يندمون عند إلحاق الضرر بالطرف الآخر، وعدم مبالاتهم بالقوانين والقواعد المترتبة على العقوبات.
- ثانياً:** القسوة والافتقار إلى العواطف، فهم يتجاهلون ولا يباليون بمشاعر الآخرين، ويظهر عليهم برود في المشاعر نحو الآخرين، وعدم الاكتراث لمشاعرهم، ويشعرون بالقلق من العواقب السلبية لأفعالهم السيئة على ذاتهم، وليس قلقاً أو خوفاً على الآخرين حتى وإن اعتدوا على الآخرين جسدياً.
- ثالثاً:** لا يكثرثون لأدائهم الوظيفي، فهم لا يشعرون بالقلق أو الاهتمام باختلاله سواء كانت في المدرسة، أو في العمل.

رابعاً: نقصان المشاعر وسطحيتها: لا يعبرون عن مشاعرهم الإيجابية أو السلبية أو انفعالاتهم للآخرين إلا بطريقة سطحية وغير صادقة، فهم يعارضون مشاعرهم بأفعال مختلفة عنها، والانقلاب السريع في مشاعرهم وانفعالاتهم، أو يقومون بأفعال تحقق لهم مكاسب كالنلاعب، والغش، وترهيب الآخرين (عبدالفهم، ٢٠١٦؛ والحمادي، ٢٠١٤). كما يفشل الأطفال في تنمية الصداقات، ولديهم صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية مستمرة مع أقرانهم تتصف باللطف، والعطف، والنقص الملحوظ في تكوين العلاقات مع الكبار، فتتميز علاقاتهم معهم بالسخط، والعداوة، والخصومة (Organization World Health)، ويتم نبذهم من الآخرين؛ مما يؤدي بهم إلى الانعزال الاجتماعي، ويرافقون الذين لديهم سلوكيات مشابهة سواء كانوا بنفس عمرهم أو أصغر منهم أو أكبر، ويشعرون بعدم الثقة بالذات رغم ما يتسمون به خارجياً من قسوة، وتظهر عليهم الأنانية وعدم التعاون مع الآخرين (عبدالمعطي، ٢٠٠١).

وهناك سمات تميز الأطفال ذوي اضطراب التصرف عند مراقبة اضطرابات أخرى له، كالسلوك الفوضوي، واضطراب التحدي المعارض، واضطراب فرط الحركة ونشأت الانتباه، وسنتطرق لها على النحو الآتي:

- السلوك الفوضوي المصاحب لاضطراب التصرف والاضطرابات الأخرى المصاحبة:

١- اضطراب التصرف المصاحب للسلوك الفوضوي، وأثره على التحصيل التعليمي والعلاقات الاجتماعية:

ذكر الدسوقي (٢٠١٤) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التصرف المصاحب للسلوك الفوضوي يكونون في خطورة، وفي مشكلات حادة، فالتلاميذ كلما انخفض لديهم السلوك الفوضوي قلَّ الفشل المعرفي لديهم (الزهيري، ٢٠١٦). فيؤثر عليهم السلوك الفوضوي المصاحب بالاضطراب بعدم الانتباه للمعارف، والنقص للاستعداد المدرسي، كما يكون لديهم صعوبة في القراءة، وصعوبات تعليمية؛ بسبب العجز المعرفي لديه. أما من الناحية الاجتماعية فهم يعتدون على أقرانهم، ويتحدون معلمهم أو الكبار، ولا يمتلكون المهارات الاجتماعية الجيدة لتكوين العلاقات؛ مما يترتب عليه نبذ أقرانهم لهم، فيدفعهم ذلك إلى مرافقة المنحرفين الذين يشجعون لديهم السلوكيات غير السوية (الدسوقي، ٢٠١٤).

٢- اضطراب التصرف ومصاحبه لاضطراب التحدي المعارض، وأثره على العلاقات الاجتماعية:

هناك ارتباط قوي بين الاضطرابين، ولكنهما يختلفان عن بعضهما؛ حيث إن معظم البالغين الذين يظهر عليهم اضطراب التصرف يكون لديهم اضطراب التحدي المعارض في مرحلة الطفولة، وليس بالضرورة في كل من لديه اضطراب التحدي المعارض في الطفولة أن يظهر عليه اضطراب التصرف في المستقبل (جيولياني وبيرانجلو، ٢٠٠٨/ ٢٠١٥).

وإذا استمر الاضطراب فإنه يتحول تدريجيًا إلى اضطراب التصرف، ويمكننا التفريق بين الاضطرابين من خلال سمات الطفل؛ حيث يظهر على الطفل في مرحلة الطفولة العناد والتحدي؛ أي مجادلة الكبار دون إظهار عدوان بدني (الدسوقي، ٢٠١٥). أو سرقة أو انتهاك حقوق الآخرين أو انتهاك القواعد، فسماتهم التي تسبق اضطراب التصرف تظهر في مخالفة أوامر الأكبر منهم سنًا، ومضايقة الآخرين عن قصد، كما يظهر عليهم نوبات من الغضب، وهم شديداً الحساسية من الآخرين، ويلقون اللوم عليهم، ولديهم شعور بانخفاض تقدير الذات، والتقلب المزاجي. وجميع ما ذكر من سمات تظهر عليهم في مرحلة الطفولة دون سن التاسعة والعاشر، ولا بد أن تظهر على الطفل لمدة ستة أشهر على الأقل؛ للحكم عليه باضطراب التحدي المعارض، وحين استمرارها إلى مرحلة المراهقة مع مراقبته لسلوكيات ينتهك بها القوانين، يُشخص بأنه اضطراب التصرف (مكتب الإنماء الاجتماعي، ٢٠٠٠، ج ٢).

٣- اضطراب التصرف ومصاحبه لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، وتأثيره على التحصيل التعليمي والعلاقات الاجتماعية:

يظهر اضطراب التصرف المصاحب لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عمر مبكر بين (٧- ١٠) سنوات، وإن لم يتبين اضطراب التصرف على ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في عمر (١٢) عامًا فإنه من المرجح أنه لن يظهر. وعند مرافقة الاضطراب لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه فإنه يظهر عليهم التمرد بشدة، ومن سماتهم التعليمية: أداء منخفض في التهجئة، واللغة المنطوقة، والكتابة، والحساب، وعدم الامتثال للتعليمات الصفية، وعدم القدرة على الانتباه، والضعف الشديد في التركيز، وتظهر عليهم علاقات اجتماعية غير متزنة فهم يعتدون على أقرانهم ولديهم تقلبات مزاجية، واندفاعية، ونوبات غضب شديدة، وازعاج للآخرين بشكل متكرر (شاهين والعجارمة، ٢٠١٠).

جميع ما ذكر من سمات سلوكية وتعليمية واجتماعية لذوي اضطراب التصرف، تؤثر على المعلمين في أدائهم داخل الصف، وفي مكانة التلاميذ بالنسبة للمعلمين، فقد ذكر بدوي وأبو شلاق (٢٠١٤) أن التلاميذ الذين يصدر عن سلوكيات عدوانية داخل الصف تضعف مكانتهم الاجتماعية لدى معلمهم، وبخاصة التلاميذ الذين يتميزون بالسلوك العدواني اللفظي، أو الرمزي، ويجب على المعلم أن يدرك طرق إحالة الطلبة كي يستطيع حل مشكلات التلاميذ، وضبط الصف. وهناك خطوات بسيطة للإحالة يمكن استعراضها على النحو الآتي:

- إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف:

المعلمات عنصر مهم في اكتشاف التلميذات ذوات اضطراب التصرف، فهن ذوات خبرة؛ لكثرة تعاملهن معهن، وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى، فالمعلمة في هذه المرحلة تبدأ بتوجيه الأسئلة للمختصين أو فريق المعالجة في حال وجود تلميذة لديها أعراض

اضطراب سلوكي؛ لتحصل على معلومات تمكنها من إعداد خطة تربوية فردية للتلميذة، وأيضاً هناك خطوات عدة تقوم بها المعلمة لتشارك بها في إحالة التلميذات ذكرها يحيى (٢٠٠٨)، وهي:
أولاً- التوثيق في السجلات:

يطلب من المعلمة أن توثق جميع ما تلاحظه على التلميذة في غرفة الصف في عدة جوانب، وهي: الاهتمامات، والحاجات، والقدرات. وتلك الجوانب من المهم معرفتها، فقد تكتشف المعلمة طرق وإستراتيجيات لحل المشكلة مع التلميذة دون إحالتها، وعند الإحالة فعلى المعلمة إعطاء المعلومات للفريق الذي سيعمل مع التلميذة.
ثانياً- التعرف على عملية الإحالة:

يطلب من المعلمة استيعاب عملية الإحالة ونظامها وخطواتها في المدرسة وفي النظام التربوي، وتتضمن عملية الإحالة: الكشف، والتقييم، وتحديد البيئة المناسبة للتلميذة، والعمل على تقييم البرنامج الذي سيقدم.
ثالثاً- العمل على حل المشكلات:

على المعلمة أولاً معرفة كل المعلومات عن التلميذة؛ للتمكن من حل مشكلاتها، ووضع برامج لتعديل سلوكياتها، وتدريبها على حل المشكلات قبل أن تبدأ في وضع البرنامج العلاجي.

رابعاً- المشاركة الفعالة في عملية الكشف والتقييم:

المعلمة عنصر فعال في الفريق؛ حيث تقوم بتزويد فريق الكشف والتقييم بالمعلومات التي يحتاج إليها، مثل: سلوكيات التلميذة في الصف، ومواطن القوة، والضعف، وتحديد الاحتياجات، وعلاقتها الاجتماعية مع أقرانها.
خامساً- المشاركة الفعالة في كتابة الخطة التربوية:

المعلمة عضو في الفريق الذي يقوم بإعداد الخطة التربوية للتلميذة؛ حيث تقوم بوضع الأهداف التربوية والسلوكية.

أسباب اضطراب التصرف ونظرياته

١- أسباب اضطراب التصرف:

هنالك العديد من العوامل التي تسبب اضطراب التصرف، وهي العوامل البيولوجية العصبية، والعوامل السلوكية، والعوامل المعرفية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الثقافية، والعوامل الأسرية، وتأثير الأقران، وجميع تلك العوامل تتأثر وتتداخل فيما بينها وينشأ عنها اضطراب التصرف، ومنها:

- العوامل الوراثية:

أثبتت بعض الدراسات أن السلوك العدواني والإجرامي يتأثر بكل من الوراثة والبيئة؛ إذ تثبت الدلائل أن الوراثة والبيئة في اضطرابات التصرف لا تختلف بين البنين

والبنات، كما يُعد مؤشرًا مهمًا للتمييز بين أشكال اضطرابات التصرف من أجل دراسة أثر الوراثة في هذا الاضطراب.

حيث يختلف التأثير من شكل إلى آخر، فتظهر الوراثة في ذوي الاضطراب بفعل السلوكيات العدوانية والتخريبية والهجومية، أما السلوك المنحرف كالسرقة، والكذب، والهروب فإنها لا تتأثر بالعوامل الوراثية، وعادة ما يتلازم السلوك العدواني والانحراف الاجتماعي في الطفولة؛ حيث إن نظرية موفت (Moffitt types) عن شكلي اضطرابات التصرف تثبت أن نمط اضطراب التصرف الثابت عبر مراحل النمو هو الأكثر تأثيرًا بالعوامل الوراثية مقارنة بالنمط الثاني الذي يظهر في المراهقة فقط (حمود وعبدالله، ٢٠١٦).

- المشكلات التي تتعرض لها الأم أثناء الحمل والولادة.

من الممكن أن تتعرض الأم إلى الإصابة بالعدوى بأحد الأمراض؛ مما يؤثر على الطفل، أو يسبب الولادة المبكرة، أو انخفاض وزن الطفل عند الولادة، ونقص الأوكسجين للطفل أثناء الولادة، والإصابات التي قد يتعرض لها الطفل أثناء الولادة (جيمس وتيموتلي، ٢٠٠٩ / ٢٠١٢). وسوء التغذية أثناء الحمل، وبخاصة عندما ينقص البروتين لدى الأم الحامل، أو قد تتسم أثناء حملها بالرصاص، أو عند استخدام الأم للنيكوتين والخمور؛ مما يؤدي إلى اضطراب الطفل (الدسوقي، ٢٠١٥).

- سوء معاملة الطفل وإيذاؤه:

تعرض الأطفال للعقوبات وللغف الجسدي لفترات طويلة، في حين يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم، فيعبرون عنها بطرق جسدية عدوانية، فضلًا عن أن الأطفال والمراهقين الذين تعرضوا للقسوة يميلون إلى الحرص المفرط؛ مما يؤدي بهم إلى إساءة فهم المواقف المسالمة، والرد عليها بعنف (عبدالمعطي، ٢٠٠١).

- العوامل البيولوجية العصبية:

تتأثر النواقل العصبية؛ حيث جرى فحص الجين الموروث المسؤول عن السلوكيات المضطربة (MAOA) الذي يتبين بالكروموسوم (X)، وإنتاج أنزيم (MAO). فالأنزيم السابق ذكره مسؤول عن انقلاب النواقل العصبية بما فيها الدوبامين، والسرروتونين، والنورابنفرين؛ حيث يختلف هذا الجين في نشاطه وفاعليته؛ مما يؤثر على البعض.

فقد يكون مرتفعًا لدى البعض، والبعض الآخر يكون لديه الأنزيم منخفضًا فيكون لديهم قابلية للاضطراب بسبب انخفاضه؛ فيؤدي بهم إلى فقر المهارات اللفظية، وصعوبات الأداء الوظيفي، وضعف في السلوك العلمي الهادف (كالتخطيط، والمقدرة على التفاعل، وحل المشكلات)، ومشكلات في الذاكرة (حمود وعبدالله، ٢٠١٦).

- العجز النفسي - العصبي:

يكون لدى الطفل عجز في بعض الوظائف المتعلقة باللغة، كالتعلم اللفظي، والطلاقة اللفظية، والذكاء اللفظي (جيمس وتيموتلي، ٢٠٠٩ / ٢٠١٢).
- مصاحبة الطفل في المدرسة لأقران منحرفين يكتسب منهم السلوكيات المنحرفة (الدسوقي، ٢٠١٥).

٢- النظريات المفسرة لاضطراب التصرف:

هنالك العديد من النظريات التي فسرت الاضطرابات، والتي سنربطها باضطراب التصرف، ومن أبرزها:
- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن السلوكيات الناتجة عن الفرد تكون متعلمة مكتسبة غير موروثة، فالعنف الذي يظهره الطفل يكون نتيجة تعايشه للعنف في حياته، كما ذكر (ألبرت باندورا) أنه يحدث الكثير من التعلم من خلال محاكاة الطفل العنف والسلوك العدواني، والتثبيج الاجتماعي من الأفراد المحيطين به، وكلما كان الفرد المحيط بالطفل ذا مكانة أو مركز كلما ازداد الطفل محاكاة له. وهناك من يرى أن الأطفال الذين سبق لهم رؤية العنف مع الكبار أكثر عرضة لإصدار سلوكيات عنيفة من الطفل الذي لم يرى نوعاً من أنواع العنف (عزالدين، ٢٠٠٩).

ويرى رواد هذه النظرية أن السلوكيات العدائية متعلمة؛ فالطفل يتعلم عن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق التعزيز المقدم بعد الاستجابة، كما أن الطفل إذا عوقب على سلوكياته العدائية كف عن تكرارها، وإذا كوفئ أو سُمح فيه فسوف يكرر السلوك في المرات القادمة في المواقف المشابهة، والطفل إذا كوفئ على سلوكياته العدوانية ينمو عنده السلوك حتى وإن كانت مكافأته غير منتظمة، فيترسخ السلوك العدائي لديه من دعم الآخرين له، ولو كانت مرة واحدة. نستنتج من هذه النظرية أن العنف والعدوان يصدران من الطفل؛ بسبب ملاحظته للأفراد من حوله والتفاعل معهم، وبالتالي الاقتداء بسلوكياتهم (مصطفى، ٢٠١١).

- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن الطفل يقوم بالسلوكيات غير السليمة، وتكون مكتسبة؛ من أجل إشباع رغباته. فالطفل لديه حاجات أساسية تعمل على توجيه سلوكياته، وهي: مدى قوة الحاجة التي تشير إلى سلوكياته؛ إذ يصدر سلوكيات تخفض من التوتر في إشباعه للحاجة مع توقعاته لهذا السلوك الصادر منه، وفي حين تمكّن الطفل من إشباع أكثر من حاجة فإنه يفضل إشباع حاجة عن أخرى، فقوة الحاجة هي التي تحدد اختياره للحاجات.
ومن هنا فإن حاجات الطفل تدفعه ليقوم بعدة سلوكيات لإشباع حاجاته، وفي المقابل إن لم تشبع حاجاته يتولد لديه شعور بالتوتر؛ مما يؤدي به إلى إصدار سلوكيات تشبع له حاجاته، وتبعد عنه شعور التوتر.

كما أشارت هذه النظرية إلى أن الطفل يقوم بالتقليد وأن هناك نوعين من التقليد الذي يقوم به، وهما:

- التقليد المتعمد المتكافئ: يقوم الطفل بتقليد سلوكيات أبويه دون تنبيه منهما، ودون شعور منه، فالمكان والوقت يُعدان منبهين ومحددتين للسلوك، فمثلاً: عندما يلقي والده التحيّة على جيرانه ويلاحظ ذلك الطفل، فسيقوم بسلوك مشابه لسلوك والده عندما يرى أطفال الجيران، فهو اعتمد ذلك السلوك من والده. وبناءً على ما ذكر سابقاً، فإن الطفل قد يقلد أبواه في سلوكيات جيدة أو سلوكيات غير جيدة كالعنف، والعنوان، والقسوة دون شعور منه.

- الاستنساخ: يقوم الطفل بنسخ سلوكياته من سلوكيات أحد الأفراد الملاحظين، مع إدراكه بأن الفرد يقوم بسلوك صحيح، ويقوم الطفل باستنساخها، خاصة من الوالدين؛ وذلك ليحظى برضاها، ولكي يحصل على التعزيز والمدح من الآخرين (سليم وعباس، ٢٠١٥). يُستنتج أن كل سلوك ينتج عن المحيطين بالطفل ويتبعه تعزيز من الآخرين سيعزز لدى الطفل تكراره مرات عديدة وإن كان السلوك غير جيد، فبعض الآباء يظهرون لأبنائهم السلوكيات غير السوية، فيستحسنها الأطفال؛ مما يؤدي بهم إلى محاكاتها.

- النظرية البيئية:

ترى هذه النظرية أن أي اضطراب يحدث للطفل يكون نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته المحيطة به، فالطفل إذا كانت بيئته سليمة خالية من أي نوع من الاضطرابات فسوف ينشأ طفلاً سويًا، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد والبيئة مفهوم واحد لا يمكن تجزئته؛ فمشكلات الفرد هي مشكلات المجتمع، والمجتمع المحيط بالفرد كلما كان يعاني من مشكلات واضطرابات فإنها تؤثر على الفرد المتعايش مع مجتمعه المحيط به. فالنظام البيئي يقدم لنا مقولة، وهي (لقد أسأت لي، وأنا سوف أسوء إليك).

فكل جماعة لديها وجهات نظر واعتقادات خاصة بها يطوعون العالم بها ويفهمونه من خلالها، كما لكل فرد إدراك شخصي لذاته، ولتصرفاته، ومعتقداته، وإدراكه لما حوله من أحداث وأشخاص. فالفلسفة الخاصة بالفرد وعالمه تعدُّ حرجة؛ لأنها هي التي تبلور الفرد، وبالتالي تؤثر على سلوكياته، والفرد ينشأ ويستجيب لعدة أسئلة تدور حول بيئته، وحول نفسه، وحول الآخرين، ومن بين تلك الأسئلة: من أنا؟ ولماذا أنا موجود؟ لماذا أنصرف هذه التصرفات نحو نفسي، وبيئتي، والآخرين؟ وهل لي القدرة على تغيير ما حولي وتغيير هذا العالم؟ وهل أستطيع تغيير سلوكياتي، وتغيير سلوكيات من حولي؟ وما هي السلوكيات المقبولة والمناسبة؟ وتلك الأسئلة مهمة في صنع قرارات الفرد واعتقاداته؛ بحيث يوظفها مع الآخرين، وتصدر عنها سلوكياته. وعلم البيئة يدرس التفاعل المتبادل بين الكائن الحي وبيئته، وعند توظيفه مع المضطربين سلوكيًا يكون علم البيئة دراسة تفاعل الطفل وعلاقته

المتبادلة مع مجتمعه، ويلقي الأسباب لوجود الاضطرابات في هذه النظرية على الآباء، وبالتالي يتأثر الأبناء بالظروف العامة في المنزل، والبعض يرى أن بيئة المدرسة مسؤولة، وهي سبب في الاضطرابات (يحيى، ٢٠٠٨).

٣- التدريب:

١- مفهوم التدريب:

عرف معمار (٢٠١٠) التدريب بأنه عملية مخططة صفتها الاستمرار؛ ليكتسب الفرد المعرفة والخبرة التي تطور من أدائه، وتزيد من فاعلية البيئة العملية. وهو جهود منظمة هدفها التغيير المعرفي أو السلوكي أو المهاري في خصائص الفرد الحالية أو في المستقبل؛ وذلك ليصبح الفرد قادرًا على أداء متطلبات عمله أو يطور من قدراته العملية والسلوكية (السكرانة، ٢٠١١).

٢- أهمية التدريب:

يزيد التدريب من الفرص التي يحتاجها المتدرب ليكتسب المعارف والمهارات، كما أن التدريب يعمل على تغيير الأفكار واكتساب أفكار إيجابية نحو عمله الذي يمارسه، وبالتالي ترتفع معنوياته، ويعمل على زيادة إنتاجية العمل، ويتيح للفرد أن يكتسب خبرات جديدة في مجال عمله، وذلك من خلال عرض مشكلات عمله لحلها، وتحدياتها وأسبابها.

كما يعمل التدريب على ترسيخ مهارات التعلم الذاتي المستمر، ويساعد على إعطاء الفرص للعاملين بالاحتكاك بالآخرين لتنمية مداركهم المهنية (معمار، ٢٠١٠)، والتدريب يحث الفرد على زيادة الإنتاج، ويعمل على استكمال دور الجامعات، والمدارس، فهو يشمل تنمية المعلومات والمهارات للأفراد والجماعات من خلال إعطاء الفرص للأفراد بالاحتكاك والتعاون مع الآخرين (السكرانة، ٢٠١١).

٣- أنواع التدريب:

- التطبيق: ينقسم إلى قسمين:

الأول: تطبيق نظري يتركز على النظريات والمعلومات والمعرفة أكثر من ارتكازه على المهارات.

الآخر: تطبيق عملي يركز على المهارات والتطبيقات أكثر من ارتكازه على المعارف والنظريات.

- مكان التطبيق:

إما أن يكون داخل المؤسسة، فيتم التدريب داخلها إن وجد في المؤسسة مكان جيد وموئل لإقامة التدريب، وهو جيد؛ حيث لا يتطلب تكاليف، ويُلزَم المتدربون بالحضور في الأوقات المناسبة لهم. وهناك تدريب خارج المؤسسة، وهو جيد في حال لم يكن في المؤسسة مكان لإقامة التدريب، ويفيد في تدريب القيادات والدورات التي لها نظام خاص بها.

- وقت التدريب:

- تدريب قبل بداية العمل بإعداد برامج من أجل مهنة ما، وقد يكون عامًا في الجامعات، أو خاصًا في المؤسسات.
- التدريب المستمر لكل العاملين أثناء عملهم، ويعطى عند تدني أداء الموظفين، أو عندما تكون هناك مستجدات في العمل تحتاج إلى التدريب، أو لتحفيز الموظفين.

التدريب من حيث التفرغ:

قد يحدث أثناء العمل؛ حيث يتلقى الفرد التدريب أثناء عمله من خلال اقتطاع ساعات بسيطة أثناء الدوام الرسمي؛ حتى لا يكون هناك تقصير في أداء الموظف نحو عمله. وهناك تدريب خارج وقت العمل، ويحدث غالبًا في فترة مختلفة عن فترة دوامه الرسمي، مثل: دورة تدريبية في المساء إن كان دوام الفرد صباحًا (معمار، ٢٠١٠).

٤- أساليب التدريب:

- يحتوي التدريب على عدة أساليب، منها:
- أسلوب المحاضرة والعرض.
- أسلوب المشاركة، ويتضمن (المناقشة، والحوار، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، والدراما الاجتماعية).
- نشاطات خارج القاعة التدريبية: تتضمن الزيارات الميدانية، والرحلات (عيسى، ٢٠١٢).

٥- أسباب نجاح العملية التدريبية:

أن تكون الدورة التدريبية مرتبطة بعمل الفرد واحتياجاته، وأن تعرض المعلومات بعدة طرق؛ بحيث لا تقتصر الدورة على الإلقاء، وإعطاء الدورة لمن هم في حاجتها، ورغبة المتدربين في حضور الدورة، وتنمية مهاراتهم المعرفية، وأن تكون المادة المصممة للتدريب محكمة ومجودة، كما للمدرب دور في نجاح العملية التدريبية من خلال امتلاكه للمهارات واستخدامه لأساليب التدريب، وللبيئة التدريبية دور في تطبيق ما تم تدريسه (السكرانة، ٢٠١١).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات إلى عدة محاور:

١- دراسات يتضح منها رأي المعلمين في السلوكيات العدائية التي تظهر على التلاميذ.

ذكر سلفًا أن السلوكيات العدائية من سمات الطلاب ذوي اضطراب التصرف، وهناك دراسات تكشف عن رأي المعلمين فيها، ومنها الآتي:

هدفت دراسة دوم والنفيعي (١٩٩٩) إلى التعرف على أنماط السلوك العدواني الصفي الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ودور متغيرات: (العمر، وحجم الصف، وحجم المدرسة، ونوع المدرسة أهلية أو حكومية، ونوع المستوى الاجتماعي والاقتصادي) في أنماط السلوك العدواني الصفي. واستخدم

الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينته من (٦٠٥) صفوف من المرحلة الابتدائية (أهلي، وحكومي).

وكشفت نتائج الدراسة أن سلوك العدوان الصفي البدني من أكثر أنماط السلوك العدائية الصفية انتشاراً، يليه العدوان الصفي اللفظي وأخيراً السلوك الصفي الرمزي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) طبقاً لاختلاف العمر، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) تبعاً لحجم المدرسة والصف؛ حيث يزداد السلوك العدواني كلما كبرت المدرسة، وكبر حجم الصف. أما في العدوان اللفظي والرمزي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لاختلاف حجم الصف، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) طبقاً لنوع المدرسة أهلية أو حكومية، ولا يختلف طبقاً للمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ودراسة الشاعر وشمروخ (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على سلوك العدوان لدى طلبة حصة التربية الرياضية في مدارس مديريات التربية والتعليم في الإقليم الشمالي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، كما هدفت إلى التعرف على الفروق من وجهة نظر المعلمين للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية التي تعزى لعدة متغيرات منها (الجنس – المرحلة – المستوى التعليمي). وتكونت عينتها من (١٢٥) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية، وكشفت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للطلبة لممارسة السلوك العدواني تراوحت بين (٣،١٠ – ٢،٨٥)؛ حيث كان أعلاها العدوان الموجه نحو الذات؛ وعُزي ذلك إلى أن الطالب يغضب على نفسه إذا خسر، في حين يعزى أدناها إلى (المعلم)؛ وذلك لمعاملتهم الحسنة مع الطلاب، وأظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الخاص بمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني بحصة التربية الرياضية للأبعاد التالية (نحو الأدوات – نحو المعلم – نحو الزميل – نحو الذات).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالمستوى العلمي فروقاً ظاهرية للمتوسطات الحسابية لآراء المعلمين على درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية الموجه للأبعاد (نحو الذات – نحو المعلم – نحو الأدوات والزميل) تعزى لمتغير المستوى العلمي، فالمعلمون ذوو التعليم العالي استخدموا أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة ذوي العدوان.

وهدفت دراسة بدوي وبوشللق (٢٠١٤) إلى البحث عن العلاقة التي يمكن أن توجد بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لتلاميذ طلاب السنة الثالث متوسط من وجهة نظر أساتذتهم، كما هدفت إلى التعرف على الفروق التي يمكن أن تكون بين الجنسين في السلوك

العدواني من حيث المكانة الاجتماعية. وتكونت عينتها من (٥٠) معلماً في المرحلة المتوسطة المختصين بتدريس الصف الثالث المتوسط.

وكشفت الدراسة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لدى الطلبة في الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر أساتذتهم، ووجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لدى طلاب مرحلة الثالث المتوسط؛ إذ كلما زاد السلوك العدواني قلّت المكانة الاجتماعية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق في كلّ من السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر أساتذتهم

٢- دراسات أثبتت فاعلية البرامج على ذوي اضطراب التصرف والمعلمين والوالدين

دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيلام، Ialongo, & Poduska, (2001) Werthamer, Kellam, التي هدفت إلى دراسة تأثير تدخلين وقائيين عالميين (الفصول الدراسية الموجهة التي تهدف إلى تقليل التعرض لخطر الإصابة باضطراب التصرف في مرحلة عمرية لاحقة من خلال تعزيز ضبط الصف من قبل المعلمين، والأسرة والمدرسة كشركاء بهدف تحسين التواصل بين الوالدين والمعلمين، على مدى انتشار اضطراب التصرف، وخدمات الصحة العقلية في مرحلة المراهقة المبكرة. وتكونت العينة من (٦٧٨) طفلاً، ووالديهم (٥٣% من الذكور و٤٧% من الإناث)، وتراوحت أعمارهم بين (٥،٣، ٥،٧، ٧) سنوات.

وكشفت النتائج أن الأطفال في عمر (١٢) لدى المجموعة التي تلقت البرنامج كانت أقل تصنيفاً باضطراب التصرف من قبل معلمهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت مجموعة الأطفال الذين تلقوا البرنامج أقل من ناحية انطباق معايير اضطراب التصرف عليهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان برنامج الفصول الدراسية الموجهة أكثر فعالية في تقليل انتشار اضطراب التصرف في عمر (١٢)، وفي الحد من الحاجة إلى الخدمات الصحية النفسية، والاستفادة منها.

أما دراسة أولسون (Olson, 2009) فهدفت إلى دراسة تأثير معلمي الطفولة المبكرة على اضطراب التصرف لدى أطفال ما قبل المدرسة، فضلاً عن تقييم آثار تدريب المعلمين من خلال برنامج الوقاية على جودة المعلم من ناحية تطبيق إستراتيجيات ضبط الصف المناسبة وترسيخ مناخ صفي إيجابي، وضمت عينة الدراسة (٦٣) معلماً قائداً ومعلماً مساعداً، و(٣٢٨) من أولياء أمور الأطفال للمجموعتين: شبه التجريبية، والضابطة.

وأظهرت النتائج أن معلمي المجموعة شبه التجريبية كانوا أكثر استخداماً لإستراتيجيات الضبط الصفية الإيجابية، وأكثر تكراراً للثناء والتعزيز، فضلاً عن انخفاض نسبة تكرار التفاعلات السلبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أن استخدام المعلمين للتعزيز والثناء والتطبيقات الإيجابية وإستراتيجيات الضبط الصفية أثرت بشكل فريد على سلوك الطلاب والكفاءة الاجتماعية.

وهدفت دراسة أبو العينين (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين لعلاج اضطراب التصرف لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وضمت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٩) إلى (١٢) سنة، وقُسمت إلى مجموعتين متجانستين؛ ضمت المجموعة التجريبية (٢٠) طفلاً، و(١٦) والد، و(٧) معلمات، في حين ضمت المجموعة الضابطة (٢٠) طفلاً، ولم يُطبق البرنامج على أمهات الأطفال ومعلماتهم.

وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في علاج اضطراب التصرف لدى الأطفال، وذلك في ضوء الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالقياسين: القبلي، والبعدي على مقياس اضطرابات التصرف لدى الأطفال لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين: البعدي، والتتبعي.

وهدفت دراسة ألفاريز [Alvarez \(2007\)](#) إلى اختبار أثر إعداد المعلم لاستجابات ردود الفعل تجاه العدوان الصفّي؛ حيث تكونت العينة من (١٢١) معلماً يعملون في (١١) مدرسة حكومية في جنوب غرب فرجينيا، وجرى استخدام تحليلات الانحدار المتعددة لتقييم العملية التي يستجيب بها المعلمون للعدوان في الفصول الدراسية والتأثير المعتدل لتدريب المعلمين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريب في دعم إدارة الصف.

٣- دراسات وصفت بعض سمات ذوي اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية
هناك دراسات وصفت بعض سمات ذوي اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية، وهي الآتي:

دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) التي هدفت إلى محاولة دراسة موقف الأطفال ذوي اضطراب التصرف نحو أدائهم التعليمي، وتحليل إستراتيجية التدخل من خلال منظور المهارات الحياتية، وأجريت على (٢٠) طفلاً تم تشخيصهم باضطراب التصرف (ذكور، وإناث)، وتراوحت أعمارهم بين (٩-١٣)، فضلاً عن والديهم، و(١٢) معلماً. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف، ويفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، ولا بد من التدخلات المبكرة حتى تساعد على تعليمياً بشكل أفضل، والكف عن القيام بالأشياء الخاطئة.

وأجرى إسماعيل (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي واضطراب التصرف لدى عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب التصرف لدى عينة الدراسة؛ حيث ضمت العينة (١٠٨) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والإعدادية تتراوح أعمارهم بين (٦-١٥) سنة، ويظهر عليهم اضطراب التصرف مقاساً بمقياس اضطراب التصرف، وتوصلت

نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين اضطراب التصرف والتدني في كل من المهارات الاجتماعية والتحصيل التعليمي.

٤- دراسات حول العلاقة بين أعراض اضطراب التصرف مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع واضطرابات أخرى كتشتت الانتباه والاكتئاب

هنالك بعض الدراسات التي تطرقت إلى البحث في العلاقة بين أعراض اضطراب التصرف مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع واضطرابات أخرى كتشتت الانتباه والاكتئاب، وهي:

دراسة لي كروف وتوبين (Le Corff, and Toupin, 2014) التي هدفت إلى التحقق من اتحاد أعراض اضطراب التصرف الصريحة، والضمنية مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من المراهقين ذوي اضطراب التصرف، وهم (١٢٨) ذكراً تراوحت أعمارهم بين (١٢ - ١٧) سنة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ما يقارب نصف العينة من المراهقين من ذوي اضطراب التصرف انطبقت عليهم معايير اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بعد ثلاث سنوات، كما أظهرت المقارنات بين المشاركين الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٧) سنة مع من هم فوق (١٨) سنة، فروقاً ذات دلالة في بنسبة تشخيص السلوكيات المضادة للمجتمع.

وهدف دراسة موننوكس، وفارون، وجروس، ولارا، وبيدرمان & Monuteaux, (2007) Faraone, Michelle Gross, Lara, Biederman إلى دراسة خصائص ونتائج اضطراب التصرف والتنبؤ به لدى عينة من البنات؛ بعضهن لديهن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والبعض الآخر لا يعانيان من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واحتوت العينة على (١٤٠) بنتاً لديهن فرط الحركة وتشتت الانتباه، و(١٢٢) بنتاً ليس لديهن تشتت الانتباه وفرط الحركة، وتراوحت أعمارهن بين (٦ - ١٨) سنة.

وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عامل خطير مسبب لاضطراب التصرف في مرحلة الطفولة والمراهقة، كما أشارت الدراسة إلى أن الفتيات اللاتي يعانين من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُتوقع أن اضطراب التصرف لديهن يكون على شكل سلوك الشخصية المضادة للمجتمع في مرحلة الطفولة، وفي مرحلة المراهقة يكون على شكل صراع عائلي، ومشكلات سلوكية تعليمية، ونفسية، وجنسية.

وهدف دراسة مكرتي وآخرين (Mccarty, & Others, 2023) إلى البحث في الأعراض والظواهر والنتائج المرتبطة بالاكتئاب واضطراب التصرف، بالاعتماد على التصميم النمائي الاحتمالي، واحتوت العينة على (٥٢١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس إلى الصف التاسع، وأجري الفحص عليهم لمدة (٤) سنوات متتالية.

وكشفت نتائج الدراسة أن التفاعل بين أعراض الاكتئاب واضطراب التصرف يشير إلى مشكلة تعاطي المخدرات في وقت لاحق على البنين والبنات، كما أشارت الدراسة إلى أن

معظم الأشخاص الذين زادت لديهم أعراض الاكتئاب واضطراب التصرف في الصف السادس والتاسع، أصبح لديهم مشكلة التعاطي في الصف (١٢).

-التعقيب على الدراسات السابقة:

جاء في دراسة دوم والنفيعي (١٩٩٩) أن السلوك العدواني البدني الموجه نحو الآخرين من أكثر السلوكيات الممارسة بين الطلاب في المدارس، وأقلها السلوك العدواني الرمزي، كما اتضح من دراسة الشاعر وشمروخ (٢٠١١) أن المعلمين ذوي المعاملة الجيدة مع الطلاب، والمعلمين ذوي التعليم العالي قادرون على مواجهة السلوكيات العدوانية، وإدارة الصف. وجميع ما ذكر يتفق مع دراسة أولسون (Olson, 2009) في أن المعلمين المطبق عليهم البرنامج كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات ضبط الصف الإيجابية، ولتكرار الثناء والتعزيز؛ ولذلك أثر بشكل واضح على سلوكيات الطلاب، وعلى الكفاءة الاجتماعية. كما اتفقت دراسة أبو العينين مع ما ذكر سالفاً؛ حيث جرى استخدام برنامج فعال في علاج اضطراب ذوي التصرف لدى الأطفال المراهقين.

واتفقت دراسة كل من عبدالله (Abdulla, 2013)، وإسماعيل (٢٠٠٨) في أن طلاب ذوي اضطراب التصرف ينخفض لديهم التحصيل التعليمي، وتتنخفض لديهم المهارات الاجتماعية.

واتفقت دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيلام (Ialongo, & Poduska, 2001)، ودراسة أولسون (Olson, 2009)، ودراسة أبو العينين (٢٠١٢)، ودراسة ألفاريز (Alvarez, 2007)، في فاعلية البرامج التدريبية المطبقة على عينات الدراسة.

كما اتفقت الدراسات على أن اضطراب التصرف يظهر ملازماً لاضطرابات أخرى كاضطراب سلوك الشخصية المضادة للمجتمع، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، والاكتئاب لدى دراسات كل من:

(Le Corff, and Toupin, 2014; Monuteaux, & Faraone, Michelle) & Lara, Gross, Lara, Biederman, (2007); Mccarty, & Others, 2013) Biederman,

وأفادت دراسة دوم والنفيعي (١٩٩٩) بأن السلوك العدواني البدني الصادر عن الطلاب من أكثر السلوكيات العدائية الصفية انتشاراً، مختلفة بذلك عن نتيجة دراسة الشاعر وشمروخ (٢٠١١)؛ إذ أفادت بأن السلوك العدواني الموجه نحو المعلمين من أقل السلوكيات انتشاراً لدى الطلبة.

وبينت دراسة الشاعر وشمروخ (٢٠١١) أن المعلمين ذوي التعليم العالي وذوي المعاملة الحسنة يستخدمون أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة، فاختلفت بهذا عن دراسة بدوي وأبوشلاق (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن الطلبة ذوي

السلوك العدواني يحوزون على مكانة اجتماعية متدنية لدى معلمهم؛ ويعود ذلك إلى توجيهات وأساليب المعلمين ووجهة نظرهم، في حين الحالة لدى الطلاب كما هي (إظهار السلوكيات العدوانية).

وانتقلت دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام، (Ialongo, & Poduska, 2001) ; Werthamer, Kellam, 2001) ودراسة أبو العينين (٢٠١٢) في تطبيق برنامج للمعلمين والوالدين، في حين اختلفت هذه الدراسات عن دراسة أولسون (Olson, 2009) وعن دراسة ألفاريز (Alvarez, 2007) في تطبيق برنامج على المعلمين فقط.

خصائص الدراسة الحالية:

يتضح من عرض الدراسات السابقة وجود فجوة في الأدبيات على الرغم من وجود دراسات كثيرة في الأدب الأجنبي متقدمة على الأدب العربي -حسب علم الباحثة- حيث ركزت الدراسات على التدخل للمعلمين والوالدين كما هو موضح آنفاً في دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام، (Ialongo, Poduska, Werthamer, Kellam, 2001) and Olson, 2009).

أما بالنسبة لدراسة أبو العينين فتضمنت الطلاب المشخصين مسبقاً باضطراب التصرف، وفي الوقت ذاته أهملت الدراسة أهم مرحلة أولية للمعلمين، وهي المعرفة بسمات ذوي الاضطراب، كما أن هنالك ندرة في الدراسات العربية -على حد علم الباحثة- التي تناولت معرفة المعلمين بسمات الطلاب ذوي اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وخطوات وطرق الإحالة.

وبذلك تتضح الحاجة إلى البحث في هذا الموضوع، وإلى إجراء الدراسة الحالية المتمثلة في: مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة في المرحلة الابتدائية لذوي اضطراب التصرف.

منهج الدراسة وأجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة (التجريبية)؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها من خلال تطبيق استبانة قبل وبعد البرنامج؛ لقياس مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية للمرحلة الابتدائية، وطرق إحالتهن بالرجوع إلى الأدبيات التي تقيس معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف. ويقصد بالمنهج شبه التجريبي أنه تعديل مقصود ومضبوط لظروف محددة لظاهرة من الظواهر، وملاحظة وتفسير التغيرات التي تطرأ عليها (داود، ٢٠١١).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية والأهلية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (١٣٥٠٣)، وجاء تحديد هذا الرقم من خلال استعانة الباحثة بقوائم الحصر في وزارة التعليم بمدينة الرياض (الدليل الإحصائي لوزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة على أن يكون عددهن (٣٥) معلمة؛ بحيث يكون عدد مجموعة معلمات المرحلة الابتدائية (٣٥) معلمة؛ وذلك ليتاح للباحثة استخدام الاختبارات البارامترية (الكسائي، ٢٠١٢). كما تم زيادة عدد أفراد العينة؛ لتفادي مشكلة التسرب. وتم توزيع الاستبانة على معلمات المرحلة الابتدائية في مدرسة (٢٢٧)، وكان عدد المعلمات (٢٢) معلمة قبل تطبيق البرنامج وأثناء التطبيق، أما بعد تطبيق البرنامج وإعادة القياس بالاستبانة ف لوحظ تسرب معلمتين من عدد (٢٢).

وتم التطبيق في مدرسة (٣٥٦)، وكان عدد المعلمات المشاركات (١٣) معلمة؛ حيث تم تطبيق الاستبانة القبليّة عليهن، ومن ثم تطبيق البرنامج، ومن ثم إعادة تطبيق الاستبانة؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي لرفع مستوى معرفتهن بسمات ذوات اضطراب التصرف، وبالتالي يصبح عدد العينة (٣٣) معلمة من كلتا المدرستين اللتين طبق فيهما البرنامج.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الديموغرافية، وتتمثل في عدد سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، وذلك على النحو الآتي:

١- عدد سنوات الخبرة

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
١٠ سنوات فأقل	٤	١٢,١
١١ سنة فأكثر	٢٩	٨٧,٩
الإجمالي	٣٣	١٠٠,٠

تم دمج فئة (سنة - ٥ سنوات) مع فئة (٦ - ١٠ سنوات) في فئة واحدة هي (١٠ سنوات فأقل)؛ وذلك لاحتواء فئة (سنة - ٥ سنوات) على استجابتين فقط.

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة، والذي يشير إلى أن هناك (٢٩) معلمة بنسبة (٨٧,٩%) خبرتهن (١١) سنة فأكثر، في حين أن هناك (٤) معلمات بنسبة (١٢,١%) خبرتهن (١٠) سنوات فأقل.

وتدل النتيجة السابقة على أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة يمتلكون خبرة عالية في مجال عملهم؛ مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة حول برنامج تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب التصرف، وطرق إحالتهم؛ حيث تُعد الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في آراء الأفراد نحو الأشياء.

٢- المستوى التعليمي

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي.

النسبة المئوية	التكرارات	المستوى التعليمي
٣٠,٣	١٠	معهد إعداد معلمات
٣٠,٣	١٠	دبلوم عالي
٣٩,٤	١٣	بكالوريوس
١٠٠,٠	٣٣	الإجمالي

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن هناك (١٣) معلمة بنسبة (٣٩,٤%) مستواهن التعليمي بكالوريوس، في حين أن هناك (١٠) معلمات بنسبة (٣٠,٣%) مستواهن التعليمي (معهد إعداد معلمات، دبلوم عالي).

وتدل النتيجة السابقة على تنوع المستوى العلمي لأفراد عينة الدراسة؛ مما يعني أن تحديدهم لبرنامج تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة الطالبات ذوات اضطراب التصرف، سيتأثر بخلفيتهن العلمية؛ نظراً لتأثير المؤهل العلمي في اتجاهات الأفراد نحو الأشياء.

رابعاً: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها:

تتكون أداة الدراسة من أداتين؛ هما:

١- استبانة شبيهة بالاختبار طبقت قبل البرنامج؛ لقياس معرفة المعلمات قبل تطبيق البرنامج، وإعادة تطبيق الاستبانة بعد تطبيق البرنامج؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تحسين معرفتهن بسمات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهم.

وتكونت الاستبانة من:

أ - غلاف خارجي: نصّ على المعلومات الأساسية للاستبانة، وهي: (عنوان الدراسة- اسم الباحث- اسم المشرف- التاريخ).

ب - خطاب: هدفه توضيح الدراسة للمعلمات، وكيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة.

ج- الجزء الأول: نصّ على المعلومات الديموغرافية المتمثلة في متغيري الدراسة، وهما: (الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية).

د- الجزء الثاني: تضمن (٤) أبعاد وعدداً من الفقرات بلغت (٤٩) فقرة؛ حيث احتوى البعد الأول على سمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات

العلاقة، وعدد فقراته (١٥) فقرة. واحتوى البعد الثاني على سمات ذوات اضطراب التصرف التعليمية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة، وعدد فقراته (١٤) فقرة. واحتوى البعد الثالث على سمات ذوات اضطراب التصرف الاجتماعية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة، وعدد فقراته (١٣) فقرة. في حين احتوى البعد الرابع على إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وعدد فقراته (٧) فقرات.

خامساً: صدق وثبات أداة الدراسة

أولاً: صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢: ٤٢٩)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى؛ بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١، ١٧٩). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

١- الصدق الظاهري:

تم عرض أداة الدراسة على عدد من أساتذة الجامعات البالغ عددهم (٩) محكمين؛ لتحكيمها علمياً وتربوياً من حيث صحة المادة العلمية ومناسبتها للمعلمات، وفي ضوء آرائهم، قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية. ملحق رقم (١٠٤).

٢- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل سؤال والدرجة الكلية للمحور؛ لمعرفة الصدق الداخلي للأداة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون للسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوي اضطراب التصرف بالدرجة الكلية لكل سمة.

السمات السلوكية		السمات التعليمية		السمات الاجتماعية		طرق الإحالة	
معامل الارتباط	العلاقة	معامل الارتباط	العلاقة	معامل الارتباط	العلاقة	معامل الارتباط	العلاقة
١	٠,٦٣٤**	١	٠,٦٢٥**	١	٠,٨٢٦**	١	٠,٧٢٦**
٢	٠,٦٦١**	٢	٠,٦٨٠**	٢	٠,٧٠١**	٢	٠,٥٩٢**
٣	٠,٦٧٤**	٣	٠,٦٥١**	٣	٠,٧٤٨**	٣	٠,٦٨٧**
٤	٠,٦٩٣**	٤	٠,٧٢٤**	٤	٠,٧٤٧**	٤	٠,٦٧٠**
٥	٠,٧٩٥**	٥	٠,٧٨٣**	٥	٠,٧٦٣**	٥	٠,٦٩٠**
٦	٠,٧٦٥**	٦	٠,٨١٤**	٦	٠,٨٢٢**	٦	٠,٦٤٣**
٧	٠,٦٧٤**	٧	٠,٨١٣**	٧	٠,٧٣٦**	٧	٠,٦٦٤**
٨	٠,٦٩٠**	٨	٠,٧٧٤**	٨	٠,٧٥٢**	-	-

السمات السلوكية		السمات التعليمية		السمات الاجتماعية		طرق الإحالة	
معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة
**٠,٧٦٧	٩	**٠,٧٩٥	٩	**٠,٧٤٣	٩	-	-
**٠,٨١٧	١٠	**٠,٨٤٨	١٠	**٠,٧٨١	١٠	-	-
**٠,٧٨٩	١١	**٠,٨٣٧	١١	**٠,٧٧٨	١١	-	-
**٠,٧٣٨	١٢	**٠,٨٤٠	١٢	**٠,٨٣٩	١٢	-	-
**٠,٧٥٧	١٣	**٠,٨٣٨	١٣	**٠,٨٣٥	١٣	-	-
**٠,٦٤٨	١٤	**٠,٨٩٠	١٤	-	-	-	-
**٠,٧٤٦	١٥	-	-	-	-	-	-

٢- ** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون للسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب ذوي اضطراب التصرف بالدرجة الكلية للأداة.

العبرة	معامل الارتباط
السمات السلوكية	**٠,٩١٢
السمات التعليمية	**٠,٩٣٢
السمات الاجتماعية	**٠,٩٤١
طرق الإحالة	**٠,٨٥٢

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال الجدولين (٣، ٤) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات الاختبار:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص أنفسهم في أوقات مختلفة (العساف، ٢٠١٢، ص ٤٣٠). ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α)، وإعادة الاختبار، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٥) المبين كالآتي:

١- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	السمات السلوكية	١٥	٠,٨٥٧
٢	السمات التعليمية	١٤	٠,٨٦٧
٣	السمات الاجتماعية	١٣	٠,٨٦٠

٤	طرق الإحالة	٧	٠,٨٨٥
	الثبات الكلي	٤٩	٠,٨٩٣

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩٣)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٦٠، ٠,٨٨٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٢- الثبات باستخدام إعادة التطبيق.

للتحقق من ثبات الاختبار؛ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على المعلمات، ثم قامت بإعادة تطبيقها مرة أخرى، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٦)، وعلى النحو الآتي:

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التطبيقين الأول والثاني.

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	السمات السلوكية	**٠,٨١٢
٢	السمات التعليمية	**٠,٨٠٩
٣	السمات الاجتماعية	**٠,٨٢٢
٤	طرق الإحالة	**٠,٨٣٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث جاءت قيمة معامل الارتباط لمحور السمات السلوكية (٠,٨١٢)، ولمحور السمات التعليمية (٠,٨٠٩)، ولمحور السمات الاجتماعية (٠,٨٢٢)، ولمحور طرق الإحالة (٠,٨٣٦)، وجميعها معاملات ارتباط قوية؛ وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، ويمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٣- البرنامج:

أعد البرنامج بالاستناد إلى الأطر الأدبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ويتضمن جلسات تدريبية وغير تدريبية، وتحتوي الجلسات غير التدريبية على جلستين للمعلمات تتمثلان في (الجلسة التمهيدية، والجلسة الختامية)، في حين اشتملت الجلسة التمهيدية على: تعريف المعلمات بأهداف البرنامج التدريبي، وطريقة الاختبار القبلي والبعدي، ومدة البرنامج وأقسامه، وأخيراً تطبيق الاختبار القبلي على المعلمات.

واختصت الجلسة الختامية بإعادة تطبيق الاختبار على معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام، واسترجاع المعلومات لدى معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام. وتكونت الجلسات التدريبية من (٤) جلسات، تمثلت في (تعريف المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف)، وتحتوي الجلسات على أنشطة نظرية وتطبيقية بمعدل (٤٥) دقيقة

لكل جلسة، ما عدا الجلسة الرابعة فمدتها (٣٥) دقيقة. وهذه الجلسات التدريبية وغير التدريبية موزعة على ستة أيام.

وهدف البرنامج إلى تحسين معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف السلوكية الظاهرة عليهن، والتي تشترك مع ذوات السلوك العدواني كسلوك الكتابة على حائط الصف والمدرسة، والتعدي على قريباتهن بضربهن (أبو مصطفى، ٢٠٠٩). كما هو موضح في الملحق رقم (١٤١).

فضلاً عن تحسين معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية، فمن السمات التعليمية التي تظهر عليهن الهروب من المدرسة، كما يظهر عليهن انخفاض ملحوظ في القراءة والمهارات اللفظية، ومن سماتهن الاجتماعية النزاعات المتكررة مع قريباتهن، واستخدامهن للأسلحة في التعدي عليهن، وتعاطي المخدرات والمسكرات التي تؤثر عليهن سلباً في التعامل مع الآخرين (حمود وعبدالله، ٢٠١٦؛ يوسف، ٢٠٠٠). كما هو موضح في الملحق رقم (١٤٤-١٤٧).

أما طرق إحالتهم فتكون من خلال التوثيق في السجلات؛ حيث توثق المعلمة جميع ما تلاحظه على التلميذة في المواقف الصفية من حيث الاهتمامات والحاجات والقدرات لكي تفيد بها فريق التدخل (يحيى، ٢٠٠٨). كما هو موضح في الملحق رقم (١٤٩).

صدق البرنامج:

تم استخدام صدق المحكمين بعرض البرنامج على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المختصين.

سادساً: الأساليب الإحصائية

تم استخدام عددٍ من الاختبارات الإحصائية لمعالجة البيانات وتحليلها، وذلك بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for Social Sciences) (SPSS)، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة.

١- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة إعادة التطبيق.

٢- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٣- تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (paired sample t-test)؛ للتعرف على الفروق بين درجات المعلمات في الاختبارين: القبلي، والبعدي.

٤- تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بدلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)؛ وذلك للتعرف على الفروق في استجابات المعلمات باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ لعدم تكافؤ فئات متغير الخبرة التدريسية.

٥- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بدلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك للتعرف على الفروق في استجابات المعلمات باختلاف متغير المستوى التعليمي؛ لعدم تكافؤ فئات متغير المستوى التعليمي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول وتحليلها:

السؤال الأول: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهم؟

للتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يأتي:

جدول (٧) نتائج (ت) لعينتين مترابطتين (paired sample t-test) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات بالاختبارين القبلي والبعدي بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهم.

الأبعاد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
السمات السلوكية	قبلي	٣٣	٣,٤٠	٠,٧٠	-	٠,٠٠١	٠,٣٥٦
	بعدي	٣٣	٤,٣٨	٠,٦٣	٥,٩٥١		
السمات التعليمية	قبلي	٣٣	٣,٢٦	٠,٨١	-	٠,٠٠١	٠,٣٦٦
	بعدي	٣٣	٤,٣٥	٠,٦٤	٦,٠٧٥		
السمات الاجتماعية	قبلي	٣٣	٣,٤١	٠,٧٤	-	٠,٠٠١	٠,٣٥٨
	بعدي	٣٣	٤,٤٥	٠,٦٨	٥,٩٥٠		
طرق إحالة التلميذات	قبلي	٣٣	٣,٦٥	٠,٨٢	-	٠,٠٠١	٠,٢٨٣
	بعدي	٣٣	٤,٥٢	٠,٥٨	٥,٠٢٤		
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	قبلي	٣٣	٣,٤٣	٠,٦٦	-	٠,٠٠١	٠,٤١١
	بعدي	٣٣	٤,٤٣	٠,٥٥	٦,٦٧٨		

يتضح من خلال الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح

المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٤,٣٨) مقابل (٣,٤٠) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية للطالبات ذوات اضطراب التصرف.

كما يتضح من الجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات بالاختبارين القبلي، والبعدي للسمات السلوكية بلغت (٠,٣٥٦)؛ إذ نلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (٠,١٤) (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف. وتُفسر فاعلية البرنامج في تحسين معرفة المعلمات بالسمات السلوكية بأنه يكثر لدى الطالبات سلوكيات اضطراب التصرف في المدارس كالضرب، والشتم، والسرقة، وتهديد الآخرين؛ مما دفع المعلمات لحضور البرنامج وتلقي المعلومات؛ حيث اتفقت سمات التلميذات في المدرستين المطبق فيهن البرنامج مع دراسة كلٍّ من دوم والنفيعي (١٩٩٩) بأن سلوك العدوان الصفي البدني من أكثر أنماط السلوك العدائية الصفية انتشاراً، يليه العدوان الصفي اللفظي، وأخيراً السلوك العدواني الصفي الرمزي.

كما بينت النتائج بالجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات بالاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٤,٣٥) مقابل (٣,٢٦) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما يُبين الجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي، والبعدي للسمات التعليمية بلغت (٠,٣٦٦)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية، ومقدارها (٠,١٤) (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي، والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتفسر فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية؛ بكونه جاء مفسراً لأسباب تدني تحصيل التلميذات على الرغم من اختلاف الإستراتيجيات التعليمية التي تطبقها المعلمات مع التلميذات، كما تعزى فاعليته إلى نقص الدورات التي

تحضرها المعلمات، وقلة تطبيق البرامج التدريبية لطلاب الدراسات العليا التي تفسر أسباب الانخفاض التحصيلي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) على أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف وصعوبات في القراءة والمخاطبة تؤدي إلى الصعوبات التعليمية، وأنه لا بد من التدخلات المبكرة؛ كي تساعد في تعليمياً بشكل أفضل، وكذلك دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) التي كشفت نتائجها عن الارتباط الموجب والدال إحصائياً بين اضطراب التصرف، والتدني في التحصيل التعليمي.

وأوضحت النتائج بالجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٥) مقابل (٣,٤١) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما يوضح الجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي للسمات الاجتماعية بلغت (٠,٣٥٨)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (٠,١٤) (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨)، وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعود فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات اضطراب التصرف إلى وجود حالات للتلميذات مشابهة لسمات ذوي اضطراب التصرف الاجتماعية؛ مما أثار رغبة المعلمات في معرفة ما هي السمات الاجتماعية للتلميذات ذوات الاضطراب.

حيث وجدت دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، وبينت دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بين اضطراب التصرف والتدني في المهارات الاجتماعية.

وكشفت النتائج بالجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (٤,٥٢)، مقابل (٣,٦٥) للمعلمات في الاختبار

القبلي. وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما كشفت النتائج الموضحة بالجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي لطرق إحالة التلميذات بلغت (٠,٢٨٣)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية، ومقدارها (٠,١٤) (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعود فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف إلى رغبتهم الشديدة في تحسين سلوكيات التلميذات؛ لتصبح عملية التدريس أسهل معهن، وتزيد من مقدرتهن على ضبط الصف؛ مما يؤدي إلى تحسّن مستوى تحصيل التلميذات، كما أن هناك انخفاضاً في معرفة المعلمات بخطوات الإحالة؛ لغياب التوجيه والإرشاد لهن.

وأيضاً تعزى النتيجة إلى ما ذكر يحيى (٢٠٠٨) بأن المعلمة قادرة على كشف طرق وإستراتيجيات لحل المشكلة مع التلميذة دون إحالتها، وعند الإحالة فالمعلمة تعطي المعلومات للفريق الذي سيعمل مع التلميذة، كما أنها تحاول معرفة كل المعلومات عن التلميذة للتمكن من حل مشكلاتها، والمعلمة عنصر فعال في الفريق حيث تقوم بتزويد فريق الكشف، والتقييم بالمعلومات التي يحتاج إليها.

وأخيراً، فقد بينت النتائج بالجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٣) مقابل (٣,٤٣) للتلميذات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما كشفت النتائج بالجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف بلغت (٠,٤١١)، ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (٠,١٤) (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨)، وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة وهو البرنامج التدريبي، أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وبناء على ما سبق، فقد طابقت نتائج فاعلية البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية نتائج عدة دراسات سابقة استخدم فيها التدريب أداة ناجحة مع المعلمين؛ ففي دراسة كل من لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيلام (Ialongo, & Poduska, Werthamer, Kellam, 2001) التي هدفت إلى دراسة تأثير تدخلين وقائيين عالميين (الفصول الدراسية الموجهة التي تهدف إلى تقليل التعرض لخطر الإصابة باضطراب التصرف في مرحلة عمرية لاحقة من خلال تعزيز ضبط الصف من قبل المعلمين)، وكشفت النتائج أن الأطفال في عمر (١٢) عامًا لدى المجموعة التي تلقت البرنامج كانت أقل تصنيفًا باضطراب التصرف من قبل معلمهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت مجموعة الأطفال الذين تلقوا البرنامج أقل من ناحية انطباق معايير اضطراب التصرف عليهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان برنامج الفصول الدراسية الموجهة أكثر فعالية في تقليل انتشار اضطراب التصرف في عمر (١٢) عامًا، وفي الحد من الحاجة إلى الخدمات الصحية النفسية والاستفادة منها.

واتفقت كذلك مع دراسة أولسون (Olson, 2009) التي هدفت إلى تأثير معلمي الطفولة المبكرة على اضطراب التصرف للأطفال ما قبل المدرسة، وإلى تقييم آثار تدريب المعلمين من خلال برنامج الوقاية على جودة المعلم من ناحية تطبيق إستراتيجيات ضبط الصف المناسبة، وترسيخ مناخ صفي إيجابي؛ إذ أظهرت النتائج أن معلمي المجموعة شبه التجريبية كانوا أكثر استخدامًا لإستراتيجيات الضبط الصفية الإيجابية، ولتكرار الثناء والتعزيز، وانخفاض نسبة تكرار التفاعلات السلبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أن استخدام المعلمين للتعزيز والثناء والتطبيقات الإيجابية، وإستراتيجيات الضبط الصفية، أثرت بشكل فريد على سلوك الطلاب، والكفاءة الاجتماعية.

ومع دراسة أبو العينين (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين لعلاج اضطراب التصرف لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ إذ كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في علاج اضطراب التصرف لدى الأطفال، وذلك في ضوء الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالقياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات التصرف لدى الأطفال لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتبقي.

كما اتفقت مع نتائج دراسة ألفاريز (Alvarez, 2007) التي هدفت إلى اختبار أثر إعداد المعلم لاستجابات ردود الفعل تجاه العدوان الصفية؛ إذ أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريب في دعم إدارة الصف.

وذلك يؤكد على أهمية التدريب للمعلمات؛ إذ إن التدريب يزيد من الفرص التي يحتاج إليها المتدرب ليكتسب المعارف والمهارات، كما أن التدريب يعمل على تغيير الأفكار، واكتساب أفكار إيجابية نحو عمله الذي يمارسه، ويتيح للفرد أن يكتسب خبرات جديدة في

مجال عمله، وذلك من خلال عرض مشكلات عمله لمعرفة أسبابها وحلّها، كما يعمل التدريب على ترسيخ مهارات التعلم الذاتي المستمر، ويساعد على إعطاء الفرص للعاملين بالاحتكاك بالآخرين لتنمية مداركهم المهنية (معمار، ٢٠١٠).

والتدريب يحث الفرد على زيادة الإنتاج، ويعمل على استكمال دور الجامعات والمدارس؛ إذ يشمل تنمية المعلومات والمهارات للأفراد والجماعات من خلال إعطاء الفرص للأفراد بالاحتكاك والتعاون مع الآخرين (السكرانة، ٢٠١١).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني وتحليلها

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تُعزى لمتغيري الدراسة: الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة التدريسية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في التطبيق البعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بدلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)؛ لعدم تكافؤ فئات متغير الخبرة التدريسية، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٨) على النحو الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية

والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات باختلاف متغير الخبرة التدريسية.

الأبعاد	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
السمات السلوكية	أقل من ١٠ سنوات	٤	٢١,٠٠	٨٤,٠٠	٠,٨٩٢	٠,٣٧٢
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٦,٤٥	٤٧٧,٠٠		
السمات التعليمية	أقل من ١٠ سنوات	٤	٢٤,٢٥	٩٧,٠٠	١,٦٠٦	٠,١٠٨
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٦,٠٠	٤٦٤,٠٠		
السمات الاجتماعية	أقل من ١٠ سنوات	٤	١٨,٧٥	٧٥,٠٠	٠,٣٩٢	٠,٦٩٥
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٦,٧٦	٤٨٦,٠٠		
طرق إحالة التلميذات	أقل من ١٠ سنوات	٤	٢٢,٨٨	٩١,٥٠	١,٣٣١	٠,١٨٣
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٦,١٩	٤٦٩,٥٠		

الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	أقل من ١٠ سنوات	٤	٢٣,٠٠	٩٢,٠٠	١,٣٢٤	٠,١٨٥
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٦,١٧	٤٦٩,٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف باختلاف متغير (الخبرة التدريسية)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد: (٠,٣٧٢، ٠,١٠٨، ٠,٦٩٥، ٠,١٨٣) على التوالي، وللدرجة الكلية (٠,١٨٥)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف مستوى خبراتهن التدريسية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعزى النتيجة السابقة إلى أن المعلمات، وإن اختلفت خبراتهن التدريسية، فإنهن يتبادلن الخبرات فيما بينهن أو من المعلمات اللاتي في المدارس الأخرى، ويعود ذلك لاهتمامهن بجوانب التعليم والنواحي الصحية الأخرى المرتبطة بالطالبات لتحقيق أهدافهن التعليمية مع طالباتهن، والمحافظة على بيئة الصف السليمة (زيدان، ١٩٨٨).

ثانياً: الفروق باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في التطبيق البعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب باختلاف متغير (المستوى التعليمي)؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بدلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير (المستوى التعليمي)، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٩) على النحو الآتي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب باختلاف متغير المستوى التعليمي.

الأبعاد	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
السمات السلوكية	معهد إعداد معلمات	١٠	٢٠,٨٠	٥,٣٥٣	٠,٠٦٩
	دبلوم عالي	١٠	١١,٣٥		
	بكالوريوس	١٣	١٨,٤٢		
السمات التعليمية	معهد إعداد معلمات	١٠	١٨,٩٠	٢,٤٨٠	٠,٢٨٩
	دبلوم عالي	١٠	١٣,٠٠		
	بكالوريوس	١٣	١٨,٦٢		

السمات الاجتماعية	معهد إعداد معلمات	١٠	١٩,٥٥	١,١٩٩	٠,٥٤٩
		١٠	١٤,٩٥		
طرق إحالة التلميذات	معهد إعداد معلمات	١٣	١٦,٦٢	٠,١٠٤	٠,٩٤٩
		١٠	١٦,٢٠		
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	معهد إعداد معلمات	١٠	١٧,٤٠	٢,٤٩٦	٠,٢٨٧
		١٣	١٧,٣١		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير المستوى التعليمي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد: (٠,٠٦٩، ٠,٢٨٩، ٠,٥٤٩، ٠,٩٤٩) على التوالي، وللدرجة الكلية (٠,٢٨٧)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)؛ أي غير دالة إحصائياً. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف مستوياتهم التعليمية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعزى النتيجة السابقة إلى سرعة استجابة المعلمات للبرنامج، وإن اختلفت مستوياتهم التعليمية؛ لوجود رغبة لدى المعلمات في تحسين وتطوير معلوماتهن حول اضطراب التصرف؛ وذلك لوجود الكثير من الطالبات في المدرسة اللاتي يتصفن ببعض سمات اضطراب التصرف، فقد ذكر كوبرسميدت وآخرون (٢٠٠٠) أن الأطفال ذوي المستويات العالية من السلوك العدواني يخلقون مشكلة رئيسة في إدارة المدرسة تتداخل مع بيئة تعلم زملائهم، ومع إنجازهم التعليمي (في (Muratori, & Other, 2015)).

وبالتالي لا تستطيع المعلمة إدارة الصف أو تحقيق أهداف درسها، فتعمل على البحث في معرفة ما وراء تلك السلوكيات التي تصدرها الطالبات، فالانخفاض التحصيلي الذي يحصلن عليه قد يكون راجعاً لنزاع بين الأسرة أو لأسباب نفسية أو اقتصادية، والمعلمات بمختلف مستوياتهم التعليمية يقمن بذلك من أجل تحسين العملية التعليمية وضبط سلوكيات الطالبات (زيدان، ١٩٨٨).

وهذه النتيجة تختلف عن دراسة الشاعر والشمروخ (٢٠١١) التي بينت نتائجها أن المعلمين الذين لديهم مستوى عالٍ من التعليم قادرون على استخدام أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف، وتعليم الطلبة ذوي العدوان، في حين كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف

مستوياتهن التعليمية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

١- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف وأبعادها الفرعية المتمثلة في (السمات السلوكية، السمات التعليمية، السمات الاجتماعية، طرق الإحالة)، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير (الخبرة التدريسية).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

ثانياً: توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بعدد من التوصيات، وهي:

١- تعميم فكرة البرنامج التدريبي على معلمات المرحلة الابتدائية؛ حيث كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

٢- إقامة دورات تدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية حول البرنامج المقترح؛ وذلك لتحسين مهاراتهن وقدراتهن في استخدام البرنامج.

٣- إتاحة الفرصة لمعلمات المرحلة الابتدائية في إكمال دراستهن العليا؛ حيث بينت النتائج أن هناك نسبة قليلة جداً من أفراد الدراسة ممن مستواهن الدراسي (دراسات عليا)، بما يُسهم في تعزيز قدراتهن التدريسية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
أبو العينين، حنان. (٢٠١١). إعداد مقياس اضطراب المسلك لدى الأطفال في مرحلة
الطفولة المتأخرة. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.
القاهرة: جامعة عين شمس. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/130868>

أبو العينين، حنان. (٢٠١٢). دراسة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين
كمُرشدِين في علاج اضطراب المسلك لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة
المتأخرة. مجلة الإرشاد النفسي- مصر، (٣١)، ٣٩٧-٤١٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/183740>

أبو مصطفى، نظمي. (٢٠٠٩). مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين:
دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكيًا. مجلة الجامعة الإسلامية
للبحوث الإنسانية - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية. غزة:
(١٧) ١٧٠-٤٨٧. ٥٢٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/646285>

الأحرش، يوسف؛ والذبيدي، محمد. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. ليبيا: دار الكتب الوطنية.
الإدارة العامة بمنطقة الرياض. (١٤٣٧). البطاقات الإحصائية (إجمالي الأعداد في المدارس
التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض). الرياض: وزارة التعليم.
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض:
وزارة التعليم.

الأسدي، سعيد؛ وفارس، سندس. (٢٠١٤). الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية
والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
إسماعيل، هالة. (٢٠٠٨). اضطراب المسلك وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة تتبعية.
دراسات تربوية واجتماعية. مصر: (٢) ١٤، ١١٣-١٧٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record>

بدوي، عائشة؛ وبوشلاق، نادية. (٢٠١٤). علاقة السلوك العدواني للتلاميذ بمكانتهم
الاجتماعية من وجهة نظر أساتذتهم: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة
متوسطة. [ملخص] مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح.
ورقلة: (١٥). ٦٢-٥١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/637561>

بطرس، بطرس. (٢٠١٠). طرق تدريس المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا. عمان: دار المسيرة.

جيمس، م؛ وتومتلي، ج. (٢٠١٢). خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين. (ترجمة غالب الحيارى). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).

جيولياني، جيورجي؛ وبيرانجلو، روجر. (٢٠١٥). الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. (ترجمة ختام القحطاني). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).
الحاج، محمود. (٢٠١٠). الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية- المفهوم-التشخيص-العلاج. عمان: دار اليازوري العلمية.

حسن، السيد. (٢٠٠٦). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث التربوية والنفسية باستخدام SPSS. كلية التربية. جامعة الملك سعود. تم استرجاعها بتاريخ ١٢ مايو، ٢٠١٧ <file:///C:/Users/samsung->

حسين، طه. (٢٠٠٧). استراتيجيات إدارة الغضب والعنوان. عمان: دار الفكر.
الحمادي، أنور. (٢٠١٤). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
حمود، محمد؛ وعبدالله، محمد. (٢٠١٦). المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال وأساليب المساعدة فيها. عمان: دار الإعصار العلمي.
خavanaugh، محمد؛ وضمرة، ليلي؛ والجندي، خالد؛ والهرش، جهاد. (٢٠١٥). المدخل إلى صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر.

داود، عزيز. (٢٠١١). مناهج البحث العلمي. عمان: دار أسامة.
الدسوقي، مجدي. (٢٠١٤). مقياس اضطراب السلوك الفوضوي. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الدسوقي، مجدي. (٢٠١٥). اضطراب المسلك- الأسباب- التشخيص- الوقاية والعلاج. القاهرة: دار العلوم.

دوم، أمثال؛ والنفيعي، عابد. (١٩٩٩). أنماط السلوك العدواني الصفي الشائعة لدى عينة من طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات وعلاقاته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/531629>
الزعبى، عبدالله. (٢٠١٥). السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. عمان: دار الخليج.

الزهيري، محسن. (٢٠١٦). السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة بغداد- العراق. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/751003>

زواهرة، محمد؛ وملكوش، رياض. (٢٠١١). اضطراب التصرف لدى عينة من المراهقين تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل ومستوى تعليم الوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/556512>

زيدان، بدر اوي. (١٩٨٨). كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنة التعليم. مجلة التربية - قطر. (٨٧): ٥٩ - ٦٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/246089>

السكرانة، بلال. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في التدريب. عمان: دار المسيرة.
السكرانة، بلال. (٢٠١١). تصميم البرامج التدريبية. عمان: دار المسيرة.
سليم، أمل؛ وعباس، إلهام. (٢٠١٥). مشكلات الأطفال السلوكية- الأسباب- العلاج. الأردن: دار دجلة.

الشاعر، آيات؛ وشمروخ، نبيل. (٢٠١٠). السلوك العدواني في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في إقليم الشمال. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/743660>

شاهين، عوني؛ والعجائمة، عمر. (٢٠١١). متلازمة النشاط الزائد- الاندفاعية وتشنت الانتباه. عمان: دار الشروق.

عبدالفهيم، أحمد. (٢٠١٦). المحكات التشخيصية: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية. الرياض: دار الزهراء.

عبدالمعطي، حسن. (٢٠٠١). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب- التشخيص - العلاج. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

عبيد، وليم. (٧-٨ يوليو، ٢٠٠٤). المعرفة وما وراء المعرفة المفهوم والدلالة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع. عاصمة محافظة الشرقية. مصر.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (٢٠٠١م). البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه. (ط٦)، عمان: دار الفكر.

عز الدين، خالد. (٢٠٠٩). السلوك العدواني عند الأطفال. عمان: دار أسامة.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط٢). الرياض: دار الزهراء.

عطوي، جودت. (٢٠١٥). أساليب البحث العلمي - مفاهيمه - أدواته - طرقه الإحصائية. (ط٥). الإصدار الخامس. عمان: دار الثقافة.

عيسى، منصور. (٢٠١٢). تدريب العاملين. القاهرة: الدار المصرية للعلوم.

القعدان، فراس؛ وداود، نسيم. (٢٠١٢). أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/556342>

الكحيمي، وجدان؛ وحماد، فادية؛ ومصطفى، علي. (٢٠٠٧). الصحة النفسية للطفل والمراهق. الرياض: مكتبة الرشد.

الكسباني، محمد. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكفوي، أبو البقاء أيوب. (١٩٩٣). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. (ط٢). تحقيق (عدنان درويش، محمد المصري). بيروت: مؤسسة الرسالة. (العمل الأصلي عام ١٦٨٣).

محمد، قرادي. (٢٠١٢). تنامي ظاهرة العنف والسلوك العدواني في الأوساط المدرسية. [ملخص] دراسات - الجزائر، (٢١)، ص. ١٢٣ - ١٥٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/700636>

مصطفى، أسامة. (٢٠١١). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية - الأسباب - التشخيص - العلاج. عمان: دار المسيرة.

معمار، صلاح. (٢٠١٠). التدريب - الأسس والمبادئ. عمان: دار ديونو. مكتب الإنماء الاجتماعي. (٢٠٠٠). موسوعة تشخيص الاضطرابات النفسية. ج ٢. الكويت: الديوان الأميري.

المنيزل، عبدالله؛ وغرابية، عايش. (٢٠٠٦). الإحصاء التربوي - تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.

ويبر، ج؛ وبلوتس، س. (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية والانفعالية - النظرية والتطبيق. (ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).

يحيى، خولة. (٢٠٠٨). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (ط٤). عمان: دار الفكر.

يوسف، جمعة. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdulla, A. (2013). Attitude towards academic works in children with conduct disorders and efficacy of life skill training. Indian Journal of Positive Psychology, 4(1), 111-114. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1614312986?accountid=142908>

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Boesky, Lisa Melanie.(2011). Juvenile offenders with mental health disorder: who are they, and what do we do with them?. 2nded. United States: American Correctional Association.
- Chen, X. ; Huang, X. ; Chang, L. ; Wang, L. ; & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in chinese children: A 5-year longitudinal study. Development and Psychopathology, 22(3), 583-92. doi:[10.1017/S0954579410000295](https://doi.org/10.1017/S0954579410000295)
- Estell, D. B. (2007). Aggression, social status, and affiliation in kindergarten children: A preliminary study. Education & Treatment of Children, 30(2), 53- 72. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/202666030?accountid=142908>
- Evidence based practice for conduct disorder in children and adolescents. (2001). 1st ed. [ebook] Canada, ON: Children's Mental Health Ontario, p.92. Availableat: <https://www.cmho.org/documents/EBP-conduct-disorder.pdf> [Accessed 6 Apr. 2018].
- Heather, K.Alvarez. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom.Ohio <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9(3), 146-160. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/?accountid>
- Le Corff, Y.; & Toupin, J. (2014). Overt versus covert conduct disorder symptoms and the prospective prediction of antisocial personality disorder. Journal of Personality Disorders, 28(6), 864-72. doi: [101521pedi201226074](https://doi.org/10.1521/pedi.2012.26074)

- MONUTEAUX, M. C.; FARAONE, S. V.; MICHELLE GROSS, LARA; & BIEDERMAN, J. (2007). Predictors, clinical characteristics, and outcome of conduct disorder in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: A longitudinal study. *Psychological Medicine*, 37(12), 1731-41. doi: [doi:10.1017/S0033291707000529](https://doi.org/10.1017/S0033291707000529)
- Muratori, P.; Bertacchi, I.; Giuli, C.; Lombardi, L.; Bonetti, S.; Nocentini, A.; Lochman, J. E. (2015). First adaptation of coping power program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children. *Prevention Science*, 16(3), 432-439. doi: [doi.10,1007/s11121-014-0501-3](https://doi.org/10.1007/s11121-014-0501-3)
- Murray, B. A., & Myers, M. A. (1998). Conduct disorders and the special-education trap. *The Education Digest*, 63(8), 48-53. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/218159787?accountid=142908>
- Olson, E. M. (2009). The impact of early childhood educators on conduct problems in preschool children. Ph.D. University of Washington. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305015494?accountid=142908>
- O'reilly, Dermot. (2017). *Conduct Disorder and Behavioural Parent Training*. London: Jessica Kingsley.
- Raaijmakers, M. A. J.; Smidts, D. P.; Sergeant, J. A.; Maassen, G. H.; Posthumus, J. A.; Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1097-107. Doi: [.doi:10.1007/s10802-008-9235-7](https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7)
- Sakimura, J. N., M.D.; Dang, Michelle T, R.N.; M.S.N.; Ballard, K. B., Phd; & Hansen, R. L., M.D. (2008). Cognitive and

- temperament clusters in 3- to 5- year-old children with aggressive behavior. The Journal of School Health, 78(1), 38-45. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/215673583?accountid=142908>
- Stacy, D. (2008). Conduct Disorder: Definition, Statistics, Parental Role and Intervention. BOSTON COUNSELING THERAPY. Retrieve from <http://thriveboston.com/counseling/>
- Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M. B., Ketzer, C. R., Eizirik, M., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2001). School dropout and conduct disorder in brazilian elementary school students. Canadian Journal of Psychiatry, 46(10), 941-947. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/070674370104601006>
- Welter, M. A. (2014). A case study of state teacher preparation requirements supporting work with children with conduct disorder (Order No. 3690862). Available from ProQuest Central. (1667378322). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1667378322?accountid=142908>
- World Health Organization. The ICD – 10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Retrieve from <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>

مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج

The extent to which teachers of students who have learning
difficulties are familiar with curriculum-based measurement

إعداد

بدر بن محمد المبارك

Doi: 10.21608/jasht.2021.137031

قبول النشر: ١٢/٩ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٣/ ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، لعينة تشمل جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض والبالغ عددهم (٥٣٢) معلم في المرحلة الابتدائية. وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة والتحليل النظري للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاض واضح في مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. كما أوصت الباحثة بزيادة الاهتمام وإجراء العديد من الدراسات والأبحاث لزيادة الجهود المبذولة في تعليمهم وتحسين جودة التعليم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

الكلمات المفتاحية: معلمي الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، القياس المبني على المنهج.

Abstract

Pupils The pupils learn to read on learning in the pupils 'teacher graph, the pupils' learning, the pupils, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning in the Riyadh region, whose number is (532) primary school teacher. The study relied on a questionnaire and theoretical analysis to answer the study's questions. Arithmetic averages and standard deviations were calculated, and the study there is a clear decrease in pupils, pupils, learning to read by measuring based on the curriculum. Research in

research through research in research in research in research in education quality.

Keywords: teachers of students with learning disabilities, curriculum-based analogy.

المقدمة:

يستخدم القياس والتقييم في العمل التربوي باعتبارهما من لوازم اتخاذ القرارات التربوية، حيث يعد اتخاذ القرارات جزءاً من العمل التربوي، كما أن القرارات التربوية التي يتخذها المعلمون يجب أيضاً أن تستند على معلومات دقيقة ووافية وأن يتولى المعلمون أنفسهم مسؤولية جمعها وتمثيلها بيانياً واستخدامها (البтал، ٢٠١٣).

وبالنظر إلى إجراءات القياس الأخرى التي قد يكون المعلم ينفذها بالفعل، أو قد يتفادى القيام بها لما تستغرقه من وقت أو ما يكتنفها من تعقيد على نحو يحول دون تبريرها ويجعلها تقتصر إلى أي أساس منطقي، ولأن كل دقيقة يستغرقها التقييم تكون على حساب وقت التدريس، كان لابد أن ينصف القياس بالقدر اللازم من الفاعلية، وأن يفضي إلى معلومات مفيدة تقود عملية التدريس وتؤدي إلى إثراء حصيلة المتعلم وتحسين مخرجات التعليم، ومن هنا جاء القياس المبني على المنهج بديلاً لتلك الإجراءات (البтал، ٢٠١٣).

حيث انبثق القياس المبني على المنهج (CBM) عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو Stan Demo وفيليس ميركلين Phyllis Mirklin في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل ثمانينياته في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات (Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities)، حيث كانا يعملان على إعداد إجراءات تدخل تسمى تعديل البرنامج المبني على البيانات (Date - Based Program Modification) (DBPM)، ثم شرع دينو وميركلين في تطوير القياس المبني على المنهج (Deno, 1985, 2003; Hosp et al., 2007).

ويشير القياس المبني على المنهج إلى مجموعة من الإجراءات التي تفحص مهارات التلميذ بناءً على أدائه الفعلي وفقاً لمفردات المنهج الدراسي (Stecker, 2007) وقد أثبت البحث العلمي (Fuchs, & Deno, 1985, 1989, 2003; 1992; Shinn, 2013) على مدى ثلاثة عقود تقريباً، أنه لا يوجد تقييم آخر من شأنه مضاهاة القياس المبني على المنهج ومجاراته في تحقيق المتطلبات التالية: أولاً: تظهر كفاية فنية تتضمن الصدق والثبات. ثانياً: تقدم إجراءات تقنين (أي محكات) بحيث يمكن استخدامها أساساً لاتخاذ القرارات. ثالثاً: مفيدة في اتخاذ أكثر من قرار من أنواع القرارات الخمسة في التربية الخاصة، (Shinn, 1988) والمتمثلة في كل من: الفرز، الإحالة، التصنيف، وتخطيط عمليات التدريس، ومراقبة تقدم الأداء وفاعلية البرنامج التربوي (Salvia & Ysseldyke, 2004) كما أنها تستطيع الوفاء

باحثيات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الفردية الخاصة على حد سواء. (البتال، ٢٠١٩).

كما أشار فوكس وفوكس (Fuchs, Fuchs, 2006) إلى أنه "يوجد أكثر من ٢٠٠ دراسة تجريبية تقدم الدليل العلمي على أن القياسات المبنية على المنهج تتمتع بالصدق (validity) والثبات (reliability) لتقييم تطور القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ وتوثق كفاءة وأهلية القياسات المبنية على المنهج في مساعدة المعلمين على تحسين مخرجات التعلم في المرحلة الابتدائية" (البتال، ٢٠١٩)، ونتيجة لذلك جاء هذا البحث لمعرفة مدى إلمام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لما يتمتع به من دور فاعل في العملية التعليمية تنعكس على التلميذ والمعلم.

مشكلة الدراسة

تقع على معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم مسؤولية تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في غرف المصادر (البتال، ٢٠١٣) ومن هذه الخدمات عملية القياس في مواد التعلم الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات والتي من خلالها يتم صياغة الأهداف الطويلة والقصيرة للخطة التربوية الفردية (٢٠١٣).

وفي ظل غياب أدوات قياس قائمة على نتائج البحوث العلمية تصبح عملية التعرف على مستويات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم محفوفة بالمخاطر، كما أن معرفة وتقبل أداة قياس حديثة - القياس المبني على المنهج - من المعلمين والمعلمات قد يكون غير واضح ومقبول، وهذا ما أشار إليه (Rowe, Witmer, Katelin 2014) إلى تشكيل بعض المعلمين في مدى معرفة وقبول CBM ويشعرون بالقلق بشأن ما إذا كان مناسباً وعادلاً ومعقولاً. وأشارت دراسة (Wagner, et al., 2017) إلى أن هناك حاجة للبحث لزيادة فهمنا لكيفية تطوير معلمي التعليم الخاص لقدرتهم على قراءة وتفسير الرسوم البيانية CBM، بما في ذلك الاستفادة من هذه البيانات في عملية تحليل تقدم الطلاب واتخاذ القرارات التعليمية التي تؤثر إيجاباً على التعلم.

وقد أفاد (Swain & Allinder, 1997) أن أقل من نصف المعلمين الذين علموا بمعرفة CBM لم يستخدموها لأي غرض من الأغراض، وهي نتيجة مشابهة لتلك التي أبلغ عنها قبل أكثر من عقد من الزمان (ويسون، أبودود كينغ، ودينو، ١٩٨٤) ومن الأسباب أيضاً عدم المعرفة وضيق الوقت لتنفيذ إجراءات القياس المبني على المنهج (Has- achrock, Woldbeck, Ihnot, Parker, & Wesson et al. 1999: 1984, Im- Yell, Deno, Marston, & 1992) وقد يكون العائق الثاني أمام عدم استخدام المعلمين لـ CBM عدم إتقان المهارات اللازمة لتنفيذه (L. Fuchs & Fuchs, 1993)، أما العائق الثالثة المحتملة فيتمثل في معتقدات المعلمين حول صحة إجراءات القياس المبني على المنهج. (Foegen, et al. 2001).

وأيضاً ما لمس الباحث من واقع تجربته في الميدان التربوي كمعلم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من عدم وجود أدوات قياس مبنية على المنهج وكذلك ندرة الدراسات التي تبحث في القياس المبني على المنهج في المملكة، وللتأكد والتعرف على ذلك، تبرز مشكلة البحث في الحاجة إلى إجراء دراسة لمعرفة مدى إلمام معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج في المملكة العربية السعودية، ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟
كما تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١- ما مدى معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟
٢- ما مدى معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني على المنهج؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

١- التعرف على مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟

٢- التعرف على معلومات معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني على المنهج؟

٣- التعرف على الفروق – إن وجدت- ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

الأهمية النظرية:

من خلال النظر في الأدبيات الأجنبية نجد أن القياس المبني على المنهج يحظى باهتمام كبير، وذلك لفاعليته في مراقبة تقدم التلميذ وتحديد مستواه والطرق العلاجية والاستراتيجيات التعليمية له، أما على المستوى المحلي والعربي فلا يزال التطرق لهذا الموضوع محدوداً جداً، ولا شك أن دراسة موضوع مدى إلمام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج والتعرف على مفهومة وممارساته ومضمونه قد يساعد معلمين ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في الوقوف على مستويات التلاميذ ومراقبة تقدمهم

وتقديم الطريق والاستراتيجيات المناسبة لهم وهذا هو الدور الهام الذي يقوم به القياس المبني على المنهج، وعطفاً على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

١- تعد الدراسة الحالية مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج في حدود علم الباحث- من أوائل الدراسات في هذا المجال محلياً وعربياً.

٢- زيادة الوعي بفاعلية القياس المبني على المنهج بين معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.

٣- التأسيس لبنية بحثية تهتم بموضوع القياس المبني على المنهج.

٤- مساهمة التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم من خلال القياس المبني على المنهج الأهمية التطبيقية:

١- توجيه الاهتمام نحو موضوع القياس المبني على المنهج بغرض تفعيله وتطبيقه على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.

٢- تناول القياس المبني على المنهج قد يساهم في رفع كفاءة معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج.

٣- النتائج التي سيتم طرحها في الدراسة قد تكون محط اهتمام الباحثين في مجال صعوبات التعلم لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في القياس المبني على المنهج.

٤- يأمل الباحث أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إعداد قياس مبني على المنهج في (القراءة- الكتابة- الرياضيات).

حدود الدراسة

١- الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض.

٢- الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ).

٣- الحدود الموضوعية:

شملت الدراسة الحالية معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج.

٤- الحدود البشرية:

تشمل جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض والبالغ عددهم (٥٣٢) معلم في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

١- معلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم:

(Teacher for students with learning disabilities)

هو معلم من المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس على الأقل – مسار صعوبات التعلم-وفي حالة عدم توفر هذا المؤهل ،فيشترط أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي – على الأقل- بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار صعوبات التعلم) لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢).

التعريف الإجرائي:

هو المعلم القائم على غرفة المصادر والمسؤول عن تشخيص وتدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وتقديم الاستراتيجيات التربوية والتعليمية لمعلمي الفصول الدراسية العادية حول أفضل السبل لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

٢-القياس المبني على المنهج: (Curriculum-Based Measurement CBM)

هو نموذج مقنن تم التوصل إليه من خلال البحث والتجريب، ويمثل أسلوباً لتقييم احتياجات التلاميذ التربوية من خلال التركيز على مناهجهم الدراسية (Tucker,1987). ويتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملته من المواد ونظام للتصحيح، والمحكات الضابطة للحكم على الأداء (البتال، ٢٠١٧).

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن اختبار يتألف من مجموعة من التعليمات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملته من المواد (القطع النصية- الأوراق) ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، يفحص مهارات التلميذ بناء على أدائه الفعلي وفقاً لمفردات المنهج الدراسي.

التلميذ ذو صعوبات التعلم : (disabilities learning with student)

ويقصد به في هذه الدراسة ، التلميذ الذي تم تشخيصه - من قبل مدرسته بأن لديه صعوبات تعلم ويتلقى تدريباً متخصصاً (خدمات التربية الخاصة) في غرفة المصادر لجزء من يومه الدراسي تحت إشراف معلم صعوبات التعلم، بينما يقضي بقية اليوم الدراسي في الفصل العادي تحت إشراف معلم/معلمي التعليم العام .

الإطار النظري

سيتناول الإطار النظري مجموعة من المحاور التالية: المحور الأول: معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ، ويشمل نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم. والقانون وصعوبات التعلم. تعرف صعوبات التعلم. الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم. والمحور الثاني: القياس المبني على المنهج ، ويشمل نبذة تاريخية عن القياس المبني على المنهج، وتعريف القياس المبني على المنهج، وخصائص القياس المبني على المنهج، وقرارات القياس المبني على المنهج، أنواع القياس المبني على المنهج، القياس المبني على المنهج في مجال المواد الأكاديمية. والدراسات السابقة

إن دراسة تاريخ صعوبات التعلم أساس في فهم طبيعة هذه الإعاقة ، وفهم القضايا والاتجاهات والقوى القديمة والحديثة التي أثرت وما زالت تؤثر على المفاهيم والإجراءات والخدمات المتعلقة بصعوبات التعلم ، فمجال صعوبات التعلم حافل بجهود موحدة الهدف من قبل تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة جددت في البحث والإسهام في تأسيسه وتطويره ، إلا أن مدى ونوع الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (Lerner ، ٢٠٠٠) .

لقد احتل الطب الصدارة من بين الحقول العلمية التي أسهمت في التعرف على صعوبات تعلم ، وذلك قبل إعطاء هذه الإعاقة اسم الصعوبات التعلم ، بأكثر من قرن ، فقد كان للأطباء في التخصصات المختلفة دور الريادة معرفة طبيعة عمل المخ ، وتحديد وظائفه والاضطرابات التي تحدث لتلك الوظائف ، وما ينتج عنها من اضطرابات في السلوك بما في ذلك التعلم ، مما قاد إلى التعرف على صعوبات التعلم في القرن التاسع عشر للميلاد (أبونيان، ٢٠١٩)

إن العلوم الأخرى كعلم أمراض اللغة والكلام وعلم النفس والتعليم وعلم الأعصاب ، وعلم البصريات وعلم العلاج الطبيعي قد أسهمت هي الأخرى في تطوير مجال صعوبات التعلم وبجانب هذه الجهود فقد كان للقانون دور مهم في وضع القوانين العامة والخاصة التي لعبت دورا مهما في تقدم حقل صعوبات التعلم ، وخاصة في مجالي البحث والخدمات (Hallalan , Kauffman & Lloyed ، 1966) .

وما زالت البحوث في العديد من التخصصات جارية في هذا المضمار ويتضح من شبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر - وبالتحديد قبل . ام - كان منبثقا عن المجال الطبي ، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام وأطباء العيون وأطباء المخ والأعصاب أما دور التربويين في تأسيس وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين ، وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية بالذات من بين مجالات الإعاقة الأخرى (أبونيان، ٢٠١٩)

نبذة تاريخية:

قسم ويدر هولت ١٩٧٤، تاريخ صعوبات التعلم إلى ثلاث مراحل أساسية بدأت ملاحظات جال عام ١٨٠٠ ، وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (والتي تدعي الآن بالجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم) في عام ١٩٦٣ . وبين هذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري والإجراءات العلاجية للمشكلات المترتبة على اضطرابات الدماغ . وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذه الفترة في بروز حركة صعوبة التعلم خلال الستينيات من هذا القرن ، ولا تزال تشكل الأساس النظري لميدان

صعوبات التعلم في الوقت الحاضر . و بهدف التوضيح ، يمكن تصنيف إسهامات العلماء والمتخصصين في التنظير والتقييم والعلاج خلال هذه المرحلة وفق نمط الصعوبة التي اهتموا بدراساتها إلى ثلاثة مجالات أساسية : ١- عجز في اللغة المنطوقة (وتشمل الاستماع ، الكلام . ٢- عجز في اللغة المكتوبة (وتشمل القراءة ، الكتابة) . ٣- عجز في العمليات الإدراكية – الحركية.(السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٢)

وحدد جيرهارات وجيرهارات (١٩٨٩) مجالات اهتمامات العلماء عبر المراحل الثلاثة لتطور مجال صعوبات التعلم و مظاهر تلك الاهتمامات وذلك وفق الآتي :

١- اهتمامات علمية بالسلوك غير العادي: الاهتمام بأثر إصابات الرأس على اضطرابات القدرة ، الاهتمام بتحديد مناطق في الدماغ ومعرفة وظائفها، الاهتمام باضطرابات اللغة والكلام بما فيها فقد اللغة والكلام ، الاهتمام بالأشخاص ذوي القدرات العقلية العادية غير القادرين على القراءة .

٢- الاهتمام بطرق التدريس: الاهتمام بالطرق التربوية العلاجية (قراءة ، نطق ، لغة) الاهتمام بالطرق المناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد والإصابات المخية . الاهتمام بعلاج العجز الإدراكي أو العجز الإدراكي - الحركي .

٣- اهتمام الأباء والمشرعين بتزويد المدارس العامة بالبرامج المناسبة للطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم: الاهتمام الاجتماعي بحقوق الأقليات والمحرومين ، جهود مجموعات أهالي الأطفال ذوي الإعاقة ونضالهم نيابة عن أطفالهم، توفير كادر كبير من التربويين المهنيين المتخصصين في تدريس الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم . التشريعات والقوانين التي تحدد الأشخاص الذين يشخصون على أن لديهم صعوبة في التعلم (السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٢)

وقد ذكر هوك Houch (١٩٨٤) المحطات الأساسية في تاريخ صعوبات التعلم حتى وصلت إلى الوقت الحاضر وذلك وفق التسلسل التالي :

السنة	الحدث
١٨٦١	وصف بول بروكا الحبسة التعبيرية
١٨٧٤	اعتقد جاكسون بأن مناطق الدماغ متصلة معا بشكل متكامل
١٨٨٩	وصف كارل و برنك الحبسة الاستقبالية
١٨٩٨	وصف هنري باستن عمى الكلمة أو عدم القدرة على معرفة الكلمات المطبوعة
١٩١٧	عرض جيمس هنشلود حالة أخرى لعمى الكلمة
١٩٢٦	اقترح هنري هيد أربعة تصنيفات الأشكال الحبسة المختلفة
١٩٣٦	نشر كل من جلنجهام وستلمان عمه لعلاج القراءة والتهجئة والكتابة
١٩٣٧	رأى صموئيل أورتن بأن عدم السيطرة المخية هو سبب مشكلات القراءة وغيرها من مشكلات التعلم

١٩٣٩	نشر كورت جولد ستين تحقيقاته حول أثر الإصابة العصبية على الجنود الذين كانوا يعانون من إصابة مخية
١٩٣٠-١٩٤٠	عمل ألفرد سترأوس و ويرنر بحثاً مشتركاً حول الأطفال ذوي الإصابة المخية
١٩٤٣	نشر جريس فيرنالد كتابه المتميز : " الأساليب العلاجية في موضوعات المدرسة الأساسية "
١٩٤٧	نشر سترأوس ولتئين كتابهم المتميز : " علم النفس المرضي وتربية الأطفال ذوي الإصابات المخية "
١٩٦٣	تحدث صموئيل كيرك إلى مجموعة من الأهالي والأشخاص المهتمين واقترح مصطلح صعوبات التعلم
١٩٦٤	تأسست رسمياً جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) والتي أعيد تسميتها بجمعية الأطفال و الراشدين من ذوي صعوبات التعلم وذلك عام ١٩٧٩
١٩٦٦	شكلت لجنة وطنية مدعومة من قبل عدة مؤسسات برئاسة كليمنتس وذلك بهدف وصف إصابة المخ البسيطة
١٩٦٨	اقترح تعريف لصعوبات التعلم من قبل جمعية الإشراف الوطنية على الأطفال ذوي الإعاقة
١٩٦٨	تم تشكيل قسم للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك ضمن مجلس الأطفال غير العاديين
١٩٧٥	إقرار القانون العام ٩٤/١٤٢ التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة
١٩٧٧	نشر القواعد والتعليمات النهائية حول صعوبات التعلم
١٩٧٨	تأسيس خمس مؤسسات حكومية لدراسة صعوبات التعلم
١٩٨١	إعادة النظر في تعريف خدمات التأهيل المهني ليسمح للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة بتلقي خدمات التأهيل . (السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٢)

القانون وصعوبات التعلم

في الستينيات الميلادية تم الاعتراف بشكل رسمي بصعوبات التعلم بموجب القانون العام ٩١-٢٣٠ عام ١٩٦٩ الخاص بالأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم، ونتيجة الضغوط التي مارستها جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم والمجموعات الداعمة وقد ساعد هذا القانون على: ١- الاعتراف الرسمي بمفهوم صعوبات التعلم. ٢- أخذ بتعريف لجنة الإشراف الوطني على الأطفال ذوي الإعاقة لعام ١٩٦٨ وهو شبيهة بالأفكار التي عبر عنها كيرك عام ١٩٦٣. (السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٢)

وفي السبعينيات الميلادية التي امتازت بظهور القانون ٩٤-١٤٢ وهو قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children Act EAHCA (أبونيان، ٢٠١٩)، استرعت الإعاقة الغامضة انتباه الكونجرس، حيث قرر بأن هناك حاجة لمراجعة دقيقة لكل من: ١- التعريف. ٢- محك يتحدد بموجبه أهلية الطفل لتلقي الخدمات الخاصة بالأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. ٣- إجراءات مناسبة للاستخدام في عملية التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم. وقد تم نشر القواعد والتعليمات المقترحة في شهر نوفمبر ٢٩ عام ١٩٧٦ حيث بقي التعريف كما ورد في القانون العام ٩١-٢٣٠ لعام ١٩٦٩. (السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٢)

كما أن اللوائح التي طبقت IDEA 1997 أن تستخدم الولايات صيغة تفاوت لتحديد ما إذا كان الطالب يعاني من إعاقة في التعلم. تُستخدم هذه الصيغة في تحديد ما إذا كان هناك تباين حاد بين تحصيل الطالب، كما يتم قياسه بواسطة اختبار التحصيل الموحد، وقدرة الطالب، كما تم قياسه بواسطة اختبار ذكاء. تم تغيير هذا الشرط في IDEA 2004. لم يعد بإمكان الدول أن تطلب من المناطق التعليمية استخدام صيغة التفاوت؛ بدلاً من ذلك، قد تستخدم المناطق التعليمية عملية تحدد ما إذا كان الطالب يستجيب للتدخلات العلمية القائمة على الأبحاث. (التميمي، ٢٠١٨)

تعريف صعوبات التعلم

فمن حيث التسلسل التاريخي جاء التعريف التربوي قبل التعريف الطبي، فقد ورد تعريف Kirk 1962 لصعوبات التعلم وهو تعريف تربوي في كتابه (تربية الأطفال غير العاديين) عام ١٩٦٢م بينما لم يظهر تعريف Cgdmndts 1966 وهو تعريف طبي، إلا بعده بأربع سنوات عام ١٩٦٦م، لقد نص كيرك على عبارة صعوبات التعلم في تعريفه، أما كلمنتز فنص على الخلل البسيط لوظيفة المخ، ومن هنا يأتي الفرق في الاتجاهين (أبونيان، ٢٠١٥)

التعريف في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act IDEA

تضمن القانون الفدرالي الخاص بتعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات عام ٢٠٠٤ تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA : Individuals with Disabilities Education Act. تعريفاً لصعوبات التعلم جاء التعريف على النحو التالي:

يشير مصطلح صعوبة التعلم المحددة إلى وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة. وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ويتضمن هذا المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك أو إصابات الدماغ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية النمائية ولا يتضمن مشكلات التعلم التي تعتبر في

أساسها نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة فكرية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (محمد، ٢٠٠٧).

تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية :

لقد استمدت المملكة العربية السعودية تعريفها لصعوبات التعلم من التعريفات السائدة في أمريكا وخاصة تعريف المكتب الأمريكي للتعليم ، علماً بأن تعريف صعوبات التعلم في المملكة يميل إلى كونه تعريفاً إجرائياً :

صعوبات التعلم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي، أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢).

أهم العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم حيث يمكن استخلاص هذه العناصر على النحو التالي: ١- صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى .

٢- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق .

٣- تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .

٤- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه ، والذاكرة والإدراك ، والتفكير وكذلك اللغة الشفوية .

٥- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء والخط) والفهم المبني على الاستماع والمهارات الأساسية للقراءة وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي .

٦- قد تظهر على شكل قصور في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية الضرورية للتعلم، أو فقدانها ، أو استخدامها بشكل غير ملائم للمهمة .

٧- تظهر على مدى حياة الفرد ، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .

٨- قد تؤثر على النواحي لهامة لحياة الفرد كالاقتصادية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية .

٩- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى ، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين .

١٠- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً .

١١- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة ، أو الاختلافات الثقافية ، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي ، أو الحرمان البيئي ، أو عدم وجود فرص للتعلم العادي. (أبونيان، ٢٠١٥)

١- الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم :

ينص تعريف صعوبات التعلم على أنها تظهر في المجالات الأكاديمية الرئيسية كالرياضيات والقراءة والإملاء والتعبير التحريري والخط وعليه يمكن ذكر الخصائص التالية تبعاً لتلك المجالات:

أ- خصائص صعوبات التعلم في الرياضيات :

يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات صعوبة في التفكير الكي اللازم لمعرفة الكميات ، وبالتالي في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية ، Vukovic, Siegel, 2010 ومعرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة : كما قد يجد التلاميذ صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة .

ب- خصائص صعوبات التعلم في القراءة :

تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة ، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الوعي بالأصوات اللغوية وفي الربط بين شكل الحرف وصوته ، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة ، وبين التاء الياء في نفس الموضع والضاد والصاد (ض ، ص) وما جاء على هذا النحو ، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة ويشير Hock وآخرون ٢٠٠٩ إلى أن هذه الصعوبات تعيق تقدم التلاميذ في جميع مراحل التعليم على كافة مستويات القراءة.

ب- خصائص صعوبات التعلم في الإملاء :

فمن أهم مظاهر صعوبات التعلم في الإملاء الخطأ في كتابة الكلمات شائعة الاستخدام ، وصعوبة تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قبل ، هذا بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال ، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة ويشترك التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة مثل عدم التمييز كتابة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في مواضع الهمزات ، وعدم التمييز أثناء الكتابة بين النون والتنوين وبين الحركة الحرف ، إلا أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تتميز أخطاؤهم بالاستمرارية أي أن زوالها صعب وقد تستعصي إذا لم يكن هناك تدخل متخصص وممارسة على مدى طول يمتد إلى المرحلة الجامعية والحياة الوظيفية

د- خصائص صعوبات التعلم في التعبير التحريري :

أن من أبرز الخصائص التي تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم قصر المقالات وقلة الأفكار وعدم ترابطها وضعف / قلة المفردات المستخدمة ، فيجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً ، وتحديد الأفكار

الرئيسية والمساندة ، كما يجدون صعوبة في المراجعة والتصحيح وفي آلية الكتابة كالإملاء والخط .

هـ- خصائص صعوبات التعلم في الخط :

يعتمد الخط اعتماداً كبيراً على عنصرين أساسيين هما السرعة والوضوح ، وهذه من النواحي التي يجد التلاميذ المعنيين صعوبة في تحقيقها Berninger et al. 2009 . فالكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتب بخط غير واضح أي أن الحرف لا يعطي حقه في الرسم ، فلكل حرف خصائص تميزه عن غيره في الشكل ، كما قد تظهر صعوبة التعلم في عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف حيث قد يكون صغيراً لا يمكن قراءته أو كبيراً لا يتناسب مع بقية الحروف أو مع ما هو مقبول

و- خصائص صعوبات التعلم في المواد الأخرى :

فصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات ما هي إلا مظاهر للمشكلة ، فالذي كان سبباً في مشكلة الفهم في القراءة مثلاً ، قد يكون سبباً للصعوبة في فهم غيرها من المواد الأخرى ، ولا شك أن صعوبة التعلم في القراءة تضاعف حجم مشكلة المواد الأخرى ، حيث إن القراءة من أهم الوسائل الأساسية في التعلم . (أبونيان، ٢٠١٩)

القياس المبني على المنهج (Curriculum-based Measurement (CBM) البدايات

انبثق القياس المبني على المنهج (CBM) عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو Stan Demo وفيليس ميركلين Phyllis Mirklin في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانينيات (١٩٧٧م و ١٩٨٣م) في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات (إعاقات التعلم Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities) ركز المعهد بشكل أساسي على مجالين ، هما : (أ) عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و (ب) إجراءات التقييم المبني على المنهج (1983 ، . Ysseldyke al (وخلال عمل لمدة ست سنوات كانا يعملان على إعداد إجراءات تدخل تسمى تعديل البرنامج المبني على البيانات (Date - Based Program Modification) ؛ وتعديل البرنامج المبني على البيانات عبارة عن حزمة متكاملة من الإجراءات الخاصة ببناء الأهداف، وتخطيط عمليات التدخل التربوي (مع التركيز الكبير على الاستشارة والعمل الجماعي) ورصد ومراقبة الأداء.

ولكي تكون إجراءات تعديل البرنامج المبني على المعلومات فاعلة، كان لابد من أن يكون هنالك نظام لجمع المعلومات بشكل مستمر، وذلك لتوفير المعلومات اللازمة لتوجيه عملية اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تعديلات البرامج، وبالمثل كان مطلوباً بالفعل لأن الشخص الذي يدرس الحصة لا يكون دائماً هو الشخص المسؤول عن تعلم التلاميذ لاسيما وأن العديد من حالات التدخل في عملية التدريس مصممة من خلال أسلوب الاستشارة.

وسرعان ما أدرك كل من دينو وميركين Deno & Mirkin أنها في حاجة النظام تقييم مبني على جملة من المبادئ العامة ويتألف من إجراءات وضوابط موحدة ومتفق عليها . ولعل هذا النوع من النظام قائم بالفعل بصورة أو أخرى في شكل تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis لأنماط السلوك في مجالات مثل السلوك داخل الفصل الدراسي والسلوك الاجتماعي ، ولكنه غير موجود أو متاح التقييم المحتوى الدراسي . وعلى هذا الأساس شرع دينو وميركين في تطوير القياس المبني على المنهج لسد النقص في هذا الجانب (البتال، ٢٠١٣)

القياس (Measurement): يشير القياس إلى عملية تمثيل الصفة المراد قياسها كمياً. (البتال، ٢٠١٩)

المنهج (Curriculum): المنهج عندما نقول أنّ القياس مبني على المنهج فإننا نعني أنه مرتبط بالمنهج وهو ما يتم تدريسه و يتمثل في الأهداف والغايات التي يتعين بلوغها لتحقيق الكفاءة الأكاديمية والوفاء بالمتطلبات الاجتماعية. (البتال، ٢٠١٩)

تعريف القياس المبني على المنهج

يعد القياس المبني على المنهج (CBM) إحدى صيغ التقييم المبني على المنهج، وشكل من أشكاله، كما أنه النموذج المقنن (standardized form) للتقييم المبني على المنهج. ويتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملة من المواد (مثل القطع النصية والأوراق والقوائم والجداول)، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء، ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين.

ويتضمن القياس المبني على المنهج مجموعةً من الاختبارات المقننة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق). ويُطلق عليها الاختبارات القصيرة (probes) لسهولة وسرعة تقديمها وتصحيحها، وتُعطى مرة واحدة أو مرتين كل أسبوع، وكل اختبار مختلف ولكنه مكافئ في الصعوبة. ويمكن تكرار اختباره، وتمثيل درجاته بيانياً. والنتيجة تقديم طريقة تفسير سهلة، يمكن استخدامها من قِبَل المعلمين لتقييم فاعلية تدخلاتهم التدريسية. (البتال، ٢٠١٨)

التشريع

كان لقوانين التعليم الفيدرالية الأمريكية ، قانون التعليم الابتدائي والثانوي (ESEA) الذي أطلق عليه مؤخرًا قانون عدم ترك أي طفل وراء الركب لعام ٢٠٠١ وقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام (IDEA 2004) ، تأثير كبير على التدريس ، وكذلك على التقييم ، التقييم ، التحديد ، وأهلية الطلاب المشتبه في إعاقتهم في التعلم. كان الهدف الرئيسي لـ IDEA 2004 هو موازنة قانون التعليم الخاص بشكل أوثق مع ESEA ، قانون التعليم العام ، حتى يتمكن الاثنان من العمل معًا. على الرغم من أن كلا القانونين يتناولان تعليم

الطلاب الذين يكافحون والطلاب ذوي الإعاقة ، إلا أن كل قانون يحتوي على قانون مختلف في ESEA ينص على استحقاق المجموعة (أي توفير لوائح البرمجة لجميع المتعلمين) ، في حين أن IDEA هو استحقاق للولايات لتوفير الطلاب الأفراد الذين وجدوا مؤهلين للحصول على تعليم خاص والخدمات ذات الصلة.

تدرك ESEA أهمية موازنة المناهج والتقييم على مستوى الولاية والمدرسة من خلال مطالبة جميع الطلاب ، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم ، بالمشاركة في كل من مناهج التعليم العام واختبارات التحصيل على مستوى الولاية ، على الرغم من السماح ببعض المرونة من خلال إجراءات التقييم البديلة والمعدلة للطلاب ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك ، تؤكد ESEA على الإنجاز المدرسي لجميع الطلاب من خلال تحديد أن المجموعات الفرعية (المجموعة الفرعية للإعاقة ، والمجموعة الفرعية ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض ، والمجموعة الفرعية للعرق / العرق ، والمجموعة الفرعية لمتعلم اللغة الإنجليزية (ELL) يتم أخذها في الاعتبار عند حساب التقدم السنوي المناسب لمنطقة المدرسة (AYP).

يعتبر الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم جزءًا من مجموعة الإعاقة الفرعية. مع تلقي المزيد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعليمهم في إعدادات التعليم العام ، تشارك الأغلبية الآن في المناهج الدراسية القائمة على المعايير واختبارات الإنجاز على مستوى الولاية (وزارة التعليم الأمريكية ، ٢٠٠٩). الآن IDEA 2004 و ESEA يكملان بعضهما البعض. تتطلب IDEA من الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكون لديهم أهداف برامج التعليم الفردي الأكاديمي و / أو الوظيفي (IEP) والمشاركة في مناهج التعليم العام. تتطلب ESEA قياس تقدم الطالب في هذا المنهج. ونتيجة لذلك ، تقيس المشاركة في برامج تقييم الولاية أداء الطلاب في كل من المناهج العامة وعلى معايير الولاية التي يمكن أن توفر بيانات مفيدة كجزء من عملية تقييم التعليم الخاص للطالب وعملية التقييم. National Joint (Committee on Learning Disabilities. 2010)

خصائص القياس المبني على المنهج

١ خاصية الارتباط والاتساق alignment بين القياس والمنهج ، وذلك أن التلاميذ يخضعون للاختبار في مفردات المنهج الذي يدرّسونه ؛ مما يعني التالي :
أ. أن المحتوى هو نفسه (أي أن أسئلة الاختبار ذات ارتباط بمحتوى المنهج ومستمدة منه) .
ب-أن المواد والمثيرات التي تعطى للتلاميذ تبدو متماثلة ، كما أن الاستجابات التي يتوقع صدورها عنهم واحدة .

٢ كفاية المقاييس من الناحية الفنية ، بمعنى أنها تتمتع بدرجات صدق و ثبات معروفة

٣ يستفاد في القياس المبني على المنهج ، من ناحية نموذجية ، من المقاييس محكية المرجع criterion - referenced measures في مقابل المقاييس معيارية المرجع norm - referenced measures .

٤ يتم استخدام إجراءات موحدة (مقننة) .

٥ استخدام أسلوب المعاينة ، والمتمثل في أخذ عينات من الأداء مدار ما يسمى في بعض الأحيان بالبيانات السلوكية أو الأدائية.

٦ توضع ضوابط للقرارات .

٧ يتم التركيز في القياس المبني على المنهج على القياس المتكرر مع مره الوقت.

٨ يتصف القياس المبني على المنهج ، علاوة على ما تقدم ، بالفاعلية ؛ فهو فاعل من حيث التطبيق لأنه يُمكن تدريب القائمين عليه لتنفيذ القياسات في فترة زمنية وجيزة ، كما أن القياسات يمكن تنفيذها بسرعة.

٩ أخيراً ، وحسب الضرورة ، يمكن تلخيص البيانات المستخلصة من القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة ، من خلال استخدام تشكيلة متنوعة من الطرق والأساليب الفنية التي تتراوح بين الرسوم البيانية (البال، ٢٠١٣).

القرارات التي يمكن اتخاذها من خلال بيانات القياس المبني على المنهج

١ - قرارات الفرز Screening decisions بغرض تحديد التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة وتمييزهم عن غيرهم ممن لا يحتاجون إليها .

٢ - قرارات مراقبة مدى التقدم في التعلم Progress - monitoring decisions لتقرير وتحديد متى يتم الانتقال إلى أهداف جديدة أو متى يتم تعديل عملية التدريس .

٣ - القرارات التشخيصية Diagnostic decisions لتحديد نوع المساعدة التي يحتاج إليها التلميذ.

٤-القرارات المتعلقة بالمرجات Outcome decisions لتحديد متى يمكن التوقف عن تقديم خدمات التربية الخاصة ، وتوثيق الفاعلية للجهود المبذولة لجميع التلاميذ. (البال، ٢٠١٣).

القياس المبني على المنهج في مجال المواد الاكاديمية

يتألف القياس المبني على المنهج لمادة القراءة : من مقاييس تشمل الطلاقة في القراءة الجهرية (أي القراءة الجهرية من مقطع نصي لمدة دقيقة واحدة) والقراءة الصامتة لقطع نصية تدخل عليها تعديلات معينة (أي تترك الجملة الأولى دون تغيير لتكون بداية القراءة مفهومة ، بينما تحذف كلمة بعد كل ست كلمات من بقية القطعة لتحل محلها ثلاث كلات من ضمنها الكلمة الصحيحة المأخوذة من النص الأصلي ، وتوضع الكلمات الثلاث عشوائيا بين قوسين ، ثم يقرأ التلميذ القطعة قراءة صامتة ويستعيد كل كلمة سابعة محذوفة بالاختيار من الكليات الثلاث المدرجة بين القوسين اداة المطلوبة للقياس المبني على المنهج

للطلاقة في القراءة الجهرية ١ - نصوص قرائية متكافئة ولكنها مختلفة (نسخ للتلاميذ والمعلمين / الفاحص) - إرشادات تطبيق وتصحيح ورصد درجات القياس المبني على المنهج للطلاق في القراءة الجهرية . - أدوات للكتابة (أقلام) ولوح بمشبك لتثبيت الأوراق . - ساعة توقيت أو أداة توقيت بالعد التنازلي وبها خاصية عرض الثواني . - بيئة هادئة لإجراء الاختبار والعمل مع التلاميذ . اسم سان ، ذو فترات متساوية .

المواد المطلوبة في القياس المبني على المنهج للإملاء: تتمثل الخطوة الأولى لتطبيق القياس المبني على المنهج للإملاء في توفير المواد الملائمة ، وذلك كما يلي : ١ - قوائم إملاء مختلفة ولكنها متكافئة من حيث المستوى الصفي . ٢ - إرشادات حول إجراء وتصحيح القياس المبني على المنهج للإملاء . ٣ - أوراق مسطرة وأدوات كتابة الإجابات للتلاميذ . ٤ - ساعة توقف أو مؤقت بالعد التنازلي به خاصية عرض الثواني . ٥ - بيئة هادئة لإجراء الاختبار لتهيئة الجو المناسب للتلاميذ . ٦ - رسم بياني أو برنامج رسم بياني .

المواد المطلوبة لتنفيذ القياس المبني على المنهج في الكتابة: ١ - بدايات قصص مختلفة ولكنها متكافئة من حيث المستوى الصفي . ٢ - إرشادات حول تطبيق وتصحيح القياس المبني على المنهج للكتابة . ٣ - أوراق مسطرة وأدوات لكتابة إجابات التلاميذ . ٤ - ساعة توقف أو مؤقت بالعد التنازلي به خاصية عرض الثواني . ٥ - بيئة اختبارات هادئة للعمل مع التلاميذ . ٦ - رسم بياني أو برنامج رسم بياني بفترات متساوية .

المواد المطلوبة لإجراء القياس المبني على المنهج للرياضيات: ١ - أوراق رياضيات مختلفة ولكنها متكافئة (مناسبة للمستوي الصفي) . ٢ - إرشادات خاصة بإجراء وتصحيح القياس المبني على المنهج للرياضيات ٣ - أدوات كتابة لتسجيل استجابات التلميذ . ٤ - ساعة توقيت أو أداة توقيت بالعد التنازلي وبها خاصية العرض الوقت بالثواني . - بيئة هادئة لإجراء الاختبار ولتهيئة الجو المناسب للتلاميذ . - رسم بياني بفترات متساوية لعرض البيانات أو برنامج بياني (البتال، ٢٠١٣).

الرسم البياني والقياس المبني على المنهج

نحصل من خلال الرسم البياني لنتائج القياس المبني على المنهج نوعين من البيانات، هما : البيانات حول مستوى أداء التلميذ ، والبيانات عن مدى تقدم لدى التلميذ . وتقيدنا درجات الأداء عن مدى الجودة في أداء التلميذ التي لكن أن يؤدي بها تلك المهمة . بينما تدلنا درجات التقدم لدى التلميذ على مدى سرعته في تعلم كيفية إنجاز المهمة (Hosp et al.,2007)

مكونات الرسم البياني:

- ١- محور أفقي (عدد الأسابيع) ومحور عامودي (الدرجات).
- ٢- خط قاعدي (ثلاث اختبارات بشكل منفصل وتمثل على شكل نقاط في الخط العامودي والنقطة اللي في النصف هي درجة الخط القاعدي).

- ٣- خط الهدف المعدل المتوقع لتقدم التلميذ عبر الوقت.
- ٤- خط التوجه (مسار البيانات): رسم خط يصل بين نقاط البيانات لسهولة رؤية تقدم التلميذ عبر الوقت.
- وهناك طريقتان لاتخاذ القرارات حول تقدم التلميذ:
- ١- تحليل نقاط البيانات: أربع نقاط فوق خط الهدف ينبغي رفع هدف نهاية العام الدراسي، أربع نقاط تحت خط الهدف فيجب تعديل طرق التدريس.
- ٢- تحليل خط التوجه. يمكن تحليله من خلال طريقة توكي (بعد تمثيل ٧ أو ٨ نقاط يقوم بتقسيمها بخطوط عمودية إلى ثلاث مجموعات متساوية بقدر الامكان ثم تحدد درجة الوسيط للمجموعة الأولى والثالثة ويوضع عليها × ثم يرسم خط يصل بين علامتي × الاثنتين لإيجاد خط التوجه. ويمكن عندئذ مقارنة خط التوجه بخط الهدف (Fuchs, 2000 & Stecker) إذا كان خط التوجه وخط الهدف متشابهين في الاتجاه فإن التلميذ يحقق تقدماً كافياً وإذا أشار خط التوجيه إلى جهة بعيدة عن توجه خط الهدف وينبغي تغيير في التدريس. (البтал، ٢٠١٣).

أنواع القياس المبني على المنهج

- هناك ثلاثة أنواع تتعلق بالقياس المبني على المنهج ، هي :
- ١- قياسات المخرجات العامة (GOM) : لأخذ عينات من الأداء عبر العديد و الأهداف المختلفة في نفس الوقت من خلال استخدام المهام الأخيرة والنهائية في المنهج، وهي عبارة قياسات كلية.
 - ٢- القياسات المبنية على المهارات (SBM) : skill - based measures : بإنجاز العديد من الوظائف والمهام المنوطة بقياسات المخرجات العامة . وهذه المقاييس المبنية على المهارات سلبياتها وإيجابياتها الخاصة بها . أما إيجابياتها الرئيسية ، فتتمثل في إمكانية استخدامها للفرز ، ومراقبة مدى التقدم ، والتقييم على أساس المسح في مجالات المنهج التي لا تشتمل على مهام نهائية ، وذلك لقياس مدى تحقيق الأهداف النهائية المتوخاة من المنهج (البтал، ٢٠١٣).
 - وتركز المقاييس المبنية على المهارات (SBM) على قياس كل مهارة بشكل منفصل ولا تشتمل على مهام نهائية، كما هو الحال في قياسات المخرجات العامة (البтал، ٢٠١٩)
 - ٣- قياسات مستوى الإتقان (MM) : mastery measures : لذا فإن قياسات التمكن والإتقان تستخدم بصفة عامة لقياس أجزاء المنهج التي تحتوي على مجموعات (أو مجالات) منفصلة عن بعضها البعض ويسهل تحديد مجموعة أو حقول من الأسئلة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببعض المهارات العامة أو الفكرة الرئيسية أو المفهوم العام أو استراتيجية الحل (البтал، ٢٠١٣).

الدراسات السابقة:

درس بوش وسبين وبات وساب (Bosch, , Espin, Pat, & Saab 2019) ثلاثة مناهج تعليمية لتحسين فهم الرسم البياني للقياس المبني على المنهج (CBM) ، وكل منها يختلف في مدى التأكيد على قراءة البيانات ، وتفسير البيانات ، وربط البيانات بالتعليم. وكان المشاركون (١٦٤) من معلمي المدارس الابتدائية. تم تسليم التعليمات عبر الفيديو. قبل وبعد تلقي التعليم ، أكمل المعلمون مهمة فهم الرسم البياني CBM. كما قاموا بتقييم مقاطع الفيديو التعليمية. تحسن المعلمون في المجموعات التعليمية الثلاث أكثر في فهم الرسم البياني CBM من المعلمين مباشرة. قيم المعلمون مقاطع الفيديو بشكل إيجابي. تشير النتائج إلى أنه يمكن تحسين فهم الرسم البياني CBM للمعلمين من خلال تعليم الفيديو.

أجرى ليتل (Little, 2013) دراسة تهدف إلى التحقق من تصورات علماء النفس في المدارس فيما يتعلق بمشاركتهم في تنفيذ RTI ، والتعاون على مستوى النظام المدرسي في تنفيذ RTI ، وإشراك المهنيين التربويين الآخرين (المعلمين والمستشارين والمسؤولين) في RTI. وكانت العينة (٦١) من علماء النفس والمعلمين المعتمدين في منطقة شمال غرب المحيط الهادي ، وأشارت النتائج إلى أن استعداد غالبية المشاركين في تنفيذ RTI ، وأيضاً أن RTI لم يتم تنفيذه بشكل فعال في نهج تعاوني قائم على الفريق. والتأكيد على أنه مع استمرار تطبيق الاستجابة للتدخل RTI في المدارس ، من المهم النظر في كيفية فهم هذه المبادرة من قبل المتخصصين في مجال التعليم المشاركين في تنفيذ وفعالية العملية.

أشار كلاً من شابيرو ، أنجيلو ، وإكيرت (Shapiro, Angello, Eckert, 2004) . في دراسة شملت (٥١٧) من علماء النفس الممارسين في المدارس ، تلقى ٣ ١٨ ٪ فقط من أولئك الذين كانوا في هذا المجال أكثر من ١٢ عاماً تدريباً على القياس المبني على المنهج في كلية الدراسات العليا ، في حين أبلغ ٨ ٩٠ ٪ من الخريجين الجدد (في هذا المجال أقل من ٤ سنوات) عن تلقيهم تدريب على القياس المبني على المنهج. وأشارت النتائج أنه على الرغم من أن أكثر من ٦٠ ٪ من علماء النفس في المدارس من ذوي الخبرة قد تلقوا تدريبات رسمية على القياس المبني على المنهج في شكل عروض تقديمية أثناء الخدمة أو المؤتمرات ، فإن الخريجين الجدد الذين تلقوا تدريبهم على القياس المبني على المنهج كانوا أكثر عرضة بكثير لاستخدام CBM واستخدامها في كثير من الأحيان من علماء النفس في المدرسة من ذوي الخبرة. وأشاروا إلى أن استخدام القياس المبني على المنهج قد زاد بشكل كبير في السنوات الخمس عشرة الماضية بين علماء النفس في المدارس.

وفي دراسة سوين وإليندر (Swain, K. D., & Allinder, R. M. 1998) التي هدفت إلى معرفة استخدام المعلمين المتخصصين للقياس القائم على المناهج الدراسية كمراقبة للتقدم. تم فحص خصائص المعلم لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين بعض خصائص المعلم واستخدام القياس القائم على المناهج. وتكونت العينة من (١٩١) المعلمين

الخاصة في الغرب الأوسط. أظهرت النتائج أن ٤٥ ٪ من المجبيين استخدمت القياس القائم على المناهج لغرض واحد على الأقل (مراقبة التقدم المستمر ، وجزء من عملية ما قبل الإحالة ، وتقييم البرامج ، أو تحديد الطلاب ذوي الإعاقة) و ٥٥ ٪ لم تستخدم القياس القائم على المناهج. يتم استخدام القياس القائم على المناهج لرصد التقدم في القراءة بشكل ملحوظ في كثير من الأحيان عن القياس القائم على المناهج في الرياضيات أو الإملاء. أجاب المعلمون أيضاً بأنهم مهتمون بحضور ورشة عمل وقراءة المعلومات حول القياس القائم على المناهج الدراسية. وأوضح اقتراحات للممارسة والبحوث المستقبلية.

قيمت دراسة كلاً من فوكس و فوكس و ستيركر (Fuchs., Fuchs& Stecker 1989) آثار القياس القائم على المنهج CBM على التخطيط التعليمي للمعلمين. كانت العينة (٣٠) معلماً ، تم تعيينهم بشكل عشوائي على مجموعة CBM بمساعدة الكمبيوتر ، ومجموعة CBM بدون الكمبيوتر ، حدد المعلمون أهداف قراءة مدتها ١٥ أسبوعاً ، وأنشأوا أنظمة CBM لقياس تقدم الطالب نحو الأهداف على الأقل مرتين الأسبوعية ، وتقييم منهجي قواعد البيانات هذه لتحديد متى كانت التعديلات التعليمية ضرورية. راقب المعلمون على تقدم الطلاب نحو أهداف برنامج التعليم الفردي (IEP) حسب رغبتهم وتم تشجيعهم على تطوير برامج تعليمية حسب الضرورة.

في نهاية فترة التنفيذ من ١٢ إلى ١٥ أسبوعاً ، أشارت تحليلات التباين إلى عدم وجود فرق بين مجموعات القياس القائم على المناهج. لم يتم تحديد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الحاسوبية ومجموعات CBM غير الحاسوبية. يشير هذا إلى أنه على الرغم من الدعم التكنولوجي للمعلمين بمساعدة الكمبيوتر لتخزين قواعد بيانات أداء التلاميذ ورسمها وتحليلها ، فقد كتب جميع معلمي CBM الأهداف ، وحكموا على تقدم التلميذ نحو هذه الأهداف ، وقدموا التدخلات ، واستشهدوا استراتيجيات لصياغة القرارات التعليمية في قرارات مشابهة. طرق.

تناولت دراسة فوكس ودينو وميركين (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984) الآثار التربوية للقياس والتقييم القائم على المناهج. وكانت العينة (٣٩) من المعلمين الخاصين ، ولكل منهم من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ في الدراسة ، وزعوا بشكل عشوائي وتم تقييمهم على التقييم (التجريبي) القائم على المناهج الدراسية أو العلاج التقليدي (التباين) لتقييم التعليم الخاص . على مدى ١٨ أسبوعاً من التنفيذ ، تم مسح القرارات التربوية مرتين ؛ و تم تقييم معرفة الطلاب بتعلمهم خلال المقابلة النهائية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين التجريبيين قد حققوا طلابهم تحصيلاً أكبر. و أن قرارات المعلمين التجريبية عكست قدرًا أكبر من الواقعية حول تقدم الطالب ، و كان طلابهم أكثر وعياً بالأهداف والتقدم وكما تشير النتائج أيضاً إلى أن القياس القائم على المناهج الدراسية كان مفيداً جداً في التعليم الخاص .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات التي تناولت معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات بالقياس المبني على المنهج وتطبيقه ضمن نموذج الاستجابة للتدخل، يمكن أن نخلص لأبرز النتائج التي توصل لها الباحث: تناولت العديد من الدراسات على أهمية استخدام القياس المبني على المنهج وآثاره (Fuchs, Swain, K. D., & Allinder, R. M. 1998) (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984) (Fuchs & Stecker 1989). وركزت دراسات على فهم القياس المبني على المنهج (Bosch, Espin, Pat, & Saab 2019) (Shapiro, Angello, Eckert, 2004).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المتغيرات الديمغرافية:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	53	26.5
بكالوريوس	106	53.0
ماجستير	41	20.5
المجموع	200	100.0

يبين من خلال جدول (١) أن نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس هي النسبة الأكبر وبلغت 53 %، بينما نسبة الحاصلين على درجة الماجستير هي النسبة الأقل وبلغت 20.5 %، أما الحاصلين على درجة الدبلوم بلغت نسبتهم 26.5 %.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة العملية

الخبرة العملية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	36	18.0
من خمس إلى أقل من ١٠ سنوات	40	20.0
أكثر من ١٠ سنوات	124	62.0
المجموع	200	100.0

يبين من خلال جدول (٢) أن نسبة الذين خبرتهم ١٠ سنة فأكثر هي النسبة الأكبر وبلغت 62 %، بينما من خبرتهم أقل من خمس سنوات هي النسبة الأقل وبلغت 18 %.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج

النسبة المئوية	التكرار	الجنس الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج
24.0	48	نعم
76.0	152	لا
100.0	200	المجموع

يبين من خلال جدول (٣) أن نسبة الحاصلين على الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج بلغت ٢٤٪، بينما نسبة غير الحاصلين على دورات تدريبية ٧٦٪.

**الطريقة والإجراءات
مجتمع الدراسة**

يضم مجتمع الدراسة جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم الذين ويعملون في غرف المصادر في مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية، بمدينة الرياض والذين يبلغ عددهم (٥٣٢) معلماً حسب إحصائية إدارة التعليم خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وذلك من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس، نوفل، العبسي، أبوعواد، ٢٠٠٧) ومن ثم يهدف هذا البحث الحالي إلى معرفة مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج، فهو أقرب منهج لهدف الباحث.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات في تطبيق القياس المبني على المنهج ضمن نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية والمكونة من محورين تكونت الاستبانة بصورته النهائية من (١٩) فقرة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري: تم عرض أداتي الدراسة على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في تخصص التربية الخاصة حيث تم تعديل الفقرات والأسئلة من حيث الصياغة أو الحذف أو التعديل.

ثانياً: صدق المفهوم: اعتمد الباحث في صدق المفهوم، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية والمكونة من (٣٢) فرد من غير عينة الدراسة الأساسية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية وجدول (٤) يبين نتائج ذلك. جدول (٤) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

المحور	الفقرة	معامل الارتباط ودرجة المحور التي تنتمي إليه	معامل الارتباط والدرجة الكلية
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للقياس المبني على المنهج	١	٠.342**	٠.441**
	٢	٠.612**	٠.422**
	٣	٠.443**	٠.412*
	٤	٠.454**	٠.536**
	٥	٠.654**	٠.431**
	٦	٠.435**	٠.456**
	٧	٠.334**	٠.478**
	٨	٠.445**	٠.498**
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد التطبيقي للقياس المبني على المنهج	٩	٠.521**	٠.512**
	١٠	٠.432**	٠.489**
	١١	٠.413**	٠.443**
	١٢	٠.443**	٠.476**
	١٣	٠.456**	٠.546*
	١٤	٠.654**	٠.675**
	١٥	٠.443**	٠.621**
	١٦	٠.378**	٠.557**
	١٧	٠.347*	٠.469**
	١٨	٠.432**	٠.324*
	١٩	٠.431**	٠.498**

يتبين من خلال الجدول () تراوح معاملات ارتباط فقرات المحور الأول بالبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.334 - ٠,٦١٢) وبالدرجة الكلية ما بين (٠,٤١٢ إلى ٠,٥٣٦) وهي معاملات ارتباط جيدة، ودالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05, 0.01$. كما تبين من خلال الجدول تراوح معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني بالبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٣٤٧ - ٠,٦٥٤) وبالدرجة الكلية ما بين (٠,٣٢٤ إلى ٠,٦٧٥) وهي معاملات ارتباط جيدة، ودالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05, 0.01$ ، كما تم إيجاد معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية والجدول () يبين ذلك.

الجدول (٥) نتائج معاملات الارتباطات البينية بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	الثاني	الدرجة الكلية
الأول	٠.٤٦٥**	٠.٧٦٥**
الثاني		٠.٧٨٤**

يتبين من خلال الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباطات بين المحاور دالة احصائياً عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$ وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٦٥ إلى ٠,٧٨٤).
ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحث في حساب الثبات طريقة كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية والمكونة من (٣٢) فرد من غير عينة الدراسة الأساسية، ويبين الجدول (٦) نتائج الثبات .

الجدول(٦) نتائج معاملات الثبات لأداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للمقياس المبني على المنهج	٨	٠,٨٤
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد التطبيقي للمقياس المبني على المنهج	١١	٠,٨٢
الاستبانة ككل	١٩	٠,٨٩

يتبين من خلال جدول (٦) تراوح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور ما بين (٠,٨٢ إلى ٠,٨٤)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٩) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاستبانة لغايات البحث.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى معرفة معلمي ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم: معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للمقياس المبني على المنهج؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٤) يبين ذلك. وللحكم على عبارات المحاور تم استخدام المعيار الآتي:

١-٢,٣٣ منخفض < ٢,٣٣ - ٣,٦٦ متوسط < ٣,٦٦ - ٥,٠٠ مرتفع

الجدول (٧) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	انبتق القياس المبني على المنهج عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو وفيليس ميركين في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانينيات .	1.86	0.35	منخفض	1
٢	يشير القياس المبني على المنهج إلى إجراءات مقننة تقيس مهارات التلاميذ بناءً على أدائهم الفعلي في مفردات المنهج الدراسي.	1.81	0.39	منخفض	4
٣	يعتبر القياس المبني على المنهج بديلاً لأدوات القياس باهظة التكلفة و التي تستغرق وقتاً طويلاً أو تنطوي على ما لا يفيد في عملية التدريس.	1.78	0.42	منخفض	7
٤	من أنواع القياس المبني على المنهج قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على المهارات وقياسات الإلتقان.	1.83	0.38	منخفض	3
٥	القياس المبني على المنهج عملية تؤيدها وتدعمها البحوث التجريبية مع توفر الكفاية الفنية الصدق والثبات القوية الواضحة.	1.85	0.35	منخفض	2
٦	من سمات القياس المبني على المنهج أن أسئلة الاختبار تستخلص من منهج التلميذ وأن إعادة الاختبار يمكن أن تجرى في أي وقت.	1.79	0.42	منخفض	6
٧	يمكن تلخيص بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية.	1.61	0.39	منخفض	8
٨	يستخدم القياس المبني على المنهج في الحكم على جودة عملية التدريس ومساعدة المعلمين على اتخاذ القرارات بشأن كيفية التدريس.	1.80	0.35	منخفض	5
المتوسط العام للمحور الأول		١,٧٨	٠,٣٨	منخفض	

يتبين من خلال الجدول (٧) تراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول من (١,٦١ إلى ١,٨٦) والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٣٥ إلى ٠,٤٢) وكان المتوسط العام للمحور الأول (١,٧٨) بانحراف معياري (٠,٣٨)، وكانت مستوى جميع عبارات المحور الأول في المستوى المنخفض، والمتوسط العام للمحور الأول في المستوى المنخفض. وكان أعلى متوسط للفقرة (انبتق القياس المبني على المنهج عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو وفيليس ميركين في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانينيات)، وأقل متوسط للفقرة (يمكن تلخيص بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى معرفة معلمي ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم حول البعد التطبيقي للقياس المبني على المنهج؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٨) يبين ذلك

الجدول (٨) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة وأداة لتحديد الوقت وجملة من المواد ونظام للتصحيح ورصد الدرجات والمعايير الضابطة للحكم على الأداء ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين.	1.77	0.42	منخفض	11
٢	يحصل المعلمون من خلال بيانات القياس المبني على المنهج على القرارات التشخيصية والقرارات المتعلقة بالمرجات وقرارات مراقبة التقدم.	1.86	0.35	منخفض	8
٣	يحتوي القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية نصوص قرائية وإرشادات تطبيق وتصحيح وساعة توقيت ورسم بياني.	1.82	0.39	منخفض	10
٤	يحتوي كل نص من نصوص القراءة في القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية على (٢٠٠) كلمة على الأقل.	1.85	0.36	منخفض	9
٥	يحتوي القياس المبني على المنهج لنصوص القراءة المتضمنة لكلمات محذوفة على (٣٠٠) كلمة، و (٤٢) كلمة محذوفة مع ثلاثة خيارات لكل كلمة محذوفة.	1.89	0.31	منخفض	6
٦	يمنح تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي في القياس المبني على المنهج في الإملاء وقتاً محدداً قدره (١٠) ثوان لكتابة الكلمة.	1.93	0.26	منخفض	3
٧	عند استخدام القياس المبني على المنهج في الكتابة يطلب المعلم من التلميذ الكتابة لمدة (٣) دقائق عن موضوع أو قصة.	1.95	0.30	منخفض	1
٨	يمنح التلميذ في القياس المبني على المنهج للرياضيات وقتاً محدداً قدره (٢) دقيقة للإجابة على المسائل الحسابية.	1.94	0.24	منخفض	2
٩	يحدد المعلمون بيانات الخط القاعدي في الرسم البياني لمعرفة أين يبدأ التلميذ فيما يتعلق بأدائه.	1.91	0.29	منخفض	4
١٠	يستخدم المعلمون تحليل نقاط البيانات، وتحليل خط التوجه لاتخاذ القرار حول مدى ملائمة استجابة التلميذ.	1.87	0.34	منخفض	7
١١	يطبق القياس المبني على المنهج شخص متمكن وذو خبرة في مجال المحتوى الدراسي، ويمكن أن يكون هذا الشخص معلماً في التعليم العام أو معلم تربية خاصة أو أخصائي علم نفس المدرسي	1.90	0.30	منخفض	5
المتوسط العام للمحور الثاني		١,٨٨	٠,٣٢	منخفض	

يتبين من خلال الجدول (٨) تراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول من (١,٧٧ إلى ١,٩٦) والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٢٤ إلى ٠,٤٢) وكان المتوسط العام للمحور الأول (١,٨٨) بانحراف معياري (٠,٣٢)، وكانت مستوى جميع عبارات المحور في المستوى المنخفض، والمتوسط العام للمحور في المستوى المنخفض. وكان أعلى متوسط للفقرة (عند استخدام القياس المبني على المنهج في الكتابة يطلب المعلم من التلميذ الكتابة لمدة (٣) دقائق عن موضوع أو قصة..) وأقل متوسط كان للفقرة (يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة وأداة لتحديد الوقت وجملة من المواد ونظام للتصحيح ورصد الدرجات والمعايير الضابطة للحكم على الأداء ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين).

السؤال الثالث:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (أ) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٩)

الجدول (٩) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	دبلوم	1.58	0.36
	بكالوريوس	1.80	0.24
	ماجستير	1.94	0.12
المحور الثاني	دبلوم	1.46	0.37
	بكالوريوس	1.86	0.24
	ماجستير	1.93	0.11
الدرجة الكلية	دبلوم	1.62	0.36
	بكالوريوس	1.83	0.22
	ماجستير	1.93	0.11

يتبين من خلال الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية للمحور الأول تراوحت ما بين (١,٥٨ – ١,٩٤) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,١٢ – ٠,٣٦)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحور الثاني ما بين (١,٤٦ – ١,٩٣) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,١١ – ٠,٣٧)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ما بين (١,٦٢ – ١,٩٣) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,١١ – ٠,٣٦). مما سبق يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية Sig
المحور الأول	المؤهل العلمي	3.263	2	1.631	23.737	0.000*
	الخطأ	13.539	197	.069		
	الكل	16.802	199			
المحور	المؤهل	7.026	2	3.513	50.227	0.000*

					العلمي	الثاني
					الخطأ	
					الكلبي	
0.000*	19.652	1.232	2	2.463	المؤهل العلمي	الدرجة الكلية
					الخطأ	
					الكلبي	
			197	13.778		
			199	20.804		
			197	12.346		
			199	14.809		

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتبين من خلال الجدول (١٠) وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي العملية لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ف) ما بين (19.652 إلى 50.227) بدرجة حرية (197) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$. ولمعرفة الفروق البعدية تم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (١١) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
الأول	دبلوم	بكالوريوس	0.024*
		ماجستير	-0.221*
	بكالوريوس	ماجستير	-0.364*
الثاني	دبلوم	بكالوريوس	0.035*
		ماجستير	-0.143*
	بكالوريوس	ماجستير	-0.400*
الدرجة الكلية	دبلوم	بكالوريوس	0.033*
		ماجستير	-0.471*
	بكالوريوس	ماجستير	-0.070
	دبلوم	بكالوريوس	0.005
		ماجستير	-0.208*
	بكالوريوس	ماجستير	-0.307*
	بكالوريوس	ماجستير	-0.099
			0.018

يتبين من خلال الجدول (١١) ما يلي:

المحور الأول:

- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
 - وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير
 - وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير) ولصالح الماجستير
- المحور الثاني:

- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير

- عدم وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير) الدرجة الكلية:
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير
- عدم وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير)
- ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير الخبرة العلمية؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث(ب) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (١٢).
- الجدول (١٢) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المحور	الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	أقل من ٥ سنوات	1.86	0.22
	٥ - ١٠ سنوات	1.84	0.28
	أكثر من ١٠ سنوات	1.80	0.23
المحور الثاني	أقل من ٥ سنوات	1.88	0.20
	٥ - ١٠ سنوات	1.89	0.22
	أكثر من ١٠ سنوات	1.87	0.22
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	1.87	0.20
	٥ - ١٠ سنوات	1.87	0.22
	أكثر من ١٠ سنوات	1.84	0.20

يتبين من خلال الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية للمحور الأول تراوحت ما بين (١,٨٠ - ١,٨٦) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٢٢ - ٠,٢٨)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحور الثاني ما بين (١,٨٧ - ١,٨٩) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٢٠ - ٠,٢٢)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ما بين (١,٨٤ - ١,٨٧) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٢٠ - ٠,٢٢). مما سبق يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	الدالة الإحصائية Sig
المحور الأول	الخبرة العملية	٠.107	2	٠.053	٠.940	٠.392
	الخطأ	11.175	197	٠.057		
	الكل	11.281	199			
المحور الثاني	الخبرة العملية	٠.014	2	٠.007	٠.152	٠.859
	الخطأ	8.938	197	٠.045		
	الكل	8.952	199			
الدرجة الكلية	الخبرة العملية	٠.041	2	٠.021	٠.506	٠.604
	الخطأ	7.994	197	٠.041		
	الكل	8.035	199			

يتبين من خلال الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير الخبرة العملية لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ف) ما بين (٠,١٥٢ إلى ٠,٩٤٠) بدرجة حرية (١٩٧) وهي قيم دالة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (ج) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (١١) يبين ذلك. الجدول (١٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين

مستقلتين

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
المحور الأول	نعم	48	1.83	0.27	4.169	١٩٨	٠.000
	لا	152	1.59	0.35			
المحور الثاني	نعم	48	1.79	0.32	2.942	١٩٨	٠.00٤
	لا	152	1.61	0.38			
الدرجة الكلية	نعم	48	1.80	0.30	3.284	١٩٨	٠.001
	لا	152	1.61	0.36			

يتبين من خلال الجدول (١٥) وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما بين (٢,٩٤٢ إلى ٤,١٦٩) بدرجة حرية (١٩٨) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ وكانت الفروق لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

قائمة المراجع

- هوسب، ميشيل، هوسب، وجون، هوويل، وكينيث.(٢٠٠٧). أبجديات القياس المبني على المنهج: دليل تطبيقي للقياس المبني على المنهج.(ترجمة ٢٠١٣، زيد البتال).جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع. الرياض.
- البتال، زيد.(٢٠١٩). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. مجلة العلوم التربوية، المجلد ٣١، العدد (١) صص ١٩-٤٧.
- البتال، زيد.(٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم: معجم إنجليزي عربي في مجال صعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية: مركز الملك سلمان للأبحاث والإعاقة. الأمانة العامة للتربية الخاصة.(١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وزارة المعارف. الرياض <http://www.se.gov.sa>
- عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، أبو عواد، فريال.(٢٠٠٧). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة. عمان.
- السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبدالعزيز، خشان، أيمن، أبوجودة، وائل.(٢٠١٢). مدخل إلى صعوبات التعلم. الزهرة للنشر والتوزيع، الرياض.
- أبونيان، إبراهيم.(٢٠١٥). صعوبات التعلم :طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي، الرياض.
- أبونيان، إبراهيم.(٢٠١٩). صعوبات التعلم :طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي، الرياض.

Hosp, M. K, Hosp, J. L., Howell.(2007). The ABCs of CBM: A Practical Guide to Curriculum Based Measurement. New York: The Guilford Press.- ER

Foegen, Anne , Christine A , Allinder, Rose M.,(2001).Translating Research Into Practice: Preservice Teachers' Beliefs About Curriculum-Bas Measurement.226 THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL 34/NO 4/2001/PP 226-236

Wagner, Dana, Christine, Aspen ,Stephanie, Seifert, Christine, Kathleen , McMaster.(2017). Interpret pre-service teachers for CBM progress

- monitoring data. Published for the first time: 27 January 2017
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/ldrp.12125> Quoting: 3Saudi Digital Library.
- Bosch, R. M. V. D., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving Teachers' Comprehension of Curriculum-Based Measurement Progress-Monitoring Graphs. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 413–427. doi: 10.1177/0022219419856013
- Little, S. (2013). School Psychologists Perceptions Of Stakeholder Engagement In Response To Intervention. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 6(4), 399. doi: 10.19030/cier.v6i4.8108
- Edward S. Shapiro, Lisa Marie Angello & Tanya L. Eckert (2004) Has Curriculum-Based Assessment Become a Staple of School Psychology Practice? An Update and Extension of Knowledge, Use, and Attitudes From 1990 to 2000, *School Psychology Review*, 33:2, 249-257, DOI: 10.1080/02796015.2004.12086246
- Swain, K. D., & Allinder, R. M. (1998). An Exploration of the Use of Curriculum-Based Measurement By Elementary Special Educators. *Diagnostic*, 23(2), 87–104. doi: 10.1177/073724779702300203
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Stecker, P. M. (1989). Effects of Curriculum-Based Measurement on Teachers Instructional Planning. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 51–59. doi: 10.1177/002221948902200110
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The Effects of Frequent Curriculum-Based Measurement and Evaluation on Pedagogy, Student Achievement, and Student Awareness of Learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449–460. doi: 10.3102/00028312021002449
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). *Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities: A Paper Prepared for Learning Disability Quarterly*, 34(1), 3–16. [tps://doi.org/10.1177/073194871103400101](https://doi.org/10.1177/073194871103400101)

طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

The nature of the relationship between problem-solving style and behavioral problems in children with learning disabilities

إعداد

د. نادية التازي

أستاذ علم النفس الاجتماعي المعرفي

كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين

Doi: 10.21608/jasht.2021.137032

قبول النشر: ١٢/ ١٢/ ٢٠٢٠

استلام البحث: ٥/ ١١/ ٢٠٢٠

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على البروفيل النفسي لكل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة حل المشكلات بالمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، وذلك على عينة مكونة من (٤٥) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتحقين ببرامج صعوبات التعلم الملحق بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين ، واستخدمت الدراسة مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس المشكلات السلوكية. وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الأبعاد ارتفاعاً على مقياس أسلوب حل المشكلات كان لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، بينما كان أكثر الأبعاد انخفاضاً هو المراقبة الذاتية، وبالنسبة لأبعاد المشكلات السلوكية أظهرت النتائج إلى أن فرط الحركة واضطراب الانتباه والتركيز كانا من أكثر الأبعاد ارتفاعاً ، يليه كل من الاضطراب السلوكي والقلق والانسحاب، كما وجدت علاقة عكسية دالة إحصائياً بين كل من أسلوب حل المشكلات وبين المشكلات السلوكية.

Abstract

The current study aims to identify the psychological profile of problem-solving and behavioral problems; and the relationship between problem-solving and behavioral problems for children with learning disabilities. The sample consisted of (45) children with learning disabilities enrolled in learning disabilities programs at

government schools in the Kingdom of Bahrain. The problem-solving Scale, and behavioral problems Inventory was used. The results indicated that the highest dimensions on the problem-solving style scale were the dimensions of general orientation and problem identification, while the lowest dimensions were self-monitoring; the hyperactivity, attention, and concentrations disorder were of the highest dimensions in the behavioral problems dimensions, followed behavioral conduct, anxiety and withdrawal. The results show also to an inverse statistically significant relationship was found between each of the problem-solving style and behavioral problems.

مقدمة الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بالأطفال الذين يظهرون مشكلات تعلم والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية أو الحسية أو الانفعالية. ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطرداً ومتعاضماً خلال النصف الثاني من هذا القرن، إذ إنها تعد من الإعاقات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة، فمشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي.

وقد تنبته معظم المجتمعات بصورة واضحة لطبيعة صعوبات التعلم، وللآثار المترتبة عليها في مجال التعلم المدرسي، بل وأرجعت جزءاً كبيراً من الهدر التعليمي إلى هذه المشكلة، وبخاصة أن طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تمثل مشكلة في تحديدها، حيث يبدو هؤلاء في صورة طبيعية. وقد أدى هذا الاهتمام إلى التعمق إلى دراسة كل الجوانب المتعلقة بطبيعة المشكلة وبكيفية دراستها والبحث فيها، وكانت الجوانب المعرفية من بين الجوانب التي زاد التركيز عليها لدى هذه الفئة لديهم، واعتبرها البعض من أهم المداخل للبحث في مجال صعوبات التعلم (Hallahn & Kauffman, 2006)، وقد تزايد خلال العقدين الماضيين الاهتمام بالقدرات الخاصة بشكل عام والقدرات المعرفية بشكل خاص، وخاصة في الأساليب والوسائل التي تسهم في تنمية تلك القدرات، ويعد أسلوب حل المشكلات من أبرز الأساليب المعرفية التي زاد الاهتمام بها في الفترة الأخيرة، باعتبار أنه أسلوب يتمكن من خلاله الفرد من أن ينظم العمليات العقلية في معالجة المواقف المعقدة، وعلى أنه مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، لذا اعتبره البعض من أعقد الأنشطة العقلية لأنه ليس تطبيقاً للمعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة فحسب، إنما يتضمن أيضاً تنظيم و تطوير المعارف أو

المهارات أو الخبرات المتعلمة لإنتاج شيئاً جديداً لم يكن موجوداً من قبل (Ching, & Ruey, 2002)

و يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه إحدى طرق التعليم الذي يأخذ فيها المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً حيث يواجه بموقف محير لا يستطيع حله، أو أسئلة جديدة تتحدى تفكيره، وتتطلب حل، فيفكر ويستخدم أساليب الملاحظة وفرض الفروض والتجريب... الخ في سبيل التوصل إلى تفسيرات وحلول مقبولة تدعمها الأدلة والوقائع حول هذه المشكلة، ويكون كل ذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم (Conn & Mclean).

ويعد حل المشكلات بطريقة صحيحة أحد الطرق التي تجنب الفرد العديد من المشكلات والاضطرابات، ومن بين هذه المشكلات ما يعرف بالمشكلات السلوكية، والتي تعرف على أنها أنماط سلوكية ظاهرة تعكس انحرافاً عن الأعراف الاجتماعية المقبولة، و يوجه الفرد تلك الأنماط تجاه الآخرين أو تجاه ذاته بغرض الإيذاء، فهي سلوكيات يستطيع الآخرين ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالترار والشدة، ولكنها لا تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يستدعي التدخل للعلاج، و هذه السلوكيات تؤثر على تفاعل الشخص مع الآخرين، كما تؤثر على كفاءته النفسية بشكل ملحوظ (Kallet, 2014).

وتأتي هذه الدراسة للتعرف على البروفيل النفسي لكل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

مشكلة الدراسة

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، وقد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في أحد أو كل من الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي، أو الحساب، بالإضافة إلى أنها تتضمن في حالات الإعاقات الإدراكية، أو في حالات إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة (هالاها، وآخرون، ٢٠٠٧). ويعني هذا التعريف أن صعوبات التعلم تنتج عن خلل أو مشكلات واضطرابات في العمليات المعرفية للشخص المصاب، وإذا كان أسلوب حل المشكلات هي في الأساس أحد المتغيرات المعرفية، فإن هناك تساؤل يبرز عن إمكانية وجود خلل أيضاً في هذا المتغير لدى الأشخاص ذوي صعوبات التعلم. ولما كان الأسلوب الصحيح لحل المشكلات يؤدي بالفرد إلى التغلب على العقبات التي تقابله في حياته اليومية، فإن العكس يكون صحيحاً، أي أن الخلل في أسلوب حل المشكلات قد يؤدي لوقوع الفرد في العديد من المشكلات على اختلاف أنواعها؛ ويظهر هنا أيضاً تساؤل مؤداه: هل يؤدي الخلل في حل المشكلات إلى ارتفاع مستوى المشكلات السلوكية؟ أو بمعنى آخر هل يرتبط أسلوب حل المشكلات ارتباطاً عكسياً بالمشكلات السلوكية؟

لذا تتحدد المشكلة الرئيسية للدراسة الحالية في السؤال التالي: هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب حل المشكلات ارتباطاً عكسياً بالمشكلات السلوكية؟
أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ١- ما شكل البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢- ما شكل عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١- تتحدد أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول أسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يساهم في التعرف على البناء المعرفي لدى هؤلاء الأطفال.
- ٢- تساعد نتائج الدراسة الحالية في فهم كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- يمكن أن تساهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في تحسين أسلوب حل المشكلات وفي التخفيف من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. الكشف عن البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢. الكشف عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة. وقد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في الإنصات، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي، أو الحساب، كما أنها تتضمن في حالات الإعاقات إدراكية، أو إصابات في المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر قراءة (الزيات، ١٩٩٨).

التعريف الإجرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هم الأطفال الذين تم تشخيصهم بمملكة البحرين على أن لديهم صعوبات تعلم، وملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين. **أسلوب حل المشكلات**

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه طريقة علمية منظمة، والتي تتكون من سلسلة من الخطوات التي تستخدم في التغلب على المشكلات بأنواعها المختلفة، وهي طريقة تستخدم في الحياة اليومية و في التعامل مع جميع أنواع العلوم، وفي المواقف الصفية وغير الصفية (الناشف، ١٩٩٩).

التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس أسلوب حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية. **المشكلات السلوكية**

مجموعة المظاهر السلوكية التوافقية السيئة التي تصدر عن الطفل المعاق في مختلف المواقف، وتسبب له مشكلات داخل وخارج المنزل والمدرسة وفي علاقته بوالديه وإخوته وزملائه ومعلميه وأقرانه (دبيس وآخرون، ٢٠٠٢)

التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكية:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتم تناول المتغيرات الأساسية للدراسة والتي تتمثل في كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: أسلوب حل المشكلات

يعد أسلوب حل المشكلات هو أحد المتغيرات المعرفية التي حظيت بالكثير من الاهتمام في الفترة الأخيرة، نظراً لكونه أحد الأساليب المسؤولة عن تعلم الطلاب مفاهيم علمية جديدة ، وذلك من خلال طرح مشكلات جديدة يضطر معها الطلاب إلى التفكير ومراجعة مفاهيمهم السابقة (الحارثي، ٢٠٠٠).

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى تجارب كل من ثورنडाيك Thorndike وكوهلر Kohlr والتي أجريها علي القطط و الشمبانزي، حيث كان ينظر حل المشكلات على أنه عملية تعلم تتم عن طريق المحاولة والخطأ، ثم تطورت أساليب حل المشكلات، ثم ظهرت أساليب التعلم بالاكشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات وإستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاء بأسلوب العصف الذهني (جروان، ١٩٩٩).

مفهوم أسلوب حل المشكلات

يقوم أسلوب حل المشكلات على وصف الطريقة التي يتبعها الشخص في التغلب على المشكلات التي تقابله في حياته اليومية، وتتخذ المشكلة معاني عديدة، حيث أن المشكلة يمكن أن تكون سؤال يحتاج إلى إجابة، أو عائق يحول بين الفرد وبين تحقيق هدفه، أو موقف يبعث على حيرة وتوتر الفرد، كما أنه قد يكون حالة من عدم الاتزان يشعر بها الفرد تحول دون تحقيق الفرد لأهدافه وغاياته، وتحتاج منه إلى إشباع أو إلى حل، ويطلق مصطلح مشكلة إذا حدث تفاوت بين الأداء الفعلي وبين معيار متوقع أو نمطي ينبغي المحافظة عليه، أو عندما يكون هناك انحراف عن مسار متوقع ينبغي المحافظة عليه، وبشكل عام فالمشكلة هي حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عندما يدرك الفرد وجود عوائق تحول دون الوصول إلى هدف معين، فهي نتيجة غير مرضية للفرد أو غير مرغوب فيها، وتكون أسبابها معروفة أو غير معروفة للفرد (Brightman, 1990).

تعريف أسلوب حل المشكلات

يعرف حل المشكلات على أنه أحد الأنشطة المعرفية، الذي يتضمن تنظيمياً معرفياً للخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي، وذلك عن طريق الاستبصار واكتشاف علاقات بين عناصر الموقف الحالي والذي يؤدي في النهاية إلى حل المشكلة (قدرية، ٢٠٠٥).

كما أنه أسلوب يجد فيه الشخص نفسه مضطراً لأن يجيب علي تساؤل، أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجه في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة، فيجد نفسه في موقف يضطر فيه لإعمال العقل لكي يحقق حاله من التوازن المعرفي، والتي تتحقق بالوصول إلى الهدف أو الفهم أو الحل الخالي من التوتر وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة (يوسف قطامي، ١٩٩٠).

حل المشكلات و اتخاذ القرار

يوجد الكثير من الخلط بين كل من مهارة حل المشكلات وبين مهارة اتخاذ القرار، وعلى الرغم من التشابه بينهما، إلا أنه يوجد عدد من نقاط الاختلاف فيما بينهما، فمن حيث أوجه التشابه يلاحظ أن كلا من المهارتان يتضمنان سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، كما يتم فيهما تقييم للبدائل المتاحة، وتتضمن كل منهما حلول متعددة في ضوء معايير مختارة، إضافة إلى أن كلاهما تهدف الوصول إلى قرار نهائي.

أما أوجه الاختلاف بينهما فيتحدد في أن الفرد في مهارة حل المشكلات يبقى دون أن يكون لديه إجابة شافية، ويحاول أن يصل إلى حل معقول للمشكلة، أما في اتخاذ القرار فإن الفرد يبدأ بالحلول المتاحة والممكنة لديه، وعليه أن يختار من أفضل هذه الحلول، و تتزامن اختيار هذه البدائل مع عملية اتخاذ القرار، إضافة إلى وجود أكثر من بديل (علي، ٢٠٠٤؛ قطامي، ١٩٩٠).

خطوات حل المشكلات

لا يوجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها جميع الأشخاص للوصول إلى حل للمشكلات التي يقابلونها، وذلك لأن الطريقة التي يسلكها الأفراد تختلف باختلاف الموقف واختلاف السياق الذي توجد فيه، لذلك اختلف الباحثون في تحديد عدد خطوات حل المشكلة، فمنهم من حددها في ثلاث خطوات أساسية هي: (جمع البيانات- فرض الفروض- تحليل وتقويم المشكلة). (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣)، ومنهم من حدد خطوات حل المشكلات في عدة مراحل هي :

- ١- الإحساس / الشعور بالمشكلة
- ٢- حصر/ تجميع المعلومات عن هذه المعضلة/ المشكلة.
- ٣- تحديد المشكلة.
- ٤- تجميع الفكر.
- ٥- حصر الحلول.
- ٦- قبول الحل (Makofske, 2020).

وفيما يلي شرح لهذه الخطوات :

١- الشعور بالمشكلة:

يمثل الشعور بالمشكلة حافز لدى الشخص للبحث عن حل للمشكلة التي تقابله، وتعد هذه الخطوة مهمة لنجاح هذا أسلوب حل المشكلات، وتتعدد مصادر الشعور بالمشكلة، فقد تكون نتيجة لملاحظة عارضة أو نتيجة لتجربة شخصية.

٢- تحديد المشكلة:

أن تحديد المشكلة يعني تحديد هويتها والتعرف على جوانبها، ويتم ذلك عن طريق جمع المعلومات حول طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، كما أنه عند تحديد المشكلة يجب أن يتم اختصارها بكلمات محددة ودقيقة.

صياغة الحلول الممكنة والمحتملة:

وتعد هذه الخطوة بمثابة حل مؤقت متوقع أو محتمل للمشكلة، وكلما كانت هذه الحلول أكثر عدداً المحتملة كلما زاد احتمال وجود الحل بينها، كما أنه كلما كان الحل واضحاً ومحددأ كان اختبار صحته أكثر سهولة. و تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الفرد، وأيضاً تتأثر بمدى ممارسة الأشخاص لهذا الأسلوب .

اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل:

وتتوقف هذه الخطوة على ما تم جمعه من معلومات حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات تم اختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي طريقة أخرى مناسبة.

ويتطلب تنفيذ هذا الأسلوب وضع الأشخاص في مواقف غامضة وتثير أسئلتهم، أي أنها تشكل مشكلة بالنسبة لهم تهمهم ومرتبطة بواقعهم، وفي الوقت نفسه تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث وجمع المعلومات اللازمة، والتحقق من صحتها من أجل إيجاد حل لها، كما يتطلب الأمر من المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما يتطلب الأمر أن يدرّبهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة، وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وأن يوجههم نحو الاستفادة من جميع المصادر المتاحة للوصول إلى أكثر عدد ممكن من الحلول (قطامي، ٢٠٠١).

وقد تناولت عدة دراسات أسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

منها دراسة بوعناني (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية حل المشكلات للتخفيف من صعوبات تعلم الحساب لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة بعد الفرز والتشخيص من (60) تلميذ و تلميذة من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة و عددها 30 تلميذ وتلميذة والثانية تجريبية وعددها 30 تلميذ و تلميذة، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة اختباراً (تشخيصي / تحصيلي)، واقتصرت الدراسة على دروس الفصل الأول للموسم الدراسي (2015 / 2016) من مقرر الرياضيات للسنة الرابعة، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج الآتية: توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في الحساب (الرياضيات) تعزى للطريقة، والتفاعل بين المجموعة والجنس. كما أظهرت النتائج أن توظيف إستراتيجية حل المشكلات قد حقق فعالية عالية من خلال نسبة الكسب المحققة في الحد من صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات) من خلال تحسن نتائج التلاميذ في الاختبار البعدي.

كما قام كل من بينا و سبادارو وسورينتي (Pina, Spadaro & Sorrenti, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف الفروق في تفضيلات و استراتيجيات حل المشكلات بين عينة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الأطفال العاديين. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وأخرى من الأطفال عاديي النمو. واستخدم الباحثون أسلوب القصة الاجتماعية كأداة للدراسة، حيث كان يتم عرض قصة اجتماعية على الأطفال تتضمن صراع بين شخصين، وبعدها كان يتم سؤال عينة الدراسة عما هي الاستراتيجيات التي سيختارونها إذا كانوا في نفس الوضع والتي يرونها أكثر ملائمة لحل هذا الصراع. وقد أظهرت النتائج إلى وجود قصور في استخدام أسلوب غير ملائم لحل المشكلات مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث اتصفت استجاباتهم بالعدوانية والسلبية، في حيث تميز أسلوب حل المشكلات لدى الأطفال العاديين بالإيجابية والموضوعية.

وقام شبير (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (٦٩) طالباً وطالبة تم تدريبهم على استخدام أسلوب حل المشكلات، ومجموعة ضابطة مكونة من (٧٠) طالباً وطالبة لم تتلق التدريب أو التدريس بأسلوب حل المشكلات. واستخدم الباحث بطارية أدوات مكونة من اختبار تشخيصي تحصيلي، وبرنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات. وقد أظهرت النتائج وجود تأثير دال لاستخدام أسلوب حل المشكلات على التخفيف من صعوبات الرياضيات لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج إلى تفوق الذكور عن الإناث في استخدام حل المشكلات في المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة ماكشيني و هوجيز (Maccine & Hughes, 2010) إلى التعرف على أثر استخدام طريقة تدريسية قائمة على تسلسل تدريسي متدرج على ثلاث مستويات : المحسوس، وشبه المحسوس ، والمجرد، وأثره على مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد تم تطبيق برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى عينة البحث والذي يتكون من ثلاث مستويات (أ) التطبيق المحسوس (أي ، التعامل مع الأشياء المادية والملموسة لتمثيل مشكلات في الرياضيات) (ب) التطبيق شبه المحسوس (أي استخدام رسومات وصور لتمثيل مشكلات الرياضيات) ، و (ج) التطبيق المجرد (أي استخدام الرموز الرياضية لتمثيل مشكلات الرياضيات). أشارت النتائج إلى تحسن مهارات حل المشكلات على المستويات الثلاثة المحسوسة ، وشبه المحسوس ، والمجردة. كما زاد استخدام إستراتيجية حل المشكلات الطلاب خلال هذه المستويات التعليمية.

وقام كل من فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 2002) بدراسة هدفت إلى وصف بروفيل حل المشكلات الرياضية لكل من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في الرياضيات فقط والذين لديهم صعوبات في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) تلميذ لديه صعوبات تعلم في الرياضيات، و (٢٢) تلميذ لديه صعوبات في كل من الرياضيات والقراءة. وقد تم تقديم مشكلات رياضية للمجموعتين للتعرف على شكل استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات . أظهرت النتائج عجزاً كبيراً لكلا المجموعتين في استخدام إستراتيجية حل المشكلات. وكانت أكثر الأبعاد قصوراً عند كلا المجموعتين في كلا مستويات أسلوب حل المشكلات والتي تمثلت في مشاكل القصة الحسابية ، مشاكل القصة المعقدة ، حل المشكلات في العالم الحقيقي، كما ظهر القصور لدى المجموعتين أيضاً في الأداء على أسلوب حل المشكلات والعمليات المستخدمة في هذا الأسلوب .

في حين قام كل من جوردان ومونتاني (Jordan, Montani, 1997) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة أسلوب حل المشكلات لدى مجموعتين فرعيتين من التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومقارنتها بمجموعة من العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذ ممن لديهم صعوبة محددة في الرياضيات فقط وليس في القراءة، و (١٢) تلميذ لديه صعوبة عامة في الرياضيات إلى جانب صعوبة في القراءة أيضاً، كما تم استخدام مجموعة للمقارنة مكونة من (٢٤) تلميذ ليس لديه أية نوع من الصعوبة. وقد تم استخدام مقياس لأسلوب حل المشكلات على مجموعات الدراسة الثلاثة. أظهرت النتائج أن كلا المجموعتين ذوي الصعوبات كانتا أكثر قصوراً في استخدام أسلوب حل المشكلات أكثر من المجموعة التي ليس لديها صعوبات خاصة في بعدي مشاكل القصة والحقائق العددية، كما أظهر تحليل النتائج أن استراتيجيات الأطفال في المواقف غير المحددة بوقت كانت تعتمد على استرجاع وتكرار الاستراتيجيات لدى مجموعتي الصعوبات عن مجموعة غير الصعوبات. كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات محددة في الرياضيات لديهم عجز محدود مرتبط باسترجاع الحقائق، في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات العام لديهم قصور أساسي أكثر ارتباطاً بتصور المشكلة وتنفيذ عمليات الحساب.

ثانياً المشكلات السلوكية:

تعد المشكلات السلوكية من السلوكيات التي تسبب إزعاجاً كبيراً سواء للشخص الذي يقوم بها أو للأشخاص المحيطين به أو للمجتمع ككل، حيث أنها تتضمن في معظمها أشكالاً من السلوكيات المسببة للأذى سواء للآخرين للشخص نفسه، إذ تأخذ تلك السلوكيات أشكالاً عديدة مثل إيذاء الذات، وتدمير الممتلكات، والعوان، و نوبات الغضب، وتشكل تلك السلوكيات أكبر تحدي لكل من الآباء و المدرسين، وذلك من حيث توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، ولأن تلك المشكلات تسبب إعاقة لنمو الطفل تربوياً واجتماعياً بحيث تجعله منعزل عن الأسرة و المجتمع الذي يعيش فيه (زريقات، 2016).

مفهوم المشكلات السلوكية:

يمر الأطفال عبر رحلتهم النمائية بخبرات ومواقف تؤثر على الجوانب المختلفة من نموهم، مثل الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، وتؤثر الخبرات المؤلمة منها في نموهم الجسدي أو المعرفي أو الاجتماعي، كما تظهر آثار تلك الخبرات على سلوكهم وتصرفهم، وتظهر تلك الآثار على شكل أنماط وأشكال سلوكية مضطربة، وهي ما تعرف بالمشكلات السلوكية (Miller, 1993).

تشير المشكلات السلوكية إلى عدد من السلوكيات التي يتصف بها مجموعة من الأشخاص، وتأخذ هذه السلوكيات أنماطاً منحرفة أو شاذة أو غير طبيعية من السلوك عما هو مألوف أو متعارف عليه في المجتمع، وتتسم هذه السلوكيات بالاستمرارية والحدة (العزة، ٢٠١٥).

كما تعرف المشكلات السلوكية على أنها سلوك يكرره الفرد، ويتسم بأنه سلوك غير مرغوب فيه ولا يتوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، أو مع مرحلة النمو التي يمر بها، ويؤثر هذا السلوك على كفاءة الطفل من الناحية الاجتماعية والنفسية أو كليهما معاً، ويظهر هذا السلوك في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية يمكن ملاحظتها (الظاهر، ٢٠٠٨).

وتعرف أيضاً على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يمكن ملاحظتها، والتي تعكس خرقاً للأعراف الاجتماعية المقبولة والسائدة والمتعارف عليها داخل المجتمع، تلك الأنماط السلوكية يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو نفسه ويكون الغرض منها هو الإيذاء، كما أنها سلوكيات يمكن تتصف بالتكرار والشدة (مختار، ٢٠٠١).

تصاحب المشكلات السلوكية عدداً من أوجه القصور في المجال النفس عصبي، ويؤثر ذلك على مجموعة من مجالات الأداء الخاصة، وتشمل هذه المجالات عدداً من القدرات والمهارات المختلفة مثل: العمليات المعرفية، واللغة والكلام، والتأزر الحركي والاندفاعية والانتباه والقدرات العقلية، وتعكس هذه العمليات من المنظور النفس عصبي الأداء الوظيفي للمخ كما أنها تعكس أيضاً نمو المخ، لذلك فإن أي اختلال عصبي قد يعكس – ومن ثم يفسر جزئياً – الأثر الذي تسببه المؤثرات الأخرى على سلوك الفرد (الأن كازدين، ٢٠٠٠).

وتعتبر بعض السلوكيات عند الأفراد مشكلة، عندما تؤدي تلك السلوكيات إلى إيذاء الفرد لنفسه أو للآخرين، أو تكون بمثابة تهديد لسلامته أو لسلامة الآخرين معاً، كما أنها تكون ذات تأثير سلبي على تعليمه، وتحول دون أن يشارك في الأنشطة المختلفة، أو أن ينمي العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، ومن ثم تحول دون قبوله واستحسانه الاجتماعي (Keefer & Kalb, 2012).

أسباب المشكلات السلوكية:

تناول العديد من الباحثين التفسيرات المختلفة للعوامل والأسباب التي ينتج عنها المشكلات السلوكية، وأشار هؤلاء الباحثون إلى أن هذه الأسباب تنقسم إلى يلي:

١- العوامل البيولوجية:

تشمل العوامل البيولوجية كل من العوامل الجينية، والعوامل العصبية، والعوامل البيوكيماوية. وعلى الرغم من أن المتوقع أن تلك العوامل قد تسبب السلوك المضطرب، إلا أن البحوث العلمية لم تنجح في تقديم أدلة على أن السلوك المضطرب ناتج عن أسباب بيولوجية محددة إلا في حالات نادرة، فالغالبية العظمى من الأطفال المضطربين سلوكياً يتمتعون بصحة جسمية جيدة، ولا يعانون من أمراض أو اضطرابات جسمية أو عصبية محددة أو أية اضطرابات بيولوجية معينة (الخطيب و الحديدي، ١٩٩٧).

٢- العوامل النفسية:

هناك عدداً من العوامل النفسية التي تعد مسئولة عن ظهور المشكلات السلوكية ، منها الضغوط النفسية، والإحباطات الشديدة التي يمر بها الفرد، كما تشمل العوامل النفسية التفريق في المعاملة بين الأبناء، وإحساس الطفل بالحرمان بسبب الانفصال أو الطلاق، كما تتضمن استخدام العقاب البدني والنفسي من قبل الوالدين أو أحدهما، وأيضاً عدم شعور الطفل بالدفء العاطفي أو بالأمان أو أنه غير مرغوب فيه، إضافة إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية مثل التدليل الزائد والحماية الزائدة. وتتضمن العوامل النفسية أيضاً اضطراب شخصية أحد الوالدين أو كلاهما والتي يكون لها انعكاساتها السلبية على سلوك الطفل (سيد ، ٢٠٠٠).

٣- العوامل الاجتماعية والأسرية:

تتضمن العوامل الاجتماعية كل من العادات والتقاليد واللوائح والنظم والإمكانيات الاقتصادية والثقافية، والعلاقات بين الطبقات الاجتماعية والأجناس المختلفة داخل المجتمع، وتشمل الضغوط الاجتماعية عدة أشكال منها العامل الاقتصادي وعوامل الانفصال والطلاق وفقد الوالدين أو أحدهما، و الهجرة، والإهمال أو الانشغال عن متطلبات الأسرة والأبناء نتيجة الانشغال بالأمر الخارجي. وتتضمن كذلك البيئة المدرسية والتي تتمثل في العلاقات الاجتماعية بين الطفل وبين زملائه ومدرسيه، وتتضمن العوامل الاجتماعية أيضاً البيئة الأسرية التي ينشأ فيها الشخص والمتمثلة في كل من الأب والأم والإخوة، وأيضاً طبيعة العلاقة القائمة بينهم وتأثيرها على النمو الشخصي للطفل (الخطيب، ٢٠٠٩).

وقد قامت العديد من الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

منها دراسة خوجة (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب)، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في هذه المشكلات وفقاً لنوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب). تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذاً وتلميذة موزعين إلى: (٩) صعوبات تعلم القراءة ، و (١٣) صعوبات تعلم الكتابة ، و (١٢) صعوبات تعلم الحساب. تكونت أدوات الدراسة من إستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، المقاييس التقديرية التشخيصية لفحى الزيات، إختبار الذكاء (رسم الرجل)، إختبار صعوبات تعلم القراءة، إختبار صعوبات تعلم الكتابة، إختبار صعوبات تعلم الحساب)، قائمة للمشكلات السلوكية ، و أسلوب الملاحظة. توصلت الدراسة إلى النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشاراً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تشتت الإنتباه في المرتبة الأولى، يليه النشاط الزائد، ثم السلوك الإنسحابي، ثم السلوك العدوانى، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة ، الكتابة،

الحساب)، وذلك على أبعاد تشتت الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الإنسحابي، والسلوك العدوانى، والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية وهدفت دراسة كل من المكانين، وعبد اللات، والنجادات (٢٠١٤) إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. و تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية، وقام الباحثون بتصميم مقياس للمشكلات السلوكية والذي تكون من صورتين، إحداهما حسب تقديرات المعلمين، والآخرى حسب تقديرات الأقران العاديين، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لواكر-Mcconnell Walker، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، يليه الانسحاب ثم العناد ثم العدوان، وكانت أقل المشكلات السلوكية شيوعا هي الاعتمادية، في حين قدر الأقران أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، ثم العناد، ثم الاعتمادية، ثم الانسحاب، وأخيرا العدوان. كما أشارت النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في شيوع المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بين تقديرات المعلمين والأقران.

كما قام الرشيدى، وبحراوي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في منطقة الإحساء، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الإحساء، واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات السلوكية والذي اشتمل على خمسة أبعاد هي: النشاط الزائد، و ضعف الانتباه والتشتت، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، و الانسحاب والاعتمادية، وقد تم تقدير سلوك هؤلاء الأطفال عن طريق (٤١) معلم ومعلمة كانوا يدرسون هؤلاء التلاميذ. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، كما أنه أشارت النتائج إلى أن هذه المشكلات تنتشر لدى التلاميذ البنين أكثر من البنات

كما قامت بشقة (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية وحاجاتهم الإرشادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) تلميذ وتلميذة ممن يعانون من صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أدوات مكونة من استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية. وأشارت نتائج الدراسة أن انتشار المشكلات السلوكية كان على الترتيب لأبعاد السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدوانى، العادات.

المنهج: Method:**منهج البحث:**

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي والشكل الارتباطي منه، وذلك لملائمته لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته والتحقق من فروضه، حيث سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على سلوك وخصائص كل من استخدام أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، كما سيتم استخدام الشكل الارتباطي من المنهج الوصفي من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث، والمتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠،

العينة:

تم اختيار عينة البحث وفقاً للطريقة القصدية، وقد تم الحصول على العينة من خلال المقاييس التي تم توزيعها ورقياً من قبل الباحثة قبل جائحة كورونا على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية، حيث أنه بعد انتشار جائحة كورونا وتطبيق الإجراءات الاحترازية بالمملكة تعذر التطبيق الورقي على العينة وتم الاستعانة بتطبيقات الواتس اب والايمل، لنشر المقياس الكترونياً لمعلمي. وبعد توزيع المقياس على المعلمين تكونت عينة البحث من (٤٥) طالب لديه صعوبات تعلم ومن المتحقين ببرامج صعوبات التعلم المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وهم من الطلاب المتحقين بالصف الخامس والسادس بتلك المدارس.

الأدوات:

تكونت أدوات الدراسة من مقياسين، الأول مقياس أسلوب حل المشكلات والثاني مقياس المشكلات السلوكية، وهما على النحو التالي.

أولاً مقياس أسلوب حل المشكلات: إعداد الباحثة ٢٠٢٠

يهدف المقياس إلى الكشف عن مهارات أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، وقد قامت الباحثة بإعداده وتصميمه خصيصاً لهذا الغرض.

خطوات إعداد المقياس:

لإعداد المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- الاطلاع على مقاييس العمليات المعرفية بشكل عام ومقاييس أسلوب حل المشكلات بشكل خاص.

- الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت خصائص الأشخاص ذوي صعوبات التعلم.
- قامت الباحثة بالاطلاع ومراجعة الأدب المنشور والدراسات السابقة في مجال أسلوب حل المشكلات، وتم من خلال ذلك تكوين فكرة أولية عن المقياس.
- بناء على الخطوات السابقة تم الخروج بالأبعاد الرئيسية لأسلوب حل المشكلات، والذي تكون من أبعاد التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والمراقبة والتقييم.
- تم إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك بصياغة العبارات التي تندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة، وقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من: (٣٦) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، البعد الأول: التوجه العام ويحتوي على (٧) فقرات، والبعد الثاني: تحديد المشكلة ويحتوي على (٦) فقرات، والبعد الثالث: توليد البدائل ويحتوي على (٦) فقرات، والبعد الرابع: اتخاذ القرار ويحتوي على (٨) فقرات، والبعد الخامس: المراقبة والتقييم ويحتوي على (٩) فقرات.

- تم عرض الصورة الأولية من المقياس على (٦) ستة محكمين من المختصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، من جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات للعينة وارتباط العبارات في البعد الذي تنتمي إليه والتأكد من الصياغة اللغوية لكل عبارة من عبارات المقياس، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والتعديلات على عبارة المقياس، ويوضح جدول (١) نتائج التحكيم.
- في ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض عبارات المقياس، سواء بتعديل الصياغة أو بنقل العبارة من بعد لآخر، أو بحذف وإضافة عبارات، واستقر المقياس بعد التحكيم إلى (٣٧) عبارة موزعين كما يلي: التوجه العام (٧) فقرات، تحديد المشكلة (٦) فقرات، توليد البدائل (٦) فقرات، اتخاذ القرار (٨) فقرات، المراقبة والتقييم (١٠) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس أسلوب حل المشكلات

تم حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠. بلغ عددهم (٢٦) شخص، موزعين إلى (١٦) ذكور و (١٠) إناث، وهم من الملتحقين بالصفوف الخامس والسادس.

أولاً: حساب الصدق:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الطرق التالية:

1. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على (٦) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، من جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة الاتفاق بين المحكمين التي تراوحت بين (83-100%)، وتم حذف العبارات دون ذلك.

2. صدق البناء:

تم حساب صدق البناء لمقياس أسلوب حل المشكلات وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مهارات القياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح بجدول ١:

جدول ١ يوضح صدق البناء لمقياس أسلوب حل المشكلات

التوجه العام		تحديد المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		المراقبة والتقييم	
الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد
١	.641**	٨	.541**	١٤	.655**	٢٠	.697**	٢٨	.688**
٢	.781**	٩	.561**	١٥	.666**	٢١	.776**	٢٩	.778**
٣	.734**	١٠	.684**	١٦	.754**	٢٢	.599**	٣٠	.756**
٤	.673**	١١	.709**	١٧	.543**	٢٣	.567**	٣١	.659**
٥	.672**	١٢	.556**	١٨	.657**	٢٤	.789**	٣٢	.761**
٦	.761**	١٣	.820**	١٩	.759**	٢٥	.876**	٣٣	.645**
٧	.722**					٢٦	.777**	٣٤	.544**
						٢٧	.641**	٣٥	.643**
								٣٦	.743**
								٣٧	.722**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١) أن العبارات في جميع الأبعاد على مقياس أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين جاءت جميعها دالة مستوى دلالة (0.01)، ويعد ذلك مؤشرا على صدق فقرات المقياس، وأنها جاءت ممثلة للبعد الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى أن بأنها تمتاز بدرجة صدق تتناسب مع أغراض هذا البحث.

ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والجدول (2) يوضح قيمة معاملات الثبات

ألفا	أبعاد المقياس
.٨٣٢	التوجه العام
.٧٣٥	تحديد المشكلة
.٨٧٨	توليد البدائل
.٨١٤	اتخاذ القرار
.٧٥٧	المراقبة والتقييم
.٨٩١	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٢) ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ سواء لأبعاد المقياس أو للدرجة الكلية، مما يشير إلى الاطمئنان إلى ثبات المقياس.
طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، عن طريق التقدير الذاتي أو الاستجابة عليه من معلمي الطلاب أو ممن لهم دراية بسلوك الطفل، ويتم الاستجابة على البنود من خلال ثلاث خيارات وهي: دائماً وتقدر بثلاث درجات، أحياناً وتقدر بدرجتان، مطلقاً وتقدر بدرجة واحدة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ككل من ٣٧: ١١١، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من أسلوب حل المشكلات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى أسلوب حل المشكلات.

ثانيا قائمة المشكلات السلوكية المعدلة RBPC (Revised Behavior Problem Checklist) (إعداد بيترسون وغوي Peterson & Quay, 1977، تعريب سيف، ٢٠٠٧).

تهدف القائمة إلى تقدير المشكلات السلوكية، وذلك من خلال (٤٧) عبارة موزعين على أربعة أبعاد هي: الاضطراب السلوكي (١٥) عبارة، الانتباه والتركيز (١٣) عبارة، القلق والانسحاب (٩)، فرط الحركة (١٠) عبارات، وقد قامت سيف (٢٠٠٧) بترجمة القائمة للغة العربية، وتم التحقق من حساب الصدق والثبات للمقياس على عينة خليجية وذلك كما يلي:

أولا صدق القائمة:

تم حساب صدق القائمة عن طريق الصدق الظاهري للمحكمين، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون والتي نالت على نسبة اتفاق مرتفعة فيما بينهم، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وكانت معاملات الصدق مرتفعة سواء للأبعاد أو للدرجة الكلية للقائمة.

ثبات القائمة:

تم حساب الصدق للقائمة عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد تراوحت بين (٠,٧٨ - ٠,٩٥) لأبعاد المقياس، مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات.

طريقة تطبيق وتصحيح القائمة:

يتم تطبيق القائمة على التلاميذ عن طريق معلمهم، من خلال قراءة المعلم للتعليمات الخاصة بالمقياس، ومن ثم قراءة بنود المقياس يبدأ باختيار واحدة من سلم التقديرات التالية) ليست مشكلة، مشكلة متوسطة، مشكلة حادة) لكل بند، ويعطي المقدر درجة صفر عند عدم وجود المشكلة، ودرجة واحدة للمشكلة المتوسطة، ودرجتين للمشكلة الحادة. وتحسب الدرجات الخاصة لكل بعد من الأبعاد، وتشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة وجود المشكلات، بينما يشير انخفاض الدرجة إلى انخفاض مستوى المشكلات السلوكية.

نتائج الدراسة:

أولاً نتائج السؤال الأول:

كان السؤال الأول ينص على: ما شكل البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات، ونظراً لاختلاف عدد عبارات أبعاد المقياس، فقد تم حساب معادلة تصحيح طول متوسطات الأبعاد، والتي تتم بقسمة متوسط البعد على عدد عباراته مع ضرب الناتج في عدد عبارات أكبر بعد وهو بعد المراقبة والتقييم الذي كانت عدد عباراته (١٠) عبارات، ويعبر عن ذلك بالمعادلة التالية:

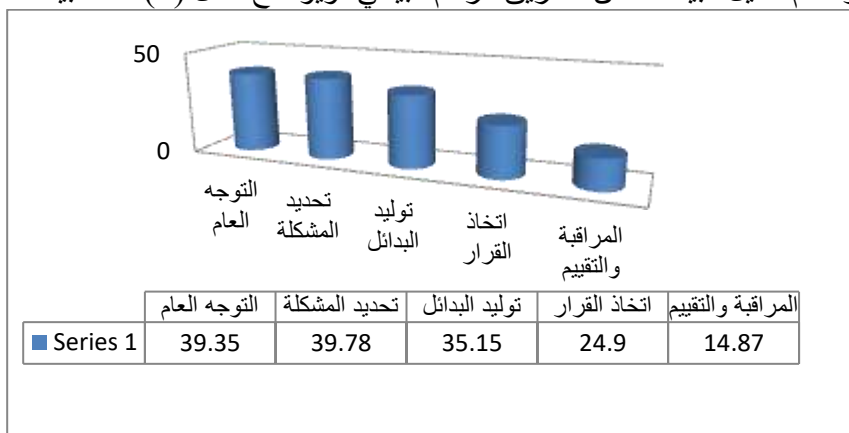
$$\frac{\text{متوسط البعد}}{\text{عدد العبارات}} \times 10$$

ويوضح (٣) جدول متوسطات أبعاد أسلوب حل المشكلات قبل وبعد حساب المعادلة:

جدول ٣ يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط بعد التعديل
التوجه العام	27.55	3.99	39.35
تحديد المشكلة	23.87	5.93	39.78
توليد البدائل	21.09	4.34	35.15
اتخاذ القرار	19.92	3.85	24.9
المراقبة والتقييم	14.87	6.83	14.87

وقد تم تمثيل البيانات عن طريق الرسم البياني، ويوضح شكل (١) هذه البيانات



شكل ١ المتوسطات الحسابية لأبعاد حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير نتائج السؤال الأول من خلال جدول ٢ وشكل ١، إلى أن أكثر الأبعاد ارتفاعاً لأسلوب حل المشكلات كان لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، بينما كان أكثر الأبعاد انخفاضاً هو المراقبة الذاتية، وعند النظر في تلك الأبعاد المرتفعة يلاحظ أنها تمثل المهارات الأولية في مهارات حل المشكلات، في حين انخفضت متوسطات العينة على المهارات المتقدمة لتلك المهارات وهي مهارتي اتخاذ القرار و المراقبة الذاتية.

و تتفق هذه النتيجة مع المدخل المعرفي لصعوبات التعلم، فهذا المدخل يهتم بالدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وكيفية الاحتفاظ بها واستخدامها في المواقف التي تتطلب ذلك، كما يهتم أيضاً بالعمليات العقلية المعرفية التي عن طريقها يتم اكتساب المعرفة وتحدد الاستراتيجيات المستعملة في معالجة المعلومات (إبراهيم، ٢٠١١)، فهو يبحث في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات الواردة إليه عن طريق الحواس، ويركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة والإدراك، مع تأكيده على الترابط والتفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، كما يفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة وتحكم تساعد الفرد على التنسيق بين العمليات التي تجري في آن واحد ومراقبتها واختيار الاستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات. (Lerner, ٢٠٠٠)

و يرى هذه المدخل أن صعوبات التعلم ترجع إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات المعرفية خاصة الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أو تخزينها أو توظيفها واستخدامها، وكذلك في تجهيز ومعالجة المعلومات و اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وأيضاً ضعف كفاءة التمثيل المعرفي

وتبعاً لذلك فإن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم – طبقاً لنتائج هذا البحث- يمكن أن يحدد المشكلة التي تقابله، كما يمكنه أن يجد البدائل التي يمكنه عن طريقها حل المشكلة، إلا أنه يجد صعوبة في اتخاذ قرار مناسب لحل المشكلة، كما يصعب عليه أن يقيم نتائج اتخاذ القرار أو أن يراقب الأحداث أو ما ستؤول إليه. ويعود ذلك- تبعاً للمنظور المعرفي- إلى عميلة لتخزين وعميلة معالجة البيانات، أي للعمليات التي تتضمن استخدام الذاكرة، وخاصة الذاكرة العاملة (الريماوي، 2004)، حيث يعاني الشخص من ذوي صعوبات التعلم من قصور في الذاكرة العاملة، ويترتب عليها مشكلات في اتخاذ القرار وكذلك في مراقبة الأحداث أو تتبع الآثار المترتبة عليها، أي أن الشخص من ذوي صعوبات التعلم يستطيع أن يخزن البيانات، لكنه يجد صعوبة في استرجاعها، نظراً لوجود صعوبات لديه في الذاكرة طويلة المدى والذاكرة العاملة، والتي عن طريقها يتحدد اتخاذ القرار بطريقة أساسية (علوان، 2009).

فطبيعة عمل الذاكرة العاملة تجعلها المسؤول الأكبر فسيولوجيا عن معالجة المفاهيم المعرفية والمثيرات والتي تعتبر عاملا مساعدة في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة، من أجل استرجاعها لكي تقوم بالكثير من الاستخدامات المعلوماتية والمتعلقة بالعمليات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم. لذا تبدو العلاقة وثيقة بين الذاكرة العاملة وعملية التعلم، وذلك من حيث أن الذاكرة العاملة تعمل على إجراء تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة التي تعمل على تخزينها وإبقائها جاهزة للاستخدام. ومن أجل تحديد مدى العلاقة بين الذاكرة العاملة وتعلم مهارات القراءة واكتساب المفاهيم الرياضية (الزيات، ٢٠٠٤). فالذاكرة العاملة ترتبط ارتباطا وثيقاً بكل من مهارات القراءة، والرياضيات، حيث يعاني الأطفال من ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في مهارة القراءة، وصعوبة في اكتساب المفاهيم الرياضية كالرموز، الناتجة من وجود مشكلات في الذاكرة العاملة، والتي تبدو في عدم القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات المعرفية، لذا يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم اضطرابات ومشكلات ظاهرة في العمليات والمهام التي تستدعي الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من مشكلات في تذكر المعلومات المعتمدة على الأنماط المختلفة من الذاكرة، مثل الذاكرة السمعية أو الذاكرة البصرية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معا، ويعاني مثل هؤلاء الأطفال من صعوبات ومشكلات في التعلم، خاصة مشكلات في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (Ashcraft & Kirk, 2001).

كما تعد مشكلات الذاكرة العاملة من المشكلات المعرفية الأكثر شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في عدة مؤشرات تظهر على الأطفال من ذوي الصعوبات ومن هذه المؤشرات: الفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية، وصعوبات في الانتباه، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية، كما يرتبط وجود عجز أو قصور في الذاكرة العاملة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، وتعلم الرياضيات واكتساب المفاهيم والرموز الرياضي (Swanson & Siegel, 2001).

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الإطار، مثل دراسة أبو هاشم (١٩٩٨)، دراسة صقر (١٩٩٢)، والتي تشير إلى أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم لديه قصور في العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية،

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

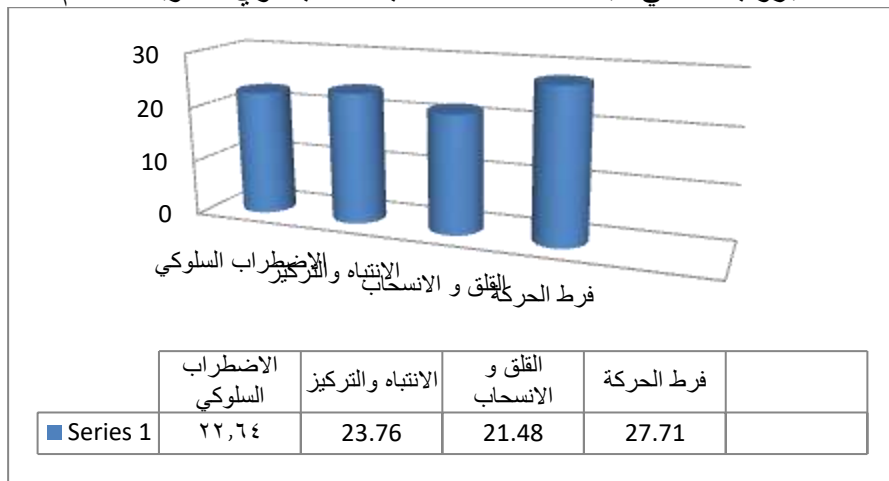
كان السؤال الثاني ينص على "ماشكل عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟"

وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوكية، ونظراً لاختلاف عدد عبارات أبعاد المقياس، فقد تم حساب معادلة تصحيح طول متوسطات الأبعاد كما تم حسابها في الإجابة على السؤال الأول، وكانت كما يوضحها جدول ٤

جدول ٤ يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط بعد التعديل
الاضطراب السلوكي	22.64	3.89	22.64
الانتباه والتركيز	20.59	4.45	23.76
القلق والانسحاب	12.89	2.96	21.48
فرط الحركة	18.47	3.64	27.71

وقد تم تمثيل البيانات عن الطريق الرسم البياني، ويوضح شكل (١) هذه البيانات شكل ٢. البروفيل النفسي لأبعاد المشكلات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم



شكل ٢. المتوسطات الحسابية لأبعاد المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج السؤال الثاني ومن خلال جدول ٣ وشكل ٢ إلى أن فرط الحركة واضطراب الانتباه والتركيز كانا من أكثر الأبعاد ارتفاعاً على مقياس المشكلات السلوكية، يليه كل من الاضطراب السلوكي والقلق والانسحاب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الانتباه يعد العنصر المهم والأساسي في العملية التعليمية، وأن سبب فشل التلاميذ في فهم المادة الدراسية وتدني تحصيلهم فيها وظهور صعوبات التعلم لديهم، إنما يرجع في الأساس إلى كل من نقص الانتباه وفرط الحركة، لذا يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من هذين العرضين (القبالي، ٢٠٠٣)، فعملية التعلم

تتطلب من التلاميذ تركيز انتباههم أثناء استقبال المعلومات داخل الصف الدراسي، وحين يتشتت انتباه بعض التلاميذ، مع زيادة النشاط الحركي والاندفاعية، يظهر هؤلاء التلاميذ عدم الاستقرار داخل حجرة الدراسة وخارجها، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لديهم (سعد، ٢٠٠٧).

و يشير الزيات (١٩٩٨) إلى أن هناك من ٣٠ - ٤٠% من الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لديهم فرط الحركة مع قصور في الانتباه، وأن صعوبات الانتباه تقع موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة مما حدا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أن يعتبروا بأن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، بالإضافة لصعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية بشكل عام. كما يظهر الأشخاص ذوي صعوبات التعلم مشكلات سلوكية خاصة في المرحلة الابتدائية، وأن هناك مايقرب من ٣٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتم تشخيصهم بشكل رسمي على أن لديهم

نشاط حركي مفرط، أو يبدون مشكلات سلوكية في المدرسة، أو تواجههم مشكلات في تنشئتهم الاجتماعية مع اقرانهم، أو يعانون من اضطرابات انفعالية أو سلوكية (عاشور، ٢٠٠٧).

وتتفق هذه النتيجة مع رابينر (Rabiner, 2002) حين أشار إلى أن الدراسات التي تمت على عينة من التلاميذ الذين لديهم مشكلات في الانتباه، هؤلاء التلاميذ على الرغم من أنهم لم يحصلوا رسمياً على تشخيص بأن لديهم هذا الاضطراب، إلا أنهم قد واجهوا مشكلات وصعوبات تعليمية على مدى السنوات الدراسية اللاحقة لهم في المدرسة، وتمثلت هذه الصعوبات في صعوبات القراءة أو الرياضيات أو صعوبة الفهم والاستيعاب، أو صعوبة استخدام الوقت أو غيرها من صعوبات التعلم النمائية.

وفي هذا السياق يشير الزيات (٢٠٠٦) إلى أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تكون مسئولة عن صعوبات التعلم لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وفرط الحركة وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- أن هناك علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة وبين وجود خلل نشاط الذاكرة العاملة.

- يوجد قصور في مستوى الوظائف التنفيذية أي كان نوعها سواء في القدرة على تحديد المشكلة، خطة العمل، تنفيذ الخطة أو تقييم فاعليتها.

- هناك مشكلات في سرعة معالجة المعلومات.

وبشكل عام يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم تعد من بين الفئات الخاصة، وبالتالي فهي معرضة للمشكلات السلوكية أكثر من غيرها نتيجة

تعدد العوامل التي تساهم في خلق وزيادة درجة وشدة المشكلات السلوكية لديهم، من تلك العوامل توجد العوامل الأسرية وطبيعة العلاقة الأسرية بين الطفل ووالديه أو علاقاته مع اخوته، تلك العوامل التي يكون لها التأثير الكبير على سلوكه إما إيجاباً أو سلباً، والتي تتوقف على تقبل الأسرة له كطفل لديه صعوبات تعلم داخل الأسرة، كما يمكن ان يكون سبب تلك المشكلات الطفل نفسه، وذلك نتيجة لعدم قدرته على تأدية واجباته المدرسية بنفسه، وعدم قدرته على تركيز انتباهه اثناء الدرس، أو لصعوبة التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي مع زملائه داخل الصف الدراسي، أو نتيجة لضعف مستوى التحصيل الدراسي لديه، مما يجعله يشعر بالإحباط والفشل وعدم الارتياح وقد يعبر عن ذلك بسلوك غير مقبول والذي يظهر في أحد أشكال المشكلات السلوكية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، والتي تشير إلى انتشار مشكلات الانتباه والحركة لدى الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير دراسة كل من خوجة (٢٠١٩) ودراسة المكيانين، وعبد اللات، والنجادات (٢٠١٤) إلى أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية ، و أن اضطراب القصور في الانتباه واضطراب السلوك هما أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً لدى هؤلاء الأطفال ، كما أظهرت دراسة كل من عبد الله و الشهاب (٢٠١٣) ان من أكثر المشكلات السلوكيات شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم هي: السلوك الموجه نحو الخارج، ثم تشتت الانتباه ، العلاقات المضطربة مع الاقران ، عدم النضج ، وأخيرا الانسحاب .

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

كان السؤال الثالث ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب حل المشكلات

والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة على السؤال تم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس المشكلات السلوكية، للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول ٥ هذه النتائج

جدول ٥ معاملات الارتباط بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية

الدرجة الكلية	المراقبة والتقييم	اتخاذ القرار	توليد البدائل	تحديد المشكلة	
0.521 ^{***}	0.012 [~]	0.546 ^{***}	0.211 [~]	0.721 ^{***}	الاضطراب السلوكي
0.682 ^{***}	0.486 ^{***}	0.636 ^{***}	0.411 ^{***}	0.4981 ^{***}	الانتباه والتركيز
0.221 [~]	0.129 [~]	0.723 ^{***}	0.211 [~]	0.102 [~]	القلق والانسحاب
0.417 ^{***}	0.641 ^{***}	0.711 ^{***}	0.421 ^{***}	0.398 ^{***}	فرط الحركة
0.721 ^{***}	0.521 ^{***}	0.821 ^{***}	0.521 ^{***}	0.546 ^{***}	الدرجة الكلية

توضح نتائج جدول ٥ أن هناك علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أسلوب حل المشكلات وبين المشكلات السلوكية ، أي أنه كلما انخفضت أسلوب حل المشكلات كلما زادت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن فشل الطفل في حل المشكلات، يؤدي في النهاية إلى فشل الطفل في التوافق مع الواقع، ويجعله لا يقوى على مواجهة مشكلاته، ويترتب على ذلك إما أن ينطوي على نفسه ويكبت دوافعه، وإما أن يلجأ إلى وسائل غير سليمة في محاولاته لتحقيق التوافق فيبرر سلوكه الخطأ، وقد يظهر هذا الإخفاق في صورة أي شكل من أشكال المشكلات السلوكية، مثل فرط الحركة أو القلق والانسحاب، حيث تظهر هذه الاستجابات باعتبارها أساليب بديلة لحل المشكلات الاجتماعية لدى الطفل.

ومن ناحية أخرى فإن أسلوب حل المشكلات إنما تم إيجاده لتدريب الأشخاص على إدارة المشكلات التي يمرون بها، وإيجاد أفضل الطرق للتغلب عليها، وحينما ترتفع درجات الأشخاص على هذا الأسلوب فإنهم لا يتعرضون لضغوط كبيرة عند مواجهتهم لمشكلة ما، وبالتالي يكونون أقل عرضة لظهور المشكلات السلوكية لديهم، فعندما يستطيع الفرد تطبيق أسلوب المشكلات بطريقة صحيحة، من حيث أنه يستطيع تحديد وفهم المشكلة، أن يحدد ويفهم المشكلة ، وأن يضع خطة لحل تلك المشكلة، ويكون قادراً على تنفيذ خطة الحل، وفي نفس الوقت يكون قادراً على تنفيذ مراجعة الحل والتحقق من صحته، حينما يستطيع القيام بكل ما سبق بنجاح - وهي خطوات حل المشكلات - فإنه يكون قد اكتسب وسائل وطرق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف واستطاع توظيف تلك الوسائل للوصول إليه، وبالتالي يتمكن الفرد من الوصول إلى الهدف و يكون قد حل المشكلة ويزيل التوتر الذي يعترضه، أي أنه كلما ارتفع مستواه في أسلوب حل المشكلات، كلما انخفضت لديه المشكلات بشكل عام، ومن بينها المشكلات السلوكية.

التوصيات:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجية حل المشكلات ضمن البرامج المقدمة لهم.
٢. تقديم برامج تدريبية للمعلمين بصفة عامة ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة على تطبيق استراتيجية حل المشكلات.
٣. عمل ورش عمل لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لتوعيتهم بأهمية استراتيجية حل المشكلات وتدريبهم عليها.

٤. بحث معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تشجيع التلاميذ لعرض نماذج من المشكلات التي تقابلهم ، وتدريبهم على طريقة حلها.
٥. بناء وتصميم البرامج التي تساعد في التخفيف من المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات والبحوث المقترحة

- في ضوء ما توصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح الدراسات التالية:
١. دراسة مقارنة للفروق في كل من أسلوب حل المشكلات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 ٢. أثر برنامج أثر برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات على التخفيف من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 ٣. دراسة وصفية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقدرته على التنبؤ بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 ٤. دراسة وصفية للعلاقة بين التفكير الناقد وحب الاستطلاع لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
 ٥. العلاقة بين مشكلات العمليات ما وراء المعرفية والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أولا المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١١). قراءات في علم النفس المعرفي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد محمد. (١٩٩٨). مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الأن كازدين. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

بشقة، سماح. (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية : دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة، الجزائر.

بوعناني ، مصطفى (٢٠١٧). فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات لتجاوز صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مجلة العلوم الاجتماعية. ١: ١٣٢-١٤٧.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٠). تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الشقري.

الخطيب، جمال و الحديدي، منى. (١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة. العين: مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٩). مقدمة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

خوجة، أسماء. (٢٠١٩). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٩(١)، ٩٥-١١٥.

خوجة، أسماء. (2019). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٩(١): ٩٥-١١٥.

دبيس، سعيد و الشمري، طارش و الفوزان، إبراهيم والغامدي، عزة (٢٠٠٢). إعداد مقاييس سيكومترية لتقدير المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية. مشروع بحث مدعوم من مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

الرشيدي، سميحان، و بحرأوي (٢٠١٣). الاضطرابات السلوكية لدى طلبة صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها المستخدمة في مدارس الإحساء. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢(١١): 1017-1037

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٤). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة.
زريقات، إبراهيم. (٢٠٠٦). الإعاقات الشديدة والمتعددة. عمان: دار المسيرة.
الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم : الاسس النظرية و التشخيصية و العلاجية : اضطرابات العمليات المعرفية و القدرات الاكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
الزيات، فتحي. (٢٠٠٦). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات لانتباه مع فرط الحركة، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، من ١٢-١٩ نوفمبر ٢٠٠٦ ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سيد، جمعة يوسف (٢٠٠٠) الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: عالم الفكر.
سيف، هيفاء. (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

شبير، عماد رمضان. (٢٠١١). أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية - جامعة الأزهر - غزة

صقر، سيد محمود. (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الظاهر، قحطان . (٢٠٠٨). المدخل إلى التربية الخاصة. ط٢. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عاشور، أحمد (٢٠٠٧): الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط والعاديين. منشورة على الموقع

التالي <http://www.gulfkids.com/pdf/ashoor.pdf>:

عبد الله، أيمن و الشهاب، إبراهيم. (٢٠١٣). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (١)، ٣١٢-٣٤١.

العزة، سعيد حسني. (٢٠١٥). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة: المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علوان، أحمد فلاح. (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي*. عمان: دار حامد.

علي، وائل عبد الله. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥، 264 - 193.

قطامي، نايفه. *تعليم التفكير*. عمان: دار الفكر. ط١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠١م.

قطامي، يوسف. (١٩٩٠). *تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

مختار، وفيق صفوت. (٢٠٠١). *مشكلات الأطفال السلوكية* (ط. ٢). القاهرة: دار القلم والثقافة.

مراد سعد (٢٠٠٧). *كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي*. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

المكانين، هشام و عبد اللات، بسام و النجادات، حسين. (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ١٠ (٤)، ١٦٦-١٨٦.

الناشف، هدي. (١٩٩٩). *إستراتيجية التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

النجدي ، أحمد وأخرون. (٢٠٠٣). *طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*، دار الفكر العربي.

هالاهان ، ليود و كوفمان، ويس. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي*، ترجمة عادل عبد الله، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا المراجع الأجنبية

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224-237

Blenking, G. (1993). *Making sense of math's*. London: Nursery World.

- Ching, W. Ruey, Y. (2002). *The effects of creative problem-solving training on creativity*. New York: Black well pub.
- Conn, C.& McLean, R. (2019). *Bulletproof Problem Solving: The One Skill That Changes Everything*. New York: Wely.
- Fuchs, L.,& Douglas Fuchs, D. (2002). Mathematical Problem-Solving Profiles of Students with Mathematics Disabilities with and Without Comorbid Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 564-574
- Hallahn, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kallet, M.(2014).*Think Smarter: Critical Thinking to Improve Problem-Solving and Decision-Making Skills*. New York: Wiely.
- Keefer. L & Kalb .R (2012). Prevalence and risk factors for attention deficit hyper activity, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 67-88.
- Lerner, J.W.(2000). *Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies*. (8thed). New york: Houghton Mifflin Company Boston.
- Maccini, P & Charles A. Hughes, C. (2000). Effects of a Problem-Solving Strategy on the Introductory Algebra Performance of Secondary Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 15(1), 10-12.
- Makofske, B. (2020). *Self-Regulation and Active Problem Solving: Activities to Teach Kids How to Generalize Learned Skills to Real-Life Situations*. New York: PESI Publishing & Media
- Miller, H. (1993). *Theories Of Developmental Psychology* (3ed.), Florida: University of Florida .
- Rabiner, A.,(٢٠٠٢). Role of Attention Problems in The Development of Children's Reading Difficulties. *Journal of Attention Research Update*, 13(6), 223-250.

- Swanson, H.L., & Siegel, L.(2001). Elaborating on working memory and learning disabilities are play to the Commentators. *Issue-Education Learning Disabilities*. 71: 107-123.
- Teresa, C. & Montani, O. (1997). Cognitive Arithmetic and Problem Solving: A Comparison of Children with Specific and General Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 30(6), 624-634.

معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمتهن في مدينة جدة

The Obstacles of Using Augmented Reality to Develop Social Skills of Students with Intellectual Disabilities in the Elementary school Level from the Point of View of Their Teachers in Jeddah

إعداد

رزان عدنان اسماعيل مجيد

باحثة بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة

د. سلطان سعيد عبد الله الزهراني

أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2021.137034

قبول النشر: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٢ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أبرز معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. وعليه، فقد قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من (21) فقرة تقيس أبرز العوامل التي تُعيق استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في ثلاثة أبعاد، وهي: المعوقات الخاصة بالمعلمات، والمعوقات الخاصة بالطالبات، والمعوقات التقنية والمادية. وتكونت عينة الدراسة من (85) معلمة من معلمات التربية الفكرية للتعرف إلى الاختلاف فيما بينهن في تقدير أبرز المعوقات التي تحد من استخدام تقنية الواقع المعزز، وذلك تبعاً لعدد من المتغيرات، وهي: سنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال التقنية، وطبيعة البرنامج. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أبرز المعوقات مرتبة تنازلياً كالآتي: (1) المعوقات التقنية والمادية، و(2) المعوقات الخاصة بالمعلمات، وأخيراً (3) المعوقات الخاصة بالطالبات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وكذلك طبيعة البرنامج.

الكلمات المفتاحية: معلمات التربية الفكرية، الواقع المُعزز، المرحلة الابتدائية، المهارات الاجتماعية، الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

Abstract:

The current study aimed to identify the obstacles of using augmented reality technology on developing social skills in students with intellectual disabilities in the primary stage in Jeddah city. A questionnaire was constructed consisting of (21) items to measure the most prominent obstacles that hinder using augmented reality technology in teaching students with intellectual disabilities education. The researchers used the cluster method in selecting the study sample that consisting of female teachers in intellectual education to identify the most prominent obstacles as they perceived according to some variables: years of experience, number of courses in the last five years in the field of technology and the nature of the program. The study results revealed that the most influencing obstacles can be arranged as follows: (1) Technical and material constraints, (2) Female teachers' obstacles, (3) Female students' obstacles. The study results also revealed that there are no statistically significant differences in the responses of the Female teachers 'due to years of experience, number of training courses and the nature of the program.

Keywords: intellectual disabilities education Female teachers', Augmented Reality, Elementary school Level, Social Skills, Students with Intellectual Disabilities.

المقدمة

شهد العالم خلال العقدين المنصرمين تطورات هائلة وملحوظة في المجال التكنولوجي والتقني، ومازال ذلك التطور في التصاعد حتى عصرنا الحالي أو ما يُسمى بعصر التكنولوجيا. ونتيجةً لذلك، فقد كان على كل المجتمعات المسارعة للالتحاق بذلك التطور، وتسخير خدماتها لجميع أفرادها، وتنشئة أجيالها وتأهيلهم للاستفادة من التقنية واستغلالها في مجابهة تحديات هذا العصر في جميع المجالات وعلى جميع المستويات (الشريف، 2017). إذ أصبحت التقنية جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية في غالبية المجالات، والتي منها: التواصل الاجتماعي، والتعليم/التعلم، والصحة، والترفيه، وغيرها. ومما لا شك فيه، يُعد التعليم أحد أهم المجالات التي تأثرت بالتكنولوجيا، حيث يلعب التعليم دورًا مهمًا في تقدّم

الدول ورقياً الحضاري، ويدفعها لتحديد التقنيات الحديثة والفعّالة، مما يسهّل على المعلمة الفطنة توظيفها في العملية التعليمية لتعزيز خبرة طالباتها بالكثير من الواقعية وبطرق محببة وجاذبة لانتباههن (الشامي والقاضي، 2017)، ومع التطور السريع في التقنية، ظهرت تقنية حديثة تسمى بتقنية الواقع المُعزز Augmented Reality والتي تمكّننا من التواصل الفعّال من خلال شبكات الإنترنت. وتُعرف تقنية الواقع المُعزز أو تكنولوجيا الواقع المُعزز بأنها: تقنية تقوم بدمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي الحقيقي بإضافة مجموعة من المعلومات المفيدة للإدراك البصري، من خلال إضافة الأشكال ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد وإدراج الملفات الصوتية والمرئية والمعلومات النصية (السبوع، 2019).

ونظراً إلى الإمكانيات الهائلة التي تمتلكها هذه التقنية المميزة، حيث أنها تساعد في توفير الخبرات التعليمية والاكتشاف للطبيعة المرتبطة بالمعلومات في العالم الواقعي؛ فقد وصلت تقنية الواقع المُعزز بسهولة إلى مجال التعليم نتيجة لما توفره من تعليم استكشافي ومثير للطلّابات (الشري، 2016). إذ جاء في توصيات المؤتمر الدولي حول التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية (مركز جيل البحث العلمي، 2016) ضرورة توظيف مستحدثات التكنولوجيا المعاصرة في مجالات التعليم/التعلم المختلفة، وذلك أدعى لأن يُستثار الفكر والحواس ويرتفع مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات، كما أنه يجعل العملية التعليمية أكثر عمقاً وثباتاً وجاذبية. وبما أن التعليم حق من حقوق الإنسان -بغض النظر عن قدراته-، فلا يُمكننا أن نحصر أهمية التعليم على الطالبات في التعليم العام مُتجاهلين بذلك قريناتهن من الطالبات ذوات الإعاقة. وعليه، فقد نصت المادة الثانية من نظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بالملكة العربية السعودية، على أن الدولة تكفل حق الأشخاص ذوي الإعاقة في تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2000)، فالتعليم يُسهم بشكل كبير في تأهيل الطالبات ذوات الإعاقة، كما يُمكنهن من تلبية متطلبات حياتهن اليومية، والوظيفية، والمهنية مُستقبلاً (البدو، 2020). ونظراً للمشكلات الناجمة عن ضعف المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، فقد نالت اهتمام المتخصصين والمهتمين بشؤون هذه الفئة، إذ دفعهم ذلك للبحث خلف أفضل الاستراتيجيات والأساليب لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم (يوسف، 2016).

مشكلة الدراسة

لا شك أن جودة التعليم -في الوقت الحالي- ترتبط -في الكثير من الأحيان- بمدى جاهزية البيئات الصفية لاستخدام التكنولوجيا فيها، ومدى توفير الوسائل والأدوات المساعدة للمعلمات، والتي من أهمها الوسائل والأدوات التي تعتمد على التكنولوجيا أو التقنية الحديثة في استخدامها. وتُعد تقنية الواقع المُعزز من أبرز التقنيات الحديثة التي ظهرت مع الثورة اللاسلكية والصناعية ثم انتقلت إلى عملية التعليم والتعلم التي نشهدها حالياً. وفي هذا الصدد،

أشارت دراسة ديمتريادو، وستافرولا، ولانيتيس (Demitriadou, Stavroulia, Lanitis 2020) إلى أن الواقع المعزز سيُقدم للطلّابات فرصة تعليمية ثرية من خلال تقديم عروض توضيحية لأشياء غير مرئية في الحياة الواقعية، حيثُ أكدت بأن الواقع المُعزز يكتسح المجال التعليمي وسيُصبح أداة هامة للغاية في التعليم. كما أكد العديد من الباحثين بأن بيئات الواقع المعزز تُساعد الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية على تطوير المهارات المختلفة وتقديم المعرفة بشكل أكثر فعالية من التدريس التقليدي الرتيب.

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية دور التقنية في إكساب الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الحياة المختلفة وعمل الباحثة مع الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية، وجدا أنه من أهم المهارات التي تلزم الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية والتي يجب علينا التركيز على تنميتها بشكل أكبر من أجل تحسين تفاعلاتهن الاجتماعية، ودمجهن بشكل سليم في شتى الميادين، هي المهارات الاجتماعية. وهذا ما أكدت عليه دراسة عابد (2018) والتي جاء فيها بأن قصور المهارات الاجتماعية للطلّابة ذوي الإعاقة الفكرية يُعد أحد الخصائص الشائعة بينهن في مدارس الدمج. كما أنه لوحظ من خلال الاحتكاك المُباشر للباحثة بالطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية قلة توظيف تقنية الواقع المُعزز بالتحديد في تنمية المهارات الاجتماعية للطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد ظهرت بعض الدراسات الأجنبية المهتمة بجانب تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية للطلّابة ذوي الإعاقة الفكرية عبر استخدام تقنية الواقع المعزز، وفي المقابل، لم تولي الدراسات العربية الاهتمام الكافي لتقنية الواقع المعزز - على حد علم الباحثين - . ونظرًا لقلة الدراسات التي أُجريت على الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية، وتحديدًا في تطبيق تقنيات الواقع المعزز في تطوير مهاراتهم الاجتماعية، فإن المجال بحاجة إلى دراسة المعوقات التي تُضعف تفعيل هذه التقنية لدينا. لذا، اهتم الباحثان في هذا البحث بالتقصي خلف معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة

- ١- ماهي معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطّالّابات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطّالّابات

ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لعدد الدورات التي حصلن عليها في آخر ٥ سنوات في مجال التقنية (من ١ إلى ٥ دورات ، ٦ دورات فأكثر) ؟

٤- هل توجد فروق ذلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)؟

أهداف الدراسة

- ١- التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه المعلمات في استخدام تقنية الواقع المُعزز مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
- ٢- الكشف عن الفروق في استجابات المعلمات حول تقديرهن لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتي تُعزى إلى مُتغير الخبرة.
- ٣- الكشف عن الفروق في استجابات المعلمات حول تقديرهن لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتي تُعزى إلى متغير عدد الدورات في آخر ٥ سنوات في مجال التقنية.
- ٤- الكشف عن الفروق في استجابات المعلمات حول تقديرهن لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتي تُعزى إلى متغير طبيعة البرنامج (معاهد تربية فكرية، برامج دمج في مدارس التعليم العام).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في زيادة الاهتمام بجانب التقنية في التعليم، كما أنها قد تُشكل إضافة إلى الدراسات العربية المتعلقة باستخدام تقنية الواقع المُعزز للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حيث إن الدراسات العربية المهنمة باستخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تُعدُّ قليلة -على حد علم الباحثين-، كما لاحظ الباحثان بأن الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت للواقع المُعزز، قد ركزت على فئات أخرى غير الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وهذا ما دفعهم للتقصي خلف معوقات استخدام هذه التقنية في تعليمهن.

الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الكشف عن معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن، فالتركيز على المعوقات يجعل العاملين في الميدان على

دراسة أكبر بالأسباب المعيقة لتوظيفها في العملية التعليمية؛ وذلك من خلال إيجاد الحلول، وتزويد العاملين في إدارة التربية الخاصة بتعليم جده بالمعوقات والعمل على التغلب عليها.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الكشف عن معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المهارات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 1441 - 1440 هـ.

الحدود المكانية: مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مدينة جدة.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية والصفوف الملحقة بمدارس الدمج في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة

أولاً، المعوقات Obstacles: تعرف المعوقات بأنها "جملة ما يحول دون تحقيق شيء ما وتطبيقه في عملية التعليم والتعلم" (المكانين، ٢٠١٧، ص ٦٣). والمعوقات كما يعرفها الباحثان إجرائياً هي: كل ما يعطل توظيف تقنية الواقع المعزز أو يمنع استفادة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية منها داخل الصفوف الدراسية.

ثانياً، تقنية الواقع المعزز Augmented Reality: يعرف الواقع المعزز بأنه تقنية حاسوبية، تهدف إلى ربط العالم الافتراضي مع الواقع الحقيقي عن طريق التطبيقات التقنية والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، ليظهر المحتوى المعرفي مدعم بالصور ثلاثية الأبعاد والفيديوهات وغيرها من الأشكال ووسائل الإيضاح وجذب الانتباه، مما يجعل الطالبة أكثر تفاعلاً مع المادة العلمية وربطها بالحياة ومواقفها (جودة، 2018). وتُعرف تقنية الواقع المعزز إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: إمكانية دمج العالم الافتراضي بالعالم الحقيقي والتفاعل معه في ذات الوقت عبر ما يمكن ارتداؤه أو حمله من أجهزة، مما يُرسخ المادة العلمية في ذهن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل أكبر ويزيد من تفاعلهن داخل الغرفة الصفية.

ثالثاً، الإعاقة الفكرية Intellectual Disability: تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها: عجز يوصف بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي، حيث يبدو جلياً في مهارات التكيف: المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية. كذلك يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن 18 سنة (Schalock et al., 2010). وتم تعريف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائياً: بأنهن الطالبات المسجلات بمعاهد التربية الخاصة أو برامج الدمج في المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية، واللاتي لديهن قصور في المهارات الاجتماعية بشكل واضح يؤثر على اندماجهم داخل وخارج الفصل الدراسي مع أقرانهم.

رابعاً، **المهارات الاجتماعية**: تُعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية التي يكتسبها الفرد وعن طريقها يُحقق التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في إطار يرتضيه المجتمع (جاد، 2013). ويعرف الباحثان المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: السلوكيات الاجتماعية المكتسبة والتي تُمكن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من التفاعل مع المجتمع المحيط وفقاً لقدراتهن وإمكاناتهن بهدف الانخراط في المجتمع والاستقلال بذواتهن.

الإطار النظري والأدب التربوي الإعاقة الفكرية

تم اعتماد مصطلح الهوية الشخصية كتسمية تشخيصية جديدة للإعاقة الفكرية، يستخدم الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) أيضاً مصطلح اضطراب النمو الفكري بالتبادل مع الهوية الشخصية، إذ تتماشى هذه المصطلحات مع التصنيف الدولي لمنظمة الصحة العالمية - المراجعة الحادية عشرة (World Health Organization, 2018). وبحسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، فقد تم تحديد أربع فئات للتربية الفكرية، وهي: (أ) الإعاقة الفكرية البسيطة، والتي تشير إلى بطء التعلم، والقدرات الاجتماعية والمهنية التي تتيح الفرصة للعمل والاستقلالية مع القليل من المساندة؛ و(ب) الإعاقة الفكرية المتوسطة، التي تشير إلى انخفاض المستوى في المهارات الأكاديمية - مقارنة بالإعاقة الفكرية البسيطة-، مع القابلية للتدريب على مهارات التكيف الاجتماعي، ومهارات الحياة اليومية، والقيام بالمهام تحت إشراف تام؛ و(ج) الإعاقة الفكرية الشديدة، التي تشير إلى قدرات تواصل محدودة، وعجز أو صعوبات في المهارات الحركية أو اضطرابات في النطق والكلام، والقصور في إدراك المفاهيم المعقدة، حيث يتلقى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الشديدة المعلومات الأساسية فقط، مما يستدعي التركيز على مهارات الحياة اليومية، والتواصل أثناء في التعلم والتدريب، مع الحاجة إلى إشراف تام أثناء القيام بالمهام؛ و(د) الإعاقة الفكرية الشديدة جداً، حيث يظهر العجز بشكل ملحوظ، مع الحاجة إلى التدريب المستمر، والتدريب، والرعاية، والمساندة الشديدة (القمش ومعاينة، 2014؛ متولي، 2015).

وإن من أبرز الخصائص التي تُميز الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية التأخر الملحوظ في إتقان المهارات الحركية المختلفة (القمش والمعاينة، 2014)، خاصةً فيما يتعلق بالحركات وردود الفعل الدقيقة، والمهارات الحركية المعقدة، والتوازن الحركي، كما أن التأخر البصري الحركي لديهن ضعيف حتى في الحركات الكبيرة (الحازمي، 2010). وتتسم ألفة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية - بشكل عام- بالتأخر في النمو اللغوي، وكذلك ضعف المفردات اللغوية وبساطتها بما لا يتناسب مع العمر الزمني لهن، وكذلك فشل

الاتصال اللفظي بالآخرين. وتجدر الإشارة إلى أن أبرز المشكلات التي تعاني منها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تكمن في القصور الواضح في اللغة التعبيرية (الهجرسي، 2008). كما نلاحظ انخفاض مستوى المهارات الأكاديمية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعدل صفين إلى خمسة صفوف دراسية عن قريناتهم في نفس العمر من طالبات التعليم العام. كما أن أدائهن يتسم بالإخفاق والفشل في العمل المدرسي (المبرز، 2010). ووفقاً لجميع الخصائص السابقة، نجد بأن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية أقل قدرة على التكيف الاجتماعي وعلى التصرف في المواقف الاجتماعية (الكبيسي والحياي، 2014).

المهارات الاجتماعية

تُعد المهارات الاجتماعية ذات أهمية بالغة؛ نظرًا لأنها تُعزز مفهوم الاستقلالية وترتقي بحياة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وصولاً بهن إلى حياة ذات جودة عالية، وهذا ما تسعى إليه المملكة العربية السعودية في رؤيتها 2030 لجميع أفراد المجتمع بكافة مستوياتهم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2018). وقد تزايد الاهتمام بدراسة المهارات الاجتماعية، إذ تُمثل إحدى العناصر الهامة التي تحتاجها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتعامل مع الآخرين، والتي بدونها قد تظهر لدينا مُشكلات العُزلة والانسحاب (الشرقاوي، 2016). وتُعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية التي تكتسبها الطالبات وعن طريقها يُحقق التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في إطار يرتضيه المجتمع (جاد، 2013). ويُعرفها السويلم (2019) بأنها: بعض السلوكيات الاجتماعية التي يمكن للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اكتسابها، والتي تساعدن على التفاعل مع ظروف الحياة المختلفة، في ضوء قدراتهن وإمكاناتهن؛ بهدف الاندماج في المجتمع. وتعد المهارات الاجتماعية مُهمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية كأساليب ضرورية في مواجهة صعوبات التفاعل أو الرفض الاجتماعي، أو المشكلات الناجمة عن سوء التفاهم بينهن، أو تحقيق الأهداف وإشباع الدوافع التي تتسبب في معاناتهن وشعورهن بالإحباط (مرسي، 2006). ويجدر التأكيد على أن القصور الواضح في مستوى المهارات الاجتماعية يُعد من أبرز الخصائص الشائعة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (عابد، 2018). ونظرًا للمشكلات الناجمة عن ضعف المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فقد نالت اهتمام المتخصصين والمهتمين بشؤون هذه الفئة، إذ دفعهم ذلك للبحث خلف أفضل الاستراتيجيات والأساليب لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم (يوسف، 2016).

وعليه، فقد ظهرت عدة أساليب حديثة اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، من أهمها: (أ) الأنشطة الحركية الجماعية، حيث أن الأنشطة الحركية والترويحية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لها أثر كبير على تكوين بعض العلاقات الشخصية بينهن وبين معلماتهن من خلال مواقف اللعب والتنافس في النشاط الحركي الرياضي دراسة (أبو خطوة، 2013)؛ و(ب) السيرة التفاعلية، حيث أن استخدامها كأسلوب

من أساليب التدريس الحديثة يظهر تحسناً في المهارات الاجتماعية لدى الطالبات (العدوان، 2018)؛ و(ج) القصص الرقمية، حيث أن لها قدرة على نسج الصور الخيالية أمام الطالبات بشكل أكثر واقعية وأقرب للفهم وأكثر جذباً لهن، هذا بالإضافة إلى دورها الجوهري في تربية الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (كمال، 2014؛ عبد الدايم، 2014)؛ و(د) الألعاب الإلكترونية، حيث أن لها عدد من المزايا مقارنة بالتعلم التقليدي، كتحفيز الطالبات ودعم العملية التعليمية بالتعلم الممتع الجاذب، كما أنها تزيد من الدافعية (الزين، 2020)؛ و(هـ) الواقع الافتراضي (Virtual Reality (VR والواقع المُعزز (AR)، إذ يُظهر كل من الواقع الافتراضي والواقع المُعزز نتائجاً فاعلة في تحسين المهام التعاونية، من خلال إتاحتها تواجد أكثر من طالبة يُشاهدن العرض في نفس الوقت، ويُناقشن، ويتفاعلن مع عناصر المشهد في وقتٍ واحد. وهذا من شأنه أن يُعزز ويقوي التفاعل الاجتماعي بين الطالبات المتواجدات في ذات الحيز المادي، ويدعم التعاون بينهن وبين معلماتهن (Megahed, 2014). وتأكيداً على ما سبق، يستعرض الباحثان في الشكل رقم (1) الأساليب الحديثة لتنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بتصميم من إعداد الباحثين.



شكل (1): الأساليب الحديثة في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية
الواقع المُعزز

يُشير مصطلح الواقع المُعزز إلى إمكانية دمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي، وتعمل هذه التقنية على إضافة مجموعة من المعلومات المفيدة إلى الإدراك البصري للإنسان، إذ أن فكرة الواقع المُعزز ليست مكمل تعليمي تفاعلي فحسب؛ بل هي مشاركة لجميع الحواس في التعليم (الشيراوية، 2018). وعطفاً على ما سبق، يُضيف كاكير وكوركماز Cakir and Korzkmaz (2019) بأن هذا النظام يتيح للطالبة أن ترى من

خلال شاشة الجهاز أن هناك لحظة أو حدث ليس في الحياة الواقعية، كما يمكن أن تنطبق تقنية الواقع المعزز على جميع الحواس البشرية، مثل السمع، واللمس، وحتى الشم، Azuma (1997). ولعل ما يميز تقنية الواقع المعزز قدرتها على تشجيع الطالبات على الاستقصاء والبحث، واستثارة الدافعية لديهن، وتحفيزهن للوصول للمعلومات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، والإبقاء على أثر التعلم بشكل أكبر، كما أنها تُضفي على العملية التعليمية مُتعة تُخفف رتابة العملية التعليمية التقليدية (الزين، 2020). وعليه، إن تدريب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على المهارات المختلفة يستلزم تقديم الخبرة بطرق متنوعة تتفاعل مع حواسهن بشكل أكبر، وفي هذا الصدد، أكد السويلم (2019) على أهمية التنوع في استخدام الاستراتيجيات وطرق التدريس للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

الواقع المعزز والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

يمكن أن تفيد تكنولوجيا الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في عدة أمور، نذكر منها: (أ) تُسهّم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، و(ب) تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مما يساعدهن على التكيف الاجتماعي، و(ج) تعمل على المساعدة في نمو جميع المهارات (العقلية، الاجتماعية، اللغوية، الحسية، الحركية) لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، و(د) تشجع على التعاون وزيادة الاستقلالية، وتدعم التقدير الذاتي والثقة بالنفس، و(هـ) تُقدّم فُرصةً للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية، و(و) تقليل الاعتماد على الآخرين (حسن، 2018). بالإضافة إلى ذلك، يجدر بنا التأكيد على فعالية استخدام الكمبيوتر في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الكثير من المهارات الاجتماعية والمفاهيم العلمية التي تدعم تكيفهن الاجتماعي واستقلاليتهن (منصور، 2019). وعلى الرغم من أن الدراسات أثبتت فاعلية تقنية الواقع المعزز، إلا أن هناك عدة معوقات تُعيق استخدامها مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وهي: (أ) ندرة المتخصصين والخبراء بتطبيقات الواقع المعزز، ووجود ضعف في تفاعل بعض الطالبات مع هذه التقنية (أبو بكر، 2018)؛ و(ب) العوامل التكنولوجية المتعلقة بكفاءة شبكات الاتصال تُعرقّل عملية توظيف الواقع المعزز في الصفوف الدراسية وكذلك ضيق وقت الحصة (الحويطي، 2019)، و(ج) نقص تدريب أعضاء هيئة التدريس يُشكل صعوبة من صعوبات دمج الواقع المعزز في التعليم (الزهراني، 2018)، و(د) ضيق الوقت خلال الحصة الدراسية، وزيادة عدد الطالبات داخل الصف، وعدم ملائمة الفصول الدراسية، وخبرة المعلمات غير الكافية بالتكنولوجيا -في بعض الأحيان- (Akçayır & Akçayır, 2017)، و(هـ) البيئة التعليمية المُفتقرة للموارد اللازمة (Osuna, Gutiérrez-Castillo, Llorente-Cejudo & Ortiz, 2019)، و(و) انخفاض الخصوصية والأمان (شواهين، 2019)، و(ي) الافتقار للملائم إلى بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والافتقار إلى بنية بشرية تحتية ومهارات تكنولوجيا

المعلومات، ومقاومة التغيير (الخطابي، 2017). وعلى الرغم من أن المعوقات السابقة تواجه توظيف تقنية الواقع المُعزز في التعليم، إلا أن فاعليتها وإمكاناتها المتعددة وأثرها الكبير قد يُساعد في التغلب عليها (الزين، 2020). ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري، يُمكن تصنيف معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز كما يلي في الشكل (2) من تصميم الباحثين.



شكل (2): معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في التعليم

الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع ومراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في القواعد الرقمية المختلفة كالمكتبة الرقمية، وقاعدة بيانات ERIC، والمكتبة البريطانية ETHOS، وغيرها، وجد الباحثان العديد من الدراسات التي تناولت مواضيع التعليم والتقنية، كدراسة المالكي (2020) التي بحثت خلف واقع التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما تناولت عدة دراسات موضوع تقنية الواقع المُعزز بالتحديد من ناحية أثرها على تنمية الجوانب الاستقلالية والإجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كدراسة مارتن وبروسي (2017) Martín-Sabarís and Brossy، ودراسة كاكير وكروز كمار Cakir and Korzkamaz (2019)، ودراسة كانج وشانج Kang and Chang (2019)، ودراسة بريدجيس وروبنسون وستيوارت وكون وموتوا Bridges, Robinson, Stewart, and Kwon (2020)، كما اهتمت دراسات أخرى بالبحث والتقني خلف فوائد ومعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في التعليم، كدراسة الخطابي (2017) Alkhatabi، ودراسة أكشأير وأكشأير Akçayır and Akçayır (2017)، ودراسة الحويطي (2019)، ودراسة أوزونا وقوتيريز كاستيلو ولايورينت كيجودو Osuna, Gutiérrez-Cejudo, and Ortiz (2019)، إضافة إلى ذلك أخذ الباحثان بعين الاعتبار: Castillo, Llorente-Cejudo, and Ortiz

(1) الفترة الزمنية حيث كانت من عام 2017 إلى عام 2020، (2) وأن تكون بيئة الدراسة بيئة تعليمية.

الدراسة	الهدف منها	المنهجية	العينة	أبرز النتائج
1. الخطابي (2017)Alkhattabi	تهدف إلى استكشاف المعوقات والفوائد الرئيسية عند تبني المعلمين لتكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم في المرحلة الابتدائية	المنهج الوصفي الارتباطي	معلمي المدارس الابتدائية بمجموع 200 مشارك 115 إناث و 85 ذكور	كشفت نتائج الدراسة عن أبرز معوقات استخدام التكنولوجيا في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وهي: الافتقار الملانم إلى بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والافتقار إلى بنية بشرية تحتية ومهارات تكنولوجيا المعلومات، ومقاومة التغيير وضعف الرغبة في استخدام الواقع المعزز وأخيرا تكلفة الأجهزة والسوفت وير.
2. أكشايير وأكشايير (2017)Akçayır and Akçayır	هدفت إلى التعرف على المزايا والتحديات المرتبطة بالواقع المعزز	المنهج النوعي	(68) دراسة	أظهرت بعض الدراسات بأن تقنية الواقع المعزز قد تُثقل العملية التعليمية كما كشفت عن بعض المعوقات التي تواجه مستخدمي الواقع المعزز، كضيق الوقت خلال الحصص الدراسية، وزيادة عدد الطلاب داخل الصف، وعدم ملائمة الفصول الدراسية، وخبرة المدرسين غير الكافية بالتكنولوجيا، بالإضافة إلى المشاكل التقنية.
3. مارتن وبروسي (2017) Martín-Sabaris and Brossy	تهدف إلى أن تكون هي الأساس للتفكير في تحسين وتطوير الواقع المعزز المطبق على الأشخاص ذوي متلازمة داون	المنهج شبه التجريبي	(15) شخص من المصابين بمتلازمة داون	أكدت الدراسة بأنه يمكن أن يقدم الواقع المعزز إمكانيات ذات صلة لتحسين التعلم والتواصل لدى الأشخاص ذوي متلازمة داون
4. الحويطي (2019)	الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات	المنهج الوصفي التحليلي	(55) معلمة رياضيات للمرحلة المتوسطة	تُلخص أبرز المعوقات التي تحد من استخدام تقنية الواقع المعزز في: عدم امتلاك جميع الطالبات للأجهزة، ارتباط التعليم بواسطة الواقع المعزز لعوامل تكنولوجية مثل كفاءة شبكات الاتصال، وعدم وجود خبراء لمساعدة المعلمة في إيجاد المحتوى المناسب لتقنية، الواقع المعزز، وكذلك عدم كفاية وقت الحصص لاستخدام التقنية، كذلك صعوبة استخدام

وتحديد معوقات استخدامها من وجهة نظرهن			التقنية في القرى والمناطق النائية، بالإضافة إلى كثرة الأعباء التدريسية، وعدم توفر شبكات انترنت مفتوحة في المدارس مما يكلف المعلمات على حسابهن الخاص.
5. أوسونا جوتيريز وآخرون (2019) Osuna et al	تهدف إلى البحث عن صعوبات دمج الواقع المعزز في التعليم الجامعي	المنهج الوصفي المسحي	(115) من أعضاء هيئة التدريس
6. كاكير وكورزكماز (2019) Cakir and Korzkmaz	تهدف الدراسة إلى تصميم وتطوير وتحديد فاعلية بيئات الواقع المعزز التي تهدف إلى تزويد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بتجارب ملموسة	المنهج التجريبي	4 من معلمي التربية الفكرية و6 طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية
7. كانج وشانج	تهدف إلى تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على غسل اليدين عبر استخدام تقنية الواقع المعزز	المنهج التجريبي	4 أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية
8. بريديز وآخرون (2020) Bet	هدفت الدراسة إلى دراسة آثار استخدام الواقع المعزز لتحسين الاستقلال في استكمال مهارات الحياة اليومية للطلبة ذوي الإعاقة	المنهج التجريبي	(15) شخصاً بالغاً من ذوي الإعاقة المتوسطة إلى الشديدة
			أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن أن يؤدي اقتران نمذجة الفيديو والواقع المعزز، إلى زيادة اكتساب مهارات الحياة اليومية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية والمساهمة في تحسين جودة حياتهم بشكل عام.

أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرامج التدريبية في الحاسب الآلي، وجاءت لصالح من تلقوا برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الدورات التدريبية في مجال التقنية في التعليم، وجاءت لصالح من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تُعنى بالتقنية.	(171) معلماً ومعلمة للطلبة لذوي الإعاقة الفكرية	المنهج الوصفي	هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	9.دراسة

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكننا – إلى حد ما- تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها، إذ تطرقت قلة من الدراسات لموضوع استخدام تقنية الواقع المُعزز في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المهارات الاجتماعية حيث أوردت دراسة مارتين وبروسي Martín-Sabarís and Brossy (2017)، ودراسة كانغ وتشانغ Kang and Chang (2019)، ودراسة بريدجيس وآخرون Bridges, et al (2020)، الأثر الإيجابي لاستخدام تقنية الواقع المُعزز على تنمية المهارات الاجتماعية وتدعيم استقلالية الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مُستخدمةً بذلك المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كونها تبحث في موضوع تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتختلف في المنهج حيث اتبعت في ذلك المنهج الوصفي. كما تناولت دراسة الخطابي ALkhattabi (2017)، ودراسة أكشأير وأكشأير (2017) Akçayır and Akçayır، ودراسة الحويطي (2019)، ودراسة أوزونا وآخرون (2019) Osuna, et al، معوقات وتحديات استخدام تقنية الواقع المُعزز في التعليم، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع التقصي خلف معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز إذ كانت في مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، والتعليم الجامعي وجميعها اقتصت بالتعليم العام، وتختلف الدراسة الحالية بالبحث خلف المعوقات في صفوف الدمج للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام، أو معاهد التربية الفكرية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (2020) في متغيرات البحث كونها تبحث عن تأثير متغير سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في مجال التقنية على التعليم الإلكتروني، وأشادت الدراسة بأهمية التقنية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، إلا أننا بحاجة لمعرفة معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالرغم من أن هنالك دراسات أثبتت فاعليتها، وهذا ما تسعى إلى كشفه الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى الاستكشاف والتوصل إلى استبصارات جديدة، كما أنه يفسر، ويتنبأ، ويسمح بكشف جوانب الدراسة وتحديد العلاقات بين عناصرها (الخطيب، 2016). إذ أنه يقدم وصفاً كمياً للاتجاهات والتوجهات والآراء لمجتمع ما، وتحليل تلك النتائج وتفسيرها يُمكن للباحث أن يعمم النتائج على مجتمع الدارسة (القحطاني، 2018). وعليه، فإن المنهج يتفق مع أهداف الدراسة المتمثلة في التعرف على معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمتهن في مدينة جدة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من 85 معلمة تربية فكرية من أصل 100 حيث أن العينة تشمل معلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وقد قام الباحثان باستخدام العينة العشوائية العنقودية، والجدول رقم (1) يُظهر وصفاً تفصيلياً لعينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول (1): وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
عدد سنوات الخبرة	- 5 سنوات فأقل	29
للمعلمات المشاركات بالدراسة	- من 6 سنوات إلى 10 سنوات	41
عدد الدورات التي التحقن بها في تقنيات التعليم في آخر ٥ سنوات	- 11 سنة فأكثر	15
طبيعة البرنامج	- من 1 إلى 5 دورات	51
العدد الكلي لأفراد العينة	- من 6 دورات فأكثر	34
أداة الدراسة	- معهد التربية الفكرية	31
	- صفوف دمج ملحق بالمدارس العادية	54
		85

تم تصميم استبانة تتضمن (21) فقرة على مُدرج ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وتتضمن المحاور التالية: المعوقات الخاصة

بالمعلّمت بواقع (8) فقرات، والمعوّقات الخاصة بالطالبات بواقع (5) فقرات، والمعوّقات التقنية والمادية بواقع (8) فقرات. كما تتضمن قسمًا خاصًا بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: سنوات الخبرة، عدد الدورات في آخر 5 سنوات في مجال التقنية، وطبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، والصفوف الملحقة بمدارس الدمج).

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (7) من الخبراء، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، والجدول رقم (2) يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي، كما تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية. والجدول رقم (3) يبين مؤشرات الثبات.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
1 معوقات خاصة بالمعلّمت	.861 **
2 معوقات خاصة بالطالبات	.886 **
3 المعوقات التقنية والمادية	.738 **

الجدول (3): معاملات ثبات الدراسة.

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البُعد الأول معوقات خاصة بالمعلّمت	٨	٠,٧٩٨	٠,٨٠٧
البُعد الثاني معوقات خاصة بالطالبات	٥	٠,٨١٥	٠,٧٤٠
البُعد الثالث المعوقات التقنية والمادية	٨	٠,٨٤٧	٠,٨٠٨
الثبات العام للاستبانة	٢١	٠,٨٩٧	٠,٧٤٩

أساليب المعالجة الإحصائية

• الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.

• الإحصاء الاستدلالي كمعامل الارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي، وكروسكال واليس، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال البحثي الأول، ما أبرز معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل عبارة، ومن ثم لكل محور من

حاور الاستبيان المصمم لقياس معوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة. وعليه، فإن الجدول رقم (4) يستعرض ترتيب العبارات بشكل عام، بينما الجدول رقم (5) يستعرض ترتيب المستويات الثلاثة (محاور الاستبيان) من حيث الأكثر تأثيراً على استخدام تقنية الواقع المُعزز. جدول (٤): ترتيب عبارات الاستبيان

أولاً، العبارات الخاصة بالمعوقات التقنية والمادية:

رقم العب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١	قلة الدراسات العربية حول فاعلية استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يحد من استخدامها.	٤,٠١	٠,٨٨٠	٥
٢	هناك فجوة مابين نتائج الدراسات المتعلقة بفاعلية استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز في التعليم ومدى الاستفادة منها في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٤,٠٠	٠,٨٨٦	٦
٣	ضعف البنية التحتية لشبكات الإنترنت يعيق استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٤,٠٠	١,٠٩١	٧
٤	ندرة المتخصصين في تصميم وإنتاج تطبيقات تقنية الواقع المعزز العربية يحد من الاستفادة منها في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٤,٣٥	٠,٧٦٧	٢
٥	عدم توافر أجهزة لوحية وأجهزة ذكية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمتهن يحد من استفادتهن من تطبيقات تقنية الواقع المعزز.	٤,٦٦	٠,٥٨٩	١
٦	تعذر الحصول على إشارات الموقع الجغرافي (GPS) يُعيق من إمكانية الاستفادة من تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٣,٨٢	١,٠٤٩	٨
٧	الحاجة لميزانية عالية لإنشاء تطبيقات تقنية الواقع المعزز يحد من استخدامها في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٤,٢٢	٠,٩٠٥	٤

٨	٤,٣٣	٠,٨٧٨	٣	الصفوف الدراسية غير مهيئة لاستخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز مما يحد من استخدامها في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
٩	٣,٨٥	١,٠٥٢	٤	أفتقر إلى المعلومات الكافية عن تطبيقات تقنية الواقع المعزز المستخدمة في مجال التعليم.
١٠	٤,٢٢	٠,٨٩١	٢	كثرة الأعباء والمتطلبات التدريسية تحد من قدرتي على توظيف تقنية الواقع المعزز داخل الصف الدراسي.
١١	٣,٩٢	١,٠٨٢	٣	إنعدام الحوافز المادية والمعنوية يحد من رغبتي في استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز داخل الصف الدراسي.
١٢	٣,٢٦	١,١٦٧	٦	توظيف تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يزيد من الأعباء التدريسية.
١٣	٤,٢٨	٠,٨١١	١	أواجه صعوبة في توظيف تطبيقات تقنية الواقع المعزز نظرًا لقلة ورش العمل والدورات التدريبية في هذا المجال.
١٤	٢,٧٨	١,١٧٩	٧	أتخوف من تغيير التقنيات التعليمية التقليدية المستخدمة حاليًا مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
١٥	٣,٥٩	١,٠٦١	٥	يعد استخدامي للتقنيات التعليمية الحديثة مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية محدود.
١٦	٢,٤٩	١,٠٨٧	٨	أجد بأن استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز تضيق الوقت والجهد في العملية التعليمية.

ثالثاً، العبارات الخاصة بالمعوقات الخاصة بالطالبات:

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١٧	كثرة عدد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية داخل الصف الدراسي يحد من استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز.	٣,٩٩	١,٠٧٥	١
١٨	انخفاض الدافعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يحد من المشاركة بفاعلية في استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز.	٣,٣٦	١,١٠٠	٣
١٩	استخدام تقنية الواقع المعزز قد لا يشكل استراتيجية فاعلة بالنسبة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	٢,٩١	١,٢٢١	٥
٢٠	المهارات الإلكترونية المحدودة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لا تدعم استخدام تطبيقات تقنية الواقع المعزز.	٣,٦٦	١,٠٤١	٢
٢١	محدودية استفادة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من تطبيقات تقنية الواقع المعزز يحد من فاعليتها.	٣,٣٥	١,١١٠	٤

الجدول (٥): ترتيب معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز من حيث أكثرها تأثيراً

أبرز معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمتهن

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	معلومات
٢	٠,٦٧٥	٣,٥٥	معوقات خاصة بالمعلمات
٣	٠,٨٤٣	٣,٤٥	معوقات خاصة بالطالبات
١	٠,٦٢٠	٤,١٨	المعوقات التقنية والمادية
	٠,٥٩٥	٣,٧٣	الدرجة الكلية للمعوقات

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (4) و(٥) يتبين بأن المعوقات التقنية والمادية كانت الأكثر تأثيراً على استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمتهن في مدينة جدة، تليها المعوقات الخاصة بالمعلمات، أما المعوقات الخاصة بالطالبات فقد جاءت في المرتبة الأخيرة. ويمكن

تفسير هذه النتيجة بواقعية إذ أن تهيئة الظروف المادية والتقنية يُعد الأساس في بناء بيئة تعليمية مُعززة بتقنية الواقع المعزز، فإذا ما تم التغلب على المعوقات المادية والتقنية في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المهارات الاجتماعية اللازمة، سيمكننا التغلب على بقية المعوقات عبر تهيئة الكوادر البشرية على استخدام تقنية الواقع المعزز مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في بيئة مُهيئة وعبر تطبيقات مُخصصة لهن، وبالتالي إزالة الحواجز التي تحول بين الطالبات وتجربة اكتساب المهارات الاجتماعية عبر تقنية الواقع المُعزز. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة الخطابي Alkhatabi (2017)، ودراسة أكشأير وأكشأير Akçayır and Akçayır (2017)، ودراسة الحويطي (2019)، والتي أشارت إلى أن المشكلات التقنية بما فيها من الافتقار إلى بنية تحتية ملائمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وضعف كفاءة شبكات الاتصال، وندرة المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى التكلفة العالية للأجهزة والبرامج، كما أن ضعف تهيئة الصفوف الدراسية تعد من أكثر المعوقات التي تعيق استخدام تقنية الواقع المُعزز.

السؤال البحثي الثاني، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المُعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار الغير معلمي كروسكال وولاس Kruskal Wallis Test للتعرف على مدى تأثير عدد سنوات الخبرة للمعلمات في تقديرهن لمعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة. والجدول رقم (6) يوضح النتائج المُتعلقة بهذا السؤال.

جدول (6): نتائج اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis

المحور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمعلمات	5 سنوات فأقل	29	41,40	1,429	غير دالة
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	41	46,05		
	من 11 سنة فأكثر	15	37,77		
معوقات خاصة بالطالبات	5 سنوات فأقل	29	39,64	1,214	غير دالة
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	41	45,99		
	من 11 سنة فأكثر	15	41,33		
المعوقات التقنية والمادية	5 سنوات فأقل	29	43,16	1,188	غير دالة
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	41	45,09		

		سنوات			
		من ١١ سنة فأكثر		١٥	٣٧,٠٠
		٥ سنوات فأقل		٢٩	٤٠,٣٣
الدرجة الكلية للمعوقات	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	٤١	٤٦,٣٣	١,٤٦٨	٠,٤٨٠
		١٥	٣٩,٠٧	غير دالة	

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (6) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة باختلاف سنوات الخبرة، مما يعني بشكل أوضح أن حادثة التعيين أو قدم التعيين في السلك التعليمي لا تؤثر في تقدير معوقات الواقع المعزز من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تغيير بنود الترقيات في السلم الوظيفي للمعلمات قد يكون دافعاً للتعرف على أهم التقنيات الحديثة في دعم التعليم والتطوير لكافة المعلمات بمختلف سنوات الخبرة، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (2020) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات.

السؤال البحثي الثالث، هل توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لعدد الدورات التي حصلن عليها في آخر ٥ سنوات في مجال التقنية (من ١ إلى ٥ دورات ، ٦ دورات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف على مدى تأثير الدورات في آخر ٥ سنوات في مجال التقنية على تقدير معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. والجدول رقم (7) يُلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (٧): اختبار (ت) لمتغير لعدد الدورات

أبعاد الدراسة	طبيعة البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمعلمات	من ١ - ٥ دورات	٥١	٣,٥٤٤١	٦٣٦٨٠	٠,٠٧٣	٨٣	٠,٩٤٢
	٦ دورات فأكثر	٣٤	٣,٥٥٥١	٧٣٨٦٧			غير دالة
معوقات خاصة بالطالبات	من ١ - ٥ دورات	٥١	٣,٤٠١٠	٨٦٩٠٥	٠,٧٤٧	٨٣	٠,٤٥٧
	٦ دورات فأكثر	٣٤	٣,٥٤١٢	٨١٢٨٢			غير دالة

المعوقات	من ١ - ٥ دورات	٥١	٤,٠٧٨٤	٦١٦٩٣	١,٧٨١	٨٣	٠,٠٧٩	غير دالة
التقنية	٦ دورات فأكثر	٣٤	٤,٣١٩٩	٦,٠٥٥٢				
والمادية	من ١ - ٥ دورات	٥١	٣,٧١٣٧	٥,٦٢٠٧	١,٠١٣	٨٣	٠,٣١٤	غير دالة
الدرجة	٦ دورات فأكثر	٣٤	٣,٨٤٣١	٥,٩٨٩٧				
الكلية								
للمعوقات								

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة تُعزى للدورات التدريبية التي حصلن عليها آخر ٥ سنوات في مجال التقنية، وتختلف النتيجة الحالية مع دراسة المالكي (2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الدورات التدريبية في مجال التقنية في التعليم، وجاءت لصالح من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تُعنى بالتقنية.

السؤال البحثي الرابع، هل توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في تقدير المعلمات لمعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة جدة تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول معرفة تأثير طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، وبرامج الدمج) في تقدير معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. والجدول رقم (8) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (٨): اختبار (ت) لتوضيح لمتغير طبيعة البرنامج

أبعاد الدراسة	طبيعة البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمعلمات	معهد التربية الفكرية	٣١	٣,٥٢٠٢	٥٥٧٢٤	٠,٢٩٢	٨٣	٠,٧٧١
	صفوف دمج ملحقة في المدارس العادية	٥٤	٣,٥٦٤٨	٧٣٨٨١			
معوقات خاصة بالطالبات	معهد التربية الفكرية	٣١	٣,٥٠٣٢	٧٤٩٨٨	٠,٣٨٠	٨٣	٠,٧٠٥
	صفوف دمج ملحقة في المدارس العادية	٥٤	٣,٤٣٠٦	٩٠٠٦٥			
المعوقات التقنية	معهد التربية الفكرية	٣١	٤,٣٣٤٧	٥٣٩٤٧	١,٨٢٣	٨٣	٠,٠٧٢

والمادية	صفوف دمج ملحقة في المدارس العادية	٥٤	٤,٠٨٣٣	٦٤٩٢٩	دالة
الدرجة الكلية للمعوقات	معهد التربية الفكرية	٣١	٣,٨٢٦٤	٥٠,٠٥٧	غير دالة
	صفوف دمج ملحقة في المدارس العادية	٥٤	٣,٧٣٠٥	٦١٨٥٦	٠,٧٣٦
			٨٣	٠,٤٦٤	

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة تُعزى لطبيعة البرنامج، ويُفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن بيئة المدارس ومعاهد التربية الفكرية متشابهتان إلى حد كبير في التهيئة وبالتالي لا تظهر فروق في تقدير المعوقات تعود لمتغير طبيعة البرنامج.

توصيات الدراسة

إن من أبرز التوصيات التي يُمكن أن يُقدمها الباحثان بعد إنجاز هذه الدراسة هي ضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمات حول استخدام وإعداد تطبيقات تقنية الواقع المُعزز الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى تحفيز المُعلمات بمنح الامتيازات والحوافز المادية والمعنوية وتخفيف المُتطلبات التدريسية التي تُهدر الوقت والجهد، وذلك لزيادة دافعيتهن لاستخدام تقنية الواقع المُعزز داخل الصفوف الدراسية، كما يُوصي الباحثان بالاستفادة من نتائج الدراسات السابقة التي تُثبت فاعلية استخدام تقنية الواقع المُعزز مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال تشجيع المعلمات على البحث والاستقصاء في نتائج الدراسات عن أحدث الأساليب التعليمية لهن، بالإضافة إلى تنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال تقديم دورات تدريبية لهن، والعمل على تهيئة الصفوف الدراسية من خلال توفير أجهزة لوحية وذكية في جميع المدارس ومعاهد التربية الفكرية، وتوفير المُخصصات المالية اللازمة لتلك التهيئة، وتشجيع المتخصصين في تصميم وإنتاج تطبيقات تقنية الواقع المُعزز على التعاون مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لإنتاج تطبيقات عربية مُراعية لخصائص الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية واحتياجاتهن؛ لتحقيق الفائدة منها على الوجه الأمثل، كما يدعو الباحثان إلى الاهتمام بإجراء دراسات تجريبية متنوعة؛ لإثبات فاعلية استخدام تقنية الواقع المُعزز في تطوير المهارات المُختلفة وتحسين جودة حياة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

المراجع العربية

- أبو بكر، ربحاب محمد ثروت عبد الغني (٢٠١٨). تكنولوجيا الواقع المعزز كمدخل للتجديد التربوي ومعوقات استخدامه في الجامعات المصرية. جامعة أسيوط، كلية التربية. مج ٣٤، ع ٣٤، ص ٢٧٤ - ٣٠٥.
- أبو خطوة، إبيب محمد إنبية (٢٠١٣). تأثير برنامج مقترح للألعاب الصغيرة على اللياقة الحركية والمهارات الاجتماعية للمعاقين ذهنياً. رسالة ماجستير غير منشورة، ليبيا: جامعة طرابلس.
- البدو، أمل محمد عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين. المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، ٣ (١)، ٢٧٣-٣٠٤.
- جاد، أحمد (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان.
- جودة، سامية حسين محمد (٢٠١٨). استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٩٥، ٢٣ - ٥٢.
- الحازمي، عدنان (٢٠١٤). التدريس لذوي الإعاقة الفكرية (ط ٢). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحازمي، عدنان بن ناصر (٢٠١٠). التدريس لذوي الإعاقة الفكرية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن، هيثم عاطف (٢٠١٨). تكنولوجيا الواقع الافتراضي والواقع المعزز في التعليم. القاهرة: المركز الأكاديمي للنشر والتوزيع.
- الحويطي، هدى رحيل ضوبعن (٢٠١٩). اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ١١٢، ص ١٩٧ - ٢٣٨.
- الخطيب، سلوى عبد الحميد (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الرياض. المملكة العربية السعودية: الشقري للنشر وتقنية المعلومات.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٨). وثيقة برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠. تم الاسـتـرجاع فـي إبريـل ٢٠٢٠، من

<https://vision2030.gov.sa/ar/programs/QoL>

- الزهراني، هيفاء علي (٢٠١٨). أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٢، ع (٢٦). ص ص ٩٠-٧٠.
- الزين، حنان بنت أسعد. (٢٠٢٠). المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية. الرياض، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- السبوع، ماجدة خلف خليل (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتميز بتوظيف الواقع المعزز في تنمية الكفاءة الذاتية الإلكترونية المدركة والمعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم في محافظة الكرك. رسالة دكتوراة، عمان، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- السويلم، ابراهيم بن محمد بن ناصر. (٢٠١٩). فعالية استخدام الدراما في إكساب المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مج (٩)، ع (٣٣)، ص ص ٩٥-١٣٤.
- الشامي، إيناس عبد المعز، القاضي، لمياء محمود محمد (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٣٢ (٤)، ١٢٣-١٥٤.
- الشثري، وداد بنت عبد الله بن عبد العزيز (٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. مجلة العلوم التربوية، مصر، ع ٤، أكتوبر، ص ص ١٣٧-١٧٣.
- الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى (٢٠١٦). التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الشريف، بندر بن أحمد بن علي (٢٠١٧). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي على التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة جازان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٦، ع ٢٤، ص ص ٢٢٠-٢٣٣.
- شواهين، خير سليمان (٢٠١٩). الواقع الافتراضي والواقع المعزز. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الشيراوية، ليلي (٢٠١٨). أثر التدريس القائم على تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في اكتساب مفاهيم المضلعات والدائرة والاستدلال المكاني لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

- عابد، حسام عطية حسين سالم (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس الدمج. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. ع (٤)، ص ص ٩٠ - ١٦٧.
- عبد الدايم، رشا (٢٠١٤). *فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط الدائم على القصص العلمية لتنمية الخيال العلمي والقدرة على التعبير لدى طفل الروضة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- العدوان، صيدا قفطان عبد العزيز (٢٠١٨). *فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تحسين المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر المعلمين*. جامعة الأزهر، كلية التربية: مج ١، ١٧٩٤، ص ص ٣٩٦ - ٣٧٦.
- القحطاني، عبد المحسن عايش (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزجية*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري. المعاينة، خليل عبد الرحمن (٢٠١٤). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، عبد الواحد، والحباني، صبري بردان (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- كمال، يوسف محمد (٢٠١٤). *فاعلية برنامج قصصي في ضوء معايير الجودة على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة*. رسالة دكتوراه، معهد الطفولة، جامعة عين شمس.
- المالكي، مريم خميس هباش (٢٠٢٠). *واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. ع (١١)، ص ص ٥١ - ٨٦.
- المبرز، إبراهيم (٢٠١٠). *التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية*. (ط٢). الرياض: الشريف للدعاية والإعلان.
- متولي، فكري عاطف (٢٠١٥). *الإعاقة العقلية: المدخل - النظريات المفسرة - طرق الوقاية*. الرياض: مكتبة الرشد.
- مرسي، جليلة عبد المنعم (٢٠٠٦). *فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ع ٥١، ص ص ١١٣ - ٢٦٣.
- مركز جيل البحث العلمي (٢٠١٦، أبريل). *البيان الختامي للمؤتمر الدولي الحادي عشر حول التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية*. أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر:

- التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة، طرابلس، لبنان.
- المكانين، هشام (٢٠١٧). معوقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. *المجلة التربوية - الكويت*، ٣١ (١٢٣)، ٥١ - ٨٨.
- منصور، ماريان ميلاد (٢٠١٩). *المهارات الرقمية لنوعي الاحتياجات في القرن الحادي والعشرين*. مصر، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الهجرسي، أمل معوض. (٢٠٠٨). *تربية الأطفال المعاقين عقلياً*. الرياض، دار الزهراء.
- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٠٠). *نظام رعاية المعوقين*. ديوان رئاسة مجلس الوزراء، تم الاسترجاع في إبريل ٢٠٢٠، من
- <https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1>
- يوسف، الطيب محمد زكي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الدراما الإبداعية في علاج وتعديل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع (١٧)، ص ص ٤٥١-٤٩٤.

المراجع الأجنبية

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Alkhattabi, M. (2017). Augmented Reality as E-learning Tool in Primary Schools' Education: Barriers to Teachers' Adoption. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, Vol 12, No 02, pp. 91-100.
- Azuma, R (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (4), 355-385.
- Bridges, S., Robinson, O., Stewart, E., Kwon, D., & Mutua, K. (2020). Augmented Reality: Teaching Daily Living Skills to Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, v35, n1 p3-14 .
- Cakir, R., Korzkamaz, O. (2019). The effectiveness of augmented reality environments on individuals with special education

- needs. *Education and Information Technologies*, v 24, pp1631–1659.
- Demitriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis A. (2020). Comparative Evaluation of Virtual and Augmented Reality for Teaching Mathematics in Primary Education. *Education and Information Technologies*, Springer, v25, n1, pp381-401.
- Kang, Y., & Chang, Y. (2019). Using a motion-controlled game to teach four elementary school children with intellectual disabilities to improve hand hygiene. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(4), 942–951.
- Martín, S., & Brossy, S. (2017). Augmented Reality for Learning in People with Down Syndrome: an exploratory study”. *Revista Latina de Communication Social*, 72, pp. 737 to 750.
- Megahed, N. A. (2014). Augmented Reality Based- Learning Assistant for Architectural Education. *International Journal on Advances in Education Research*, *Edure journal*, 1 N° 1 (2014): 35-50.
- Osuna, J. B., Gutiérrez-Castillo, J., Llorente-Cejudo, M., & Ortiz, R. V. (2019). Difficulties in the Incorporation of Augmented Reality in University Education: Visions from the Experts. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(2), 126-141
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- World Health Organization. ICD-11: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). (cited 218). Author, Geneva.

أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل

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

إعداد

د. بدر بن ناصر القحطاني

جامعة الملك سعود

سلطان بن سعيد المالكي

وزارة التعليم

Doi: 10.21608/jasht.2021.137035

قبول النشر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٨ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

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

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

Abstract:

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

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

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

مقدمة الدراسة:

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

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

السمات الفردية للتلاميذ واهتماماتهم، وتعلمهم من العالم الخارجي للمدرسة، ومعرفتهم المسبقة، وخبراتهم الفردية والثقافية (Florian & Rouse, 2009). ولهذا يقوم معلمي الصم وضعاف السمع بأدوار متعددة في برامج التعليم الشامل، فمن بينها المعلم المتجول والمعلم المستشار والمعلم المتعاون والمعلم المباشر، لتلمس احتياجاتهم التواصلية والتعليمية، وتوفير أنشطة وخبرات تعلم، تعزز مستوى التعلم لدى كل تلميذ (شبيتز، ٢٠١٥).

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

مشكلة الدراسة:

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

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

أسئلة الدراسة:

- ١- ما أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل والتي تعزى لمتغيرات الجنس، نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية في التعليم الشامل؟
- ٥- ما التصور المقترح لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل؟

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على أبرز أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل من وجهة نظرهم.
- ٢- التعرف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.
- ٣- الوقوف على أدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لبعض المتغيرات.
- ٤- الوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل وفقاً لبعض المتغيرات.
- ٥- تقديم تصور مقترح حول أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

أهمية الدراسة:**أ - الأهمية النظرية:**

- ١- أنها تتماشى مع مشروع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم الشامل الذي نفذته من خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية، والارتقاء بأداء معلمي الصم وضعاف السمع وتطوير مهاراتهم المهنية بما يتناسب مع أدوارهم الجديدة وفق برامج التعليم الشامل.
- ٢- إلقاء الضوء على المتطلبات المساعدة لمعلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم الجديدة المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل.

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

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

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

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

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

١ - الحدود الموضوعية:

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

٢ - الحدود المكانية:

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

٣ - الحدود البشرية:

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

٤ - الحدود الزمانية:

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

مصطلحات الدراسة:

أدوار:

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

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

المعلمون الصم وضعاف السمع:

هم معلمون متخصصون ومدرّبون، يمتلكون مهارات معرفية ونفسية وعملية ولديهم قدرة ومعرفة في استراتيجيات تعليم وتنمية مهارة الاستماع والإصغاء، وقدرة في استخدام تكنولوجيا المساعدة للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وقدرة على تنظيم وتعليم التلاميذ التفكير العلمي في حل المشكلات (Freman,2004).

إجرائياً: هم المعلمين والمعلمات الذين يعملون في برامج دمج الصم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام، في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، التابعة للإدارة العامة للتربية الخاصة في محافظة جدة.

الصم:

هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي (٧٠) ديسيبل فأكثر؛ مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية، أو بدونها (Moorse,2001).

إجرائياً: هم الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بشكل يجعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع بعضهم البعض ومع من حولهم، والمتحقّقين ببرامج دمج الصم وضعاف السمع.

ضعاف السمع:

هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي ما بين (٣٥-٦٩) ديسيبل، وبسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال المعينات السمعية (Moorse,2001).

إجرائياً: هم الطلاب ضعاف السمع الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، وصعوبة في سماع الأصوات، والمتحقّقين ببرامج دمج الصم وضعاف السمع.

التعليم الشامل:

تقديم فرص التعليم والمساندة لجميع الطلاب بلا استثناء من ضمنهم الأفراد ذوي الإعاقة بكافة أنواعها وفئاتها والعاديين والموهوبين والمختلفين ثقافياً في فصول التعليم العام، حيث يتم استخدام طرق التدريس المناسبة وتصميم البرامج السلوكية وتطبيق الاستراتيجيات المتنوعة لتنمية المهارات الفردية حتى يتسنى للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة (Salend, 2015).

إجرائياً: هو أن يتلقّى التلاميذ الصم وضعاف السمع تعليمهم طوال اليوم الدراسي مع التلاميذ السامعين داخل الصف العادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والذي سيتولى الإشراف عليهم معلمي التعليم العام بالإضافة إلى معلمي الصم وضعاف السمع والقيام بأدوارهم المناطة بهم وفق برامج التعليم الشامل.

الاطار النظري:

الفقدان السمعي:

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

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

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

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

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

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

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

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

المحور الثاني: معلمي الصم وضعاف السمع:

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

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

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

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

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

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

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

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

البعد الأول: التدريس المتشارك:

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

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

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

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

البعد الثاني: التدريس المتمايز:

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

البعد الثالث: التدريس الفردي:

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

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

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

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

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

- ١- دعم وتسهيل عمل معلم التعليم العام والتواصل المستمر معه، وتقديم المشورة فيما يتعلق بطرق واستراتيجيات التدريس بالحضور في بعض الحصص التي تستلزم وجود المعلم بجانب التلميذ، وتفسير المعلومات لتلاميذ الصم وضعاف السمع وتذليل الصعوبات التي تواجههم في البيئة المدرسية، وإجراء التعديلات الملائمة مع خصائص العوق السمعي.
- ٢- الدعم والمساندة بتصميم الأنشطة وتجهيز الوسائل التعليمية وفق احتياجات تلاميذ الصم وضعاف السمع، مع مراعاة وضع التلاميذ ذوي العوق السمعي في الصف الأمامي من الفصل، وفي وسط الغرفة لسهولة التواصل البصري، مع ملاحظة حركة الشفاه.
- ٣- التعاون مع معلم التعليم العام بتكييف مناهج الفصل لتلبية احتياجات تلاميذ الصم وضعاف السمع ومراعاة خصائص صياغة الأسئلة لهم، وإشراك تلاميذ الصم وضعاف السمع في الأنشطة الصفية واللاصفية، والتشارك في عملية تقييم تلاميذ الصم وضعاف السمع بين معلم المادة ومعلم الصم وضعاف السمع (أخضر، ٢٠١٨؛ الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦).

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

برامج التربية الخاصة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المحور الثالث: التعليم الشامل

أولاً: مفهوم التعليم الشامل:

لا يوجد تعريف محدد متفق عليه (الوصول - المشاركة - الدعم) حيث تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم الشامل ومنها: تقديم فرص التعليم والمساندة لجميع التلاميذ بلا استثناء من ضمنهم الأفراد ذوي الإعاقة بكافة أنواعها وفئاتها والعاديين والموهوبين والمتخلفين ثقافياً في فصول التعليم العام، حيث يتم استخدام طرق التدريس المناسبة وتصميم البرامج السلوكية وتطبيق الاستراتيجيات المتنوعة لتنمية المهارات الفردية حتى يتسنى للجميع تمكينهم من المشاركة الأكاديمية والاجتماعية الكاملة (Salend, 2015). ويقصد بالتعليم الشامل هو التحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول الدراسة العادية مع التلاميذ غير المعاقين طوال الوقت، وتشرف عليهم نفس الهيئة التدريسية، وتدرس المناهج الدراسية (شنبور، ٢٠١٣).

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

ثانياً: أهمية التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع:

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

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

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

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

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

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

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

رابعاً: جهود المملكة العربية السعودية نحو التعليم الشامل:

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

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

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

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

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

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

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت أدوار معلمي الصم وضعاف السمع:

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

للمعلم وصعوبة التعامل مع أولياء الأمور يعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين، كما أشارت إلى مدى حاجة المعلمين إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة. وقد قام أوقانيا (Ugwuanyi, 2012) بدراسة هدفت إلى دراسة الخصائص الفنية لمعلمي الصم وضعاف السمع ودور الكفاءة التدريسية في تنفيذ دروس الأطفال ذوي الإعاقة وفق التعليم الشامل في نيجيريا، وقد قام الباحث ببناء استبانة تقييم للخصائص الفنية والكفاءة التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) من المعلمين العاديين في نيجيريا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى حضور تدريبات منتظمة فيما يخص استخدامهم للكفاءة التدريسية ومواكبة أحدث الاتجاهات التربوية في تعليم الصم وضعاف السمع.

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

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

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

- في الحلقة الصباحية هو مساعدة معلمة الروضة (التعليم العام).
 - التنقل بين الأركان مع أطفالهن (عوق سمعي) وفق تنقلات أطفال روضة (التعليم العام).
 - في اللعب الحر بالملعب يكونن مع أطفالهن (العوق السمعي).
 - في فترة الوجبة يكن مع أطفالهن (العوق السمعي) في فترة الوجبة.
 - في اللقاء الأخير أحياناً يدمجن أطفالهن (العوق السمعي) في فصل الروضة، وأحياناً يقدمن الجلسات الفردية لأطفالهن (العوق السمعي) في غرفة المصادر.
- وكما هدفت دراسة الياش والمجد (٢٠١٧) التعرف على أكثر الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض، ودرجة اختلاف تلك الاحتياجات لدى العينة وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، تكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى أن أكثر العبارات التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في الاستشارة كانت: «التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة»، أما في العمل الجماعي هي العبارة: «معرفة مفهوم العمل الجماعي في برامج دمج الصم وضعاف السمع»، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهل ماجستير التربية الخاصة، وباختلاف الدورات التدريبية لصالح من يملكون دورات تدريبية في مجال الاستشارة والعمل الجماعي.
- حيث هدفت دراسة أخضر (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع تعليم الصم وضعاف السمع من حيث المعلمين القائمين بتدريس الصم في معاهد وبرامج الدمج، ودور كل من معلم الصم وضعاف السمع (الصم وضعاف السمع)، معلم التعليم العام (معلم المادة)، ومترجم لغة الإشارة (إن وجد)، للتوصل إلى الرؤية المقترحة في إعداد معلم الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج الدمج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٧) مشرفة صم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وقد كشفت النتائج عن أفضل معلم في تعليم الصم في مسار الصم وضعاف السمع من وجهة نظر العينة هو المعلم في مسار الصم وضعاف السمع بدرجة كبيرة، وأفضل معلم في تعليم الصم في مسار التعليم العام هي معلمة تعليم عام الحاصلة على دبلوم عوق سمعي بدرجة متوسطة، أما في مسار مترجم لغة الإشارة تتمثل في مترجمة لغة الإشارة الحاصلة على تخصص في مادة أكاديمية محددة بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلم الصم وضعاف السمع من قبل الجهات المسؤولة.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وقد أظهرت دراسة كيفيتلو وديمور وفيرفولد (Civitillo, De Moor, & Vervload, 2016) التي هدفت إلى فحص آراء ومعتقدات (١٣٩) معلماً قبل الخدمة تجاه التعليم الشامل، ومعرفة العوائق والعوامل التي تسهل تطبيق الممارسات الشاملة في هولندا، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمين كان لديهم آراء واتجاهات محايدة أو سلبية تجاه التعليم الشامل. كما قامت دراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨) بمراجعة الأدبيات حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، وهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، وتحديد محتوى البرامج وأساليب تقديمها، وكذلك أثر التطوير المهني على اتجاهات المعلمين، واتبعت الدراسة منهج مراجعة الأدب للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete EBSCO - وقاعدة بيانات ProQuest Education Journals بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧)، وخلصت إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلباً من معلمي التربية الخاصة في إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي، وتلاها الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ممارسة استراتيجيات التدريس الفعالة لمجمل التلاميذ، وكيفية تكييف المناهج وتوظيف التقنية، أما محتوى البرامج عكست بعضاً من الاحتياجات التدريبية، بالإضافة إلى التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وحول أساليب تقديمها كان التدريب المدار من قبل الخبير الأكثر شيوغاً، أما الاتجاهات نحو التعليم الشامل قابلة للتغيير نحو الأفضل.

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

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

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

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

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها أدوار المعلمين في تعليم ذوي الإعاقة، وهي: دراسة اوقانيا (Ugwuanyi, 2012)، والصمادي والقريوتي (٢٠١٢)، ومسعود (٢٠٠٥)، وسليمان (٢٠٠٩)، ودراسة أخضر وابن سجا (٢٠١٧)، ودراسة أخضر (٢٠١٨)، ودراسة دافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018).
- واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها برامج التعليم الشامل، وهي: دراسة حسين، والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014)، واوقانيا (Ugwuanyi, 2012)، وسليمان (٢٠٠٩)، وايريك- بروفي ووايتجهم (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013)، وهيوز وآخرون (Hughes, at el, 2016)، ودافيسون وآخرون (Davison, at el, 2018)، ودراسة تشيكر وآخرون (Checker, at el, 2009)، ودراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2015)، ودراسة كيفيتلو وآخرون (Civitillo, at el, 2016)، ودراسة السلطان وآخرون (٢٠١٨)، ودارسة باعثمان، والسديري (٢٠١٨)، ودراسة سلوفيتا (Saloviita, 2018)، ودراسة شواب وآخرون (Schwab, et al, 2019).

- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المجتمع، حيث ستجرى الدراسة الحالية على مجتمع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع، بينما أجريت دراسة مسعود (٢٠٠٥) على معلمي التربية الخاصة، ودراسة سليمان (٢٠٠٩) على المدير والمعلمين في التعليم العام، ودراسة كلاً من إيريك- بروفي ووايتجهم (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013)، وحسين، والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014)،

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

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

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وفي وضع إطارها النظري.

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

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

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

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

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

ثالثًا: خصائص أفراد مجتمع الدراسة:

١- الجنس

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

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

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

٢- نوع الإعاقة التي تقوم بتدريسها:

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

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

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

٣- سنوات الخبرة:

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

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

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

٤- المؤهل التعليمي:

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

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

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

٥- المرحلة التدريسية:

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

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

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

٦- الدورات التدريبية في التعليم الشامل

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

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

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

رابعاً: أداة الدراسة:

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

١- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

٢- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية تتضمن تعريفاً لبرامج التعليم الشامل، ومعلومات أولية، ومحاوَر الأداة (أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل، والمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل).

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين:
-الجزء الأول:

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

-الجزء الثاني: يتناول محاور الاستبانة ويشتمل على محورين:

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

المحور الثاني: المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل ويشتمل على (١٨) عبارة مقسمة إلى بعدين : البعد الأول: متطلبات مرتبطة بالمعلم ويشتمل على (٩) عبارات. البعد الثاني: متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية ويشتمل على (٩) عبارات. ويقابل كل فقرة من فقرات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات التالية:

(موافق تماماً - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق إطلاقاً) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لنتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: موافق تماماً (٥) درجات، موافق (٤) درجات، غير متأكد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتين، غير موافق إطلاقاً (١) درجة واحدة.

خامساً: صدق أداة الدراسة:

تم إخضاع أداة الدراسة إلى نوعين من الصدق، هما:

١ -الصدق الظاهري (المحكمين) لأداة الدراسة:

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

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

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

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

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

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

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحياتها للتطبيق الميداني. جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (المتطلبات المرتبطة بالمعلم التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل) بالدرجة الكلية للمحور.

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

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

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

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

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

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

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

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

سادساً: ثبات أداة الدراسة:

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

(أ) - طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ:

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

جدول (١٠) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

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

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

(ب) - طريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة تتم تجزئة المقياس أو (البُعد) إلى نصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين. وأفضل أساس للتقسيم في هذه الطريقة هي أن يحتوي القسم الأول على المفردات الفردية (١، ٣، ٥، ...)، والقسم الثاني يحتوي على المفردات الزوجية (٢، ٤، ٦، ...)، وميزة هذه الطريقة هو توحيد ظروف الإجراء توحيداً تاماً، ونظراً لأن معامل الارتباط في هذه الحالة يكون بين نصفي المقياس، فقد ظهرت عدة معادلات تعدل معامل الارتباط بين النصفين، بحيث تأخذ في اعتبارها مضاعفة طول الاختبار، ومن أهم هذه المعادلات معادلة سبيرمان براون، وجتمان. وقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

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

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

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

نتائج اسئلة الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

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

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

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

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

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

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

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

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

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

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

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

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً: المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل:
جدول رقم (١٥) استجابات أفراد الدراسة على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل

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

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

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

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

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

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

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

أولاً: الفروق حسب الجنس

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

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

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

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

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

ثانياً: الفروق حسب نوع الاعاقة التي يتم تدريسها

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

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

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

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

ثالثاً: الفروق حسب عدد سنوات الخبرة

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

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

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

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

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

رابعاً: الفروق حسب المؤهل التعليمي

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

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لمعرفة

الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم لأدوار معلمي الصم وضعاف السمع المناطة بهم ضمن برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير المؤهل التعليمي

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

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

خامساً: الفروق حسب المرحلة التدريسية

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

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

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

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

سادساً: الفروق حسب الدورات التدريبية في التعليم الشامل

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

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

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

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

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

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

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

أولاً: الفروق حسب الجنس

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

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

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

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

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

ثانياً: الفروق حسب نوع الإعاقة التي يقوم بتدريسها

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

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

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

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

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

ثالثاً: الفروق حسب عدد سنوات الخبرة:

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

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

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

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

رابعاً: الفروق حسب المؤهل التعليمي:

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

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

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

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

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

خامساً: الفروق حسب المرحلة التدريسية:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية فقد تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي جدول رقم (٢٦) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو إدراكهم للمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل طبقاً لمتغير المرحلة التدريسية

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

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

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

سادساً: الفروق حسب الدورات التدريبية في التعليم الشامل:

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

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

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

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

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

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

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

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

أولاً: فلسفة تصور المقترح:

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

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

ثانيًا: الهدف من التصور المقترح:

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

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

ثالثًا: مبررات التصور المقترح:

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

٤- الحاجة إلى التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع للقيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.

٥- ضعف الخدمات المساندة في تلبية احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع، وخاصةً غرفة المصادر مما ينعكس سلباً على أدوار المعلمين في تطبيق برامج التعليم الشامل.

٦- البيئة المدرسية الشاملة تتطلب نمطاً مغايراً من التعليم له أهداف ووظائف تتلاءم مع متطلبات العصر، حيث الحاجة إلى تأهيل الهيئة الإدارية والعاملين بها لتحقيق أهداف التعليم الشامل، وكذلك تطبيق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

رابعاً: منطلقات التصور المقترح:

١- من الأدوار المهمة التي يقوم بها معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع أن يكون ملماً بجميع طرق التواصل المختلفة و متمكناً منها وكذلك ذو خبره كافية بلغة الإشارة.

٢- تعزيز دور المعلم في بناء علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٣- تطوير معلم الصم وضعاف السمع ليكون متمكناً من استخدام التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية المختلفة والخطط الفردية الملائمة لتطلعات التعليم الشامل.

٤- الوقوف على التحديات المتعلقة بالخدمات المساندة وبرامج غرفة المصادر التي تحول دون تفعيل أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

٥- تهيئة البيئة المدرسية بأحدث الوسائل التقنية وتطبيق معايير الوصول الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع حتى يتمكن المعلم من القيام بدوره وفق برامج التعليم الشامل.

خامساً: إجراءات التصور المقترح:

الرؤية: الريادة والتميز في أدوار معلمي الصم وضعاف السمع في ميدان التعليم الشامل.

الرسالة: تحقيق أهداف التعليم الشامل من خلال تفعيل دور معلم الصم وضعاف السمع، وتجويد البيئة التعليمية وفقاً لما هو معمول به في الدول المتقدمة.

المتطلبات: من أجل تحقيق أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل هناك عدة متطلبات مقسمة إلى بعدين هما:

- المتطلبات المرتبطة بالمعلم:

١. تقديم الدورات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع لتطوير لغة الإشارة واستخدام طرق التواصل المختلفة.

٢. التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع على استخدام التقنية الحديثة واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الفعالة والنماذج التدريسية المختلفة في التعليم الشامل.

٣. العمل على وضع خطط منظمة لبناء علاقات إيجابية مستمرة وفعالة مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٤. تأهيل المعلمين على وضع الخطط التربوية الفردية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

٥. تفعيل أدوار معلمي الصم وضعاف السمع على استخدام البرامج العلاجية والخدمات التعليمية والفردية المتعلقة بغرفة المصادر وفق برامج التعليم الشامل.
- المتطلبات المرتبطة بالبيئة المدرسية:

١. توفير الخدمات المساندة كمترجم لغة الإشارة والإخصائي السمعي والنفسي والاجتماعي والإرشادي، والخدمات الترفيهية والثقافية، وتوفير أجهزة معينة سمعية وبصرية تساعد المعلمين للقيام بأدوارهم في برامج التعليم الشامل.
٢. تقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية لمعرفة أهمية برامج التعليم الشامل.
٣. تزويد غرفة المصادر بأحدث الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية والمعينات السمعية والبصرية التي تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٤. توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة الوسائل والأدوات تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع سواء كانت سمعية، بصرية، حسية، أو تقنية، تطبق فيها معايير الوصول الشامل.

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

١. قلة الدورات التدريبية المتعلقة بتأهيل معلمي الصم وضعاف السمع والهيئة الإدارية وفق برامج التعليم الشامل.
٢. صعوبة بناء علاقات ايجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع لعدم إلمامهم بأهمية برامج التعليم الشامل.
٣. عدم تهيئة غرفة المصادر لتسهيل مهمة المعلمين في القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل.
٤. قلة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التعليم الشامل.
٥. عدم تهيئة البيئة المدرسية والتعليمية لتطبيق برامج التعليم الشامل.

سابعاً: سبل التغلب على معوقات التصور المقترح:

١. عقد دورات تدريبية للمعلمين والهيئة الإدارية في التعرف على أهمية التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
٢. نشر الوعي بأهمية التعليم الشامل في المجتمع، وتسهيل إقامة علاقات إيجابية مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٣. تجهيز غرفة المصادر بأحدث الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية والمعينات السمعية والبصرية التي تناسب احتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
٤. العمل على توفير الخدمات المساندة كمترجم لغة الإشارة والإخصائي السمعي والنفسي والاجتماعي والإرشادي، والخدمات الترفيهية والثقافية، وتوفير أجهزة معينة سمعية وبصرية، تشجع المعلمين على القيام بأدوارهم في برامج التعليم الشامل.

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

التوصيات :

- ١- الحاجة إلى أن يتقن معلم الصم لغة الإشارة، ويستخدم أساليب وطرق متنوعة للتواصل معهم وفق برامج التعليم الشامل.
- ٢- العمل على وجود حلقة وصل فعالة مع أسر التلاميذ الصم وضعاف السمع وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.
- ٣- عقد البرامج التدريبية على استخدام الاستراتيجيات الفعالة والحديثة التي تثير اهتمام التلاميذ، وتأهيلهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة.
- ٤- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الصم وضعاف السمع في كليات التربية، تماشيًا مع التوجهات الحديثة في برامج التعليم الشامل.
- ٥- تهيئة غرفة المصادر بالأدوات والبرامج والخدمات التعليمية للتلاميذ الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.
- ٦- تدريب معلمي الصم وضعاف السمع على تقديم الخدمات التعليمية الخاصة في غرفة المصادر، ووضع الخطة التربوية الفردية مع فريق العمل متعدد التخصصات وفق برامج التعليم الشامل.
- ٧- إعداد دليل مرجعي يوضح في بنوده أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل.

المراجع:

- أبا حسين، وداد، والحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*. ٣ (١١)، ١٦٥-٢٠٠.
- إبراهيم، سمير، ورضوان، محمد، وسليمان، محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*. ١ (٣)، ١٥٧ - ١٤٢.
- أبو شعبان، أسماء محمد. (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي فقدان السمع والعادين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- أخضر، أروى. (٢٠١٧). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. الرياض، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أخضر، أروى، وابن سجا، تغريد. (٢٠١٧). آلية عمل معلمة العوق السمع في البرنامج اليومي لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات العوق السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*. ٥ (٢٠)، ١٧٤-٢٠٧.
- أخضر، أروى علي. (٢٠١٨). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد (تصور مقترح في إعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*. ٦ (٢٤)، ٢٢٩-٢٦٦.
- أخضر، أروى. (٢٠١٨). أدوار المعلمة في برامج العوق السمع. *مجلة التربية الخاصة - الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم*. (١٣)، ٢٨-٢٩.
- أخضر، أروى، وابن سجا، تغريد. (٢٠١٨، يناير ١). أدوار معلمة العوق السمع في معاهد وبرامج الدمج. *مجلة المنال*. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٣/٩ من <https://almanalmagazine.com> *بحوث-دراسات/أدوار-معلمة-العوق-السمعي-في-معاهد-وبرا/*
- الباش، نورة إبراهيم، والماجد، فاطمة صالح. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*. ٥ (٢٠)، ١٨٥-٢٢٠.
- باعثمان، شروق، والسديري، نوف. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*. ٦ (٢٤)، ١٦٥-١٣٥.

- برادلي، ديان، سيرز، مارغريت، سوتلك، ديان. (٢٠١١). **الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية**. (ترجمة: السرطاوي، زيدان، الشخص، عبدالعزيز، العبدالجبار، عبدالعزيز). الرياض: دار النشر الدولي.
- جفال، عبير. (ب. ت). **الدمج الشامل بين النظرية والتطبيق إعداد المعلمين للعمل في المدارس الشاملة**. موقع منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الحربي، أسماء. (٢٠١٨). **تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة التربية الخاصة والتأهيل**. ٦ (٢٤)، ٩٩-١٣٤.
- حنفي، علي عبدالنبي. (٢٠١٥). **من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق**. **مجلة الطفولة والتنمية-مصر**. ٦ (٢٣)، ٨١-١٢٨.
- الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٣). **تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجاً. ورقة عمل مقدم إلى الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن**. عمان، ٢٢-٢٨/١٠/١٤٢٣هـ.
- الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٩). **الفقدان السمعي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الزهراني، علي حسن، والعثري، مبارك غياض. (٢٠١٢) **واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات**. **مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي**. (٣٠)، ٦٧ - ١٠٦.
- سليمان، حنان حسن. (٢٠٠٩). **أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين دراسة مستقبلية: التربية- مصر**. ١٢ (٢٥)، ١٥-٨٧.
- السلطان، أماني، مجرشي، جميلة، والبليهد، مها. (٢٠١٨). **التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب**. **مجلة التربية الخاصة -مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئة بكلية التربية جامعة الزقازيق- مصر**. (٢٣). ٨٠ - ١١٣.
- سيسالم، كمال. (٢٠١٦). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**. العين: الكتاب الجامعي.
- الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (٢٠١٥). **طرق واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة**. مركز الكتاب للنشر.
- الشريف، عبدالفتاح. (٢٠١١). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- شنبور، أمل. (٢٠١٣). **الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج**. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- شيتز، نانسي. (٢٠١٥). **تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات**. (ترجمة طارق الرئيس). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

- الصمادي، أسامة، القريوتي، ابراهيم. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لمعلمي المعاقين سمعياً في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. *العلوم التربوية-مصر*. ٢٠ (٢). ٤١-٧٤.
- عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعيسي، محمد، وأبوعواد، فريال. (٢٠١٦). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدالرحمن، حسين أحمد. (٢٠١٦). أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص ومتطلبات مجتمع المعرفة. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات استراتيجية في التعليم تحديات المستقبل- مصر. (٣)، ١٣-١٤٤.
- عبد العالي، عبد الكريم جويلي. (٢٠١٥). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً. *مجلة الباحث - كلية التربية وادن الجفرة جامعة سرت - ليبيا*. (٩)، ١٠-٣٥.
- عبيد، محمد عبدالوهاب. (٢٠١٨). فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعياً بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير. مصر: جامعة بنها -كلية التربية النوعية.
- عقل، سمير. (٢٠١٢). *التدريس لذوي الفقدان السمعي*. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فليه، فاروق، الزكي، أحمد. (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- فيشر، دوجلاس، وفراي، نانسي. (٢٠١٤). *التدريس الموجه كيف ننشئ متعلمين واثقين وناجحين*. (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- كيرك، سمويل، وجالا جهر، جيمس، وكولمان، ماري، وإنستازيو، نيك. (٢٠١٣). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. (ترجمة أماني محمود). عمان: دار الفكر.
- الماجد، فاطمة صالح، والباش، نورة إبراهيم. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل- مصر*. ٦ (٢٤)، ١-٣٠.
- محمد، محمود، وحزمة، أحمد، وبخيت، محمد، ومصطفى، علي. (٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*. الرياض: دار الرشيد.
- مسعود، وائل محمد. (٢٠٠٥). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية الخاصة- السعودية*، (٦)، ٧٧-١١٤.
- مصطفى، فتحي. (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر*، (١١)، ٤٢٣- ٤٦٢.

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

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

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

وزارة التعليم. (١٤٣٧). وفق أفضل المعايير العلمية والعالمية (التعليم) تطلق مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام. الأخبار. تم الاسترجاع في ٢٠٢٠/٤/٢٥ من

<https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/talimtarbiakhassa.aspx>

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

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

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

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

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

- deaf and hard of hearing students. *Deafness & Education International*, 20(1), 23-40.
- Donovan, T. K. (2018). Research based co-teaching practices and their realization in the New Jersey high school classroom.
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Freman, B. (2004). state Braille standards For teacher s of students who are blind or visually impaired :Anational survey the Braille monitor janyary. American Foundation For the Blind (A.F.B)
- Friend, M. (2008). Co-teach!: A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools. Marilyn French, Incorporated.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). Exceptional Learners, Introduction to Special Education. Allyn and Bacon.
- Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing the special education professional development needs of northern Malawian schoolteachers. *British Journal of Special Education*, 43(2), 159-177.
- Hussien, Jalal Haj., Al Qaryouti, Ibrahim. (2014). Regular Education Teachers' Attitudes towards Inclusion in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies – Oman*, 8 (4), 617-626.
- Moorse, D. (2001). Educating the deaf psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin company.

- Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 19-42.
- Salend, S. J. (2015). Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices. Pearson.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254.
- Schwab, S., Wimberger, T., & Mamas, C. (2019). Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18.
- Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117-125.
- Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, (47), 218-229.
- Ugwuanyi, eskay M.K, (2012). Professional Attributes in Teacher Preparation for Teaching Students with Hearing Impairment: Implications for Inclusive Education in Nigeria. *China Education Review A* 3 (2012) 302-308.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 151-168.

**مدى ملائمة تخصصات الأكاديمية لذوي الإعاقة لرؤية ٢٠٣٠ جامعة
القصيم نموذجاً**

**Research Title: The Reality of Providing Support Services for
Students with Disabilities at Qassim University**

إعداد

هلمان بن عبد العزيز الحميدة

Doi: 10.21608/jasht.2021.137036

قبول النشر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٨ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم والتي تشتمل على الخدمات الأكاديمية والخدمات الإدارية وخدمات الوصول الشامل في الأبنية والمنشآت الهندسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة من الدراسين بجامعة القصيم. وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، في حين أظهر المستجيبون موافقة بدرجة متوسطة على أن القرارات الجامعية في معظم الأحيان غير مناسبة لقدرات ذوي الإعاقة، وضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة في التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات غير متناسبة مع قدرات ذوي الإعاقة فيما يرتبط بالوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار. وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل، في إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية والإدارية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم باختلاف متغير "الجنس"، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل.

Abstract:

The research aims to identify the reality of the providing support services for the students with disabilities at Qassim University through the following aspects (academic -administrative -buildings and

engineering facilities). The researcher has used descriptive and analytic methodology as he compiles data about the problem of the study, to suit the nature and objectives of the study, which endeavors to know the reality of providing support services to the disabled at Qassim University. The research has been conducted on 70 disabled students at Qassim University. The Research has come to following results: The disabled students have agreed that the services provided for them is in a medium level (in terms of academic, administrative and building facilities). They also agreed that the academic curriculum taught in Qassim University in sometimes may not be compatible with their abilities. The lack of student's psychological awareness about the rights of their disabled colleagues, and how they communicate with teachers and other students. Furthermore, exams are not suitable for their abilities in terms of time, effort and examinations way.

المقدمة:

تُعد حالة ذوي الإعاقة من الحالات التي تشترك فيها جوانب متعددة، منها الجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الطبي والجانب التعليمي، والتي لا يخلو مجتمع من المجتمعات منها، مهما بلغ تطوره أو تخلفه، ونظرًا لمدى أهمية هذه الحالة، وما يشترك فيها من المتخصصين والمهنيين في المجالات المختلفة، وما تحتاجه من متطلبات وأساليب تربوية وتنموية خاصة بهؤلاء الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئات، وما يشهده العالم الحاضر من تطور سريع في تقديم مختلف البرامج والخدمات لذوي الإعاقة، ومما يؤكد هذا الاهتمام إصدار عدد من الدول المتقدمة وفي مقدمتها الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا وغيرها بعض القوانين والسياسات الملزمة والتي بدورها تكفل حقوق المعاقين، ومنها حقوقهم في التعليم بمستوياته المختلفة مع توفير الخدمات المساندة التي تحتاجها كل فئة من فئات ذوي الإعاقة في التعليم العالي وتذليل العقبات والصعوبات التي قد تواجه المعاقين. (كفاي، ٢٠١١)

وبخصوص ما يتعلق بتقديم الخدمات المساندة للمعاقين بمؤسسات التعليم العالي فهناك ما يزيد على مائة وسبعة وثلاثين برنامجا وكلية ضمن عدد من مؤسسات التعليم العالي المنتشرة في الولايات المتحدة الأمريكية التي تقدم خدماتها المساندة التعليمية والتأهيلية لجميع الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين، وفي كندا يبلغ عدد البرامج والكليات التي بدورها تقدم خدمات مساندة أكاديمية وتقنية إلى ذوي الإعاقة ما يزيد على مائة وثلاثين. وفي المملكة المتحدة هناك أكثر من مائة واثنى عشر برنامجا ضمن عدد من الكليات الجامعية المنتشرة

في المملكة المتحدة والتي تقدم خدماتها المساندة للمعاقين. كذلك تقدم جامعة هامبرج وهي من الجامعات الألمانية الرائدة في مجال خدمة المعاقين، حيث يوجد بها مركز للغة الإشارة الألمانية وكذلك مركز للصم وغيرها. (الوابلي، ٢٠٠١).

وتعتبر الخدمات المساندة (support services) إحدى الآليات التي تعبر عن فلسفة ومفهوم الخدمات ذات العلاقة بالتربية الخاصة والمصطلح عليها باللغة الإنجليزية (services Related)، وهكذا فإن مصطلح الخدمات المساندة يشترك مع غيره من المصطلحات الأخرى كمصطلح الخدمات الإضافية (Ancillary services)، ومصطلح الخدمات المشتركة (services Assistant)، بالإضافة إلى مصطلح الخدمات المساعدة (Assistant services) في التعبير عن نفس المضمون والغاية التي تسعى لها فلسفة الخدمات ذات العلاقة بالتربية الخاصة (الوابلي، ١٩٩٦).

وقد ورد في قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (the individuals with disabilities) لعام (١٩٩٧) تعريف للخدمات المساندة بالتعليم العام بأنها: "تلك المساندة المطلوبة من أجل مساعدة الفرد المعاق للاستفادة من التربية الخاصة"، إذ تهدف الخدمات المساندة لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة من ذوي الإعاقة؛ وذلك لكي يتسنى لهم الاستفادة من برنامجهم التعليمي. وفي القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف- وزارة التعليم حالياً- في المملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ) تمت الإشارة إلى الخدمات المساندة بالتعليم العام بأنها: "تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للطلبة من ذوي الإعاقة، مثل العلاج الطبيعي والوظيفي، وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي وغيرها.

سيتناول الباحث إحدى الجامعات السعودية، وهي جامعة القصيم، لتحديد واقع تقديم الخدمات المساندة لدى الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة على المستويات المرتبطة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والأبنية والمنشآت الهندسية في الجامعة، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي تكشف عن واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بالجامعة والخروج بمقترحات لتحسين تلك الخدمات.

مشكلة الدراسة:

إن التوسع في تطبيق الدمج وفتح البرامج الخاصة لذوي الإعاقة نتج عنه أن وصل عدد لا بأس به من الطلبة المدمجين إلى نهاية المرحلة الثانوية، علاوة على ما أفرزته المعاهد الخاصة لذوي الإعاقة، كمعاهد النور الثانوية للمكفوفين ومعاهد الأمل للصم وضعاف السمع من الطلبة، وهذا أوجب بدوره توجه هؤلاء الطلبة بعد التخرج من المرحلة الثانوية إلى المؤسسات المختلفة للتعليم العالي، ليستكملوا تعليمهم ويستوفوا شروط تأهيلهم لسوق العمل أسوة بأقرانهم العاديين (أخضر، ٢٠٠٥). وإن دول العالم أجمع تسعى جاهدة إلى

تحسين طلبية ذوي الإعاقة على كافة الأصعدة والمستويات، ولعلّ من أبرز مؤشرات النهضة العالمية الحالية هو جودة الكفاءة الداخلية للتعليم العالي من أجل تحسين التربية على المستوى الدولي لكافة الفئات الطلابية، ومن ضمنهم ذوي الإعاقة، والذين نمت أعدادهم في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ؛ نظراً للتحسن في طبيعة الخدمات التربوية والتأهيلية في مراحل التعليم العام، مما أدى إلى ظهور حاجة ملحة لخدمتهم في مؤسسات التعليم العالي، من أجل الاستفادة قدر الإمكان من قدراتهم واستعداداتهم لخدمة أنفسهم ومجتمعاتهم (معاجيني، ٢٠٠٩)، وفي دراسة الخشرمي (٢٠٠٦) كشفت بعض نتائجها أن ما يقارب نصف عينة الطلاب المعاقين بجامعة الملك سعود لا يتفقدون على أن مباني الجامعة مهيأة لاحتياجاتهم وأوصت بضرورة أن تتضمن أنظمة وزارة التعليم العالي تأسيس مراكز خدمات لذوي الإعاقة بكافة الكليات والجامعات، وأما دراسة الدويش (٢٠١١) فقد أظهرت بعض النتائج عدم وجود كوادرات إدارية مدربة للعمل مع ذوي الإعاقة، وكذلك عدم توفر أخصائيين لمتابعة ذوي الإعاقة، وأوصت بإنشاء مركز جديد يحتوي على الخدمات المساندة، وتبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال وجود العديد من الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في جامعة القصيم منذ تأسيسها عام ١٤٢٤/٥١٤٢٣ هـ، ولم تجر أي دراسة - على حد علم الباحث- مع عدم توافر معلومات عن واقع تقديم الخدمات المساندة للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في جامعة القصيم، حيث قام الباحث بتحديد العينة التي شملت المعاقين بصرياً، وضعاف البصر، ومن لديهم اضطرابات النطق، والمعاقين جسدياً المسجلين ضمن ذوي الإعاقة في عمادة شؤون الطلاب؛ مما يتيح فرصة لمعرفة واقع تلك الخدمات، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى توضيحه، حيث أخذ الالتفات إلى دمج ذوي الإعاقة بمراحل التعليم العام، وتوفير الخدمات المساندة لهم بعض الاهتمام لدى القائمين على التعليم العام، لكن يبقى التساؤل عن واقع تقديم الخدمات المساندة في التعليم الجامعي. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي: ما واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- (١) ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟
- (٢) ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟
- (٣) ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟

- ٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تقديم الخدمات المساندة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة القصيم تعزى لمتغير "الجنس"؟
- ٥) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تقديم الخدمات المساندة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة القصيم تعزى لمتغير "السنوات الدراسية"؟

أهداف الدراسة:

- ١) التعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم.
- ٢) التعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم.
- ٣) التعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تأخذ هذه الدراسة قيمتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، إذ إن معرفة واقع تقديم الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة، ومدى استجابة الجامعة لاحتياجاتهم ومتطلباتهم التي تساعد هذه الفئة في الحصول على الخدمات المساندة المرتبطة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والأبنية والمنشآت الهندسية بما يتناسب مع حاجتهم ودرجة الإعاقة لديهم، حيث وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة في الجامعات السعودية -حسب علم الباحث.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تزويد المسؤولين بجامعة القصيم بنتائج هذا البحث، التي يأمل الباحث أن تسهم في الوصول إلى مقترحات عملية تساعد في تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة:

واقع:

جاء في لسان العرب لابن منظور (٢٠٠٣م، ص ٤٠٢): وقع على الشيء ومنه يقع وقعاً ووقعوا: سقط، ووقع الشيء كذلك، ووقع المطر بالأرض، ولا يقال سقط. ويقصد بالواقع في هذه الدراسة توافر الخدمات المساندة لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بجامعة القصيم.

الخدمات المساندة: تعني العملية الشاملة المنسقة لتوظيف الأنشطة اللاصفية، والخدمات الطبية والنفسية والتربوية والمهنية المساعدة للطلبة المعاقين في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفعالية الوظيفية. (سليمان، مراد، ٢٠١٣).

ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة:

مجموعة الخدمات التي يحتاجها طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة؛ لمساعدتهم في مسيرتهم التعليمية على تحقيق النجاح وتذليل العقبات التي يواجهونها. وتشمل التقنيات المساندة والتسهيلات المرتبطة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والبنية والمنشآت الهندسية (خدمات الوصول الشامل).

ذوو الإعاقة: المقصود هو ذلك النقص أو القصور المزمن أو العلة المزمنة التي تؤثر في قدرات الشخص، فيصبح معوقاً، سواء أكانت الإعاقة جسمية أم حسية أم عقلية أم اجتماعية، الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها، كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع؛ ولذا فهو في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية التأهيلية، وإعادة التدريب وتنمية قدراته، رغم قصورها، حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع العاديين بقدر المستطاع، ويندرج معهم في الحياة، وهي حق طبيعي للمعاق (عبيد، ٢٠٠٩).

ذوو الإعاقة: ويقصد بهم في هذه الدراسة الحالية الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الملحقين بالجامعة في مرحلة البكالوريوس، وهم المعاقون حركياً، والمعاقون بصرياً، وضعاف البصر، ومن لديهم اضطرابات نطق وتخاطب، المسجلون من خلال مكتب التوجيه والإرشاد وعمادة شؤون الطلاب بالجامعة على أن لديهم إعاقة.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم ذوي الإعاقة:

نقصد بذوي الإعاقة هو ذلك النقص أو القصور المزمن أو العلة المزمنة التي تؤثر في قدرات الشخص، فيصبح معوقاً، سواء أكانت الإعاقة جسمية أم حسية أم عقلية أم اجتماعية، الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها، كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع؛ ولذا فهو في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية التأهيلية، وإعادة التدريب وتنمية قدراته، رغم قصورها، حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع العاديين بقدر المستطاع، ويندرج معهم في الحياة، وهي حق طبيعي للمعوق (عبيد، ٢٠٠٩).

ولما كانت مشكلة الإعاقة تدخل في إطار العديد من العوامل والتخصصات الطبية والنفسية والتربوية والاجتماعية فقد تعددت أساليب تصنيف الأفراد المعاقين إلى فئات مختلفة وفقاً لمعايير وقواعد متباينة (عباس، ٢٠١٦).

ومن ضمن تصنيفات الإعاقة التي أخذت بها العديد من الدول والتي انطلقت من تعريف الإعاقة، التالي:

- (١) المعاقون حسياً: وينقسمون إلى: معاقين سمعياً، ومعاقين بصرياً، وفئة ثالثة تعاني من إعاقة حسية مزدوجة سمعية وبصرية.
- (٢) المعاقون عقلياً: وينقسمون إلى ثلاث فئات: فئة التخلف العقلي البسيط، فئة التخلف العقلي المتوسط، فئة التخلف العقلي الشديد.
- (٣) المعاقون حركياً: وتشمل فئات الأفراد الذين يعانون من تشوهات عصبية وعقلية وحركية وضعف في الصحة العامة.
- (٤) المضطربون انفعالياً: وتشمل فئة المضطربين نفسياً وسلوكياً.
- (٥) المضطربون في النطق والكلام: وتشمل جملة عيوب النطق والكلام (أبوفخر، ١٩٩٧).

ويذكر (فيهم، ١٩٩١) أن فئات الإعاقة متعددة ومتنوعة أهمها:
أصحاب العجز البدني والصحي، أصحاب العجز الحسي، أصحاب العجز العقلي.

ثانياً: فئات ذوي الإعاقة في التعليم العالي:

وتشير الخشرمي (٢٠١١) إلى أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت على عدد من الجامعات الأمريكية، حيث أشارت إلى أن أكثر الطلبة احتياجاً هم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، يليهم الإعاقات الجسدية والسمعية والبصرية، وأن أغلب الجامعات تتوفر بها خدمات مناسبة لتلك الفئات.

وسوف يتناول الباحث تعريف الإعاقات المرتبطة بهذه الدراسة، وهي كالآتي:

الإعاقة البصرية:

يشير تعريف الإعاقة البصرية من وجهة نظر الأطباء إلى أنه هو: ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إصابته عن ٢٠/٢٠ قدم في أحسن العينين، أو حتى باستعمال النظارة الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إصابته على مسافة مائتي قدم يجب أن يقرب إلى مسافة ٢٠ قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر كفيفاً.

ومن الناحية التربوية يشير تعريف الإعاقة البصرية إلى أن الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل (سلامة، ٢٠٠٧).

الإعاقة الحركية:

وهم الأشخاص الذين يتشكل لديهم عائق يحرمهم من القدرة على القيام بوظائفهم الجسميّة والحركيّة بشكل عادي، مما يستدعي توفير خدمات متخصصة تمكنهم من التعلم (النوايسة، ٢٠١٣).

اضطرابات التواصل:

هي اضطرابات ملحوظة في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلاميّة، أو تأخر لغوي، أو عدم نمو اللغة التعبيريّة، أو اللغة الاستقباليّة، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى

برامج علاجية أو تربوية خاصة، وهي نوعان: اضطرابات الكلام، واضطرابات النطق أو اللغة (النواسية، ٢٠١٣).

ويرى الباحث عدم الاكتفاء بقبول ذوي الإعاقة البصرية والجسدية واضطرابات التواصل بالجامعة، ويؤيد ذلك القرار الملكي (م/٣٧) أن للمعاقين حق في التعليم العالي، وهذا يشمل جميع ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لديهم قدرات تؤهلهم للالتحاق بالتعليم العالي، فعلى سبيل المثال: ذوو الإعاقة السمعية محرومون من القبول بالجامعة، وهذا يؤكد ضرورة إنشاء مركز لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة لخدمة كافة الفئات مع توفير الكفاءات والإمكانات المادية والبشرية المتنوعة التي تساعد في نجاح وفعالية هذا المركز.

ثالثاً: خصائص ذوي الإعاقة:

الخصائص السلوكية والتعليمية للمعاقين بصريا:

الخصائص العقلية:

أشارت بعض الدراسات المقارنة بين الطلبة المبصرين والطلبة المعاقين بصريا، إلى أن العديد من المعاقين بصريا يكون أدائهم في اختبارات الذكاء حسنا نسبيا، كما أشار البعض الآخر إلى عكس ذلك تماما حيث أكدت بعض الدراسات إلى أن ذكاء المعاقين بصريا يعتبر أقل من ذكاء أقرانهم المبصرين، وقد يكون السبب في تناقض هذه الدراسات راجعاً إلى صعوبة قياس ذكاء المعاقين بصريا، حيث أن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى بصر، ولهذا فإنه لقياس ذكاء المعاقين بصريا فإنه من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة بحيث يراعى فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع.

ورغم ذلك فقد أكد لوفيلد (١٩٥٥) على أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء وذلك لارتباط الإعاقة البصرية بجوانب القصور الآتية:

(١) معدل نمو الخبرات وتنوعها.

(٢) القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفعالية.

(٣) علاقة المعاق بصريا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها

(عبيد، ٢٠٠٠).

الخصائص المعرفية:

يعاني المعاقون بصريا من إمكانية استخدام بعض المفاهيم البصرية على الرغم من المعدل العام للذكاء لدى أفراد هذه الفئة هو ضمن المدى الطبيعي، كما أن الحرمان المعرفي يلعب دورا في النمو المعرفي لديهم وأن الإعاقة البصرية يمكن اعتبارها إعاقة رئيسة تعيق النمو المعرفي لدى الأفراد؛ لأنها لا تساعد على تكامل وفهم الخبرات التي يعيشها الفرد. ففقدان حاسة البصر لا يساعد صاحب هذه الإعاقة على فهم عالمه الخارجي، وتحد من انطلاق سلوكه المعرفي، لذلك فهو يحاول التعويض عنها بحاسة اللمس، والسمع، وعلى

الرغم من ذلك فإن دور هذه الحواس في اكتساب المعارف يبقى له دور جزئي وليس كاملاً في اكتساب المعارف العلمية. إن الذي يتأثر لدى هؤلاء الأفراد ليس القدرة الذكائية لديهم وإنما أدائهم يكون ضعيفاً في اختيارات الذكاء خاصة في الجانب الذي له علاقة بالجوانب البصرية (العزة، ٢٠٠٩).

الخصائص الأكاديمية:

لا يختلف المعاقون بصرياً بوجه عام عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول إن تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة، لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمعاقين بصرياً، إذ ما من شك في أن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين (القريوتي، السرطاوي، الصمّادي، ٢٠٠١).

الخصائص اللغوية:

تتأثر مفردات المعاقين بصرياً اللغوية بالمفردات ذات الطابع البصري، وتشير الدراسات إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين طريقة اكتساب الكفيف والفرد العادي للغة المنطوقة إذ يسمع كل منهما اللغة المنطوقة، في حين توجد فروق ذات دلالة بين كل منهما في طريقة كتابة اللغة، إذ يكتب الفرد العادي اللغة بالرموز الهجائية المعروفة، في حين يكتبها الكفيف بطريقة برايل، ومن الظواهر الواضحة لدى المكفوفين، ظاهرة اللفظة والتي تعني المبالغة في وصف خبرة ما، وقد تعبر مثل هذه الظاهرة عن رغبة الكفيف في إشعار الآخرين بمعرفته في تلك الخبرة. ومما يتصل بالخصائص اللغوية تكوين المفاهيم أو ما يسمى بالنمو المعرفي، إذ يواجه المعاق بصرياً مشكلات في تكوين المفاهيم ذات الأساس الحسي البصري، مثل مفهوم المساحة أو المسافة أو الألوان (عبيد، ٢٠٠٠).

الخصائص الحركية:

تشير الأبحاث العلمية إلى أن مهارات التآزر العضلي والقوة الجسمية والمظهر الجسمي لا تتأثر سلبياً أو إيجابياً بالإعاقة البصرية، على الرغم من وجود حركات نمطية مثل هز الجسم أو الضغط على العين بأصابع اليد، أو شد الشعر وحركة اليدين بطريقة غير هادفة، والدوران في المكان نفسة، والحملة في مصدر الضوء، وتجدر الإشارة بأن نموهم الحركي يسير بنفس السرعة والطريقة التي ينمو فيها الأفراد العاديين، إلا أن عدم قدرتهم على الإبصار تحول دون وصولهم إلى الأشياء، وتحد من سرعتهم في الانطلاق نحوها، أو في الاتجاه الصحيح إلا باستعمال العكازة أو عصا الليزر، وبالا اعتماد على المدرسة والتدريب وخبرات الكفيف نفسة في ذلك مجال، أو بالا اعتماد على تحديد مصادر الأصوات سماعياً، وأكبر نقص قد يواجه هؤلاء الأفراد يكمن في ضعف تصرفهم مع البيئة المحيطة بهم والتنقل والحركة (العزة، ٢٠٠٩).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

إن أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للمعاقين بصريا والتي أجمعت عليها بعض البحوث والدراسات في هذا المجال هي: مفهوم الذات، السلوك العصبي، الخضوع، الانطواء، والانبساط، التوافق الاجتماعي، العدوانية، التعصب، التوافق الانفعالي؛ حيث أشارت دراسة بتمان (١٩٦٤م) إلى تقبل الطلبة المكفوفين كليا بشكل أكبر من قبل الطلبة العاديين مقارنة مع الطلبة المكفوفين جزئيا.

وقد ينجح المعاق بصريا في إقامة علاقات اجتماعية، خاصة في مجال تكوين الأسرة، وفي ميدان العمل ولكن ذلك يعتمد إلى حد كبير على مدى أداء المعاق بصريا وكفاءته في مجال العمل وفي الحياة الاجتماعية بشكل عام، ولعل أسوأ المواقف تجاه الكفيف هي موقف أفراد أسرته، وهي مواقف صنفها سومرز في خمسة أنواع هي: القبول، إنكار وجود أي أثر للإعاقة، والتدليل والحماية الزائدة، والإعراض المقتنع والإعراض الظاهر (عبيد، ٢٠٠٠).

رابعاً : الخدمات المساندة:

تعتبر الخدمات المساندة (support services) إحدى الآليات التي تعبر عن فلسفة ومفهوم الخدمات ذات العلاقة بالتربية الخاصة، والمصطلح عليها باللغة الإنجليزية (services Related)، وهكذا فإن مصطلح الخدمات المساندة يشترك مع غيره من المصطلحات الأخرى كمصطلح الخدمات الإضافية (Ancillary services)، ومصطلح الخدمات المشتركة (services Assistant) بالإضافة إلى مصطلح الخدمات المساعدة (Assistant services) في التعبير عن نفس المضمون والغاية التي تسعى لها فلسفة الخدمات ذات العلاقة بالتربية الخاصة (الوابلي، ١٩٩٦).

وقد ورد في قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات the individuals with disabilities (IDEA) لعام (١٩٩٧) تعريف للخدمات المساندة بأنها: "تلك المساندة المطلوبة من أجل مساعدة الفرد المعاق للاستفادة من التربية الخاصة؛ إذ تهدف الخدمات المساندة لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك لكي يتسنى لهم الاستفادة من برنامجهم التعليمي. وفي القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف- وزارة التعليم- حالياً في المملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ) تمت الإشارة إلى الخدمات المساندة بالتعليم العام بأنها: "تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مثل العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي.

أما هارون (١٤٥، ٢٠٠٩) فقد عرف الخدمات المساندة بأنها: "تلك الخدمات الضرورية التي من خلالها تتم مساعدة الفرد المعاق على تخطي تلك العوائق الناجمة عن العجز، والتي تمكنه من الاستفادة بأكبر قدر ممكن مما يقدم له من تربية خاصة، تعكس احتياجاته الفريدة".

الأنشطة التربوية:

تلعب الأنشطة التربوية دوراً مسانداً في إعداد الطلبة المعاقين، وتدخل هذه الأنشطة في صميم العملية التعليمية؛ حيث تدعم العلاج النفسي والحركي والاجتماعي للطلبة، كما أنها تفسح المجال للمشاركة الفعالة في مختلف المنافسات الرياضية والفنية. ومن هنا فإن لهذه الأنشطة نصيباً لا بأس به في الجامعات، ويهتم النشاط التربوي بإعداد أنواع من النشاطات التي تساند العملية التعليمية وترجمها إلى سلوك وأخلاق، وذلك من خلال اكتشاف مواهب الطلبة وتوجيهها ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على معاشاة أحداث زملائهم وتحديات عصرهم بثقة واطمئنان، ويلزم لممارسة مثل هذه الأنشطة إنشاء مباني وملاعب وصالات وغيرها (سليمان، مراد: ٢٠١٣).

ومن أهم الأهداف التي تسعى إليها هذه الأنشطة ما يلي:

• الأنشطة الرياضية:

- (١) تساعد على العلاج الحركي للعضلات الدقيقة والكبيرة والتوافق العضلي الحركي.
- (٢) تتيح فرصة المشاركة في المباريات والمناسبات المختلفة وتبرز مواهب الطلبة من خلال المنافسات المحلية والدولية مثل المشاركة في الأولمبياد الخاص برياضة المعاقين.
- (٣) تعالج المشكلات النفسية والسلوكية وتعزز الطلبة على النظام وتحمل المسؤولية والتعاون.

• نشاط الجوال:

بجانب النشاط الرياضي هناك نشاط الجوال الذي يساعد الطلبة على الانضباط والالتزام، ويقام في كل جامعة نشاط جوال وهو عبارة عن فرق جوال تمارس نشاطات من بينها القيام برحلات وتنظيم حلقات السمر.

• النشاط الفني:

ومن أهم أهدافه:

- (١) تنمية الناحية الحركية لدى الطلبة وتنمية العضلات الدقيقة كأنامل اليد.
- (٢) تنمية المهارات الحرفية، وذلك من خلال توظيف خامات البيئة المحلية في عمل المنتجات.
- (٣) تنمية النواحي الاجتماعية والنفسية من خلال تعزيز الطلبة على العمل الجماعي واحترام العمل (سليمان، مراد: ٢٠١٣).

وتذكر العايد (٢٠١٦: ٢٠) أن الأنشطة اللاصفية: "هي كل ما يقوم به الطلبة خارج سياق المناهج الدراسية من ألعاب رياضية أو ثقافية، تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وتسهم بشكل كبير في تحسين مفهوم الذات لديهم، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي وعلى تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم".

ويعرفها شاكر (١٩٩٦) بأنها نوع من الأنشطة التي تزود الطلبة بمعارف وخبرات ومفاهيم تدعم وتساند التعامل المنشود في ظل علاقات إنسانية سليمة حيث تقوم بدعم الروابط الاجتماعية واكتساب أنماط سلوكية وشخصية مرغوبة ومقبولة اجتماعيا، فضلا عن كونها تجعلهم أكثر قدرة على المثابرة وتحمل المسؤولية من خلال الاستثمار الطيب لأوقات الفراغ، حيث تمكن الطلبة من التعرف على واجباتهم الاجتماعية في المجتمع، وتنمي لديهم إمكانيات التعامل المنشود في ظل علاقات إنسانية مناسبة.

ويرى الباحث أن فتح المجال لذوي الإعاقة في المشاركة بمختلف المسابقات والدورات التي تقام بالجامعة تسهم بشكل كبير في تنمية مهاراته الاجتماعية والتربوية، ودمجهم مع المجتمع الجامعي.

الخدمات الصحية:

الخدمات الصحية للطلبة من ذوي الإعاقة يمكن أن تكون عبارة عن وحدات بالجامعات تقوم بتوفير الخدمات العلاجية للطلبة من ذوي الإعاقة أو العاديين، حيث تقوم بالكشف على حالات الإعاقة السمعية أو البصرية أو تقويمها بالأساليب الصحية التربوية، وتقوم أيضا بالتأكد على سلامة البيئة الجامعية، ومراقبة الأمراض المعدية التي تظهر بين الطلبة، كما تعمل على تطعيم الطلبة والعاملين في الجامعات وتوعيتهم بالأساليب الصحية وطرق الوقاية من الأمراض (سليمان، مراد: ٢٠١٣).

ويتم ذلك من خلال الكشف الدوري لذوي الإعاقة بمستشفيات الجامعة أو مستشفيات المنطقة لمعرفة الوضع الصحي لذوي الإعاقة، وكذلك ما تقوم به الكليات الصحية من تثقيف صحي وتطعيم للطلاب عموما ومنهم ذوي الإعاقة.

خدمات قياس السمع والبصر:

أ- "يقصد بأخصائي قياس السمع الشخص المختص بقياس وتقييم حدة السمع، وذلك عن طريق استخدام الأجهزة والمقاييس المختلفة التي تحدد طبيعة درجة الإعاقة السمعية لدى المفحوص" (كمال سيسالم، ٢٠٠٢: ٤٥)، كما أنه يدرس وظائف الجهاز السمعي على أساس من الملاحظات السلوكية، وتتوفر لديه معرفة كافية بأشكال وأنماط فقدان السمع وكيفية التعامل معه، سواء من خلال توفير المعينات السمعية اللازمة أو الخدمات التربوية والتأهيلية المناسبة (سليمان، مراد: ٢٠١٣).

"فالأخصائي الذي يعمل مع الأفراد الذين يعانون من صعوبات معرفية وجسمية وحسية متعددة، ينبغي أن يكون على دراية باستراتيجيات التقييم غير التقليدية البديلة والمتنوعة" (السرطاوي، القريوتي، القارسي، ٢٠٠٢: ٣٠).

ب- أخصائي البصريات:

يعاني العديد من الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة من قصور في وظيفة الإبصار وبالتالي فإن الأخصائي في الأبصار له دور مهم، ذلك أنه مؤهل لتقييم حدة الإبصار لدى

الطلبة وتوفير الأنشطة الملائمة لاستغلال قدرة الإبصار المتبقية لدى الفرد، ويقدم أخصائي النظر معلومات غاية في الأهمية تتصل بأنظمة وطرق التواصل البديلة (سليمان، مراد: ٢٠١٣).

ويكون ذلك بعمل زيارات متكررة للعيادة المختصة لعمل الفحوص اللازمة والتأكد من عدم تطور الحالة ويكون ذلك إما بالمستشفيات الجامعية أو مستشفيات المنطقة وإحضار تقرير يوضح ذلك لمركز ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامساً: برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود:

سيتناول الباحث بعض الخدمات التي يقدمها برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود؛ لأنه له فضل سبق في تقديم مختلف الخدمات المساندة لذوي الإعاقة والتي يطمح الباحث إلى أن يكون هناك عقد شراكة بين جامعة الملك سعود وجامعة القصيم من أجل إنشاء مركز متخصص لخدمة ذوي الإعاقة بالجامعة.

تعريف الوصول الشامل:

هو تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول إلى مباني الجامعة وأجزائها ومواقعها ومرافقها بسهولة وبسر، واستخدام التقنيات المساندة بما يناسب استخدام ذوي الإعاقة (الموقع الإلكتروني لبرنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود).

مسؤولية مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود:

يعتبر مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة للطلاب والطالبات هي من الجهات داخل الجامعة المسؤولة عن تنفيذ سياسة الجامعة وتحقيق أهدافها، وما تضمنته القواعد المنظمة ونظام رعاية المعاقين في المملكة العربية السعودية من خلال التقديم للطلاب المقبولين في الجامعة والذين تتوفر لديهم وثائق للإعاقة تستوفي شروط ومعايير الجامعة وبطريقة تضمن الخصوصية والسرية. من خلال تقديم خدمات وموائم فردية معقولة من خلال عقد شراكة مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين من أجل ضمان المساواة في الوصول لبرامج ونشاطات الجامعة، ومساعدة الطلاب في تلبية متطلبات البرامج الأكاديمية، ويقوم مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بعدد من المهام نذكر منها على النحو التالي:

- (١) استقبال طلبات الطلاب المتعلقة بالخدمات الأكاديمية والمساندة، والموائم الضرورية المعقولة.
- (٢) تقديم معلومات عن السياسات والإجراءات للطلاب المعوقين ومجتمع الجامعة في شكل لا لبس فيه ومتوفرة بسهولة.
- (٣) التعرف على تأثير الإعاقة على التعلم والأداء الأكاديمي، وتحديد الموائم والخدمات الأكاديمية والمساندة المعقولة التي قد تساعد في الحد من تأثير الإعاقة على التعلم والأداء الأكاديمي.

- ٤) توفير التكنولوجيا المساعدة التي قد تساعد على الحد من تأثير الإعاقة على التعلم والأداء الأكاديمي.
 - ٥) الدفاع عن حقوق الطلاب ذوي الإعاقة، وتقديم الاستشارات والدعم للطلاب ذوي الإعاقة.
 - ٦) تعزيز الوعي في الحرم الجامعي في ما يتعلق باحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة.
- وسيتناول الباحث بعض الخدمات المساندة التي يقدمها المركز لبعض فئات ذوي الإعاقة، المرتبطة بالدراسة الحالية:
- خدمات المركز لذوي اضطرابات التواصل:**
- يعتبر الطالب من ذوي اضطرابات التواصل مؤهلاً لخدمات مركز ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التالي:
- تقديم وثائق تشخيص اضطرابات التواصل من قبل جهة معتمدة تتضمن الأسماء، والمؤهلات المهنية، ومعلومات الاتصال للقائم بعملية التشخيص المختص الذي صادق على الوثيقة، وتتكون من أوراق رسمية مؤرخة وموقعة. ويقدم مركز ذوي الاحتياجات الخاصة عدداً من الخدمات لذوي اضطرابات التواصل منها على سبيل المثال:
- ١) خدمات أخذ الملاحظات والتي يتعين على المحاضر تحديد أحد الطلاب للقيام بأخذ الملاحظات للطالب، وتحديد بديل آخر في حالة غياب الطالب الأساسي الذي يأخذ الملاحظات.
 - ٢) إعطاء الأولوية للجلوس في القسم الأكثر هدوءاً والأقل مشتتات في غرفة الصف.
 - ٣) السماح باستخدام أجهزة تقنية مساعدة.
 - ٤) شرح أو تقديم المحاضرات بأكثر من طريقة (مرئية - خطوط عريضة- أنشطة عملية).
 - ٥) تقديم المعلومات من خلال خطوات صغيرة.
 - ٦) تحديد الاحتياجات الفردية لكل حالة.
- الخدمة الاجتماعية:**
- تهدف هذه الخدمة إلى مساعدة الطلبة ذوي اضطرابات التواصل على التفاعل الاجتماعي الناجح والتقدم الأكاديمي، وتدريبهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات بالتعاون مع فريق العمل بمركز ذوي الاحتياجات الخاصة.
- آلية التقديم:**
- ١) استقبال الطلبة الذين يعانون من اضطرابات تواصل وإعداد البحث الاجتماعي الأولي لهذه الحالات تمهيداً لعرضها على أخصائي التخاطب بالمركز.

٢) توعية أسرة ذوي اضطرابات التواصل وأعضاء هيئة التدريس بطبيعة المشكلة التي يعاني منها الطالب- بعد أخذ موافقة الطالب- ويعمل على توجيههم إلى الاستراتيجيات الاجتماعية المناسبة للتعامل معهم .

خدمات المركز لذوي الإعاقة البصرية:

يكون الطالب مؤهلاً للحصول على الدراسة التي تقدمها الجامعة لذوي الإعاقة البصرية في إحدى الحالتين التاليتين:

١) إذا كان الطالب متخرجاً من أحد برامج أو معاهد التربية الخاصة لذوي الإعاقة البصرية.

٢) أن يكون الطالب محولاً من التعليم العام وأصيب بمرض أو حادث أفقده بصره، على أن يكون ذلك موثقاً بتقرير طبي.

ويقدم مركز ذوي الاحتياجات الخاصة عدداً من الخدمات الأكاديمية والنفسية وخدمات النقل والتنقل وغيرها نذكر منها:

الخدمات الأكاديمية:

أ- الإرشاد الأكاديمي المبكر في فترة التسجيل لدخول الجامعة:

١. القيام بلقاءات يومية مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية المتقدمين للتسجيل
٢. تعريف الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بأهداف الجامعة ورسالتها، والوحدات التعليمية في الجامعة، وأقسامها العلمية، وشروط القبول بها وضوابطه.
٣. تبصير الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وتوجيههم لاختيار التخصصات المناسبة التي تلائم قدراتهم وإمكاناتهم وتزويدهم بدليل الطالب والنشرات الإرشادية.

ب- خدمات الدعم الأكاديمي:

١. صرف بدل قارئ حتى يتمكن الطالب من اختيار القارئ المناسب.
٢. توفير المقررات الدراسية مكتوبة بطريقة برايل.
٣. توفير المقررات الدراسية مسجلة على شرائط كاسيت أو قرص مضغوط.
٤. توفير طباعة برايل وذلك لطباعة الكتب.
٥. توفير التقنيات المساندة لذوي الإعاقة البصرية وتدريبهم عليها.
٦. تعريف أعضاء هيئة التدريس باستراتيجيات التعامل مع الطلاب المكفوفين وضعاف البصر عن طريق تزويدهم بنشرات خاصة بهذا المجال.
٧. توفير أجهزة مكبرة لضعاف البصر.

ت- التسهيلات:

١. تنظيم اختبار الطلاب المكفوفين يدوياً أو إلكترونياً حسب الطريقة التي تناسب كل طالب مع توفير كاتب لكل طالب خلال فترة الاختبارات اليدوية.
٢. توفير وسائل نقل مناسبة لذوي الإعاقة البصرية.

ث- الخدمات المساندة:

تُقدم خدمات النقل والتنقل من خلال توفير وسائل لنقل الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين هم بحاجة إلى مساعدة خاصة، وتتضمن خدمة النقل من وإلى الجامعة، وفي أرجاء الجامعة، وحول مباني الجامعة.

ج- الخدمات الترفيهية:

يقدم مركز ذوي الاحتياجات الخاصة عددا من الأنشطة اللاصفية الخاصة بالمعاقين يقوم بها الطالب خارج سياق المناهج الجامعية من ألعاب رياضية أو ثقافية، لتسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

ح- خدمات التقنيات التعليمية المساعدة:

هناك معينات وخدمات ومساندات من الضروري أن تقدم للطلاب حتي يتمكنوا من التعلم مع الطلاب العاديين بأقصى قدر ممكن في ضوء استعدادهم وإمكاناتهم. منها سبيل المثال:

١. حاسب آلي خاص بتلك الفئة .

٢. برامج قارئات الشاشة.

خ- خدمات الإرشاد النفسي:

مساعدة الطلاب في التخفيف من الآثار السلبية لإعاقتهم، وتوافق الطالب ذوي الإعاقة البصرية مع نفسه من جهة ومع البيئة المحيطة به من جهة أخرى، ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في علاقته مع هذه البيئة، والوصول بالفرد إلى أقصى درجة ممكنة من درجات النمو والتكامل في شخصيته وتحقيق ذاته.

د- الخدمة الاجتماعية:

تهدف إلى تهيئة الطالب ذوي الإعاقة البصرية للحياة العامة في أسرته ومجتمعه بالقدر الذي تمكنه قدراته، وتكون هذه التهيئة وفق عمليات ترمي إلى دمج أو إعادة دمج في المجتمع.

خدمات المركز لذوي الإعاقات البدنية والصحية:

تخضع أهلية الطلاب ذوي الإعاقة البدنية أو الصحية لتلقي الخدمات في المرحلة الجامعية إذا توفر أحد المعيارين التاليين:

(١) تقارير طبية تثبت الإعاقة البدنية أو الصحية.

(٢) أن يتم تشخيص الحالة من جهة معتمدة رسمياً.

وطالما أن التسهيلات المطلوبة يتم التعامل معها على أساس كل حالة على حدة، فإنه لا يوجد مجموعة معينة من التسهيلات التي تخصص بشكل آلي مجالات تشخيص بعينها، نذكر بعض من الخدمات المساندة التي يقدمها مركز ذوي الاحتياجات الخاصة.

أ. الخدمات والتسهيلات التربوية:

١. المساعدة في التسجيل الأكاديمي.
٢. إعطاء وقت إضافي أثناء أداء الاختبار عند الحاجة إليه.
٣. تعديل في شكل أو حجم الاختبار ليلانم الوضع البدني أو الصحي للطلاب.
٤. توفير القراء أو الكتاب.

ب. الإرشاد الأكاديمي:

مساعدة الطلاب ذوي الإعاقات البدنية والصحية على التحصيل الدراسي بيسر وسهولة، وتكون طبيعة الخدمة كالتالي:

١. ارتباط المقرر الدراسي بالقاعة الدراسية التي يمكن الوصول إليها بكل سهولة إذا أمكن.
٢. ارتباط المقرر الدراسي بالقاعة الدراسية التي تتوفر فيها جميع التسهيلات المساندة لاحتياجات الطالب إذا أمكن.

ج. الإرشاد النفسي:

إعادة التوازن إلى شخصية الطالب من خلال تشجيعه ومساعدته على التغلب على الآثار النفسية السلبية ذات العلاقة بأثر الإعاقة البدنية أو الصحية عليه وخصوصاً في مجال مفهومه لذاته أو تقديره لذاته،

د. الإرشاد المهني:

إرشاد الطلاب ذوي الإعاقات البدنية أو الصحية إلى التخصصات العلمية التي تتوافق مع قدراتهم البدنية والصحية والتي في ضوءها يقرر الطالب المسلك المهني الذي يرغب فيه ويميل إليه.

هـ. الخدمات الصحية:

مراقبة ومتابعة الطلاب ذوي الإعاقة الصحية الذين يخضعون لعقاقير وأدوية مستمرة ودائمة، مع توفير بعض تلك الأدوية لبعض الطلاب غير القادرين مادياً، والتدخل والمساعدة لبعض الحالات التي قد تصاب بالتعب نتيجة تأثير تلك الدوية.

و. خدمات الأجهزة التعويضية:

تهدف هذه الخدمة في توفير الأجهزة والأدوات التعويضية لبعض حالات الإعاقات البدنية سواء في التحرك والتنقل، القراءة والكتابة، والنظر والسمع وغيرها، والعمل على صيانة هذه الأجهزة لمن لديه.

ز. خدمات التقنية المساعدة:

تقوم هذه الخدمة بتوفير الأجهزة وبرامج الوسائط المتعددة التي تساعد طلاب هذه الفئة على أداء مهامهم الأكاديمية بكفاءة وفاعلية. (القواعد التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٣).

ومن خلال هذه الخدمات التي يقدمها المركز لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وطريقة تطبيقها داخل الجامعة، يُلحّ الباحث على ضرورة إنشاء مركز لذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة القصيم أسوة بجامعة الملك سعود.

الدِّراسات السَّابقة

توجد العديد من الدِّراسات السابقة التي تناولت موضوع رعاية الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في مجال التعليم العام، ولم يجد الباحث إلا عدداً محدوداً من الدِّراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الرعاية والاهتمام لذوي الإعاقة في التعليم الجامعي أو العالي، حيث يطمح الباحث أن تضيف هذه الدِّراسة إثراء علمياً إلى الدِّراسات السابقة التي أُلقت اهتمامها على مستوى التعليم الجامعي في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وكذلك في الوطن العربي.

وفي دراسة أجراها بيولا ليشيليو Paula C. Lichiello (٢٠١٢) دراسة بعنوان "تعزيز قبول الطلاب المعاقين في التعليم العالي ومنع تسربهم". وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تقوم به الخدمات المساندة بأنواعها المختلفة في الإبقاء على الطلاب المعاقين المسجلين في التعليم العالي في جامعة ينشبورغ، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بعرض ووصف طبيعة مشكلة تسرب الطلاب المعاقين من جامعة ينشبورغ، وقامت بتحليل مجموعة من الدراسات التي ناقشت الخدمات المساندة المقدمة لهم، واستنتجت العلاقة بين الخدمات المساندة وتقليل نسب التسرب والعمل على الإبقاء عليهم في الجامعة. وتوصلت الباحثة إلى أن غياب الخدمات المساندة يؤدي لزيادة نسب التسرب من الجامعة، وأن توفر خدمات النقل والتطوير والتصحيح والخدمات الداعمة الأخرى المطلوبة لمساعدة الطلاب للاستفادة من الدراسة الجامعية يؤدي لتعزيز رغبة الطلاب في الدراسة أو استكمال الدراسة في الجامعة. كما أن توفر الخدمات النفسية والوظيفية والإرشادية والخدمات الموجهة والمتنقلة تساعد في الإبقاء على الطلاب في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية الدور الذي يقوم به رؤساء الجامعات لتعزيز التحول في سياسات الجامعة للإبقاء على الطلاب الحاليين وزيادة قبول الطلاب المعاقين مستقبلاً في الجامعة. وأوصت الدراسة بأن يتم العمل على تغيير نظام خدمة الطلاب ذوي الإعاقة وتعيين قادة مستعدين للعمل على تعديل القانون وتفعيل ما هو صواب وما هو ضروري لمساعدة هؤلاء الأفراد من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تتجاوز الجامعة. ونتيجة لذلك، سيتم تمكين الطلبة ذوي الإعاقة ليصبحوا قادرين على تثبيت أنفسهم في الدراسة الجامعية وتعزيز نجاحهم والاستفادة من قدراتهم.

وقام ثيراتورن ليرسليب (Theeratom Lersilp: ٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على شروط وأهمية التكنولوجيا المساعدة والخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة واستخدامها خلال مرحلة التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتكوّنت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الخدمات التعليمية زودت هؤلاء الطلبة بالمزيد من وسائل التواصل أكثر من التكنولوجيا المساعدة. ثم استغل الطلبة ذوي الإعاقة التكنولوجيا المساعدة للحصول على الخدمات التعليمية بحوثيات مختلفة، وبالإضافة إلى ذلك، تم استكشاف ضرورة استخدام التكنولوجيا المساعدة للطلبة ذوي الأنواع المختلفة من الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة (Department for Business, Innovation and Skills) (٢٠١٤) بعنوان "الخدمات المساندة للمعاقين في التعليم العالي وفق مبدأ المساواة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة المقدمة حالياً في الجامعات البريطانية لذوي الإعاقة ومدى توافقها مع مبدأ المساواة الذي تقره القرارات والدساتير المحلية والدولية في منح الفرص لذوي الإعاقة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) جامعة على مستوى المملكة المتحدة منها (١٢) جامعة في لندن. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم العالي من أبسط الحقوق التي يتمتع بها ذوو الإعاقة وفق مبدأ المساواة. وأكدت الدراسة على توفر الإجراءات اللازمة لتذليل العقبات أمام ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العليا البريطانية، وتمثل تلك التسهيلات في المنح والمساعدات البحثية والتوجيه وتسهيلات متعلقة بالقبول والتسجيل والاختبارات. كما تتوفر الخدمات المساندة مثل: مترجمي الإشارة، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، والكتب العلمية الناطقة، والأجهزة التكنولوجية المتقدمة اللازمة لذوي الإعاقة وفق أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة لخدمة ذوي الإعاقة، حيث تبين من التحليل أن معظم الجامعات ترصد ميزانيات خاصة لهم لتوفير تلك الخدمات المساندة. وأوصت الدراسة بأن تكون هناك منهجية محددة لدراسة الجامعة لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى توسيع دائرة التخصصات التي يُقبل فيها المعاقون حسب قدراتهم ورغباتهم.

دراسة حنفي، والعايدي (٢٠١٦) الموسومة بـ "الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض"، هدفت إلى الوقوف على الخدمات المساندة ودورها في جودة الحياة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرامج التعليم العالي، والتعرف على علاقة ما يقدم للطلاب ضعاف السمع في برامج التعليم العالي من خدمات مساندة على جودة الحياة الأكاديمية لهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع المستفيدين من برامج التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي (جامعة الملك سعود، كلية الاتصالات والمعلومات، الجامعة العربية المفتوحة)، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود بعض الخدمات المساندة التي تتمثل في العبارات التالية بدرجة كبيرة: (مرونة في إجراءات القبول في الجامعة، الحصول على القدر اللازم من التعاون من قبل موظفي الجامعة، وجود متخصص نفسي واجتماعي)، وعدم موافقة أفراد عينة الدراسة على الخدمات المساندة والتي تتمثل في العبارات التالية: (مكتبة الجامعة تتناسب مع خصائص واحتياجاتي، يتيح عضو هيئة التدريس التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بعض المقررات الدراسية لا تناسب قدراتي، وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الخدمات المساندة المقدمة وجودة الحياة الأكاديمية).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لتلك الدراسات السابقة التي ناقشت الخدمات المساندة ودورها في دعم استفادة الطلبة من ذوي الإعاقة، يمكننا القول بأننا نجد الاهتمام الواضح من قبل الدول بالخدمات المساندة للطلبة الذين لديهم إعاقات، والذي يظهر من خلال قيام عدد من الباحثين في تلك الدول بمناقشة الخدمات المساندة من حيث أهميتها وفاعليتها ومدى توفرها في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي التي تقدم خدماتها للطلبة من ذوي الإعاقة. وبمنظرة تأملية لهذه الدراسات التي سبق عرضها في هذا الفصل يلخص الباحث أوجه الاتفاق والاختلاف والاستفادة، بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج الوصفي بمدخله المسمى التحليلي .

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة القصيم، والذي بلغ عددهم (٧٤) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، وهم أنفسهم شكلوا عينة الدراسة، بناءً على سجلات الطلاب لدى عمادة شؤون الطلاب بجامعة القصيم.

أفراد الدراسة

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة البالغ (٧٤) طالبا وطالبة، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون أخذ عينة، بمعنى أن الباحث طبق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

خامساً: أداة الدراسة:

بناءً أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح له، والإمكانات المادية المتاحة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافة إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق الأدوات

الأخرى كالمقابلات الشخصية، أو الزيارات الميدانية، أو الملاحظة الشخصية، وعليه فقد قام الباحث بتصميم استبانته معتمداً في ذلك على:

(١) الدراسات السابقة في نفس المجال.

(٢) الإطار النظري.

(٣) أدبيات البحث التربوي.

وقد تكونت الاستبانة من جزئين: الجزء الأول يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ممثلة في متغيراتهم الشخصية والوظيفية التالية (الجنس - المرحلة التعليمية - السنة الدراسية - التخصص الأكاديمي - مسمى الكلية - القسم العلمي - نوع الإعاقة). أما الجزء الثاني من الاستبانة فيتكون من ثلاثة محاور وهي:-

المحور الأول: الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، ويشتمل على (١٨) عبارة.

المحور الثاني: الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، ويشتمل على (١١) عبارة.

المحور الثالث: الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، ويشتمل على (١٣) عبارة.

وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) "درجتان"، غير موافق بشدة (١) "درجة واحدة".

وقد تبنى الباحث في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

أ - الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين، حيث بلغ عدد المحكمين (١٦) محكماً، وهم من أساتذة الجامعات، بهدف الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول طبيعة الأسئلة، ومدى شموليتها لموضوع الدراسة أو إضافة بعض الأسئلة أو التعديل على بعض الكلمات والفقرات، ومدى سلامة صياغة الأسئلة اللغوية، بهدف التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على بيانات العينة، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول التالية:

الجدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٦٨١	١٠	**٠,٧٧٥
٢	*٠,٨٦٣	١١	**٠,٦٩٩
٣	**٠,٧٦٤	١٢	*٠,٤٥٣
٤	**٠,٧٢٣	١٣	*٠,٥٨٩
٥	*٠,٥٣١	١٤	**٠,٧١٧
٦	**٠,٧٢٩	١٥	**٠,٨٣٠
٧	*٠,٤٩٧	١٦	**٠,٧٢٨
٨	**٠,٣١٠	١٧	**٠,٦٠٣
٩	*٠,٤٥٥	١٨	**٠,٦٨٤

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	*٠,٣٨٧	٧	**٠,٧٤٦
٢	**٠,٤٢٤	٨	**٠,٤٣٨
٣	**٠,٧٤٨	٩	**٠,٥٨٠
٤	**٠,٧٩٧	١٠	**٠,٧٣٩
٥	**٠,٧٦٤	١١	**٠,٤٦٢
٦	**٠,٨٠٩	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٤٠١	٨	**٠,٥٣٦

**٠,٥٨٦	٩	**٠,٤١١	٢
**٠,٦٧٠	١٠	**٠,٦٧٣	٣
**٠,٥٦٢	١١	**٠,٥١٥	٤
**٠,٤٧٠	١٢	**٠,٦٠٠	٥
**٠,٦٤٣	١٣	**٠,٥١٣	٦
-	-	**٠,٦٨١	٧

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (١ - ٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و(٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة لقياس الصدق البنائي، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الاستبانة
٠,٧٩٤	١٨	المحور الأول (الأكاديمي)
٠,٨٠٣	١١	المحور الثاني (الإداري)
٠,٨١٦	١٣	المحور الثالث (الأبنية والمنشآت الهندسية)
٠,٨٦٢	٤٢	الثبات العام

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالٍ؛ حيث تراوح بين (٠,٧٩ - ٠,٨٢)، وبلغ معامل الثبات العام (٠,٨٦) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟

للتعرف على ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع

تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	النسبة %	درجة الموافقة					الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	
٥	بعض المقررات الجامعية في معظم الأحيان غير مناسبة لقدراتي واستعداداتي وميولي	ك	١٦	٣١	٩	٩	٥	١
		%	٢٢,٩	٢٢,٩	١٢,٩	١٢,٩	٧,١	
١٥	يؤثر ضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة على التواصل الفعال مع الأساتذة والزلاء	ك	١٩	٢٣	١٣	١٣	٢	٢
		%	٢٧,١	٣٢,٩	١٨,٦	١٨,٦	٢,٩	
١٢	الاختبارات غير متناسبة مع قدراتي من حيث الوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار	ك	١٨	٢٣	٧	١٤	٨	٣
		%	٢٥,٧	٣٢,٩	١٠,٠	١١,٤	١١,٤	
١٨	إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالاختبارات الخاصة بنشاطهم الأكاديمي	ك	١٣	٢٣	١٨	١٠	٦	٤
		%	١٨,٦	٣٢,٩	١٨,٦	١٤,٣	٨,٦	
١٦	تساهم ملاءمة الخطة الدراسية لذوي الإعاقة في رفع مستواي الأكاديمي	ك	٨	٣٢	١١	١٥	٤	٥
		%	١١,٤	٤٥,٧	١٥,٧	٢١,٤	٥,٧	
٨	أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين يجدون صعوبة في إيصال المعلومات الأكاديمية لذوي الإعاقة	ك	١٠	١٤	٢٨	١٧	١	٦
		%	١٤,٣	٢٠,٠	١٤,٣	٢٤,٣	١,٤	
٧	اهتمام أعضاء هيئة التدريس بحاجاتي ومتطلباتي	ك	٦	٢٧	١٥	١٥	٧	٧
		%	٨,٦	٣٨,٦	٢١,٤	٢١,٤	١٠,٠	
٤	الوقت المتاح للدراسة في المكتبة كافي لتلبية احتياجاتي	ك	٧	٢٦	١٤	١٦	٧	٨
		%	١٠,٠	١٠,٠	٢٠,٠	٢٢,٩	١٠,٠	
٦	تتوفر لدى عضو هيئة التدريس المهارات والقدرات اللازمة للتواصل مع ذوي الإعاقة	ك	٥	٢٣	١٦	١٧	٩	٩
		%	٧,١	٣٢,٩	٢٢,٩	٢٤,٣	١٢,٩	
٣	استخدام أجهزة الحاسب الآلي	ك	٧	١٩	١٥	١٦	١٣	١٠

			٢٢,٩	٢١,٤	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	%	في القاعة الدراسية زاد من إلمامي بمحتوى المقرر الدراسي	
٩	١١	٢,٨٦	٧	١٩	٢٦	١٣	٥	ك	عضو هيئة التدريس لا يقوم بتعديل ردود أفعال اتجاهات الآخرين السلبية تجاهي	
			١٠,٠	٢٧,١	٣٧,١	١٨,٦	٧,١	%		
١	١٢	٢,٨١	١٦	١١	٢١	١٤	٨	ك	وجود السبورة الذكية في القاعة الدراسية ساعدني في التحصيل الجامعي	
			٢٢,٩	١٥,٧	٣٠,٠	٢٠,٠	١١,٤	%		
٢	١٣	٢,٧٣	١٣	٢٢	١٤	١٣	٨	ك	نظرة عضو هيئة التدريس لي بعين الشفقة أثر سلباً في تدني التحصيل الجامعي	
			١٨,٦	٣١,٤	٢٠,٠	١٨,٦	١١,٤	%		
١٧	١٤	٢,٤٦	١٤	٢٨	١٢	١٤	٢	ك	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التدريس الحديثة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة	
			٢٠,٠	٤٠,٠	١٧,١	٢٠,٠	٢,٩	%		
١٣	١٥	٢,٢٠	١٩	٢٧	١٦	١	١	ك	يوجد مساعد تقنية يعينني على كتابة البحوث والتقارير والأنشطة داخل القاعة الدراسية مما يؤثر سلباً على تحصيلي الأكاديمي	
			٢٧,١	٣٨,٦	٢٢,٩	١٠,٠	١,٤	%		
١٠	١٦	٢,٢٠	٢٦	٢١	٩	١١	٣	ك	تتوفر الأدوات والأجهزة المساعدة التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقة مما أثر على تحصيلهم الأكاديمي	
			٣٧,١	٣٠,٠	١٢,٩	١٥,٧	٤,٣	%		
١٤	١٧	٢,١٩	٢٧	١٤	٢٠	٧	٢	ك	تتوفر أجهزة تكنولوجيا التواصل الملازمة لذوي الإعاقة داخل مكتبة الجامعة	
			٣٨,٦	٢٠,٠	٢٨,٦	١٠,٠	٢,٩	%		
١١	١٨	٢,١٣	٢٦	١٥	٢٤	٤	١	ك	تتوفر المراجع الأساسية اللازمة بلغة التواصل غير اللفظي التي يحتاجها ذوو الإعاقة كالصم والمكفوفين	
			٣٧,١	٢١,٤	٣٤,٣	٥,٧	١,٤	%		
٠,٤٧١			٢,٩١	المتوسط العام						

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم كانت متوسطة؛ حيث حصلت على (٢,٩١ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "محايد" حول أداة الدراسة. ويرى الباحث أن أكثر الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي غير متوفرة في جامعة القصيم، والمتوفر منها موجود في كلية دون أخرى، حيث قام الباحث

بالتعقيب على نتائج التحليل الإحصائي ومقارنة ذلك بالواقع حيث ظهر للباحث أن الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي دون المأمول.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم ما بين (٢,١٣ إلى ٣,٦٣)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى "غير موافق" و "موافق" على التوالي، على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ثلاث خدمات من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تتمثل في العبارات رقم (٥، ١٥، ١٢)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "بعض المقررات الجامعية في معظم الأحيان غير مناسبة لقدراتي واستعداداتي وميولي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، وبمتوسط (٣,٧٥ من ٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من قاموا بصياغة المقررات ربما لم يراعوا خصائص المتعلمين من ذوي الإعاقة، ومما يؤيد هذا آراء الطلبة ذوي الإعاقة الشفهية للباحث والتي تظهر عدم ملاءمة بعض المقررات الدراسية لهم.
٢. جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "يؤثر ضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة على التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٣,٦٣ من ٥)، ربما يعود هذا إلى ضعف التوجيه والإرشاد بحقوقهم داخل الحرم الجامعي.
٣. جاءت العبارة رقم (١٢) وهي الاختبارات غير متناسبة مع قدراتي من حيث الوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، وبمتوسط (٣,٤١ من ٥)؛ ويعلل الباحث ذلك بعدم معرفة عضو هيئة التدريس باحتياجات وقدرات ذوي الإعاقة في أداء الاختبارات، وما يمارسه بعض الأساتذة من دقة مبالغ فيها من حيث عدم إعطاء ذوي الإعاقة مزيداً من الوقت لأن الوقت الممنوح للعاديين غير كاف للمعاقين؛ نظراً لاختلاف قدراتهم عن الطلبة العاديين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى اتجاه سلبي لدى الطلاب ذوي الإعاقة حول قدرات الطلاب في الاختبارات الجامعية.

بينما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة حياديون عند عشر عبارات من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وتتمثل في العبارات رقم (١٨، ١٦، ٨، ٧، ٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد الدراسة حولها، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٨) وهي: "إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالاختبارات الخاصة بنشاطهم الأكاديمي" بالمرتبة الأولى من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، وبمتوسط (٣,٣٩ من ٥)، وربما يعود هذا الحياد لاختلاف الكليات ومدى التفاعل والمشاركة من قبل الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين فيما يتعلق باتخاذ القرارات المرتبطة بالاختبارات.

٢. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي: "تساهم ملائمة الخطة الدراسية لذوي الإعاقة في رفع مستوى الأكاديمي" بالمرتبة الثانية من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,٣٦ من ٥). ومن خلال الرسائل المكتوبة والشفوية التي وصلت للباحث يرى عدم ملائمة الخطة الدراسية لقدرات وإمكانات بعض ذوي الإعاقة وهذا يدل على احتياج المقررات إلى تعديل أو مواءمة، وهو ما يقدمه مركز ذوي الإعاقة لو كان موجودا في الجامعة.

٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين يجدون صعوبة في إيصال المعلومات الأكاديمية لذوي الإعاقة" بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,٢١ من ٤). وربما يعود هذا إلى قدرة ومهارة عضو هيئة التدريس على إيصال المعلومات لكافة الطلاب على اختلاف قدراتهم بما فيهم ذوو الإعاقة، وهذا يختلف من عضو لآخر.

٤. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "اهتمام أعضاء هيئة التدريس بحاجاتي ومتطلباتي" بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,١٤ من ٥).

٥. جاءت العبارة رقم (٤) وهي " الوقت المتاح للدراسة في المكتبة كافٍ لتلبية احتياجاتي" بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، وبمتوسط (٣,١٤ من ٥)؛ ويعلل الباحث هذا في مكتبات الكليات دون المكتبة الرئيسية لأن الوقت في المكتبة الرئيسية كافٍ لكافة الطلاب وخصوصا في فترة الامتحانات حيث تعمل المكتبة إلى ما بعد الساعة العاشرة مساءً.

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على خمس عبارات من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٣، ١٠، ١٤، ١١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التدريس الحديثة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة" بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٤٦ من ٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود مركز متخصص في الجامعة يساعد عضو هيئة التدريس باستخدام الأساليب المناسبة لذوي الإعاقة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الخشرمي (٢٠٠٦) في أن (٦٠%) من العينة تقريباً لا يوافقون على أن طرق التدريس المستخدمة في الجامعة تراعي احتياجاتهم، وكذلك تتفق مع دراسة تايلور وآخرين (Taylor, et al. 2008) والتي أشارت إلى ضرورة إدخال التعديلات على طرق وأساليب التدريس.
٢. جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "يوجد مساعد تقني يعينني على كتابة البحوث والتقارير والأنشطة داخل القاعة الدراسية مما يؤثر على تحصيلي الأكاديمي" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٢٠ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى افتقار الجامعة إلى مركز متخصص لرعاية ومساعدة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، والذي بدوره يقوم بتوفير مساعد تقني لذوي الإعاقة.
٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "تتوفر الأدوات والأجهزة المساعدة التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقة مما أثر على تحصيلهم الأكاديمي" بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها، وبمتوسط (٢,٢٠ من ٤)؛ ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن هذه الأدوات والأجهزة توفرها المراكز المتخصصة بخدمة ذوي الإعاقة وهو ما تقتصر له الجامعة، وهو ما تقوم به بعض جمعيات ذوي الإعاقة كجمعية العوق البصري بتوفير بعض تلك الأجهزة لمستفيديها، وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (مساعدة، ١٩٩٠)، ودراسة (لبان، ١٩٨٧) والتي أشارت إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها ذوو الإعاقة بالجامعات والمكتبات تتعلق بالجانب الخدماتي.
٤. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "تتوفر أجهزة تكنولوجيا التواصل الملائمة لذوي الإعاقة داخل مكتبة الجامعة" بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,١٩ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وعي وإدراك بعض القائمين على مكتبات الجامعة بالفائدة التي يحصل عليها المعاق عند استخدام التكنولوجيا، وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة لبان (١٩٨٧)، التي أشارت إلى عدم مراعاة احتياجات ذوي الإعاقة في المكتبات.
٥. جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "تتوفر المراجع الأساسية اللازمة بلغة التواصل غير اللفظي التي يحتاجها ذوو الإعاقة كالصم والمكفوفين" بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها وبمتوسط (٢,١٣ من ٥)؛ ويعلل الباحث هذه النتيجة بقلّة المعاقين بالجامعة مما يعزز عدم الضرورة في توفير المراجع الأساسية المناسبة للطلبة

ذوي الإعاقة - كالمكفوفين مثلاً- في نظر القائمين على المكتبات، وما تقوم به بعض جمعيات ذوي الإعاقة بتوفير تلك المراجع.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن هذه النتائج تتفق مع ما جاءت به دراسة (لبنان، ١٩٨٧) ودراسة (مساعدة، ١٩٩٠)، ودراسة (الخشرمي، ٢٠٠٦)، ودراسة تايلور وآخرين (Taylor, et al. 2008) أن الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي تحتاج إلى مزيد من تفعيل على أرض الواقع ومما يسهل هذه المهمة هو إنشاء مركز متخصص لرعاية وتقديم مختلف الخدمات المساندة لذوي الإعاقة في الجامعة.

السؤال الثاني: "ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟"

للتعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع تقديم الخدمات المساندة الإدارية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبرة	النسبة التكرار %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	ضعف العمل بالأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة يؤثر على مسيرتي داخل الجامعة	ك	٢٥	٢٨	٨	٧	٢	٣,٩٦	١,٠٦٩	١
		%	٣٥,٧	٤٠,٠	١١,٤	١٠,٠	٢,٩			
٢	وجد تعاون واحترام متبادل بين الإداريين وذوي الإعاقة داخل الجامعة ساعد في نمو الثقة لدى ذوي الإعاقة	ك	٢٦	٢٣	٩	٩	٣	٣,٨٦	١,١٨٣	٢
		%	٣٧,١	٣٢,٩	١٢,٩	١٢,٩	٤,٣			
٨	تسهيل التسجيل والحذف والإضافة للمقررات المتعلقة بذوي الإعاقة بجامعة القصيم	ك	١٢	٢٥	١١	١١	١١	٣,٢٣	١,٣٤٢	٣
		%	١٧,١	٣٥,٧	١٥,٧	١٥,٧	١٥,٧			
١١	يساعد توفير كُتّاب في الاختبارات لذوي الإعاقة في اجتياز المقررات	ك	٧	٢٨	١٦	٧	١٢	٣,١٦	١,٢٥٨	٤
		%	١٠,٠	٤٠,٠	٢٢,٩	١٠,٠	١٧,١			
٩	تتوفر تسهيلات في قبول الطلبة ذوي الإعاقة في التخصصات المتنوعة في جامعة القصيم	ك	٤	١٩	١٤	١٠	٢٣	٢,٥٩	١,٣٤٦	٥
		%	٥,٧	٢٧,١	٢٠,٠	١٤,٣	٣٢,٩			
٥	تجهيز المكتبة لاستقبال ذوي الإعاقة	ك	١	١٧	١٦	١٨	١٨	٢,٥٠	١,١٦٤	٦
		%	١,٤	٢٤,٣	٢٢,٩	٢٥,٧	٢٥,٧			
١٠	توفر المكتبة موظفين متخصصين داخل المكتبة	ك	٢	١٠	١٩	١٩	٢٠	٢,٣٦	١,١٣٠	٧
		%	٢,٩	١٤,٣	٢٧,١	٢٧,١	٢٨,٦			

الجامعة لخدمة ذوي الإعاقة									
٣	ك	٣	١٢	١٢	١٨	٢٥	٢,٢٩	١,٢٤١	٨
	%	٤,٣	١٧,١	١٧,١	٢٥,٧	٣٥,٧			
٧	ك	٤	١٠	١١	١٩	٢٦	٢,٢٤	١,٢٥٦	٩
	%	٥,٧	١٤,٣	١٥,٧	٢٧,١	٣٧,١			
٦	ك	٣	٧	٣	٧	١٥	٢,١٩	١,١٥٨	١٠
	%	٤,٣	١٠,٠	٢١,٤	٢٨,٦	٣٥,٧			
٤	ك	١	٩	١٤	٢٤	٢٢	٢,١٩	١,٠٦٧	١١
	%	١,٤	١٢,٩	٢٠,٠	٣٤,٣	٣١,٤			
المتوسط العام									
							٢,٧٨	٠,٧٠٠	

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم كانت متوسطة؛ حيث حصلت على (٢,٧٨ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد حول أداة الدراسة. ويرى الباحث أن أكثر الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري غير متوفرة في جامعة القصيم والمتوفرة منها موجود في كلية دون أخرى حيث قام الباحث بالتعقيب على نتائج التحليل الإحصائي ومقارنة ذلك بالواقع، حيث ظهر للباحث أن الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري دون المستوى المطلوب.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة الإدارية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم ما بين (٢,١٩ إلى ٣,٩٦)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي اللتين تشيران إلى "غير موافق" و"موافق" بالتوالي، على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على اثنين من واقع تقديم الخدمات المساندة الإدارية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تتمثلان في العبارتين رقم (١، ٢) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: "ضعف العمل بالأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة يؤثر على مسيرتي داخل الجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، وبمتوسط (٣,٩٦ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف الرقابة أو

قلة الوعي بأهمية تطبيق الأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة لدى الطاقم الإداري بالجامعة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة معاجيني وآخرين (٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى ضعف العمل بالأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة.

٢. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يوجد تعاون واحترام متبادل بين الإداريين وذوي الإعاقة داخل الجامعة ساعد في نمو الثقة لدى ذوي الإعاقة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، وبمتوسط (٣,٨٦ من ٥)، ويرى الباحث أن هذا دليل على نجاح التفاعل الاجتماعي بين الطلبة المعاقين والإداريين بالجامعة. وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٦) من إيجابية العلاقة بين الإداريين في الجامعة وذوي الإعاقة.

بينما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة حياديون عند عبارتين من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، تتمثلان في العبارتين رقم (٨، ١١) واللّتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب حيادية أفراد الدراسة حولهما، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تسهيل التسجيل والحذف والإضافة للمقررات المتعلقة بذوي الإعاقة بجامعة القصيم" بالمرتبة الأولى من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,٢٣ من ٥)؛ ولم يرَ الباحث خاصية لدى الجامعة تُقدم لذوي الإعاقة فيما يتعلق بالحذف والإضافة وغيرها، فهم مثل الطلبة العاديين إلا ما يبيده بعض المسؤولون من مساعدة اتجاه ذوي الإعاقة.

٢. جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "يساعد توفير كُتّاب في الاختبارات لذوي الإعاقة في اجتياز المقررات" بالمرتبة الثانية من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، بمتوسط (٣,١٦ من ٥)؛ وهذا يعود إلى توفير بعض ذوي الإعاقة كُتّاباً مخصصين بهم وعلى حسابهم الشخصي، بينما بقية ذوي الإعاقة ليس بإمكانهم فعل ذلك.

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على سبع عبارات من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، تتمثل في العبارات رقم (٩، ٥، ١٠، ٣، ٧)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد الدراسة عليها، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "تتوفر تسهيلات في قبول الطلبة ذوي الإعاقة في التخصصات المتنوعة في جامعة القصيم" بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٥٩ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أغلب الطلبة ذوي الإعاقة مقبولون في الكليات الإنسانية والنظرية دون العلمية وقد يعود إلى قنوات بعض المسؤولين في الجامعة في عدم مناسبة الأقسام العلمية لذوي الإعاقة، وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة اللوزي والمعاني (٢٠٠٣) في أن معظم

الطلبة ذوي الإعاقة يتركزون في الكليات الإنسانية والاجتماعية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة العايد وآخرين (٢٠١٠) في أن المعاقين المقبولين في جامعة الطائف كانوا في كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية.

٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "تجهيز المكتبة لاستقبال ذوي الإعاقة" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها، وبمتوسط (٢,٥٠ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز القائمين على المنشآت من حيث المباني والتجهيزات المكتبية على احتياجات ذوي الإعاقة فيما يتعلق بمواقف السيارات ومداخل المباني الرئيسية والقاعات الدراسية، دون المكتبات وبعض المرافق الأخرى. وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة لبنان (١٩٨٧) من تدني مستويات الخدمات المكتبية قياساً بباقي الخدمات، كذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم (٢٠٠١) في أن أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الجامعات الأردنية هي المشكلات المرتبطة باستخدام المكتبة.

٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "توفر المكتبة موظفين متخصصين داخل المكتبة الجامعية لخدمة ذوي الإعاقة" بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٣٦ من ٤)؛ ويعلل الباحث هذه النتيجة ربما لعدم خضوع موظفي المكتبة لتدريب أو دورات في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة لبنان (١٩٨٧) في افتقار المكتبة إلى موظفين متخصصين في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة.

٤. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "تتوفر أماكن مناسبة للأنشطة الخاصة بذوي الإعاقة داخل الجامعة" بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٢٩ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى افتقار الجامعة إلى مركز متخصص لذوي الإعاقة لرعاية أنشطتهم الخاصة بهم.

٥. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "وجود لقاءات مستمرة بين المسؤولين بإدارة الجامعة وذوي الإعاقة لحل المشكلات التي يواجهونها" بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٢٤ من ٥)؛ ويعلل الباحث ذلك، ربما لعدم وجود تخطيط مسبق من قبل إدارة الجامعة لعمل لقاءات مجدولة، ومما يعزز هذا قلة الطلبة ذوي الإعاقة. وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (العايد وآخرين ٢٠١٠) في أن أكثر الأبعاد التي تمثل مشكلة لدى المعاقين هي المشكلات الإدارية.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن هذه النتائج تتفق مع ما جاءت به دراسة كل من (لبنان، ١٩٨٧)، ودراسة (مساعدة، ١٩٩٠)، ودراسة اللوزي والمعاني (٢٠٠٣)، ودراسة (معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩) ودراسة (العايد وآخرون، ٢٠١٠)، في أن الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري دون المستوى المطلوب، وهذا ما تؤكد عليه دراسة الباحث.

السؤال الثالث: ما واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم؟

للتعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع تقديم الخدمات المساندة للأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة على عبارات واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبرة	التكرار النسبة %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة			
٢	تتوفر منحدرات خاصة بكراسي ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	ك	١١	٣٠	١٦	٧	٣,٤٦	١,١٦٣	١
		%	١٥,٧	٤٢,٩	٢٢,٩	١٠,٠			
١	تتوفر مواقف خاصة بذوي الإعاقة قريبة من مباني الجامعة	ك	١٤	٢٢	١٣	١٤	٣,٢١	١,٤١٣	٢
		%	٢٠,٠	٣١,٤	١٨,٦	٢٠,٠			
٥	المساعد والسلالم الكهربائية مناسبة لذوي الإعاقة داخل الجامعة	ك	١١	٢٤	١٠	١٣	٣,١١	١,٣٧٨	٣
		%	١٥,٧	٣٤,٣	١٤,٣	١٨,٦			
٣	أبواب الكليات والقاعات الدراسية مناسبة لدخول وخروج الكراسي المتحركة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم	ك	٦	٢٥	٢٠	١٢	٣,٠٩	١,٢٢٥	٤
		%	٨,٦	٣٥,٧	٢٨,٦	١٧,١			
٧	دورات المياه في الجامعة ملائمة لذوي الإعاقة	ك	٦	٢٧	١٤	١٣	٣,٠٤	١,٢٧٩	٥
		%	٨,٦	٣٨,٦	٢٠,٠	١٤,٣			
٨	تصميم مصليات الجامعة بشكل يناسب احتياجات ذوي الإعاقة	ك	٧	٢٢	١٨	١٣	٣,٠٠	١,٢٧٤	٦
		%	١٠,٠	٣١,٤	٢٥,٧	١٤,٣			
١٣	القاعات مناسبة لإجراء اختبارات ذوي الإعاقة	ك	٦	٢٢	١٢	١٣	٢,٨٧	١,٢٨٤	٧
		%	٨,٦	٣١,٤	١٧,١	٢٤,٣			
٩	مكان مكتبة الجامعة ملائم لوصول ذوي الإعاقة	ك	٥	٢١	١٧	١٣	٢,٨٧	١,٢٣٩	٨
		%	٧,١	٣٠,٠	٢٤,٣	٢٠,٠			
١٢	المكاتب الإدارية بجامعة القصيم ملائمة لمراجعة ذوي الإعاقة دون عوائق بنائية	ك	٥	١٦	١٦	٩	٢,٧٧	١,١٥٧	٩
		%	٧,١	٢٢,٩	٢٢,٩	١٢,٩			
٦	ترقيم القاعات بطريقة برايل كي تناسب المكفوفين وضعاف البصر	ك	١١	١٦	١٣	٢٤	٢,٧٧	١,٥١٥	١٠
		%	١٥,٧	٢٢,٩	١٨,٦	٣٤,٣			
١١	مراعاة احتياجات ذوي الإعاقة في قاعات المؤتمرات داخل الجامعة	ك	١	١٥	٢٨	١٢	٢,٧٠	١,٠٤٠	١١
		%	١,٤	٢١,٤	٤٠,٠	١٧,١			
١٠	تصميم مكتبة الجامعة يراعي	ك	٣	١٤	٢٠	١٤	٢,٦١	١,١٤٦	١٢

احتياجات ذوي الإعاقة	%	٤,٣	٢٠,٠	٢٨,٦	٢٧,١	٢٠,٠			
٤	ك	٤	٨	١٨	٢٣	١٧	٢,٤١	١,١٤٨	١٣
لذوي الإعاقة بالجامعة	%	٥,٧	١١,٤	٢٥,٧	٣٢,٩	٢٤,٣	٢,٩٢	١,٦٩٧	
المتوسط العام									

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم كانت متوسطة؛ حيث حصلت على (٢,٩٢ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "محايد" حول أداة الدراسة. ويرى الباحث أن بعض الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية غير متوفرة في جامعة القصيم، والمتوفر منها موجود في كلية دون أخرى، حيث قام الباحث بالتعقيب على نتائج التحليل الإحصائي ومقارنة ذلك بالواقع فظهر للباحث أن الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية في حدود المستوى المتوسط.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم ما بين (٢,٤١ إلى ٣,٤٦)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي، واللّتين تشيران إلى "غير موافق" و"موافق" بالتوالي، على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على عبارة واحدة من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي: "تتوفر منحدرات خاصة بكراسي ذوي الإعاقة بجامعة القصيم" بمتوسط (٣,٤٦ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تطبيق المواصفات والمقاييس الخاصة بإنشاء المباني الحكومية.

بينما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة حياديون حول عشر عبارات من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وتتمثل في العبارات رقم (١، ٥، ٣، ٧، ٨) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد الدراسة حولها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تتوفر مواقف خاصة بذوي الإعاقة قريبة من مباني الجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,٢١ من

- ٥)؛ ويعمل الباحث هذا النتيجة بأن هناك توفراً للمواقف الخاصة بذوي الإعاقة وهي قريبة من جميع مباني الجامعة، ولكن ربما استخدمها من هم ليسوا من هذه الفئة.
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "المساعد والسلالم الكهربائية مناسبة لذوي الإعاقة داخل الجامعة" بالمرتبة الثانية من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، بمتوسط (٣,١١ من ٥)؛ ويرى الباحث أن المساعد والسلالم فسيحة لكن لا يوجد بها الوصول الشامل المتعلق بالأدوار والاتجاهات.
٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "أبواب الكليات والقاعات الدراسية مناسبة لدخول وخروج الكراسي المتحركة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم" بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، بمتوسط (٣,٠٩ من ٤)؛ ويعزو الباحث هذه الحيادية إلى اختلاف المباني القديمة عن الحديثة، أما المباني الحديثة فهي مناسبة لدخول وخروج الكراسي المتحركة.
٤. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "دورات المياه في الجامعة ملائمة لذوي الإعاقة" بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها بمتوسط (٣,٠٤ من ٥)؛ وهي ربما متوفرة في بعض الكليات دون الأخرى، والباحث يرى أن دورات المياه في المبنى الرئيسي مناسبة لذوي الإعاقة.
٥. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تصميم مصليات الجامعة بشكل يناسب احتياجات ذوي الإعاقة" بالمرتبة الخامسة من حيث حيادية أفراد الدراسة حولها، بمتوسط (٣,٠٠ من ٥)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى افتقار بعض مصليات الجامعة الى الكراسي، كما يوجد في بعضها حواجز قد تعيق وصول بعض ذوي الإعاقة.
- كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على عبارة واحدة من واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم تتمثل في العبارة رقم (٤) وهي: "تتوفر مقاعد دراسية مناسبة لذوي الإعاقة بالجامعة" بمتوسط (٢,٤٦ من ٥)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم التعاقد مع المؤسسات التي تقدم المستلزمات الطبية لذوي الإعاقة ومنها توفير المقاعد المناسبة لذوي الإعاقة.
- ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن هذه النتائج تتفق مع ما جاءت به دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٦) ودراسة الدويش (٢٠١٠) في أن الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية تحتاج إلى بعض التعديل لتبلغ درجة الرضى لجميع الطلبة المعاقين، ولتحقيق ذلك لابد من تطبيق برنامج الوصول الشامل في المباني الجامعية.
- السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تقديم الخدمات المساندة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة القصيم تعزى لمتغير الجنس؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير "الجنس" استخدم الباحث اختبار "Independent Sample T-test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:
الجدول رقم (٨) نتائج اختبار "Independent Sample T-test" للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة تبعا لاختلاف متغير "الجنس"

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات بجامعة القصيم ذوي الإعاقة	ذكر	٥٠	٢,٩٦	٠,٤٨٧	١,٦٢٩	٠,١٠٨
	أنثى	٢٠	٢,٧٦	٠,٤٠٤		
وواقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	ذكر	٥٠	٢,٨٠	٠,٦٨٦	٠,٤٠٥	٠,٦٨٧
	أنثى	٢٠	٢,٧٢	٠,٧٤٩		
واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	ذكر	٥٠	٣,٠٧	٠,٦٥٧	٣,٠٠٩	**٠,٠٠٤
	أنثى	٢٠	٢,٥٤	٠,٦٦٨		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وواقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم باختلاف متغير "الجنس".

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم باختلاف متغير "الجنس"، لصالح الذكور، وهذا يدل على أن الذكور أكثر موافقة على الأبنية والمنشآت الهندسية من الإناث.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تقديم الخدمات المساندة لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة القصيم تعزى لمتغير "السنوات الدراسية"؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة تبعا لاختلاف متغير "السنوات الدراسية" استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة تبعا لاختلاف متغير "السنوات الدراسية"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٩) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير "السنوات الدراسية"

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	بين المجموعات	.571	3	0.190	0.853	0.470
	داخل المجموعات	14.730	66	.223		
	المجموع	15.301	69			
واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	بين المجموعات	1.330	3	0.443	0.902	0.445
	داخل المجموعات	32.450	66	0.492		
	المجموع	33.780	69			
واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة القصيم	بين المجموعات	3.266	3	1.089	2.372	0.078
	داخل المجموعات	30.288	66	0.459		
	المجموع	33.554	69			

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل، في إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الأكاديمي للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وواقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالجانب الإداري للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وواقع تقديم الخدمات المساندة المرتبطة بالأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم باختلاف متغير "السنوات الدراسية".

توصيات الدراسة

- (١) من خلال نتائج الدراسة يخلص الباحث إلى أن أول خطوة لتطوير الخدمات المساندة في جامعة القصيم يكون بإنشاء مركز لخدمة ذوي الإعاقة أسوة بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- (٢) إن تقديم أنواع الخدمات المساندة وكيفية تطبيقها يكون من خلال عقد شراكة مع جامعة الملك سعود للاستفادة من خبراتها في هذا المركز والبدء من حيث انتهى إليه الآخرون.
- (٣) وضع أيقونة في موقع الجامعة الإلكتروني لخدمة ذوي الإعاقة في مختلف حاجاتهم الأكاديمية والإدارية وفي إزالة الحواجز التي قد تعيق تحركهم داخل المدينة الجامعية.

- ٤) التركيز على الخدمات المساندة للأبنية والمنشآت الهندسية للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة.
- ٥) الاهتمام بالخدمات المساندة الأكاديمية والإدارية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة.
- ٦) إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالاختبارات الخاصة بنشاطهم الأكاديمي.
- ٧) إلزام أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أساليب التدريس الحديثة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة.
- ٨) توفير الأدوات والأجهزة المساعدة التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقة، التي ترفع من تحصيلهم الأكاديمي، وكذا أجهزة تكنولوجيا التواصل الملائمة، وتوفير المراجع الأساسية اللازمة بلغة التواصل غير اللفظي التي يحتاجها ذوو الإعاقة كالمكفوفين.
- ٩) العمل بالأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الإعاقة، التي تلبي وتفي بمتطلباتهم وتحفظ حقوقهم، خاصة فيما يرتبط بقبول ذوي الإعاقات المختلفة في الجامعة التي قدراتهم تؤهلهم للالتحاق بها، وكذلك السماح لهم بدخول مختلف التخصصات المناسبة لهم.
- ١٠) تجهيز المكتبة لاستقبال ذوي الإعاقة، وتوفير موظفين متخصصين داخل المكتبة الجامعية لخدمة ذوي الإعاقة.
- ١١) وضع أماكن مناسبة للأنشطة الخاصة بذوي الإعاقة داخل الجامعة، وإشراكهم بالنادي الرياضي.
- ١٢) عمل لقاءات مستمرة بين المسؤولين بإدارة الجامعة وذوي الإعاقة لحل المشكلات التي يواجهونها.
- ١٣) تسهيل قبول الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعة أسوة بزملائهم ذوي الإعاقات الأخرى، مع توفير مترجمي إشارة لهم، حيث يوجد عدد من البرامج والمعاهد للصم وضعاف السمع بالمنطقة.

المراجع

- إبراهيم، محمد سعيد. (٢٠٠١). مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، عمان.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي (١٤٢١هـ). المصباح المنير في تهذيب تفسير ابن كثير. ط١، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (٢٠٠٣م). لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، م(١).
- أبو فخر، غسان. (١٩٩٧). آثار الإعاقة عن الفرد والأسرة والمجتمع، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي الذي عقد في دمشق- الجمهورية العربية السورية.
- أخضر، فوزية محمد. (٢٠٠٥). تجربة المملكة العربية السعودية في إلحاق الصم بالتعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لندوة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في الفترة ما بين ٢٩-٣٠ نوفمبر ٢٠٠٥م. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البلاوي، إيهاب. (٢٠١١). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهر للنشر والتوزيع.
- جامعة الملك سعود. (٢٠١٣). القواعد والإجراءات التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود، الرياض.
- الحديدي، منى. (٢٠٠٣). الطلبة ذوو الحاجات الخاصة في الجامعة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الأردنية. التحديات والاحتياجات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الحديدي، منى. (١٩٩٨). الإعاقة البصرية. عمان: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.
- حنفي، علي. (٢٠٠٧). واقع تقديم الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، جامعة بنها. الفترة من ١٥-١٦ يوليو، المجلد الأول، ص ١٨٥-٢٦٠.
- حنفي، علي. (٢٠١٠). الاتجاه نحو الصم وقدرات الصم وفلسفة التواصل معهم وعلاقتهم بالرضا عن المهنة لمعلميهم. بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ١٦(٤)، ٨٠-١١.
- حنفي، علي (٢٠١٢). الإعاقة السمعية: بحوث ودراسات، ط٢، الرياض: دار الزهراء.
- الخشرمي، سحر. (٢٠١٢). توظيف التقنية المساعدة في تحسين التعلم للطلقات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود. مؤتمر GEF، وزارة الشؤون الاجتماعية، دبي.

الخفش، سهام. "واقع تقديم الخدمات المساندة في محافظة الطفيلة ومدى فاعليتها لفئتي الإعاقة العقلية والحركية". العلوم التربوية - مصر مج ١٧، ع ٣ (٢٠٠٩): ٢٦٣ - ٢٨٧.

الذويبي، منير. (٢٠٠٩). الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، سالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

الريس، طارق؛ الخريجي، منال. (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض، بحث مقبول للنشر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

السرطاوي، زيدان أحمد؛ الشخص، عبدالعزيز السيد؛ العبدالجبار، عبدالعزيز. (٢٠٠٦). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ القريوتي، يوسف؛ القارسي، جلال. (٢٠٠٢). معجم التربية الخاصة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٧). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ ومراد، محمد حامد إمبابي. (٢٠١٣). الإدارة والإشراف في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن. (١٩٩٨). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سيسالم، كمال سالم. (٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. إمارة العين: دار الكتاب الجامعي.

شاكر، عبد الحميد. (١٩٩٦). دور الأخصائي النفسي في الكشف عن الواعدين بالإبداع في السياق التربوي. الدورة التأسيسية الأولى للأخصائي النفسي المدرسي، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، في الفترة من ٣٢ أغسطس - ٥ سبتمبر.

طاهر، صالح. (٢٠٠٥). اتجاهات المعوقين حركياً نحو الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح.

العايد، واصف محمد؛ عبدالله، جابر محمد؛ عصفور، قيس نعيم؛ الثبيني، عوض عوض. (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الطائف.

العايدي، غاده عبدالعزيز شايع. (٢٠١٦). الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض.

- مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر مج ٤، ١٣٤ (٢٠١٦): ١ - ٤١.
- عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٤). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عباس، آذار عبداللطيف. (٢٠١٦). **سيكولوجية الإعاقة**. الأردن، عمان: دار الإحصاء العلمي.
- عبدالعزیز، سعيد. (٢٠٠٨) **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**، الأردن - عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٩) **مدخل إلى التربية الخاصة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان- الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العزة، سعيد حسني. (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فهيم، كلير. (١٩٩١). **الصحة النفسية للطفل المعاق**. القاهرة: مكتبة المحبة.
- القريوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل. (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- لبنان، هند (١٩٨٧). **الخدمات المكتبية للمعوقين مع التركيز على واقعها والتخطيط لتطويرها في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- اللوزي، صلاح؛ والمعاني، محمد. (٢٠٠٣) **خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- مساعدة، عبد الحميد. (١٩٩٠) **مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- معاجيني، أسامة؛ والثبيتي، عوض؛ والخريجي، فاطمة؛ والقُدومي، محمد؛ وهويدي، محمد. (٢٠٠٩). **واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربية**. مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة.
- النواسية، فاطمة عبدالرحيم. (٢٠١٣). **ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

هارون، صالح. (٢٠٠٩). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الوابلي، عبدالله محمد. (١٩٨٠). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

الوابلي، عبدالله. (١٩٩٦). الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج٢، ص١١-ص١٤.

الوابلي، عبدالله محمد. (٢٠٠١). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

DEPARTMENT for Business, Innovation and Skills (2014) Disabled Students' Allowances: Equality Analysis in Higher Education, London.

MATTHEW Brett (2010) Challenges in Managing Disability in Higher Education, Illustrated by Support Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students. The Open Rehabilitation Journal, 3, 4-8 1874-9437/10.

PAULA C. Lichiello (2012) Retention of Students with Disabilities in Higher Education, Lynchburg College.

TAYLOR, M.J., Baskett, M., Duffy, S., & Wern, C. (2008). Teaching H.E students with Emotional and Behavioural Difficulties, Education & Training, 50 (3) : 231- 243.

THEERATORN Lersilp .(2016) Assistive Technology and Educational Services for Undergraduate Students with Disabilities at Universities in the Northern Thailand. International Conference on Geographies of Health and Living in Cities: Making Cities Healthy for All.

تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وعلاقتها بالموهوبين

Analysis of the Executive Plan for the National Transformation and its relationship to the Program for the Kingdom's Vision 2030 gifted

إعداد

د. عائض بن عبدالله محمد القرني

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية - جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.137037

قبول النشر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٨ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

سعت الدراسة الحالية إلى تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها المتعلقة بالموهوبين لفهم مدى اهتمامها بالموهوبين. وقد تم استخدام المنهج الوصفي "تحليل المحتوى" لتحليل وثيقة الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين أبعاد الخطة الثمانية وبين الاهتمام بالموهوبين. كما أتى الارتباط بنسب متفاوتة بين تلك الأبعاد وبين الموهوبين كان أكثرها ارتباطا البعد الخاص "بالإسهام في تمكين القطاع الخاص" من حيث اشتماله على مبادرات مرتبطة بالموهوبين، كما كان أقلها ارتباطا بالموهوبين البعد الخاص "بالارتقاء بالرعاية الصحية" بمبادرة واحدة من أصل (٧٠) مبادرة. كما تشير نتائج الدراسة إلى تنوع مجال الارتباط ما بين "الاستقطاب والتمكين" وكذلك "توفير البيئة الداعمة لهم". كما اشتملت الدراسة على عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين، الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠، تحليل المحتوى

:Abstract

The current study sought to analyze the Executive Plan for the National Transformation Program for the Kingdom's Vision 2030 and its relationship with the gifted. Descriptive content analysis approach was used to analyze the plan. The results indicated a link between the

eight dimensions of the plan and the interest in the gifted. The link also came in varying proportions between these dimensions in relation to the gifted, the most related dimension was "Contributing to Empowering the Private Sector" in terms of its inclusion of initiatives related to the gifted, and the least dimension related to the gifted was "Improving Health Care" with one initiative related to the gifted out of (70) Initiative. The results of the study also indicate two types of links that the dimensions have in relation to the gifted "recruitment and empowerment" as well as "providing a supportive environment for them." The study included a number of recommendations.

Key words: Gifted, Executive Plan for the National Transformation Program for the Kingdom's Vision 2030, Content Analysis.

المقدمة:

أتت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد على دور تطوير الإنسان وجعله ركيزة أساسية لعملية التنمية في وطن حيوي ومبتكر. وبالنظر على مر التاريخ، كانت هناك العديد من الأمثلة العالمية على التغييرات في السياسات والرؤى الوطنية التي كان لها الأثر في مجال رعاية الموهوبين (Davis & Rimm, 2010; Matthews & Foster, 2005). ويعتبر فهم هذه التغييرات وتأثيراتها المستقبلية مهما لارتباطها وبشكل مباشر بمستقبل وجودة الخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين. ونظرًا لأن السياسات والرؤى الوطنية تلعب دورًا حيويًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسات (Gallagher, 2002)، فإن تحليل هذه الرؤى سيكون عنصرًا هامًا وحاسمًا لتطوير برامج فعالة للموهوبين. كما تعتبر النظرية والتطبيق ظاهرتان مترابطتان في التعليم (Fowler, 2014) مما يحتم على أصحاب القرار في النظام التعليمي أن يكون لديهم إلمام كبير إلى أي مدى تسهم برامج الموهوبين الحالية في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. كما أن أصحاب المصلحة الآخرين من معلمين وأولياء أمور ومهتمين يجب أن يكون لديهم إلمام بمدى العلاقة بين البرامج الحالية المقدمة للموهوبين وارتباطها بأهداف الرؤية وخططها.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل محتوى الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها المتعلقة بالموهوبين لمساعدة أصحاب القرار والمهتمين على التعرف على مدى علاقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ بالموهوبين والأبعاد التي شملها الاهتمام لمواصلة برامج الرعاية مع الرؤية.

- برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠

إيماناً من حكومة المملكة العربية السعودية بأهمية وجود رؤية محددة لمستقبلها وتحقيق الاستدامة لها، فقد تم اطلاق رؤية ٢٠٣٠ والتي شملت الأهداف والتوقعات طويلة المدى للمملكة العربية السعودية، وهي تستند إلى نقاط القوة والقدرات التي تتمتع بها المملكة. وقد اعتمدت تلك الرؤية على ثلاث ركائز رئيسية، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦).

وقد اشتملت الرؤية على ١٣ برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الاستراتيجية الـ ٩٦ للرؤية ، كان من بينها برنامج التحول الوطني والذي يعد من أهم برامج تحقيق الرؤية ويهدف إلى تحقيق تعزيز الممكّنات الاقتصادية، والتميز في الأداء الحكومي، والارتقاء بمستوى الخدمات المعيشية، وذلك من خلال الاهتمام بالعنصر البشري وإشراكه في التعرف على التحديات وابتكار الحلول. وقد انطلق البرنامج في ١٦ يونيو ٢٠١٦ وشمل ٢٤ جهة حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية. ويتمركز دور البرنامج بشكل رئيسي حول: تحقيق التميز في الأداء، و تعزيز الممكّنات الاقتصادية، والارتقاء بمستوى الخدمات المعيشية. وقد تم وضع خطة تنفيذية للبرنامج تشتمل على ٨ أبعاد كما هو موضح في الشكل (١) التالي:



الشكل (١): أبعاد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦، ٨، p. 8).
كما اشتملت هذه الأبعاد الثمانية على ٣٧ هدف استراتيجي وعدد ٤٣٣ مبادرة موزعة على الأبعاد كما موضح في الشكل (٢) التالي:

العدد	عدد الأهداف الاستراتيجية	عدد المؤشرات	عدد المبادرات
الارتقاء بالرعاية الصحية	٣	١٠	٢٤
تحسين مستويات المعيشة والسلامة	٥	١٢	٤١
ضمان استدامة الموارد الحيوية	٤	١٠	٣٢
تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي	٦	١٢	١٥
تحقيق التميز في الأداء الحكومي	٦	١٧	٤٣
تمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيته	٤	٨	١٠
الإسهام في تمكين القطاع الخاص	٧	١٥	٤١
تطوير القطاع السياحي والتراث الوطني	٣	٨	١٨
المجموع	٣٧	٩٢	٢٢٤
			٤٣٣

الشكل (٢): مبادرات الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة موزعة على أبعاد الخطة (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦، ١٠، p. 10)
- مشكلة الدراسة:

يعتبر الموهوبون ركيزة أساسية في بناء المجتمعات ونهضتها. وقد أولت الدول أهمية كبيرة لاكتشافهم ورعايتهم وتلبية احتياجاتهم الخاصة وتجهيزهم ليسهموا في مستقبل الدول والمجتمعات وحل مشكلاتها (الجيمان & معاجيني، ٢٠١٣). وبالرغم من الجهود الكبيرة التي تقوم بها الجهات الحكومية وغير الحكومية في المملكة العربية السعودية لرعايتهم إلا أنها لاتزال جهود وممارسات ذاتية وبدون سياسات واضحة مع عدم وضوح لمدى ارتباطها بخطة التنمية والأهداف الوطنية المستقبلية. كما أشارت الدراسات العالمية إلى عدم وضوح الرؤية حول المستقبل بالنسبة للطلبة الموهوبين أنفسهم (Krneta, 2016). ويعد تحديد هذه

السياسات مهما لعمليات التخطيط الهادف وتوجيه الرعاية التربوية للموهوبين، ونظرا للأهمية الكبيرة التي أولتها حكومة المملكة لتحقيق رؤيتها ٢٠٣٠ وفي ظل عدم وجود دراسات تبين علاقة الرؤية بالموهبة، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها المتعلقة بالموهوبين لفهم مدى اهتمامها بالموهوبين ولمساعدة أصحاب القرار والمهتمين على التعرف على طبيعة تلك العلاقة والأبعاد التي شملها الاهتمام.

- تساؤلات الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى الإجابة على السؤالين التاليين:
- ما مدى اهتمام برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالموهوبين؟
- ماهي الأبعاد التي شملها الاهتمام بالموهوبين في برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ؟
- أهداف الدراسة

- ١- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى اهتمام برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالموهوبين.
 - ٢- التعرف على الأبعاد التي شملها برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ولها علاقة بالموهوبين.
 - أهمية الدراسة
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في الاتي:
- التعرف على مدى اهتمام برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بالموهبة.
 - التعرف على الأبعاد التي شملها برنامج التحول الوطني ولها علاقة بالموهوبين.
 - إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في التنبؤ بالأدوار المتوقعة من الموهوبين القيام بها لتحقيق الرؤية في كل بعد من الأبعاد.
 - مساعدة أصحاب القرار على وضع السياسات الخاصة بالموهوبين في ظل أهداف الرؤية والأبعاد التي شملتها.
 - مساعدة المختصين على بناء برامج رعاية للموهوبين تسهم في تهيئتهم للمساهمة في تحقيق الرؤية.
 - فتح المجال أمام الباحثين للقيام بدراسات وبحوث في تقييم واقع برامج الموهوبين المقدمة حاليا ودراسة مدى موائمتها مع أهداف الرؤية المرتبطة بالموهوبين.
 - مصطلحات الدراسة

الموهوبون: تم تعريف الموهوبين في المملكة العربية السعودية "بأنهم الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من

المجالات التي يُقدّرُها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيّل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

تعريف الموهوبين "إجرائياً": هم الأفراد الذين يمتلكون عدداً من السمات ومنها (التفوق المعرفي - التفكير الابتكاري - والمهارات والقدرات العالية في مجالات خاصة).

تحليل المحتوى: عرفه بيرلسون (١٩٥٢) بأنه "عبارة عن أسلوب بحث للوصف الموضوعي والكمي والمنهج للمحتوى الظاهر للتواصل". وقد أشار بورق و قول (١٩٧٩) إلى أن تحليل المحتوى يعتمد على التكرارات وترميزها إلى فئات لبناء الاستدلالات. كما عدد بيرلسون (١٩٥٢) خمس وحدات أساسية للتحليل هي (الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية).

تحليل المحتوى إجرائياً: أسلوب بحثي يهدف إلى حصر كمي للموضوعات التي تشير للموهوبين، ومقدار تكرارها.

برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: هو أحد أهم برامج تحقيق الرؤية ويهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال تنويع مصادر الدخل والاستثمار وخصخصة الخدمات، وتنمية الإيرادات غير النفطية، والاستغلال الأمثل لمواردها المختلفة، وكذلك تحقيق التميز في الأداء الحكومي، والارتقاء بمستوى الخدمات المعيشية. وقد انطلق البرنامج في ١٦ يونيو ٢٠١٦ وشمل ٢٤ جهة حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية. ويتمركز دور البرنامج بشكل رئيسي حول: تحقيق التميز في الأداء، وتعزيز الممكّنات الاقتصادية، والارتقاء بمستوى الخدمات المعيشية. ويعدّ العنصر البشري واستقطاب العقول المبدعة وإشراكها في التعرف على التحديات وابتكار الحلول وتنميتها من أهم عناصر تحقيق هذه الرؤية (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦).

أهمية الموهبة للدول والمجتمعات:

أشار البنك العالمي في موقعه الإلكتروني (www.worldbank.org) إلى رأس المال البشري في سياق الاستثمار في الأفراد وقدراتهم على أن يكونوا منتجين اقتصادياً. ووفقاً لما أشار إليه بيكر (Becker, 2002)، فإن أكثر من ٧٠٪ من رأس المال في الولايات المتحدة يعتبر بشرياً والباقي مادياً أو مالياً. كما أن "النجاح الاقتصادي للأفراد، وكذلك الاقتصاد بشكل عام، يعتمد على مدى الاستثمار في العنصر البشري (Becker, 2002, p. 3). كما استخدم ماكان (McCann, 2005) مصطلح "الموارد الطبيعية"، في مناقشاته للحكومة الأسترالية، ليشير إلى أهمية الموهوبين في دعم الاقتصاد الأسترالي. وقد أكد مولتز (Moltzen, 2004) على أهمية الاهتمام بالموهوبين في نيوزيلندا في ظل التحولات الاقتصادية الحديثة للبلد على وجه التحديد، لتحويل الاقتصاد القائم على الزراعة المدعوم إلى اقتصاد أكثر تنوعاً يعتمد على الابتكار والمهارات المتخصصة.

كما تشير شافينينا (Shavinina, 2009) إلى أن الموهوبين هم المسؤولون بشكل رئيسي عن الابتكارات في جميع أنحاء العالم. وهذا يعني أن مدى الاهتمام المجتمعي بالموهوبين سينعكس في نهاية المطاف على مستوى الابتكارات في المجتمع، أي في ازدهاره الاقتصادي. وبما أن الابتكار يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالموهبة، فإن الموهبة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً أيضاً بالاقتصاد والسياسات العامة، وبالتالي يجب أن تكون من بين الأولويات القصوى على جدول أعمال أي حكومة. ويعتبر وادي السيليكون كمشروع متميز قائم على المواهب محققاً عائد مرتفع على الاقتصاد الأمريكي مثلاً واضحاً لتأثير الأفراد الموهوبين على الاقتصاد.

وقد سعت دولة الإمارات العربية المتحدة إلى تبني استراتيجية وطنية للابتكار تمتد لسبعة أعوام وتهدف إلى تحفيز الإبداع والابتكار في قطاعات الدولة السبعة (الصحة، التعليم، الطاقة المتجددة، التكنولوجيا، الفضاء، النقل، والمياه) من خلال استقطاب الموهوبين والمبدعين وتهيئة البيئة الداعمة لهم ليسهموا في تحقيق التميز لها وتعزيز مكانتها العالمية (وزارة الاقتصاد الإماراتية، ٢٠١٦).

كما سعت كوريا الجنوبية من خلال خطتها "الخطة الخمسية للإدارة الكورية (٢٠١٧-٢٠٢٢) (A Nation of the People, A Just Republic of Korea) والتي تتمحور حول خمسة أهداف رئيسية منها "تعزيز المواهب الإبداعية التي يمكن أن تقود التطور الصناعي الرابع كما أنها تدعم الشركات الناشئة من خلال الأسواق العامة والابتكار التنظيمي" (الهدف ١: استراتيجية ٣)، وكذلك "بناء بلد تزدهر فيه الحرية والإبداع والثقافة" (الهدف ٢: استراتيجية ٣) (The Government of Republic of Korea, 2017).

وبالنظر إلى الخطة الوطنية لكندا "TOWARDS Canada's 2030 Agenda National Strategy" يتضح اهتمامها بالمبدعين والمخترعين في تحقيق أهدافها الاستراتيجية. فقد نصت في الخطة على أن "المجتمعات والاقتصادات العالمية تشهد تغيرات عميقة تنطوي على تحول اقتصادي، مثل الجغرافيا الصناعية الجديدة، والتسويق والخصخصة، والثورات التكنولوجية في المعلومات والتكنولوجيا الحيوية، وتغير المناخ العالمي والتدهور البيئي، كل تلك التحولات تتفاعل بطرق معقدة وتتحدى فهمنا السابق للنماذج الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الفعالة. وفي هذا السياق، ترى كندا ضرورة دعم الابتكار والمبتكرين للتصدي لتحديات التنمية المستدامة في المجتمع الكندي" (Employment and Social Development Canada, 2019, p. 30). كما أكدت الخطة على أهمية رواد الأعمال والمبدعين في القطاع الخاص وكذلك الاجتماعي حيث يعد عاملاً مهماً في تحقيق الخطة الوطنية لكندا ٢٠٣٠.

تحليل السياسات التعليمية المرتبطة بالموهوبين:

منذ بداية الإصلاح التربوي في منتصف القرن العشرين سعت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة ودول آسيوية وأوروبية إلى وضع السياسات والخطط التعليمية الخاصة بالموهوبين وتقديم برامج مختلفة للطلبة الموهوبين عما يقدم في الفصول العادية (Davis & Rimm, 2010). كما أكدت الدراسات السابقة على أهمية الاهتمام بالموهوبين من خلال اكتشافهم ورعايتهم وذلك نظرا لاحتياجاتهم الخاصة المختلفة عن بقية الأفراد (Johnsen, 2014). كما سعت الدول إلى الاستثمار في تلك الفئة ليسهموا في التطوير والابتكار وحل القضايا المختلفة التي تواجه المجتمعات.

كما أنه على مر التاريخ ، كانت هناك العديد من الأمثلة على تغيير السياسات والخطط التي أثرت في مجال الموهبة (Brown, Avery, Van Tassel-Baska, Worley, & Stambaugh, 2006; Matthews & Foster, 2005). ويعد فهم هذه التغييرات في السياسات والخطط وتأثيراتها المستقبلية مهما لتأثيرها على جودة الخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين. فالسياسات والخطط الوطنية تلعب دورًا حيويًا في القرارات المتعلقة بالممارسات (Gallagher, 2002). كما يعد تحليل هذه السياسات عنصرا ذا أهمية في فهم مستقبل الرعاية للموهوبين وعناصر نجاحها. فالنظرية والتطبيق ظاهرتان مترابطتان ويساعد فهمها أصحاب المصلحة والقرار في النظام التعليمي إلى أي مدى يمكن لتلك السياسات أن تحقق أهدافها. كما يؤدي فهمها وإدراك جوانب القوة والضعف فيها إلى التطبيق الأمثل من قبل المسؤولين عن جوانب وضع الخطط التنفيذية والتنفيذ كاليقادات التعليمية والمعلمين (Fowler, 2013).

كما يشير باسو (٢٠٠٣) إلى أنه على الرغم من وجود بعض أوجه التشابه بين السياسات الخاصة بالموهوبين عالميا، إلا أن هناك اختلافات في تلك السياسات من دولة إلى دولة أخرى. وقد تناولت دراسة محلية واقع السياسات التربوية في مجال الموهوبين في المملكة العربية السعودية (أبو ناصر & الجيمان، ٢٠١٢). حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية المرتبطة بالموهوبين من وجهة نظر المختصين في مجال الموهبة. واشتملت العينة على (٢٠٧) من المختصين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كما تم تطوير أداة لجمع البيانات تضمنت ثلاثة محاور رئيسية: رسم السياسات، السياسات المكتوبة والتنفيذية، ومعايير السياسات التربوية في مجال الموهوبين. كما تم استخدام منهج تحليل المحتوى لتحليل عدد من الوثائق التربوية الرسمية المتعلقة بالموهوبين كوثيقة سياسة التعليم، ووثائق مؤسسة موهبة، والإدارة العامة للموهوبين بوزارة التعليم، وكذلك الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام. وقد أظهرت النتائج عدم رضا المختصين في مجال الموهوبين في المملكة عن واقع السياسات التربوية في محاور أداة الدراسة الثلاث. كما أوصت الدراسة بضرورة تفعيل السياسات المرتبطة

بالموهوبين ونقلها لمستوى التطبيق. كما أظهرت نتائج الدراسة أن وثيقة السياسات التربوية في المملكة تضمنت بعض المواد المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين واكتشافهم ورعايتهم. كما هدفت دراسة بني خلف (١٩٩٥) إلى تحليل التطورات في السياسات التربوية ومدى التطابق بين السياسات والممارسات في الأردن. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإرادة السياسية الهاشمية في النهضة التربوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة التوافق بين السياسات التربوية والممارسات على أرض الواقع.

وفي دراسة قام بها قسامة (١٩٩٥) هدفت إلى التعرف على درجة الارتباط بين السياسات التربوية وعمليات التخطيط من وجهة نظر الإداريين التربويين في الأردن. وقد اشتملت عينة الدراسة على ٩٥ إداريا تربويا. وقد أظهرت الدراسة ارتباطا ذا دلالة إحصائية إيجابية عالية بين عمليات التخطيط التربوي والسياسات التربوية.

كما أظهرت دراسة المنقاش (٢٠٠٦) حول تحليل سياسة التعليم في السعودية من خلال وثيقة سياسة التعليم الصادرة في عام ١٩٧٠م، والتعرف على مدى توافق هذه السياسة مع المعايير الدولية للسياسات التعليمية ومدى دقة الصياغة والتنفيذ. وقد أظهرت النتائج أن سياسة التعليم وضعت قبل أكثر من أربعة عقود ولم يجر عليها أي تعديلات أو تطوير خلال الفترة الماضية، كما لم تتوافق من ناحية المضمون مع المعايير الدولية للسياسات التعليمية.

وقد هدفت دراسة العصيمي (٢٠٠٧) إلى تحديد أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها والأساس الإثنائي الذي ارتكزت عليه سياسة التعليم السعودي. وتم استخدام المنهج الوصفي وتحليل المحتوى كمنهج للدراسة. واشتملت عينة الدراسة على جميع بنود سياسة التعليم (٢٣٦). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أساس إثنائي لوثيقة التعليم السعودي. كما أظهرت الدراسة حاجة بنود وثيقة التعليم إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية على مستوى السلوكيات والظروف. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة بنود وثيقة سياسات التعليم السعودي في ظل متطلبات الجودة الشاملة.

وقد تناولت دراسة مامادو (٢٠١٥) تحليل السياسات التعليمية الحالية في مجال تعليم الموهوبين في تركيا. حيث قامت الدراسة بتحليل محتوى وثائق السياسة التعليمية بالإضافة للمقابلات الشخصية شبه المنظمة لاستكشاف جوانب القوة والضعف في تلك السياسات فيما يخص الموهوبين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود نقص وعدم ثبات بين تلك السياسات وما هو ممارس على أرض الواقع للموهوبين. وعلى الرغم من وجود اهتمام متزايد بخدمة احتياجات الطلبة الموهوبين فعملية التنظيم والتطبيق لبرامج الموهوبين وكذلك الدعم من الدولة لا يزال محدودا. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات العامة الموصى بها في السياسات التعليمية الخاصة بالموهوبين قد تفشل لغياب الخطوات اللازمة للتنفيذ.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قامت دراسة براون وآخرون (٢٠٠٦) بتحليل سياسات تعليم الموهوبين في خمسة ولايات أمريكية. وكشفت النتائج عن عدم التكافؤ في سياسات تعليم الموهوبين في الولايات المختلفة مع تركيز الغالبية منها على اكتشاف الموهوبين مع إغفال جانب البرامج وتأهيل معلمي الموهوبين. كما كشفت الدراسة عن غياب التكامل بين هذه السياسات وبين السياسات التعليمية للحكومة الفيدرالية مثل: (NCLB) سياسة التعليم للجميع وغيرها. كما أوصت الدراسة بمواءمة سياسات تعليم الموهوبين في الولايات مع السياسات التعليمية للحكومة الفيدرالية.

تاريخياً أولت الدولة السعودية اهتماماً بالموهوبين كانت بداياتها الرسمية منذ إطلاق برنامج الكشف عن الموهوبين في عام ٢٠٠٠م. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا الجانب إلا أن الدراسات السابقة ومنها الدراسة التي قام بها القرني (٢٠١٠) لتقويم برامج الموهوبين في المملكة بينت عدم وجود سياسات تعليمية واضحة لتعليم الموهوبين مع ضعف الدعم المالي والتنظيمي.

وفي ظل غياب سياسات واضحة وخطط لرعاية الموهوبين محلياً أتت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد على أهمية الاستثمار في الإنسان وتنمية قدراته ليساهم في بناء الوطن. وتعد الرؤية حالياً المحرك الرئيسي لكافة خطط وأنشطة القطاعات المختلفة بما فيها وزارة التعليم. لذا كان من المهم تحليل هذه الرؤية من خلال برنامجها الوطني للتحويل لمعرفة مدى اهتمامها بالموهوبين ودورهم في تحقيق الرؤية. وستساعد الدراسة الحالية على فهم مدى ارتباط الرؤية بالموهوبين لتساعد أصحاب القرار في بناء السياسات الخاصة بهذه الفئة بناء على الرؤية والخطة الوطنية.

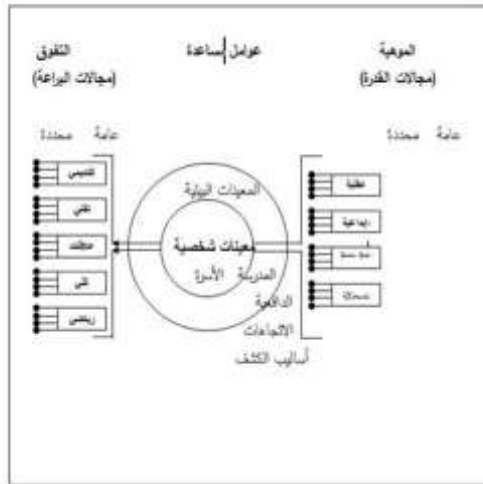
النظريات المستخدمة في الدراسة:

نظرية فرانسوا جانبيه في التفريق بين الموهبة والتفوق

نظراً لعدم تفريق معظم الباحثين بين مصطلحي موهبة Giftedness وتفوق Talent واستخدام كلا المصطلحين للدلالة على نفس المعنى، فقد سعى العالم الكندي فرانسوا جانبيه (Gagné, 1993) إلى إيجاد نموذج علمي للتفريق بين المصطلحين. وقد اشتمل النموذج على ثلاثة مكونات رئيسية كما هو موضح في (الشكل 3):

- الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة المرتبطة بها؛
- العوامل البيئية والشخصية المساعدة؛
- التفوق ومجالاته

نموذج فرانسوا جانبيه في التفريق بين الموهبة والتفوق



شكل3: نموذج فرانسوا جانبيه في التفريق بين الموهبة والتفوق (عن القريطي، ٢٠٠٥، p. 104)

ومما يلاحظ في هذه النظرية أنها أكدت على أن المكون الرئيس للموهبة وراثي بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي وأوضحت الدور الهام الذي تلعبه البيئة في ظهور الموهبة أو اختفاؤها.

كما اعتبر جانبيه أن القدرة الإبداعية هي إحدى مجالات القدرات العامة المستقلة وليست من مكونات الموهبة كما يرى رينزولي (Renzulli, 2016) وغيره من الباحثين. كما أكد نمودجه على الدور المهم الذي تلعبه المحفزات البيئية (Environmental Catalysts)، وكذلك التعلم والممارسة (Learning/Practice) في ظهور الموهبة كأداء متميز في إحدى حقول التفوق العلمية والتقنية والفنية وغيرها.

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: (Gardner)

كانت النظرة السائدة إلى أن الذكاء عبارة عن نوع واحد بمستويات مختلفة حتى أتت نظرية الذكاءات المتعددة فكانت نمودجا فريدا في تقسيم الذكاء إلى عدة أنواع: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري الفراغي، الذكاء الموسيقي المسرحي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الشخصي الذاتي، الذكاء الاجتماعي التفاعلي، الذكاء الروحي، و الذكاء الوجودي. كما أكدت النظرية على أن الذكاء يمكن تطويره وتنميته بالتدريب والممارسة إلى مستوى معين من الكفاءة متى ما توفرت البيئة الداعمة (Gardner, 2008).

نظرية رينزولي Renzulli

تقوم نظرية رينزولي للموهبة على افتراض أن الأفراد الموهوبين لديهم ثلاث سمات متداخلة والمعروفة بالحلقات الثلاث وهي القدرة العقلية فوق المتوسطة، والدافعية والإصرار، والإبداع. كما يركز المفهوم على أهمية تكامل كل هذه الخصائص الثلاث وكذلك ضرورة توفير البيئة المناسبة والدعم الملائم لذوي القدرات العالية والمبدعين (Renzulli, 2016).

منهجية الدراسة**- منهج البحث**

سوف يستخدم الباحث المنهج الوصفي تحليل المحتوى (Content Analysis) والمستخدم بشكل منتشر في العلوم الاجتماعية والإنسانية لعمل استنتاجات من خلال تفسير المواد النصية وترميزها (مثل الوثائق، والسياسات، والأنظمة، والخطط، والمحادثات، والمقابلات الشخصية والرسومات وغيرها)، كما يمكن في هذا المنهج تحويل البيانات النوعية إلى بيانات كمية (Berelson, 1952).

- حدود الدراسة

حدود الدراسة ترتبط بعينة الدراسة وبالأدوات التي تم من خلالها جمع البيانات وبمدى صدق وثبات هذه الأدوات. بما أن أداة الدراسة الرئيسية هي استمارة تحليل المحتوى، فإن نتائج الدراسة لا تعمم إلا على الوثيقة عينة الدراسة. علماً بأن بيانات الدراسة الحالية تعتمد بشكل أساسي على تحليل المحتوى لوثيقة الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وكذلك المبادرات التي شملتها تلك الأبعاد وذلك من خلال الموقع الإلكتروني الرسمي للرؤية وتحليل مدى اهتمامها بالموهوبين. وقد عرف عبد الحميد (٢٠٠٧) المجتمع الكلي في بحوث التحليل "بمجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث" (عبد الحميد، ٢٠٠٧، p. 19).

الحدود المكانية: ويقصد بها المكان الذي صدرت فيه وثيقة الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهو المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: ويقصد بها الإطار الزمني الذي تم فيه تحليل الوثيقة ما بين 18/7/2020 إلى 10/9/2020.

- أداة الدراسة

أشار بورق و قول (١٩٧٩) إلى أن تحليل المحتوى يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحده التحليل المختارة سواء أكانت كلمة أو موضوع، أو مفردة، أو شخصية، أو وحدة قياس أو زمن. كما عدد بيرلسون (١٩٥٢) خمس وحدات أساسية للتحليل هي (الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية). وبعد مراجعة للأدب التربوي المتعلق بالموهوبين فسيستخدم الباحث في التحليل على وحدة الموضوع وذلك بحصر كمي

للمواضيع التي تشير للموهوبين ومقدار تكرارها من خلال مجالي الاهتمام (الاستقطاب والتمكين، وتوفير البيئة الداعمة).

تصميم استثمارة التحليل: قام الباحث بتصميم استثمارة ليتم تفريغ محتوى الوثيقة. وتحتوي استثمارة التحليل على الأقسام التالية:

- البيانات الأولية: الخاصة بوثيقة التحليل (وثيقة الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠).

- فئات المحتوى: أشار بيرلسون إلى فئتين رئيسيتين للمحتوى: فئات المضمون، وفئات الشكل. وتعد فئة الموضوع من فئات المضمون والتي تجيب عن السؤال ماذا قيل وماذا يدور موضوع المحتوى حوله وتفيد في الكشف عن دائرة الاهتمام في المحتوى وهي الفئة الأكثر استخداما في دراسات تحليل المحتوى (عبد الحميد، ٢٠٠٧) وقد تم استخدامها في الدراسة الحالية للإجابة على أسئلة الدراسة.

- وحدات التحليل: هي وحدات يمكن إخضاعها للعد والقياس ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية، وهي خمسة وحدات رئيسية تم الاعتماد على وحدة "الموضوع" في الدراسة الحالية من خلال مجالي الاهتمام (الاستقطاب والتمكين، وتوفير البيئة الداعمة) لمناسبتها في الإجابة على أسئلة البحث (عبد الحميد، ٢٠٠٧).

صدق الأداة: يراد بصدق الأداة التحقق من صلاحية أسلوب تحليل الموضوعات التي يراد تحليلها واستخلاص نتائج موثوقة، ومن ثم تحليلها (كراجة، ١٩٩٧) للتأكد من مدى استجابة استثمارة تحليل المحتوى لموضوع الدراسة. قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين في مجال البحث، للتأكد من صحتها العلمية. وقد تم تعديل الاستثمارة وفقا للمقترحات المقدمة حتى ظهرت في صورتها الحالية.

ثبات الأداة: الثبات هو الوصول إلى نتائج نفسها في حال تم إعادة استخدامها (العساف، ٢٠١٠، p. 187). وتم التحقق من ثبات الأداة من خلال الاستعانة بمحلل مستقل لإعادة التحليل للفئات ما نسبته ١٠% وإظهار الاتساق الداخلي وفق معادلة هولستي (1969).

حيث بلغت مجموع تكرارات الاتفاق (٣٨) ومجموع تكرارات الاختلاف (٥) وبالتالي فإن نسبة الثبات بلغت (٠,٨٨) وهي نسبة دالة على درجة مقبولة من الثبات.

- المعالجات الإحصائية: للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لجميع فئات تحليل المحتوى
- معادلة هولستي (١٩٦٩) لقياس ثبات الأداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مدى اهتمام رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال خطتها الوطنية بالموهوبين، وكذلك التعرف على أبعادها المرتبطة بالموهبة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي والذي يهدف إلى "وصف المضمون الظاهر الصريح للمادة وفقاً لفئات التحليل ووحداته" (عزيز، ١٩٨٩، p. 85). وفيما يلي عرض النتائج وفقاً لأسئلة البحث.

- **السؤال الأول:** ما مدى اهتمام برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالموهوبين؟

لمعرفة مدى اهتمام برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ بالموهوبين تم حساب التكرارات والنسب المئوية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية للأبعاد التي شملها برنامج التحول الوطني للرؤية والتي لها علاقة بالموهوبين

أبعاد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني	عدد المبادرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الارتقاء بالرعاية الصحية	٧٠	١	1.43%
تحسين مستويات المعيشة والسلامة	٧٦	٤	5.26%
ضمان استدامة الموارد الحيوية	٥٥	٢	3.64%
تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي	٣٨	٢	5.26%
تحقيق التميز في الأداء الحكومي	٦٣	٦	9.52%
تمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيته	٢٤	٣	12.50%
الإسهام في تمكين القطاع الخاص	٧٤	١٢	16.22%
تطوير القطاع السياحي والتراث الوطني	٣٣	١	3.03%
المجموع	٤٣٣	٣١	7.16%

من خلال النظر إلى الجدول في الأعلى (١) يتبين الاتي:

أظهرت النتائج اهتمام برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ بالموهوبين بشكل عام في جميع أبعاده وبنسب متفاوتة بين الأبعاد. فقد بلغت مجموع عدد التكرارات لكافة الأبعاد (٣١) بنسبة (7.16%) وقد توزعت النسبة بين جميع الأبعاد بشكل متفاوت. حيث كان بعد " الإسهام في تمكين القطاع الخاص " الأكثر ارتباطاً من حيث اشتماله على مبادرات مرتبطة بالموهوبين عدد (١٢) مبادرة من أصل (٧٤) و بنسبة (16.22%)، يليه بعد " تمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيته " عدد (٣) مبادرات من أصل (٢٤) مبادرة وبنسبة (12.50%). وجاء البعد الخاص "بتحقيق التميز في الأداء الحكومي" في المرتبة الثالثة بعدد مبادرات (٦) من أصل (٦٣) مبادرة وبنسبة (9.52%). وقد تساوى البعدين التاليين في نسبة اشتمالها على مبادرات مرتبطة بالموهوبين (تحسين مستويات المعيشة والسلامة) و (تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي) حيث بلغت النسبة لكل بعد منهما (5.26%). يليها البعد الخاص "بضمان استدامة الموارد الحيوية" بعدد مبادرات (٢) من أصل (٥٥) وبنسبة (3.64%). كما اشتمل البعد الخاص " بتطوير القطاع السياحي والتراث الوطني" بمبادرة واحدة من أصل (٣٣) مبادرة وبنسبة (3.03%). وأخيراً، اشتمل البعد الخاص "بالارتقاء بالرعاية الصحية" بمبادرة واحدة أيضاً مرتبطة بالموهوبين من أصل (٧٠) مبادرة وبنسبة (1.43%).

وتشير هذه النتائج إلى أهمية الموهوبين في تحقيق الرؤية بشكل عام وفي جميع الأبعاد التي شملتها الخطة التنفيذية لتحقيق الرؤية. كما أتت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة أبو ناصر والجغيمان (٢٠١٢) حول واقع السياسات التربوية في مجال الموهوبين في المملكة العربية السعودية. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن وثيقة السياسات التربوية في المملكة تضمنت بعض المواد المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين واكتشافهم ورعايتهم. كما تتفق هذه النتائج مع ما سعت إليه دول أخرى من تبني استراتيجيات وطنية تهدف إلى تحفيز الإبداع والابتكار في قطاعات الدولة من خلال استقطاب الموهوبين والمبدعين وتهيئة البيئة الداعمة لهم ليسهموا في تحقيق التميز لها وتعزيز مكانتها العالمية (The Employment and Social Development Canada, 2019; Government of Republic of Korea, 2017؛ وزارة الاقتصاد الإماراتية، ٢٠١٦).

السؤال الثاني: ماهي الأبعاد التي شملها الاهتمام بالموهوبين في برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية للمبادرات التي شملتها أبعاد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني والتي لها علاقة بالموهوبين. وفيما يلي جدول يوضح النتائج.

الجدول (٢): أبعاد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني للرؤية مع عدد التكرارات والنسب المئوية للمبادرات التي شملتها الأبعاد والتي لها علاقة بالموهوبين ومجال الاهتمام

م	البعد	عدد المبادرات المرتبطة	المبادرات المرتبطة	مجال الاهتمام	النسبة المئوية
	الارتفاع بالرعاية الصحية	١	- مركز الإبداع الصحي الوطني: تهدف المبادرة إلى تأسيس مركز وطني لتشجيع ورعاية الإبداع والابتكار الصحي	"توفير البيئة الداعمة"	1.43%
	تحسين مستويات المعيشة والسلامة	٤	١. زيادة المشاركة المجتمعية من خلال تفعيل دور المجالس البلدية ومشاركة مؤسسات المجتمع المدني وتأسيس منصة تفاعلية لطرح الأفكار واستقطاب رواد الأفكار والمبدعين ٢. تطوير وتشغيل العمل التقني بالوزارة والأمانات والبلديات: (تهدف هذه المبادرة إلى توحيد مراكز البيانات في مركز بيانات واحد شامل للقطاع البلدي يعمل بأجهزة ذات كفاءة عالية ويدار من فريق عمل ذي قدرات عالية وذلك لرفع الكفاءة التشغيلية) ٣. تطبيق مفاهيم المدن الذكية ٤. تأسيس مركز تميز للتصميم العمراني: مركز لاستقطاب الكفاءات في مجال التصميم العمراني	"الاستقطاب والتمكين" (للمبادرات: ١-٢-٤) "توفير البيئة الداعمة" للمبادرة (٣)	5.26%
	ضمان استدامة الموارد الحيوية	٢	١. زيادة الكفاءة والأداء وتمكين القدرات البشرية للمؤسسات ٢. بناء قدرات المحتوى المحلي: بناء بيت خبرة (تميز) وتطوير قدرات واعدة	"الاستقطاب والتمكين"	3.64%
	تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي	٢	١. تأهيل القوى العاملة وتوفير فرص العمل في القطاع غير الربحي: واستقطاب الكفاءات المتخصصة ٢. تأسيس معمل للابتكار الاجتماعي	"الاستقطاب والتمكين" للمبادرة (١) "توفير البيئة الداعمة" للمبادرة (٢)	5.26%
	تحقيق التميز في الأداء الحكومي	٦	١. البرنامج الوطني الحكومي للابتكار ٢. تطوير مختبر البلوكشين ٣. الكفايات العدلية: مبنية على القدرات ٤. البرنامج الوطني لإعداد وتطوير القيادات الإدارية: اكتشاف وإعداد وتطوير القيادات الإدارية	- "توفير البيئة الداعمة" للمبادرات (١-٢-٦) - "الاستقطاب والتمكين"	9.52%

٥. رفع أداء الموارد البشرية: لقياس وتقييم القدرات والمهارات	٥	٤-٣- للمبادرات (٥)
٦. إطلاق أنظمة وتطبيقات ذكية مشتركة للتعاملات الحكومية: والانتقال لمفهوم الحكومة الذكية من أجل رفع كفاءة العمل	٦	
١. استقطاب المواهب العالمية المناسبة بفعالية	١	
٢. منصة إلكترونية (للبرنامج السعودي لاستقطاب المواهب والكفاءات العالمية)	٢	
٣. العمل على تحسين التصنيف الدولي للمملكة في مجال استقطاب المواهب العالمية	٣	٣
١. إطلاق برنامج شامل يهدف لنشر الوعي والمعرفة الرقمية وتأهيل كوادر وطنية ذات كفاءة عالية للدفع بعملية التحول الرقمي	١	٣
٢. تعزيز الأمن الرقمي في قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات: وتطوير قدرات إدارة التهديدات	٢	٣
٣. تحفيز وتبني الابتكار الرقمي من خلال دعم الرياديين والشركات المحلية الرقمية	٣	٣
٤. إنشاء الهيئة السعودية للملكية الفكرية	٤	٣
٥. برنامج لتصميم السياسات الخاصة بالمنشآت الصغيرة والمتوسطة وتسهيل إجراءات تسجيل المنشآت الإبداعية والجديدة على الاقتصاد السعودي	٥	١٢
٦. إحلال رواد الأعمال في المتاجر العاملة بالتسّتر	٦	١٢
٧. تحفيز الابتكار وتحويل الاختراعات إلى منشآت ناشئة	٧	١٢
٨. بناء القدرات والمهارات للمنشآت الصغيرة والمتوسطة	٨	١٢
٩. إنشاء ودعم مسرعات وحاضنات الأعمال ومجمعات ريادة الأعمال	٩	١٢
١٠. برامج التواصل والتفاعل المباشر مع الشرائح المستهدفة: تهدف المبادرة إلى تعزيز التواصل الفعال بين رواد	١٠	١٢
١. إطلاق برنامج شامل يهدف لنشر الوعي والمعرفة الرقمية وتأهيل كوادر وطنية ذات كفاءة عالية للدفع بعملية التحول الرقمي	١	٣
٢. تعزيز الأمن الرقمي في قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات: وتطوير قدرات إدارة التهديدات	٢	٣
٣. تحفيز وتبني الابتكار الرقمي من خلال دعم الرياديين والشركات المحلية الرقمية	٣	٣
٤. إنشاء الهيئة السعودية للملكية الفكرية	٤	٣
٥. برنامج لتصميم السياسات الخاصة بالمنشآت الصغيرة والمتوسطة وتسهيل إجراءات تسجيل المنشآت الإبداعية والجديدة على الاقتصاد السعودي	٥	١٢
٦. إحلال رواد الأعمال في المتاجر العاملة بالتسّتر	٦	١٢
٧. تحفيز الابتكار وتحويل الاختراعات إلى منشآت ناشئة	٧	١٢
٨. بناء القدرات والمهارات للمنشآت الصغيرة والمتوسطة	٨	١٢
٩. إنشاء ودعم مسرعات وحاضنات الأعمال ومجمعات ريادة الأعمال	٩	١٢
١٠. برامج التواصل والتفاعل المباشر مع الشرائح المستهدفة: تهدف المبادرة إلى تعزيز التواصل الفعال بين رواد	١٠	١٢

الأعمال وصناع القرار من خلال
تطوير منصات وإقامة ملتقيات
ومعارض توعوية وتسويقية خاصة
بالمنشآت الصغيرة والمتوسط
١١. تطوير ونشر برامج ومحتوى ثقافة
العمل الحر ومبادئ ريادة الأعمال
١٢. برنامج الامتياز التجاري: تهدف
المبادرة إلى دعم منظومة الامتياز
التجاري بما يشمل دراسة ووضع
الأدوات التنظيمية والتمويلية والبرامج
الإرشادية والتدريبية والخدمات
الاستشارية والحاضنات الخاصة
بذلك، ونشر ثقافة الامتياز التجاري

تطوير القطاع الساحلي والتراث الوطني	١	تطوير مراكز الإبداع الحرفي والأنشطة الصحراوية	" توفير البيئة الداعمة "	3.03%
المجموع	٣١			7.16%

من خلال النظر إلى الجدول في الأعلى (٢) يتبين الاتي:

جميع أبعاد الخطة لها ارتباط بالموهوبين وبنسب متفاوتة. فبالنظر إلى البعد الأكثر اهتماما من حيث اشتماله على مبادرات مرتبطة بالموهوبين نجد بعد " الإسهام في تمكين القطاع الخاص " اشتمل على عدد (١٢) مبادرة من أصل (٧٤) و بنسبة (16.22%)، مما يشير إلى أهمية دور الموهوبين في المشاركة في تمكين القطاع الخاص لتحقيق رؤية المملكة في هذا الجانب. وقد تنوعت تلك المبادرات ما بين مجال "الاستقطاب والتمكين" المبادرات (١،٢،٣،٧،٨)، وكذلك مجال " توفير البيئة الداعمة " للمبادرات (١٢،١١،١٠،٩،٦،٥،٤) فنجد على سبيل المثال المبادرة (٣) في هذا البعد "تحفيز وتبني الابتكار الرقمي من خلال دعم الرياديين" أشارت إلى تحفيزهم وتبني ابتكاراتهم، بينما مبادرات أخرى في نفس البعد سعت إلى توفير البيئة المناسبة لهم كمبادرة (٩) " إنشاء ودعم مسرعات وحاضنات الأعمال ومجمعات ريادة الأعمال". ومن المبادرات التي تدرج تحت مجال إيجاد البيئة المناسبة لتمكينهم المبادرة (٤) " إنشاء الهيئة السعودية للملكية الفكرية" والتي تعنى بتسجيل الاختراعات للموهوبين وحفظ حقوقهم. كذلك أتت المبادرة (٧) "تحويل الاختراعات إلى منشآت ناشئة" دعما للموهوبين في تفعيل وتطبيق اختراعاتهم.

كما أتى البعد الخاص " بتمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيته" في المرتبة الثانية من حيث الاهتمام بالموهوبين بعدد (٣) مبادرات من أصل (٢٤) مبادرة وبنسبة (12.50%). وبالنظر إلى مبادرات هذا البعد المرتبطة

بالموهوبين نجد أنه اهتم بمجال "الاستقطاب والتمكين" محليا وعالميا وإيجاد الوسائل التقنية لتسهيل استقطابهم وتحسين تصنيف المملكة في هذا المجال. فنجد جميع مبادرات هذا البعد الثلاثة ركزت على هذا الجانب "استقطاب المواهب العالمية المناسبة بفعالية"، "منصة إلكترونية (للبرنامج السعودي لاستقطاب المواهب والكفاءات العالمية)"، و "العمل على تحسين التصنيف الدولي للمملكة في مجال استقطاب المواهب العالمية".

وبالنظر إلى هذا الاهتمام بالموهوبين فيما يخص البعدين "الإسهام في تمكين القطاع الخاص" و "بتمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيته" يلاحظ ارتباطها بما حققته المملكة في تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال لعام ٢٠١٩ من مراكز متقدمة بين دول العالم دعماً وتمكيناً لريادة الأعمال (Global Entrepreneurship and Development Institute, 2020). وقد أشارت الدراسات السابقة إلى الارتباط الوثيق بين الموهوبين وبين الابتكار وريادة الأعمال (Ibata-Arens, 2012; Dai, 2013; Shavinina, 2013). وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما أكدته الدراسات السابقة (Moltzen, 2004; Shavinina, 2009; McCann, 2005) من أهمية الاهتمام بالموهوبين في تحقيق اقتصاد مزدهر وأكثر تنوعاً يعتمد على الابتكار والمهارات المتخصصة.

وقد جاء البعد الخاص "بتحقيق التميز في الأداء الحكومي" في المرتبة الثالثة من حيث اهتمامه بالموهوبين بعدد مبادرات (٦) من أصل (٦٣) مبادرة وبنسبة (9.52%). وقد شمل الاهتمام كلا المجالين "توفير البيئة الداعمة للمبادرات (١-٢-٦)، "إنشاء البرنامج الوطني الحكومي للابتكار" (١)، "تطوير مختبر البلوكشين" (٢)، "إطلاق أنظمة وتطبيقات ذكية مشتركة للتعاملات الحكومية" (٦)، وفي الجانب الآخر اهتمت المبادرات الأخرى في هذا البعد بمجال "الاستقطاب والتمكين" (المبادرات: ٣-٤-٥): "الكفايات العدلية: مبنية على القدرات (٣)، "البرنامج الوطني لإعداد وتطوير القيادات الإدارية: اكتشاف وإعداد وتطوير القيادات الإدارية" (٤)، "رفع أداء الموارد البشرية: لقياس وتقييم القدرات والمهارات" (٥).

و تشير هذه النتيجة إلى مدى إيمان رؤية المملكة بأهمية الموهوبين في تحقيق التميز على مستوى الأداء الحكومي. وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من ارتباط بين الموهبة وتطوير أفكار جديدة وحلول مبتكرة تسهم في تحسين الأداء ومواجهة تحديات العصر التي تواجه الحكومات والمنظمات والتغلب عليها (McCann, 2005; Mumford & Hunter, 2005). كما تتوافق هذه النتائج مع الخطة الاستراتيجية لدولة الإمارات العربية المتحدة للابتكار من خلال مبادرة "مسرعات دبي المستقبل" في استقطاب الموهوبين والمبدعين وتمكينهم في القطاعات الاستراتيجية للدولة كالصحة والتعليم والبنية

التحتية وغيرها، لتحقيق التميز وتعزيز مكانة دولة الإمارات عالمياً (وزارة الاقتصاد الإماراتية، ٢٠١٦).

وقد تساوى البعدين التاليين في نسبة اشتمالها على مبادرات مرتبطة بالموهوبين (تحسين مستويات المعيشة والسلامة) و (تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي) حيث بلغت النسبة لكل بعد منهما (5.26%). فبالنظر إلى البعد الخاص (بتحسين مستويات المعيشة والسلامة) نجد أن هناك أربع مبادرات مرتبطة بالموهوبين تنوعت ما بين "الاستقطاب والتمكين" (للمبادرات: ١-٢-٤) "تأسيس منصة تفاعلية لطرح الأفكار واستقطاب رواد الأفكار والمبدعين" (١)، ومبادرة "توحيد مراكز البيانات في مركز بيانات واحد شامل للقطاع البلدي يعمل بإجراءات وأجهزة ذات كفاءة عالية ويدار من فريق عمل ذي قدرات عالية وذلك لرفع الكفاءة التشغيلية" (٢)، ومبادرة "تأسيس مركز لاستقطاب الكفاءات في مجال التصميم العمراني" (٤). في المقابل ارتبطت المبادرة "تطبيق مفاهيم المدن الذكية" (٣) بمجال "توفير البيئة الداعمة".

وبالنظر إلى البعد الخاص (بتعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي) يتضح اشتماله على مبادرتين مرتبطتين بالموهوبين ونسبة بلغت (5.26%) من مجموع مبادرات البعد. وقد اندرجت المبادرتين تحت المجالين الرئيسيين "الاستقطاب والتمكين" للمبادرة (١) "تأهيل القوى العاملة وتوفير فرص العمل في القطاع غير الربحي: واستقطاب الكفاءات المتخصصة"، ومجال "توفير البيئة الداعمة" للمبادرة (٢) "تأسيس معمل للابتكار الاجتماعي".

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة الخاصة بالبعدين (تحسين مستويات المعيشة والسلامة) و (تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي) اهتمامهما بنسبة متساوية بالموهوبين سواء في جانب الاستقطاب والتمكين أو توفير البيئة الداعمة لهم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الخطط الوطنية لبعض الدول الأخرى (Employment and Social Development Canada, 2019؛ وزارة الاقتصاد الإماراتية، ٢٠١٦) والدراسات السابقة (Moltzen, 2004; McCann, 2005؛ الجغيمان & معاجيني، ٢٠١٣) من أهمية دور الموهوب في إيجاد الحلول الإبداعية فيما يواجه المجتمعات من تحديات اجتماعية وبيئية وغيرها.

أتى في المرتبة السادسة من حيث الاهتمام بالموهوبين البعد الخاص "بضمان استدامة الموارد الحيوية" بعدد مبادرات (٢) من أصل (٥٥) ونسبة (3.64%). وقد اندرجت كلا المبادرتين "زيادة الكفاءة والأداء وتمكين القدرات البشرية للمؤسسات" (١)، و المبادرة "بناء قدرات المحتوى المحلي: بناء بيت خبرة (تميز) وتطوير قدرات واعدة" (٢) في هذا البعد تحت مجال "الاستقطاب والتمكين". وبالنظر إلى هذا البعد ومبادراته نجد أنه أكد على أهمية تنمية القدرات الوطنية المبدعة لإدارة الأزمات والتنبؤ بالمخاطر الطبيعية والاستجابة

السريعة لها وذلك حماية للبيئة من الأخطار الطبيعية كالأفات والكوارث وكذلك تنمية الموارد الطبيعية وضمان الاستفادة منها و تحقيق الأمن الغذائي والمائي والدوائي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له الخطة الوطنية لكندا نحو أهمية دور الموهوبين في ضمان تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) التي تهدف إلى معالجة التحديات البيئية (Employment and Social Development Canada, 2019).

وكان في المرتبة السابعة من حيث الاهتمام بالموهوبين البعد الخاص " بتطوير القطاع السياحي والتراث الوطني" بمبادرة واحدة من أصل (٣٣) مبادرة وبنسبة (3.03%). وقد اندرجت المبادرة " تطوير مراكز الإبداع الحرفي والأنشطة الصحراوية" تحت مجال " توفير البيئة الداعمة ". وبالرغم من أهمية الإبداع والابتكار وريادة الأعمال في اقتصاد السياحة الحديث (Bascavusoglu-Moreau, Kopera, & Wszendybył-Skulska, 2013) نجد أن هذا البعد لم يحظى بالاهتمام الكافي بالموهوبين ولعل ذلك يعود إلى أن مجال السياحة في السعودية يعتبر من القطاعات الناشئة والحديثة وتحتاج إلى مزيد من الخبرة في فهم دور الموهوبين في تنمية وتحقيق أهداف هذا القطاع.

وأخيراً، أشتمل البعد الخاص "بالارتقاء بالرعاية الصحية" بمبادرة واحدة مرتبطة بالموهوبين من أصل (٧٠) مبادرة وبنسبة (1.43%). حيث اندرجت المبادرة "إنشاء مركز الإبداع الصحي الوطني: تهدف المبادرة إلى تأسيس مركز وطني لتشجيع ورعاية الإبداع والابتكار الصحي" (١)، تحت مجال " توفير البيئة الداعمة ". وتشير هذه النتيجة إلى ضعف الاهتمام بالموهوبين في هذا البعد بالرغم مما أكدته الدراسات السابقة من أهمية الموهوبين في تطوير الرعاية الصحية وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الصحية والأمراض والفايروسات المستعصية التي تواجه المجتمعات والشعوب. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما توصلت إليه دراسة (Jackson, 2005) حول آراء العاملين في مجال الرعاية الصحية في بريطانيا حيث توصلت الدراسة إلى أن غالبية المشاركين لا يرون علاقة بين الإبداع والمجال الصحي. كما لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Shahzad & Zareen, 2011) والتي أشارت إلى التصور الإيجابي لدى قيادات الرعاية الصحية في مدينة لاهور بالهند نحو أهمية الإبداع والابتكار في المجال الصحي.

- الخاتمة والتوصيات

سعت الدراسة الحالية إلى تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها المتعلقة بالموهوبين لفهم مدى اهتمامها بالموهوبين. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين أبعاد الخطة الثمانية وبين الاهتمام بالموهوبين. كما أتى الاهتمام بنسب متفاوتة بين تلك الأبعاد كان أكثرها ارتباطاً بعد " الإسهام في تمكين القطاع الخاص " من حيث اشتماله على مبادرات مرتبطة بالموهوبين، كما كان أقلها ارتباطاً بالموهوبين البعد الخاص "بالارتقاء بالرعاية الصحية" بمبادرة واحدة مرتبطة بالموهوبين من أصل (٧٠)

- مبادرة. كما تنوع مجال الاهتمام ما بين "الاستقطاب والتمكين" وما بين "توفير البيئة الداعمة لهم". وبالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بعدد من التوصيات ومنها:
- ضرورة زيادة الاهتمام بالموهوبين في كافة أبعاد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها.
- ضرورة إبراز دور الموهوبين في تحقيق أهداف الرؤية واطلاع صانعي القرار بأهمية دورهم
- يلاحظ ضعف الارتباط بين البعد الخاص بالمجال الصحي بالموهوبين مما يؤكد ضرورة القيام بأبحاث حول أسباب ذلك وأخذ رأي المختصين في المجال الصحي.
- أهمية دراسة مدى تحقيق تلك الأبعاد لمستهدفاتها ومدى إمكانية مشاركة الموهوبين في تحقيقها.
- أهمية قيام الجامعات بدورها في تثقيف الموهوبين بأهمية مشاركتهم في تحقيق الرؤية ومجالات الاهتمام.
- أهمية قيام وزارة التعليم بعقد الدورات للمهتمين وصانعي القرار في تحقيق الرؤية حول أهمية دور الموهوبين وسماتهم وقدراتهم.
- أهمية ربط برامج الموهوبين الاثرانية بأبعاد برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها.
- أهمية زيادة الوعي المجتمعي بأهمية دور الموهوبين في تحقيق رؤية المملكة من خلال المحاضرات والدورات العامة.

المراجع

- أبو ناصر، ف. م.، & الجغيمان، ع. ا. م. (٢٠١٢). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨(٣)، ١٩٥-٢١٣.
- الجغيمان، ع. ا. ب. م.، & معاجيني، أ. ب. ح. (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. Journal of Educational and Psychological Sciences, 222(1257), 1-52.
- العساف، ص. (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العصيمي، خ. ب. م. ح. (٢٠٠٧). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. Paper presented at the اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- القريطي، ع. ا. أ. (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم (١ ed). مصر: دار الفكر العربي.
- المنقاش، س. ب. ع. ا. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة العلوم التربوية، ١٩(١)، ٣٨١-٤٤٠.
- برنامج التحول الوطني. (٢٠١٦). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني. الرياض: مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية Retrieved from https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/NTP%20Arabic%20Public%20Document%202810_0.pdf
- بني خلف، ص. ح. م. (١٩٩٥). السياسات التربوية في خطاب العرش الهاشمي منذ تأسيس إمارة شرق الأردن. جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- عبد الحميد، م. (٢٠٠٧). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. بيروت، لبنان: دار ومكتبة الهلال.
- عزيز، م. (١٩٨٩). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قسايمة، م. م. (١٩٩٥). ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي كما يدركها الإداريون التربويون في الأردن. الأردن الجامعة الأردنية.
- كراجة، ع. ا. (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس: دار اليازوري العلمية.

- وزارة الاقتصاد الإماراتية. (٢٠١٦). دور الإبداع والابتكار المستمر في ضمان المركز التنافسي للمؤسسات الاقتصادية والدول "دراسة حالة دولة الإمارات". الإمارات العربية المتحدة.

Al Qarni, M. A. (2010). Evaluation of provisions for gifted students in Saudi Arabia. University of Wollongong Wollongong, Australia ،
Bascavusoglu-Moreau, E., Kopera, S., & Wszendybył-Skulska, E. (2013). The role of creativity in development of innovation in tourism. Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation, Forthcoming .

Becker, G. S. (2002). The age of human capital
Press, Prufrock. In E. P. Lazear (Ed.), Education in the twenty-first century. Stanford, CA: Hoover Institution.

Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. New York, NY, US: Free Press.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). An introduction to educational research. In: New York: Longman Inc.

Brown, E., Avery, L., Van Tassel-Baska, J., Worley, B. B., & Stambaugh, T. (2006). A five-state analysis of gifted education policies. Roeper Review, 29(1), 11-23.
doi:10.1080/02783190609554379

Dai, D. Y. (2013). How advances in gifted education contribute to innovation education, and vice versa. The Routledge International Handbook of Innovation Education, 82-97 .

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2010). Education of the gifted and talented (6 ed.). Boston, MA: Pearson.

Employment and Social Development Canada. (2019). Towards Canada's 2030 Agenda National Strategy: Interim Document: Employment and Social Development Canada.

Fowler, F. C. (2013). Policy studies for educational leaders: An introduction. Boston, MA: Pearson

Fowler, F. C. (2014). Policy studies for educational leaders. NJ: Merrill.: Upper Saddle River.

- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In F. J. M. K. A. Heller, & A. H. Passow (Ed.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 69-88). Oxford: Pergamon Press.
- Gallagher, J. J. (2002). Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy. Senior Scholars Series. In. Storrs C. T.: National Research Center on the Gifted Talented.
- Gardner, H. E. (2008). Extraordinary minds: Portraits of 4 exceptional individuals and an examination of our own extraordinariness. New York: Basic Books.
- Global Entrepreneurship and Development Institute. (2020). Global Entrepreneurship Index. Retrieved from <https://thegedi.org/global-entrepreneurship-and-development-index/>
- Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. MA: Reading: Addison-Wesley.
- Ibata-Arens, K. (2012). Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States. Administrative Sciences, 2, 1-25. doi:10.3390/admsci2010001
- Jackson, N. (2005). Creativity in medicine and medical education Retrieved from UK: https://www.creativeacademic.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/creativity_in_medicine.pdf
- Johnsen, S. K. (2014). Gifted Education Programming Standards. Methods and Materials for Teaching the Gifted .
- Krneta, D. L. (2016). Perception of Present and Vision of Future of Gifted Students. Universal Journal of Educational Research, 4(8), 1745-1752 .
- Mammadov, S. (2015). Current Policies and Policy Efforts for the Education of Gifted Children in Turkey. Roeper Review, 37(3), 139-149. doi:10.1080/02783193.2015.1047548

- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Being smart about gifted children. Scottsdale, AZ
United States: Great Potential Press.
- McCann, M. (2005). Our greatest natural resource: Gifted education in Australia. *Gifted Education International*, 19(2), 90-106 .
- Moltzen, R. (2004). Gifted education in New Zealand. *Gifted Education International*, 18(2), 139-152 .
- Mumford, M., & Hunter, S. (2005). Innovation in Organizations: A Multi-Level Perspective on Creativity. *Research in Multi Level Issues*, 4, 9-73. doi:10.1016/S1475-9144(05)04001-4
- Passow, A. (2003). International perspectives on gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 528-535). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55–90): Prufrock Press.
- Shahzad, S., & Zareen, H. (2011). Perception of intellectual stimulation, creativity and innovation among health managers working in tertiary level hospitals. *Journal of Ayub Medical College, Abbottabad : JAMC*, 23(3), 86-90 .
- Shavinina, L. (2009). On Giftedness and Economy: The Impact of Talented Individuals on the Global Economy. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 925-944). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Shavinina, L. (2013). How to develop innovators? *Innovation education for the gifted*. *Gifted Education International*, 29(1), 54-68 .
- The Government of Republic of Korea. (2017). *A Nation of the People A Just Republic of Korea*. The Republic of Korea Retrieved from <http://english.president.go.kr>

اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد عند التلاميذ الذين لديهم

صعوبات تعلم

Attention Disorders and Increasing Movement Activity of Learning Disabilities Pupils

إعداد

عفاف بنت محمد الباهلي

د. ابراهيم بن سعد أبو نيان

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasht.2021.137038

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

يلقي هذا البحث الضوء على أحد الاضطرابات الرئيسية المتزامنة مع صعوبات التعلم وهو اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ويتناول البحث هذا الاضطراب من حيث التعريف، والخصائص المميزة للمصابين به، ونسبة انتشاره وأسباب الإصابة به، كما يوضح طرق تشخيصه، وأنواع صعوبات التعلم المرتبطة به، وسبل التعامل معها في البيت والمدرسة. وأخيرا يستعرض البحث بعضاً من الدراسات ذات الصلة بالموضوع ويخلص إلى عدد من النتائج والتوصيات المقترحة.

Abstract:

This research sheds light on one of the main disorders of learning disabilities, namely attention disorder and increasing activity. This research deals with this disorder as a definition, distinguishing traits of the afflicted with this disorder, percentage of its spread and causes of affliction, diagnoses methods, related types of learning disabilities and ways of treatment at home and at school. Finally, this study deals with some studies related to the subject, and it concludes to a number of suggested results and recommendations.

المقدمة :

لقد حظيت المشكلات الدراسية منذ وقت طويل باهتمام علماء النفس والتربية وغيرها من العلوم وذلك بسبب حساسيتها وتأثيرها على المستوى النفسي والتعليمي والاجتماعي للدارسين ومجتمعاتهم وما زالت تعتبر من أهم المشكلات العصرية كونها مصدراً لإعاقة النمو والتقدم. وقد أُنْصَح من الدراسات والأبحاث بأن ثمة علاقة بين اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وبين صعوبات التعلم والتي تظهر على شكل صعوبات في الإدراك والذاكرة وصعوبات القراءة كالتعرف على الكلمة، والفهم القرائي وصعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات وغيرها. وقد أكدت بعض الدراسات على وجود العلاقة الارتباطية بين التأخر النمائي الانتقائي والمحافظة على استمراريته لفترة من الوقت مما يعتبر مشكلة رئيسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إذ يتمثل هذا التأخر على شكل تشتت الانتباه والانداغية، كما نجدهم يعانون من البطء في تعلم التركيز على الأبعاد المتعلقة بالمهام التعليمية (Epstein,2008, Dougl,2003, Carr,2007, Bryan,2006). وقد استعرضت بعض الدراسات نسبة حالات صعوبات التعلم المصحوبة باضطراب الانتباه وفرط الحركة، وعلى الرغم من انه ثمة فروق كبيرة بين الدراسات في هذا التقدير، والتي عادة ما ترجع إلى تصميم الدراسة وتعريف كل من صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد المستخدم في كل دراسة، إلا أن البعض ذكر أنها تتراوح بين ١٠% إلى ٤٣% (Gallico,Bruce,Shapiro,1993) الأمر الذي يزيد المشكلة أهمية حيث أن صعوبات التعلم وخاصة الأكاديمية منها تجعل الأطفال عاجزين عن مسايرة المستوى الدراسي لزملائهم وتحقيق تحصيل مقبول مما يجعلهم عرضة للرسوب والتسرب المدرسين. ومن هنا تظهر أهمية التشخيص والعلاج والمتابعة وتوضيح الروابط بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة، وصعوبات التعلم الأكاديمية منها على وجه الخصوص، وطرق التعامل معها، والاستراتيجيات المناسبة لها داخل الصف وخارجه وهذا ما سيتم تناوله في هذا البحث.

مشكلة البحث

يناقش البحث مشكلة صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه وفرط الحركة من حيث أنواعها ومظاهرها وما هي الأساليب العلاجية المقترحة. فبحسب الدراسات تتزامن اضطرابات الانتباه وفرط الحركة مع الكثير من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. والملاحظ أن هذا الموضوع لم يلقى الاهتمام الكافي على الصعيد العربي، والدراسات العربية لم تواكب البحوث الأجنبية في هذا المجال وغالبية الدراسات الموجودة، إن وجدت، لم تربط بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم المتعلقة بها بشكل مباشر، على الرغم من وجود تزامن بينهما وضرورة التنبيه إلى طبيعة هذا التزامن الأمر الذي سيساعد على تجنب التعامل الخاطئ مع تلك المظاهر سواء من الأسرة أو من مجتمع

المدرسة ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، كذلك لوحظ أن معظم الدراسات التي تناولت مظاهر صعوبات التعلم المتعلقة بهذا الاضطراب اعتمدت على العلاج بالعقاقير، بينما ترى الباحثة أن التدخل عن طريق العلاجات السلوكية والأنشطة يساعد بشكل أفضل على التخفيف من مظاهر هذا الاضطراب وما ينتج عنه داخل البيت والمدرسة، خاصة وأن معظم الأنشطة المذكورة محببة لدى الأطفال، لذلك يناقش البحث هذا الموضوع موضعاً تأثير فرط الحركة وتشتت الانتباه على عملية التعلم لدى التلاميذ، تحديداً في المراحل الدراسية المبكرة والتي تعتبر اللبنة الأساسية لعملية التعلم.

ومثل هذه الاضطرابات لا تؤثر على عملية التعلم فقط، بل ينتج عنها مشكلات في ممارسة الأنشطة الرياضية والحياة العملية والعائلية والتعامل مع الأصدقاء وقد تمتد إلى توافهم في الحياة بصفة عامة. محمد عدس (١٩٩٨). ومن خلال ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية، التي عادةً ما تنزامن مع اضطراب الانتباه وفرط الحركة وكشف الغموض عنها، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة لمساعدة هذه الفئة لمساعدتهم على التعلم من خلال إمكانياتهم وقدراتهم ومحاولة جعلهم يصلون إلى أفضل مستوى ممكن، عن طريق ممارسات تربوية تتناسب وخصائصهم، واستراتيجيات تعلم تتوافق مع مظاهر هذا الاضطراب.

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من كونه يعمل على توضيح مظاهر اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بأنواعه وبيان تأثيره على نواحي التعلم، لكشف الغموض واللبس المحيط بمظاهر صعوبات التعلم المتزامنة مع اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين في المدارس، والأسر في المنازل، وللدن من أوجه التعامل الخاطئ مع تلك المظاهر من قبل معلمي صعوبات التعلم أو معلمي التعليم العام، كذلك يسعى إلى تقديم معلومات حول صعوبات التعلم المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد و تحديد الاستراتيجيات التربوية والتعليمية المناسبة للتعامل مع صعوبات التعلم المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أيضاً توضيح الخصائص التعليمية والنمائية للأشخاص الذين لديهم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما تتبع أهمية البحث من ندرة البحوث والدراسات التي تناولت اضطراب الانتباه وفرط الحركة عند ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يجعل هذا البحث نواه لبحوث ودراسات أخرى متفرعة في هذا المجال. كما يفيد كلاً من مخططي ومنفذي البرامج المتعلقة بصعوبات التعلم.

أهداف البحث

يهدف البحث بشكل عام إلى استكشاف العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحت هذا الهدف تدرج عدد من الأهداف الفرعية

- ١- التعريف باضطراب الانتباه وفرط الحركة من حيث المفهوم والنسبة والأسباب والتشخيص.
- ٢- توضيح خصائص التلاميذ المصابين باضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- ٣- توضيح مظاهر صعوبات التعلم التي قد تتزامن مع اضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- ٤- اقتراح عدد من الاستراتيجيات التربوية التعليمية للتعامل مع صعوبات التعلم المرتبطة بالانتباه وفرط الحركة.

مصطلحات البحث

يدور طرح البحث حول مصطلحين رئيسيين للموضوع هما، اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ومصطلح صعوبات التعلم . ويعرفان كالتالي :

اضطراب الانتباه وفرط الحركة

هو اضطراب عصبي سلوكي نمائي يوصف بأنه نقص دائم في الانتباه ونشاط حركي زائد (Chadd,2000) كما أنه اضطراب متعدد الأبعاد، يظهر الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب درجات متفاوتة في الصعوبة.

وتعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (ABA,2000) بأنه العرض المزمن في نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد والانفعالية والتي يحدث بشكل أكثر من المعتاد في الشدة وعدد مرات الحدوث مقارنة بنفس الفئة العمرية في النمو.

اضطراب الانتباه

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه عدم القدرة على اختيار مثير مناسب، من بين مجموعة المثيرات (بصرية سمعية ، لمسية...) التي يتعرض لها الطفل، والاحتفاظ به لفترة زمنية محددة، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقاييس اضطراب قصور الانتباه- فرط الحركة.

فرط الحركة

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه حركة الطفل غير المعتادة خلال فترة زمنية محددة، والتي تتمثل في الاندفاعية والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعياً، بالإضافة إلى عدم الاتزان الانفعالي، مقارنة بمن يساوونه بالعمر، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس اضطراب قصور الانتباه – فرط الحركة.

صعوبات التعلم

Federal Register(1977)

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى التلاميذ الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تشمل على استخدام وفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على أن يستمع أو يفكر أو يتحدث أو يكتب أو يقرأ أو يقوم

بعمليات حسابية ، ويشتمل هذا الاضطراب على حالات مثل صعوبات في الإدراك ، وانخفاض في الأداء الوظيفي ، وصعوبة في القراءة، وهذا المصطلح لا يشمل الطلاب الذين لديهم مشاكل في التعليم تعود إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو عدم كفاية من النواحي البيئية أو الاقتصادية أو الثقافية.

التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)

إن مفهوم الصعوبات التعلم الخاصة بالتعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات : التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي، أو الفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية، أو الاستدلال الحسابي، والتهجي. ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا ما اخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.

أسئلة البحث

يطرح البحث عدد من التساؤلات الهامة حسب وجهة نظر الباحثة، وهي كالتالي:

١- هل توجد علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم ؟ وما طبيعة تلك العلاقة؟

٢- ما مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة بفرط الحركة وتشتت الانتباه.

٣- ما الإستراتيجيات التربوية المناسبة لمواجهة صعوبات التعلم المرتبطة بفرط الحركة وتشتت الانتباه.

منهجية البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها، وذلك من خلال دراسة النظريات والبحوث ذات العلاقة، وتحليلها ثم تصنيفها، كما تناولت الباحثة عدداً من الدراسات التي تتطرق إلى محاور البحث وتجب على أسئلته، وتناقش تفاصيله. واشتملت المواضيع المدروسة على موضوعات صعوبات التعلم من حيث التشخيص والمظاهر والعلاج واستراتيجيات التدريس، كما اشتملت على موضوعات فرط الحركة وتشتت الانتباه من حيث التشخيص والمظاهر والعلاج. وانحصرت البحوث المتناولة بين الفترة الزمنية ٢٠٠٠ إلى ٢٠١١ ، بغض النظر عن عدد العينات في البحوث المدروسة.

المفاهيم العامة للبحث

تعد عملية الانتباه من أبرز العمليات العقلية التي يحتاجها الطفل في التعلم، وذلك لأن اكتساب المعلومات يتطلب من الطفل النظر، والإصغاء إلى المدرس، وعدم الالتفات إلى المثيرات المحيطة بغرفة الصف، كالمشتتات البصرية أو السمعية، والتلميذ الذي لديه تشتت انتباه مع ما يرافقه من نشاط زائد لا يستطيع التركيز مع معلمه، وغالباً ما ينشغل بالمثيرات

المحيطة به والتي تؤدي إلى تعطيل عملية التعلم كما أنها تقلل فرص اكتساب المعلومات، ويناقش البحث عدداً من المفاهيم العلمية التي ترتبط بأبعاد هذا الموضوع وتغطي محاوره الأساسية بالشكل التالي:

خصائص الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه

يمكن تقسيم خصائص ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي (ABA,2000) بالشكل التالي:

١- الذين لديهم اضطراب في الانتباه

يعاني التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب من مشاكل في القدرة على التركيز والانتباه داخل غرفة المصادر، كما يعانون من النسيان، وسرعة التشتت.

ويمكن تلخيص بعض خصائصهم والأعراض التي يعانون منها حسب ما ذكرتها (Rief,2005) كالتالي: سرعة تشتت الانتباه لأي مثير خارجي مثل الصوت أو الحركة في البيئة المحيطة، ولا يعير انتباهه عندما يتم التحدث إليهم مباشرة، كذلك صعوبة في تذكر وتأدية التعليمات، وصعوبة الحفاظ على الانتباه في المهمات ونشاطات اللعب، والنسيان للأنشطة اليومية، وعدم القدرة على إكمال الواجبات مما يؤدي إلى أعمال مدرسية غير كاملة، كذلك يظهر عليهم عدم القدرة على العمل باستقلالية، ويحتاج إلى أن يقوم المدرس بالتركيز عليه باستمرار.

٢- الذين لديهم نشاط حركي زائد

ويشمل هذا النوع الأطفال الذين لا يستطيعون الجلوس بثبات، ويتكلمون بكثرة، ويعانون من عدم القدرة على اللعب بهدوء ويمكن تلخيص بعض خصائصهم والأعراض التي يعانون منها حسب ما ذكرتها (Rief,2005) في التالي: حركة دائمة ومتواصلة طوال اليوم، ويترك المقعد في غرفة المصادر عندما يتوقع منه أن يكون جالساً، لا يستطيع الجلوس بثبات، دائماً ما يقفز ويتحرك حول الكرسي أو يقف على الطاولة، كذلك يتميز الأطفال بالطاقة العالية بمعنى حركة مستمرة، لا يهدأ الطفل خلالها، والركض والتسلق بشكل كبير في مواقف وأماكن من المفترض ألا يفعل فيها ذلك، أيضاً فإنه دائماً يشعر بحاجة للعب بأي شيء في يديه أو محاولة الوصول لأي شيء يمسكه بيديه باستمرار، ويجد صعوبة في المواقف التي تتطلب الانتظار بصبر.

٣- الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد

وهو النوع الثالث وتشتمل خصائصهم على خصائص كلا النوعين السابق ذكرهما ويمكن القول أن أغلب الأطفال من ذوي اضطرابات الانتباه لديهم كلا الاضطرابين وتقدر النسبة بحوالي ٨٥% من الأطفال الذين لديهم هذا العرض.

نسبة الإصابة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد بشكل عام لا يوجد دراسات دقيقة في العالم العربي تحدد نسبة الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وعلى كل حال في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح نسبة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد ما بين ٣ - ٧ بالمائة (APA,2000)

أسباب الإصابة بنقص الانتباه والنشاط الزائد

تتعدد العوامل المسببة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ويمكن إجمالها بما يلي : مشاكل العوامل العصبية والاختلاف في الدماغ، ويقصد به عدم توازن التحولات العصبية والكيميائية في الدماغ أو قلة نسبة التمثيل الغذائي في بعض أجزاء المخ (Rief,2005) أيضا هناك الأسباب الجينية الوراثية حيث أظهرت الدراسات التي أجريت على الأفراد من ذوي نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد أن الوراثة قد تكون احد عوامل الإصابة بهذا العرض

(Rmall,2000;Sohn,2002) بمعنى انتقال الخصائص الوراثية من خلال الأسرة، وتظهر بمعدلات عالية بين الأقارب من الدرجتين الأولى والثانية كما تظهر هذه الأعراض لدى التوائم المتطابقة الذين يشتركون في بويضة واحدة. ومن ضمن الأسباب المقترحة أيضا ما يعرف بالأسباب البيئية، كأن يعيش الطفل ذو نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد في بيئة فوضوية مقابل بيئة منظمة، أو أن يعيش في بيئة فيها إدارة سلوك فعال مقابل العكس، كل هذا ممكن أن يسهم إيجابياً أو سلبياً على الطفل، أما فيما يتعلق بالنمط الغذائي فإن معظم الدراسات والأبحاث لا تدعم القول أن نوعية الغذاء أو المواد الحافظة والسكر من مسببات اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد (Barkly,2000) كذلك من بين الأسباب حدوث اضطراب في النظام الحسي أو ما يعرف بانخفاض التوصيل الجلدي الأساسي وضالة مقدار الاستجابة الجلدية وأخيراً أسباب أخرى مثل التعرض للإصابة أثناء الحمل أو الولادة مما يؤثر على نمو الدماغ الطبيعي. (Rief,2005)

تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

غالبا ما يكون من الصعب جداً تشخيص هذه الحالة حيث أنها تتشابه مع أعراض أخرى كثيرة، ولهذا السبب لابد من توافر شروط معينة لكي يمكن تمييز هذا الاضطراب مثل : استمرارية بداية ظهور الأعراض والسمات ستة أشهر فأكثر، وأن تكون بداية ظهور الأعراض قبل سن السابعة من عمر الطفل كذلك تواجد وظهور هذه السمات على الأقل في بيئتين مختلفتين لهذا الطفل أو أكثر، مثل بيئة المدرسة وبيئة المنزل أو المدرسة والشارع، أيضاً يجب أن تكون هذه السمات المرضية قد أثرت على مستواه الاجتماعي والأكاديمي تأثيراً واضحاً وبلغاً، وأن تكون لدى الطفل ست سمات فأكثر حتى يتم تشخيصه باضطراب الانتباه وفرط الحركة، أيضاً يجب أن تتميز هذه الاضطرابات عن الاضطرابات النفسية

الأخرى مثل، اضطراب المزاج، أو اضطراب القلق، أو الاضطراب التفككي أو الانشغالي أو اضطراب الشخصية، واعتقد أن بعض هذه الخصائص تحتاج لدقة في تحديدها الأمر الذي قد يصعب على أولياء الأمور، على سبيل المثال الخاصية الأخيرة التي تشترط أن تتمايز الاضطرابات عن الاضطرابات النفسية حتى نشك بأنها اضطرابات تشتت انتباه، لذلك لابد من عقد دورات توعوية وتدريبية لأولياء الأمور ونشر الثقافة بخصوص هذه الأعراض وكيفية اكتشافها حتى يستطيع الآباء تمييزها بدقة

وللأسف بأن مثل هذه الدورات لا تعقد في المملكة العربية السعودية إلا على نطاق ضيق، وإن عقدت فإنها تعقد بشكل أكاديمي بحث ولا يحضرها إلا المهتمون الأكاديميون .

وعموماً فإن الطريقة المثلى لتشخيص اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد هو التشخيص الشامل المتعدد التخصصات وقد اقترح (Turnbull, et al (2004 نموذج للتشخيص يشتمل أولاً على

الملاحظة الأولية من قبل الوالدين أو المدرس ثم المسح الأولي ويتم في هذه المرحلة جمع معلومات أولية وإجراء اختبارات ذكاء وتحصيل بالإضافة لإجراء مسح طبي عام لاستبعاد أي مشاكل في القدرات الحسية الأخرى، المرحلة الثالثة هي مرحلة ما قبل التحويل للتشخيص الشامل وفي هذه المرحلة يتم تطبيق توصيات المرحلة السابقة على أمل أن يتم التعامل مع المشكلة بدون تحويل، والمرحلة الأخيرة هي التحويل للتشخيص الشامل وفي هذه المرحلة يتم إجراء تقييم نفسي، وإجراء اختبارات ذكاء وتحصيل فردية وتطبيق قوائم تقدير سلوك والملاحظة المتقنة بالإضافة إلى إجراء تقييم مبني على المنهج. ثم بعد إجراء التشخيص من قبل الفريق متعدد التخصصات يقوم الفريق بوضع الخطة التربوية الفردية.

مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد

يواجه الكثير من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة العديد من مشكلات التعلم التي قد تحول دون إتمامهم للدراسة أو الفشل الدراسي ويمكن إجمال هذه المشاكل فيما يلي:

الصعوبات اللغوية

يعاني معظم الأطفال الذين لديهم اضطراب انتباه وفرط حركة من مشكلات في التحصيل القرائي و الكتابي تبدأ في المراحل الدراسية الأولى وتزايد كلما تم تجاهلها، وترتبط غالباً بمشكلات الانتباه مشكلات اللغة والتي قد تقود إلى صعوبات أكاديمية في الجوانب اللغوية، كالقراءة ومشكلات التواصل والتعبير عن الذات، وهذا ما أكدته رابنور وزملائه (Rabiner et al (2000 في دراسته حول الصعوبات التعليمية التي يمر بها التلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث خلص إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشر لحدوث صعوبات القراءة لاحقاً لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها، كما أكدت هذه الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف في الانتباه لدى الأطفال الذين تظهر لديهم

إعراض هذا الضعف في سن مبكر. كما لفتت بعض الدراسات إلى أن ضعف المهارات اللغوية كضعف اللغة التعبيرية والاستقبالية وكذلك الذكاء اللغوي المنخفض يترافق عادة مع هذا الاضطراب، وقد أكد هذه النتائج ماكليس ورفاقه (McInnes,et al (2003). وهذا ما لاحظته على الكثير من طالباتي خلال عملي في سلك التعليم.

صعوبات الرياضيات

العديد من التلاميذ الذين يعانون من فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم صعوبة في التحصيل بالمستوى المناسب لعمرهم في العديد من المجالات الأكاديمية بما فيها الرياضيات، ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء الأطفال المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات واستيعاب الحقائق الأساسية لحل المشكلات بالوقت المناسب، كذلك استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات الرياضية بفاعلية، كما أن تطبيق الحقائق الخاصة بالجمع والطرح وجدول الضرب تأخذ وقت أطول مما يستهلكه الطفل الذي لا يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه، وهذا بدوره يؤثر على التعلم اللاحق للمستويات الأعلى من الرياضيات والمهارات التقنية. مشكلات الرياضيات التي يعاني منها التلاميذ الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه تنصب غالباً على مفهوم الاستلاف وجدول الضرب والتي ترتبط غالباً بمشكلات تشغيل الذاكرة وهذا بالفعل ما لاحظته على تلميذاتي أثناء عملي في سلك التدريس. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه يبدون أداء أفضل عندما تنظم المهام الرياضية لتتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي المناسب للتلميذ، وعندما تقدم لهم تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم كذلك عندما تكون نتائج أدائهم ظاهرة ومرتبطة بعملهم، وحين يتم استخدام إجراءات مناسبة لتقديم دروس الرياضيات لهم كاستخدام القصص والأساليب المثيرة فان ذلك يشد انتباه الأطفال ويعمل على تحسن أدائهم الأكاديمي (Rabiner,2005).

ضعف الإحساس بالوقت

صعوبة التحكم بالوقت هي أيضاً عنصر أساسي للمشكلات التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ومشكلة تقدير الوقت قد تكون هي الأساس لعدم انجازهم للمهام المطلوبة في الوقت المناسب، ويؤكد الخبراء على أهمية تدريب مهارة الإحساس بالوقت وتقديره من خلال استخدام ساعات التوقيت الرقمية والرملية، وبطاقات لفت الانتباه وغيرها من المنبهات التي يمكن لفت انتباه الأطفال من خلالها (Barkly,1997).

اضطراب الوظائف التنفيذية

ويقصد بها القدرة على اتخاذ القرار والتخطيط للخطوات التي تساعد على التحكم بالسلوك، كأن يقوم الطفل الذي لديه مهام وواجبات دراسية طويلة المدى بتقسيمها إلى أجزاء ومن ثم عمل خطه لاستكمال كل جزء ومتابعة الأداء طوال فترة انجاز العمل، وعلى الرغم

من انه لا توجد قوائم محددة عالمياً لهذه الوظائف إلا أن معظم الخبراء اتفقوا على أن أهم هذه الوظائف هي : التخطيط ، السببية، تشغيل الذاكرة التحكم في السلوك، الانتباه وتحويل مجموعات المعرفة، المرونة في التفكير، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الوظائف التنفيذية الغير مناسبة قد تكون هي الأساس في الصعوبات التعليمية التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال(Piederman,2004)

الاستراتيجيات التربوية العلاجية المقترحة داخل غرفة المصادر للتعامل مع صعوبات التعلم عند التلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

يلعب المعلمون دوراً هاماً وبارزاً في نجاح التلاميذ الذين لديهم اضطراب انتباه ونشاط زائد من خلال تعديل البيئة التعليمية وطرق التدريس، وتطبيق استراتيجيات التدخل السلوكي المناسبة وتطويرها وتعديلها لتناسب مع احتياجات التلاميذ، وبدون تعاون المعلمون في تنفيذ تلك البرامج فإن نجاح الطلاب في المدرسة قد يكون شبة مستحيل، ومن هذا المنطلق فإن تأهيل المعلمون وتزويدهم بالخبرات المناسبة يعدان من العناصر الهامة التي تساهم وبشكل فعال في نجاح الطفل في المدرسة ومن أهم الاستراتيجيات التي يجب على معلمي أطفال اضطراب الانتباه وفرط الحركة اكتسابها هي ما يلي :

إستراتيجية التدخل السلوكي

تعتبر استراتيجيات التدخل السلوكي من أهم الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة، للسيطرة على سلوكياتهم الغير مناسبة، الأمر الذي يقود إلى تحسن أدائهم الأكاديمي، ويمكن إجمال الاستراتيجيات المقترحة كالتالي :

بطاقة المتابعة اليومية

وهو نوع من التدخل يستدعي إشراك الأسرة والمعلمين معا لتحديد 3-5 مشكلات على سبيل المثال عند الطفل للعمل على التعامل معها ثم يتم تحويل هذه السلوكيات المحددة إلى أهداف يومية خاصة بالطفل (Pisecco,2001)

أسلوب تكلفة الاستجابة

في هذا الإجراء يحصل التلميذ على عدة نقاط في الصف عندما يظهر السلوك الايجابي المناسب ويخسر نقاط حين يظهر سلوكيات سلبية غير مناسبة، ويقوم المعلم بمتابعة سلوك الطالب طوال اليوم وتسجيل النقاط على ضوء سلوكياته ويمكن للتلميذ استبدال النقاط التي حصل عليها من خلال جدول بقيمة المعززات التي يمكن الحصول عليها حسب ما يملك التلميذ من نقاط . (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩)

مسابقة الكسب الصفية

وطريقته أن يعمل المعلم على إشراك وتفاعل كل تلميذ داخل الصف، و يحصل التلاميذ على نقاط تقييمية لسلوكهم ويضع المعلم قائمة مختصره بالقوانين الصفية ويشرحها، ثم يخبر الأطفال بأنهم قد يكسبوا فرصه للقيام بأعمال صفية أو مدرسية حسب النقاط التي يكسبونها ثم

يتابع نقاط التلاميذ من خلال جدول، والتلاميذ الذين يتأهلون يضع أسمائهم في سلة ويضع قائمة بالإعمال الصفية في سلة أخرى ثم يسحب اسم التلميذ بالقرعة، ويختار التلميذ الذي يذكر اسمه ويعطيه عمل صفى من الأعمال المتاحة إلى أن يحصل كل تلميذ من الذين تأهلوا على عمل صفى، ومن وجهة نظري الشخصية اعتقد بأن مثل هذه الاستراتيجيات التي تنطوي على شيء من المنافسة بين التلاميذ هي في حقيقة الأمر تحوي خيط رفيع وحساس قد ينقلب بنتيجة عكسية إن لم يجد المعلمون تطبيقه، حيث أن هؤلاء الأطفال حساسون جداً تجاه مقارنتهم مع غيرهم وفي حال اخفق المعلم في ذلك، قد تصبح هذه الإستراتيجية أداة مضرّة بدل كونها طريقة علاج (Piseco, 2001)

إستراتيجية علاج الوظائف التنفيذية

يعزو كثير من الباحثين فشل التلاميذ في تعلم بعض المواد لأسباب مرتبطة بوجود اضطراب في العمليات العقلية التي تساعد في تنظيم السلوك المعقد المباشر، وتشمل هذه العمليات وضع الأهداف والتخطيط، والسببية، والمرونة، والقدرة على تأخير الاستجابة، كذلك فإن تشغيل الذاكرة يعتبر من العناصر الهامة في هذه العمليات، حيث يمكن للفرد إبقاء المعلومات وحفظها في عقله للاستخدام اللاحق. ويعد هذا البعد من العمليات هاماً جداً لأنه يؤثر بدوره على الجوانب العقلية الأخرى كالسببية وغيرها، وقد تم التوصل في العديد من الأبحاث إلى أن اضطراب تشغيل الذاكرة لدى التلاميذ الذين لديهم فرط حركة وتشنت انتباه عاملاً مؤثراً في حدوث الصعوبات الأكاديمية التي قد يواجهها الطلاب، لذا فإن التدخل في هذا الجانب بهدف تحفيز الذاكرة لدى التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب له تأثير فاعل في تحسين فرص نجاحهم الأكاديمي، ويبدو بأن برامج الكمبيوتر التي تكون معدة ومهيأة بشكل جيد لتتواءم مع حاجات وقدرات التلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه وفرط الحركة قد تكون علاجاً لبعض مشكلاتهم الأكاديمية التي يعانون منها، ففي الدراسة التي قام بها كل من كلينجبرج ورفاقه (Kleinberg, et al, 2003) والتي استخدموا فيها برنامج تدريبي على الكمبيوتر لتشغيل الذاكرة لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب انتباه وفرط حركة ويعانون من اضطراب الوظائف العملية، كانت تلك البرامج عاملاً مؤثراً في نجاح وفشل التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب، وعموما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام برامج الكمبيوتر المعدة لتشغيل الذاكرة عند الأطفال، تساهم في تحسين أداء الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشنت انتباه إذا ما وُظفت بالشكل المناسب، مما قد يساهم في تقليص مشكلاتهم التعليمية.

إستراتيجية تشغيل الانتباه

وذلك عن طريق استخدام إجراءات تقوم على برامج وأنظمة لعلاج مشكلة الانتباه لدى التلاميذ، من خلال توظيف إستراتيجية تدخل مع الأطفال الذين لديهم صعوبات في الانتباه وتفعيل التدريب للمهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعليمية مرتبطة بجوانب نمائية كمشكلة الانتباه. ومن أمثلة التدريبات التي تشملها البرامج مهارات

لتدريب الانتباه السمعي والانتباه البصري، وغيرها عن طريق المجسمات، و أشرطة الكاسيت الصوتية للأصوات المختلفة للأحرف والأرقام. ومن وجهة نظر شخصية وبناء على تطبيقي الشخصي على ارض الواقع عادة ما يستجيب التلاميذ بشكل جيد عند التدريب باستخدام المحسوس، لكن هذا النوع من التدريب مكلف ويتطلب تأمين مواد، و في مدارسنا السعودية كثيراً ما يضطر المعلم إلى تأمين المواد بنفسه بسبب نقص الدعم المادي في المدارس (Semrud Clikeman,1999)

إستراتيجية التركيز البصري

الأطفال الذين لديهم اضطراب انتباه وفرط حركة يميلون إلى عدم الطاعة وإتباع التعليمات أكثر من غيرهم من الأطفال وخاصة الأطفال الذين لديهم السلوك العنادي. والآلية التي من خلالها يتزايد هذا السلوك لدى الأطفال غير واضحة تماماً، وعادة ما تكون لديهم أعراض اندفاعية، وصعوبات تحول دون قدرتهم على احتواء ردود أفعالهم السلبية وهذا يقود بدوره إلى مشكلات ما بين الأسرة والمدرسة والأبناء، لذا فإن تعلم كيفية الحصول على سلوك ايجابي من الأبناء والتلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه وفرط الحركة يعتبر مهماً لنجاح الطفل والاستفادة مما يطلب منه لتحسين علاقاته وأدائه في الجوانب الاجتماعية والتعليمية. وقد استخدمت إجراءات عديدة لعلاج هذه المشكلة منها استخدام الأدوية التي تحد من الاندفاعية عند الأطفال، إلا أن هذه الأدوية لم تكن فعالة مع جميع الأطفال، أيضاً من بين الاستراتيجيات تدريب الأسر على برامج تعديل السلوك، والتي أثبتت جدارتها والتي نذكر منها على سبيل

المثال استخدام صوت منخفض وحازم، تقديم أمر واحد في كل مرة، عدم الدخول في تفاصيل والتركيز على الاختصار في التعليمات. كذلك التواصل البصري مع الطفل لجعل التعليمات أو الأوامر أكثر فعالية. والذي يتم التدريب عليه عادة في برامج توجيه السلوك. وقد أوصت العديد من برامج تدريب الأسرة على ضرورة التواصل والتركيز البصري مع الأطفال أثناء إعطاء التعليمات، وهو جانب هام يساهم بشكل كبير في استفادة الطفل مما يقدم له من معلومات ويحسن فرص اكتسابه للتعليم في حال تم تعميمه على المدرسة والمنزل حيث يمكن أيضاً الاستعانة بهذه الإستراتيجية ليسهل إتباع التلاميذ للتعليمات الصفية والتعليمية. وهذه الإستراتيجية تستلزم عقد دورات تثقيفية للأباء حتى يتمكنوا من تطبيقها بصورة صحيحة وذلك ما نفكره في المملكة العربية السعودية حيث إن مثل هذه الدورات نادراً ما تعقد إلا على نطاق ضيق (Kapalka,2004)

إستراتيجية الإشراف والمتابعة الفردية

تكون هنالك العديد من الأسباب التي ينتج عنها تدني الأكاديمي، منها طرق التعليم التقليدية في المدارس الابتدائية والتي لا تحفز التعليم الجيد لدى العديد من التلاميذ، أيضاً المشكلات الصفية يمكن أن تتسبب في التشويش على اكتساب الطفل للمهارات والخبرات

الأكاديمية، لذا فإن الطفل الذي لديه اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ولا يتمكن من اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة منه، كبقية زملائه في الفصل، نظراً لمشكلة الانتباه لديه أو النشاط الزائد والاندفاعية وليس لأنه أقل ذكاءً، فإن هذا الطفل سيصبح أقل استعداداً للنجاح في متطلبات الفصل الدراسي الذي يلتحق به وقد تبدأ مشكلات أخرى لديه. أحد المداخل الهامة للوقاية من هذا الوضع هو تحديد الطفل الذي لديه صعوبات انتباه في الصف الأول الابتدائي، و من ثم تقديم المساعدة المكثفة له بشكل خاص، حتى يتمكن من اكتساب المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي. وتؤثر مشكلات الانتباه لدى الأطفال في إمكانية اكتسابهم لمهارات القراءة المبكرة، لذا فإن الإشراف والتعليم الموجه والخاص للطفل تساعد في تعلم أشياء قد لا يكتسبها لوحده في حالة التعليم الجماعي، مما يعمل على توفير قاعدة مهمة تساعد الطفل في النجاح الأكاديمي اللاحق. ليس التعليم الموجه أو الخاص للطفل الذي لديه مشكلات في الانتباه ومشكلات أكاديمية وحده هو الذي سيقود إلى تحسين قدرات الطالب الأكاديمية، وإنما علاج مشكلات الانتباه باستخدام استراتيجيات مناسبة أثناء التعليم الموجه أو الخاص للطفل هو الذي سيحسن من مستوى تحصيله الأكاديمي. والدراسات الحديثة تشجع على استخدام الأساليب الحديثة في التعليم نتيجة ما حققته من نجاح مع هؤلاء الأطفال مثل أسلوب التعليم باستخدام الأقران (DuPaul, 1998)

الدراسات السابقة

قام عدد من العلماء بدراسة طبيعة العلاقة بين اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزاد وبين صعوبات التعلم، من حيث المظاهر والأشكال وأسلوب التعامل أو العلاج، وخلصوا إلى عدد من النتائج، والتي يمكن استعراضها بالشكل التالي:

في دراسة قام بها رابنرو وزملاءه (Rabiner et al, ٢٠٠٠) على ٦٢٠ تلميذ وتلميذة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في ٨ مدارس في الولايات المتحدة، حيث تم تقييم تحصيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة من خلال معلمهم بعد تطبيق مقياس كونر للكشف عن وجود مشكلات ضعف الانتباه، وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة ٧٦% لدى الطلاب الذي ظهرت لديهم أعراض ضعف الانتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض كذلك بالنسبة للغة المكتوبة فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم ضعف انتباه كان منخفضاً بنسبة ٩٢% عن الأقران العاديين.

كما قام ماكينيس وزملائه (McInnes, et al, 2003) بعمل دراسة على ٧٧ طالب تتراوح أعمارهم بين ٩-١٢ سنة ممن تم تشخيصهم على أن لديهم فرط حركة وتشتت انتباه، و ١٨ يعانون من فرط حركة وتشتت انتباه مصحوب بصعوبات لغوية و ١٩ لديهم صعوبات لغوية فقط بدون فرط حركة وتشتت انتباه و ١٩ آخرون لا توجد لديهم أية مشكلات و تم تقييمهم من خلال اختبارين أحدهم للاستماع مع الفهم والآخر لاكتشاف الأخطاء في ٨ قطع

للقراءة، و أشارت نتائج اختبار الاستماع مع الفهم إلى أن جميع الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه في عينة الدراسة كان أدائهم أقل بكثير من بقية الأطفال في العينة الضابطة في شرح ما تم فهمه من القطعة المستمعة، إلا أنهم كانوا يظهرون أداء مقارب للعاديين وأفضل من الطلاب الذين لديهم مشكلات لغوية فقط أو فرط حركة وتشتت انتباه مصحوب بمشكلات لغوية حين توجه لهم أسئلة محددة حول ما تم الاستماع له، كذلك بالنسبة لاكتشاف الأخطاء في القطع القرائية فإن الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه كان أدائهم أضعف بكثير من أداء الطلاب في العينة الضابطة، وأفضل من الطلاب العاديين الذين لديهم مشكلات لغوية.

وفي دراسة أعدها بايدرمان (Piederman, 2004) حول تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية على الإنتاج الأكاديمي للطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه لعينة تشكلت من ٢٥٩ طالب وطالبة من الأطفال والمراهقين ممن لديهم فرط حركة وتشتت انتباه، و ٢٢٢ طالب وطالبة لا يوجد لديهم فرط حركة وتشتت انتباه، وتراوحت أعمار أفراد العينة من ٦- ١٧ سنة ، و أجريت العديد من الاختبارات على هؤلاء الطلاب كاختبارات للجوانب الأكاديمية والوظائف التنفيذية وغيرها، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه أظهروا أداء أكاديمي أضعف من العاديين في العديد من المجالات، وقد ارتبط هذا الضعف بالحالات التي ظهر لديها اضطراب في الوظائف التنفيذية كذلك وجدت الدراسة انه بمقارنة الطلاب العاديين والطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه ولا يوجد لديهم اضطرابات في العمليات التنفيذية، مع الحالات التي يوجد لديهم فرط حركة وتشتت انتباه و لديهم اضطرابات في العمليات التنفيذية، فإن الأطفال الذين كان لديهم فرط حركة وتشتت انتباه مع اضطرابات الوظائف التنفيذية كانوا أكثر رسوب وإعادة للصفوف، و أن ٤٤% منهم كان لديهم صعوبات تعلم و تحصيل أكاديمي منخفض في مادة الرياضيات، كذلك كانت لديهم مشكلات واضحة في القراءة مقارنة بمن لا يوجد لديهم مشكلات في الوظائف التنفيذية، مما يؤكد على أن اضطراب الوظائف التنفيذية قد يكون هو المتغير الأساسي الذي على ضوءه برزت تلك الاختلافات بين المجموعات، وهو ما تدعو تلك الدراسة إلى الالتفات له وقياسه في مرحلة مبكرة، والعمل على تدريب تلك الوظائف لتجنب حدوث صعوبات تعلم عند التلاميذ.

وقام فرانك وزملائه (Frank, et al, 2000) بعمل دراسة على ٢١ معلماً من ٣ مناطق في الولايات المتحدة للتعرف على مستوى خبرات ومعرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لمساعدة الأطفال على النجاح، حيث تم اختبار هذه الجوانب لدى المعلمين والذين كانوا يعملون في المرحلة الابتدائية في صفوف الثالث الابتدائي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى انه يظهر لدى المعلمين فهم خاطئ لأعراض تشتت الانتباه والنشاط الزائد، فالأطفال الذين لديهم أعراض

تشنت انتباه فقط لا يتم ربطهم باضطراب تشنت الانتباه والنشاط الزائد فحسب ما جاء في رأي المعلمين بأن الأطفال الذين يتحركوا بكثرة ويقاطعوا المعلمين ويبدون مندفعين هم الذين لديهم هذا الاضطراب. وهذا الفهم الخاطئ لطبيعة الاضطراب وخصائصه، قد يقود إلى إهمال هؤلاء الأطفال من قبل المعلمين مما يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم التعليمية لاحقاً، أيضاً يحاول المعلمون غالباً إصاق مشكلات الطلاب السلوكية والتعليمية التي تحدث في الفصل الدراسي بعوامل بيئية خارج المدرسة، مما يعيق فرص تحسين قدراتهم وخبراتهم، ومعظم المعلمين لم تكن لديهم خطة واضحة للتعامل مع الأطفال الذين لديهم أعراض تشنت الانتباه وفرط الحركة، ويبدو بأن المعلمين ينزعون غالباً لاختيار الاستراتيجيات التعليمية التي لا تتطلب وقت وجهد كبير منهم، والتي كما بدا غير مفيدة لهؤلاء الأطفال، أما عن توظيف الاستراتيجيات التعليمية الفعالة مثل أسلوب التعليم الفردي، واحد مقابل واحد، واستخدام التعلم عن طريق الأقران، فلم تكن ضمن الاستراتيجيات المدرجة. كذلك بالنسبة لتعديل البيئة التعليمية مثل تعديل المقاعد والجلسة، فلم تكن استراتيجياتهم تتوافق مع الأساليب الحديثة في تعديل البيئة الصفية الملائمة للأطفال كثيري الحركة أو الأكثر عرضة للتشنت، مما يدل على نقص الخبرة ليس فقط في فهم الأعراض بل أيضاً في استراتيجيات التعامل مع أعراض هذا الاضطراب

كما قام بيسكو وزملائه (Pisecco, et al, 2001) بعمل دراسة على ٥٩ معلماً في المرحلة الابتدائية حيث طلب منهم وصف السلوك الصفّي الذي يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب الذين لديهم ضعف حركة وتشنت انتباه، وكذلك الإستراتيجية المستخدمة أو المقترحة لعلاج لتلك المشكلات، كانت استجابة نصف المعلمين تشير إلى تركيزهم فقط وبشكل مستمر على وصف سلوكيات الطلاب السلبية، كالحركة والعناد وعدم إتباع التعليمات، أما عن الاستراتيجيات المفضلة التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال لعلاج مشكلاتهم السلوكية، فقد كانت تميل نحو الطرق التعاونية بين الأسرة والمعلم ومعظم المعلمين رأوا بأن أسلوب المتابعة اليومية يعتبر الأسلوب الأفضل و بالنسبة للأسلوب الأكثر تأثيراً والأكثر سرعة فإن غالبية المعلمين يعتقدون أيضاً بأن بطاقة المتابعة اليومية ستكون فعالة بنفس مستوى الأدوية الخاصة بضعف الانتباه أو النشاط الزائد، وهو الأسلوب الذي يعمل على إشراك الأهل مع المعلم في عملية متابعة وتعزيز أبنائهم مما يشعر الطفل بالأهمية ويحرص على الانضباط في سلوكياته في بيئات مختلفة.

كما قام Rollr Coaster (2003) بعمل دراسة لتحديد العلاج الفعال للأطفال المصنفين على أنهم يعانون من فرط الحركة وتشنت الانتباه، وقد أجريت الدراسة في الولايات المتحدة على مجموعة من أولياء الأمور الذين تم تدريبهم مع أطفالهم لمدة ثمانية أسابيع على كيفية تعلم السلوكيات الاجتماعية المقبولة لأطفالهم، وتمت مقارنة نتائجهم بمجموعة أخرى تعرض أبنائهم للعلاج الدوائي فقط حيث قورن التقدم في أداء الأطفال بعد ٣-٦ أشهر

من التدريب، وأكدت نتائج الدراسة على أن الأسر التي ارتادت التدريب أشارت إلى أن أطفالهم اظهروا أعراضاً أقل لفرط الحركة وتشتت الانتباه من أطفال الأسر التي لم يرتادوا التدريب، الأسر التي ارتادت التدريب كانت أكثر ثباتاً واستقراراً في استخدام الأساليب التربوية مع أطفالهم. معلمي الأطفال في المجموعتين لم يشيروا إلى وجود أي تغيير في الأعراض المصاحبة لفرط الحركة وتشتت الانتباه في المدرسة بعد إلحاق الأطفال في فصول تدريب وأفادت الدراسة بأن تزويد معلومات لأسر الأطفال المصابين بهذا الاضطراب ومشاركة أطفالهم في التدريب مع الاستمرار في تقديم العلاج الدوائي المناسب يؤدي إلى التخفيف والحد من الأعراض المصاحبة.

وقام كارلسون وتام (Carlson & Tamm, 2000) بعمل دراسة حول استخدام الثواب وكلفة الاستجابة في تحسين أداء ودافعية الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه، مقارنة بالأطفال الذين لا يوجد لديهم فرط حركة وتشتت انتباه وقد شملت عينة الدراسة ٤٤ طفلاً أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات، منهم (٢٢) طالباً تم تشخيصهم على أن لديهم فرط حركة وتشتت انتباه من نوع النمط المزدوج و (٢٢) من الطلاب الذين ليس لديهم فرط حركة وتشتت انتباه، وقد أشرك الطلاب في أداء مهمتين باستخدام الكمبيوتر، وقد شرح للأطفال كيفية كسب أو خسارة النقاط على ضوء انجازاتهم على الكمبيوتر. وأشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه باستخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة في حين لم يتأثر كثيراً أداء الطلاب العاديين. كذلك وجدوا بأن استخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة لم يترك أثر على دافعية الطلاب في كلا المجموعتين، وقد يكون السبب في ذلك كما حله الباحثان في الدراسة، بأن استخدام الحوافز لوحدها لا يزيد من الدافعية تجاه استكمال المهام، بل لا بد من أن تكون المهام التي يقوم الطفل بأدائها مشوقة وممتعة حتى تزداد دافعيته للانخراط بها.

كما قام كلينجبرج وزملائه (Kleinberg, et al, 2003) بعمل دراسة استخدموا فيها برنامج تدريبي على الكمبيوتر لتشغيل الذاكرة لدى الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه ويعانون من اضطراب الوظائف العملية، عملت هذه الدراسة والتي تم تطبيقها لمدة ٥ أسابيع على عينة من الطلاب عددهم ٥٠ طالباً وطالبة في عمر ٧-١٢ سنة، حيث تم استخدام برنامج كمبيوتر من مستويين، مستوى مركز و

مستوى بسيط، كلاهما يشمل نفس المحتويات ولكن بصعوبة مختلفة حيث تم توزيع الطلاب على البرنامجين والتي احتوت على أداء يرتبط بتشغيل الذاكرة البصرية والسمعية من خلال ٢٠ جلسة كل جلسة محددة بزم من ٤٥ دقيقة لاستكمال المهام المطلوبة كحد أدنى، ويقوم الطفل بأدائها إما في المدرسة أو المنزل بالتعاون مع الأسرة، وفي نهاية التدريب تمت مقارنة أداء المجموعتين في المستوى الأقل والمستوى الأصعب لتشغيل الذاكرة، وكذلك تمت مقارنة أدائهم مرة أخرى بعد ٣ أشهر بدون تدريب للتأكد من استمرار النتائج. وقد توصل

الباحثون إلى أن الطلاب الذين تعرضوا لتدريب على برنامج أكثر كثافة لتشغيل الذاكرة تحسنوا أكثر من الأطفال الذين حصلوا على برنامج أقل كثافة، أيضا كان أداء الطلاب الذين تعرضوا لتدريب أكثر كثافة أفضل من الطلاب الآخرين حتى على بقية الوظائف العملية بعد التدريب، وحتى بعد ٣ أشهر من التدريب، كانت انطباعات الأهل تشير إلى أن أعراض الاندفاعية والنشاط الزائد وعدم الانتباه، لدى الأبناء الذين تعرضوا لبرنامج مكثف لتشغيل الذاكرة، انخفضت عما كانت عليه قبل التدريب، و استمر ذلك بعد ٣ أشهر من التدريب، خاصة في جانب الانتباه، وعموما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام برامج الكمبيوتر المعدة لتشغيل الذاكرة عند الأطفال تساهم في تحسين أداء الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشنت انتباه إذا ما وُظفت بالشكل المناسب، مما قد يساهم في تقليص مشكلاتهم التعليمية.

كما قام كابلكا (Kapalka, 2004) بدراسة ليختبر إمكانية تحسين استجابة و طاعة الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشنت انتباه للأوامر والتعليمات عندما تستخدم إستراتيجية التركيز البصري مع الطفل، حيث اشتركت ٧٦ عائلة في هذه الدراسة ممن لديهم أطفال يعانون من فرط الحركة وتشنت الانتباه وأعمارهم تتراوح بين ٥-١٠ سنوات، وقد تم تقسيم العائلات بشكل عشوائي على مجموعتين من العلاج. وكلا المجموعتين يتلقوا تعليمات حول كيفية إعطاء أوامر للأطفال بشكل فعال وكانت نتائج

المجموعتين قبل التدريب متقاربة حيث تعاني الأسر من العديد من المشكلات في إتباع الأبناء للأوامر بعد أسبوعين من التدريب للمجموعة التجريبية على كيفية تقديم التعليمات للأبناء، بالإضافة لإجراء التركيز البصري كانت استجابات الأسر التي درست تدل على تحسن كبير في سلوك الأبناء وإتباع التعليمات، مقارنة مع أسر المجموعة الضابطة التي لم تبدأ بعد إتباع أي إجراء تدريبي مع أبنائهم وبنسبة ٤٤% بعد بدء الأسر في المجموعة الضابطة على تطبيق إجراء كيفية تقديم التعليمات فقط مع الأبناء بدون إجراء التركيز البصري. فقد تحسن أداء الأبناء بنسبة ٣٢%.. مما يشير إلى أن استخدام الإجراءات معاً للذاتان هما تقديم التعليمات بشكل مناسب وإجراء التركيز البصري، يقود إلى إتباع أفضل للتعليمات. وهو جانب هام يساهم بشكل كبير في استفادة الطفل مما يقدم له من معلومات ويحسن فرص اكتسابه للتعليم في حال تم تعميمه على المدرسة والمنزل حيث يمكن أيضا الاستعانة بهذه الإستراتيجية ليسهل إتباع الطلاب للتعليمات الصفية والتعليمية.

كما قام رابنرز ومالون وزملائهم (Rabiner & malone, et al, 2004) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الإشراف الخاص والفردى للطفل الذي يعاني من مشكلات في الانتباه على تحصيله في مادة القراءة، حيث أشرك ٥٨١ طفلاً وطفلة تم اختيارهم لدراسة أعدت بهدف وقاية هؤلاء الأطفال من الإصابة باضطراب السلوك المعارض وقد تم توزيع الأطفال في مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث أن الأطفال في المجموعة التجريبية يتلقوا مجموعة شاملة من التدخلات صممت للوقاية من تطور السلوك

المعارض، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه مع نهاية العام الدراسي، فإن الأطفال الذين لم تظهر لديهم مشكلات القراءة في الاختبار القبلي ولم يقدم لهم إشراف خاص على الرغم من وجود مشكلات انتباه لديهم خلال العام الدراسي أظهروا تحصيلاً منخفضاً عن بقية الأقران، أيضاً تبين أن الأطفال الذين لم تظهر لديهم مشكلات قراءة مبكرة ولديهم مشكلات في الانتباه وتلقوا إشراف وتوجيه خاص لم يظهروا

أي اختلافات بعد الإشراف مقارنة بمن لم يقدم لهم إشراف، كما ظهر بأن الأطفال الذين لديهم مشكلات مبكرة في القراءة ولم تكن لديهم مشكلات في الانتباه وتلقوا إشراف وتوجيه خاص تحسناً إلى حد كبير

في مادة القراءة مقارنة ببقية المجموعات، كما أن الأطفال الذين لديهم مشكلات مبكرة في القراءة ومشكلات كبيرة في الانتباه وقدم لهم إشراف وتوجيه خاص، لم يستفيدوا على الإطلاق من الإشراف الخاص، بل استمر أدائهم في مادة القراءة منخفضاً ومثابهاً تماماً لمن لم يتلقى إشراف خاص. ما تشير له هذه النتائج لا يجب أن يفسر على أن الوالدين والمعلمون يجب أن يتوقفوا عن تقديم الدعم الأكاديمي الفردي للطفل، بل تظهر أنه ليس التعليم الموجه أو الخاص للطفل الذي لديه مشكلات في الانتباه ومشكلات أكاديمية وحده هو الذي سيقود إلى تحسين قدرات الطالب الأكاديمية، وإنما علاج مشكلات الانتباه باستخدام استراتيجيات مناسبة أثناء التعليم الموجه أو الخاص للطفل هو الذي سيحسن من مستوى تحصيله الأكاديمي.

النتائج

سعى البحث إلى استكشاف العلاقة بين صعوبات التعلم، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع ما تضمنه ذلك من تعريف بالاضطراب من حيث المفهوم والنسبة والأسباب والتشخيص وتوضيح خصائص التلاميذ المصابين به، وتوضيح مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة به، واقتراح عدد من الاستراتيجيات التربوية التعليمية للتعامل مع صعوبات التعلم المرتبطة به.

كما حاول البحث الإجابة على عدد من التساؤلات المطروحة والتي تتناول أبعاد الموضوع وذلك بالشكل التالي:

١- هل يوجد علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة؟ ما طبيعة هذه العلاقة؟

أوضحت نتائج دراسة رابنرو و زملاءه (Rabiner et al, ٢٠٠٠) التي طبقت على التلاميذ الذين لديهم مشكلات ضعف الانتباه أن هناك تدني في مستوى القراءة بنسبة ٧٦% وللغة المكتوبة بنسبة ٩٢% مقارنة بمن لم تظهر لديهم هذه المشكلات. كذلك قام ماكليس وزملائه (McInnes, et al, 2003) بعمل دراسة على عدد من الطلاب المقسمين حسب نوع الاضطراب، وأشارت نتائج اختبار الاستماع مع الفهم إلى أن جميع الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه كان أدائهم أقل بكثير من بقية الأطفال في العينة الضابطة في شرح

ما تم فهمه من القطعة المستمعة، كذلك بالنسبة لاكتشاف الأخطاء في القطع القرائية فإن الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه كان أدائهم أضعف بكثير من أداء الطلاب في العينة الضابطة، وأفضل من الطلاب العاديين الذين لديهم مشكلات لغوية. ويتضح من دراسات العلماء السابقة حقيقة وجود علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة، وأن طبيعة العلاقة متزامنة في بعض الأحيان.

٣- ما مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة بفرط الحركة وتشتت الانتباه؟

أوضحت نتائج الدراسات بأن هذه المظاهر تتضمن القراءة، والكتابة بحسب الدراسة التي قام رابنرو و زملاءه (Rabiner et al, ٢٠٠٠)، وبايدرممان (Piederman, 2004) و الرياضيات واضطرابات العمليات التنفيذية، كما تتضمن الاستماع مع الفهم واكتشاف الأخطاء في القراءة أو الذكاء اللغوي، بحسب دراسة ماكلينس وزملائه (McInnes, et al, 2003).

٤- ما الإستراتيجيات التربوية المناسبة لمواجهة صعوبات التعلم المرتبطة بفرط الحركة وتشتت الانتباه؟

اتضح في بعض الدراسات جهل المعلمين بالاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة من الأطفال، بل وأتضح انه لدى المعلمين فهم خاطئ لأعراض تشتت الانتباه والنشاط الزائد وذلك بحسب الدراسة التي قام فرانك ورفاقه (Frank, et al, 2000) على ٢١ معلماً من ٣ مناطق في الولايات المتحدة. وشرح بعض المعلمين الإستراتيجيات والطرق التعاونية بين الأسرة والمعلم وبطاقة المتابعة اليومية التي يعتقد غالبية المعلمين بأنها ستكون فعالة بنفس مستوى الأدوية الخاصة بضعف الانتباه أو النشاط الزائد، بيسكو ورفاقه (Pisecco, et al, 2001)، وأوضحت بعض الدراسات فاعلية تدريب الأسر على كيفية تعلم السلوكيات الاجتماعية المقبولة لأطفالهم، بل ورأت أنها أكثر تأثيراً من العلاجات الدوائية، Rollr (Coaster, 2003)، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى تحسن أداء الطلاب الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه باستخدام أسلوب الثواب و تكلفة الاستجابة أكثر من العاديين، كارلسون وتام (Carlson & Tamm, 2000)، كذلك رأت بعض الدراسات بأن استخدام برامج الكمبيوتر المعدة لتشغيل الذاكرة عند الأطفال تساهم في تحسين أداء الأطفال الذين لديهم اضطراب انتباه وفرط الحركة إذا ما وظفت بالشكل المناسب مما قد يساهم في تقليص مشكلاتهم التعليمية كلينجبرج ورفاقه (Kleinberg, et al, 2003).

كذلك أشارت بعض الدراسات إلى أن تقديم التعليمات بشكل مناسب وإجراء التركيز البصري، واستخدام هذين الإجراءين معاً يقود إلى إتباع أفضل للتعليمات، كابلكا (Kapalka, 2004). انه ليس التعليم الموجه أو الخاص للطفل الذي لديه مشكلات في الانتباه ومشكلات أكاديمية وحده هو الذي سيقود إلى تحسين قدرات الطالب الأكاديمية، وإنما علاج مشكلات الانتباه باستخدام استراتيجيات مناسبة أثناء التعليم الموجه أو الخاص للطفل

هو الذي سيحسن من مستوى تحصيله الأكاديمي. رابنرز ومالون ورفاقهم Rabiner & (malone, et al, 2004).

الخلاصة والتوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي، خلصت الباحثة إلى مجموعة من النقاط المستخلصة من البحث و التوصيات التي يجب مراعاة تحقيقها في البيت و المدرسة والتي يمكن تقسيمها بالشكل التالي :

الخلاصة

- ١- استطاع البحث أن يوضح طبيعة العلاقة التي تربط اضطراب الانتباه وفرط الحركة بصعوبات التعلم .
- ٢- يعد اضطراب الانتباه وفرط الحركة من أهم الاضطرابات تأثيراً على أداء التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي
- ٣- فعالية أساليب التعديل السلوكية والأنشطة في السيطرة على صعوبات التعلم المرتبطة باضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- ٤- قدم البحث بدائل سيكولوجية للعلاج بالعقاقير وماله من أعراض جانبية يتمثل بعضها في الشعور بالضيق والخمول والرغبة الدائمة في النوم.
- ٥- تخفيف حدة أعراض هذا الاضطراب يساعد التلاميذ على الاندماج مع إقرانهم ومعلميهم ويحدث تحسن ملموس في أدائهم الوظيفي ويقلل من الأنماط السلوكية غير المناسبة مما يساعد على التواصل والتفاعل مع الآخرين كما ييسر عملية التعلم.

التوصيات

- ١- ضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص نظراً لأنها مرحلة أساسية من التعلم، والاهتمام بدراسة هذه المشكلة وما يرتبط بها في هذه المرحلة المبكرة يتيح الفرصة لتدارك الكثير من الصعوبات .
- ٢- أهمية توضيح اللبس لدى المعلمين وأولياء الأمور المتعلق بصعوبات التعلم المتزامنة مع اضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- ٣- ضرورة الاهتمام بالأساليب التطبيقية في تدريب الأسر والمعلمين، والابتعاد عن التنظير لزيادة جدوى الأساليب العملية في التربية والتعليم .
- ٤- ضرورة تكثيف برامج تدريب الأسرة على الطرق الفعالة في تربية، وتعليم ذوي اضطراب فرط الانتباه وفرط الحركة كاستراتيجيات التدخل السلوكي.
- ٥- ضرورة تدريب المعلمين، والمعلمات في المدارس على استخدام الأساليب الفعالة في تعليم وتدريب التلاميذ باستخدام الاستراتيجيات المذكورة في البحث.
- ٦- يمكن أن يسهم هذا البحث في إيجاد نواه لبحوث ودراسات أخرى في مجال صعوبات التعلم وخاصة في اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط .

- ٧- ضرورة مراعاة نتائج هذا البحث في تصميم وتنفيذ برامج صعوبات التعلم لذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- ٨- ضرورة أن تفعل الخطط التربوية الفردية التي يعدها أخصائيو صعوبات التعلم آليات التعامل مع هذه الفئة حيث أنها تمثل قطاع لا يستهان به من ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- إسماعيل، عبد الروؤف محفوظ. (يناير ٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على أسلوب التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ببها، العدد (٨١) ص ١٨٥-١٨٦ . ١٤٣٣-١٠-١٠
- الناطور، ميادة محمد. القرعان، جهاد. (ابريل ٢٠٠٨) اثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد. مجلة الدراسات النفسية، العدد (٢) ص ٣٠٣-٣١١
- الحكمي، ابراهيم حسن (مايو ٢٠٠٨) مدى فاعلية برنامج علاجي لاضطرابات الانتباه المصاحب بفرط النشاط لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (١٧) ص ١-٤٦.
- الإمام ، محمد (٢٠٠٨) فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان. ١٤٣٣\١١\١٢
- الموافي، فؤاد (١٩٩٥) دراسة تجريبية لخفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. العدد مايو (٢٨) ص ١-٣٨
- شليبي، امينة (٢٠٠٩) اثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، العدد (٦٩)، ٢٠٩-٢٥٩
- عجلان، عفاف محمد (٢٠١٠) صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- غراب، هشام. (٢٠١٠). برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى الأطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٦٢)، ص ٣٤٦-٤٢٢ ١٤٣٣\١١\٩
- لخضر لكحل، يعقوب بن نعيمة. (٢٠١٠) صعوبات التعلم عند الأطفال المصابين بفرط النشاط مع قصور الانتباه (ADHD) دراسة حالة تشخيصاً وعلاجاً، ص ٤٠٩-٤٢٩.
- Deborah .L , Mash, Jerilyn. E, Ninowski and Karen M. Benzies. (2011) The Relation Between Maternal Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Mother–Infant Interaction. Journal of Child and Family Studies Volume 20, Number 4, 460-472.
- <http://www.springerlink.com/content/24554101751UH761/fulltext.pdf>
- تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٠

Emma Sciberras, Obioha C. Ukoumunne and Daryl Efron (2011) Predictors of Parent-Reported Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children Aged 6–7 years: A National Longitudinal Study. Journal of Abnormal Child Psychology Volume 39, Number 7, 1025-1034.

<http://www.springerlink.com/content/g1247431t05n2l22>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٨

Melinda A. Leonard Richard, Milich Elizabeth, P. Lorch (2011) The Role of Pragmatic Language Use in Mediating the Relation Between Hyperactivity and Inattention and Social Skills Problems. Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol.54 567-579 .
[http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0058\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0058))

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٨

Erica D. Musser, Richard W. Backs, Colleen F. Schmitt, Jennifer C. Ablow, Jeffery R. Measelle and Joel, T. Nigg.(2011) Emotion Regulation via the Autonomic Nervous System in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Journal of Abnormal Child Psychology Volume 39, Number 6, 841-852.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10802-011-9499-1>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٣\١١\٢

Lee, Soyoung I. Schachar, Russell, J. Chen, Shirley X. Ornstein, Tisha J.(2008) Predictive Validity of DSM-IV and ICD-10 Criteria for ADHD and Hyperkinetic Disorder. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v49 n1 p70-78.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14697610.2007.01784.x/abstract;jsessionid=89E07780BCFC5D0EE2644BAE055C8280.d03t04>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٣\١١\٥

Ferrari, Marcella , Palladino, Paola (2007) Foreign Language Learning Difficulties in Italian Children. Journal of Learning Disabilities.(ERIC Document Reproduction Service No.ED766680).

<http://ldx.sagepub.com/content/40/3/256.full.pdf+html>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٣\١١\١٠

ohn Everatt, Sally Weeks Peter Brook (2007) Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties .Wiley library Dyslexia Volume 14, Issue 1, pages 16–41.

<http://dx.doi.org/10.1002/dys.342>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٤

Smith Bonahue, Tina Larmore, Anne , Harman, Jennifer Castillo, Melissa (2009) Perceptions of Parents and Teachers of the Social and Behavior Characteristics of Children with Reading Problems. Journal of Learning Disabilities.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 874131).

<http://www.ldam.org/publications/contemporary.html>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٧

Chuang, Tsung-Yen , Lee, I-Ching , Chen, Wen-Chih(2010) Use of Digital Console Game for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Online Submission, US-China Education Review (ERIC Document Reproduction Service No.ED 514772)

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED514772>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٧

Geng, Gretchen(2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-Verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviours within a Classroom Environment. Australian Journal of Teacher Education(ERIC Document Reproduction Service No. ED 93695)

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ936995>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢١

Colberg, Laura (2010). Classroom Management and the ADHD Student. Online Submission, (ERIC Document No. ED 510820).

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED510820>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٢\١٢\٢٥

Steiner, N. Sidhu, T. K , Frenette, E. C , Mitchell. K , Perrin(2011). Preliminary Analysis of a Randomized Trial of Computer Attention Training in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Society for Research on Educational Effectiveness, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 519007).

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED519007>

تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٣\١\١٥

Barkley,R.(1997). Sense of Time in Children with ADHD, Journal of the International Neuropsychology Society, 359-369.

Carlson,C & Tumm, L. (2000). The Effect of Reward and Punishment on the Performance and Motivation of Children with ADHD, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68. 73-83.

مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين

The extent of the teachers' efficiency in using the method of assessing the behavioral features as a method of detecting gifted students

إعداد

مبارك محمد حمد الفرحان

ماجستير في تربية الموهوبين

Doi: 10.21608/jasht.2021.137039

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلبة الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين . استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي . يتكون مجتمع الدراسة من عدد (٩٦) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة وفق التخصصات التالية (رياضيات ، علوم ، لغة عربية) . استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (٢٢) عبارة وفق بعد واحد حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٦) بعد أن تم عرضها على (٢) محكمين من أهل الاختصاص والخبرة في مجال تربية الموهوبين . أهم نتائج الدراسة : أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة لديهم كفاءة بدرجة عالية في اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية ، وذلك يتمثل في : ملاحظتهم الطالب المتميز من قوة حفظه وذاكرته وسرعة استرجاعه للمعلومات داخل الحصة الدراسية ، قدرتهم على تمييز الطالب الذي يتميز بقدرته على عقد المقارنات لاكتشاف العلاقات بين الأشياء ضمن مواضيع المقرر الذي يقومون بتدريسه ، ملاحظتهم للطالب المتميز من خلال انجذابه واهتمامه بالمقرر وقوة تركيزه وطول انتباهه أثناء الشرح داخل الحصة الدراسية .

Abstract:

The current study aimed to identify the extent of the efficiency of male and female teachers in discovering gifted students by using the

method of estimating behavioral features as one of the methods of detection of gifted students. The researcher used the descriptive analytical method. The study population consists of (96) primary and middle school teachers according to the following majors (mathematics, science, Arabic language). The researcher used the questionnaire as a tool for the study and it consisted of (22) statements according to one dimension, where the value of the overall stability coefficient (alpha) was (0.96) after it was presented to (2) arbitrators who are experts in the field of gifted education. The most important results of the study: that primary and middle school teachers have a high degree of competence in discovering gifted students through the use of behavioral traits assessment method, which is represented in: their observation of the distinguished student from the strength of his memorization and memory and the speed of retrieval of information within the class, their ability to distinguish the student who is distinguished His ability to make comparisons to discover the relationships between things within the subjects of the course that they teach, their observation of the distinguished student through his attraction and interest in the course and his strength of focus and long attention during the explanation within the class.

مقدمة :

تعد عملية الكشف عن الموهوبين الخطوة الأساسية ، إن لم تكن أهم مرحلة تعتمد عليها برامج الموهوبين ويتوقف على دقتها نجاح برنامج الرعاية وتحقيق أهدافه ، لذلك احتلت مكانة مرموقة في أدبيات الموهبة ممارسة وبحثاً . وشهد مجال الكشف في السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً من حيث تصميم أدوات الكشف وإعدادها عالمياً ، كما أن هناك بعض الجهود المطردة في الدول العربية للاستفادة من المقاييس وأدوات التشخيص العالمية . وفي عام ٢٠١١ م تم تطبيق مقياس برنامج التعرف على الطلاب الموهوبين بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والذي تم موافقته مع البيئة السعودية حتى عامنا الحالي ٢٠١٦ م .

ويأتي الإجراء الأولي لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين هو ترشيح المعلمين للطلاب المتوقع أنهم موهوبين لهذا البرنامج من خلال ملاحظة و تقدير السمات السلوكية للطلاب الموهوبين و ذلك من خلال استمارة ترشيح مقننة و معتمدة رسمياً (استمارة

الترشيح الأولي) على الطلاب الموهوبين من الصفوف الثالث ابتدائي ، والسادس ابتدائي (المرحلة الابتدائية) ، والثالث متوسط (المرحلة المتوسطة) . وترتكز مصداقية ترشيح الطلاب الموهوبين لمقياس المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين بالدرجة الأولى على كفاءة المعلمين في تركية الطلاب الموهوبين من خلال القدرة على ملاحظة السمات السلوكية للطلاب الموهوبين ، و يعتبر القصور في هذه الكفاءة أحد أكبر وأهم المعوقات التي الأثر الكبير في انخفاض مستوى نتائج برنامج الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين . ولقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى كفاءة و قدرة المعلمين والمعلمات على ترشيح الطلاب الموهوبين لمشروع التعرف على الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب ملاحظة أو تقدير السمات السلوكية للطلاب الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات (المرحلة الدراسية ، الجنس ، التخصص) ، وذلك وفق التقرير الإحصائي لنتائج برنامج المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) و المتوفر في الموقع الإلكتروني لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (بوابة موهبة) .

مشكلة الدراسة .

في عام ٢٠١١ م أطلقت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية المشروع الوطني للتعرف على الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم العام واعتمدت في آلية الترشيح لتطبيق مقياس الذكاء في هذا البرنامج سلسلة إجراءات أولها ترشيح المعلمين والمعلمات للطلاب و الطالبات الواعدين بالموهبة من خلال أسلوب ملاحظة وتقدير السمات السلوكية باستخدام استمارة مقننة و معتمدة رسمياً (استمارة الترشيح الأولي) حيث تكون تعبئة هذه الاستمارة بناء على شواهد في مجالات الرياضيات و العلوم و اللغة ، وبالتالي فإنه يستلزم تعبئة هذه الاستمارة من المعلمي و المعلمات من التخصصات الآتية : (الرياضيات ، العلوم ، اللغة العربية) . و لقد تم الحصول على نتائج برنامج التعرف على الطلاب الموهوبين من خلال التقرير الإحصائي لنتائج برنامج المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) و المتوفر في الموقع الإلكتروني لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (بوابة موهبة) مع المعالجة الإحصائية (بتصرف) وفق الجداول الآتية :

جدول رقم (١) الإحصائية (العامة) لنتائج مقياس برنامج التعرف على الموهوبين

الفئة	٢٠١١ م	٢٠١٢ م	٢٠١٣ م	٢٠١٤ م	٢٠١٥ م	المجموع	النسبة العامة
المرشحين الذكور	٢١٠٧٢	٢٦٢٤٣	٣٣٣٩٤	٣٤٠٠٤	٣٨٢٦٥	١٥٢٩٧٨	٤٩,٩ %
المرشحات الإناث	٢١٦٣٤	٢٥٠٦٤	٣١٢٨٦	٣٦٣٤٦	٣٩٠٨٥	١٥٣٤١٥	٥٠,١ %

إجمالي المرشحين	٤٢٧٠٦	٥١٣٠٧	٦٤٦٨٠	٧٠٣٥٠	٧٧٣٥٠	٣٠٦٣٩٣	١٠٠ %
المختبرين الذكور	١٣٣٩٤	١٤٣٠٤	٢٠٠١٨	٢٣٩٢٣	٢٤٩١٣	٩٦٥٥٢	٣١,٥ %
المختبرات الإناث	١٣٩٩٠	١٥١٤١	٢٠٢٩٣	٢٣٨٣٨	٢٥٣٤٦	٩٨٦٠٨	٣٢,٢ %
إجمالي المختبرين	٢٧٣٨٤	٢٩٤٤٥	٤٠٣١١	٤٧٧٦١	٥٠٢٥٩	١٩٥١٦٠	٦٣,٧ %
المقبولين الذكور	٣٨٢٦	٤٦١٤	٦١٠٧	٧٣٦٦	٧٧٢٣	٢٩٦٣٦	٩,٧ %
المقبولين الإناث	٣١٢٧	٤١٦١	٦٠١٣	٧٣٣٧	٨٣٦١	٢٨٩٩٩	٩,٥ %
إجمالي المقبولين	٦٩٥٣	٨٧٧٥	١٢١٢٠	١٤٧٠٣	١٦٠٨٤	٥٨٦٣٥	١٩,١ %

النسبة العامة : مجموع الفئة / إجمالي المرشحين (٣٠٦٣٩٣) .

جدول (٢) إحصائية (المرشحين) في مقياس برنامج التعرف على الموهوبين

الصف	الجنس	م ٢٠١١	م ٢٠١٢	م ٢٠١٣	م ٢٠١٤	م ٢٠١٥	المجموع	النسبة العامة
الثالث ابتدائي	ذكور	٨٠٢٨	١٠١٢١	١١٣٨٥	١١٥٧٠	١٣٢٣٦	٥٤٣٤٠	١٧,٧ %
	إناث	٧١٩٠	٨٣٨٩	١٠٣٠٦	١١٦١٣	١٢٦٥٠	٥٠١٤٨	١٦,٤ %
	الإجمالي	١٥٢١٨	١٨٥١٠	٢١٦٩١	٢٣١٨٣	٢٥٨٨٦	١٠٤٤٨٨	٣٤,١ %
السادس ابتدائي	ذكور	٧٥٣١	٨٩٠٦	١١٩٥٣	١٢٠٤٢	١٣٥٦١	٥٣٩٩٣	١٧,٦ %
	إناث	٧٨٧٠	٩٠٦٠	١١٢٧٠	١٢٧٧٦	١٣٦٣٧	٥٤٦١٣	١٧,٨ %
	الإجمالي	١٥٤٠١	١٧٩٦٦	٢٣٢٢٣	٢٤٨١٨	٢٧١٩٨	١٠٨٦٠٦	٣٥,٤ %
الثالث متوسط	ذكور	٥٥١٣	٧٢١٦	١٠٠٥٦	١٠٣٩٢	١١٤٦٨	٤٤٦٤٥	١٤,٦ %
	إناث	٦٥٧٤	٦٧١٥	٩٧١٠	١١٩٥٧	١٢٧٩٨	٤٧٧٥٤	١٥,٦ %
	الإجمالي	١٢٠٨٧	١٤٨٣١	١٩٧٦٦	٢٢٣٤٩	٢٤٢٦٦	٩٣٢٩٩	٣٠,٥ %

النسبة العامة : مجموع الفئة / إجمالي المرشحين (٣٠٦٣٩٣) .

جدول (٣) إحصائية (المختبرين) لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين

الصفة	الجنس	٢٠١١ م	٢٠١٢ م	٢٠١٣ م	٢٠١٤ م	٢٠١٥ م	المجموع	النسبة العامة
الثالث ابتدائي	ذكور	٤٩٤٩	٥٢٦٢	٦٧٥٠	٧٨٧٢	٨١٥٥	٣٢٩٨٨	% ١٠,٨
	إناث	٤٤٢٣	٤٨٧٢	٦٣٧٤	٧٦٤٧	٧٨٥٨	٣١١٧٤	% ١٠,٢
	الإجمالي	٩٣٧٢	١٠١٣٤	١٣١٢٤	١٥٥١٩	١٦٠١٣	٦٤١٦٢	% ٢٠,٩
السادس ابتدائي	ذكور	٤٩٤٣	٥٢٩٢	٧٣١٧	٨٧٤٦	٩٢٧٧	٣٥٥٧٥	% ١١,٦
	إناث	٥١١٦	٥٦٠٤	٧٣٢٧	٨٦٦١	٩٢٣٥	٣٥٩٤٣	% ١١,٧
	الإجمالي	١٠٠٥٩	١٠٨٩٦	١٤٦٤٤	١٧٤٠٧	١٨٥١٢	٧١٥١٨	% ٢٣,٣
الثالث متوسط	ذكور	٣٥٠٢	٣٧٥٠	٥٩٥١	٧٣٠٥	٧٤٨١	٢٧٩٨٩	% ٩,١
	إناث	٤٤٥١	٤٦٦٥	٦٥٩٢	٧٥٣٠	٨٢٥٣	٣١٤٩١	% ١٠,٣
	الإجمالي	٧٩٥٣	٨٤١٥	١٢٥٤٣	١٤٨٣٥	١٥٧٣٨	٥٩٤٨٠	% ١٩,٤

النسبة العامة : مجموع الفئة / إجمالي المرشحين (٣٠٦٣٩٣) .

جدول (٤) إحصائية (المقبولين) لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين

الصفة	الجنس	٢٠١١ م	٢٠١٢ م	٢٠١٣ م	٢٠١٤ م	٢٠١٥ م	المجموع	النسبة العامة
الثالث ابتدائي	ذكور	١٢٥٤	٦١٠	٧٨٧	٩٩٨	٩٨٥	٤٦٣٤	% ١,٥
	إناث	١٢٨٠	٦١٢	١٠٠٧	١١٩٧	١٣٢٨	٥٤٢٤	% ١,٨
	الإجمالي	٢٥٣٤	١٢٢٢	١٧٩٤	٢١٩٥	٢٣١٣	١٠٠٥٨	% ٣,٣
السادس ابتدائي	ذكور	١٥٠٢	٢٢١٨	٢٩٨٤	٣٤٨١	٣٨٦١	١٤٠٤٦	% ٤,٦
	إناث	١٠٦٧	١٩٢٦	٢٩٤٢	٣٨٢٨	٤١٣٨	١٣٩٠١	% ٤,٥
	الإجمالي	٢٥٦٩	٤١٤٤	٥٩٢٦	٧٣٠٩	٧٩٩٩	٢٧٩٤٧	% ٩,١
الثالث متوسط	ذكور	١٠٧٠	١٧٨٦	٢٣٣٦	٢٨٨٧	٢٨٧٧	١٠٩٥٦	% ٣,٦
	إناث	٧٨٠	١٦٢٣	٢٠٦٤	٢٣١٢	٢٨٩٥	٩٦٧٤	% ٣,٢
	الإجمالي	١٨٥٠	٣٤٠٩	٤٤٠٠	٥١٩٩	٥٧٧٢	٢٠٦٣٠	% ٦,٧

النسبة العامة : مجموع الفئة / إجمالي المرشحين (٣٠٦٣٩٣) .

جدول (٥) النسب المئوية العامة لنتائج مقياس برنامج التعرف على الموهوبين (حسب نوع الجنس)

الجنس	نسبة المختبرين إلى المرشحين			نسبة المقبولين إلى المرشحين			نسبة المقبولين إلى المختبرين		
	المتقدمين	المرشحين	النسبة	المتقدمين	المرشحين	النسبة	المتقدمين	المرشحين	النسبة
ذكور	٩٦٥٥٢	١٥٢٩٧٨	% ٦٣,١	٢٩٦٣٦	١٥٢٩٧٨	% ١٩,٤	٢٩٦٣٦	٩٦٥٥٢	% ٣٠,٧
إناث	٩٨٦٠٨	١٥٣٤١٥	% ٦٤,٣	٢٨٩٩٩	١٥٣٤١٥	% ١٨,٩	٢٨٩٩٩	٩٨٦٠٨	% ٢٩,٤
الإجمالي	١٩٥١٦٠	٣٠٦٣٩٣	% ٦٣,٧	٥٨٦٣٥	٣٠٦٣٩٣	% ١٩,١	٥٨٦٣٥	١٩٥١٦٠	% ٣٠

جدول (٦) النسب المئوية العامة لنتائج مقياس برنامج التعرف على الموهوبين (حسب الصف الدراسي)

الصف	الجنس	نسبة المختبرين إلى المرشحين			نسبة المقبولين إلى المرشحين			نسبة المقبولين إلى المختبرين		
		المختبرين	المرشحين	النسبة	المقبولين	المرشحين	النسبة	المقبولين	المختبرين	النسبة
الثالث ابتدائي	ذكور	٣٢٩٨٨	٥٤٣٤٠	٦٠,٧ %	٤٦٣٤	٥٤٣٤٠	٨,٥ %	٤٦٣٤	٣٢٩٨٨	١٤ %
	إناث	٣١١٧٤	٥٠١٤٨	٦٢,٢ %	٥٤٢٤	٥٠١٤٨	١٠,٨ %	٥٤٢٤	٣١١٧٤	١٧,٤ %
	الإجمالي	٦٤١٦٢	١٠٤٤٨٨	٦١,٤ %	١٠٠٥٨	١٠٤٤٨٨	٩,٦ %	١٠٠٥٨	٦٤١٦٢	١٥,٧ %
السادس ابتدائي	ذكور	٣٥٥٧٥	٥٣٩٩٣	٦٥,٩ %	١٤٠٤٦	٥٣٩٩٣	٢٦ %	١٤٠٤٦	٣٥٥٧٥	٣٩,٥ %
	إناث	٣٥٩٤٣	٥٤٦١٣	٦٥,٨ %	١٣٩٠١	٥٤٦١٣	٢٥,٥ %	١٣٩٠١	٣٥٩٤٣	٣٨,٧ %
	الإجمالي	٧١٥١٨	١٠٨٦٠٦	٦٥,٦ %	٢٧٩٤٧	١٠٨٦٠٦	٢٥,٧ %	٢٧٩٤٧	٧١٥١٨	٣٩,١ %
الثالث متوسط	ذكور	٢٧٩٨٩	٤٤٦٤٥	٦٢,٧ %	١٠٩٥٦	٤٤٦٤٥	٢٤,٥ %	١٠٩٥٦	٢٧٩٨٩	٣٩,١ %
	إناث	٣١٤٩١	٤٧٧٥٤	٦٥,٩ %	٩٦٧٤	٤٧٧٥٤	٢٠,٣ %	٩٦٧٤	٣١٤٩١	٣٠,٧ %
	الإجمالي	٥٩٤٨٠	٩٣٢٩٩	٦٣,٨ %	٢٠٦٣٠	٩٣٢٩٩	٢٢,١ %	٢٠٦٣٠	٥٩٤٨٠	٣٤,٧ %

ومن النتائج السابقة لمقياس برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) يتضح الآتي :

١ - في النتيجة العامة (المرشحين ، المختبرين ، المقبولين) نجد أن :
أ - نسبة المختبرين (٦٣,٧ %) من إجمالي عدد المرشحين ، وبفارق يصل إلى (٣٦,٣ %) .

ب - نسبة المقبولين (١٩,١ %) من إجمالي عدد المرشحين ، وبفارق يصل إلى (٨٠,٩ %) .

ج - نسبة المقبولين (٣٠ %) من إجمالي عدد المختبرين ، وبفارق يصل إلى (٧٠ %) .
وهذه المستويات تعطي مؤشر على انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلاب والطالبات الموهوبين بشكل عام .

٢ - في النتيجة العامة للطلبة المرشحين من الصف الثالث الابتدائي نجد أن :
أ - نسبة المختبرين (٦١,٤ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف الثالث ابتدائي .
ب - نسبة المقبولين (٩,٦ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف الثالث ابتدائي .
ج - نسبة المقبولين (١٥,٧ %) من إجمالي عدد المختبرين من الصف الثالث ابتدائي .
وهذه المستويات تعطي مؤشر على انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلاب والطالبات الموهوبين من الصف الثالث الابتدائي .

٣ - في النتيجة العامة للطلبة المرشحين من الصف السادس الابتدائي نجد أن :
أ - نسبة المختبرين (٦٥,٦ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف السادس ابتدائي .
ب - نسبة المقبولين (٢٥,٧ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف السادس ابتدائي .
ج - نسبة المقبولين (٣٩,١ %) من إجمالي عدد المختبرين من الصف السادس ابتدائي .

وهذه المستويات تعطي مؤشر على انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلاب والطالبات الموهوبين من الصف السادس الابتدائي .

٤ - في النتيجة العامة للطلبة المرشحين من الصف الثالث المتوسط نجد أن :

أ - نسبة المختبرين (٦٣,٨ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف الثالث متوسط .

ب - نسبة المقبولين (٢٢,١ %) من إجمالي عدد المرشحين من الصف الثالث متوسط .

ج - نسبة المقبولين (٣٤,٧ %) من إجمالي عدد المختبرين من الصف الثالث متوسط .

وهذه المستويات تعطي مؤشر على انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلاب والطالبات الموهوبين من الصف الثالث المتوسط .

٤ - أعلى نسبة من المقبولين هم طلبة الصف السادس الابتدائي ، ثم يليهم في الترتيب نسبة المقبولين من طلبة الصف الثالث المتوسط ، وفي الأخير يأتي ترتيب نسبة المقبولين من طلاب الصف الثالث ابتدائي ، وهذا يعطي مؤشر على أن أعلى كفاءة في ترشيح الطلبة الموهوبين هم معلمي ومعلمات الصف السادس الابتدائي ، ثم يليهم معلمي ومعلمات الصف الثالث المتوسط ، ثم يليهم معلمي ومعلمات الصف الثالث الابتدائي .

٥ - نجد أن الفرق بين المقبولين من طلبة الصف السادس ابتدائي وبين المقبولين من طلبة الصف الثالث الابتدائي يصل إلى (١٦,١ %) من إجمالي عدد المرشحين ، وهذا مؤشر على أن التباين كبير في الفرق بين مستوى كفاءة معلمي ومعلمات الصف السادس وبين مستوى كفاءة معلمي ومعلمات الصف الثالث الابتدائي .

٦ - نجد أن الفرق بين المقبولين من طلبة الصف الثالث المتوسط وبين المقبولين من طلبة الصف الثالث الابتدائي يصل إلى (١٢,٥ %) من إجمالي عدد المرشحين ، وهذا مؤشر على أن التباين كبير في الفرق بين مستوى كفاءة معلمي ومعلمات الصف الثالث المتوسط وبين مستوى كفاءة معلمي ومعلمات الصف الثالث الابتدائي .

٦ - يوجد تفاوت بين نسب المقبولين من الطلاب والطالبات على حسب الصفوف الدراسية وذلك وفق الآتي :

أ - في الصف الثالث الابتدائي نجد أن المقبولين من الطلاب بنسبة (١٤ %) ، و من الطالبات بنسبة (١٧,٤ %) ، من إجمالي عدد المختبرين .

ب - في الصف السادس الابتدائي نجد أن المقبولين من الطلاب بنسبة (٣٩,٥ %) ، و من الطالبات بنسبة (٣٨,٧ %) ، من إجمالي عدد المختبرين .

ج - في الصف الثالث متوسط نجد أن المقبولين من الطلاب بنسبة (٣٩,١ %) ، و من الطالبات بنسبة (٣٠,٧ %) ، من إجمالي عدد المختبرين .

و هذا يعطي مؤشر على تفاوت والتباين بين مستوى كفاءة المعلمين ومستوى كفاءة المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين .

و من هنا نصل إلى أن معطيات النتائج السابقة تعطي مؤشر عام إلى انخفاض مستوى كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف في برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين .

أسئلة الدراسة .

وتتحدد مشكلة الدراسة موضع الاهتمام في هذه الدراسة في السؤال العام التالي :
ما مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين ؟
ويتفرع من السؤال العام الأسئلة التالية :

س ١ / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس ؟

س ٢ / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير المرحلة ؟

س ٣ / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير التخصص ؟

أهداف الدراسة .

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلبة الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين .

ويتفرع من الهدف العام الأهداف الفرعية التالية :

١ - المقارنة بين كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطالب الموهوب من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف بمتغير الجنس .

٢- المقارنة بين كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطالب الموهوب من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف بمتغير التخصص .

٣- المقارنة بين كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطالب الموهوب من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف بمتغير المرحلة الدراسية .

أهمية الدراسة .

١ - تعد هذه الدراسة ذات أهمية في مجال التعرف على الموهوبين نظرا لتطبيق برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين لأكثر من خمس سنوات في المملكة العربية السعودية

كإجراء تطبيقي من وزارة التربية والتعليم ، حيث يعتبر إجراء تقدير السمات السلوكية للطلاب الموهوبين من قبل المعلمين والمعلمات من أهم إجراءات الترشيح لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين .

٢ - أعطت نتائج برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين في الأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) على وجود مؤشر لانخفاض في مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلبة الموهوبين لهذا البرنامج ، وقد جاءت دراسة (حداد والسرور ، ١٩٩٩) لتؤكد هذه المؤشرات بعدم وعي المعلمين بالخصائص السلوكية الشائعة بين الأطفال المتميزين ، مما يتطلب عمل دراسة لقياس مستوى كفاءة المعلمين و المعلمات في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف ، بمتغير الصفوف الدراسية المعتمدة في مقياس برنامج التعرف على الموهوبين وهي الصفوف (الثالث والسادس الابتدائي ، والثالث المتوسط) ، وبمتغير تخصصات المعلمين المعتمدة للترشيح في هذا المقياس وهي (الرياضيات و العلوم و اللغة العربية) .

٣ - أعطت نتائج برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) مؤشرات على وجود تفاوت وتباين بين مستوى كفاءة المعلمين و بين مستوى كفاءة المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف في برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين ، حيث توجد دراسات تؤكد هذا التباين ، فقد جاءت دراسة (سليمان وحسن ، ٢٠٠٥) (الفهيد ، ١٩٩٣) لتؤكد كفاءة المعلمين على الكشف على الطلبة الموهوبين من خلال تقدير السمات السلوكية أكثر من المعلمات ، و دراسات أخرى معاكسة تؤكد كفاءة المعلمات أكثر من المعلمين في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين (معاجيني ، ١٩٩٧) (عطاالله ، ٢٠٠٨) ، مما يتطلب عمل دراسة لقياس مستوى كفاءة المعلمين و المعلمات في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين بمتغير الجنس .

مصطلحات الدراسة .

١ - الموهوبين :

تعريف وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (قرار رقم ٨٧٧ في ١٤١٨/٥/٦ هـ) حيث ترى أن الطلاب الموهوبين هم : " أولئك الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية ، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية " (كلنتن ، ٢٠٠٢) .

ويعرف إجرائيا : " بأنهم الطلبة الذين يتم ترشيحهم لاختبار القدرات العقلية من قبل المعلمين أو المعلمات وفق مقياس تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب التعرف والكشف على الطلبة الموهوبين " (موهبة ، ٢٠١٢) .

٢ - الكفاءة : عرفها (النافع وآخرون ، ٢٠٠٠) بأنها قدرة الطريقة على عدم إضافة غير الموهوبين إلى قائمة الموهوبين ، أي قدرة الطريقة على التخلص من الأخطاء الموجبة (عطا الله ، ٢٠٠٨) . ويعرفها (الحارثي ، ١٩٩٣) بأنها مجموعة من المهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي على المعلم امتلاكها ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء العملية التعليمية ويتم اكتسابها خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة . (الشهراني ، ٢٠١٠) .

وتعرف إجرائيا : قدرة المعلمين والمعلمات على التمييز والتعرف على الطلاب الموهوبين من خلال أسلوب تقدير السمات السلوكية وذلك تمهيدا لترشيحهم لمقياس القدرات العقلية في برنامج التعرف على الطلاب الموهوبين (موهبة ، ٢٠١٢) .

٣ - مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين :

هي تقدير المدرس أو الأب لدرجة وجود الخصائص السلوكية للمتفوقين عقليا لدى الفرد موضوع التقدير تقديرا يقوم على ملاحظة مدى تواتر السلوك وتتراوح درجات تقدير الخاصية بين أبدا ، أو نادرا ، وبين دائما ، أو معظم الوقت (الزيات ، ٢٠٠١) .

ويعرف إجرائيا : استمارة الترشيح الأولى للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين وهي الإجراء الأولي الذي يسبق ترشيح الطالب الواعد بالموهبة لمقياس العمليات العقلية المتعددة ، والتي تحتوي على مجموعة من الخصائص التي لها ارتباط بسلوك الطالب الموهوب والتي يكون الحكم فيها مبني على التقديرات الشخصية وملاحظة الطالب من المعلمين والمعلمات والتي تحتوي على ستة معايير " تظهر دائما ، تظهر كثيرا ، متوسطة ، تظهر نادرا ، لا تظهر أبدا ، لا أستطيع الحكم " (موهبة ، ٢٠١٢) .

٤ - الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين :

هي مجموعة مختلفة نسبيا من أنماط السلوك القابلة للملاحظة و التقدير والتي تميز المتفوقين عقليا عن غيرهم ، تميزا يقوم على الكم أي الدرجة لا الكيف أو النوع ، وثبت أنها أعلى تكرارا وتواترا في الدراسات والبحوث المعنية بهذه الفئة (الزيات ، ٢٠٠١) .

وتعرف إجرائيا : وهي مجموعة الخصائص السلوكية التي قد يكون لها ارتباط بسلوك الطالب الموهوب والتي تم تقنينها في استمارة الترشيح الأولى لبرنامج التعرف على الموهوبين والتي تعتبر أداة من أدوات المشروع بعد دراسة ومراجعة مستفيضة لمعظم الأدبيات في مجال التعرف على الموهوبين ، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث والاختبارات والأدوات ، وتم في ضوءها تطوير التصور المناسب بما يتوافق مع العادات والتقاليد في المملكة العربية السعودية ، وقد شارك في بناء التصور مجموعة من الخبراء المحليين والدوليين (موهبة ، ٢٠١٢) .

- ٥ - ملاحظة المعلمين للطلاب الواعدين للموهبة :
طريقة لملاحظة سلوكيات الطلاب داخل البيئة الصفية بشكل طبيعي وتكون دقيقة وفعالة في حال تدريب المعلمين عليها لملاحظة سلوكيات الطلاب الواعدين بالموهبة في حال بدء عملية الكشف عن الطلاب الموهوبين (الشهراني ، ٢٠١٠) .
- ويعرف إجرائيا : هو حكم المعلم المبني على تقديراته الشخصية وملاحظته للطلاب الموهوبين داخل البيئة المدرسية وفق قائمة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في استمارة الترشيح الأولى للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين (موهبة ، ٢٠١٢) .
- ٦ - برنامج الكشف عن الموهوبين :
هو برنامج أو نظام يتكون من عدة محكات يهدف إلى الكشف أو التعرف على الطلبة الموهوبين في المجتمع العام للطلبة (جروان ، ٢٠٠٨) .
- ويعرف إجرائيا : برنامج التعرف على الطلبة الموهوبين وهو برنامج وطني مشترك سنوي مستمر يشمل الترشيح والتعرف والتصنيف للطلبة الموهوبين والتقويم والمتابعة من خلال استخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والإبداع والقدرات الخاصة يتم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية حيث يهدف هذا البرنامج إلى تطوير نموذج للتعرف على الموهوبين من خلال استخدام منهجية علمية متطورة تعتمد في المقام الأول على أهم الأسس العلمية وأفضل الممارسات التربوية لضمان الانتقاء السليم للطلبة الواعدين بالموهبة تبنى من خلالها قاعدة بيانات ضخمة وشاملة لجميع الموهوبين والموهوبات في كل مناطق ومدن المملكة وجميع الفئات السنية في مراحل التعليم العام و ينفذ من قبل أهم الجهات الوطنية بالمملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع والمركز الوطني للقياس والتقويم (أبوناصر والجيمان ، ٢٠١٢) (موهبة ، ٢٠١٢) .
- ٧ - المعلم او المعلمة :
ويقصد به معلم التعليم العام المؤهل تربويا وعلميا في أحد المجالات الأكاديمية ويزاول مهنة التدريس في المدرسة (الجيمان ، ٢٠٠٨)
- ويعرف إجرائيا : معلم التعليم العام والذي تم توعيته وتدريبه على استخدام استمارة الترشيح الأولى لبرنامج التعرف على الموهوبين والمتضمنة مجموعة معينة ومقننة من الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (موهبة ، ٢٠١٢) .
- أولا : الإطار النظري**
- المبحث الأول : كفاءة المعلم في اكتشاف الطلبة الموهوبين من خلال ملاحظة وتقدير السمات السلوكية :**

عرف جروان (٢٠٠٨) الكفاءة بأنها مهارة متطورة تظهر بصورة منتظمة نتيجة التعلم والمراس في عمل معين وترتبط الكفاية بغالبية الأفراد المؤهلين الذين ينتمون إلى مهنة معينة . كما أورد عطا الله (٢٠٠٨) تعريف الكفاءة إجرائيا في مجال الكشف عن

الموهوبين وفق ماذكر (النافع وآخرون ، ٢٠٠٠) بأنها قدرة الطريقة على عدم إضافة غير الموهوبين إلى قائمة الموهوبين ، أي قدرة الطريقة على التخلص من الأخطاء الموجبة . وذكر (الشهراني ، ٢٠١٠) إن من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم : أن يتعرف على طرق وأساليب الكشف عن الموهوبين وأن يميز الطالب الموهوب من خلال معرفته لخصائصه النفسية والعقلية ، وقد أثبتت طرق الملاحظة المباشرة فائدة كبيرة في المدرسة والجامعة ، إذا قام المدرس بالملاحظة بشكل طبيعي في بيئة الفصل العادية ، ولكي تكون ملاحظة المعلمين دقيقة وفعالة في عملية الكشف عن الموهبة لدى الأطفال لا بد من إعداد المعلمين في التعليم العام ، وتدريبهم على التعرف على الأطفال الموهوبين . وأوصى (الشهراني ، ٢٠١٠) بالاهتمام بإدخال كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين وأن يكون أساتذة برامج إعداد المعلمين قدوة في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين من طلابهم . ومن الضروري أن يلم المعلم بالخصائص المختلفة التي يتحلّى بها الموهوبون لأن ذلك يعطيهم الفرصة الكافية لملاحظة الطلاب الموهوبين بأسلوب أكثر موضوعية بدلاً من اعتمادهم من أسلوب التخمين (الطنطاوي ، ٢٠٠٨) . والباحثين على الحقيقة أن التدريب المكثف أثناء الخدمة حول تعليم الموهوبين وتوفير قوائم تشتمل على الخصائص المميزة للطلاب الموهوبين تساعد على زيادة كفاءة المعلمين من خلال زيادة وعيهم بمؤشرات الموهبة (الجغيمان و عبدالمجيد ، ٢٠٠٨) . وقد أوصى كل من (ديفس وريم ، ١٩٩٨) بأهمية تدريب المعلمين على مختلف جوانب استمارة الترشيح والتي تحتوي على بنود تشمل معلومات وموضوعات ينبغي ملاحظتها بدقة والوصول إليها وتسجيلها ، وتدريب المعلمين على كيفية الملاحظة خلال العام الدراسي سواء داخل الفصل أو خارجه .

المبحث الثاني : مفهوم الموهبة وفق خصائص وسمات الموهوبين .

صنف (جروان ، ٢٠٠٨) تعريف مفهوم الموهبة إلى أربع تصنيفات هي التعريفات الكمية ، وتعريفات الخصائص السلوكية ، والتعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع ، والتعريفات التربوية . ولقد كان بداية تعريف الموهبة وفق تصنيف الخصائص السلوكية من دراسات (تيرمان وهولينجويرث) حيث توصلت هذه الدراسات إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين يظهرون انماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم . ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف (در Durr) الذي أورده الباحثان راينولدز و بيبوش (١٩٧٧) حيث يشير هذا التعريف إلى أن : الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة ، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات ، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول . كما وعرفت (السرور ، ٢٠٠٢) الموهبة بأنها سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف . وقد رأى بعض الباحثين أن هذه السمات تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن

يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة ، حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما . وربما كان المعلم بتماسه المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديد ها (سامر وإسماعيل ، ٢٠١٢) .

المبحث الثالث : خصائص الموهوبين وسماتهم السلوكية .

عرف (الزيات ، ٢٠٠١) السمات السلوكية للموهوبين بأنها تقدير المعلم لدرجة الخصائص السلوكية المتفوقين عقليا لدى الفرد موضوع التقدير ، تقديرا يقوم على ملاحظة مدى تواتر السلوك وتتراوح درجات تقدير الخاصية بين : أبدا ، أو نادرا ، وبين دائما ، أو معظم الوقت . و المطلاع على الدراسات لخصائص وسمات المتفوقين والموهوبين ، ليجد تنوعا في المتغيرات وتعددا في الأهداف ، واختلافا في المنهج وطرق البحث وتشابها أو اختلافا لعينة الدراسة من حيث العمر ونسبة الذكاء والجنس ، والبيئة الثقافية والاجتماعية لمجتمع البحث ، إن هذه الدراسات على تنوعها واختلاف متغيراتها ، تعتبر تطورا وتقدما في مجال دراسة خصائص وسمات المتفوقين والموهوبين ولها دور في تحقيق العديد من الأهداف أهمها :

١. يحقق للعاملين في مجال الموهبة والباحثين والمعلمين والآباء محكا ومعيارا للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين من خلال خصائصهم وسماتهم السلوكية أو العقلية .
٢. التعرف على العوامل المؤثرة في خصائص وسمات الطلبة الموهوبين مما يتطلب معالجة تلك العوامل بما يتناسب مع اتجاه تلك العوامل .

٣. تسليط الضوء على أهم أساليب وطرق الإرشاد والتوجيه لتدعيم ومساندة تلك الخصائص التي تعنى بالطلبة الموهوبين وحاجاتهم (السليمان ، ٢٠٠٦) .

وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها . فهذه دراسة لويس تيرمان (١٩٢٥) الطولية التتبعية لعينة من ١٥٢٦ طفلا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية جادة في هذا المجال وتعتبر هولينغويرث (١٩٢٦) من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص وحاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا . ويكاد الكثير من الباحثين يجمعون على أن الخصائص والسمات المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين تعتبر من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق ، وخاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب ، حيث تعتبر هذه الخصائص السمات خصائص نفسية تميزه عن غيره ، وما تلبث حتى تصبح جوانب ثابتة في شخصية الفرد وسمات مميزة له . وتكمن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في اتفاق الباحثين والمربين في مجال التربية والتعليم على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة . و بين كل من جانبيه وماسيه ١٩٨٣ خصائص وسمات الموهوبين بمايلي : السرعة في التعلم ، و سهولة التعلم ، والتنوع

في الاهتمامات ، والتعمق في مجال معين (عياصرة وإسماعيل ، ٢٠١٢) . وقدم الجغيمان (٢٠٠٨) تلخيصاً لمجموعة كبيرة من الدراسات التي تناولت خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وعلى النحو التالي : " تعرضت دراسات عديدة لخصائص الموهوبين، والتي قد تظهر في الصفوف العادية وتحتاج من المعلم يقظة ووعي بمتطلبات تعزيز الإيجابي منها ، وحكمة في التعامل مع ما قد يبدو سلبياً منها ، ومعرفة هذه الخصائص يساعد المعلم في التعرف على الطلبة الموهوبين واكتشافهم ومن ثم تقديم الرعاية المناسبة لهم ، ويشترك الموهوبون مع غيرهم في كثير من الخصائص إلا أن وضوحها لديهم أكبر ، كما أن مجموع هذه الخصائص لا يمكن تواجدها في طفل موهوب مهما عظمت موهبته ، وتزداد احتمالية وجود موهبة عالية بزيادة نسبة توفرها " الخصائص " لدى الفرد .

ويمكن إجمال أبرز ما توصلت إليه الدراسات العلمية فيما يتعلق بخصائص الموهوبين العقلية والافتعالية والاجتماعية واللغوية بما يلي : الأطفال الموهوبون لديهم قدرات أفضل من غيرهم في : القراءة والكتابة ، الثروة اللغوية ، الرياضيات النسبية ، العلوم ، العلوم الأدبية، النضج المبكر ، قدرات عالية في التركيز ، التعقيد او التعدد ، متعددوا المهارات ، مثابرون ، قدرات عالية في التواصل اللفظي ، يتمتعون بنسب ذكاء مرتفع نسبياً ، أصحاب قيم عالية ، لديهم حساسية مفرطة ، متفائلون ، يتمتعون بالجادبية والشعبية ، لديهم ميول للقراءة أكثر من غيرهم ، لديهم ميول مبكرة إلى الميكانيكا العلمية ، يركزون على التفاصيل الدقيقة ، مثابرون وذوي نفس طويل في العلم بشيء محدد ، ينجزون مهامهم الدراسية بسرعة فائقة ، لديهم ميول إلى الخيال وحب الاستطلاع ، لديهم رغبة دائمة في التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية ، لديهم اهتمامات نحو إيجاد الأفكار ، أكثر من إيجاد الصداقاء ، مشاركتهم أقل في النشاطات العامة ، يظهرهم رغبة شديدة في التعلم ، قدرة عالية على التحسس في المشكلات ، ذاكرة جيدة من المعلومات ، سرعة في فهم وتوليد الأفكار ، وتلعب سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين دوراً بارزاً في تحديد أحد الأبعاد الرئيسية التي يقوم عليها تعريف الموهبة والتفوق حيث ذهب الكثير من العلماء إلى تبني سمات وخصائص الموهوبين كتعريف للموهبة وقد شرع الكثير من الباحثين إلى العاملين في ميدان الموهبة والتفوق بدراسة هذه السمات والخصائص وحصرها وترتيبها في قوائم حتى أصبحت إحدى المقاييس الرسمية والمستخدمة في عملية الكشف عن الموهوبين ، وتعتبر هذه السمات والخصائص هي المحك الأساسي الذي يعتمد عليه الأهل والمعلمين في تحديدهم للموهوب ، وأصبحت هذه السمات والخصائص تصاغ بصورة إجرائية متبناة من القائمين على صناعة برامج الموهوبين والمتفوقين (سامر وإسماعيل ، ٢٠١٢) .

المبحث الرابع : مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين .

منذ بداية السبعينيات من القرن الماضي بدأ بعض الباحثين في بناء أدوات أخرى مثل : قوائم الخصائص السلوكية التي تستخدم من قبل المعلم في عملية التعرف أو الترشيح الأولي

للبرامج الخاصة بالموهوبين ، ويرجع سبب انتشار هذا الأسلوب في التعرف على الطلاب الموهوبين إلى أن الأطفال الموهوبين يتميزون عن أقرانهم العاديين بمجموعة من الخصائص المعرفية والدافعية والشخصية التي قد لا يتم التعرف عليهم من خلال اختبارات الذكاء التقليدية أو الاختبارات التحصيلية . ولقد عرف جروان (٢٠٠٨) مقياس التقدير على أنه أداة لتقدير درجة توافر عدد من الصفات أو الخصائص السلوكية أو المهارات التي يمكن ملاحظتها ، وتوجد بدرجات متفاوتة لدى الأفراد ، ولا ينصح باستخدام مقاييس التقدير إلا في الحالات التي لا يوجد فيها اختبارات أكثر ثباتاً وصدقاً وفعالية في قياس ما هو مطلوب . كما عرفت (فطيمة ، ٢٠٠٩) : مقياس التقدير السلوكي بأنه مجموعة من العبارات تصاغ بطريقة إجرائية تمثل الخصائص السلوكية التي ذكرت الدراسات على أنها تصف الأشخاص الموهوبين وتميزهم عن غيرهم .

وتتضمن مقاييس التقدير السلوكية ما يمكن أن يلاحظه المعلم من سلوكيات ظاهرة أو ما أو إليه الطالب نحو القيام بمهام يعتقد أنها تمثل جوانب الموهبة . ويطلب من المعلم أن يقرر الطالب على قائمة من السلوكيات على شكل عبارات أو بنود ، وكل عبارة يمكن أن تتم بحيث يقيم الطالب على مقياس متدرج ، وبحيث تعطى درجة عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لقياس التقدير ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص أو التلاميذ والدرجة العالية عادة تمثل تعبيراً عن سلوك موهوب في حالة الفقرات الموجبة والعكس صحيح . وجميع أنواع مقاييس التقدير تركز على السلوك الذي يلاحظه المعلم والفاحص والذي يعبر عن الموهبة ، ولا تنظر عادة إلى مقاييس التقدير السلوكية على أنها أداة كشف عن الموهوبين بشكل أساسي بل إنها تعتبر أداة مساعدة أو تستخدم جنباً إلى جنب مع الدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية ، إلا أنها تعتبر وسيلة هامة وذلك بسبب أنها تركز على السلوك الملاحظ للطالب الموهوب . ومن خلال استفسارات لـ ٢٠٤ خبير من خبراء الموهبة في توصياتهم باستخدام الأساليب والاختبارات للكشف عن الموهوبين كانت النتائج أن حصلت على التريب الأول تقديرات وترشيحات المعلمين بنسبة تصل إلى ٩٤ % كاستخدام فعلي لها وكتوصيات باستخدامها وصلت النسبة إلى ٨٠ % . وتأتي أهمية أخذ رأي المعلمين في تلاميذهم وذلك لكثرة احتكاكه بهم ومعرفته بأدائهم وهو لاشك عباً كبير يقع على عاتقه (فطيمة ، ٢٠٠٩) ، أما المعلومات التي يمكن تجميعها عن طريق مقاييس التقدير وهي : ١ - معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية المشتقة من الدراسات التتبعية للأطفال الموهوبين والمتفوقين . ٢ - معلومات حول الخصائص السلوكية الأدائية الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة .

وبشكل عام فإن مقاييس التقدير تتقاطع فيما بينها باختلاف أنواعها وغاياتها واهدافها في مجموعة من الصفات والعوامل المشتركة فهي تحتوي على مجموعة من الجمل والعبارات الوصفية والمرتبطة بسلوك أو منتج في الغالب ولغايات التحليل الإحصائي تعطى هذه

العبارات أرقاماً أو درجات لفظية تستخدم لتقييم خصائص وسمات الأفراد والكشف عن نتائجهم وردود أفعالهم ، رخصة التكلفة مقارنة مع غيرها من المحكات الأخرى ، تحتاج إلى موضوعية وبشكل كبير من الراسد والإفاد المقياس هدفه وغايته تعتبر الأكثر تطبيقاً وانتشاراً . ويرى (الزغبى ، ٢٠٠٣) أن مقاييس الشخصية والعقلية من الأدوات المهمة في تشخيص قدرات الموهوبين وأشار (القريطي ، ٢٠٠٥) أنه زاد الاعتماد على مقاييس السمات والخصائص السلوكية كأحد المحكات الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين بعد التأكيدات المتوالية في التعريفات الحديثة للموهبة على أهمية العوامل الدافعية غير العقلية كالحاجة إلى الإنجاز . (عياصرة وإسماعيل ، ٢٠١٢) وأشارت بعض الدراسات دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات عالية لمقاييس تقدير السمات السلوكية (عطيات و السلامة ، ٢٠٠٩) .

وعلى الرغم من أن أدبيات البحث في هذا المجال سواء في البيئات الأجنبية أو العربية ، إلا أن هذا الأسلوب قد تعرض للنقد من قبل بعض الباحثين خاصة عندما يستخدم هذا الإجراء كمحك وحيد للتعرف على الطلاب الموهوبين ، أو عندما يكون المعلمون غير مدربين أو ليست لديهم خبرة كافية بخصائص الطلاب الموهوبين (الجغيمان ، عبدالمجيد ، ٢٠٠٨) كما أنها توفر معلومات قيمة يمكن الاستفادة منها في التعرف على الطلبة الموهوبين (جروان ، ٢٠٠٨) .

المبحث الخامس : ترشيحات المعلمين للطلبة الواعدين بالموهبة لبرنامج الكشف عن الموهوبين .

منذ أن تم تقليص الاعتماد على أداة واحدة في عملية الكشف عن الموهوبين والاستعاضة عنها بالاعتماد على منهج المعايير المتعددة، احتلت الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين مكانة بارزة في هذا المدخل الحديث للكشف عن الموهوبين، ولم تعد تخلو أي بطارية كشف عن الموهوبين من قائمة، أو مقياس، أو سلم رصد، لتقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين، والغالبية العظمى من هذه القوائم، والمقاييس، و سلاله الرصد، موجهة للمعلم حيث يقوم بتقدير هذه الخصائص لدى التلاميذ ويحدد درجة توفرها لديهم، ونتيجة لهذه المهمة المتعاطمة للمعلم ؛ الدور الأساسي الملقى على عاتقه، والذي أصبح يقوم به في بداية عملية الكشف، تنشأ مشكلة مدى صلاحيته للقيام بهذا الدور، ومدى دقته في القيام بهذه المهمة ونجاحه فيها، (عطا الله ، ٢٠٠٨) .

إذ تعد هذه الطريقة هي الخطوة الأولى من برامج الكشف عن التلاميذ ، ولقد وجدت علاقة طردية دالة بين تقديرات المعلمين ونسب الذكاء للتلاميذ الذين تم اختبارهم . وقد أشار عبدالله النافع وفريقه للبحث في أحدث دراسة بالسعودية عن الموهوبين ، أنه عندما أخذ آراء ٢٠٤ خبير في تربية الموهوبين جاءت ترشيحات المعلمين كأول الطرق الأكثر استخداماً من بين الطرق الأخرى المستعملة في عملية الكشف عن الموهوبين وذلك لدى ٩٤ % من هؤلاء

الخبراء كما أوصى ٨٠ % منهم بأهمية وضرورة استخدامها ، ويمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدريبوا على ملاحظة السلوك الذي يظهره الطلبة ولاذبي يمكن أن يعبر عن موهبة أو تفوق . ويستطيع المعلم ملاحظة العديد من الخصائص والسمات التي تكون مؤشرات للموهبة لدى الطفل ، والتي لا تستطيع اختبارات الذكاء والقدرات والتحصيل الكشف عنها ، فيمكنه مثلاً ملاحظة حب الاستطلاع عند التلميذ والرغبة في التجديد والمثابرة ونوع الكتب التي يقرأها ويميل إليها الطفل الموهوب أو المتفوق ، وتعتبر تقارير المعلمين ذات أهمية أكبر من وسائل التقويم الموضوعي في الكشف عن الموهوبين في المجالات الفنية والأدبية والقيادة الجماعية ، وقد أشار عبدالله النافع وفريقه للبحث في أحدث دراسة بالسعودية عن الموهوبين ، أنه عندما أخذ آراء ٢٠٤ خبير في تربية الموهوبين جاءت ترشيحات المعلمين كأول الطرق الأكثر استخداماً من بين الطرق الأخرى المستعملة في عملية الكشف عن الموهوبين وذلك لدى ٩٤ % من هؤلاء الخبراء كما أوصى ٨٠ % منهم بأهمية وضرورة استخدامها ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة أو غير فعالة ، وذلك بسبب تحيز بعض المعلمين أحياناً أو عدم دقتهم بسبب تركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلًا واستبعاد منخفضي التحصيل أو التلاميذ المبدعين أو المبتكرين ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدريبوا على ملاحظة السلوك الذي يظهره الطلبة والذي يمكن أن يعبر عن موهبة أو تفوق . (فطيمة ، ٢٠٠٩) .

و يعتبر ترشيح المعلمين من المحكات الأساسية والضرورية ، وذلك من خلال استمارة ترشيح يتم اعدادها حسب هدف برنامج الكشف والتعرف على الطلبة المتفوقين والموهوبين حيث يطلب من المعلمين تسمية عدد من الطلبة الذين يتميزون بقدرات ولديهم مواهب ، فالمعلم قد يلاحظ مهارات متطورة لدى الطالب في أحد الموضوعات أو المواد ، أو قد يلاحظ على الاطفال الأصغر سناً إتقاناً لمفردات اللغة والقدرة على الكتابة والاستيعاب والفهم أكثر من أعمارهم الحقيقية . فالمعلم هو الأقرب للطلبة من حيث ملاحظة سلوكياتهم خارج الفصل ودخله . وتستند عملية الترشيح الى شروط محددة وقوانين تختلف بنودها من عملية كشف لأخرى ، حسب البرنامج المعد بعد الانتهاء من عملية الكشف ، ويتم تحديد المحكات والمعايير للترشيح وفقاً لهدف البرنامج . ويعطى المعلمون تعليمات يتم من خلال التركيز على السلوك المرغوب ملاحظته وقد ذكر كيتانو بعض من هذه التعليمات وهي :

١. عدم استبعاد أحد من الطلبة ، وأن يوضع في الاعتبار إمكانية أن يكون جميع الطلبة لديهم مواهب ، فعلى سبيل المثال ، الطالب المنخفض التحصيل قد يكون موهوباً ، ولهذا يجب عدم استبعاد من قوائم الترشيح للمعلمين .

٢. أن وجود سلوكيات سلبية لدى الطلبة لا يعني استبعادهم من عدم كونهم موهوبين أو أن ذلك يحول دون وجود قدرات عالية لديهم ، فالمشاكس والكثير الازعاج والمسبب للمشاكل والمهمل لواجباته ومظهره الخارجي قد يكون موهوباً

٣. على المعلم أن يبحث عن نقاط القوة لدى الطلبة وليس نقاط الضعف . فعلى سبيل المثال ، الطفل الذي يلمس أحد المعدات الغالية بالمدرسة بعد تحذيره من عدم لمسها ، قد يكون اللمس بدافع الفضول وحب الاستطلاع وليس العصيان وعدم الانصياع للتعليمات . (السليمان ، ٢٠٠٦) .

و للمعلم دور مهم في اختيار وترشيح الطلاب الموهوبين لبرنامج الطلبة الموهوبين وفي العادة فإن ترشيح المدرس يتخذ واحدا من شكلين هما : الأول : اتجاه شخصي حيث يخضع لرأي المدرس وتتدخل ذاتية المدرس في تحديد الطالب الموهوب .

الثاني : اتجاه رسمي يستخدم أسلوب ترشيح المدرس يعتبر من أكثر الساليب الشائعة في المدارس والمناطق التعليمية ، ومع هذا فإن هذا الأسلوب قد يكون أكثر الساليب تحيزا ، ذلك لأن المدرس يميل غالبا إلى اختيار الطالب الأنيق والمرتب ، والذي يقدم واجبات منظمة ، وبنفس الوقت فإنه يتجاهل الطالب الموهوب غير المطيع أو المشاكس .

و لقد قام كل من ديفيز وريم بحساب معامل الصدق الداخلي لتقويمات المدرسين لتحديد الموهوبين فكانت قيمته ٠,١٨ ، وهذا يشير إلى تدني قيمة معامل الصدق الداخلي ، وهذا يدل أن المعلمين يرون الموهبة بأشكال مختلفة معامل الصدق الداخلي لا بد من تعريف المعلمين بخصائص الموهوبين كما يجب تدريبهم على أساليب تقويم وتحديد الطلاب المرشحين لبرامج الموهوبين . (الهويدي ، ٢٠٠٧) .

ولا شك أن عملية الترشيح عادة ما تستند إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى آخر ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج لتيسير مهمة المعلمين وأولياء المور في اتخاذ قرارات ترشيح مستنيرة ويرى بعض المهتمين بالجمال والباحثين فيه أنه لا يجوز ترك عملية الترشيح دون تقنين للمعلمين (سليمان وآخرون ، ٢٠٠٧) .

ويعد ترشيح المعلمين للطلاب الموهوبين أحد الإجراءات المهمة المستخدمة على نطاق واسع عند تحديد الطلاب الموهوبين الذين ترشحهم مدارسهم للالتحاق بالبرامج والخدمات الإثرائية الخاصة بالموهوبين (الجعيان و عبدالمجيد ، ٢٠٠٨)

وتعتبر تقديرات المعلمين من الوسائل المفيدة في تشخيص الأطفال الموهوبين من خلال اتصالهم المباشر بالتلميذ من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية (بوحليقة ، ٢٠٠١) لذا كان من المنطقي أن تؤخذ ملاحظات وتقديرات المعلمين والمعلمات في الاعتبار عند عملية التعرف على الطلاب الموهوبين (الجعيان و عبدالمجيد ، ٢٠٠٨) .

و من خصائص عملية ترشيح المعلمين للطلبة الواعدين بالموهبة كطريقة من طرق الكشف بأن المعلم يرشح الطالب لبرنامج الكشف بناء على ما يراه المعلم من سلوكيات وميول واهتمامات والتي لا يمكن أن تتضح من خلال الاختبارات المقننة . (السليمان ، ٢٠٠٦) .

وربما كانت أكثر المشكلات ارتباطا بعملية ترشيحات المعلمين تكمن في عدم وجود مفهوم واضح للموهبة لدى المعلمين والمعلمات وعدم إلمامهم بالخصائص التي ينبغي أن يوجه إليها

الانتباه عند تحديد الطلبة الموهوبين وعدم تدريبهم على ملاحظة السلوك الموهوب بشكل موضوعي (الجغيمان و عبدالمجيد ، ٢٠٠٨) . ويعتبر الترشيح للطلبة الموهوبين من الآليات التي تسمح بملاحظتهم عن قرب ومتابعة إنتاجهم في البيئات التعليمية الطبيعية كالفصول بعكس الاختبارات الرسمية . ويعتبر البعض أن أسلوب ترشيح المعلمين للطلبة المتفوقين والموهوبين من الأساليب الأكثر تداولاً في المدارس الأمريكية . وقد أظهر بحث قامت به مؤسسة ريتشاردسون [١٩٨٥] ، على ألف مدرسة ، أظهرت النتائج أن الأساليب الأكثر شيوعاً للكشف عن الطلبة المتفوقين والموهوبين يقع في المرتبة الأولى هو ترشيح المعلمين للطلبة المتفوقين والموهوبين في تلك المدارس الأمريكية ثم يليه الاختبارات المقننة كاختبارات الذكاء الفردية ، ويأتي التحصيل الدراسي في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية كوسيلة للكشف عن الطلبة الموهوبين ، بينما احتل ترشيح أولياء الأمور وتقييم الذات للموهوب نفسه المرتبة الأخيرة (السليمان ، ٢٠٠٦) .

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة.

حرص الباحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي .

٣. مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة من مدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية .

٤. عينة الدراسة .

نظراً لكون حجم مجتمع الدراسة من المعلمين و المعلمات بالمرحلة الدراسية (الابتدائية و المتوسطة) في مختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية ، لذا قام الباحث بتحديد مكان العينة في منطقة تعليمية واحدة وهي مدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية ، و من ثم تم اختيار (عينة قصدية) لعدد (٩٦) من المعلمين والمعلمات بشكل متوازي ومتساوي إلى أربع قطاعات تعليمية بواقع (٤٨) لكلا الجنسين وذلك بناء على تقسيم القطاعات التعليمية في نفس المدينة ، حيث تقيس هذه العينة مدى كفاءة المعلمين والمعلمات في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في التخصصات (الرياضيات ، العلوم ، اللغة العربية) وذلك وفق التوزيع الآتي :

جدول رقم (٧) توزيع عينة الدراسة القصدية من (المعلمين) حسب القطاع التعليمي

م	المهنة	المرحلة	التخصص	عدد العينات				المجموع
				القطاع الأول	القطاع الثاني	القطاع الثالث	القطاع الرابع	
1	معلم	الابتدائية	رياضيات	2	2	2	2	٨
2	معلم	الابتدائية	علوم	2	2	2	2	٨
3	معلم	الابتدائية	لغة عربية	2	2	2	2	٨
4	معلم	المتوسطة	رياضيات	2	2	2	2	٨

5	معلم	المتوسطة	علوم	2	2	2	2	8
6	معلم	المتوسطة	لغة عربية	2	2	2	2	8
الإجمالي				12	12	12	12	48

جدول رقم (٨) توزيع عينة الدراسة القصدية من (الملاحظات) حسب القطاع التعليمي

م	المهنة	المرحلة	التخصص	عدد العينات				المجموع
				القطاع الأول	القطاع الثاني	القطاع الثالث	القطاع الرابع	
1	معلمة	الابتدائية	رياضيات	2	2	2	2	8
2	معلمة	الابتدائية	علوم	2	2	2	2	8
3	معلمة	الابتدائية	لغة عربية	2	2	2	2	8
4	معلمة	المتوسطة	رياضيات	2	2	2	2	8
5	معلمة	المتوسطة	علوم	2	2	2	2	8
6	معلمة	المتوسطة	لغة عربية	2	2	2	2	8
الإجمالي				12	12	12	12	48

خصائص عينة الدراسة.

أ- المهنة

جدول رقم (٩) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المهنة

المهنة	التكرارات	النسبة المئوية
معلم	48	50.0 %
معلمة	48	50.0 %
الإجمالي	96	100.0 %

يوضح الجدول رقم (٩) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المهنة، حيث أن عينة الدراسة موزعة على (٤٨) معلم بنسبة (٥٠,٠%) و (٤٨) معلمة بنسبة (٥٠,٠%).

ب- التخصص

جدول رقم (١٠) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
رياضيات	32	33.3
علوم	32	33.3
لغة عربية	32	33.3
الإجمالي	96	100.0

يوضح الجدول رقم (١٠) توزيع لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، حيث أن هناك (٣٢) معلم/ معلمة بنسبة (٣٣,٣%) لكلاً من تخصصات (رياضيات، علوم، لغة عربية).

ج- المرحلة الدراسية

جدول رقم (١١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية
الإبتدائية	48	50.0
المتوسطة	48	50.0
الإجمالي	96	100.0

يوضح الجدول رقم (١١) توزيع لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، حيث أن هناك (٤٨) معلم/ معلمة بنسبة (٥٠,٠%) لكلاً من المرحلة الإبتدائية والمتوسطة .

١. أداة الدراسة :

إن الاستبانة من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ، وأنها تستخدم للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل ، فضلاً عن انها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة (عبيد وآخرون، ٢٠١١) . فالاستبانة هي أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً ، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة .

لذلك استخدم الباحث (الاستبانة) كأداة لهذه الدراسة وذلك لملائمتها طبيعة هذه الدراسة من حيث الجهد والإمكانات وانتشار أفراد مجتمع الدراسة في مدارس التعليم العام . والتي يمكن من خلالها قياس مدى كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف عنهم .

٢. تصميم وبناء أداة الدراسة .

المرحلة الأولى : الهدف العام من بناء الاستبانة .

إن الهدف العام من بناء وتصميم أداة قياس لمشكلة البحث والتي تتمثل في مؤشر انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين ، والذي أعطى هذا المؤشر هو نتائج برنامج التعرف على الطلاب الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) حيث أن الخطوة الأولى من ترشيح الطلاب الواعدين بالموهبة لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين هي ترشيحات المعلمين والمعلمات باستخدام أداة تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين عن طريق (استمارة الترشيح الأولي) المقننة و المعتمدة رسمياً في هذا البرنامج من وزارة التعليم بالشراكة مع مؤسسة الملك عبدالعزيز للموهبة والإبداع .

ومن هنا تم توجيه هدف أداة القياس للتحقق من مؤشر نتائج برنامج التعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) والذي يشير فيه إلى انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف باستخدام (استمارة الترشيح الأولي) و المعتمدة لترشيح الطلبة الموهوبين في

برنامج التعرف على الموهوبين ، و ذلك من خلال تصميم استبانة تقيس مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم العام .

المرحلة الثانية : تحديد المتغيرات في أداة الدراسة .

تم تحديد المتغيرات في أداة الدراسة بناء على التنظيمات في إجراءات الترشيح باللائحة التنظيمية لبرنامج التعرف على الموهوبين الصادرة من مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (الدليل العلمي لاستبانة المعلم) بأن يقوم كلا من معلم أو معلمة تخصص (رياضيات ، علوم ، لغة عربية) من المرحلة الابتدائية (الصف الثالث والسادس الابتدائي) أو المرحلة المتوسطة (الصف الثالث المتوسط) بترشيح الطلاب الواعدين بالموهبة لمقياس برنامج التعرف على الموهوبين ، وذلك وفق (استمارة الترشيح الأولي) المعتمدة و المتضمنة تقدير السمات السلوكية للطلبة الواعدين بالموهبة .

جدول رقم (١٢) توزيع المتغيرات وفقا لأداة الدراسة التي تقيس مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية

م	موضوع القياس	المتغير الأول : المهنة (الجنس)	المتغير الثاني : المرحلة الدراسية	المتغير الثالث : التخصص
١	مدى كفاءة	معلم	الابتدائية	رياضيات
٢	مدى كفاءة	معلم	الابتدائية	علوم
٣	مدى كفاءة	معلم	الابتدائية	لغة عربية
٤	مدى كفاءة	معلم	المتوسطة	رياضيات
٥	مدى كفاءة	معلم	المتوسطة	علوم
٦	مدى كفاءة	معلم	المتوسطة	لغة عربية
٧	مدى كفاءة	معلمة	الابتدائية	رياضيات
٨	مدى كفاءة	معلمة	الابتدائية	علوم
٩	مدى كفاءة	معلمة	الابتدائية	لغة عربية
١٠	مدى كفاءة	معلمة	المتوسطة	رياضيات
١١	مدى كفاءة	معلمة	المتوسطة	علوم
١٢	مدى كفاءة	معلمة	المتوسطة	لغة عربية

المرحلة الثالثة : مصادر بناء الاستبانة .

بما أن الاستبانة تهدف إلى التحقق من مؤشر انخفاض مستوى كفاءة المعلمين في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين من خلال (استمارة الترشيح الأولي) ، وربط مستوى هذا التحقق بنتائج برنامج التعرف على الطلاب الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) ، فقد تم بناء الاستبانة من مصدرين أساسيين هما :

أ - استمارة الترشيح الأولي لبرنامج التعرف على الموهوبين الصادرة من مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع .

ب - مقياس رنزولي للسمات السلوكية للطلبة الموهوبين (كلتنن ، ٢٠٠٢) ، حيث يتميز هذا المقياس بأنه من أشهر مقاييس التقدير لسلوك الطلبة الموهوبين عالميا في مجالات الدافعية والتعلم والإبداع والقيادة (عياصرة وإسماعيل ، ٢٠١٢) ، وهي قائمة يمكن استخدامها من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية ، وقد تم تقنينها واستخدامها في بيانات متعددة (الجغيمان وعبدالمجيد ، ٢٠٠٨) .

المرحلة الرابعة : بناء الاستبانة .

تم بناء الاستبانة من بعد واحد لقياس مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الموهوبين ، حيث يتألف هذا البعد من (٢٢) عبارة .

هذه العبارات تتصف بأنها تقريرية وتعتمد على أسلوب ملاحظة السلوك داخل البيئة الصفية أو المدرسية حيث تبدأ كل عبارة بكلمة (لاحظ) . ولقد تم بناء العبارات وفق الجدول الآتي:

المرحلة الخامسة : تصميم الاستبانة .

تم تصميم الاستبانة على جزأين:

الجزء الأول :

وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وهي :

١ - جنس مهنة التعليم : (معلم ، معلمة) .

٢ - تخصص مهنة التعليم : (رياضيات ، علوم ، لغة عربية) .

٣ - المرحلة الدراسية في مدارس التعليم العام : (الابتدائية ، المتوسطة) .

الجزء الثاني :

وهو يتكون من (٢٢) فقرة تتناول مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين داخل البيئة الصفية من خلال أسلوب تقدير أو ملاحظات السمات السلوكية للطلبة الموهوبين داخل البيئة الصفية وذلك وفق المقياس الخماسي المتدرج حسب مقياس ليكرت (likert) وتم إدراج عدد (٢٢) عبارة والتي تم بنائها في المرحلة الثالثة . وفق النموذج التالي :

جدول رقم (١٣) نموذج تصميم الاستبانة (أداة الدراسة) وفق مقياس ليكرت الخماسي

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
1	ألاحظ الطالب المتميز من سرعة فهمه واستيعابه للدروس عند شرحها					

ووفقا لمقياس ليكرت likert الخماسي تم تحديد درجة الكفاءة للمعلمين والمعلمات في تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين وفق التدرج الآتي :

الدرجة (٥) للاستجابة (دائما) .

الدرجة (٤) للاستجابة (غالباً) .

الدرجة (٣) للاستجابة (أحياناً) .

الدرجة (٢) للاستجابة (نادراً) .

الدرجة (١) للاستجابة (لا يحدث) .

المرحلة السادسة : عرض الاستبانة على المختصين في مجال البحث العلمي .

بعد الانتهاء من مرحلة بناء الاستبانة ومرحلة تصميمها تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على أحد المتخصصين في مجال البحث العلمي لاستشارته فيها وإبداء ملحوظاته وإجازة تحكيم الاستبانة .

المرحلة السابعة : تحكيم أداة الدراسة .

أ- (الصدق الظاهري ، صدق المحكمين) .

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه ، كما يُقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها (العساف ، ٢٠٠٦) . ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بعد أخذ الإجازة من المتخصص في تحكيم أداة الدراسة والتي تقيس مدى كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين .

بعد ذلك تم عرض الاستبانة على عدد (٢) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال تربية الموهوبين وذلك للإسترشاد بأرائهم ، و التأكد من درجة مناسبة الفقرة ، ووضوحها ، وانتمائها للمحور محل القياس وسلامة الصياغة اللغوية ، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملائحته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله ، ولقد تصميم أداة التحكيم أمام كل عبارة بنموذج يقيس أداة الدراسة وفق معيارين (الإنتماء للبعد - مناسبة الصياغة) وفق النموذج الآتي :

جدول رقم (١٤) نموذج تقييم الاستبانة والتي تم عرضها على المحكمين

م	المهارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		تتتمي	لا تتتمي	مناسبة	غير مناسبة	
كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين						

وقد تم مصادقة الاستبانة (أداة الدراسة) من جميع المحكمين بعد عرضها عليهم ، وقد أصبحت الاستبانة (أداة الدراسة) في صورتها النهائية .

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (١٥) معاملات ارتباط بيرسون لمدى كفاءة المعلمين و المعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
.768**	١٢	.757**	١
.868**	١٣	.689**	٢
.770**	١٤	.770**	٣
.855**	١٥	.609**	٤
.800**	١٦	.786**	٥
.859**	١٧	.729**	6
.753**	١٨	.723**	7
.752**	١٩	.802**	8
.732**	٢٠	.844**	9
.769**	٢١	.742**	١٠
.685**	٢٢	.795**	١١

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول رقم (١٩) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الارتباط الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

المرحلة الثامنة : ثبات أداة الدراسة .

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفايرونباخ ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٦) وهي درجة ثبات عالية جداً ، يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

تطبيق أداة الدراسة .

بعد أن وضعت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها واعتمادها من المحكمين تم تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة الأصلي وفق الخطوات التالية :

١ - تم اختيار عينة قصدية من المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (٩٦) وذلك وفق توزيع العينات على القطاعات التعليمية الأربعة ، جداول (٧) ، (٨) .

٢ - تم التواصل مباشرة مع المعلمين والمعلمات وتوزيع الاستبانات عليهم واستلامها عن طريق الباحث مباشرة .

٣ - استغرق تطبيق وتوزيع الاستبانة أربعة أسابيع كاملة نظرا لتباعد المسافة في القطاعات التعليمية الأربعة .

- ٤ - تم جمع الاستبانات والتأكد من اكتمال البيانات .
٥ - تم تفرغ البيانات من الاستبانات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدارسة الميدانية و مناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال العام : ما مدى كفاءة المعلمين و المعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين ؟ .
وللإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى تقدير المعلمين والمعلمات للسمات السلوكية للطلبة الموهوبين من خلال أسلوب الملاحظة ، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية و المتوسطة على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين .

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب
١	ألاحظ الطالب المتميز من سرعة استيعابه للدروس عند شرحها	3.55	0.52	6
٢	ألاحظ الطالب المتميز من حبه للاستطلاع للمقرر الذي أدرسه (قراءة أغلب الدروس قبل شرحها)	3.43	0.50	١٩
٣	ألاحظ الطالب المتميز من خلال الكم الهائل من المعلومات وحصيلته اللغوية للمصطلحات العلمية للمقرر الذي أدرسه	3.54	0.58	٩
٤	ألاحظ الطالب المتميز من خلال طرحه لأسئلة تثير الاهتمام في المقرر الذي أدرسه	3.43	0.59	٢٠
٥	ألاحظ الطالب المتميز الذي يعبر عن برأيه بجرأة وثقة عالية داخل الحصّة الدراسية	3.55	0.69	٧
٦	ألاحظ الطالب المتميز من خلال استجابته بسرعة بديهية عند الإجابة على أسئلة المناقشة داخل الحصّة	3.54	0.63	١٠

			الدراسية	
٧	٠.66	3.53	ألاحظ الطالب الذي يؤدي مهامه داخل الحصة الدراسية وواجباته بمثابرة عالية وبشكل مستقل وأسرع مقارنة بزملائه	١١
٨	٠.54	3.48	ألاحظ الطالب المتميز الذي يتسم بسعة الخيال والإبداع خلال إجابته على الأسئلة والمناقشة داخل الحصة الدراسية	١٨
٩	٠.61	3.56	ألاحظ الطالب الذي لديه القدرة على طرح عدة حلول أو إجابات متنوعة عند طرح سؤال أو مسألة أو مشكلة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية	٤
١٠	٠.68	3.43	ألاحظ الطالب الذي يستخدم وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة عند حل السؤال أو المشكلة أو المسألة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية	٢١
١١	٠.81	3.49	ألاحظ الطالب الذي يتميز بإجراء تجارب علمية جديدة	١٧
١٢	٠.82	3.41	ألاحظ الطالب الذي يتميز بقدرته على تفسير الظواهر العلمية في ضوء المعلومات المتاحة لديه	٢٢
١٣	٠.71	3.58	ألاحظ الطالب الذي يتميز بقدرته على عقد المقارنات لاكتشاف العلاقات بين الأشياء ضمن مواضيع المقرر الذي أدرسه	٢
١٤	٠.77	3.53	ألاحظ الطالب المتميز من خلال نقده البناء للمحتوى العلمي للمقرر أو الموضوع داخل الحصة الدراسية	١٢
١٥	٠.59	3.57	ألاحظ الطالب المتميز من خلاله انجذابه واهتمامه بالمقرر وقوة تركيزه وطول انتباهه أثناء الشرح داخل الحصة الدراسية	٣
١٦	٠.71	3.51	ألاحظ الطالب المتميز من خلال إحساسه بالملل من المهام	١٥

			الاعتيادية ويطلب مهام فوق المستوى العادي مقارنة بمهام زملائه داخل الحصّة الدراسية	
١٧	ألاحظ الطالب المتميز من قوة حفظه وذاكرته وسرعة استرجاعه للمعلومات داخل الحصّة الدراسية	3.58	0.63	١
١٨	ألاحظ الطالب المتميز من قدرته العالية على تحليل مادة علمية ما أو موضوع ما في المقرر داخل الحصّة الدراسية	3.52	0.71	١٣
١٩	ألاحظ الطالب المتميز من قدرته على إعطاء توقعات أو نتائج عالية المستوى لحدث ما أو ظاهرة علمية	3.49	0.73	16
٢٠	ألاحظ الطالب المتميز من خلال قدرته على استنتاج القاعدة العامة من خلال أمثلة الدرس في الحصّة الدراسية	3.54	0.54	٨
٢١	ألاحظ الطالب المتميز من خلال قدرته العالية على القراءة والتعبير الكتابي في الحصّة الدراسية	3.56	0.54	٥
٢٢	ألاحظ الطالب المتميز من خلال تدخله المستمر في الإجابة عند طرح الأسئلة داخل الحصّة الدراسية	3.51	0.52	١٤
المتوسط				
		٣,٥٢	٠,٦٤	-

و يتضح من الجدول رقم (١٨) ما يلي :

يتضمن محور مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين من خلال أسلوب تقدير أو ملاحظة السمات السلوكية (٢٢) فقرة ، جاءت جميعها بدرجة (غالباً)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٤١ ، ٣,٥٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين من خلال أسلوب تقدير أو ملاحظة السمات السلوكية للطلبة الموهوبين .

١. جاءت الفقرة رقم (١٧) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من قوة حفظه وذاكرته وسرعة استرجاعه للمعلومات داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وإنحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن المعلمين و المعلمات غالباً أنهم يلاحظون الطالب المتميز من قوة حفظه وذاكرته وسرعة استرجاعه للمعلومات داخل الحصة الدراسية.

٢. جاءت الفقرة رقم (١٣) وهي (ألاحظ الطالب الذي يتميز بقدرته على عقد المقارنات لاكتشاف العلاقات بين الأشياء ضمن مواضيع المقرر الذي أدرسه) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وإنحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن المعلمين و المعلمات أنهم غالباً يميزون الطالب الذي يتميز بقدرته على عقد المقارنات لاكتشاف العلاقات بين الأشياء ضمن مواضيع المقرر الذي يدرسونه.

٣. جاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلاله انجذابه واهتمامه بالمقرر وقوة تركيزه وطول انتباهه أثناء الشرح داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن المعلمين و المعلمات أنهم غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلاله انجذابه واهتمامه بالمقرر وقوة تركيزه وطول انتباهه أثناء الشرح داخل الحصة الدراسية.

٤. جاءت الفقرة رقم (٢١) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال قدرته العالية على القراءة والتعبير الكتابي في الحصة الدراسية) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وإنحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات أنهم غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال قدرته العالية على القراءة والتعبير الكتابي في الحصة الدراسية.

٥. جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (ألاحظ الطالب الذي لديه القدرة على طرح عدة حلول أو إجابات متنوعة عند طرح سؤال أو مسألة أو مشكلة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من

أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وإنحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات انهم غالباً يميزون الطالب الذي لديه القدرة على طرح عدة حلول أو إجابات متنوعة عند طرح سؤال أو مسألة أو مشكلة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية.

٦. جاءت الفقرة رقم (١) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من سرعة استيعابه للدروس عند شرحها) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وإنحراف معياري (٠,٥٢)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات أنهم غالباً يلاحظون الطالب المتميز من سرعة فهمه واستيعابه للدروس عند شرحها.

٧. جاءت الفقرة رقم (٥) وهي (ألاحظ الطالب المتميز الذي يعبر عن برأيه بجرأة وبثقة عالية داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وإنحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات أنهم غالباً يلاحظون الطالب المتميز الذي يعبر عن رأيه بجرأة وبثقة عالية داخل الحصة الدراسية.

٨. جاءت الفقرة رقم (٢٠) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال قدرته على على استنتاج القاعدة العامة من خلال أمثلة الدرس في الحصة الدراسية) بالمرتبة الثامنة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وإنحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال قدرته على استنتاج القاعدة العامة من خلال أمثلة الدرس في الحصة الدراسية.

٩. جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال الكم الهائل من المعلومات وحصيلته اللغوية للمصطلحات العلمية للمقرر الذي أدرسه) بالمرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وإنحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال الكم الهائل من المعلومات وحصيلته اللغوية للمصطلحات العلمية للمقرر الذي أدرسه.

١٠. جاءت الفقرة رقم (٦) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال استجابته بسرعة بديهية عند الإجابة على أسئلة المناقشة داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة العاشرة بين الفقرات

الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال استجابته بسرعة بديهية عند الإجابة على أسئلة المناقشة داخل الحصة الدراسية.

١١. جاءت الفقرة رقم (٧) وهي (ألاحظ الطالب الذي يؤدي مهامه داخل الحصة الدراسية وواجباته بمثابرة عالية وبشكل مستقل وأسرع مقارنة بزملائه) بالمرتبة الحادية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يميزون الطالب الذي يؤدي مهامه داخل الحصة الدراسية وواجباته بمثابرة عالية وبشكل مستقل وأسرع مقارنة بزملائه.

١٢. جاءت الفقرة رقم (١٤) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال نقده البناء للمحتوى العلمي للمقرر أو الموضوع داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال نقده البناء للمحتوى العلمي للمقرر أو الموضوع داخل الحصة الدراسية.

١٣. جاءت الفقرة رقم (١٨) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من قدرته العالية على تحليل مادة علمية ما أو موضوع ما في المقرر داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الثالثة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال قدرته العالية على تحليل مادة علمية ما أو موضوع ما في المقرر داخل الحصة الدراسية.

١٤. جاءت الفقرة رقم (٢٢) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال تدخله المستمر في الإجابة عند طرح الأسئلة داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الرابعة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات

غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال تدخله المستمر في الإجابة عند طرح الأسئلة داخل الحصة الدراسية.

١٥. جاءت الفقرة رقم (١٦) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال إحساسه بالملل من المهام الاعتيادية ويطلب مهام فوق المستوى العادي مقارنة بمهام زملائه داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الخامسة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٥١) وإنحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال إحساسه بالملل من المهام الاعتيادية وطلبه مهام فوق المستوى العادي مقارنة بمهام زملائه داخل الحصة الدراسية.

١٦. جاءت الفقرة رقم (١٩) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من قدرته على إعطاء توقعات أو نتائج عالية المستوى لحدث ما أو ظاهرة علمية) بالمرتبة السادسة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وإنحراف معياري (٠,٧٣)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال قدرته على إعطاء توقعات أو نتائج عالية المستوى لحدث ما أو ظاهرة علمية.

١٧. جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (ألاحظ الطالب الذي يتميز بإجراء تجارب علمية جديدة بالمرتبة السابعة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وإنحراف معياري (٠,٨١)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يميزون الطالب الذي يتميز بإجراء تجارب علمية جديدة بصفة مستمرة.

١٨. جاءت الفقرة رقم (٨) وهي (ألاحظ الطالب المتميز الذي يتسم بسعة الخيال والإبداع خلال إجابته على الأسئلة والمناقشة داخل الحصة الدراسية) بالمرتبة الثامنة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وإنحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز والذي يتسم بسعة الخيال والإبداع خلال إجابته على الأسئلة والمناقشة داخل الحصة الدراسية.

١٩. جاءت الفقرة رقم (٢) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من حبه للاستطلاع للمقرر الذي أدرسه (قراءة أغلب الدروس قبل شرحها)) بالمرتبة التاسعة عشر بين الفقرات الخاصة

بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وإنحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال حبه للاستطلاع للمقرر الذي أدرسه (قراءة أغلب الدروس قبل شرحها).

٢٠. جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (ألاحظ الطالب المتميز من خلال طرحه لأسئلة تثير الاهتمام في المقرر الذي أدرسه) بالمرتبة العشرين بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وإنحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يلاحظون الطالب المتميز من خلال طرحه لأسئلة تثير الاهتمام في المقرر الذي يدرسه.

٢١. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (ألاحظ الطالب الذي يستخدم وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة عند حل السؤال أو المشكلة أو المسألة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية) بالمرتبة الحادية والعشرين بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وإنحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يميزون الطالب الذي يستخدم وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة عند حل السؤال أو المشكلة أو المسألة داخل الحصة الدراسية أو في الواجبات المنزلية.

٢٢. جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (ألاحظ الطالب الذي يتميز بقدرته على تفسير الظواهر العلمية في ضوء المعلومات المتاحة لديه) بالمرتبة الثانية والعشرين بين الفقرات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي (٣,٤١) وإنحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات غالباً يميزون الطالب الذي يتميز بقدرته على تفسير الظواهر العلمية في ضوء المعلومات المتاحة لديه.

ومن خلال نتائج الجدول (١٨) نجد أن المتوسط الحسابي العام يبلغ (٣,٥٢) ، حيث يمثل درجة الاستجابة (غالباً) ، ولكن نجد أن هذا المتوسط يقع في المستوى (الأدنى) من الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي وهو قريب من الفئة الثالثة التي تمثل درجة الاستجابة (أحياناً) ، وهذا يدل على أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية و المتوسطة لديهم كفاءة بدرجة (فوق المتوسط) في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين في برنامج التعرف على الموهوبين ، والذي يؤكد

ذلك أن المتوسطات الحسابية لجميع نتائج فقرات الاستبانة بين (٣,٤١ ، ٣,٥٨) ، وهي قريبة جدا من الفئة الثالثة التي تمثل درجة الاستجابة (أحيانا) والتي تتراوح ما بين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩) ، و من هنا نصل إلى نتيجة أن المتوسطات الحسابية لجميع نتائج فقرات الاستبانة لا تتجاوز المستوى (الأدنى) من الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) .

و هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة معاجيني (١٩٩٧ م) بأن مظاهر تفوق الطلاب لازالت غير معروفة أو تلقى اهتمام لدى التربويين ، و تتفق مع دراسة عطا الله (٢٠٠٨ م) بأن فاعلية المعلمين مرتفعة في ترشيح أعدادا كبيرة من التلاميذ باعتبارهم موهوبين ، بينما كانت القيمة النسبية لكفاءة ترشيحات المعلمين (ضعيفة) إلى حد ما ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حداد و السرور (١٩٩٩ م) على عدم وعي المعلمين بخصائص السلوكية الشائعة بين الأطفال المتميزين .

و تأتي دراسة بيجانتو و بيرش (١٩٥٩ م) في (جروان ٢٠٠٨ م) متوافقة مع هذه النتيجة والتي تؤكد إخفاق (٥٥ %) من المعلمين في التعرف على الطلبة الموهوبين في أحكامهم ، حيث كانت نتيجة (٣١ %) من الطلبة الذي تم ترشيحهم كانوا في مستوى المتوسط على مقياس ستانفورد .

و من خلال نتيجة تحليل السؤال العام نجد أنها أكدت مؤشر انخفاض مستوى كفاءة المعلمين والمعلمات في ترشيح الطلاب والطالبات الموهوبين والذي تم استخلاصه من نتائج برنامج التعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) . السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف تعزى لمتغير الجنس ؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) ، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٩) .

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلم	48	3.11	.273	-14.612-	.000
معلمة	48	3.92	.274		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف، وذلك لصالح المعلمات بمتوسط حسابي (٣,٩٢) مقابل (٣,١١) للمعلمين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معاجيني (١٩٩٧ م) حينما أعد استبانة مكونة من (٨٦) خاصية من خصائص سلوك المتفوقين بهدف قياس أثر بروز هذه الخصائص باختلاف نوع المعلم (ذكر ، أنثى) فظهرت النتائج على أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات (١٥) خاصية فقط عندما صنفنا حسب متغير جنس المعلم ، وجاءت معظم هذه الفروق لصالح المعلمات ، و اتفقت مع نتائج دراسة عطا الله (٢٠٠٨ م) حيث وجدت أن المعلمات أكثر كفاءة من المعلمين في التعرف على الموهوبين .

كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمان ، وآخرون (٢٠٠٥ م) بوجود فروق دالة إحصائية في درجة إدراك الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا تعزى إلى الجنس (ذكور - إناث) ، وذلك لصالح الذكور، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفهيد (١٩٩٣م) حيث ظهرت نتائجها أن ترشيحات المعلمين تتمتع بالفاعلية في الكشف عن التلاميذ الموهوبين في التفكير الابتكاري، حيث جاءت نسبة تلك الترشيحات دالة، بينما لم تتمتع بتقديرات المعلمات بالفاعلية، حيث جاءت نسبتها غير دالة إحصائياً، حيث أثبت أن أسلوب التقدير للطلبة الموهوبين فاعليته بنسبة (٥٧ %) للمعلمين ، ونسبة (٢٩ %) للمعلمات . و من خلال ما سبق من نتيجة تحليل السؤال الأول نجد أنها أكدت مؤشر التفاوت و التباين بين مستوى كفاءة المعلمين و مستوى كفاءة المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والذي تم استخلاصه من نتائج برنامج التعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) ، و ذلك من خلال (توافق) نتيجة تحليل السؤال الأول مع نتائج بعض الدراسات من جهة ، و (اختلاف) نتيجة تحليل السؤال الأول مع نتائج بعض الدراسات من جهة أخرى .

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير المرحلة الدراسية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢٠)

جدول رقم (٢٠) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-tes) للفروق في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإبتدائية	48	3.67	.515	3.234	.002
المتوسطة	48	3.36	.418		

يتضح من خلال الجدول رقم (٢٠) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح معلمي و معلمات المرحلة الإبتدائية بمتوسط حسابي (٣,٦٧) مقابل (٣,٣٦) لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة ، وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الإبتدائية لديهم كفاءة بدرجة أكبر من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.

وقد اتفقت نتيجة تحليل السؤال الثاني مع نتيجة دراسة سليمان وآخرون (٢٠٠٥م) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمين للخصائص السلوكية المميزة للمنفوقين دراسياً تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية وذلك لصالح المراحل التعليمية الأعلى .

و من خلال ما سبق من نتيجة تحليل السؤال الثاني نجد أنها قد أكدت المؤشر الذي أعطى قراءة على أن أعلى كفاءة في ترشيح الطلبة الموهوبين هم معلمي ومعلمات الصف السادس الإبتدائي (الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية) ، ثم يليهم معلمي و معلمات الصف الثالث المتوسط ، ثم يليهم معلمي و معلمات الصف الثالث الإبتدائي (الصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية) ، والذي تم استخلاصه من نتائج برنامج التعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م) ، حيث أن أعلى نسبة من المقبولين هم طلبة الصف السادس الإبتدائي (الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية) ، ثم يليهم في الترتيب نسبة المقبولين من طلبة الصف الثالث المتوسط ، وفي الأخير يأتي ترتيب نسبة المقبولين من طلاب الصف الثالث إبتدائي (الصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية) .

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف تعزى لمتغير التخصص ؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كأسلوب من أساليب الكشف

باختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير التخصص

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.255	2	.628	2.687	.073
داخل المجموعات	21.723	93	.234		
المجموع	22.979	95			

يتضح من خلال الجدول رقم (٢١)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهبين كأسلوب من أساليب الكشف باختلاف متغير التخصص.

وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم نحو كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهبين كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهبين.

و تأتي نتيجة تحليل السؤال الثالث متوافقة مع نتائج دراسة بيجانتو وبيرش (١٩٥٩) التجريبية لتقييم كل أسلوب من أساليب الكشف عن الموهبين منها أسلوب أحكام المعلمين ، حيث تألف مجتمع الدراسة من ١٤٠٠ طالب وطالبة في مدرسة متوسطة ثانوية حيث طلب من كل معلم أن يعبأ نموذجاً لكل طالب يعتقد بأنه موهوب أو متفوق في أي صف من الصفوف التي يعلمها وأن يدعم حكمه بإيراد الأسباب بإيجاز ، وبعد انتهاء الوقت المحدد للترشيحات وجد أن عدد المرشحين بلغ ١٥٤ طالبا وطالبة ، كما طلب من معلمي الرياضيات أن يسموا الطلبة المتميزين في الرياضيات دون تقييدهم بمرجعيات معينة وذلك انسجاماً مع الافتراض القائل بقوة الارتباط بين الموهبة العقلية والرياضيات ، وقد اقترح المعلمون أسماء ١٧٩ طالبا وطالبة ، وكانت النتائج والتي من أهمها أن أخفق جميع المعلمين باختلاف تخصصاتهم في التعرف على ٥٥ % من الطلبة الموهبين في أحكامهم لأن حوالي ٣١ % من الطلبة الذين تم ترشيحهم كانوا في مستوى المتوسط على مقياس ستانفورد .

و من خلال ما سبق نجد أن تحليل نتائج السؤال الثالث قد أكدت مؤشر انخفاض مستوى كفاءة المعلمين و المعلمات في استخدام تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهبين كأسلوب من أساليب الكشف بمختلف التخصصات المعتمدة للترشيح في برنامج التعرف على الموهوبين (الرياضيات ، والعلوم ، اللغة العربية) ، والذي تم استخلاصه من نتائج برنامج التعرف على الموهوبين للأعوام (٢٠١١ م ، ٢٠١٢ م ، ٢٠١٣ م ، ٢٠١٤ م ، ٢٠١٥ م).

توصيات الدراسة .

- ومن خلال ما سبق من نتائج هذه الدراسة كانت التوصيات الآتية :
١. عمل دورات وورش تدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلبة الموهوبين باستخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأداة من أدوات التعرف على الطلبة الموهوبين .
 ٢. التأصيل الأكاديمي للمعلمين والمعلمات عن مفهوم الموهبة والموهوبين وعلى خصائصهم وسماتهم وذلك من خلال البرامج التأهيلية ، وذلك كعامل مساعد لرفع كفاءتهم في تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين .
 ٣. الاستفادة من مستوى كفاءة معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية في القدرة على استخدام مقياس تقدير السمات السلوكية للكشف عن الطلبة الموهوبين من خلال تأصيل هذه الخبرات التربوية بالدراسات و الأبحاث العلمية .
 ٤. التعاون مع الجهات الأكاديمية من الجامعات ومراكز الأبحاث والمؤسسات العلمية بمجال تربية الموهوبين في عمل محاضرات و دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات تتضمن التعريف بخصائص وسمات الطلبة الموهوبين وطرق اكتشافهم.

المراجع :

- ١ - معاجيني ، أسامة حسن و هويدي ، محمد عبدالرزاق . (١٩٩٥) . الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين . الكويت ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، العدد (٣٥) ، ص ١٠٥ - ١٤٢ .
- ٢ - معاجيني ، أسامة حسن . (١٩٩٧) . أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية . الكويت ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، العدد (٤٣) ، ص ٣١ - ١١٠ .
- ٣ - جروان ، فتحي عبدالرحمن . (٢٠٠٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . الأردن ، عمان ، دار الفكر .
- ٤ - عبيدات ، ذوقان و عبدالحق ،كايد و عدس ، عبدالرحمن . (٢٠١١) . البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه . الأردن ، عمان ، دار الفكر ناشرون وموزعون .
- ٥ - الفهيد ، سعد سعود . (١٩٩٣) . فاعلية وكفاءة تقدير المدرسين في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الابتكاري . الرياض ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .
- ٦ - العساف ، صالح محمد . (٢٠٠٦) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض ، مكتبات ونشر العبيكان ، ص ٤٢٩ - ٤٣٠ .
- ٧ - عطا الله ، صلاح الدين فرح . (٢٠٠٨) . فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين . الكويت ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، العدد (٨٨) ، ص ١١٧ - ١٥٩ .

- ٨ - كلنتن ، عبدالرحمن نور الدين حسن . (٢٠٠٢) . رحلة مع الموهبة " الدليل الشامل " . الرياض ، دار طويق للنشر والتوزيع ، ص ٢٣ ، ص ص ١٠٧ - ١١٠ .
- ٩ - سليمان ، عبدالرحمن سيد و حسن ، السيد محمد أبو هاشم . (٢٠٠٥) . الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام . الرياض ، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، العدد (٦) ، ص ص ٦٩ - ١٣٠ .
- ١٠ - الجيمان ، عبدالله بن محمد . (٢٠٠٨) . تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين . الرياض ، المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب تحت شعار " تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل " ، دراسة مرجعية .
- ١١ - حداد ، عفاف شكري و السرور ، ناديا هائل . (١٩٩٩) . الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين (دراسة عملية) . الدوحة ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (١٥) ، ص ص ٤٧ - ٧٢ .
- ١٢ - العاجز ، فؤاد علي و مرتجى ، زكي رمزي . (٢٠١٢) . واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه . غزة ، الجامعة الإسلامية بغزة ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد (٢٠) ، العدد (١) ، ص ص ٣٣٣ - ٣٦٧ .
- ١٣ - الزيات ، فتحي مصطفى . (٢٠٠١) . القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقليا . في سلسلة علم النفس المعرفي (٥) ، دراسات وبحوث ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ص ص ٥٠٧ - ٥٦٥ .
- ١٤ - أبوناصر ، فتحي محمد و الجيمان ، عبدالله بن محمد . (٢٠١٢) . الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين . الأردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ١٥ - موهبة ، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع . (٢٠١٢) . الدليل التنظيمي لترشيح الطلاب للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين . الرياض ، تعميم وزارة التربية والتعليم على جميع مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية رقم ٦٤/٣٣١٥٤٥٦٥٩ وتاريخ ١٤٣٣/١١/١ هـ .
- ١٦ - الزهراني ، مرضي غرم الله . (٢٠٠٨) . مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا وأساليب اكتشافه وطرق رعايته . القاهرة ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٨١) ، ص ص ٩٢ - ١٣ .
- ١٧ - الشهراني ، ناصر عبدالله ناصر . (٢٠١٠) . مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى . القاهرة ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (١٠٥) ، ص ص ١٩٠ - ٢٢١ .
- ١٨ - جروان ، فتحي عبدالرحمن . (٢٠٠٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . الأردن ، عمان ، دار الفكر ناشرون وموزعون .

- ١٩ - النافع ، عبد الله و القاطعي، عبد الله و الضبيبان ، صالح و الحازمي، مطلق والسليم ، الجوهرة . (٢٠٠٠) . برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم . الرياض ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- ٢٠ - فطيمة ، دبراسة . (٢٠٠٩) . دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب . بسكرة ، جامعة محمد خيضر ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد (٤) .
- ٢١ - عياصرة ، سامر مطلق و إسماعيل ، نور عزيزي . (٢٠١٢) . سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم . صنعاء ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، مركز تطوير التفوق ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد (٤) ، ص ص ٩٧ - ١١٥ .
- ٢٢ - الزغبى ، محمد سيد . (٢٠٠٢) . مقدمة في التربية الخاصة . القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٢٣ - القريطي ، عبدالمطلب . (٢٠٠٥) . الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ، ط ١ . القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٢٤ - الهويدي ، زيد . (٢٠٠٧) . الموهوبون والمتفوقون الخصائص والاكتشاف والإثراء . العين ، دار الكتاب الجامعي ، ص ص ١٠٢ - ١٠٣ .
- ٢٥ - السليمان ، نورة . (٢٠٠٦) . التفوق العقلي و الموهبة والإبداع . الرياض ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية .
- ٢٦ - السرور ، ناديا هائل . (٢٠٠٢) . مدخل إلى تربية الموهوبين والتميزين . الأردن ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- ٢٧ - عطيات ، مظهر محمد و السلامة ، عماد محمد . (٢٠٠٩) . تطوير مقياس لتقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة . الأردن ، عمان ، جامعة مؤتة ، مؤتة للدراسات والبحوث ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الرابع والعشرون ، العدد (٥) ، ص ص ٤١ - ٩٥ .
- ٢٨ - بوحليقة ، فخرية علي . (٢٠٠١) . قيمة المقاييس العقلية والابتكارية والتحصيلية وخصائص الشخصية في الكشف عن المتفوقين والموهوبين . الإمارات العربية المتحدة ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني للفائقين والموهوبين " الفائقين والموهوبين ثروة مجتمعية .. مسؤولية وطنية " .
- ٢٩ - سليمان ، عبد الرحمن سيد و عبد الحميد ، أشرف و الببلاوي ، إيهاب . (٢٠٠٧) . التقييم والتشخيص في التربية . القاهرة ، دار الزهراء للنشر .
- ٣٠ - الجغيمان ، عبدالله محمد و عبدالمجيد ، أسامة محمد . (٢٠٠٨) . إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنياتها . الرياض ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " جستن " ، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد (٣١) ، ص ص ١١ - ٤٨ .
- ٣١ - الطنطاوي ، رمضان عبد الحميد . (٢٠٠٨) . الموهوبين أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم . عمان ، الأردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ٣٢ - ديفيز وريم . (١٩٩٨) . ترجمة : ياسين ، عطوف محمود (٢٠٠٠) . تعليم الموهوبين والمتفوقين . دمشق ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر .

استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب

القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية

The Use of Conceptual Maps in Reading Texts and their Impact on Reading Comprehension AS A Perspective of Teachers of Resource rooms in the Primary Stage

إعداد

أبرار سعيد محمد دنينغ د. حمزة عايد بني خالد

جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2021.137040

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على استخدام معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة معرفة أبرز استخداماتهم لها ، إضافة إلى التحقق من أثرها على الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية بمحاظنة جدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٦) معلماً ومعلمة لمعرفة وجهات نظرهم في استخدام هذه الاستراتيجية وفقاً لعدد من المتغيرات، وأسفرت النتائج عن أن (٦٨,٨ %) من إجمالي أفراد العينة سبق لهم استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بينما بلغت نسبة الذين لم يستخدموها (٣١,٣ %) من إجمالي العينة ، وأشارت نتائج الدراسة على موافقة المعلمين على استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وأن أبرز استخداماتهم تمثلت في ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، إضافة إلى موافقة المعلمين على وجود أثر على الاستيعاب القرائي عند استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: صعوبات التعلم، القراءة، استراتيجية التدريس.

Abctract:

This study is aimed to know the using of teachers of resource rooms to conceptual mapping strategy in teaching students of learning disability, and to know their most prominent uses for it, in addition to verifying its impact on the reading comprehension of students with learning difficulties from their point of view in the elementary stage in Jeddah governorate, and the study followed the descriptive approach, and the study sample of 96 teachers and their point of view in using this strategy according to number of variables, The results showed that 68.8% of the total sample individuals had previously used concept maps in teaching students with learning difficulties, while 31.3% of the total sample had never used it, and that the sample members agreed on using concept maps, and their most prominent uses were in linking the previous knowledge with the newest knowledge. In addition to their agreement that there is an impact on reading comprehension when using concept maps in teaching reading texts for students with learning difficulties, in addition to the absence of statistically significant differences in the responses of resource rooms teachers towards the impact of using the conceptual maps strategy in teaching reading texts on Reading comprehension depending on the grade variable, gender, educational qualification, and years of experience.

المقدمة

أظهرت العديد من البحوث العلمية والدراسات أن القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الأطفال، حيث إن غياب مهارات القراءة لا يقتصر في التأثير سلبيًا على التحصيل الدراسي في مادة القراءة، بل يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية في المواد الأخرى المختلفة، وتعد مهارتنا تمييز الكلمات والاستيعاب القرائي من المهارات الضرورية لنجاح عملية تعلم القراءة، وبناءً عليه، فإن تدريسها يتطلب تدريبيًا من خلال النصوص المناسبة، الأمر الذي يساعد على تجزئة المادة وربط هذه الأجزاء ببعضها (طاهر، ٢٠١٦).

وقد أشارت الدراسات السابقة والأدبيات المهمة في هذا المجال إلى أن الخبرات الجديدة عندما تكون مبنية في البنية المعرفية على الخبرات السابقة لدى الأفراد، فإن ذلك يسهل عملية اكتسابها وترسيخها في الذهن ويجعلها ذات معنى، بينما تصبح عملية الاستيعاب أكثر

تعقيداً وصعوبة إذا تم الفصل بين الخبرات السابقة والجديدة (عطية، ٢٠١٤). ومن أهم نظريات التدريس الفعالة التي تمكن الطالب من اكتساب المعرفة والمعلومات وحفظها ونقل أثرها، نظرية جانبيه المهمة بالتعلم السابق وعلاقته المؤثرة بالتعلم اللاحق، ونظرية برونر Bruner المهمة بتنظيم المادة الدراسية، ثم جاءت نظرية مستندة على أبعاد هاتين النظريتين وهي نظرية التعلم ذي المعنى للعالم أوزبل Ausubel والتي دمجت بين نظريتي جانبيه Janier وبرونر Janier حيث ركزت على البنية المعرفية السابقة للمتعلم (عبد الهادي، ٢٠١٣).

وفي هذا السياق نجد أن الخرائط المفاهيمية تركز على استرجاع البنية المعرفية للمعارف السابقة لدى الطلبة وتعمل على دمجها مع المعلومات والمعارف الجديدة بطريقة منظمة، كما تعمل على تنشيط عمليات ما وراء المعرفة في الذاكرة طويلة المدى مما يدعم التعلم ذا المعنى. (داوود وصوالحة، ٢٠١٧). وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، تعمل على تمييز المفاهيم المتشابهة وتكشف عن غموض النصوص أو عدم اتساقها، الأمر الذي يساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى (عبد العظيم وحامد، ٢٠١٦). وتُعَدُّ إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من أحدث الإستراتيجيات والتي يسعى العديد من الباحثين إلى استخدامها لأثرها في تحسين قدرة الطلبة على عملية معالجة المعلومات ودفعهم إلى تعلم كيفية التعلم، وقد أدى تسارع الزيادة المعرفية إلى الاهتمام بمصطلح تعلم التعلم Metalearning والذي دعا إليه العديد من العلماء ومنهم (نوفاك وجوين ١٩٩٥). (الزبن، ٢٠٠٩).

وتهدف الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات الآتية:

- ١- ما مدى استخدام معلمي ومعلمات غرف المصادر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
- ٢- ما أبرز استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية؟
- ٣- ما أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً للصف الدراسي (الرابع-الخامس-السادس)؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لسنوات الخبرة (من ٥ فأقل - من ٦-١٠ - من ١١ فأكثر)؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً للمؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا)؟

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على أهمية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم واستخداماتها وأثرها على الاستيعاب القرائي لديهم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية.

٢. التعرف على الفروق في استجابات معلمي غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم النصوص القرائية تبعاً لعدة متغيرات كالجنس والصف الدراسي (رابع-خامس-سادس)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس-دراسات عليا)، ومتغير سنوات الخبرة (من ٥ سنوات فأقل - من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١١ سنة).

أهمية البحث

١- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية متغيراتها، حيث تناولت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية والتي تُعد إستراتيجية حديثة أظهرت الدراسات والبحوث فعاليتها في مختلف المجالات، كما تناولت مهارة عقلية معقدة ومهمة ومتطلباً للنجاح في جميع المواد الأكاديمية والمراحل الدراسية والحياتية وهي مهارة الاستيعاب القرائي، إضافة إلى ذلك فهذه الدراسة تصب في مجال يتطلب البحث المستمر للكشف عن الإستراتيجيات الناجحة والفعالة وهو مجال صعوبات التعلم.

٢- تحت هذه الدراسة المهتمين في التربية الخاصة على ضرورة التنوع في استخدام الإستراتيجيات والأساليب التدريسية والتقييمية وخصوصاً في مجال صعوبات التعلم، وبالأخص الإستراتيجيات البصرية؛ وذلك بسبب الفروق الفردية بين خصائص الطلاب النمائية والأكاديمية، ولما تتضمنه عملية التنوع من كسر للروتين وزيادة الدافعية عند الطلبة.

مصطلحات الدراسة

أ- **الخرائط المفاهيمية:** هي إستراتيجية يستخدمها معلمو غرف المصادر كطريقة تدريس أو أداة تقييم تقوم على رسم مخطط منظم ومتسلسل للمفاهيم الواردة في النصوص الدراسية

وتوضيح العلاقات فيما بينها بواسطة أسهم وكلمات ربط، يبدأ المخطط من الأعلى للأسفل ومن الأعم والأشمل إلى المحدد والأكثر خصوصية، تساعد على تبسيط النصوص القرائية وتعميق فهمها.

ب- الاستيعاب القرائي: هي قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على قراءة النصوص القرائية وفهمها والإجابة على الأسئلة المتعلقة بها.

ج- الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلاب والطالبات من المرحلة الابتدائية الملحقون بالمدارس الحكومية في مدينة جدة، والمشخصون بأن لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في مادة القراءة، والمستفيدون من غرف المصادر للاستفادة من خدمات برنامج التربية الخاصة.

د- معلمو غرف المصادر: هم المعلمون والمعلمات المكلفون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الحاملون لدرجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، والعاملون في المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. الإطار النظري والدراسات السابقة

الخرائط المفاهيمية (Concept maps)

تم تطوير خرائط المفاهيم في الأصل عام ١٩٧٤ كطريقة لفهم المعطيات التي تم جمعها في المقابلات إذ تم استخدامها في مجالات التعليم وعلم النفس (Freeman, 2004). فيما يؤكد (Novak, 2002) أن عقل الإنسان منظم يبني المعلومات على أساس من التصنيف والتدريج ومن المجرد إلى المحسوس ومن العام إلى الخاص، وبناءً على ذلك فهو يرى أن أفضل الطرق لاكتساب المعلومات هو استخدام طريقة خرائط المفاهيم لسببين: الأول أنها تتناسب مع آلية عمل الذهن من حيث التصنيف والتدرج، والثاني أن الدراسات قد أثبتت أن الأدمغة البشرية تمتلك قدرة عالية على تخزين الصور وحفظها (الزمانى، ٢٠١٩).

كما تُعدُّ عملية إنشاء الخريطة وخطوات بنائها وطريقة استخدامها مهمة بأهمية محتوى الخريطة. وبالإمكان خلال عملية البناء الفعلية لخريطة المفاهيم أن يحدث الفرد علاقات جديدة بين المفاهيم الموجودة في ذهنه سابقاً، ويتعرف على مفاهيم جديدة (Freeman, 2004). وينبغي على الطالب قبل البدء في بناء الخرائط المفاهيمية والعمل عليها، اختيار المعلومات التي سيتم بناء الخريطة من خلالها والتركيز على العلاقات بين الأفكار الأساسية، كما يجب أن يكون الطالب قادراً على إعادة صياغة المعلومات، بالإضافة إلى إمكانية دعم المعلومات الواردة في الخريطة الرسومات والأصوات أو الفيديو من خلال الحصة التدريسية (Moizuri, 2019).

وتتعدد استخدامات الخريطة المفاهيمية حسب اطلاع الباحثين فيمكن استخدامها من قبل المعلم في التخطيط للتدريس والتشخيص، كما تستخدم في تلخيص موضوع تدريسي أو وحدة تدريسية، وكذلك لها أهمية كبيرة في ربط المعارف السابقة بالمعرفة الجديدة، وتنظيم البنية المعرفية وتعميق الفهم لدى الطلاب.

الاستيعاب القرائي (reading comprehension)

يذكر Goodman (١٩٨٢) أن الاستيعاب القرائي عملية من أربع حلقات متداخلة معًا ومتزامنة تعمل متظافرة لتشكل الاستيعاب القرائي تتعلق أولى الحلقات بالمجال البصري وتعمل فيه العينان على استقبال الكلمات والتعرف عليها يليه الإدراك المتمثل في فهم معاني هذه الكلمات وهو الحلقة الثانية، أما الحلقة الثالثة فتتضمن إلمام القارئ بالقواعد ليفهم النصوص والجمل، وفي الحلقة الرابعة يتم فهم النص بشكل عام واستنتاج الأفكار. (العبد اللات والصمادي، ٢٠١٦).

الاستيعاب القرائي عند طلاب صعوبات التعلم

أشارت بعض الدراسات إلى عدد من مهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الابتدائية كال التعرف على الكلمة وفهم التفاصيل والأفكار الرئيسية والقدرة على تتبع تسلسل القصص، والتنبؤ بالنتائج، والقدرة على عمل المقارنات والتعرف على الجمل والفقرات (ابن الطاهر، ٢٠٠٨)، أما المهتمون في مجال القراءة فيؤكدون على ضرورة تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وتحسينها، وخصوصًا في هذا العصر الذي يتسم بالتغيرات السريعة والذي تتطور فيه المعارف المختلفة، نظرًا لأهمية القراءة والتي تعد المصدر الأساسي والأهم الذي ينمو وعي الأفراد من خلاله بصورة منظمة (أبو الخير، ٢٠١٧).

تُعدُّ صعوبات الاستيعاب القرائي ظاهرة عامة ومنتشرة، حيث إن ٩٠% من فئة صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعاني بالكلمات (مشاقبة، ٢٠١٥). كما أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الاستيعاب القرائي لن تتطور لديهم هذه المهارة تلقائيًا بل يحتاجون إلى اكتساب طرق وإستراتيجيات منظمة تكون معينة لهم ومساعدة لتنمية وتحسين قدراتهم في استيعاب النصوص القرائية التي تواجههم وتقدم لهم، (المكاحلة والرامانة، ٢٠١٨) ويلخص العبد اللات والصمادي (٢٠١٦) أهم مشكلات الاستيعاب القرائي عند ذوي صعوبات التعلم:

- ١- عدم استطاعتهم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص لضعفهم في تحديد الأفكار الرئيسية.
- ٢- عدم استطاعتهم تحديد العناوين الرئيسية للنصوص أو ذكر تسلسل الأحداث.
- ٣- صعوبة فهم النص والمعاني الواردة فيه.
- ٣- ضعف التنبؤ والاستنتاج مع عدم القدرة على مناقشة ما يقرؤون.

الاستيعاب القرائي وعلاقته بالخرائط المفاهيمية

تعتمد الخرائط المفاهيمية في بنائها على المعارف السابقة عند الطلبة ومن وجهة نظر الباحثين وحسب اطلاعهما بجدان أن الخرائط المفاهيمية طريقة فعّالة مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات في الاستيعاب القرائي بالإضافة إلى أنها ستكون سببًا رئيسًا في تحسين قدراتهم في فهم الأفكار الواردة في النصوص القرائية وتحديد العناوين الرئيسية وتسلسل الأفكار والأحداث وبالتالي الإجابة على الأسئلة المطروحة عليهم والمتعلقة بالنص المقروء،

وفي ذات السياق توصل السطبعة (٢٠٠٨) إلى إن القراء ذوي الكفاءة العالية يقومون أثناء القراءة بإنشاء خريطة مفاهيمية تخصصهم، وتختلف هذه الخريطة باختلاف الموضوع ويذكر أنه لا بد من وجود تفاعل بين المعلومات لدى القارئ والتي تتمثل في بنيته المعرفية السابقة وبين المعلومات الموجودة في النص.

وحسب ما ذكر في هذه الدراسة ترى الباحثة الارتباط الوثيق بين نجاح عملية الاستيعاب القرائي واستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات والتي أظهرت نتائجها أن رسم خرائط المفاهيم يدعم الاستيعاب والفهم القرائي (Oliver, 2009)، وكذلك في دراسة (Pothithab and akphonga, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الاستيعاب القرائي وخرائط المفاهيم حيث تعمل الخرائط المفاهيمية على تعزيز القدرة على التقدم في جانب القراءة بشكل متكامل وإبداعي. وقد أشار القواسمي (٢٠١٢) إلى أن الاستيعاب القرائي يتأثر بعوامل عديدة منها المعرفة السابقة لموضوع النص والتي تزيد من قدرة القارئ على استيعابه وفهمه وهذا ما يتطابق مع نظرية أوزبل Usable بأن الفرد القارئ يعالج معلوماته الجديدة بربطها بما يمتلكه من معلومات سابقة في بنيته المعرفية وهذا ما يسمى بالتعلم ذي المعنى. ومن هذا المنطلق ترى الباحثة حسب الاطلاع على الأدبيات السابقة مدى فاعلية الخرائط المفاهيمية وتأثيرها على تحسين الاستيعاب القرائي إذ أنها وحسب ما ذكرت القواسمي (٢٠١٢) تُعدّ عاملاً مؤثراً عليها.

ثانياً - الدراسات السابقة

في دراسة وصفية قامت بها المسالمة (٢٠١١) بعنوان (مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم)، تكونت عينة الدراسة من ١١٧ معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبيان والمقابلة أدوات للدراسة، وأظهرت الدراسة استخدام الخرائط المفاهيمية في التخطيط والتقويم بدرجة كبيرة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي العلوم لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغير الجنس أو متغير المؤهل العلمي أو متغير سنوات الخبرة.

وفي دراسة وصفية مسحية قامت بها أخضر (٢٠١٦) بعنوان (مدى تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ معلماً ومعلمة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية جاء في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على تطبيقها واستخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقة بمتوسط 1.93 (من ٣).

وفي دراسة وصفية قامت بها المربعة (٢٠١٧) بعنوان (إستراتيجية التدريس التبادلي وفعاليتها في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة)، عملت الباحثة على مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الموضوع من جوانب مختلفة وركزت على

الأسس النظرية والتطبيقية لهذه الإستراتيجية وخطواتها وفوائدها وتوصلت إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي ذات فعالية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ من فئة صعوبات التعلم. وفي دراسة وصفية تحليلية قام بها حماد (٢٠١٨) في الإمارات بعنوان (الخرائط المفاهيمية أنموذجاً تطبيقياً لتدريس مساق فقه الأسرة)، حيث قدم الباحث نبذة حول الخرائط المفاهيمية وتاريخها وأهميتها في العملية التعليمية، ومن ثم قام بعرض نماذج تطبيقية لتوظيف الخرائط المفاهيمية في تدريس فقه الأسرة.

وفي دراسة وصفية قامت بها الننتشة (٢٠١٩) في عمان بالأردن بعنوان (معوقات تطبيق الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦٠ معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود معوقات متعلقة بالمعلم في الدرجة الأولى ثم معوقات متعلقة بالمدرسة والمعوقات المتعلقة بالطالبة في الدرجة الثالثة.

التعليق على الدراسات السابقة

اتبعت الدراسات السابقة المذكورة والتي طبقت في البيئة العربية المنهج الوصفي وهو وجه الشبه مع الدراسة الحالية، إضافة إلى استهداف الدراسات الواردة لأثر إستراتيجية ما على الفهم القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو محاولة التحقق من إمكانية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية مع الطلبة، أو دراسة معوقاتهما، أو دراسة أبرز استخدامات الخرائط المفاهيمية في التدريس بشكل عام، أما الاختلاف فيظهر في تناول هذه الدراسة لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية ومحاولة معرفة أبرز استخداماتها في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التحقق من أثر هذه الإستراتيجية على مهارة الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتميزت الدراسة الحالية بتناولها لهذه الإستراتيجية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث أنه أكثر ملاءمة لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، خصوصاً إلى أنه المنهج الأنسب للظروف الحالية التي يمر بها العالم بسبب جائحة كورونا.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات ومعلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، وبحسب إحصاءات إدارة التربية الخاصة فإن عدد معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة يبلغ (٢٥٦) معلماً ومعلمة، منهم (١٨٨) معلماً و(٦٨) معلمة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٩٦) معلماً من معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية بواقع (٤٦) معلماً، و(٥٠) معلمة.

وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	46	%47.9
أنثى	50	%52.1
المجموع	96	100%

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
٥ سنوات فأقل	25	%26.0
٦ - ١٠ سنوات	40	%41.7
أكثر من ١٠ سنوات	31	%32.3
المجموع	96	100%

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	79	%82.3
دراسات عليا	17	%17.7
المجموع	96	%100

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الصف الدراسي الذي يتم تدريسه

الصف الدراسي الذي يتم تدريسه	التكرار	النسبة
رابع	17	%17.7
خامس	6	%6.3
سادس	1	%1.0
رابع + خامس + سادس	72	%75.0
المجموع	96	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات بهدف التعرف على استخدامات إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، وكذلك

التعرف على تأثير متغير (الصف الدراسي الذي يتم تدريسه، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وبعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية منها (غانم، ٢٠١٠)؛ (صوالحة، ٢٠١٧)؛ (ريان، ٢٠١٥)؛ (Novak, 1990)؛ (Freeman, 2004)؛ (Moizuri, 2019)، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، كما تمت الاستعانة بعدد من الزميلات الباحثات في مجال صعوبات التعلم وعرض الاستبانة عليهن والأخذ بأرائهن، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة موزعة على بعدين هما: البعد الأول: استخدام الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما البعد الثاني: أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على أداة الدراسة حسب ملاحظات المحكمين عن طريق حذف بعض الفقرات ودمج بعض منها بالآخر، وإعادة صياغة بعض العبارات مع الحفاظ على الهدف المراد قياسه منها، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدقها وثباتها:

١- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي - الصف الدراسي الذي يتم تدريسه).

٣- **القسم الثالث:** يتكون هذا القسم من (١٩) عبارة موزعة على محور أساسي واحد مقسم إلى بعدين، والجدول (٣-٥) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (دائمًا - غالبًا - أحيانًا نادرًا - أبدًا)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: دائمًا (٥) درجات، غالبًا (٤) درجات، أحيانًا (٣) درجات، نادرًا (٢) درجات، أبدًا (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بعد من الأبعاد الستة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين ٧ محكمين، وطلبت الباحثة من السادة المحكمين تقييم جودة

الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وبعد استرداد الاستبانات، قامت الباحثة باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً من معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، ووفقاً للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة. وقد ظهر أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ت- الصدق البنائي:

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد اتضح أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمجالات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α) وقد اتضح أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠,٧٥٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، واتضح أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٤٠)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

وقد تم استخدام العديد من المقاييس الإحصائية وتتمثل في: التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك بهدف التعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، إضافةً إلى تحديد استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون، والمتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية، وللتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation". وللتعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين كالجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بالإضافة إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتناول هنا عرضًا تفصيليًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، بالإضافة إلى مناقشتها. إجابة السؤال الأول: ما مدى استخدام معلمي ومعلمات غرف المصادر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟ للإجابة عن السؤال تم حساب تكرارات النسب المئوية للمعلمين والمعلمات الذين سبق لهم أن استخدموا الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (٥) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على مدى استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

هل سبق وأن استخدمت الخرائط المفاهيمية في تدريس طلاب / طالبات صعوبات التعلم	التكرار	النسبة المئوية
١ نعم	66	68.8%
٢ لا	30	31.3%
المجموع	٩٦	١٠٠

يتضح من خلال النتائج الظاهرة في جدول رقم (٥) أن (٦٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٨,٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سبق لهم أن استخدموا الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بينما (٣٠) منهم يمثلون ما نسبته ٣١,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم أن استخدموا الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ مما يدل على أن هناك تفاوتاً في استجابات المعلمين في استخدامهم لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية العملية التعليمية، كما يوضح أهمية هذه الإستراتيجية وفعاليتها وذلك لأن غالبية العينة أكدت على استخدامها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أخضر (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية جاء في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على تطبيقها واستخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقة

إجابة السؤال الثاني: ما أبرز استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية؟
للتعرف على استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية

م	استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	التكرار النسبة %	أبداً	نادراً	محايد	غالباً	دائماً	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي قيمة المتوسط	الانحراف المعياري	المرتبة
								دائماً	غالباً			
١	في ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة	ك	٠	٠	٥	٢٥	٣٦	4.47	4.47	كبيرة جداً	.638	١
		%	٠	٠	٧.٦	٣٧.٩	٥٤.٥					
٢	في تنظيم البنية المعرفية	ك	١	١	٦	٢٨	٣٠	4.29	4.29	كبيرة جداً	.818	٣
		%	١.٥	١.٥	٩.١	٤٢.٤	٤٥.٥					
٣	في التخطيط والتحضير	ك	٠	٢	١٨	٢١	٢٥	4.05	4.05	كبيرة	.885	٧
		%	٠	٣.٠	٢٧.٣	٣١.٨	٣٧.٩					
٤	كإستراتيجية فردية بحيث تستخدم في تدريس الطالب/ة في الحصص الفردية في غرفة المصادر	ك	٠	١	١٢	٢٩	٢٤	4.15	4.15	كبيرة	.769	٥
		%	٠	١.٥	١٨.٢	٤٣.٩	٣٦.٤					
٥	كإستراتيجية جماعية بحيث تتفاعل المجموعات فيما بينها بعرض خرائطهم ومناقشتها	ك	٥	٩	٥	٢١	٢٦	3.82	3.82	كبيرة	1.300	٨
		%	٧.٦	١٣.٦	٧.٦	٣١.٨	٣٩.٤					
٦	كأداة من أدوات التقويم الدراسي	ك	١	٦	٢٦	١٨	١٥	3.61	3.61	كبيرة	.990	٩
		%	١.٥	٩.١	٣٩.٤	٢٧.٣	٢٢.٧					

٧	في تبسيط المفاهيم	ك	٠	٠	٥	30	31	4.39	كبيرة جدًا	630.	٢
		%	٠	٠	7.6	45.5	47.0				
٨	في تعميق الفهم	ك	٠	2	11	27	26	4.17	كبيرة	815.	٤
		%	٠	3.0	16.7	40.9	39.4				
٩	في تلخيص النصوص القرآنية	ك	1	3	9	27	26	4.12	كبيرة	920.	٦
		%	1.5	4.5	13.6	40.9	39.4				
-	المتوسط العام							4.1178	كبيرة	5577 3	-

يتضح في الجدول (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على استخدام الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط (٤,١١٧٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة الدراسة. كما يتضح أن أبرز استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية تتمثل في العبارات رقم (١، ٢، ٧)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة جدًا، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، فقد جاءت العبارة رقم (١) وهي: " في ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة " في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٤٧). كما جاءت العبارة رقم (٧) وهي: " في تبسيط المفاهيم " في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٣٩). ثم جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " في تنظيم البنية المعرفية " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة حولها بشدة بمتوسط (٤,٢٩).

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-١٢) أن أقل استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية تتمثل في العبارات رقم (٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩) وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة، ولكن تم ترتيبها بدءًا بالأقل حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، حيث جاءت العبارة رقم (٦) وهي: " كأداة من أدوات التقويم الدراسي " في المرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٦١)، ثم جاءت العبارة رقم (٥) وهي: " كإستراتيجية جماعية بحيث تتفاعل المجموعات فيما بينها بعرض خرائطهم ومناقشتها " في المرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٢)، ثم جاءت العبارة رقم (٣) وهي: " في التخطيط والتحضير " في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,٠٥). ثم جاءت العبارة رقم (٩) وهي: " في تلخيص النصوص القرآنية " في المرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,١٢)، أما العبارة رقم (٤) وهي: " كإستراتيجية فردية بحيث تستخدم في تدريس الطالب/ة في الحصص الفردية في غرفة المصادر " فقد جاءت في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,١٥). وأخيرًا جاءت العبارة رقم (٨) وهي: " في تعميق الفهم " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,١٧).

وهذا يدل على فعالية هذه الإستراتيجية في التدريس وأنها تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبيدات (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود أثر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية على تحسين مهارة حل المسائل الرياضية اللفظية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة غانم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج المحوسب بالخرائط المفاهيمية ودوره في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء، ودراسة عبيدي وآخرين (٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود أثر واضح في تقدم مستوى المفاهيم البيئية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، ودراسة Moizuri (2019) والتي أوضحت نتائجها فعالية الخرائط المفاهيمية في مجال التعليم وخاصة تعليم ذوي صعوبات التعلم. وأخيرًا جاءت العبارة "أكاداة من أدوات التقويم الدراسي" في المرتبة الأخيرة، دلالة على قلة استخدام المعلمين لهذه الإستراتيجية في الاختبارات التحصيلية وتقويم المادة العلمية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه الإستراتيجية غالبًا ما يتم تطبيقها من قبل المعلمين في الحصص التدريسية كطريقة تدريس فقط، بالإضافة إلى أن هذه الإستراتيجية تُعدُّ من إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تُعدُّ من الأمور الحديثة في مجال التعليم وبالتالي تعزو الباحثة ضعف استخدامها من قبل المعلمين وقلة إدراجها من ضمن الأدوات المستخدمة في التقويم إلى تدني الوعي بأهميتها لحداتها، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة المسالمة (٢٠١١) والتي أشارت إلى استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في عملية التدريس في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم وبدرجة كبيرة.

إجابة السؤال الثالث: ما أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية:

للتعرف على أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُد أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرآنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
			أبدأ	نادراً	محايد	غالباً	دائماً	قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	تنفيذ إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرآنية	ك	1	1	15	27	22	4.03	كبيرة	.877	٨
		%	1.5	1.5	22.7	40.9	33.3				
٢	تتكون الخرائط المفاهيمية من المفاهيم الرئيسية للنص القرآني، وخطوط تربطها، وكلمات ربط تشير إلى العلاقات بين هذه المفاهيم	ك	٠	3	7	32	24	4.17	كبيرة	.796	٢
		%	٠	4.5	10.6	48.5	36.4				
٣	تعتمد الخرائط المفاهيمية في بنائها على المعارف السابقة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	1	10	36	19	4.11	كبيرة	.704	٥
		%	٠	1.5	15.2	54.5	28.8				
٤	تساعد الخرائط المفاهيمية ذوي صعوبات التعلم على تنظيم المفاهيم الواردة في النصوص القرآنية وتبسيطها	ك	٠	٠	11	40	15	4.06	كبيرة	.630	٦
		%	٠	٠	16.7	60.6	22.7				
٥	تساهم الخرائط المفاهيمية في سرعة فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للنصوص القرآنية	ك	٠	1	12	35	18	4.06	كبيرة	.721	٧
		%	٠	1.5	18.2	53.0	27.3				
٦	تساعد الخرائط المفاهيمية على سرعة حفظ الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمعلومات الواردة في النص القرآني	ك	٠	٠	10	34	22	4.18	كبيرة	.677	١
		%	٠	٠	15.2	51.5	33.3				
٧	تساعد الخرائط المفاهيمية على سرعة تذكر الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمعلومات النص القرآني	ك	٠	2	7	37	20	4.14	كبيرة	.721	٤
		%	٠	3.0	10.6	56.1	30.3				
٨	تعدّ الخرائط المفاهيمية نافذة تعكس فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للنص القرآني واستيعابهم له	ك	1	٠	15	34	16	3.97	كبيرة	.784	٩
		%	1.5	٠	22.7	51.5	24.2				
٩	يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم سهولة في إنشاء الخرائط المفاهيمية لنص قرآني	ك	1	5	23	21	16	3.70	كبيرة	.976	١٠
		%	1.5	7.6	34.8	31.8	24.2				
١٠	استخدام الخرائط المفاهيمية يحسن مستوى الاستيعاب القرآني عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	٠	14	28	24	4.15	كبيرة	.749	٣
		%	٠	٠	21.2	42.4	36.4				
-	المتوسط العام										-

يتضح في الجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرآنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط (٤,٠٥٦١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالباً على أداة الدراسة.

ويتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على جميع فقرات أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرآنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية تتمثل في المراتب الثلاث الأولى في العبارات رقم (١٠, ٢, ٦) وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة

عليها، وتتمثل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "تساعد الخرائط المفاهيمية على سرعة حفظ الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمعلومات الواردة في النص القرائي" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,١٨). ثم جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تتكون الخرائط المفاهيمية من المفاهيم الرئيسة للنص القرائي، وخطوط تربطها، وكلمات ربط تشير إلى العلاقات بين هذه المفاهيم" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,١٧). تلتها العبارة رقم (١٠) وهي: "استخدام الخرائط المفاهيمية يحسن مستوى الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم" والتي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٤,١٥).

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-١٣) أن أقل الأمور المتعلقة بآثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية تتمثل في العبارات رقم (١، ٨، ٩) وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة، وقد تم ترتيبها بدءاً بالأقل حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وهي كالآتي:

جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم سهولة في إنشاء الخرائط المفاهيمية لنص قرائي" في المرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٧٠). ثم جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تعد الخرائط المفاهيمية نافذة تعكس فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للنص القرائي واستيعابهم له" في المرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٩٧).

أما العبارة رقم (١) وهي: "تنفيذ إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية" فقد جاءت في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤,٠٣). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن النصوص القرائية المقدمة للطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً غالباً ما تكون عبارة عن معلومات جديدة مبنية على معلومات سابقة معروفة لدى الطلبة، وهنا تظهر ميزة الخرائط المفاهيمية بحيث تسعى إلى تنظيم المعرفة وبنائها بطريقة مبسطة ومتدرجة، وتتفق هذه النتيجة والتي أشارت إلى أن الخرائط التي تم أنشاؤها من قبل المعلم والطلبة كانت فعّالة في تحسين الاستيعاب القرائي مع نتائج دراسة Stone et al. (2019) كما تتفق مع دراسة أوليفر (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن المخططات الرسومية بشكل عام والمفاهيمية على وجه الخصوص مفيدة لتحسين فهم الطلبة للقراءة، وأثبتت مساهمتها في التشجيع على الفهم القرائي للنصوص، كما تتفق مع دراسة Phantharakphong & Pothitha (2014) والتي أظهرت نتائجها أن التدريب على تقنية رسم الخرائط المفاهيمية يحسن الفهم والاستيعاب عند الطلاب حيث تمكنهم هذه الطريقة من فهم النصوص المقدمة لهم بسهولة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير للصف الدراسي (الرابع- الخامس- السادس)؟

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبياً في متغير الخبرة بالنسبة للدرجة الكلية للبعد الثاني، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في فئات (الصف الرابع، الصف الخامس، الصف السادس) كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (جميع ما ذكر) لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات اعتدالياً بالنسبة للدرجة الكلية للبعد؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الصف الدراسي استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي": ONEWAY ANOVA لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الصف الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.735	2	.368	1.340	.269	غير دالة
	داخل المجموعات	17.287	63	.274			
	المجموع	18.023	65				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٨) ما يلي:

توصلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لأثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغير الصف الدراسي تساوي (٠,٢٦٩) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وهذا يدل من وجهة نظر الباحثة على مدى فعالية الإستراتيجية وإمكانية استخدامها مع مختلف الصفوف الدراسية، ومدى وعي المعلمين بأهمية استخدامها.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس؟

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبياً في متغير الجنس بالنسبة للدرجة الكلية للبعد الثاني، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في فئة (الذكور) كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (الإناث) لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات اعتدالياً بالنسبة للدرجة الكلية للبعد؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "ت": "Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	27	4.0593	.55071	٠,٠٤١	٠,٩٦٨	غير دالة
	أنثى	39	4.0538	.51649			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٩) ما يلي:
توصل الباحثان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لأثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للجنس تساوي (٠,٩٦٨) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس، وتعتقد الباحثة أن ظهور هذه النتيجة غالباً بسبب تشابه ظروف إعداد المعلمين والمعلمات وتأهيلهم أكاديمياً، وتشابه البيئات التدريسية التي يعملون فيها والخبرات التي يتعرضون لها، مما جعل من الصعوبة بمكان وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المسالمة (٢٠١١) والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير الجنس.

إجابة السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤ α) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الخبرة (من

٥ فأقل - من ٦ - ١٠ - من ١١ فأكثر)؟

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) اختبار Shapiro-Wilk لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبياً في متغير الخبرة بالنسبة للدرجة الكلية للبعد الثاني، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في فئتي (من ٥ فأقل، أكثر من ١٠) كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (من ٦ - ١٠) لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات اعتدالياً بالنسبة للدرجة الكلية للبعد؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي": "ONEWAY ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي

جدول رقم (١٠) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.110	2	.055	.194	.824	غير دالة
	داخل المجموعات	17.912	63	.284			
	المجموع	18.023	65				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٠) ما يلي:

توصل الباحثان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لأثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغير الخبرة تساوي (٠,٨٢٤) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الخبرة، وتفسر الباحثة عدم تأثير متغير سنوات الخبرة على استجابات المعلمين وذلك لأن غالبية أفراد عينة الدراسة كانت سنوات خبرتهم مرتفعة، مما يعني أقدميتهم أكاديمياً، وبالتالي ارتفاع وعيهم بأهمية التنوع في استخدام الإستراتيجيات، كما تعزو الباحثة إضافة إلى ذلك أنهم قد يمرون بنفس البرامج التدريبية والتأهيلية، والتي تحفز على استخدام الإستراتيجيات الحديثة، وتسلب الضوء عليها كإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المسالمة (٢٠١١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير الخبرة.

إجابة السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبياً في متغير المؤهل العلمي بالنسبة للدرجة الكلية للبعد الثاني، وذلك لأن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في فئة (الدراسات العليا) كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (البكالوريوس) لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات اعتدالياً بالنسبة للدرجة الكلية للبعد؛ وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "ت": Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	58	4.0259	.51421	١,٢٦٠	٠,٢١٢	غير دالة
	دراسات عليا	8	4.2750	.59940			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) ما يلي:

توصل الباحثان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لأثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمؤهل العلمي تساوي (٠,٢١٢) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي ومعلمات غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر الباحثة عدم تأثير متغير المؤهل العلمي على استجابات المعلمين إلى كون غالبية أفراد عينة الدراسة كانت درجتهم العلمية (بكالوريوس) حيث درسوا في برامج أكاديمية متشابهة ويعملون في بيئات تعليمية متشابهة تقريباً، كما تعتقد الباحثة أن هنالك وعياً عند عينة الدراسة بأهمية هذه الإستراتيجية وفعاليتها على الاستيعاب القرائي وبالتالي عدم إدراجها في خطط الطلبة التدريسية للنصوص القرائية، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة المسالمة (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بالآتي:

- إدراج أشكال الخرائط المفاهيمية في المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية كتلخيص للوحدات الدراسية ومرفق لكل نص قرائي خريطة مفاهيمية لتعويد الطلبة على رؤيتها ومن ثم تدريبهم على إتقان بنائها.
- الاهتمام بتطوير برامج تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم وتدريبهم على استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحضير والتخطيط للتدريس، وتقييم التحصيل الدراسي للطلبة.
- العمل على رفع نسبة استخدام معلمي ومعلمات غرف المصادر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التربوية للتحقق من أبرز استخدامات الخرائط المفاهيمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية الأخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابن الطاهر، التيجاني. (٢٠٠٨). مدى الفهم القرائي الميتمتعرفي ومكوناته لدى تلاميذ مستوى الخامسة والسادسة ابتدائي. *دراسات جامعة عمار ثلجي بالأغواط*، ٨.
- أبو الخير، عصام محمد أحمد. (٢٠١٧). التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين (دراسة تجريبية). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨١)
- أخضر، أروى علي عبد الله. (٢٠١٦). مدى تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١).
- البري، قاسم نواف. (٢٠١٦). أثر استخدام قراءة القصص في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مدراس البادية الشمالية الغربية. *مجلة المنارة*، ٢٣ (٣).
- التايه، أحمد إبراهيم. (٢٠١٦). الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الديسليكسيا) والتلاميذ ذوي القراءة الطبيعية على أبعاد استبانة سمات الشخصية للأطفال. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، ٣٢ (٦٥).
- الزبن، زهور رضيان. (٢٠٠٩). أثر استخدام إستراتيجيتي التعليم التبادلي والخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ واتجاهاتهم نحو المبحث. *الجامعة الأردنية*.
- الزمانى، كمال. (٢٠١٩). خرائط المفاهيم وأثرها في تدريس علوم اللغة ومواجهة الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، ١٨ (١).
- السطيحة، ابتسام حامد. (٢٠٠٨). سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية*، (٣٨)
- العبد اللات، بسام مقبل والصمادي، جميل محمود. (٢٠١٦). مقارنة فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسليكسيا). *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٣ (١).
- الفتلاوي، جؤذر حمزة كاظم، وهراط، إبراهيم عويد. (٢٠١٤). أثر منشطات الإدراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة. *مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل*، (١٤).
- القواسمي، وفاء عبد الحليم عبد الحي. (٢٠١٢). الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء نوع القراءة ومستوى التحصيل الأكاديمي ومستوى الدافعية

- للقراءة. المكتبة العربية الرقمية- جامعة اليرموك.
 المرعبة، أحلام محمد. (٢٠١٧). إستراتيجية التدريس التبادلي وفعالته في تنمية الفهم
 القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة
 والتأهيل*، ٥ (٢٠)
 المسالمة، أسماء عبد الكريم أحمد. (٢٠١١). مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة
 الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم. *AI-
 من Quds University*
[https://dspace.alquds.edu/bitstream/handle/20.500.12213/3279/
 MT_2011_20910026_8101.pdf?sequence=1](https://dspace.alquds.edu/bitstream/handle/20.500.12213/3279/MT_2011_20910026_8101.pdf?sequence=1)
 المكحلة، أحمد والرمانة، محمد. (٢٠١٨). فاعلية الخرائط المعرفية في تحسين المهارات
 الاستيعابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي في مدينة
 عمان. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ١ (٢٧)
 حماد، حمزة عبدالكريم. (٢٠١٨). الخرائط المفاهيمية أنموذجاً تطبيقياً لتدريس مساق فقه
 الأسرة. *مجلة إدارة البحوث والفتاوى*، ١٤ .
 داود، يوسف مصطفى إبراهيم، وصوالحة محمد أحمد الصالح. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية
 الخرائط المفاهيمية التعاونية في تعلم المفهوم لدى طالبات الصف الثاني الأساسي في
 مادة العلوم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،
 ٨ (٢٣).
 داود، يوسف مصطفى إبراهيم (٢٠١٨). أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في
 تعلم المفهوم لدى طالبات الصف الثاني الأساسي في مادة العلوم. *مجلة جامعة القدس
 المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢٣).
 ريان، عادل. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل الجبري وتنمية
 مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمديرية تربية جنوب
 الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،
 ٤ (١٦).
 شعلان، فراس غزال، ومحمد، عباس حمزة. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية بوليا في الاستيعاب
 القرائي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة المطالعة. *مجلة كلية التربية
 الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، (٣٣).
 طاحون، حسين حسن حسين. (٢٠١٥). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل
 الكلامية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٤٤)
 طاهر، إيمان. (٢٠١٦). صعوبات التعلم: الأسس النظرية: التشخيص والعلاج. وكالة
 الصحافة العربية.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري، وحامد، أسامة عبد الرحمن. (٢٠١٦). اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج. المجموعة العربية للتدريب والنشر. عبد الهادي، شدى بسام نديم. (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل وقلق الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظ جنين الحكومية. مكتبة جامعة النجاح الوطنية. من

<https://libraries.najah.edu/book/177446>

عطية، محسن علي. (٢٠١٤). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع.

غانم، خالد عبد المؤمن شعبان. (٢٠١٠). أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر. الجامعة الإسلامية غزة.

<https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/21114>

مشاقبة، رامي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر. مجلة المنارة للبحوث والدراسات - الأردن، ٢ (٢٢).

موسى، سميرة، وعيساني، عبد المجيد. (٢٠١٨). أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللغة العربية- المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجًا- اللسانيات، ٢٥ (١).

ميرسر، سيسيل، وميرسر، آن. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم، (الجمال، رضا مسعد، والزريقات، إبراهيم عبد الله، مترجمين). دار الفكر.

نوفاك، جووين (١٩٨٤). تعلم كيف تتعلم. (الصفحي، أحمد عصام والشافعي، إبراهيم محمد، مترجمين). عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

هالاهان، دانيال، لويد، جون، كوفمان، جيمس وويس، ومارجريت. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، مفهوماها، طبيعتها، التعليم العلاجي. (عادل عبد الله محمد، مترجم). دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Cañas, A., Novak, J., & Reiska, P. (2015). How good is my concept map? Am I a good Cmapper? Knowledge Management & E-Learning, 7(1), 6-19. <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewFile/267/267>.

Freeman. L. (2004). The power and benefits of concept mapping: measuring use, usefulness, ease of use, and satisfaction.

- International Journal of Science Education, 26(2).
- Phantharakphong, P., Pothitha, S. (2014). Development of English Reading Comprehension by Using Concept Maps. Social and Behavioral Sciences 116. From <https://core.ac.uk/download/pdf/82099262.pdf>
- NOVAK, J., D. (1990). CONCEPT MAPPING: A USEFUL TOOL FOR SCIENCE EDUCATION. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, 27. From <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.3660271003>
- NOVAK, J., D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. Science education, 86(4). From <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.10032>
- Moytzouri, A. (2019). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in The History Lesson. Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST), 3(1),. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3334791
- Subramaniam, K., Wojnowski, D., Harrell, P., Eddy, C., Pratt, S., & Shaker, Z. (2012). PROSPECTIVE TEACHERS' KNOWLEDGE OF CONSTRUCTING CONCEPT MAPS.

المهارات اللغوية لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع Language skills of deaf and hard of hearing people

إعداد

معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان

باحث دكتوراه - جامعة الملك سعود

معلم - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.137041

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

تكشف الأدلة أن الآباء والأمهات ومهني التدخل المبكر ومعلمي ما قبل المدرسة عندما يشركون الأطفال السامعين في القراءة المشتركة فإنها تحسن مفرداتهم ووعيهم الفونولوجي وفهمهم القرائي، بما يقدم للطلاب الأساس لدخول المدرسة الابتدائية. وتشير البحوث والدراسات إلى أن تعليم الوالدين كيف يشتركون في القراءة المشتركة مع الأطفال الصم يمكن أن يقدم فوائد مماثلة. لكن هناك حاجة إلى إجراء بحوث إضافية لتحديد مدى تأثير القراءة المشتركة على لغة الطفل أو تحسين نمو القراءة والكتابة.

Abstract :

Evidence reveals that parents, early intervention professionals, and pre-school teachers, when they engage hearing children in shared reading, improve their vocabulary, phonological awareness and reading comprehension, providing students with the basis for entry into elementary school. Research and studies indicate that teaching parents how to share shared reading with deaf children can provide similar benefits. However, additional research is needed to determine the effect of shared reading on a child's language or improving literacy development.

المقدمة:

شهدت تربية وتعليم الصم وضعاف السمع تطوراً ونموً انتقل من نظرة الشفقة والدونية والعطف والعزل والاساطير والمعتقدات الخاطئة والنظرة السلبية والمدارس

الداخلية والنهارية إلى مدارس الدمج ومتطلباته، وحالياً يبدأ تطبيق استراتيجيات فلسفة التعليم الشامل، وذلك نتيجة لعدد من القضايا والأحداث والمطالبات في المحاكم الأمريكية، ومن أهمها قضية براون عام ١٩٥٤م (العثمان، والقحطاني، والمحزومة، والعصيمي، وراجح، ٢٠١٨).

وكان الهدف من وضعهم في بيئات التعليم العام بالمدارس التي بالأحياء التي يعيشون فيها؛ إتقانهم للغة وإجادتهم للمهارات اللغوية والتي تتمثل في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بالشكل الصحيح والدقيق، بما يتناسب مع مستواهم العُمري والعقلي، أي يماثل أقرانهم السامعين.

حيث أن اللغة تمدنا سواء كانت إشارية أو منطوقة بنظام مشترك من الرموز يمكننا من خلالها أن نعبر عن أفكارنا وآراءنا واعتقاداتنا وأن نتبادل المعلومات والخبرات مع الآخرين، واللغة أداة قوية ضمن أدوات أخرى، تمكننا من التحدث بهذه الرموز، وتفتح الباب لنا لعالم التواصل الإشاري أو المنطوق. والإنسان يستطيع أن يستخدم اللغة للتواصل إما بالكلام أو بالإشارات أو بالكتابة، وبغض النظر عن الشكل الذي تتخذه اللغة، ينبغي أن تكون مشتركة لكي تكتسب صفة اللغة (شيتز، ٢٠١٥/٢٠١٢).

حيث خُصصت أعداد هائلة من الكتب والدراسات والمقالات لموضوع المهارات اللغوية للأشخاص الصم وضعاف السمع، وذلك لأهميتها، حيث أدرك الأكاديميين والمسؤولين؛ أنها عملية معقدة وصعبة، واستثمروا جهداً في دراستها وتحديد المهارات المناسبة التي يمكن أن تجعل الأطفال ذوي قدرة في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وناجحين في ذلك. وذوي مهارات مماثلة لأقرانهم السامعين.

ومن خلال العمل مع القراء المبتدئين والقراء الذين اكتسبوا الطلاقة، يواصل المعلمون ومتخصصو القراءة والباحثين الكشف عن المداخل والنماذج والنظريات والاستراتيجيات والمهارات التي تساعد القراء في فهم الكلمة المطبوعة والكتابة بطريقة صحيحة (شيتز، ٢٠١٥/٢٠١٢؛ بول، ٢٠٠٩).

وفي هذه الورقة البحثية سوف ألقى الضوء على تعريف مصطلحات هذا العنوان والمصطلحات المرتبطة بها، وبعد ذلك التطرق بالتفصيل للمهارات اللغوية من حيث المفاهيم والمشكلات والتدخلات والاستراتيجيات، والاستشهاد بعدد من الدراسات، وذكر الواقع الحالي للمهارات اللغوية للأشخاص الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية من واقع خبرة ميدانية في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع لمدة (١٥) عام في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وانتهي بخاتمة.

المصطلحات:

اللغة: هي القدرة على إنتاج واستقبال الرسائل اللغوية وفهمها واستيعابها بما تتضمنه من نظم وأنماط صوتية وبناء داخلي للكلمات والجمل بطريقة مناسبة (البلاوي، ٢٠١٠).

اللغة إجرائيا: الاستخدام العملي للغة من قبل الطالب الأصم أو ضعيف السمع في المواقف المختلفة داخل غرفة الصف والتي تخدم أغراضا مختلفة.

المهارات اللغوية: هي مجموعة من أربع قدرات تسمح للفرد بفهم وإنتاج لغة منطوقة من أجل التواصل الشخصي الفعال. وهذه المهارات هي الاستماع Listening والتحدث Speaking والقراءة Reading والكتابة Writing.

التواصل: هو عملية يدخل فيها شخصان في تبادل المعلومات لنقل أفكار أو رسائل. قد تحدث عملية النقل بطرق مختلفة، كأن تأخذ شكل الكلام أو النصوص أو الإشارات أو الرموز أو الإيماءات (شيتز، ٢٠١٢/٢٠١٥). والتواصل يعرفه توني (٢٠٠٥) بأنه: عملية يتم فيها تبادل المعلومات بين الأفراد من خلال نظام مشترك من الإشارات والرموز أو السلوك.

النمو اللغوي: هو مجموعة من المظاهر التي نتعرف من خلالها على القدرات اللغوية لدى الطفل، تتضمن الانتباه والتقليد، ومظاهر اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وفهم الكلام والنطق بدون أخطاء، ويمكن قياس تلك القدرات من خلال اختبار نمو وظائف اللغة لدى الأطفال (عبدالجواد، ومنيب، وسليمان، ٢٠١١).

القراءة: يعرفها الرئيس وآل ناجي (٢٠١٣) بأنها: عبارة عن رموز مكتوبة ذات معنى، وتتضمن التعرف على الكلمات والطلاقة والفهم.

وُتعرف القراءة بأنها: عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً (بيكهام، ٢٠١٥؛ حافظ، ٢٠٠٠).

ويعرفها الرئيس وآخرون (٢٠١٣) القراءة إجرائيا بأنها: المادة المقروءة على التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، وما تحتويه من أهداف وانشطة، ووسائل وتقييم.

والكتابة: يعرفها الحايك والزيقات (٢٠١٣) بأنها: جمع الحروف بعضها ببعض، وهي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق.

ويعرف أبو شعيرة (٢٠٠٧) مهارة الكتابة بأنها: عملية تحويل اللغة المنطوقة (أو أي نوع من اللغات) إلى رموز بصرية (أو لمسية) من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم. حيث أنها في تطور مستمر يبدأ بالتأزر الحركي البصري ثم مسك القلم بطريقة صحيحة. ولا تنتهي بحد الكتابة الابداعية، لأن الكتابة الابداعية لا حدود لها.

لغة الإشارة: هي اللغة الطبيعية للأفراد الصم، وتعتمد على حركات اليدين، وتعبيرات الوجه، وإيماءات أعضاء الجسم، تُستخدم للتواصل مع الآخرين، وتتضمن على إشارات وصفية وإشارات غير وصفية واجدية الإشارة (الأحمد والرئيس، ٢٠١٣).

الفهم القرائي: هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية بشكل دقيق وسليم (الريس، وآل ناجي، ٢٠١٣).

ويعرف الريس والمنيعي (٢٠١٤) الفهم القرائي بأنه: عملية استخلاص المعنى من النصوص المكتوبة عن طريق الاعتماد على التناسق بين عدد من مصادر المعلومات المرتبطة مع بعضها البعض.

ويمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، والجملة، والفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، ووضع عنوان مناسب للقطعة ومضمونها.

الصم: هم الأشخاص الذين يعانون من عجز سمعي يصل لدرجة فقدان سمعي (٧٠) ديسبل فأكثر؛ مما يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (مورس، ٢٠٠٨).

ضعاف السمع: هم الأشخاص الذين يعانون من عجز أو نقص في حاسة السمع يتراوح بين (٣٥-٦٩) ديسبل، ويسبب لهم صعوبة في فهم الكلام بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة (معين سمعي) (مورس، ٢٠٠٨).

وفي البداية عن الحديث عن المهارات اللغوية للأشخاص الصم وضعاف السمع فإن هذا الموضوع كبير جداً ومتفرع، فهي تشمل على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبداية نذكر مكونات اللغة حيث يرى بلوم ولاهي عام ١٩٧٨م أن اللغة يمكن أن تقسم إلى ثلاث مكونات رئيسية أوردتها (شيتز، ٢٠١٢/٢٠١٥) هي: الشكل، والمحتوى، والاستخدام. يشير الشكل: إلى البناء السطحي للغة ويتمثل في الجانب الصوتي والصرفي والنحوي للغة. والشكل يعكس السمات النحوية للغة.

يشير المحتوى: إلى الجانب الدلالي الذي يصف معاني الكلمات. ومن خلال الدلالات تمتلك اللغات القدرة على الإشارة إلى المحتوى والتوسع في المعاني الضمنية للكلمات. يشير الاستخدام: إلى الشق الاستخدامي في اللغة، أي الوظيفة التواصلية أو القصد من الكلمات، ويصف هذا البعد كيف تستخدم الكلمات لتوصيل المعلومات ولطلب ونقل الأفكار في السياقات الموقفية المختلفة.

ومهارات اللغة هي، ما يلي:

- ١- الاستماع.
 - ٢- الكلام.
 - ٣- القراءة.
 - ٤- الكتابة.
- وتنقسم المهارات اللغوية إلى قسمين أو عنصرين، وهما:

١- لغة منطوقة: وتتمثل في اللغة المنطوقة بحيث يستخدمها الطلبة الصم وضعاف السمع في التواصل وتعلم القراءة والكتابة، مع وجود خدمات مساندة وداعمة وتجهيزات وإعداد وتهيئ للبيئة بشكل عام، وغير ذلك حسب حاجات ورغبات وقدرات وامكانيات ومتطلبات واحتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع (الزهراني، ٢٠٠٧).

٢- لغة إشارية: ويتم فيها استخدام طريقة لغة الإشارة في التواصل وتعلم القراءة والكتابة مع استخدام المعينات البصرية والسمعية، وخصوصاً المعينات السمعية إذا كان لدى الطالب بقايا سمع ولو بسيطة (الريس، ٢٠٠٧).

النمو اللغوي لدى الصم وضعاف السمع:

أولاً: مفهوم اللغة:

اللغة هي نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ومعتقداتنا واحتياجاتنا، أو هي ذلك النظام الرمزي الذي تمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قري في المكان والزمان تسهلاً لعملية التواصل والتفاعل بين بعضهم البعض (الوقفي، ٢٠٠٣).

وتشتمل اللغة على نوعين من المهارات وهي:

أ- مهارات اللغة الاستقبالية (أو مهارات الاستماع):

حيث أن الطفل يسمع ما يقال له لكنه لا يفهم المعنى وذلك بسبب الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار وبسبب عدم فهم الطفل لما يسمع من كلام فإنه بالتالي لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء أو الأفكار أو المشاعر .

وتعرف اللغة الاستقبالية (Receptive Language): بأنها مجموعة من المهارات التي تشمل سماع اللغة وفهمها واستخدامها، وتعرف بأنها قدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب (الوقفي، ٢٠٠٣).

كما عرفها (الزريقات، ٢٠٠٤) بأنها القدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة، ومعالجة المعلومات السمعية.

ب- مهارات اللغة التعبيرية (أو التحدث):

وتعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها وهو ما يشار إليه أيضاً باللغة الإنتاجية (الوقفي، ٢٠٠٣).

وعرفها (الزريقات، ٢٠٠٤) بأنها القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة، والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح.

في هذا النوع من الاضطرابات تظهر المشكلة في عجز الطفل الذي يعاني منها من عدم القدرة على التعبير عن نفسه من خلال الكلام والمصاداة، وفي الصعوبة على استخدام الكلمات أو العبارات أو الجمل (عبد الحميد، بشاتوه، ٢٠١١).

فالأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة التعبيرية مقارنة مع الأطفال العاديين يعانون من كلام محدود جدا في كل المواقف، إلا أن أهم ما يميزهم هو أن اللغة التعبيرية في متوسطها أقل بشكل ملحوظ من اللغة الاستقبالية (ماذا فهموا) (الزريقات، ٢٠٠٤).

من خلال إطلاعي على كثير من الدراسات والأبحاث حول النمو اللغوي فإن معظمها يتفق على الفائدة المرتفعة على مختلف جوانب الحياة لدى الفرد وخاصة الجوانب اللغوية والتواصلية لديه، مما أدى ذلك إلى التأثير على الأسر في اتخاذ قرار تعليم أطفالهم اللغة المنطوقة منذ سنوات العمر الأولى.

ولابد أن نخرج على مراحل النمو الطبيعية للطفل إذ تمر اللغة عند الطفل بعدة مراحل طبيعية يمر بها أي طفل طبيعي، وتنقسم المراحل النمائية اللغوية للطفل إلى مرحلتين هما، مرحلة قبل اللغة ومرحلة اللغة، وفيما يلي تفصيلاً للمرحلتين (بن علال، ٢٠١٦).

أولاً: مرحلة قبل اللغة:

وتمتد هذه المرحلة من الميلاد وحتى الشهر السادس تقريباً، وتتكون من ثلاث فترات أو مستويات كالتالي:

أ- الأصوات الوجدانية: وهي عبارة عن أصوات فطرية تصدر من الطفل للتعبير عن انفعالاته إما أصوات تمثل الألم بسبب الجوع والخوف، أو أصوات السرور كالضحك مثلاً، ويغلب في هذه المرحلة الصراخ عند الأطفال لذلك هناك من يسمي هذه المرحلة بمرحلة الصراخ، وقد تصدر الأصوات في هذه المرحلة بشكل لا إرادي.

ب- الأصوات الوجدانية الإرادية: وهي بعض الأصوات التي يصدرها الطفل بشكل إرادي، وفي الغالب يربط الطفل بين هذه الأصوات وبين استجابة والدته.

ت- أصوات الإثارة السمعية: وفي هذه الفترة يصدر من الطفل استجابات لبعض الأصوات المحيطة به مثلاً عندما يبكي طفل بجانبه فإنه يبدأ بالبكاء، وعادة تكون هذه الفترة بعد الشهر الأول.

ثانياً: مرحلة اللغة:

وعادةً هذا المرحلة تبدأ من الشهر السادس أو أكثر من ذلك على حسب قدرات الطفل، وتنقسم إلى الآتي:

أ- المناغاة: يبدأ الطفل بالمناغاة في الشهر السادس وقد تستمر حتى أن يكمل عمره سنة، وهناك من يرى بأن هذه المرحلة لا تندرج تحت اللغة وهناك خلاف ذلك، ويستخدم الطفل المناغاة لجذب الانتباه والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به.

ب- مرحلة الكلمة الواحدة: وتكون بداية هذه المرحلة بعد عام الطفل الأول أو أكثر ويكون الطفل قادر على نطق كلمة واحدة كبابا وماما ودادا، وغالباً تكون الأسماء هي ما يستخدمها الطفل في هذه المرحلة.

ت- مرحلة الكلمتين: بعد أن يزداد النمو اللغوي للطفل تصبح حصيلته اللغوية في عمر السنتين قرابة الألف كلمة ويبدأ في هذه المرحلة نطق جملة مكونة من كلمتين يزداد عدد الكلمات تدريجياً في سن ثلاث سنوات.

ث- مرحلة الكلام: في سن الأربع إلى خمس سنوات يبدأ الطفل بالحديث مع الآخرين مستخدماً المفردات المخزنة لديه، وتكون الجمل مكتملة وهذه المرحلة يعتبرها عدد من العلماء مرحلة الاستقرار اللغوي.

والطفل الأصم وضعيف السمع يتأخر قليلاً عن المرور بالمراحل الطبيعية للنمو اللغوي، مع التأكيد على أهمية التدريب والتأهيل خلال السنوات الأولى والتي يفضل أن تكون خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل إذ التأهيل المكثف وتصميم البرامج التأهيلية والتدريبية يساعد الطفل بشكل كبير جداً على تنمية المهارات السمعية لديه والتي تنعكس إيجاباً وتلقائياً على التواصل لدى الطفل وتحسن اللغة الاستقبالية والتعبيرية واعتماده بشكل تام على التواصل الشفهي في حياته (صالح، ٢٠١٦).

يؤكد فني (٢٠١٤) على تطور وتحسن النمو اللغوي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع بعد زراعة القوقعة بشكل ملحوظ، ولكن الزراعة لوحدها لن تكون الحل السحري لسمع ويتكلم الطفل بل الأمر يتطلب جهود مضاعفة من عدة أطراف على رأسهم الأسرة وطفلها والأخصائي السمعي وأخصائي النطق والمعلم وما قد تحتاجه حالة الطفل.

واستمراراً للفوائد المتحصل عليها الطفل هي تطور مستوى القراءة لديه وتعرفه على الكلمات المكتوبة مع تنوع طرق عرض هذه الكلمات على الطفل وفي كل مرحلة تعليمية ينتقل إليها الطفل لتحسن معها قدرته على القراءة (طارق، ٢٠١٩)، وأيضاً هناك نتائج إيجابية بدأت تظهر على الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية على مستوى الفهم القرائي لهم وأظهروا تفوقاً على الطلبة الآخرين من الصم وضعاف السمع والسماعين وخاصة في مستويات القراءة الحرفية والاستنتاجية (الزبيري، ٢٠١٠).

ومع كل هذه الآثار الإيجابية سابقة الذكر إلا أن الجمال ومطر (٢٠١٦) نبهوا إلى بعض من جوانب القصور لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وخاصة فيما يتعلق بالفهم الفونولوجي والذي قد يؤثر على مدى فهمهم للكلام، لذا يجب تصميم برامج التدريب السمعي بشكل يراعي كافة هذه الجوانب وما قد يواجهه الطفل من عقبات وصعوبات في المستقبل قد تؤثر على استقاداته واستغلاله للبقايا السمعية لديه.

تأثير فقدان السمع على النمو اللغوي لدى الصم وضعاف السمع:

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل هي السنوات الحرجة والهامة لمراحل النمو اللغوي وأشارت دراسات كثيرة جداً على أهمية هذه السنوات وضرورة الاستفادة منها في حالات الأطفال فاقد السمع، لنمو وتطور النمو اللغوي (يونس، ٢٠١٠؛ بن علال، ٢٠١٦؛

(الوهيب، ١٤٣٠). ويكتسب الإنسان المعرفة والخبرات اليومية والحياتية عن طريق اللغة بشكل عام وأي خلل أو تأخر في هذه اللغة يكون له تأثيرات على حياة الفرد. وقد ذكر الببلاوي (٢٠١٠) فيما أورده (الروسان، ١٩٩٦؛ الزريقات، ٢٠٠٣) من أن اللغة تعد من أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية فهناك علاقة طردية واضحة بين شدة الإعاقة السمعية ومظاهر النمو اللغوي ومما يدل على تأثير الإعاقة السمعية على النمو اللغوي انخفاض أداء الصم على اختبارات الذكاء اللفظية، إضافة إلى ذلك نجد أنه كلما زادت درجة الإعاقة السمعية زادت المشكلات اللغوية لذلك نجد أن ذوو الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جداً يواجهون مشكلات في سماع الأصوات وتمييزها. ويتعلم الأطفال اللغة عن طريق سماعهم للأشخاص المحيطين بهم، ولذا لابد من توافر السمع السليم للأصوات اللغوية ليتمكن الطفل من تقليد النطق السليم. فالطفل فاقد السمع يواجه صعوبة تختلف باختلاف شدة فقد السمع في تعلم النطق وبمعنى آخر أي خلل في جهاز السمع يؤدي إلى خلل في عملية النطق (الببلاوي، ٢٠٠٣).

التواصل:

التواصل عملية تفاعلية يتطلب مرسلاً يصوغ رسالة أو يشفرها ومتلقياً يفهم الرسالة أو يفك شفرتها. ويحدث التواصل الناجح عندما يكون المشاركون في التبادل منخرطين ويعرف كل منهم احتياجات الآخر. ويمكن للمستمع من خلال الانتباه إلى لغة الجسم وأنماط التنغيم والتشديد وسرعة الكلام/الإشارات أن يتحقق من الانفعالات والاتجاهات التي ينقلها المتكلم/مستخدم الإشارات.

العوامل التي تؤثر على نمو التواصل:

تبدأ مهارات التواصل لدى الطفل الصغير ذي الفقد السمعي في التأثر بالمحيط الاجتماعي من يوم مولده، حيث يبدأ المولود الجديد بعد الولادة مباشرة في استقبال معلومات لغوية وحسية واجتماعية ومعرفية من البيئة، والطفل السامع يبدأ أساس اللغة والكفاءة اللغوية في التشكل بعد الولادة حيث يسمع الطفل اللغة المنطوقة من والديه وجماعته ويتفاعل مع والديه صوتياً (مثل البكاء) ويبدأ عملية التعلم لإدراك وتفسير الأصوات المختلفة في البيئة (ماهشي وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٥).

أساليب التواصل:

وعن أساليب وطرق التواصل مع الصم وضعاف السمع وتعليمهم تعتبر من الأمور البارزة في مجال تربية وتعليم الصم؛ وهذه الأساليب بعضها تعود إلى تاريخ قديم قدم تعليم الصم. وأبرز هذه الأساليب هي الطريقة الشفهية ولغة الإشارة. فالطريقة الشفهية تعتمد على التدريب على النطق والكلام والتدريب السمعي إضافة إلى قراءة الكلام، وتتجنب أي استخدام للإشارة على اعتبار أن استخدام الصم للإشارة سيؤدي إلى عزلتهم عن مجتمع السامعين، وذكر الزهراني (٢٠٠٧) أن فلسفة التعليم الشفهي تنقسم

إلى فلسفتين الفلسفة السمعية/الشفهية والفلسفة السمعية/اللفظية. علاوة على النظر إلى لغة الإشارة بأنها ليست لغة ولا ترقى أبداً إلى مستوى اللغات المنطوقة. ظلت الطريقة الشفهية هي السائدة إلى بداية عقد الستينات حيث أدت ثلاثة عوامل رئيسية إلى العودة مرة أخرى إلى لغة الإشارة. وفي منتصف الستينات وبداية السبعينات تمت العودة إلى استخدام لغة الإشارة في تدريس الصم؛ ولكن بطرق مختلفة حيث لم تستخدم لغة الإشارة بشكلها الأساسي بل تم تطويرها وتغيير بعض قواعدها لتناسب اللغة المنطوقة.

فلسفة التعليم الشفهي: يعتبر التعليم الشفهي هو الخيار الأول والأفضل للأطفال الصم وضعاف السمع في تلقيهم للتعليم حيث يتم تقديم خدمات التعليم الشفهي من خلال برامج ضعاف السمع وعيوب النطق التابعة لوزارة التعليم في مختلف إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ويسعى التعليم الشفهي إلى الاستفادة من البقايا السمعية لدى الطفل الأصم وضعيف السمع من خلال المعين السمعي أو زراعة القوقعة الإلكترونية، ولقد تحدث الزهراني (٢٠٠٧) عن الخيارات المتاحة في فلسفة التعليم الشفهي، كما يلي:

(١) المنحى السمعي - اللفظي:

تعد هذه الفلسفة هي الأمثل للأطفال والطلبة الصم وضعاف السمع حيث تسعى إلى توفير بيئة سمعية مقاربة للأطفال والطلبة السامعين من خلال القوقعة الإلكترونية وساعات الأذن لئتم استغلال البقايا السمعية وتدريب الطفل على السمع والكلام، ويستفيد الطفل من مراحل النمو اللغوي الطبيعية ويصل إلى مرحلة اعتماده على التواصل الشفهي، ويتم ذلك بعد الكشف المبكر ومن ثم تقديم كافة الخدمات التي يحتاجها الطفل.

(٢) المنحى السمعي - الشفهي:

يمكن مشاهدة هذه الفلسفة من خلال الممارسات التعليمية في برامج ضعاف السمع وعيوب النطق، وتعمل هذه الفلسفة على تعزيز استخدام اللغة المنطوقة في التواصل لمساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع زارعي القوقعة الإلكترونية ومستخدمي سماعات الأذن على الاندماج في برامج التعليم العام بعد تلقي كافة الخدمات الخاصة التي يحتاجونها.

ومن خلال فلسفة المنحى السمعي - اللفظي والتدريبات والجلسات المكثفة والمنظمة والتي يتم تقديمها للطفل فاقد السمع منذ اكتشاف الفقد السمعي وحتى مرحلة دخول المدرسة، فإن هناك مستويات للإستماع يتدرج فيها الطفل خلال مرحلة النمو اللغوي، وهي:

أ- اكتشاف الصوت: حيث يكون الطفل قادراً على الانتباه للصوت، ومعرفة وجود الصوت من عدمه، مع معرفة مصدر الصوت، وتكون مرحلة أولى لبداية سمع الطفل.

ب- تمييز الصوت: هنا يكون الطفل قادراً على تمييز الأصوات المختلفة، ومعرفة خصائصها ويتم تدريب الطفل على التمييز من الاختلافات البسيطة، بين الأصوات وصولاً إلى اختلافات أكثر تعقيداً وصعوبة.

ت- التعريف والتحديد: يتعرف الطفل على الصوت المسموع وما هو مطلوب بحيث يكون في هذا المستوى مدركاً لمدة الصوت ومعدله وكثافته وما يدل عليه، وهنا يتطلب من الاختصاصي في البداية استخدام كلمات معروفة لدى الطفل ومتواجدة في بيئته، ومن ثم يستخدم كلمات جديدة على الطفل وتدرّبه عليها.

ث- الفهم: ويعتبر الفهم أصعب المستويات ويشتمل على جميع المستويات السابقة حيث يكون الطفل قادراً على استخدام الكلمات الموجودة لديه في الذاكرة السمعية، وليصل الطفل لهذه المرحلة يتطلب وجود حصيلة لغوية ثرية ومقدرته على الكلام والحوار.

ويأتي المنحى السمعي – الشفهي لاحقاً في سن المدرسة بعد المنحى السمعي – اللفظي حيث يتم تطبيق المنحى السمعي – الشفهي في المدارس من خلال برامج ضعاف السمع وعيوب النطق ويتم تطبيقه من قبل المعلمين وأخصائي السمع وأخصائي اللغة والكلام المتواجدين في هذه البرامج. بينما المنحى السمعي – اللفظي قد يستمر في مرحلة المدرسة بشكل بسيط نوعاً ما إلا أنه يكون في مرحلة مبكرة قبل دخول الطفل المدرسة، ويشير الزهراني (٢٠١٥) إلى أن هناك قصور في الخدمات المقدمة للأطفال الصم وضعاف السمع في المدارس مع وجود عدد من العقبات أمام توفيرها، وهذا قد ينعكس سلباً على الطلبة وعدم حصولهم على الخدمات التي يحتاجونها ومن بينها تدريبات السمع والنطق المناسبة والملاءمة لهم داخل المدارس.

وفي خضم هذه الطرق ظهرت فلسفة التواصل الكلي التي انتشرت بشكل كبير في جميع أنحاء العالم والتي تتضمن استخدام جميع الطرق الممكنة في التواصل مع الطفل الأصم وفي نفس الوقت، إلا أن المشكلة تكمن في كون التواصل الكلي أصبح من أكثر الفلسفات التي أسيء ترجمتها وفهمها وتطبيقها على مر العصور. إذ إن المفهوم الصحيح والذي أطلقه في عام 1968 Roy Holcomb روي هولكمب، يؤكد على أن التواصل الكلي فلسفة تعني استخدام الطريقة الأمثل لكل طالب على حده، وليس استخدام كل الطرق في نفس الوقت (الريس، ٢٠٠٦؛ شينتز، ٢٠١٢/٢٠١٥).

وتشير فلسفة التواصل الكلي إلى استخدام كل أشكال التواصل لتعليم اللغة للأطفال الصم وضعاف السمع. وقد تبنتها غالبية البرامج المدرسية بالولايات المتحدة. وتتضمن أشكال التواصل الاستماع والتحدث وقراءة الكلام والإشارات والإيماءات والتهجي بالأصابع والقراءة والكتابة. ونظراً لأن التواصل الكلي فلسفة للتواصل أكثر منه طريقة محددة، فقد طبقت البرامج التربوية المختلفة على نحو مختلف (ماهشي وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٥).

وبعد ذلك ظهرت فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة، في السبعينات كانت السويدية الإشارية تستخدم كطريقة تواصل في مدارس الصم إلى أن أقر البرلمان السويدي في عام ١٩٨١م قانوناً يؤكد على أن لغة الإشارة السويدية هي اللغة الأولى والطبيعية للصم في السويد، وبالتالي أحقية الصم لإتقان المهارات اللغوية للغة الإشارة واللغة السويدية مما أدى

إلى أن تصبح لغة الإشارة السويدية هي اللغة التي تستخدم لتدريس الصم في السويد ، ما سبق يمثل البداية الفعلية لطريقة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة ، كما أن فلسفة ثنائي اللغة تقوم على أساس أن لغة الإشارة للصم هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم ويجب استخدامها لتعليمه لغة المجتمع المحلي الذي يعيش فيه كحق من حقوقه في تعلم هذه اللغة كلغة ثانية له ويؤكد على ضرورة تعريف الأطفال الصم ثقافة مجتمع الصم وثقافة مجتمع السامعين الذين يعيشون فيه ، وأن يعطي هاتين اللغتين والثقافتين للصم والمجتمع الذي يعيشون فيه قدراً متساوياً من الاهتمام والتعليم ، ويعرف فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة إلى أنها أحدث الأساليب في تربية وتعليم الصم والتي تقوم على أساس أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم والتي من خلالها يتم تدريسه لغة مجتمعه كلغة ثانية ، كما تقوم على أساس ضرورة ربط اللغة بالثقافة وتعرف الأصم بثقافة الصم وثقافة مجتمع السامعين الذي يعيش فيه (الريس، ٢٠٠٦).

القراءة والكتابة:

إن القراءة والكتابة عملية عقلية ومعرفية وأكاديمية وثقافية معقدة وصعبة جداً، ويبدأ تعلمها منذ التنشئة الأولى من حياة الطفل الأصم وضعيف السمع داخل أسرته ويمتد اكتسابها على إمتداد حياته.

أن القراءة والكتابة للأطفال والبالغين الصم وضعاف السمع من الظواهر الملازمة لبعضها، والمهمة لزيادة وعي الفرد الأصم وضعيف السمع وتفكيره، كما أنهما لا يتوقفان عند حدث، ولا ينحصران بفترة زمنية محددة، كما يستمران في حياة الإنسان حتى النهاية، فهما طريقان يساهمان في تنشئة فرد يحمل في داخله معاني الرقي والتفوق، وقدرات التميز والإبداع، ومهارات التفكير السليم.

ومعرفة القراءة والكتابة بمعناها الأوسع يمكن أن تصنف إلى ثلاث مجالات، وهي: ١- الشخصي، ٢- المدرسي، ٣- المجتمعي (شيتز، ٢٠١٢/٢٠١٥؛ بول، ٢٠٠٩). ومن طرق تعلم القراءة والكتابة الطرق التركيبية، والطرق التحليلية (مصطفى، ٢٠١٧؛ ببيكهام، ٢٠١٥؛ ريد، ٢٠٠٣).

وتتنطوي معرفة القراءة والكتابة للأشخاص الصم وضعاف السمع بمعناها الذي يتخطى حدود الفصل الدراسي التقليدي، على الثقافة والتقنية وأساليب الخطاب ووعي الأفراد النقدي بأنفسهم. ويذكر (مصطفى، ٢٠١٧؛ وبيكهام، ٢٠١٥) مراحل بناء التهيئة لتعلم القراءة والكتابة للأطفال الصم وضعاف السمع، وهي مرحلتين:

١- المرحلة الأولى: تتطلب تنمية عدة مهارات واستعدادات؛ تتم من خلال المنهج العام لرياض الأطفال.

٢- المرحلة الثانية: تتم من خلال التعامل مع رموز الكلمة المكتوبة.

ويرى بول (٢٠٠١، ٢٠٠٢) أن القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع، تنطوي على مكونين أساسيين وهما: ١- العملية، ٢- المعرفة.

العملية: تلك المهارات المرتبطة بفهم النص، مثل التعرف على الكلمات، والعلاقة بين الحروف والأصوات.

المعرفة: تلك المهارات المرتبطة بما وراء المعرفة، والمعرفة السابقة، وغيرها من المهارات المعرفية، المرتبطة بعملية القراءة.

العديد من التربويين يرون أن القراءة وسيلة مهمة من وسائل استمتاع النفس وحيويتها ومرحها وليست محدودة في الصف الدراسي أو المدرسة بل تتجاوز ذلك إلى ما بعد المدرسة فهي من أهم الوسائل التي تساعد على تكوين شخصية الفرد وتكاملها في نواحيها الاجتماعية والعقلية والجسمية والنفسية وتكسبه قدرة على مواجهة ما يعترضه من مشكلات ويوجد الحلول لها. وتزداد أهمية القراءة للتلميذ المبتدأ، إلا أنها أساس التعلم وأن النجاح فيها أساس للنجاح في المدرسة، فإن نجاح التلميذ في تعلم القراءة في بداية حياته المدرسية يحدد فكرته عن نفسه ونظرته إليها ويحدد كذلك موقفه من البيئة الاجتماعية من حوله (المحزمة، ٢٠١٨).

ويقسم العلماء القراءة للصم وضعاف السمع إلى ثلاث أنواع والتي أوردتها الرئيس وآل ناجي (٢٠١٣) وهي ما يلي:

- ١- من حيث الشكل وطريقة الأداء وتنقسم إلى نوعين: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.
- ٢- من حيث الهدف العام للقارئ وتنقسم إلى قراءة للدرس وقراءة للاستماع.
- ٣- من حيث الهدف الخاص للقارئ: تختلف القراءة من شخص إلى آخر وفقاً لدوافع وميول كل شخص، ولها أنواع وهي: القراءة السريعة والقراءة التحصيلية والقراءة لتكوين فكرة عامة عن الموضوع والقراءة لجمع المعلومات والقراءة النقدية والتحليلية والقراءة لحل المشكلات.

ويذكر عبدات (٢٠٠٨)، أن هنز، و ورنر (٢٠٠٤) يرى أن تطور مهارات القراءة تمر عبر ثلاث مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: وتسمى المرحلة الكلية.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة التحليلية.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التكامل أو الدمج.

وقد ذكر شينز (٢٠١٢/٢٠١٥) أنه يوجد ثلاث مداخل رئيسية يطلق عليها أحياناً نظريات أو نماذج تدريس القراءة وهي ما يلي:

- ١- نظريات المعالجة من أسفل إلى أعلى:

تعتمد نظريات المعالجة من أسفل إلى أعلى، بدرجة كبيرة على التحليل الصوتي والتعرف على الكلمات وتكوين معنى الجملة من معاني الكلمات المكونة لها. عند تطبيق هذا النموذج ينصب التأكيد على التعرف على الحروف والكلمات، في حين يكون الاهتمام بالفهم ضئيلاً. ونظراً لأن هذا النموذج يقوم على فلسفة هرمية، فيجب على القارئ أن يتمكن أولاً من الأصوات قبل أن يستطيع التقدم إلى المستوى التالي وهو الفهم. ومن ثم فإن المعنى وفقاً لهذا النموذج يتكون من خلال استخدام مهارات فك الشفرة.

وينصب الاهتمام على مدار الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم على الأصوات، على فرض أن الطفل بعد أن يكتسب القدرة على التعرف على الكلمات بتلقائية يمكنه أن يركز على مهام الفهم الأعلى، وطبقاً لهذه النظرية يواجه الأطفال صعوبة في القراءة لأنهم يفتقرون إلى القدرة على الربط بين أصوات اللغة الانجليزية والحروف المطبوعة. ولذلك تظل النصوص مبهمة إلى أن يتمكن المتعلم من الأنماط الصوتية.

٢- نظريات المعالجة من أعلى إلى أسفل:

تركز نظريات المعالجة من أعلى إلى أسفل التي تُعرف أيضاً باسم نماذج حل المشكلات على المهمة المعرفية لاشتقاق المعنى مما يوجد في عقل القارئ. تقوم هذه النظريات على مسلمة أن الأفراد يكونون فرضيات حول ما يقرأونه تأسيساً على معرفتهم وخبرتهم السابقة. ووفقاً لهذه النظرية يفهم القارئ المعلومات الموجودة في عقله، وليس المعلومات الموجودة على الصفحة المطبوعة. فيبدأ القارئ وفقاً لهذه النظرية من المعنى ويتقدم بعد ذلك إلى أسفل نحو الحروف والكلمات.

ويقوم هذا النموذج على فلسفة مؤداها أن الأطفال لا يحتاجون إلى تعلم كيف يقرأون. ومن ثم لا تؤكد نظريات المعالجة من أعلى إلى أسفل على الحاجة إلى تدريس مهارات حل الشفرة ومهارات الفهم الفرعية. لكنها توجه انتباهها عوضاً عن ذلك نحو تزويد الطلاب بأنشطة تساعد على تنمية معرفتهم السابقة وتنشيطها وتطبيقها على النص المستهدف، ما يساعدهم في النهاية في تحقيق الفهم.

٣- النظريات التفاعلية:

لاقت النظريات التفاعلية اهتمام كبير في السنوات الأخيرة. ينطلق الإطار النظري لهذا النموذج من فرضية مؤداها أن القراء المبتدئين يقودهم النص في حين القراء الناضجين يقودهم عقلهم في المقام الأول.

ويذهب ما كانالي وآخرون (٢٠٠٧) إلى أن النظرية التفاعلية تقوم على فرضيتين مهمتين:

١- أن المعرفة السابقة تؤدي دوراً أساسياً في بناء معنى من النص.

٢- أن القراء ينمون حصيلة كبيرة من استراتيجيات المعالجة تتراوح من استراتيجيات فك شفرة المواد المطبوعة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة المعقدة ويطبقون هذه الاستراتيجيات.

يؤكد هذا النموذج على التعرف على الكلمات والفهم معاً، ويؤكد على فهم الارتباط بين الأصوات والحروف من خلال تدريس علم الأصوات. وإذا تحقق ذلك في عمر مبكر، فمن المفترض أن تدمج هذه المهارات في نموذج المعالجة من أعلى إلى أسفل، الذي ينصب فيه الاهتمام على الفهم.

ثمة مجموعة من النظريات التفاعلية تستحق وقفه للمناقشة، هي نظريات المخططات، يقوم هذه المدخل على مفهوم المخططات كإطار تنظيمي يسمح بتخزين المعلومات واسترجاعها، وعندما يعالج الأفراد ما يقرؤونه، يمكنهم الاعتماد على هذا النظام التنظيمي لبناء المعنى من الكلمات المطبوعة.

وبغض النظر عن المدخل المتبع، فإن الهدف النهائي يتمثل في تزويد الطفل والبالغ لا حقاً بالقدرة على استخلاص معنى من النص المطبوع، ويجب أن يكون الأفراد قادرين على استخلاص المعلومات من خبراتهم الشخصية، وربطها بالقاعدة المعرفية اللغوية والمعرفية لديهم. وفي حال حدوث هذا التفاعل، تتكون التصورات، ويحدث الفهم.

وهناك عدد من البرامج والتدخلات والاستراتيجيات والممارسات المصممة، التي تستخدم مع الطلاب الصم وضعاف السمع، لتنمية وتطوير عملية تعليم القراءة والكتابة، والتي ذكرتها شينتز (٢٠١٢/٢٠١٥)، وهي ما يلي:

١- البرامج ثنائية اللغة: تعليم القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع: يتفوق الأطفال الصم لأباء/ أمهات صم دائماً، على أقرانهم لأباء/ أمهات سامعين، في اختبارات الكفاءة في القراءة. ويرجع ذلك إلى أن الأطفال الصم لا يستطيعون الاعتماد على مهاراتهم في اللغة المنطوقة عندما يتعلمون القراءة والكتابة.

والبرامج ثنائية اللغة تستخدم لغة الإشارة كلغة أولى/ واللغة العربية كلغة ثانية. وهذه البرامج كلها تعتمد على الإطار النظري الذي قدمه كومنز ١٩٨٤م. ويفترض كومنز ١٩٨١م أن الشخص عندما ينمي مهارات وكفاءة في اللغة الأولى أيأ كانت، فإنه يستطيع أن يستخدم هذه المهارات في اكتساب لغة ثانية من خلال انتقال الأثر. وتختلف البرامج الثنائية المصممة للطلاب الصم عن البرامج التقليدية المصممة للأفراد السامعين.

٢- برنامج القراءة المشتركة: تبدأ فترة تنمية القراءة والكتابة منذ فترة مبكرة من العمر. وتعطي التفاعلات بين الطفل والوالدين الفرصة للوالدين لغرس القيم في أطفالهم. ويبدأ الأباء/ الأمهات بسرد القصص لأطفالهم وفيما بعد يساعدونهم عندما يبدأون في القراءة المستقلة.

ومن الثابت جيداً أن كل الأطفال يستفيدون من استراتيجيات القراءة المشتركة في عمر مبكر. ومن هذا المنطلق قام ديفيد شليبير ١٩٩٦م بإعداد وتطوير برنامج بعنوان "مشروع القراءة المشتركة" للأطفال الصم بمركز كليرك في جامعة جالوديت (ماهشي آخرون، ٢٠١٥/٢٠٠٦).

وغالباً ما تكون القراءة المشتركة خبرة ممتعة للأب/الأمهات السامعين وأطفالهم السامعين، لكن إذا كان الطفل أصم أو ضعيف سمع، فإن الوالدين يواجهون صعوبات وعقبات في القراءة لطفلهم، ويبحثون عن طرق للقراءة، في حين يروض آخرون أنفسهم أنها مهمة صعبة وليس لهم علاقة بها. وعندما يحدث ذلك، يؤثر بشدة على النمو المبكر للقراءة والكتابة للطفل. ما يجعله عرضة يواجه صعوبات وعقبات لاحقاً.

وقد حدد شليبير ١٩٩٦م خمس عشرة مبدأً ضروري للنجاح في القراءة، تؤكد على بعض ملامح القراءة المشتركة. ومنها ما يلي: استخدام لغة الإشارة من جانب القراء الصم لترجمة القصص. واستخدام الإشارات المكانية وغيرها (ماهشي وآخرون، ٢٠١٥/٢٠٠٦).

٣- معالم القراءة/جسر القراءة:

عادة ما يكون الأطفال الذين يتعرضون لمواد مطبوعة في المنزل أفضل حالاً عندما يلتحقون بالفصول التقليدية. وينطبق ذلك على الطلاب الصم وضعاف السمع. حيث أن كويجلي وزملائه صمموا سلسلة القراءة المعروفة باسم معالم القراءة/جسر القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع، ومن يكتسبون اللغة.

٤- الكتابة والتهجى والطلاب الصم:

يتمثل هدف أي برنامج في القراءة والكتابة في اعداد الطلاب لكي يصبحوا شباباً ناجحين وظيفياً في القراءة والكتابة قبل التخرج من المدرسة الثانوية. ووفقاً للمعايير التي حددتها الجمعية الدولية للقراء والمجلس القومي، فإن الطلاب الصم وضعاف السمع مطالبون بأن يكونوا مستخدمين اكفاء وبارعين للقراءة والكتابة. وذلك يعني أن يكون الفرد قادر على القراءة والكتابة بمستوى جيد.

ثمة دراسات وابحاث كثيرة تبرز الصعوبات والتحديات التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع عندما تعطى لهم مهام كتابة. فتوضح البحوث مثلاً أن الطلاب الصم يجدون صعوبة في موافقة الفعل مع الفاعل، والاستخدام الصحيح للزمن، وسوء استخدام الكلمات الوظيفية، مثل ادوات التعريف، والتذكير، وحروف الجر، واستخدام عدد قليل من الظروف والروابط.

٥- مدخل عملية الكتابة:

يقوم مدخل العملية على فرضية أن التدريس يجب أن يركز على مهام كتابة لها معنى وهدف بالنسبة للطالب، ومن خلال التركيز على العملية أولاً والمنتج ثانياً. يتم تشجيع الطلاب على

وضع أفكارهم على الورق. على أساس أن منتجهم سيصحح لا حقاً، من حيث القواعد واختيار الكلمات والهجاء.

٦- استراتيجيات الكتابة:

جرت العادة أن تركز برامج القراءة والكتابة في الولايات المتحدة على مناهج الكتابة التي كانت تستهدف تنمية التعبير المعجمي، والنحوي.

وقد صُممت النظم المبكرة مثل نظام باري للألواح الخمسة، ورموز وينج، ومفتاح فيتزجيرالد، لمساعدة الطلاب الصم وضعاف السمع من التمكن من العناصر الأساسية للجملة. وقد ركزت هذه النظم المبكرة جميعها على مستوى الجملة، من خلال تزويد الطلاب بنموذج لكتابة جمل.

أبحاث ودراسات:

هناك عدد من الدراسات والأبحاث والكتب تطرقت (للإستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) للطلاب الصم وضعاف السمع ومنها: كتاب "اللغة والصمم" للمؤلف بول ٢٠٠٩/ ودراسة ستراسمان ١٩٩٢/ ودراسة اندروز وماسون ١٩٩١/ ودراسة بول ٢٠٠١-٢٠٠٢. ٢٠٠٣/ ودراسة شيرمر وماكجاو ٢٠٠٥/ ودراسة فاكا ومراز ٢٠١١/ ودراسة كومنز ١٩٨١. ودراسة جونسون ١٩٩٤/ ودراسة إيستبروكس وستيفنسون ٢٠٠٦/ ودراسة ريد ٢٠٠٣/ ودراسة نهاية، ٢٠١٣/ ودراسة الصاوي ٢٠٠٩/ ودراسة المللي، ٢٠٠٢/ ودراسة الرئيس، ٢٠٠٦/ ودراسة مورس، ١٩٦٩/ وكتاب شينتز ٢٠١٢-٢٠١٥/ وكتاب هامشي وموسيلي وسكوت، ٢٠٠٦-٢٠١٥. والتقارير (تقرير اللجنة القومية للقراءة).

دراسة حسين (٢٠١٨). بعنوان "مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على فئة الصم وضعاف السمع بمؤسساتهم كما يراها معلموهم"، تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام، على فئة الصم وضعاف السمع بمؤسساتهم، كما يراها معلموهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات مدارس ومراكز (طبرق، والبيضاء، والمرج، وبنغازي، واجدابيا، والواحات)، وأُستخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات بدرجة كبيرة في المناهج والمحتوى والخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية والتقييم.

وفي دراسة قام بها العتيبي (١٤٢٦). هدفت إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصفوف العليا في مقرر القراءة في برامج ضعاف السمع الابتدائية بمدينة الرياض وشملت عشر مدارس ابتدائية ملحق بها برامج لضعاف السمع، وتكونت افراد العينة من (٧٦) مشرف ومعلم. استخدم الباحث استبانة قام بتصميمها، وتوصل الباحث للنتائج التالية: عدم ارتداء التلميذ المعين السمعي باستمرار، المحتوى لا يراعي طبيعة ودرجة الإعاقة، قلة تدريبات النطق للتلاميذ، قلة وجود الوسائل التعليمية البصرية والسمعية، عدم اهتمام الأنشطة

بمعالجة المشكلات السلوكية التي تواجه التلاميذ، أن أساليب التقويم تضع التلاميذ ضعاف السمع في موضع مقارنة مع التلميذ السامع. ودراسة عويقب (٢٠١٧). بعنوان : خصائص وعوامل اكتساب اللغة لدى الطفل المعاق سمعياً . تتميز لغة الطفل ببعض الخصائص التي تجعلها مختلفة عن لغة الشخص البالغ . كما ان هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في اكتسابها والتي تطرق لها هذا البحث . كما ان الطفل المعاق سمعياً لديه جملة من الخصائص والعوامل التي تميز اكتسابه اللغوي . الى انها تختلف بحكم الإعاقة السمعية التي يعاني منها الطفل .

الواقع:

إن الحديث عن واقع المهارات اللغوية لدى الأطفال والطلبة الصم وضعاف السمع يطول ويجول من حيث جودة هذه المهارات لديهم وانخفاض المستوى المهاري اللغوي لديهم من جهة أخرى . فقد اثبتت عدد من الدراسات أن مستوى المهارات اللغوية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع خريجي المرحلة الثانوية يماثل مستوى الصف الرابع الابتدائي لدى اقرانهم السامعين في مدارس التعليم العام الحكومية .

ومن خلال خبرتي الميدانية لمدة ١٥ عام تقريباً في معاهد الصم وبرامج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية اتضح لي أن الطلبة الصم وضعاف السمع يواجهون عدد من المشكلات في المهارات اللغوية ، ابتداء من الاستماع ومن ثم الكلام وبعد ذلك القراءة والكتابة بالطريقة الصحيحة والعلمية .

وهذه المشكلات التي يواجهونها هي عدم قدرتهم على السماع بشكل صحيح رغم استخدامهم للمعينات السمعية والقوقعة الالكترونية المزروعة وذلك بسبب عدت أسباب ومنها عدم ملائمة جهاز السمع لمستوى سمع الطفل وعدم التشييك المستمر على جهاز السمع للتأكد من صلاحيته وسلامته وقيامه بالمهمة التي استخدم من اجلها .

وكذلك أن هذه المشكلات تعزى الى عدد من الأسباب ومنها عدم تأهيل بعض المعلمين لتدريس مواد اللغة العربية (لغتي) وعدم تقبلهم لهذه الفئة من الطلبة ، وكذلك ان نسبة كبيرة منهم لا يحملون مؤهل متخصص في هذا المجال مثل تخصص اللغة العربية والبلاغة والنقد ، والأغلب في هذه المعاهد والبرامج انهم يحملون تخصصات تربوية خاصة مسار تربوية وتعليم الصم وضعاف السمع ، وهذا التخصص يهتم بوسيلة وأسلوب وطريقة التواصل مع هذه الفئة وليس التخصص الدقيق الذي يقدم لهذه الفئة مثل تخصص اللغة العربية (لغتي) .

ومن خلال الاطلاع على الميدان التربوي لسير العملية التربوية في مجال تربوية وتعليم الصم وضعاف السمع هناك فئة قليلة من الصم وضعاف السمع نجد ان مهاراتهم اللغوية مماثلة لأقرانهم السامعين وهم بالأخص ذوي الضعف السمعي البسيط الذين يتلقون تعليمهم في برامج ضعاف السمع الملحقه بمدارس التعليم العام ويتم دمجهم جزئي في فصول التعليم العام . وكذلك الطلبة الصم في المعاهد والبرامج الملحقه بمدارس التعليم العام الذين

ولدوا صم لأبوين صم وتم التواصل معهم مباشرة بعد الولادة باستخدام لغة الإشارة لغة التواصل الرسمية للوالدين والصم في المملكة العربية السعودية .
 ويجب علينا كأكاديميين ومتخصصين ومهنيين أن نقدم ما نستطيع للنهوض بمستوى هذه الفئة من الطلبة الصم وضعاف السمع في المهارات اللغوية بشكل عام (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة) وذلك من باب العدل لهذه الفئة لتحصل على جميع حقوقها التي كفلها لها الإسلام ، وأقرت بها القوانين والتشريعات والأنظمة الدولية ومنها قانون IDEA ، وكذلك أكدت عليها سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية ١٣٩٠ هـ بعد توحيد المملكة العربية السعودية على يد الملك عبدالعزيز طيب الله ثراه .

الخاتمة:

إن اكتساب المستوى الذي يميز البالغين في المهارات اللغوية وخصوصاً القراءة والكتابة، عملية معقدة ومتعددة الأبعاد، تبدأ في الطفولة وتستمر حتى البلوغ. وهي عملية اجتماعية ومعرفية وثقافية وأكاديمية، تتطلب إجادة اللغة فضلاً عن القدرة على معالجة المعلومات. ويستطيع الفرد الأصم وضعيف السمع الاعتماد على خبراته ومعرفته بالعالم، وفهم أساسيات اللغة المتمثلة في النصوص، أن يستخدم الرموز في الحديث، ويستخدم الطباعة لتوسيع قاعدته المعرفية، وتستخدم هذه الرموز نفسها في عملية الكتابة عندما يبدأ الأفراد في تنظيم أفكارهم باستخدام شكل التعبير الطباعي.

وقد كُتِبَ الكثير من الدراسات والأبحاث والمقالات والكتب حول المهارات اللغوية للصم وضعاف السمع، وركزت على أبرزها وأهمها وهو القراءة والكتابة. وفحص الباحثون والمعلمون نظريات ونماذج واستراتيجيات ومداخل كثيرة لمعرفة أفضل شيء للنجاح القرأني والكتابة.

وتدريس القراءة والكتابة للصم وضعاف السمع يفرض تحدياً خاصاً على الآباء/الامهات والمعلمين فنائج الصم في الغالب توجب تعديل وتكييف بعض الأساليب التدريسية لتلبية احتياجات المتعلمين من الصم وضعاف السمع، وينبع الكثير من هذه التعديلات الناجحة من الاستراتيجيات التي طورها الآباء/الامهات لأطفالهم الصم وضعاف السمع، وهم ينخرطون في القراءة لأطفالهم والكتابة معهم.

أن نجاح الآباء/الامهات الصم في إظهار أن الأطفال الصم قراء بارعين يمكن أن ينمو بينهم حب حقيقي للأدب. وعندما يكون التواصل التفاعلي متاحاً ويكون معلمو اللغة مهنيين لتعديل وتكييف طرق التدريس التي يستخدمونها، يفتح الباب أمام الأطفال الصم للوصول الكامل إلى المنهج. ما يمنحهم أداة أخرى للاعتماد عليها في كفاحهم، من أجل النجاح الأكاديمي. وسيكون على المعلمين والباحثين المستقبليين أن يجروا بحثاً تجريبية وغيرها تقدم استبصارات أخرى حول أفضل الممارسات في مجال القراءة والكتابة. وفي حال تحديد

هذه الممارسات وتطبيقها ستعزز فرص الطلاب في أن يصبحوا بالغين صماً وملمين وظيفياً بالقراءة والكتابة، بدلاً من أن يتركوا ليتخلفوا نتيجة وصولهم المحدود إلى المنهج. تعد القراءة والكتابة حجر الزاوية للتحصيل الأكاديمي ولذلك توصف البرامج التي تنتج طلاباً طليقين فيها، بأنها برامج ناجحة. يؤكد ماكانالي وسيلرز ٢٠٠٤م أن معلمي الأطفال الصم يجب أن يكرسوا وقتاً أطول وجهداً أكبر من أي مجموعة أخرى من المهنيين للتفكير في أفضل الطرق لتعزيز النجاح في القراءة والكتابة. وفي ذلك تشير البحوث بوضوح إلى أن ٥٠% من الطلاب من هذه الفئة أي الصم وضعاف السمع يقرأون فوق مستوى الصف الرابع عند تخرجهم من المرحلة الثانوية، والباقي يغادرون المدرسة الثانوية أي يخرجون منها وقد حققوا مستويات في القراءة والكتابة لا تزيد على مستويات السامعين في الصف الرابع.

لكن عند التركيز على أي مجموعة من الطلاب متأخرة في التحصيل، ينبغي أن نتأكد، كما يذكرنا مورس ٢٠٠٦م من التفسير الدقيق لنتائج الاختبارات وإدراك أن هذه الدرجات تعكس فحسب عدد الأسئلة التي اجاب عنها الطلاب بشكل صحيح في اختبار مقنن. وعلى الرغم من أن هذه الدرجات تعكس درجات أقرانهم السامعين، فإنها لا تمثل كيف وصل الطالب إلى الإجابات التي قدمها. ومعرفة الطريقة التي يستخدمها المتعلمون الفرديون لبلوغ الدرجة نفسها يتطلب تفكيراً متأنياً.

يكمن أحد التحديات والعقبات الكبرى التي تواجه المعلمين اليوم في تزويد الطلاب الصم وضعاف السمع بالمهارات والاستراتيجيات والممارسات والنماذج التي يحتاجون إليها لكي يكونوا أكفاء في القراءة والكتابة. فهدفهم النهائي هو أن يزودوا الطلاب بالأدوات الضرورية التي يحتاجونها لكي يتمكنوا من قراءة المواد الملائمة لأعمارهم ويكتبوا موضوعات تتلاءم مع مستواهم الصفي. وتوضح البحوث والدراسات أن كثيراً من الأنشطة والاساليب المستخدمة لتحسين القراءة والكتابة عند الطلاب السامعين يمكن أن تستخدم أيضاً مع الطلاب الصم وضعاف السمع. ومن هذه الاستراتيجيات اشراك الطلاب في القراءة المشتركة وتحسين النمو الفونولوجي وتحسين المفردات وفهم القراءة.

وتكشف الأدلة أن الآباء والأمهات ومهني التدخل المبكر ومعلمي ما قبل المدرسة عندما يشركون الأطفال السامعين في القراءة المشتركة فإنها تحسن مفرداتهم ووعيهم الفونولوجي وفهمهم القرائي، بما يقدم للطلاب الأساس لدخول المدرسة الابتدائية. وتشير البحوث والدراسات إلى أن تعليم الوالدين كيف يشركون في القراءة المشتركة مع الأطفال الصم يمكن أن يقدم فوائد مماثلة. لكن هناك حاجة إلى إجراء بحوث إضافية لتحديد مدى تأثير القراءة المشتركة على لغة الطفل أو تحسين نمو القراءة والكتابة.

وفي مجال القراءة والكتابة هناك حاجة إلى مزيد من البحوث للوصول إلى فهم أفضل للطرق التي ينمي بها الطلاب الصم وضعاف السمع من خلالها الاحساس بالوعي

الفونولوجي. فقد اتضح مع البرامج التي تعتمد على قراءة الكلام والنظم المعانة بالحاسوب والصوتيات البصرية والكلام المرمر أن جزء من مجتمع الصم في عمر المدرسة يعتمدون على تشكيلة تتكون من إحدى هذه التلميحات البصرية إلى جانب المعلومات السمعية لتنمية قدراتهم الفونولوجية. وثمة حاجة إلى دراسات إضافية تكشف أي جزء من الطلاب يمكن أن يستفيدوا من أي هذه النظم، بحيث يمكن التوفيق بين حاجات الطلاب واستراتيجيات التعلم الملاءمة والمفيدة.

ويجب علينا كمتخصصين واكاديميين ومهنيين من باب رد الجميل الى هذا الوطن الغالي الذي دفع الغالي والثمين من اجل خدمة ابنائه وتأهيلهم في جميع المجالات الحياتية المتنوعة. ان نقوم ببذل الجهود والعطاءات المستمرة للنهوض بهذه الفئة وتقديم جميع الخدمات المساندة والمساعدة والداعمة لرفع مستوى هذه الفئة في جميع المهارات اللغوية (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة) وذلك لتصل هذه الفئة إلى ما تأمل الوصول إليه من الحصول على الوظائف في المؤسسات الحكومية والأهلية، وسوق العمل والقوة العاملة، ومواصلة الدراسة ما بعد الثانوية والحصول على مستويات مماثلة لأقرانهم السامعين في برامج التعليم العالي وذلك وفقا خطط واهداف وزارة التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ .

المراجع:

- السالم، ماجد (٢٠١٦) الأسس والاطر النظرية في تكييف مناهج الصم وضعاف السمع للوصول الى منهج التعليم العام. المنهل.
- السوالمه، سامر (٢٠١٣) تقييم البيئة التعليمية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع في مدارسهم “دراسة وصفية لاستطلاع آراء طلاب ومعلمي الصم وضعاف السمع”. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ٣٧. الجزء ٣.
- عبدات، روعي (٢٠١٤) دراسة مقارنة بين تجربتين إماراتية وأمريكية في تعليم وتأهيل الصم. مجلة المنال. دبي.
- علي، بدوي (٢٠٠٤) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات، مؤتمر التعليم للجميع. القاهرة
- علي، ميرفت (٢٠١٣) التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع. عمان: دار الفكر العربي.
- منصور، سميه (٢٠١٢) مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سوريا. مجلة جامعة دمشق- المجلد ١ العدد الأول.
- التركي، يوسف (٢٠٠٨). ثقافة مجتمع الصم. الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- الدباس، ناصر (٢٠٠٨). بداية تعليم الصم في المملكة. صحيفة الجزيرة. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الرئيس، طارق (٢٠٠٧). لغة الإشارة والاعلام المرئي: رؤية واقعية. ورقة مقدمة إلى الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة، البحرين.

الرئيس، طارق؛ والعمرى، عبد الهادي (٢٠١٤). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية- الكويت، ٢٨ (١١١)، ٢٧٩-٣٢٤.

ماهشي، جيمس؛ موسيلي، ماري جون؛ سكوت، سوزان (٢٠٠٦). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. ترجمة الدكتور علي بن حسن الزهراني، ٢٠١٥. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض: المملكة العربية السعودية.

روز شتاين، لورا؛ جونسون، سكوت (٢٠١٤). قانون التربية الخاصة. ترجمة الدكتور أحمد بن عبدالعزيز التميمي، ٢٠١٨. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض: المملكة العربية السعودية.

رومانوس، انطون (١٩٩٣). تاريخ تربية الأصم في العالم وفي لبنان. مجلة كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت: لبنان.

شيتز، نانسي (٢٠١٢). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات. ترجمة: طارق الرئيس، ٢٠١٥. دار جامعة الملك سعود للنشر، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

القريني، تركي (٢٠١٨). الإطار المرجعي للوصول الى المنهج العام لذوي الإعاقة في دول الخليج العربي. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة + مكتب التربية لدول الخليج العربي.

العتيبي، بندر؛ السرطاوي، زيدان (١٤٣٤). خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة، دار الناشر الدولي، الطبعة الأولى، الرياض: المملكة العربية السعودية.

العريني، سارة (٢٠١٤). التقنية المساعدة في الفصول الدراسية، الطبعة الأولى. الناشر الدولي. القريني، تركي (٢٠١٣) تحليل للقضايا القانونية المتعلقة بمعايير البيئة الأقل تقيداً، مجلة البحوث، الاحتياجات التربية الخاصة، المجلد ١٣. رقم ٢. ٢٠١٣م.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (١٤٣٨). أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الرئيس، طارق (٢٠٠٦). دراسة نظرية عن ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي السابع للاتحاد، القاهرة، مصر.

نصار، سامي؛ نتوا، هوازن؛ عبدالشافى، دنيا (٢٠١٥) اعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية العدد الثالث، الجزء الثاني، يوليو، الرياض: المملكة العربية السعودية

العثمان، ابراهيم (١٤٣١) الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية لذوي الإعاقة. بحث محكم، مجلة التربية الخاصة الصادرة عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، تم نشر البحث في المجلد (٨)، العدد (٢٩)، الصادرة في أكتوبر عام ٢٠١٩م، الزقازيق: جمهورية مصر العربية.

الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة. بحث محكم، مجلة الثقافة والتنمية التابعة لأكاديمية البحث العلمي بالقاهرة بمصر، جمعية الثقافة من أجل التنمية،

المشهرة برقم ٤٩٣/١٩٩٩م. كلية التربية، جامعة سوهاج، تم نشر البحث ضمن بحوث العدد (١٤١) السنة العشرون - الصادرة في يونيو عام ٢٠١٩م، سوهاج: جمهورية مصر العربية.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل الى الدمج. دار القلم. دبي: الامارات العربية المتحدة.

حنفي، علي (٢٠٠٥). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم برامج الدمج في المدرسة العادية.

العمرى، غيثان صالح (٢٠٠٩). التعرف على مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بجهة. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

حنفي، علي (٢٠٠٨). دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسمعيين. المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل).

الزهراني، علي (٢٠١٥). استقصاء آراء الاكاديميين نحو حقوق الطلاب الصم وضعاف السمع والخدمات المقدمة لهم في برنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد (٣٨).

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم. الرياض: مطابع الأمانة للتربية الخاصة.

الببلاوي، إيهاب (٢٠٠٣). اضطرابات النطق دليل أخصائيي التخاطب والمعلمين والوالدين. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

الببلاوي، إيهاب (٢٠٠٤). توعية المجتمع بالإعاقة الفئات الأسباب الوقاية. الرياض: دار الرشد.

الببلاوي، إيهاب (٢٠١٠). تطور نمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، العدد (٩)، جامعة الإسكندرية (فرع دمنهور).

الخطيب، جمال. (١٩٩٨). مقدمة في الإعاقة السمعية، القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

حنفي، علي (٢٠٠٣). مدخل إلى الإعاقة السمعية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

حنفي، علي، والسعدون، عبد الوهاب (٢٠٠٤) طرق التواصل للمعاقين سمعياً دليل الوالدين والمعلمين والمهتمين. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الدعيلج، إبراهيم (٢٠٠٩م). مناهج وطرق البحث العلمي . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٣) الإعاقة السمعية. عمان: دار وائل.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٤). التوحد الخصائص والعلاج . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزهراني، علي (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم، المبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها، بحث مقدم للمؤتمر الدولي العلمي الأول بعنوان "التربية الخاصة: بين الواقع والمأمول. جامعة بنها، ١٥- ٧/١٦.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (١٩٩٩). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات) . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

- صديق، لينا (٢٠٠٦). تكنولوجيا التأهيل السمعي. منتدى أطفال الخليج، قسم الدراسات والأبحاث.
- صديق، لينا (٢٠٠٦). زراعة القوقعة. منتدى أطفال الخليج، قسم الدراسات والأبحاث.
- الصمادي، جميل (١٩٩٦). تربية وتأهيل المعوقين سمعياً. سلسلة دراسات في التدريب الاجتماعي، القاهرة: جامعة الدول العربية
- عبد الحميد، سعيد، بشاتوه، محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي القوقعة الالكترونية بالمرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والثلاثون الجزء الثاني، كلية التربية: جامعة الطائف.
- ماجدة، عبید . (١٩٩٢). الإعاقة السمعية. المملكة العربية السعودية: دار الهدايا للنشر والتوزيع
- ماجدة، عبید، (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية، الأردن: عمان، مجلة الطفولة العربية.
- محمد، فني (٢٠١٣). القوقعة الالكترونية والإدراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل الأصم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والثلاثون الجزء الثاني، جامعة باجي مختار: الجزائر.
- يحيى، أحمد. (٢٠١١). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يوسف، قدوري (٢٠١٢). أثر عملية الزرع القوقعي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعياً.
- الرئيس، طارق؛ والمنيعي، عثمان (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى التلاميذ الصمّ الملحقين بكلّيات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (٢)، ٢٠، ٨٢-١١٢.
- الزريقات، إبراهيم، الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الناطور، ميادة، العميرة، موسى، يحيى، خولة، السرور، ناديا (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر.
- الزهراني، علي (٢٠٠٩). الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى التلاميذ الصمّ وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض: مجلة الارشاد النفسي، ٢ (٢٣)، ٢٤٥-٢٨٠.
- الزهراني، علي (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض: المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤ (١٠)، ١٥٠-١٧٢.
- صديق، لينا عمر (٢٠٠٠). الأداء المعرفي لفاقدات السمع والعاديات في الفئة العمرية (١٣-١٥) سنة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: كلية التربية جامعة الملك سعود.
- الصّفدي، عصام حمدي (٢٠٠٣). الإعاقة السّمعية، عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.
- عازم، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢). الحقيبة التدريبية للبرامج العلاجية لاضطرابات النطق واللغة، السعودية.

- بن علال، أمال (٢٠١٦). اكتساب اللغة عند الطفل المراحل والنظريات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسمة اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بقايد: الجزائر.
- مصطفى، فتحي محمد (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصُم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية، والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر، ١١٤.
- السيد، محمود أحمد (١٩٩٣). علم النفس اللغوي. جامعة دمشق، سوريا.
- العمرى، عبد الهادي بن عبدالله (٢٠٠٩). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصُم والمترجمين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شاش، سهير؛ وآل مساعد، حصة (٢٠١٠). المشكلات النفسية لدى الفتيات من ذوي الاحتياجات الخاصة. دراسة ميدانية في مجتمع المدينة المنورة.
- الصاوي، إسماعيل (٢٠٠٩). صُعوبات الفَهم القُراني المعرفية والميتامعرفية: مفاهيم نظرية، تشخيص، بَرنامَج مقترح. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحليم، محمد (٢٠٠٩). استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صُعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر. ٢٥(٢)، ٢٨٠-٣٥٤.
- عبد الرحيم، فتحي (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة. ج ٢، ط ٤، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، جابر؛ وعبدالرزاق، طاهر. (١٩٧٩). أسلوب النظم بين التعليم والتعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- السليمان، مها (٢٠٠١). أثر بَرنامَج قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفَهم القُراني لدى تلميذات صُعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- عيسى، سامي عبد الحميد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج كمبيوتر في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري المهني لدى المعاقين سمعياً. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، القاهرة.
- عيسى، ماجد (٢٠٠٧). أثر بَرنامَج تدريبي لإستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفَهم لدى الطلاب ذوي صُعوبات الفَهم القُراني في الصف الخامس الابتدائي. المجلة العلمية، كلية البنات الإسلامية بأسيوط، جامعة الأزهر، مصر، ٢٣ (١).
- التوصية العالمية لمراحل زراعة القوقعة (٢٠١٥). المكتب اللبناني للأبحاث العلمية في الصمم: لبنان.
- الجمال، رضا؛ مطر، عبدالفتاح (٢٠١٦). فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة-السعودية.
- ركزة، سميرة؛ بونويقة، نصيرة (٢٠١٦). أهمية الزرع القوقعي المبكر لتنمية اللغة الشفوية والمكتوبة عند الطفل الأصم. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية- المسيلة.

الفقيه ، حليلة حسن إبراهيم ، توفيق، مروة زكي (٢٠٢٠) : فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ١١٨ ، فبراير ، ٢٠٢٠م ، ص ص ٢١-٤١ .
سندي، نسرين؛ آل الشيخ، مها؛ العشري، فوزية (١٤٣٧). ورشة عمل: تأهيل أطفال زارعي القوقعة (الإصغاء السمعي واللغة). الإدارة العامة للتربية الخاصة، وزارة التعليم: الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخشرمي، سحر (٢٠١٢) التصميم الشامل واستراتيجيات الوصول لمناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة ، بحث مقدم في الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.
عبدالجواد، منال؛ منيب، تهاني؛ سليمان، عبدالرحمن (٢٠١١). النمو اللغوي لدى الأطفال ضعاف السمع في علاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس. ع(٣٥)، ج(١). جمهورية مصر العربية.

الحلوان، معاذ بن فهد (٢٠١٩). الفلسفات التربوية والتعليمية المناسبة والملائمة للطلبة الصم وضعاف السمع. مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس – كلية البنات للأداب والعلوم والتربية. ع(٢٠)، ج(١١)، ص ص ١٠٤٩ – ١٠٣٥. جمهورية مصر العربية.
حنفي، علي (٢٠١٤). لغة الإشارة "الأسس – التطبيقات"، الطبعة الأولى، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

Geers, A., Nicholas, J., & Sedey, A. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. Ear and Hearing.

Moog, J. & Geers, A. (1999). Speech and language acquisition in young children after cochlear implantation. Early Identification and Intervention of Hearing Impaired Infants.

McCutcheon ,M. J; Karen ,K, ;Shirley ,C H; Sujuan ,G; Rong, Q. (2008).Using Early Language Outcomes to Predict Later Language Ability in Children with Cochlear Implants Audiology & Neurotology .

Obserger, M, Robbins, A., Tood, S. & Riley A. (1994). Speech intelligibility of children with cochlear implants .

Schramm ,B; Bohnert A; Keilmann ,A.(2010). Auditory, speech and language development in young children with cochlear implants compared with children with normal hearing .

Tajudeen, B., Waltzman, S., Jethanamest, D., & Svirsky, M.(2010). Speech perception in congenitally deaf children receiving cochlear implants in the first year of life. Otology & neurotology.

Zeitler, D., Kessler, M., Terushkin, V., Roland, Thomas J., Svirsky, M., Lalwani, A., Waltzman, S. (2008). Speech perception benefits of

- sequential bilateral cochlear implantation in children and adults: A retrospective analysis. *Otology& neurotology*.
- Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 579- 587.
- McLaughlin, V. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull out programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-223.
- Fixsen, Dean; Blasé, Karen; Mets; Allison; Vandyke, Melissa *Exceptional Children*; Winter2013;79,2; ProQuest Central pg.213.
- Unicef (2003), *Examples of Inclusive Education (Bangladesh)* ،Katmandu, Unicef Regional Office for South Asia.
- Bickham, L. (2015). *Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students , Who are Deaf or Hard of Hearing*. Master, United States of America: Saint John Fisher College.
- Gentry, Mary Marshal; M. Chinn, Kathileen; D.Moulton, And Robert (2004-2005). Effectiveness Of Multimedia Reading Materials When Used With Children Who Are Deaf, *American Annals Of The Deaf*, Volume 149,No.5, 2004/2005.394-402.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: does practice always make perfect. *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 54-59.

مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة

Teachers' Perspective about the Level of Psychological and Social Adjustment of Female Students with Learning Disabilities in Jeddah

إعداد

د. حمزة سليمان بني خالد

نجدد وازن المطيري

Doi: 10.21608/jasht.2021.137042

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التعليم العام في مدينة جدة، والكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع التخصص العلمي، والمؤهل العلمي للمعلمة. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما طورت الباحثة استبياناً مكوناً من (٤٤) فقرة تقيس بعدين، هما: بعد التوافق النفسي، وبعد التوافق الاجتماعي. وتكون مجتمع الدراسة من معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة. أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها (١٨٧) معلمة، وأسفرت النتائج عن أن معلمات التعليم العام في مدينة جدة محايدات في موافقتهن على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة تجاه (مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم) تُعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الرابع، وباختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة الأقل (خمس سنوات فأقل). وباختلاف التخصص، لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن (لغة عربية). كما كشفت أيضاً أن هناك فروقاً باختلاف المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل علمي (دبلوم).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التوافق النفسي والاجتماعي، التوافق .

Abstract:

The study aimed to examine the level of psychological and social compatibility among students with learning difficulties in the primary stage from the perspective of public education teachers in the city of Jeddah. It also sought to reveal the differences in the level of psychological and social compatibility among students with learning difficulties that could be attributed to grade, teacher's years of experience, specialty, and academic qualification variables. To achieve these goals, the researcher used the descriptive-analytical method. She also developed a questionnaire consisting of (44) items that measured two dimensions, namely psychological compatibility and social compatibility. The study population consisted of teachers of upper primary grades in government schools in Jeddah which had programs for students with learning difficulties. The study sample consisted of (187) teachers. The findings showed that public education teachers in the city of Jeddah were neutral in their responses regarding the level of psychological and social compatibility among students with learning difficulties. The findings also revealed that there were statistically significant differences in the responses of teachers of upper primary grades in government schools which had programs for students with learning difficulties in the city of Jeddah to the level of psychological and social compatibility among students with learning difficulties due to the academic grade variable in favour of grade 4, different years of experience in favour of teachers with fewer years of experience (five years or less), and specialty in favour of teachers of the Arabic language. They also showed that there were differences that were due to the academic qualification in favour of the (diploma) qualification.

Keywords: Psychological and Social Adjustment, Adjustment, learning difficulties

مقدمة :

يُعدُّ التوافق النفسي والاجتماعي من أكثر الأمور التي تؤثر على مسار التلميذ الدراسي من خلال تفاعله مع العناصر التربوية المختلفة في المدرسة، حيث إنه عندما يعاني التلميذ من سوء التوافق النفسي والاجتماعي في البيئة المدرسية يظهر لديه مشكلات واضطرابات تجعله تحت ضغوطات ينتج عنها: العنف، وفقدان الثقة بالنفس، حتى يصل به الأمر إلى العزلة والغياب، وقد يصل به الأمر إلى كره المدرسة والانسحاب، وليس السبب في عدم التوافق المشكلات الأكاديمية، وإنما هو ناتج عما انتجته من اضطرابات نفسية، وعدم القدرة على مواجهة المواقف التعليمية والاجتماعية (خليفة، ٢٠١٣). وبناءً على ذلك كان الاهتمام بنمو الشخصية والتوافق النفسي والاجتماعي هدفًا من أهم أهداف التربية في مختلف المراحل الدراسية، حيث تسعى الأسرة، والمدرسة، والمجتمعات للبحث عن الذين يعانون من مشكلات في توافقهم، ثم مساعدتهم في التغلب على هذه المشكلات ومواجهتها، ومن هؤلاء الأفراد المعرضين لسوء التوافق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم (الظفيري، ٢٠١٧). وهم الذين يعانون من واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل: القدرة على استخدام اللغة المكتوبة، وفهمها. وقد يظهر هذا الاضطراب بوضوح في قدرة التلميذ على الاستماع، والتكلم، والكتابة، والتفكير، أو التهجئة، أو الحساب، ولا يكون هذا الاضطراب ناتجًا عن إعاقات أخرى، سواء كانت فكرية، أو سمعية، أو بصرية، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي، وإنما تشمل: الإعاقة الإدراكية، وخلل وتلف الدماغ، والخلل الدماغي البسيط (بطرس، ٢٠١١).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم تظهر في المجال الأكاديمي بشكل جلي إلا أن العديد من المهتمين يرون أن لها تأثيرًا يتجاوز المشكلات الأكاديمية، ومن هنا كان حتمًا على المربين ألا يتعاملوا مع صعوبات التعلم الأكاديمية بمعزل عن الآثار التي تنتج عنها، من: صعوبات انفعالية، واجتماعية، تؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي (العجمي، ٢٠١٠). حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر التلاميذ صعوبة على التوافق الإيجابي مع ذواتهم ومع الآخرين، وهذا ما يؤثر بشكل ملحوظ على انسجامهم في البيئة المدرسية، وقدراتهم الاجتماعية (جميلة، ٢٠١٣). خاصة أنهم معرضون لخطر العزلة الاجتماعية أكثر من الطلاب العاديين، ف لديهم عادةً عدد أقل من الأصدقاء (Wiener & Schneder, 2002).

كما تُعدّ صعوبات التعلم ذات أبعاد متعددة، حيث إنها تترك آثارًا كافة على شخصية التلميذ، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم هو على علم ودراية أنه من ذوي الذكاء الطبيعي، وربما كان من المتفوقين عقليًا، ولكنه لا يستطيع تجاوز الاختبارات الأكاديمية والتحصيلية، وكل هذا يمتد أثره على مفهومه لذاته، ويكون مؤثرًا على سلوكياته (العجمي، ٢٠١٠). ومن هنا، كان من المفترض علينا -نحن الباحثين- أن نتناول موضوع التوافق

النفسى والاجتماعى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالبحث والتقصى؛ لمساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تجاوز مشكلاتهم: الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، الناتجة عن صعوبات التعلم.
مشكلة الدراسة

إن المشكلة الرئيسية لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم تكمن فى شعورهم الدائم بالافتقار إلى النجاح، فمحاولاتهم غير الناجحة تجعلهم أقل قبولاً بالنسبة لمعلمهم، وأيضاً لزملائهم، بل ربما لدى والديهم، وأخطأؤهم المتكررة تدعم تلك الاتجاهات السالبة نحوهم، وكل ذلك يزيـد شعورهم بالإحباط، ويزداد تدنى مفهوم الذات لديهم، وتتناقص فرص حصولهم على التعاون والدعم من زملائهم ومعلميهم، ومن أسرهم أيضاً، وكذلك قدرتهم على تكوين العلاقات والصداقات الإيجابية، وكل هذا يؤثر سلباً على توافقهم (الجبالي، ٢٠١٦). وهذا يعد جانباً على قدر من الأهمية؛ لما له من أثر، ليس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فحسب، وإنما للناس جميعاً، حيث إنه عند بناء شخصية تلميذ متوافق نفسياً واجتماعياً سوف يكون قادراً على تنسيق احتياجاته وتلبيتها وسلوكياته الهادفة، كما أنه يكون قادراً على التعامل مع بيئته، وملتزماً بمعايير مجتمعه (العجمي، ومراجعة، ٢٠١٨).

ونحن عندما نهمل التوافق النفسى والاجتماعى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، إنما نهىئ الأسباب لنمو هؤلاء التلاميذ تحت ضغط الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية الدائمة، فضلاً عما تتركه هذه المشكلات من آثار نفسية واجتماعية مدمرة، فيصبح هؤلاء التلاميذ انسحابيين، وعدوانيين، وغير قادرين على التفاعل السليم فى المجتمع المدرسى، وهذا بدوره يؤدى إلى إعاقة العملية التعليمية وإخفاق الجهود المبذولة فى مساعدتهم أكاديمياً (الجبالي، ٢٠١٦). كما أكد بطرس (٢٠١٠) أننا لن نجد أثراً ملموساً لما نبذله من جهود فى التغلب على معاناة ذوى صعوبات التعلم إذا لم نلتفت لجمع الجوانب والظروف المحيطة بهم، والأسباب التى تؤدى إلى كل ما يقومون به، فكل ذلك يقودنا إلى أفضل البرامج والإستراتيجيات للوصول إلى مستوى النجاح الذى نطمح له.

وعلى اعتبار أن المعلم يعدّ من ضمن أكثر الأشخاص وعياً بخصائص تلاميذه، ومدى تكرارها، ومستواها، ودرجتها، والأسباب التى تكمن خلفها، ومن أكثر الأشخاص إسهاماً فى الكشف عن المشكلات التى يعانى منها التلميذ ذوو صعوبات التعلم، كما أنه من أكثر الأشخاص معرفةً باحتياجاتهم، ومدى توافقهم النفسى والاجتماعى، ومن هذا المنطلق، وإيمان الباحثة التام بما يلعبه دور التوافق النفسى والاجتماعى من نجاح الجهود المبذولة لتعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم، سعت الباحثة لدراسة مستوى التوافق النفسى والاجتماعى للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادى، وانبثق منه السؤال الرئيس الآتى: ما مستوى التوافق النفسى والاجتماعى لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادى فى مدينة جدة؟

والأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تُعزى للصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمة (من ٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة فأكثر)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تُعزى لمتغير نوع التخصص العلمي للمعلمة (لغة عربية، دراسات إسلامية، اجتماعيات، رياضيات، علوم، أخرى)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

٢-١ أهداف الدراسة

١- التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، من وجهة نظر معلمات الصف العادي.

٢- الكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي .

٣- الكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

٤- الكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير نوع التخصص العلمي .

٥- الكشف عن الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

١- تعد هذه الدراسة (في حدود علم الباحثة) أول دراسة تسعى للتعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة، من وجهة نظر معلمات الصف العادي.

٢- قد توضح هذه الدراسة أهمية التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، ولفت نظر المختصين والمهتمين لضرورته وأهميته.

٣- من الممكن أن تساعد هذه الدراسة المختصين والمهتمين في معرفة الاحتياجات النفسية والاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم جنباً إلى جنب مع الاحتياجات الأكاديمية.

الأهمية التطبيقية:

١- الكشف عن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ باعتباره أحد أهم الجوانب المساعدة لوضع الخطط التربوية المناسبة والصحيحة، والتي تعمل على مساعدة المعلم على تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم.

٢- مساعدة: المعلمين، وأولياء الأمور، والمختصين، والمهتمين بذوي صعوبات التعلم، في تقييم مدى فاعلية الدمج لذوي صعوبات التعلم ونجاحه في المدارس العادية.

٣- تعد هذه الدراسة نقطة البداية للباحثين والمهتمين لوضع البرامج العلاجية والإرشادية؛ لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتقادي المشكلات التي قد يتسبب بها سوء التوافق على التلميذ، أو من يحيط به.

٤- تبصير المعلمين والآباء من ذوي صعوبات التعلم بمستوى توافق تلاميذهم النفسي والاجتماعي، والذي يعد من أكثر الأمور غموضاً بالنسبة للوالدين، على عكس المجال الأكاديمي والذي يكون قصوره واضحاً.

حدود الدراسة

١- الحدود الموضوعية

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، من وجهة نظر معلمة الصف العادي.

٢- الحدود الزمانية

تم جمع بيانات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

٣- الحدود المكانية

المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم للبنات في مدينة جدة.

٤- الحدود البشرية

تقتصر هذه الدراسة على معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة

أولاً- المستوى

وتعرّفه الباحثة حسب الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي تحصل عليها التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مقياس مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، من وجهة نظر معلمة

الصف العادي الذي أعدته الباحثة.

ثانيًا- التوافق النفسي والاجتماعي

وتعرّف الباحثة التوافق النفسي والاجتماعية بأنه: تغيير الفرد لسلوكه من أجل خلق توازن بين بيئته، واحتياجاته، ورغباته؛ وذلك لتخطي العقبات والتحديات التي تفرضها عليه بيئته، ومن أجل خلق علاقة أكثر توافقاً بينه وبين بيئته المحيطة، وكذلك بناء علاقات اجتماعية سليمة.

ثالثًا- التلميذات ذوات صعوبات التعلم

وتعرف الباحثة التلميذات ذوات صعوبات التعلم بأنهن: التلميذات الملتحقات بغرف المصادر؛ للاستفادة من خدمات التربية الخاصة المقدمة في المدارس الحكومية بمدينة جدة، والمشخصات بأنهن يعانين من صعوبات التعلم، وفقاً للاختبارات والمقاييس المستخدمة في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم للبنات، في مدينة جدة، في المملكة العربية السعودية، مع عدم معاناتهن من أي إعاقة حسية أخرى، سواء كانت سمعية، أم بصرية، أم فكرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول - التوافق النفسي والاجتماعي (Psychological and Social Adjustment)

يعد التوافق من أكثر الموضوعات الهامة التي درسها علم النفس (Adaptation) ويشير التوافق (Adjustment) لغةً إلى الفعل (وفق)، الذي يدل على القبول والالتقاء (علي، ٢٠١٣)، ويرى كيلي (Kelley 2006) أن التوافق يعبر عن رضا الفرد عن ذاته، وشعوره بالسيطرة على متطلبات الحياة المتغيرة، والاكتفاء الاجتماعي، فهو يعني: حياة الفرد الطبيعية، فلا يعاني من مشكلات داخلية للفرد، أو في بيئته الخارجية، أو التفاعل بينها، ولا يتحقق إلا عند خلو الفرد من الصراعات الداخلية، ومتطلباته، واحتياجاته، والمعايير، والقيم الاجتماعية. أما التوافق النفسي والاجتماعي فيعرف بأنه: عملية ديناميكية مستمرة، تكمن الغاية منها في التوصل إلى علاقة تناسبية بين الفرد وبيئته من خلال الخبرة والمرونة والاستمرارية، وذلك بهدف تحقيق السعادة والتوازن (محمد، ٢٠١٤).

مجالات التوافق:

يشمل التوافق جميع مجالات حياة التلميذ وتعاملاته، ففي الحياة العامة لا بد أن يكون التلميذ متوافقاً، وأيضاً في أسرته، ومجال عمله، ودينه، ودراسته، وأي خلل في توافقه في موضع وضع فيه سيؤثر حتماً على توافقه العام، وفيما يأتي نستعرض مجالات التوافق:

١- التوافق الدراسي

هو عملية يقوم بها التلميذ؛ لأجل فهم مواد الدراسة، والنجاح فيها (حليمة، ٢٠١٣). ويتضمن التلازم بين كل من: المعلمين، والطلاب على حد سواء، وكل ما يهيئ لكل منهم

الراحة والتطور الجيد السليم، ويلبي احتياجاتهم وميولهم (ديان، ٢٠١٨).

٢- التوافق الاجتماعي:

يتضمن التوافق الاجتماعي العلاقات الجيدة الإيجابية مع الآخرين المحيطين بالتلميذ، كما يشمل: الالتزام بكافة معايير وقوانين الجماعة التي ينتمي إليها، وقدرة الفرد على اكتساب قيم المجتمع الذي يعيش فيه، والعمل بها (حليمة، ٢٠١٣).

٣- التوافق الأسري

هو أن يتمتع الفرد بأجواء أسرية جيدة، وحياة سعيدة في وسط عائلة يسودها: الحب، والتفاعل، والتقدير (نجاه، ٢٠١٤).

٤- التوافق المهني

يتضمن التوافق المهني التلاؤم بين الموظف ومهنته، مهما كانت (ديان، ٢٠١٨).

٥- التوافق الصحي

هو تمتع الفرد بصحة عامة جيدة خالية من جميع الاضطرابات، والأمراض: الجسدية، والعقلية، والنفسية، والانفعالية (نجاه، ٢٠١٤).

مظاهر حسن التوافق (العلوي، ٢٠١٧):

١. الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية
٢. مفهوم الذات الإيجابي
٣. أن تتناسب أهداف الفرد مع أهداف الجماعة التي ينتمي إليها
٤. المرونة
٥. الراحة النفسية
٦. قدرة الفرد على الضبط الذاتي وتحمل المسؤوليات
٧. العلاقات الاجتماعية الجيدة

أسباب سوء التوافق:

١. الإعاقات المختلفة:
٢. إهمال مطالب النمو
٣. البيئة التربوية وما تقدمه للفرد
٤. البيئة الاجتماعية
٥. التأخر الدراسي

مظاهر حسن التوافق:

١. الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية
٢. مفهوم الذات الإيجابي
٣. أن تتناسب أهداف الفرد مع أهداف الجماعة التي ينتمي إليها
٤. المرونة

٥. الراحة النفسية:

٦. قدرة الفرد على الضبط الذاتي وتحمل المسؤوليات

٧. العلاقات الاجتماعية الجيدة

المحور الثاني- صعوبات التعلم

كان أول ظهور لمفهوم صعوبات التعلم بشكل مستقل عن المفاهيم الأخرى على يد صموئيل كيرك ١٩٦٢ Kirk ، وقد عرّفها بأنها: راجعة إلى العجز أو التأخر في واحدة أو أكثر من العمليات التالية، وهي: (اللغة، الكتابة، القراءة، الحساب)، أو أي مادة أخرى، ويعود السبب في ذلك إلى احتمالية وجود خلل دماغي وظيفي، أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، أو مشكلات في الإدراك، ولكنها ليست نتاجاً لتخلف عقلي، أو بسبب معاناة الطفل من إحدى الإعاقات الحسية، أو أي من العوامل الأخرى، سواء كانت تعليمية أم ثقافية (علي، ٢٠١١). ثم جاء تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية - القانون العام (٩٤-١٤٢) لسنة (١٩٧٧) وهو المستند إليه في مؤسسات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، والعديد من الدول حول العالم ، وقد نصّ على:

"أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهماً أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على: الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر في القراءة، أو إلى حبسة الكلام النمائية، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عن تخلف عقلي، أو عن اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي" (محمود، ٢٠١٠، ص ٢٠). وقد تعددت الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم بشكل ملحوظ حيث يصعب إحصاؤها، كما أنه بسبب حداثة مفهوم صعوبات التعلم نسبياً وتداخله مع الإعاقات الأخرى، كالإعاقة الفكرية، والاضطرابات الانفعالية، ما زالت أسباب صعوبات التعلم غامضة، ومن جهة أخرى فقد اجمعت التعريفات والدراسات السابقة على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة، والخلل الوظيفي البسيط (عيسى، ٢٠١٦). حيث تعود صعوبات التعلم إلى مسببات مختلفة، منها ما قد يكون قبل الولادة، أي: أثناء الحمل، ومنها ما يكون أثناء الولادة، ومنها ما يكون بعد الولادة. فمن الأسباب قبل الولادة: نقص تغذية الأم أثناء الحمل، أو إصابتها ببعض الأمراض كالحصبة الألمانية وغيرها وقد يكون الطفل سليماً خلال فترة الحمل وأثناء الولادة، ولكنه يتعرض لحوادث بعد الولادة تؤدي إلى إصابة المخ لديه، منها حوادث السقوط أو الإصابة ببعض الأمراض التي تضر الدماغ، مثل: الحصبة، والحمى القرمزية، والتهاب السحايا في الدماغ، وهذه الأمراض قد تلحق ضرراً للدماغ كما أكدت الكثير من الدراسات التي أجريت على التوائم المتطابق والأقارب

من الدرجة الأولى على أن صعوبات التعلم تنتقل وراثيًا من جيل إلى آخر إضافة إلى أن من أسباب صعوبات التعلم سوء التغذية للطفل، والحرمان البيئي، حيث إن لهما دورًا كبيرًا في معاناة الطفل من الصعوبات التعلمية (محمود، ٢٠١٠)، أما فيما يتعلق بأنواع صعوبات التعلم فإن هناك 'جماعًا' واتفاقًا بين المهتمين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسيين هما (عيسى، ٢٠١٦):

١- صعوبات التعلم النمائية Developmental learning disabilities.

٢- وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities.

المحور الثالث - التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم
على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يقدرّون على التوافق وإبداء بعض الانفعالات الجيدة إلا أن الغالبية العظمى قد يعانون من مشكلات جمة في مسيرة الآخرين، واتخاذ الأصدقاء، والمحافظة عليهم، وكذلك لديهم مشكلات في المشاعر الإيجابية تجاه ذواتهم (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٧). كما أن هناك رابطة قوية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من جهة والتوافق النفسي والاجتماعي من جهة، حيث وصف تلك العلاقة بأنها علاقة تأثير وتأثر، مضيفًا إلى ذلك أن السلوك الاجتماعي والانفعالي السوي يشمل العديد من المهارات التي يؤدي الافتقار إليها أو غيابها إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي، والأطفال ذوو صعوبات التعلم يتصفون بالكثير من المميزات التي تجعلهم مهينين لسوء التوافق النفسي والاجتماعي (الزيات، ٢٠٠٧).

ومن ذلك ما ذكره أبو نيان (٢٠١٥) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون للمهارات الاجتماعية الفعالة، حيث إن التواصل الاجتماعي يتأثر بسبب صعوبات التعلم، ومن أهم تلك المهارات الاجتماعية التي يفتقر لها الطلبة ذوو صعوبات التعلم: القدرة على اللقاء السلام، وتقبل النقد، وإدراك المزح والمداعبة، والرد على من يثني عليه، ومعرفة المعايير والأعراف الاجتماعية من أجل معرفة الصواب والخطأ، مؤكدًا أن الأثر الأكبر لتدني المهارات الاجتماعية يكمن في عدم قدرة التلميذ على بناء علاقات وصداقات مع أقرانه والمحافظة عليها.

كما أن التلميذ من ذوي صعوبات التعلم غير قادر لأن يكون كباقي زملائه في القدرة على معرفة الوضع المحيط به، فنجدهم يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة نابغة من تلك الصعوبات التي يعانون منها في القدرة على التعبير، واختيار السلوك المناسب في التوقيت المناسب (السعيد، ٢٠١٠)، كما أن بعض السلوكيات غير التوافقية الصادرة عنهم قد تعيق قدرتهم في التوافق والانسجام، والقدرة على بناء العلاقات، وهو ما يصدر عن التلميذ من سلوكيات غير سوية في تفاعلاته وتعاملاته الاجتماعية مع الآخرين من حوله، وعلى رأس هذه السلوكيات التي تدل على السلوك اللا توافقي: مقاطعة الشخص المتحدث سواء كان تلميذًا أم معلمًا أم غير ذلك، وأيضًا اللامبالاة وعدم الانتباه، وعدم القدرة على السيطرة

والتحكم في نفسه وفي أفعاله، وعدم القدرة على ملائمة ردود أفعال الآخرين من حوله، مضيقاً إلى ذلك القلق والتوتر الذي يشعر بهما التلميذ وغير المبررين (الزيات، ٢٠٠٧). حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيراً ما يعانون من: القلق، والتوتر، والإحباط، والاكتئاب، والحزن، وفقدان الأمل، وربما يعود ذلك إلى الفشل في المجال الأكاديمي والتوافق الاجتماعي (هلالهان وآخرون، ٢٠٠٧). كما أنه لا يغيب عن البال ما يتعرض له التلميذ من ذوي صعوبات التعلم من حالات الفشل التي قد تؤدي به إلى سلوكيات عدوانية، ولا مبالاة، ونقص في الدافعية من أجل أن ينفس عن نفسه، وعن النظرة السالبة إليه (الظاهر، ٢٠٠٨). وكل ذلك قد ولد ضعف وانخفاض مفهوم الذات، فكثيراً ما يفتقر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى مفهوم ذات إيجابي، فهم أقل ثقة بأنفسهم مقارنة بمفهوم الذات لدى الآخرين، حيث إن مفهوم الذات مرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الأكاديمي، مما يبرهن انخفاض مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، فكلما كان التحصيل منخفضاً انخفض مفهوم الذات (الزيات، ٢٠٠٧).

ومن الجدير ذكره أن السبب وراء توافق التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أو عدم توافقهم ما زال أمراً معقداً لا يمكن تحديده بسهولة، فربما يعود سبب سوء التوافق إلى الوضع الاجتماعي المتدني، أو ربما بسبب التحصيل الأكاديمي المنخفض، أو ربما في عجز التلميذ في مقاومة تلك الضغوط الصادرة من الأقران أو المعلمين أو الوالدين من رفض أو تحيز، أو ربما بسبب عدداً من العناصر مجتمعة أدت بهم إلى سوء التوافق (هلالهان وآخرون، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة:

على الرغم من ندرة الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في البيئة السعودية إلا أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي في بيئات مختلفة منها :

دراسة قام بها وينر وشنايدر (Wiener & H. Schneider 2002) هدفت إلى معرفة أنماط الصداقة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والأطفال العاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم و(١١٥) طفلاً من الأطفال الذين لا يوجد لديهم صعوبات تعلم في الصفوف من الرابع إلى الخامس، أما المنهج فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد أسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم عادة ما يميلون في صداقاتهم إلى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم أيضاً، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع إلى السادس تكون علاقاتهم أقل استقراراً . وعلى صعيد آخر هدفت دراسة شارما (Shara 2004) إلى معرفة الخصائص الشخصية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في منطقة (Andhrapradesh) في الهند، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات

التعلم، أما المنهج فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وأما فيما يتعلق بالأداة فقد استخدم الباحث استنبائاً معدلاً لقياس شخصية الطفل، وقد أسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في التوافق الاجتماعي والعاطفي، بالإضافة إلى أن الأطفال الأكبر سناً ممن يعانون من صعوبات التعلم يكون لديهم القدرة على التوافق أقل من الأطفال الأصغر سناً.

واهتمت دراسة الطائي (٢٠٠٧) بالفروق في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من العاديين، وهدفت إلى التعرف على درجة التوافق النفسي والاجتماعي بين تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأيضاً بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين وفق متغير الجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة (٦٠) من العاديين و(٦٠) من ذوي الاحتياجات الخاصة، أما المنهج فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد استخدمت الباحثة استنبائاً قامت بإعداده مقسماً إلى مجالين: المجال المدرسي، والمجال الاجتماعي والأسري، وقد أسفرت النتائج عن أن التلاميذ العاديين كانوا أكثر توافقاً من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في متغير الجنس.

أما دراسة ولي، وريدي وروذر (Way, Reddy & Rhodes, 2007) فقد ركزت على العلاقة بين التصورات حول المناخ المدرسي ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥١) طالباً وطالبة. وقام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، أما فيما يتعلق بالأداة فقد قاموا باستخدام مقياس المناخ المدرسي، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين التصورات الإيجابية، فالطلبة الذين يملكون تصورات إيجابية حول المناخ المدرسي جاء مستوى توافقهم النفسي والاجتماعي مرتفعاً.

كما تناولت دراسة موسى (٢٠١٠) التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم، وعلاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة، وقد هدفت الدراسة إلى كشف التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم، وتكونت العينة من (٣٧) طالباً وطالبة. أما المنهج فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأما فيما يتعلق بالأداة فقد استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي (لهيو - م - بل) كأداة لها، وقد أسفرت النتائج عن أن التوافق النفسي يتسم بالانخفاض بدرجة ذات دلالة إحصائية في أوساط الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وعلى صعيد آخر فقد تناولت دراسة العجمي وصياح (٢٠١٠) الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى دلالة الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين التلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين، كما تناولت

الدراسة تحديد نوع العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦)، منهم (٨٦) من ذوي صعوبات تعلم، و(١٢٠) عاديين، أما المنهج فقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كافة أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، وذلك لصالح التلاميذ العاديين كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس في كافة أبعاد التوافق لصالح تلاميذ الصف الرابع. كما أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين جميع أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي من جهة والتحصيل الدراسي لتلاميذ العينة من جهة.

وقد هدفت دراسة العجمي والظفيري والعصيمي , Al Dhafeeri & Al Osaimi (2011) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي حول تطوير التوافق النفسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من الصف السادس من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عقلياً. واتبع الباحثون المنهج التجريبي، وفيما يتعلق بأداة الدراسة فقد قام الباحثون باستخدام برنامج تدريبي للوصول إلى الهدف ومقياس للتوافق النفسي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة زكي (٢٠١٦) التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم، وعلاقته ببعض المتغيرات على تلاميذ الحلقة الثانية في ولاية البحر الأحمر بمدينة بورتسودان، وتكونت عينة الدراسة من طلاب صعوبات تعلم القراءة والكتابة الحلقة الثانية، حيث إن عددهم قد بلغ (١٥٠) طالباً، أما المنهج فقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وأما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد استند الباحثان على الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة الشخصية المقننة، وقد أسفرت النتائج عن اتسام جميع أبعاد التوافق النفسي بالارتفاع ما عدا بعد التوافق الديني، فإنه يتسم بالوسط، وبدرجات ذات دلالة إحصائية، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع أبعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والمستوى الصفي، ما عدا بعد التوافق الشخصي، حيث وجدت علاقة عكسية، والتوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية بينه وبين المستوى الصفي بدرجة دالة إحصائية .

وقد اهتمت دراسة الطيب (٢٠١٦) بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بولاية الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً وتلميذة من الأطفال، ممن هم من ذوي صعوبات التعلم. أما المنهج فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، أما ما يتعلق بالأداة فقد استخدمت الباحثة مقياسين كأداة لبحثها، هما: مقياس تقدير المهارات الاجتماعية

لأطفال صعوبات التعلم من إعداد صالح عبدالله هارون (٢٠٠٠)، ومقياس التوافق النفسي لأطفال صعوبات التعلم من إعداد جلال محمد (١٩٨٩)، وقد أسفرت النتائج عن أن السمة العامة للمهارات الاجتماعية والتوافق النفسي تتميز بالارتفاع، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية وبين التوافق النفسي لأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية للأطفال ممن هم من ذوي صعوبات التعلم، تُعزى لمتغير النوع، وتوجد فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (١٣ - ١٥) سنة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة على هدف واحد، وهو دراسة التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة موسى (٢٠١٠)، ودراسة العجمي وصياح (٢٠١٠)، ودراسة زكي (٢٠١٦)، أو لفئات التربية الخاصة الأخرى، مثل: دراسة الطائي (٢٠٠٧)، ودراسة جندي (٢٠١٤)، كما اتبعت معظم الدراسات التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنهج الوصفي ما عدا دراسة Al Ajmi, et al. (2011)، التي اتبعت المنهج التجريبي، كما اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الوحيدة (حسب علم الباحثة) التي تناولت مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمة الصف العادي في مدينة جدة. فهناك قلة في عدد الدراسات التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم. كما تناولت الدراسة الحالية أهم أبعاد التوافق للفرد، وهي بعد التوافق النفسي، وبعد التوافق الاجتماعي. ومن جهة أخرى استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساولاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية والمتمثلة في التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات التعليم العام وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي الصف الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس، السادس) في المدارس الحكومية الملحقة بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة

للعام الدراسي (١٤٤٠ - ١٤٤١).

عينه الدراسة:

تتكون الدراسة من (١٨٧) معلمه من معلمات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية تم اختيارها عنقوديا .

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانته تتضمن (٤٤) فقره على مدرج ليسكرت الخماسي (موافق بشده، موافق ، محايد، غير موافق، غير موافق بشده)، وتتضمن بعدين أساسيين هما : بعد التوافق النفسي وبعد التوافق الاجتماعي . كما تتضمن جزء خاص بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: الصف الدراسي الذي تقوم بتدريسه المستجيبات ، عدد سنوات خبره، المؤهل العلمي، وتخصصاتهن العلمية .

صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للأداة (face validity)

للتعريف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة للتأكد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل للاستبانة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانياً على مجتمع الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ، ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation"؛ لمعرفة مدى الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالآتي:

صدق الاتساق الداخلي للبعد الأول: التوافق النفسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٤**	١٢	٠,٥١٢**
٢	٠,٥٨٨**	١٣	٠,٥٦٧**

**٠,٥٤١	١٤	**٠,٥١٠	٣
**٠,٥٣٩	١٥	**٠,٦٠٤	٤
**٠,٥٤٦	١٦	**٠,٥٧١	٥
**٠,٥٥٥	١٧	**٠,٥٧٧	٦
**٠,٥٦٢	١٨	**٠,٥٣٨	٧
**٠,٥٢١	١٩	**٠,٥٨٧	٨
**٠,٥٦٧	٢٠	**٠,٦٦٠	٩
**٠,٥٠٥	٢١	**٠,٥٦١	١٠
**٠,٥٤٦	٢٢	**٠,٥٣٤	١١

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: التوافق الاجتماعي للتلميذات نوات صعوبات التعلم

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٦٦٠	١٢	**٠,٦١١	١
**٠,٦٦٤	١٣	**٠,٥٣٢	٢
**٠,٥٧٥	١٤	**٠,٦٦٩	٣
**٠,٦٠١	١٥	**٠,٦٦٢	٤
**٠,٦٧٥	١٦	**٠,٧٣٦	٥
**٠,٦٣٥	١٧	**٠,٥٤٢	٦
**٠,٧٧٣	١٨	**٠,٦٤٥	٧
**٠,٥٨٥	١٩	**٠,٥٤٦	٨
**٠,٧١٢	٢٠	**٠,٦٩٠	٩
**٠,٧٧٦	٢١	**٠,٥٧١	١٠
**٠,٥٠٦	٢٢	**٠,٦٢٤	١١

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباجئة (معادلة ألفا كرو نباخ
(Cronbach'aAlpha)، كما استخدمت التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات
الثبات لمحاور الدراسة.

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الأول	٢٢	٠,٧٣٢	٠,٧١٩
المحور الثاني	٢٢	٠,٩٠٦	٠,٨٥٠
الثبات العام للاستبانة	٤٤	٠,٩٠١	٠,٨٦٨

أساليب المعالجة الإحصائية

لخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني؛ تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد قامت الباحثة باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة وتحديد استجاباتها تجاه عبارات الأبعاد الرئيسة التي تضمنتها الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي (mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة بحسب محاور الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٤- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين الاستبانة.

٥- معامل الارتباط بيرسون (person Correlation): لمعرفة درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

٦- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'aAlpha): والتجزئة النصفية للتحقق من ثبات أداة الدراسة وصلاحيته للتطبيق.

٧- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، الصف الدراسي).

٨- اختبار (شيفيه) لتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، الصف الدراسي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس: "ما مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة؟" للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
مستوى التوافق النفسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم	٢,٨٢	٠,٦٣٧	محايد
مستوى التوافق الاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم	٢,٩٩	٠,٧٠٨	محايد

من خلال استعراض النتائج يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمات الصف العادي في مدينة جدة على مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ (٢,٨٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد؛ ما يدل على أن معلمات الصف العادي في مدينة جدة محايدات في موافقتهن على مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. كما تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمات الصف العادي في مدينة جدة على مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ (٢,٩٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)؛ ما يدل على أن معلمات الصف العادي في مدينة جدة محايدات في موافقتهن على مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تفرضه صعوبات التعلم على التلميذات من مشكلات وصعوبات تحد من قدرتهن على التوافق النفسي والاجتماعي بشكل أفضل، فاحتاج الصعوبات التي تفرضها صعوبات التعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى جهد مضاعف حتى يستطيع الطفل تجاوزها دون أن تؤثر على توافقه النفسي، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يعاني منه ذوو صعوبات التعلم من عدم التوازن في السلوكيات التوافقية مقارنة بأقرانهم من العاديين، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى ما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من خبرات فشل متكررة وكثرة التعرض للتوتر والإحباط مما يؤثر تأثيراً واضحاً على نمو شخصياتهم وتوافقهم بالشكل الصحيح وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موسي (٢٠١٠)، والتي أسفرت عن أن التوافق النفسي يتسم بالانخفاض بدرجة ذات دلالة إحصائية في أوساط الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي وصياح (٢٠١٠)، حيث أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي أكثر من التلاميذ العاديين، بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع

دراسة الطائي (٢٠٠٧)، والتي توصلت إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أقل توافقاً من التلاميذ العاديين، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة زكي (٢٠١٦)، والتي أسفرت عن أن جميع أبعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع ما عدا بعد التوافق الديني فيتسم بالانخفاض، كما تختلف مع نتائج دراسة ولي، وريدي وروذر Way, Reddy& Rhodes (2007)، والتي أشارت إلى أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي كان مرتفعاً وذلك للتلاميذ الذين يملكون تصورات إيجابية حول المناخ المدرسي.

إجابة السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى للصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)؟ للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	٩,١٠ ٧	٢	٤,٥ ٥٣	١٢, ٦٠	٠,٠٠ **.
	داخل المجموعات	٦٦,٤ ٥٤	١٨ ٤	٠,٣ ٦١	٨	
	المجموع	٧٥,٥ ٦١	١٨ ٦			
مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	١٦,٤ ٨٦	٢	٨,٢ ٤٣	١٩, ٧٦	٠,٠٠ **.
	داخل المجموعات	٧٦,٧ ٤٢	١٨ ٤	٠,٤ ١٧	٤	
	المجموع	٩٣,٢ ٢٩	١٨ ٦			

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة تجاه (مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم) تُعزى لمتغير الصف الدراسي، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات الصف الدراسي نحو الاتجاه حول محاور الدراسة؛ استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الصف الرابع. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التلميذات ذوات صعوبات التعلم ذوات ذكاء متوسط أو مرتفع مما يجعلهن أكثر وعياً بالصعوبات التي يعانين منها وأكثر وعياً بمشكلاتهن وهذا الوعي يزداد مع تقدم العمر وكلما زاد وعي التلميذ بمشكلاته كلما زادت التداعيات التي

تفرضها هذه المشكلة على التلميذ، فالتلميذ في الصف الخامس والسادس أكثر وعيًا بمشكلاته وأكثر تأثرًا بها من تلاميذ الصف الرابع، كما أنه كلما كان التدخل مبكرًا كلما أدى نتيجة أفضل، ففعالية التدخل العلاجي تتضاءل بشكل كبير مع تقدم العمر ولهذا فالصعوبات التي يعاني منها الطفل تستنفذ قدرًا كبيرًا من طاقاته الانفعالية والعقلية والنفسية وينتج عن ذلك تأثيرات واضطرابات انفعالية وتوافقية تترك تأثيراتها على شخصية التلميذ فتزداد لديه مظاهر سوء التوافق النفسي والاجتماعي ويكون أكثر انطوائية وعدوانية وأكثر ميلًا للاكتئاب والانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجمي وصياح (٢٠١٠)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس في كافة أبعاد التوافق لصالح تلاميذ الصف الرابع، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (زكي، ٢٠١٦) والتي أسفرت عن أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع أبعاد التوافق والمستوى الصفي ما عدا بعد التوافق الشخصي حيث وجدت علاقة عكسية والتوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية بينه وبين المستوى الصفي بدرجة دالة إحصائية.

إجابة السؤال الفرعي الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى لسنوات الخبرة (من ٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة فأكثر)؟" للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى لسنوات الخبرة (من ٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة فأكثر)، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	٩,٠٧٢	٢	٤,٥٣٦	١٢,٥٥٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٦,٤٨٩	١٨٤	٠,٣٦١		
	المجموع	٧٥,٥٦١	١٨٦			
مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	١٦,٠٦٤	٢	٨,٠٣٢	١٩,١٥٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٧,١٦٥	١٨٤	٠,٤١٩		
	المجموع	٩٣,٢٢٩	١٨٦			

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في

استجابات معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة تجاه (مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم) تُعزى لسنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول محاور الدِّراسة؛ استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة الأقل (خمس سنوات فأقل)، وتُعزو الباحثة هذه الفروق إلى تأثير عدد سنوات الخبرة في ملاحظة التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم فالمعلمات ذوات سنوات الخبرة الأكبر هن أكثر معرفة ودراية بصفات وسلوكيات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وكلما تقل سنوات الخبرة تقل معها القدرة على ملاحظة وتمييز السلوكيات المميزة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم فالخبرة لها أهميتها ودورها في نجاح العملية التعليمية ولذلك كانت مؤسسات التعليم تسعى بكافة جهودها لتطوير خبرة منسوبيها ودعمها فلا تقل أهمية الخبرة عن أهمية تمكن المعلم من المادة العلمية وهي مطلوبة بشكل قوي من أجل تدريس ناجح ونتاج مثمر وفعال على اختلاف التلاميذ وتنوعهم ولا تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة، حيث إن الدراسات السابقة لم تنطرق إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى للتخصص العلمي (لغة عربية، دراسات إسلامية، اجتماعيات، رياضيات وعلوم، أخرى)؟ للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى للتخصص العلمي من (لغة عربية، دراسات إسلامية، اجتماعيات، رياضيات وعلوم، أخرى)، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	١٣,٤٨٢	٤	٣,٣٧٠	٩,٨٨١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٢,٠٨٠	١٨٢	٠,٣٤١		
	المجموع	٧٥,٥٦١	١٨٦			
مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	٢٢,٠٢٤	٤	٥,٥٠٦	١٤,٠٧٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧١,٢٠٤	١٨٢	٠,٣٩١		
	المجموع	٩٣,٢٢٩	١٨٦			

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول التالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة تجاه (مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم) تُعزى للتخصص العلمي، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات التخصص العلمي نحو الاتجاه حول محاور الدِّراسة؛ استخدمت البَاجِئَةُ اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن (لغة عربية)، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى كثرة لقاء معلمات اللغة العربية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم حيث إن تتراوح حصص اللغة العربية بين حصة إلى حصتين يومياً على اختلاف المواد الأخرى التي يقل فيها اللقاء إلى حصة أو حصتين أسبوعياً، وكذلك تعزو الباحثة هذه الفروق إلى ظهور مشكلات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بشكل واضح في القراءة والكتابة والتعجي مما يجعلهن يصدرن سلوكيات مختلفة عن باقي التلميذات بشكل أوضح على اختلاف بعض المواد الأخرى التي تعتمد على طرق أخرى غير القراءة والكتابة والتي يقل بها ظهور مشكلات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وبالتالي يحصل الضغط النفسي والسلوكيات غير التوافقية مما يجعل معلمات اللغة العربية أكثر قدرة على الدقة في معرفة صفات كل تلميذة بشكل دقيق باختلاف صعوبتها ومستواها وصفها الدراسي، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة، حيث إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير التخصص العلمي.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى للمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟ **للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تُعزى للمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى التوافق النفسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	بين المجموعات	٩,٥٧٤	٢	٤,٧٨٧	١٣,٣٤٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٥,٩٨٧	١٨٤	٠,٣٥٩		
	المجموع	٧٥,٥٦١	١٨٦			
مستوى التوافق الاجتماعي لدى التلميذات ذوات	بين المجموعات	١٢,٤٢٩	٢	٦,٢١٥	١٤,١٥٢	٠,٠٠٠

صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة	داخل المجموعات	٨٠,٨٠٠	١٨٤	٠,٤٣٩	
	المجموع	٩٣,٢٢٩	١٨٦		

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة تجاه (مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم) تُعزى للمؤهل العلمي، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات المؤهل العلمي نحو الاتجاه حول محاور الدراسة؛ استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل علمي (دبلوم)، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى اختلاف الخبرة والمعرفة التعليمية للمعلمات ذوات المؤهل العلمي دبلوم عن المعلمات الحاصلات على البكالوريوس والدراسات العليا فلم يحصلن على المعلومات الكافية والمحدثة بخصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم مما يجعل آراءهن مختلفة ولأنهن في الغالب أكبر عمراً نسبياً من المعلمات الحاصلات على البكالوريوس والدراسات العليا مما يؤثر على اهتمامتهن تجاه الحكم على التلميذات، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة، حيث إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير المؤهل العلمي. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية بشقيها النظري والميداني توصي الباحثة

بالآتي:

- ١- ضرورة إبراز الدور الفعّال للمختص النفسي والاجتماعي في إحداث توافق التلميذات اجتماعياً ونفسياً، ومساعدة التلميذات في التخلص من المشكلات التي تحد من توافقهن النفسي والاجتماعي.
- ٢- ضرورة منح الفرصة لمعلمات التعليم العام لحضور الدورات التدريبية المكثفة في مجال صعوبات التعلم من أجل زيادة الوعي بهذه الفئة .
- ٣- التأكيد على ضرورة إشراك معلمات التعليم العام والمختص النفسي والاجتماعي إلى جانب معلمات غرف المصادر في بناء البرامج لذوي صعوبات التعلم.
- ٤- نشر الوعي وإلقاء المحاضرات للتلميذات في الصف العادي من أجل زيادة الوعي لديهن بخصائص زميلاتهن ممن يعانين من صعوبات التعلم وضرورة تقبل سلوكياتهن وزيادة الوعي بطرق التعامل معهن.
- ٥- تدعيم ثقة التلميذات في أنفسهن من قبل المعلمات من خلال إقناعهن بأنهم جزء هام في نجاح العملية التعليمية.
- ٦- مساعدة التلميذات على تخطي الصعوبات التي يتعرضن لها والمشكلات التي يواجهنها.
- ٧- تفعيل دور الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي من أجل مساعدة التلميذات على التوافق النفسي والاجتماعي.

- ٨- منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات لمساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لهن.
- ٩- زيادة الإرشاد النفسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم وذلك حتى يزداد وعيهم بما يعانون منه من مشكلات والقدرة على تقبلها والتعامل معها.
- ١٠- ضرورة إشراك أسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي لما لها من دور واضح وخاصة في زيادة ثقة التلميذات بأنفسهن وزيادة دافعيتهن للتعلم.
- ١١- إيجاد السبل المناسبة لتنمية الدافعية الذاتية لدى التلميذات عند قيامهن بأي عمل .
- ١٢- نشر الوعي بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم بضرورة بناء علاقات جيدة مع الآخرين سواء معلمات أو تلميذات وضرورة المحافظة عليها.

المراجع العربية:

- بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١١). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم* . دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). *العناية بالأطفال المعاقين تعليمياً: اضطرابات التعلم، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات تعلم الرياضيات* . قوقل بوك.
- حليمة، قادري. (٢٠١٣). *التوافق النفسي الاجتماعي للطفل اليتيم*. مجلة دراسات في الطفولة، (٤)، ١٢٩-١٥٦.
- خليفة، صايم. (٢٠١٣). *التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بولاية غليزان* [رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-]. قاعدة معلومات المنظومة.
- ديان، عمر إسماعيل. (٢٠١٨). *التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بمدينة نبالا ولاية جنوب دارفور*. مجلة العلوم التربوية، ١٩ (٤)، ١١٢-١٢٦.
- زكي، هويدا سعيد. (٢٠١٦). *التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات* [رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]. قوقل سكلر.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. دار النشر للجامعات
- السعيد، هلا. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج* . مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطيب، رندة محمد المصطفى. (٢٠١٦). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة* [رسالة ماجستير، جامعة النيلين]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

- الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة. (ط.٢). دار وائل للنشر والتوزيع.
- العجمي، خالد عامر حمد و مرابحة، عامر جبريل. (٢٠١٨). مستوى التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة وفقاً لتقديرات المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٨)، ٦٠ - ٣٥ .
- العجمي، عبد الرحمن راضي رهيف. (٢٠١٠). الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- العجمي، عبد الرحمن راضي رهيف و صياح، منصور عبد الله (٢٠١٠). الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- العلوي، آسيا. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في الأردن [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- على، إيهاب عبد الخالق محمد. (٢٠١٣). التوافق الاجتماعي لأطفال الشوارع. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع .
- عيسى، يسرى. (٢٠١٦). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- محمد، فيصل السيد عبد الوهاب. (٢٠١٤). برنامج أنشطة لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. عالم التربية، ١٥ (٤٥)، ٣٠٣ - ٣٢٣ .
- محمود، أحلام حسن. (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج. مركز إسكندرية للكتاب.
- موسي، هبة علي. (٢٠١٠). التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة [رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- نجا، نودي. (٢٠١٤). التوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق الكفيف المقبل على امتحان شهادة التعليم المتوسط [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيصر بسكرة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- هلاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، ولويد، جون، وويس، مارجريت ومارتينيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجي. (عادل عبد الله،

مترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

المراجع الأجنبية:

- Sharma, G. (2004).A Comparative Study of the Personality characteristics of Primary- school students with Learning disabilities and their Non- Learning Disability Peers .*Learning disability Quarterly*. 27(3), 127- 144.
- Kelley, w. (2006). Psychological Adjustment, Behavior and Health Problems in Multiracial Young Adults. PHD Thesis , University of Maryland , USA.
- Wiener, J& Schneder,B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with and without LD. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 30, 127- 141.
- Way,N, Reddy,R, &Rhodes,J,(2007). Student Perceptions of school climate during the Middle school . Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjust ment. *Am J community Psychol*, 40, 194_213.

The role of the social work profession in facing the problem of violence against children with disabilities

دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مواجهة مشكلة العنف ضد الطفل ذي الإعاقة

BY

Prof. Dr. Medhat Mohamed Abo El-Nasr

Head of the Fields Department at the Faculty of Social Work - Helwan University

Doi: 10.21608/jasht.2021.137043

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٠

Abstract :

The issue of violence against children has received a lot of attention in all regions of the world, as children are exposed to excessive violence in almost every aspect of their lives. Many efforts have been made and still are being made to confront this serious problem. It is noticeable through some observations, some statistics, and the results of some research studies that the rates of violence directed at a child with a disability are higher than the rates of violence directed at a non-disabled child. Perhaps this may be due to several reasons, which will be explained in the current work paper. The working paper aimed to shed some light on the problem of child violence directed at the child with a disability, in terms of: definition, types, statistics, and factors leading ... The working paper also aimed to clarify the role of the social work profession in facing or confronting this problem. Perhaps clarifying this provides social workers who are working in the field of disability a guide to help them know the professional roles required of them and to perform or exercise these roles. At the end of the working paper, a number of proposals and recommendations were presented that could be used in

improving the process of effective confrontation of the problem of violence against children in general and violence against children with disabilities in particular.

key words : Violence against children, violence against children with disabilities, social work.

مستخلص :

حظيت قضية العنف ضد الأطفال بكل الاهتمام في جميع مناطق العالم حيث يتعرض الأطفال للعنف المفرط في كل جانب تقريباً من جانب حياتهم. ولقد بذلت وما زالت تبذل الجهود العديدة لمواجهة هذه المشكلة الخطيرة. والملاحظ من خلال بعض المشاهدات وبعض الإحصاءات ونتائج بعض البحوث والدراسات أن معدلات العنف الموجه للطفل ذي الإعاقة أكثر من معدلات العنف الموجه نحو الطفل غير المعاق. ولعل ذلك قد يرجع إلي عدة أسباب ، سيتم توضيحها في ورقة العمل . وورقة العمل تهدف إلي إلقاء بعض الضوء علي مشكلة الطفل العنف الموجه للطفل ذي الإعاقة ، وذلك من حيث : التعريف والأنواع والإحصاءات والعوامل المؤدية... أيضاً تهدف ورقة العمل إلي توضيح دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مواجهة هذه المشكلة. ولعل توضيح ذلك يقدم للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الإعاقة دليلاً إرشادياً يساعدهم في معرفة الأدوار المهنية المطلوبة منهم وأداء أو ممارسة هذه الأدوار. وفي نهاية ورقة العمل تم تقديم عدد من المقترحات والتوصيات التي يمكن في الاستفادة منها في تحسين عملية المواجهة الفعالة لمشكلة العنف ضد الطفل بصفة عامة والعنف ضد الطفل ذي الإعاقة بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية : العنف ضد الطفل ، العنف ضد الطفل ذي الإعاقة ، الخدمة الاجتماعية (العمل الاجتماعي)

Introduction :

Violence against children has received all attention in all regions of the world as children are exposed to excessive violence in almost every aspect of their lives, which is practiced on them most often by individuals responsible for their protection and safety (such as: a parent, a relative, a servant / the maid, one of the teachers, ...).

Many efforts have been made, and are still being made, to confront this grave problem. Examples of these efforts include conducting scientific research studies to monitor this problem and identify its parties, causes and consequences. Organizing seminars and conferences to discuss this problem from multiple perspectives by professional persons from various professional disciplines; establish

programs and provide services that work to prevent this problem and treat it in the event it occurs, ...

It is noticeable through some observations, some statistics, and the results of some research studies that the rates of violence directed at a child with a disability are higher than the rates of violence directed at a child without a disability (see for example : Medhat Abo El-Nasr: 2016 , Asma Al-Jaafrawi : 2017 , Mahmoud Radwan : 2018).

Perhaps this may be due to several reasons, including: the child's young age, poor physical formation, and sometimes poor mental abilities (in the event that the child has a mental disability), the child's inability to defend himself, his inability to tell others what happened to him, and his fear If he talks about the violence that was practiced against him as a result of the threat exerted by the aggressor, ...

The working paper aims to shed light on the problem of child violence directed at children with disabilities, and to clarify the role of the social work profession in facing this problem. Perhaps clarifying this provides social workers working in the field of disability a guide to help them know the professional roles required of them and to perform or exercise these roles efficiently and effectively.

Definition of violence against children:

Violence against children, according to the United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children (2006), means that the intentional use of physical force or energy, threatened or actual, against any child by any individual or group that leads to or is highly likely to lead to actual harm. Or possible for the child's health, survival, development or dignity.

Also, the World Health Organization (2008: WHO) defines violence directed at children as including all forms of physical, emotional, or sexual abuse or neglect, as well as exploitation and negligence in performing the duty towards the child, whether in actual or potential action, and everything that puts his or her life at risk. And everything

that negatively affects his growth and his sense of security and reassurance, and everything that affects his dignity and confidence in himself and the society in which he lives.

Types of violence against children:

There are many types of violence against children, but the following classification is the most common and used in literature and scientific research: The following types of violence against children have been identified:

- 1- Bodily Abuse
- 2- Sexual Abuse
- 3- Emotional abuse
- 4- Neglect (Medhat Abo El-Nasr : 2020, 45).

Statistics of Violence Against Child:

Unfortunately, we find a dearth of statistics on violence in general, and statistics on violence against children and women in particular. Among the reasons for this are that this violence occurs within the family, and only a small percentage of cases of violence that occur against children and women are reported, and the authorities' lack of interest in this type of violence and considering it as a family matter or an internal issue related to the family and is treated within the family .From the available statistics of violence against children, UNICEF indicated in 2007 that there are 275 million children worldwide who have practiced one or more types of violence. The World Health Organization also estimates that 53% of child deaths in 2002 were the result of homicide. In Egypt, 65% of crimes are committed against children, and the percentage of child murders 44% of annual crimes against children, sexual assault incidents 18%, kidnapping 21%, torture 8% and beatings 7% (UNICEF: 2007).

Factors leading to violence against children with disabilities:

We can say that there are many, varied, overlapping and interacting factors together that lead to violence against children (factors related to children / factors related to the child's family / societal and cultural factors). As for the current research topic, the

following important points can be shed light:

1- At a very young age, the physical weakness of the child and the state of his dependence on the mother or the person concerned with caring for him (such as: the maid or the nanny, one of the relatives ...) is the main door for his exposure to violence.

2- Children's vulnerability to violence is linked to their age, and their capabilities and potential are still developing. Some children are more vulnerable to violence because of their gender, race, ethnicity, disability, or social status.

3- Children with disabilities are at greater risk - than non-disabled children - are at risk of violence for several reasons, ranging from deeply ingrained cultural prejudice against it, and the great emotional, physical, economic and social demands that a child's disability places on his family (Medhat Abo El-Nasr: 2019, 100).

In the United States of America, children with physical, sensory, intellectual or psychological disabilities bear twice the number of violent incidents compared to their non-disabled counterparts. Likewise, the study conducted by the Caribbean Regional Research Office indicated that children with disabilities are highly exposed to all types of violence. Physical / sexual / emotional or emotional / neglect) and most of them are located in the vicinity of the home (Ronald Walton: 2009, 213).

In some areas, children with disabilities are seen as cursed. For example: These children in West and Central Africa are likely to be exposed since their birth to implicit or explicit neglect, and violence can be accepted or even encouraged by the family.

The problem is also that only a small percentage of cases of violence against children are reported and investigated, and few perpetrators are held accountable. Many places in the world also lack systems for recording and studying reports of violence against children. And when there are official statistics based on reports of violence in the home and elsewhere, the statistics are much less than the true magnitude of

the problem.

At the beginning of this century, the United Nations Committee on the Rights of the Child discussed the issue of violence against children after noting the steady increase in its global prevalence rates, and acknowledging the need for an in-depth international study on the issue of violence against children, and the United Nations Secretary-General appointed a coordinator for the study in February 2003. The preparation process for the study included regional and country consultations to gather studies, expertise and information, to gain support and encourage networking within the framework of local authorities and civil society. At the level of the Middle East and North Africa region, a regional steering committee was formed to prepare for this study, of which the Arab Council for Childhood and Development was a member, and several consultative meetings were held in Cairo. This study was completed at the end of the year 2006, and the Arabic version was released in June 2007. The study concluded that violence continues against children, and that it represents a major threat to local and global development.

The study also suggested a number of specific recommendations that could lead to the development of strategies aimed at preventing and combating all forms of violence against children and specifies the steps that must be taken at the national and international levels to provide prevention, protection, intervention, treatment, healing and integration for children, as well as forming an advisory board of non-governmental organizations. To follow up this study, it includes 9 international organizations and 9 regional organizations, one of which is the Arab Council for Childhood and Development.

Within the framework of the efforts undertaken by the Arab Council for Childhood and Development (located in Cairo , Egypt), it adopted an Arab project aimed at raising attention on the issue of violence against children in all its forms to combat and reduce it through working with media professionals and forming a network of

Arab media professionals to combat violence against children and organize conferences and seminars on this problem. Including the round table on "Violence directed at the child with a disability" from 10-13 October 2010 in Cairo, in which the researcher participated as an expert on the subject of the table, and in July 2012 a guide was published that represents a summary of the working papers that were presented at this table.

Roles of the social worker in dealing with the problem of a child with a disability who has been subjected to violence:

Disability is a multiple problem in its dimensions and intertwined in its aspects, where the medical aspect is intertwined with social, psychological, educational, rehabilitative and informational, in a way that is difficult to separate between them, so the detection, prediction and control of causes and ills fall within the mission of several sciences and professions in their academic, social and human sense, and the classification processes The assessment and diagnosis of disability and the study of characteristics and means of care and rehabilitation represent a strong challenge to the human sciences (Medhat Abo El-Nasr: 2015, 20).

The team work method has become a necessity for the success of working with the disabled, given their needs for many efforts of specialists from various professional specialties. The problem of disability, like other social problems, is linked to many interwoven factors and variables that require concerted efforts and intensified work in order to confront this problem at the level of prevention and treatment for it (Medhat Abo El-Nasr: 2004, 120).

Also, the process of facing this problem requires the attention and cooperation of many professions, including: the medical profession, the nursing profession, the engineering profession, the education profession and the social work profession, for example.

As for the social work profession, the International Association of Social Work Schools (IASSW) and the International Federation of Social Workers (IFSW) (2019) provided the following definition:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilizing theories of human behavior and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.

In 2020, the International Association of Social Work Schools (IASSW) and the International Federation of Social Workers (IFSW) developed a global definition for the profession of social work, which is as follows: Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels.

The current working paper aims to shed light on the role of the social work profession in facing the problem of violence against children with disabilities, by defining a set of professional roles that social workers working in the field of caring for persons with disabilities must know and practice, in a way that contributes to confronting the problem of violence , against the child (at the level of prevention and treatment) in general, and the problem of violence against children with disabilities in particular.

Knowing that all these professional roles that will be presented later, the social worker cannot perform them alone, and he needs coordination, support and cooperation with his colleagues from other professions working in this field and concerned with the problem of

the disabled child who has been exposed to violence.

It can be defined the roles of the social worker when dealing with the problem of a child with a disability who has been subjected to violence as follows:

A- The role of the social worker with the disabled child who has been subjected to violence:

- 1- Studying the child's problems, know the factors leading to them, and enlighten the child about them.
- 2- Reducing the child's negative feelings regarding his condition as a disabled person and his circumstances.
- 3- Reducing the stress of life, study or work for the child.
- 4- Helping the child to accept his disability and convert his energies towards developing the abilities, organs and senses he has remaining.
- 5- Helping the child to satisfy his needs, especially social and psychological, and to face his problems, especially personal and social.
- 6- Helping the child to get along with himself and the surrounding community.
- 7- Helping the child to benefit from the programs and services of institutions and associations working in the field of care and rehabilitation of the disabled and the field of child care.
- 8- Helping the child to recognize the meaning, forms, and types of violence and the concept of the dangers that he may face, and to identify the good and bad secrets, to establish the concept of preservation on his body, to distinguish between individuals he can trust and to the aggressors, and to identify mechanisms to protect himself if he feels in danger from others (Known or strangers).

B- The role of the social worker with the family of the disabled child who has been subjected to violence:

- 1- Helping the child's family to face its problems, especially the

family, social and psychological problems, which in turn contribute to solving the child's problems.

- 2- Creating an appropriate, supportive and encouraging family atmosphere that helps the child to deal with his disability appropriately.
- 3- Involving the family in all stages of the process of helping the child.
- 4- Educating the family on the methods of proper dealing with the child.
- 5- Clarify the importance of the family's role in persuading the child of appropriate positive attitudes and behaviors and in modifying inappropriate negative attitudes and behaviors.
- 6- Emphasizing the role of the family in facing the child's problems and in following up the rehabilitation plans and their success.
- 7- Providing the family with accurate information about how to care for their child and about the services available in their community.

C - The role of the social worker with groups of children with disabilities who have been subjected to violence:

- 1- Provide the opportunity for children with disabilities to practice their hobbies through small groups.
- 2- Using recreation and team play as a treatment method.
- 3- Providing the opportunity to practice violent games (such as: karate ...) for some children with disabilities as a treatment method to reduce suppression and thwart the aggressive feelings and their increased energies.
- 4- Helping children with disabilities, through membership in groups, to form friends and conform to these groups by modifying their negative attitudes and behaviors that are inappropriate to conform with the collective behavior and the culture of the group.
- 5- Using the group discussion method in clarifying issues and problems, in learning the appropriate social roles, and in acquiring the skills to challenge the disability.

6- Providing children with disabilities the opportunity to practice social, cultural, artistic, sports and recreational programs ...

D- The role of the social worker with the organization (institution / association):

1- Participating in the management of governmental institutions and NGOs that work in the field of caring and rehabilitation of children with disabilities.

2- Contributing to setting the policy of the institution or association in which he works, taking into account the needs and problems of children with disabilities, and defining its objectives in light of the general policy for the care and rehabilitation of the disabled.

3- Assisting the board of directors of the institution or association in which he works in performing its mission successfully.

4- Contributing to strengthening relationships between employees of the institution or the association and between them and children with disabilities and their families.

5- Cooperating with the work team of the institution or the association in a manner that contributes to the success of the team in performing the tasks required of it.

6- Helping to consolidate and develop the services provided by the institution or association in which he works.

7- Conducting scientific, especially social, research and studies in this field, at the institution or association level.

8- Participation in developing plans and programs concerned with the care and rehabilitation of children with disabilities.

9 - Participation in the implementation of plans and programs concerned with the care and rehabilitation of children with disabilities.

10- Participating in the follow-up, evaluation and evaluation of plans and programs concerned with the care and rehabilitation of children with disabilities.

11- Involving children with disabilities and their families in all previous stages.

12- Working on discovering volunteers, training them and using them in the service and care of children with disabilities and their families.

E- The role of the social worker with society as a whole:

1- Participation in identifying the needs and problems of children with disabilities and their families, especially social and psychological.

2- Participating in coordinating the efforts of governmental institutions and NGOs working in the field of caring and rehabilitating children with disabilities and their families.

3- Participate in coordinating the efforts of these institutions, societies and other community institutions for the benefit of children with disabilities and their families.

4- Contributing to the organization of conferences, seminars and exhibitions that discuss the needs and problems of children with disabilities, and the conditions of institutions and associations for children with disabilities, and make important recommendations in this regard and deliver them well and effectively to the appropriate officials.

5- Working to spread awareness among citizens about how to deal appropriately with children with disabilities and ways to prevent disability.

6- Preparing booklets and brochures for distribution to schools and other community institutions as a guide to educate students to avoid violence that may be practiced against them.

7-Enlightening public opinion through all means of mass communication and the problems of children with disabilities (including the problem of disability and the problem of violence, for example) in order to correct the wrong attitudes of the masses towards disability and the handicapped child.

8- Participation in conducting scientific research and social studies on issues related to disability in childhood and the problem of violence directed against children with disabilities, care and rehabilitation programs for children with disabilities, and methods of prevention of disability and violence.

9- The practice of social work in situations of power and struggle in order to defend the rights of children with disabilities as one of the oppressed or underprivileged groups in society in most cases (Robert Barker: 2003, 211).

Social recommendations and proposals to confront the problem of violence against children with disabilities:

In this regard, some social recommendations and suggestions can be made that can contribute to the prevention, reduction or treatment of the problem of violence against children with disabilities, as follows:

- 1- Increasing awareness-raising campaigns for families on the methods of sound socialization of the rights of children with disabilities and the dangers of violence against them.
- 2- Increasing awareness campaigns for school pupils on children's rights and how they can acquire prevention skills and deal with the problem of disability and the problem of violence against them
- 3- Spreading culture and awareness in society about the harms and effects of violence against children, especially through the mass media and places of worship.
- 4- In the event of violence against children with disabilities, measures must be taken towards early case finding and early intervention by doctors, social workers , psychologists , teachers and police officers, and to treat and deal with them professionally, and in a judicial manner if required.
- 5- The necessity to train doctors, social workers, psychologists, teachers and police officers on early detection skills and early intervention when violence is detected against a child in general and children with disabilities in particular.
- 6- The necessity of establishing safe, accessible and well-publicized mechanisms, and at the same time enjoying confidentiality, through which children, their parents, and those concerned with the care and protection of children report cases of disability and

violence against children. Among these proposed mechanisms are telephone helplines (hotlines) through which to report cases of disability and violence against children.

- 7- Conducting more scientific research studies on the subject of violence against a child with a disability, provided that the information and results obtained are fed into policies and programs related to the prevention of disability and violence against children or to address these two problems.
- 8- Preparing guidelines and other training guides on the subject of the problem of violence against children with disabilities, in order to increase the knowledge and understanding of the professional persons working with this group, and contribute to improving their skills when dealing with this problem in terms of prevention and treatment.

References:

First: Arabic references

- 1- Asma Al-Jaafrawi : “The Problem of Violence against Children”, Journal of Studies in Social Work, Faculty of Social Work, Helwan University, Cairo: October 2017.
- 2- Mahmoud Radwan: “The Problem of Abused Children,” Journal of Studies in Social Work, Faculty of Social Work, Helwan University, Cairo: January 2018.
- 3- Medhat Mohammad Abo El-Nasr : Care and Rehabilitation of the Disability Challengers (Cairo: ATRAC Publishing and Distribution, 2004).
- 4- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: Disability and the Disabled (Cairo: The Arab Group for Publishing and Distribution, 2009).
- 5- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: The Art of Practicing Social Work (Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution, 2009).
- 6- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: “The Role of Social Workers in Confronting the Problem of Violence against the Disabled Child,” The Round Table on Violence against Children with Disabilities, The Arab Council for Childhood and Development, Cairo: 10-13 October 2010.
- 7- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: Social Service in the Field of Care for the Disabled (Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution, 2015).
- 8- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: Social Defense and the Problems of Violence and Crime (Cairo: Faculty of Social Work, Helwan University, 2016).
- 9- Medhat Mohamed Abo El-Nasr: General practice of social service in the field of caring for persons with disabilities (Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution, 2019).
- 10-Medhat Mohamed Abo El-Nasr: The Generalist Practice of Social Work in the Field of Social Defense (Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution, 2020).

- 11-The Arab Council for Childhood and Development: A Guide in Confronting the Problem of Violence Against the Disabled Child, Cairo: 2012.

Second: Foreign references

- 1- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work : [Definition of Social Work](#) , 2019.
- 2- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work : Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession , 2020.
- 3- Robert L. Barker : The Social Work Dictionary (Washington , DC : NASW Press , 4 th. ed. , 2003) .
- 4- Ronald Walton: Mainstreaming for Disable Persons (Cardiff , U.K.: Oxford Publishing Co., 2009) .
- 5- UNICEF : Violence Against Children (N.Y. : The United Nations Children's Fund , 2007).
- 6- United Nations : The United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children (2006).
- 7- WHO : Global Estimates of Health Consequences Due to Violence Against Children (Geneva : World Health Organization , 2008) .