العـــدد (١٥)، نـــوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٣٣

دور الامتنان والتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة

إعـــداد

د/ شـــروق غـــرم اللـــه الـــزهـــرانـــي

أستـــــاذ مشـــــارك- قســـــم علـــــم النفـــــس

كليـــة العلـــوم الاجتمـــاعيـــة – جـــامعـــة جـــدة

دور الامتنان والتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة

شروق غرم الله الزهراني(*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة الارتباطية بين كلا من الامتنان والتسامح بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة، والتحقق من الفروق في متوسطات درجات متغيرات الدراسة وفقا لمتغير الجنس، كما هدفت إلى الكشف عن القيمة التنبؤيه لكل من الامتنان والتسامح بجودة الحياة لدى عينة الدراسة، وطبقت على(٣٧٨) من طلاب الجامعة بمدينة جدة تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٥) سنة، واستخدم مقياس الامتنان إعداد Mccullough, Emmons& Tsang(2009) ترجمة هاني سعيد محمد(٢٠١٤)، ومقياس التسامح: من إعداد Beyet al.(2005) ترجمة أحمد المحاسنة (٢٠١٧)، ومقياس جودة الحياة إعداد منسي وكاظم (٢٠١٠)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الامتنان وجودة الحياة لدى عينة الدراسة، وكذلك علاقة بين ارتباطية دالة بين التسامح وجودة الحياة، كما توصلت النتائج إلى أن متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب على جميع متغيرات الدراسة، كما ظهر أن التسامح تنبأ بنسبة (٣٤,)% بجودة الحياة، وكذلك الامتنان تنبأ بنسبة (٣٩,)% بجودة الحياة لدى عينة الدراسة. أوصت الدراسة بدعم البرامج الوقائية للارتقاء بجودة الحياة لدى الطلاب، والاهتمام بنشر مبادئ ومفاهيم علم النفس الايجابي كالامتنان والتسامح.

كلمات مفتاحية: الامتنان، التسامح، جودة الحياة، طلاب الجامعة.

(*) أستاذ مشارك- قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة جدة.

The role of Gratitude and Forgiveness in Prediction of Quality of life among a Sample of University students in Jeddah

Shrooq Gharmallah Alzahran (*)

Abstract

This study aimed to investigate the relation between Gratitude, Forgiveness and Quality of life among a Sample of University students in Jeddah, also identify the difference between male and female in study variables, and investigate the predictive ability of Gratitude and Forgiveness in Prediction of Quality of life. A random sample of (378) of University students in Jeddah with an age range between (19-25) years. Three measures were administered; Gratitude scale ,Forgiveness scale, and Quality of life scale. The descriptive approach was used. The results indicated that a positive relation between Gratitude and Quality of Life, also a positive relation between Forgiveness and Quality of Life among a Sample of University students female are higher than male in all study variables, and there was a predictive ability of Gratitude and Forgiveness in Prediction of Quality of life. The study recommended supporting preventive programs to improve the quality of life, and spreading the principles of positive psychology such as Gratitude and Forgiveness.

Kay words: Gratitude, Forgiveness, Quality of life ,University students.

(*) Associate Professor of Psychology College of Social Sciences - university of Jeddah.

المقـــدّمـــــــة:

يعد علم النفس الإيجابي من أحدث فروع علم النفس، الذي يقدم منظوراً مختلفًا في النظرة إلى قضايا الإنسان النفسية والوجودية؛ لأنه يركز على دراسة أوجه النماء والاقتدار والفضائل التي تمكن الأفراد والجماعات بأن يحققوا ما لديهم من امكانات، كما أنه يُعد الشكل الموازن والموازي لعلم النفس العيادي الذي يهتم بالأسباب المؤدية للاضطراب والمرض(حجازي،٢٠١٢). وحظى مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في مجالات وتخصصات مختلفة منها الطب، وعلم الاجتماع، وحديثًا علم النفس(النجار وآخرون،٢٠١٥). واهتم علم النفس بجودة الحياة، وجاءت مختلف التخصصات الفرعية لعلم النفس متبنيه له؛ لذلك يُعد علم النفس له السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الفرد، وتُعد جودة الحياة انعكاسًا للمستوى النفسي ونوعيته وانعكاسًا لسعي الفرد؛ لأن ما يصل إليه الفرد من رقي هو انعكاس لسعيه وراء تحقيق مستوى معين من جودة الحياة (معمرية،٢٠٢٠).وتتمثل جودة الحياة في المستوى العالي والراقي للخدمات المادية والاجتماعية المقدمة لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى تلبية الخدمات المقدمة لهم لاحتياجاتهم المختلفة، ولا يمكن للفرد أن يدرك جودة الخدمات المقدمة له بمعزل عن الأفراد الذين يتعامل معهم، مثل الأصدقاء والزملاء والأقارب، مما يعني أن نوعية وجودة الحياة مرتبطة بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد (منسي وكاظم،٢٠١٠).

ويُعد الامتنان من أحد المفاهيم الإيجابية في علم النفس الايجابي، وهو يتضمن تقدير الفرد لكل شيء صغير أو كبير في الحياة(Singh, 2022). وعلى الرغم من اختلاف تصورات الامتنان على أنه عاطفة، أو شعور أخلاقي، أو دافع، أو استجابة تكيف، أو مهارة، أو اتجاه، فإن الامتنان مصدر للقوة البشرية في تعزيز رفاهية الفرد الشخصية والاجتماعية، وغالبا ما يُنظر إلى الامتنان على أنه حالة عاطفية في علم النفس، والتي يساهم امتلاكها في كمال الشخص وتُسهل التكيف مع الحياة، وباعتبار الامتنان استعداد لتعبير عن مشاعر الشكر، في المقابل فإن نكران الجميل هو عكس الامتنان، كما أنه رذيلة، والشخص الناكر للجميل هو من يتجاوب مع إحسان الآخرين باستياء وعدائية أو لامبالاة(Emmons & Crumpler, 2000).

كما يُعد التسامح أيضا أحد المفاهيم الإيجابية في علم النفس الإيجابي، وهو مفهوم يُمهد لحدوث الانفعالات الإيجابية، وهذا ما يجعله يحتل قمة الفضائل الإنسانية ،وقد تم تناول مفهوم التسامح في مجالات مختلفة منها الفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية وغيرها، وهذا ما جعل مفهوم التسامح مفهومًا متعدد الأبعاد(شمبولية،٢٠٢٠). مع ذلك مضمون التسامح هو اتجاه إيجابي يشجع الفرد ويحفزه على التعايش مع الحياة، ويتضمن نظرة الفرد المتسامحة لجميع مناحي الحياة: مع ذاته أولا، ثم مع الأخرين من حوله، يليه النظرة المتسامحة مع المواقف المختلفة(شقير،٢٠١٢). وتدفق أدب التسامح في أواخر التسعينات، وظهرت الكثير من المقاييس الخاصة به في منتصف العقد الأول من القرن العشرين (أحمد وآخرون ،٢٠٢١). لذلك يمكن القول بأن الاهتمام بتطوير النماذج والبناءات النظرية والبحوث الإمبريقية للتسامح حديث نسبيًا(ماكلو وآخرون،٢٠١٥). ويعود اهتمام الباحثين بدارسة التسامح إلى أهميته وارتباطه بشؤون الفرد الصحية النفسية والجسمية، فضلا عن دوره في استعادة العلاقات المتصدعة، والثقة المتبادلة بين طرفي العلاقة لتحقيق المزيد من الانسجام والتناغم، بالإضافة إلى ذلك، فهو يساهم في حل العديد من المشكلات القائمة، ويمنع حدوث المشكلات المستقبلة (شويعل،٢٠١٨).

وأكدت الأديان السماوية على مفهوم التسامح وحثت عليه(ماكلو وآخرون،٢٠١٥)، بالإضافة إلى مفهوم الامتنان (Emmons & Crumpler, 2000)، ومما لا شك فيه أن نجد في ديننا الإسلامي الحنيف الكثير من الآيات والأحاديث التي أشارت إلى التحلي بالتسامح والعفو، والتعبير عن الامتنان والعرفان.

ويعد الشباب فئة مهمة من فئات المجتمع، وكما أشارت الهيئة العامة للإحصاء(٢٠٢٢) أن الشباب السعودي للفئة العمرية (١٥-٣٤ سنة) يمثلون ٣٦,٧ % من إجمالي السكان السعوديين، وأن غالبية الشباب الذكور هم تحديدًا في الفئة العمرية (٢٠-٢٤ سنة) بنسبة ٢٧,٦%بينما تتساوى النسبة الأعلى للإناث الشابات في الفئات العمرية (٢٠ – ٢٤ سنة) و(٢٥ – ٢٩ سنة) بنسبة ٢٦,٢%، وبناءً على هذه الإحصائية فئة الشباب تتضمن الطلبة الجامعيين. وتمثل المرحلة العمرية للطالب الجامعي بداية لبلوغه الرشد، مما يفرض عليه سلوكا صحيحا وناضجا تتطور فيه أفكاره ومعتقداته الإيجابية (عامر،٢٠٢١).

وقد يواجه الطالب في المرحلة الجامعية بعض التحديات والمشكلات التي تؤثر على نفسيته وأدائه الأكاديمي وتجعله منشغلاً بحلها محاولاً إحداث تغيير إيجابي في حياته، حيث إنه يحاول مواجهتها دون أن يكون لتلك المشكلات والتحديات تأثير سلبي على حياته النفسية والاجتماعية والأكاديمية، مما ينعكس على نوعية حياة الطالب وجودتها(عامر،٢٠٢١). والمفاهيم الإيجابية كالتسامح والامتنان لها دور في تحسين جودة حياة الطالب وهذا ما أشارت به بعض الدراسات على سبيل المثال دراسة(Yao et al.,2017) التي أظهرت أن التسامح مع الأخرين والتسامح مع الذات يرتبطان إيجابيًا بالرفاهية النفسية لدى الطلبة. ودراسة Zainoodin et al.(2021)التي أشارت إلى أن الشعور بالامتنان والتقدير يساعد الطلبة في التغلب على التحديات في رحلتهم التعليمية بالجامعة. فضلا عن أن الامتنان حفف من آثار أحداث الحياة السلبية لدى الطلبة(Gungor et al.,2021).

مشكلـــــة الـــدراســـة:

يعود اهتمام الباحثين بدراسة الخبرات الذاتية والسمات الشخصية والعادات الإيجابية لما لها من دور في تحسين جودة الحياة وإضافة قيمة لحياة الأفراد والجماعات (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000). وتعتبر جودة الحياة في العصر الحالي توجهًا وطنيًا لدى المجتمع، وهدفًا تسعى جميع أنظمته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية لتحقيقها(بوعيشة،٢٠١٣). بالإضافة إلى رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ التي تطمح إلى بناء مستقبل أكثر إشراقا ووطنا أكثر ازدهارا.

على أثر انقطاع العديد من طلبة المدارس والجامعات حول العالم جراء جائحة فيروس كورونا المستجد، وعلى أثر إجبار الهيئات الأكاديمية حول العالم على اكتشاف أنماط جديدة لتعلم والتعليم، ومنها التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، حيث إن الطلبة عامةً وطلبة الجامعة خاصةً وجدوا أنفسهم بشكل مفاجئ أمام تعليق الدراسة، وما صاحب ذلك من مشاعر الخوف والقلق بشأن معدلاتهم الأكاديمية وتخرجهم من الجامعة، وقلق مستمر بشأن مدى إمكانية العودة لمقاعد الكليات وإجراء الاختبارات بصورتها التقليدية من عدمه (الفقي، وعمر،٢٠٢٠). وفي ظل استمرار التأثير

النسبي لجائحة فيروس كورونا كوفيد١٩، إذ إن وزارة التعليم(٢٠٢١) أعلنت عن آلية العودة الحضورية للمدارس والجامعات. فقد يواجه الطلبة الجامعين مشكلات ومعوقات مختلفة تحول دون تقدمهم أو نموهم بصورة طبيعية وصحية؛ ومن العوامل التي تكمن وراء العديد من مشاكل الطلبة هو أن أولئك الذين لديهم درجة عالية من التسامح هم أكثر امتنانًا وسعادة وأقل عرضة للاضطرابات العقلية التي تؤثر على مستواهم الأكاديمي، في حين أن أولئك الذين لديهم درجة أقل من التسامح يكونون أقل امتنانًا وسعادة، وهم غالبا ما يكونون عرضه للاضطرابات العقلية والجسدية (ياسين وآخرون،٢٠٢٠).

علاوة على ذلك، وفي ظل تباين نتائج الدراسات التي اِعتنت بدراسة بعض متغيرات الدراسة الحالية على سبيل المثال الدراسات التي تناولت التسامح كدراسة البقمي(٢٠١٧) أظهرت فروق بين الجنسين في التسامح وكانت الفروق باتجاه الإناث. في حين أن دراسة المشعان وعياد (٢٠١٩) لم تجد فروقاً دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التسامح. بالإضافة إلى ذلك لاحظت الباحثة تباين نتائج الدراسات التي تناولت متغير الامتنان كدراسة سيد(٢٠١٥) التي كشفت عن ارتفاع متوسط الإناث في الامتنان مقارنة بالذكور. بينما كشفت دراسة العاني (٢٠١٩) إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من الامتنان، ولا يوجد فروق ذات دلالة معنوية تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد العينة. بينما وجدت دراسة العنزي (٢٠١٩) فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الامتنان كدرجة كلية لصالح الطالبات. كذلك تباينت نتائج الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة كمثال دراسة الطيب(٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب السنة النهائية كان منخفضا. في حين أشارت دراسة بركبية(٢٠١٨) إلى أن مستوى جوة الحياة لدى طلبة الإرشاد مرتفع. وجاءت دراسة القدومي والأعمر(٢٠٢٠) متفقة مع دراسة بركبية(٢٠١٨) إذ أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة مرتفع لدى الطلبة. فضلًا عن أنه يوجد ندرة في الدراسات– في حدود اطلاع الباحثة على قواعد البيانات–تناولت متغيرات الدراسة مجتمعه، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن دور كلا من الامتنان والتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين الامتنان وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة؟

٣- هل توجد فروق في متوسطات درجات كل من الامتنان والتسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة وفقا لمتغير الجنس؟

٤- هل توجد قيمة تنبؤيه دالة للامتنان في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة؟

٥- هل توجد قيمة تنبؤيه دالة للتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن

- العلاقة بين الامتنان وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.
- العلاقة بين التسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.
- الفروق في متوسطات درجات كل من التسامح والامتنان وجودة الحياة والتي تعزى لاختلاف الجنس.
- إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الامتنان لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.
- إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال التسامح لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية لها على النحو التالي:

الأهميـــة النظـــريـــة:

١- تأتي أهمية الدراسة من أهمية عينة المتناولة بها حيث أن المرحلة الجامعية تعتبر من المراحل الدراسية المهمة، مما يساهم في زيادة الاهتمام بما يقدم للطلاب ويرفع من صحتهم النفسية.

٢- تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية النفسية بحثيا، وقد تفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول علاقة كل من التسامح والامتنان وجودة الحياة بمتغيرات نفسية أخرى في علم النفس، أو لدى فئات وعينات مختلفة من المجتمع.

٣- إلقاء الضوء على بعض المفاهيم الحديثة نسبيا والأساسية في علم النفس الإيجابي، والتي دورا مهما في الصحة النفسية.

الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- توجيه نظر الجهات المسؤولة عن تقديم الخدمات النفسية مثل الإرشاد الجامعي بالجامعات والكليات لإقامة المزيد من البرامج التدريبة لتنمية التسامح والامتنان وكيفية زيادة المشاعر الإيجابية بما يحقق جودة الحياة لدى الطلبة.

٢- قد تساهم الدراسة الحالية في تمكين المختصين في وزارة التعليم من اتخاذ قرارات وتقديم برامج تزيد من جودة البيئة التعليمية للطلبة، من خلال تقديم برامج تستند على مفاهيم علم النفس الإيجابي.

تعـــريـــف متغيـــرات الـــدارســـة:

الامتنـــان Gratitude:

عرف محمد(٢٠١٤) الامتنان بأنه "تقييم معرفي وجداني إيجابي، يقوم به الفرد تجاه ما يمنح له أو يقدم إليه من خدمات، في ضوء ما يدركه الفرد من تقدير لهذه الخدمات، والفوائد التي يحصل عليها، مما يؤدي إلى استعداده للتصرف بإيجابية والشكر للمحسنين ومحبة الغير".

كما عرف علي وآخرون (٢٠٢٠) الامتنان بأنه "شكر الله والعاطفة الأخلاقية، التي تمكن الأفراد من الفهم والاستفادة من تبادل المنفعة مع الآخرين والاعتراف بفضلهم، وأن الخير الذي في حياتنا يمكن أن يأتي من شيء خارجنا، وخارج عن سيطرتنا". وعرف ياسين وآخرون(٢٠٢٠) الامتنان بأنه "استجابة الفرد لمثيرات معرفية ووجدانية وسلوكية التي تتضمن وجود أفكار ومشاعر وسلوكيات إيجابية نحو الأشخاص والأماكن والأشياء".

وعرفه قاسم (٢٠٢٠) بأنه "اعتراف الفرد بالنعم من الله وبفضل الآخرين عليه، ويشمل هذا الاعتراف مشاعر الرضا عن النفس والآخرين" وتتبنى الباحثة تعريف السيد(٢٠٢١) بأنه شعور وجداني ينتاب الفرد عند حصوله على خدمة مفيدة من شخص آخر تؤدي به إلى الشكر ومحبة الآخرين، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

التسامح Forgiveness:

عرف Berry et al.(2005) التسامح بأنه: "ترك المشاعر السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية تجاه الآخرين". وعرف Thompson et al.(2005) التسامح بأنه "ردود فعل الفرد نحو المُسيء، والإساءة، والآثار المترتبة على الإساءة، وذلك باستبدال الفرد للمشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية بأخرى حيادية أو إيجابية إزاء ذاته أو شخص أو أشخاص آخرين أو عبر المواقف التي قد يتعرض لها كالمرض أو الكوارث الطبيعية".

وعرفت شقير التسامح (٢٠١٢) بأنه "مكون معرفي وجداني سلوكي نحو الذات والآخر والمواقف، متمثلاً في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التي تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة" كما عرف حسن(٢٠١٦) التسامح بأنه "سلوك اجتماعي إيجابي يدفع الفرد للصفح وتقبل ما يصدر منه ومن الآخرين من أخطاء وقدرته على تقبل الاختلاف مع الآخرين والتصالح معهم عند الخلاف واحترام آرائهم، فضلا عن الأفكار والمشاعر الإيجابية التي تدفع الفرد في المواقف المختلفة لتقبل الفروق الفردية والعقائدية والثقافية بين الأفراد" وأشار ياسين وآخرون(٢٠٢٠) بأنه "استجابة الفرد لمثيرات وجدانية، معرفية، سلوكية، يتم فيها استبدال المشاعر، والأفكار، والسلوكيات السلبية، بمشاعر وأفكار وسلوكيات إيجابية، تجاه الشخص المُسيء" وعرف المشعان وعياد(٢٠١٩) التسامح بأنه" مفهوم يشير إلى الاستعداد للتسامي على الإساءة التي يلقاها الفرد من الآخرين وإحلال مشاعر إيجابية بدلاً من المشاعر السلبية والميل للانتقام، كما يعنى التقبل والمرونة في التفكير والاحترام ويعزز ثقافة السلام محل مشاعر الكراهة والانتقام". ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعة على مقياس التسامح المستخدم في الدراسة الحالية.

جودة الحياة Quality of life :

عرف الشعراوي (٢٠١٤) جودة الحياة بأنها "استمتاع الفرد بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته في جوانبها المختلفة والاقتدار على الزمن مما يجعل حياته ملئيه بالمعاني الإيجابية" وتتبنى الباحثة تعريف منسي وكاظم(٢٠١٠) لجودة لحياة بأنها "مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال نوعية البيئة التي يعيش فيها، والخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه" وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعة على مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين من إعداد منسي وكاظم (٢٠١٠).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بعدد من المحددات وهي:

الحدود الموضوعية:

وتمثلت في الكشف عن دور الامتنان والتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة بجدة".

الحدود البشرية:

طبقت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة، وهم يمثلون الحدود البشرية للدراسة الحالية.

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة بمدينة جدة.

الحدود الزمانية:

العام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م.

دراسات سابقة:

في ما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية وهي:

أولا: دراسات تناولت الامتنان وجودة الحياة

هدفت دراسة ربيع وعبابنة(٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً، و(٥٦٠) طالبةً، واستخدم مقياس الامتنان(Watkins et al,2003)، ومقياس جودة الحياة(منسي، وكاظم،٢٠٠٦)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الامتنان(الدرجة الكلية)، وعلى جميع أبعاده، جاء بدرجة مرتفعة، كما جاء مستوى جودة الحياة (الدرجة الكلية)، وعلى جميع الأبعاد بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة، لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتنان لصالح الاناث. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الامتنان، ومستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقام Prusak et al. (2021) بدراسة هدفت إلى فحص الاختلافات في نوعية الحياة وكذلك الامتنان والمعنى في الحياة والتوجه الإيجابي للحياة لدى عينة من الأشخاص الذين يستعدون ليكونوا كهنة – والطلاب العلمانيين في بولندا، وتكونت العينة من(٢٩٦)مشاركا،(١٠٢) طالبًا علمانيًا، طبق عليهم استبيان جودة الحياة من إعداد Straś-Romanowska et al. (2004)، ومقياس التوجه الإيجابي نحو الحياة إعداد (٢٠١٢) Caprara et al.،واستبيان المعني في الحياة (MLQ) إعداد (Steger et al. 2006)، واستبيان الامتنان*GQ-6*)) McCullough et al.(2002)، ومن أبرز ما توصلت له النتائج وجود ارتباط بين الامتنان والتوجه الايجابي نحو الحياة لدى عينة الدراسة، ووجود اختلافات دالة في نوعية الحياة فدرجات الدينيون أعلى من الطلاب العلمانيين في المجالات النفسية والجسدية والشخصية والنفسية الاجتماعية والميتافيزيقية، وفي درجات الامتنان.

ثانيا: دراسات تناولت التسامح وجودة الحياة:

هدفت دراسة Mudgal and Tiwari (2017) إلى الكشف عن آثار التسامح مع الذات على جودة الحياة لدى عينة من طلبة من الدراسات الجامعية والدراسات العليا في مختلف المؤسسات التعليمية في ساجار الهند، وتكونت العينة من(٥٠٧) طالب وطالبة، وتراوحت

أعمارهم بين ٢٠-٣٥ عامًا طبق عليهم مقياس التسامح الذاتي (Mudgal & Tiwari، 2017)، وقائمة جودة الحياة (WHOQOL - BREF، 1996)، وتوصلت النتائج الدراسة أن المشاركين ذوي الدرجة المرتفعة من التسامح أعلى فيما يتعلق بالمكونات الجسدية والنفسية والاجتماعية و البيئية لنوعية الحياة مقارنة بنظرائهم ممن حصلوا على درجات منخفضة من التسامح، كما ظهر أن جميع جوانب التسامح الذاتي ساهمت بشكل دال من ٢,١٠٪ إلى ١٣,٨٠٪ في الأبعاد المختلفة لجودة الحياة.

ثالثًا: دراسات تناولت الامتنان والتسامح:

هدفت دراسة Kumari and Madnawat (2016) إلى التعرف على أثر كلٍ من الامتنان والتسامح على الرفاهية النفسية لدى الطالبات بجامعة راجستان بالهند، وتكونت العينة من (٦٠)طالبة جامعية تراوحت أعمارهُن بين١٨-٢١سنة، وطبق عليهن استبيان الامتنان-GQ 6 إعداد McCullough et al. (2002)، ومقياس التسامح هارتلاند Heartland من إعداد Thompson et al.(2005)، ومقياس الرفاهية Diener et al. (1985) ،وأشارت أهم النتائج إلى أن الامتنان والتسامح يرتبطان إيجابيًا بالرفاهية، وأن الامتنان تنبئ بشكل دال بالرفاهية النفسية، بينما التسامح لم يتنبأ بشكل دال بالرفاهية.

وقام Aricioglu (2016) بدارسة هدفت إلى معرفة التأثير الوسيط للامتنان في العلاقة بين التسامح والرضا عن الحياة، وتكونت العينة من (٣٩٦) طالب وطالبة في مدينة دنيزلي بتركيا، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٢٧عامًا، وطبق عليهم مقياس التسامح إعداد Thomson et al. (2005)، واستبيان الامتنان إعداد(GQ) McCullough et al. (2002)،ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener et al.(1985) ، وأشارت النتائج إلى أن الامتنان توسط جزئيا في العلاقة بين التسامح والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة(2016).Sapmaz et al إلى التعرف على العلاقة بين الامتنان والتسامح والتواضع والسعادة، وتحديد مستويات التنبؤ من خلال الامتنان والتسامح والتواضع على السعادة، وتكونت العينة من (٤٤٣) طالب جامعي بجامعة سكاريا بتركيا، طبق عليهم استبيان الامتنان المطور من قبل McCullough, Emmons and Tsang (2002)،

ومقياس التسامح المطور من قبل(2005).Thompson et al،ومقياس التواضع (Elliot (2010,، واستبيان أكسفور للسعادة–النموذج القصير المطور من قبل Hills and Argyle (2002)،وأشارت أبرز النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والسعادة، ووجود علاقة إيجابية بين بعدين التسامح والتي هما: التسامح مع الذات والتسامح مع المواقف مع السعادة، وظهر أن الامتنان والتسامح تنبئ بالسعادة.

وكشفت دراسة Hwei (2017) عن مدى إسهام كل من القبول والتسامح والامتنان في التنبؤ بالمرونة لدى طلبة الجامعة في جامعة عامة في ماليزيا، تكونت العينة من (١٦٢) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين ١٩–٢٨عامًا، طبق عليهم استبيان القبول والعمل، ومقياس هارتلاند للتسامح إعداد .Thompson, et al (2005)، واستبيان الامتنان (GQ-6) إعداد McCullough et al.(2002)، ومقياس المرونة إعداد Connor and Davidson (2003)،وكان من أبرز النتائج أن القبول والتسامح والامتنان دالة لتنبؤ بالمرونة لدي الطلبة، وأن إسهام المتغيرات الثلاث يقدر بنسبة ٥٦%من التباين الكلي في نموذج المرونة، حيث يوضح الامتنان أعلى قيمة تنبئية للمرونة، يليه التسامح و القبول.

وهدفت دراسة ابراهيم (٢٠١٩) إلى الكشف عن مدى إسهام كل من الامتنان والتسامح في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة، وأيضاً التعرف على الفروق بين الطالبات في متغيرات البحث باختلاف التخصص الدراسي، والفرقة الدراسية، والحالة الاجتماعية، وتكونت عينة البحث من (٢٨٠) طالبة من طالبات الفرقتين الثانية والثالثة بكلية البنات جامعة عين شمس بمصر، وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (١٩,٩٢) عاماً وبانحراف معياري قدره (١,١٦)، طبق عليهن مقياس الامتنان لطالبات الجامعة من إعداد الباحثة، ومقياس هارتلاند للتسامح (٢٠٠٥) ترجمة الباحثة، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي الدسوقي (٢٠١٣)، وأشارت النتائج إلى أن الامتنان يسهم في التنبؤ بالرضا عن الحياة بنسبة (٢٧%)، والتسامح بنسبة (١٨%)، كما لم توجد فروق بين الطالبات في الرضا عن الحياة والتسامح باختلاف التخصص في الأقسام العلمية، بينما وجدت فروقاً في الامتنان لصالح التخصص الأدبي، كما لم توجد فروق بين الطالبات في الامتنان والتسامح والرضا عن الحياة باختلاف الفرق الدراسية.

وهدفت دراسة Hermaen and Bhutto (٢٠٢٠) إلى الكشف عن تأثير الامتنان والتسامح في التنبؤ بالرفاهية الذاتية لدى الشباب، حيث تكونت عينة الدراسة من(٣٠٠)مشارك تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٤عامًا بجامعة كراتشي في باكستان، طبق عليهم استبيان الامتنان (McCullough et al., 2002)، ومقياس التسامح (Thompson et al., 2005) ، ومقياس الازدهار(Diener et al., 2010) ،وكان من أبرز النتائج أن الامتنان غير دال للتنبؤ بالرفاهية الذاتية، في حين وُجد أن التسامح دال للتنبؤ بالرفاهية الذاتية.

وهدفت دراسة ياسين وآخرون (٢٠٢٠) إلى الكشف عن قدرة كل من الامتنان والسعادة في التنبؤ بالعفو لدى طلبة الجامعة بمصر، وكذلك الكشف عن أثر تباين العفو والامتنان والسعادة بتباين المتغيرات الديموجرافية (العمر – النوع – المستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة كلية الآداب جامعة عين شمس بلغ عددهم(١٠٤)، وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٤)، واستخدمت الدراسة مقياس العفو، ومقياس الامتنان، ومقياس السعادة، وجميع المقاييس من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديموجرافية (العمر – النوع – المستوى الاقتصادي –الاجتماعي) لطلبة الجامعة على مقياس (العفو –الامتنان –السعادة)، كما تبين عدم قدرة كل من (الامتنان– السعادة) على التنبؤ بالعفو.

وهدفت دراسة سالم ومراد(٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة إسهام كل من الامتنان و العفو في التنبؤ بالحكمة، و تكونت عينة البحث من عدد (٢٥٦) من طلبة كلية التربية بالتخصصات العلمية و الأدبية جامعة حلوان بمصر، وتم استخدام مقياس الامتنان لطلبة الجامعة، ومقياس العفو لطلبة الجامعة، ومقياس الحكمة لطلبة الجامعة وجميعها إعداد الباحثان و أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الامتنان والحكمة ووجود علاقة بين العفو والحكمة، علاوة على ذلك أظهرت النتائج أن الامتنان و العفو يسهمان في التنبؤ بالحكمة بنسبة (٧١%) من أداء أفراد العينة على متغير الحكمة.

وهدفت دراسة(2021) Çolak and Gungor إلى الكشف عن العلاقة بين الامتنان والاجترار والدور الوسيط للتسامح، وتكونت العينة من(٤٧١) طالب وطالبة بجامعة غرب تركيا، تراوحت اعمارهم بين ١٨-٤٣، طبق عليهم مقياس الاستجابات المجترة، واستبيان الامتنان، ومقياس التسامح هارتلاند، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التسامح توسط بشكل كامل في

العلاقة بين الامتنان والاجترار، وأفاد المشاركون الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الامتنان بمستويات أعلى من التسامح، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات الاجترار.

تعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة إيجابية للامتنان والتسامح مع بعض المتغيرات والتي منها الرفاهية (Kumari and Madnawat,2016)، والسعادة (Sapmaz et al., 2016) ، والمرونة (Hwei, 2017)، والحكمة (سالم ومراد،٢٠٢٠).

أشارت دراسة(Kumari and Madnawat (2016 إلى أن الامتنان تنبأ بشكل دال بالرفاهية، بينما التسامح لم يتنبأ بشكل دال بالرفاهية. بينما تنبأ الامتنان والتسامح بالرضا عن الحياة (ابراهيم،٢٠١٩). في حين أن التسامح مع الذات والتسامح مع الأخرين لم يتنبأن بالسعادة، على الرغم من علاقتهما بالسعادة(Sapmaz et al.,2016).

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين كل من التسامح والامتنان في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة، والتي لم تتطرق لها الدراسات السابقة، وترى الباحثة أنه يمكن التحقق من ذلك من خلال الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الامتنان وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الامتنان والتسامح وجودة الحياة تعزى لاختلاف الجنس.

٤- توجد قيمة تنبؤيه دالة للامتنان في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

٥- توجد قيمة تنبؤيه دالة لتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

المنهج والإجراءات:

المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤى المقارن، وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة. ويستخدم المنهج الوصفي في الدراسة الحالية لمعرفة علاقة كلًا من الامتنان والتسامح مع جودة الحياة لدى عينة الدراسة، ومقارنة الفروق في المتغيرات تبعًا للمتغيرات الديمغرافية(الجنس)، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال كل من الامتنان والتسامح لدى عينة الدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٧٨) من طلاب الجامعة بمدينة جدة، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٥) سنة، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٥٤) عاماً وبانحراف معياري قدره (٢,٠٧)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة٪
النوع	طلاب	١٧٨	٤٧,٠٨
	طالبات	٢٠٠	٥٢,٩١
التخصص الدراسي	علمي	١٥٠	٣٩,٦٧
	انساني	٢٢٨	٦٠,٣١
المجموع		٣٧٨	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عينة الطالبات أعلى من عينة الطلاب وذلك لسهولة التواصل مع الاناث، كما أن (٦٠,٣١) من أفراد العينة من ذوي التخصصات الانسانية.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة المقاييس التالية:

أولا: مقياس الامتنان إعداد Mccullough, Emmons& Tsang(2009) ترجمة هاني سعيد محمد(٢٠١٤)

هدف إلى قياس الخبرات والتعبيرات الخاصة بالامتنان والتقدير في الحياة اليومية بالإضافة إلى المشاعر الخاصة بتلقي ذلك من الآخرين، ويتكون من (٦) بنود، وتتم الإجابة على عبارات المقياس بالاختيار من سبعة بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، غير موافق قليلاً، محايد، موافق قليلاً، موافق، موافق بشدة)، وتأخذ عبارات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) على التوالي للعبارات الموجبة، والعكس في العبارات السالبة، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، كما تم حساب التحليل العاملي حيث تشبعت جميع العبارات على عامل واحد فسر نسبة(٧٥%) من التباين الكلي، وذلك على عينة (١٥٠) طالباً وطالبةً، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢)، كما تم حساب صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجة المقياس الحالي ومقياس التفاؤل إعداد عبد الخالق، وبلغ معامل الارتباط (,٦٧) بدلالة ٠١,، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية، وجميع معاملات الارتباط دالة عند ٠١,، وتم حساب صدق المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني(١٥) يوماً، وبلغ معامل الارتباط (,٧٤)، وبطريقة التجزئة النصفية (,٨٧)، وبطريقة معامل ألفا كرونباخ بلغ (,٩١)

ثانيًا: مقياس التسامح: من إعداد Beyet al.(2005) ترجمة المحاسنة(٢٠١٧)

يتكون المقياس من(١٥) عبارة، حيث إن المقياس ذو درجة كلية فقط، وتتم الإجابة على عبارات المقياس وفق متدرج خماسي(١،٢،٣،٤،٥)، ويقابل هذا المتدرج خمس بدائل لفظية هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث يكون وزن كل عبارات هو(موافق بشدة=٥، موافق =٤، محايد =٣، لا أوافق =٢، لا أوافق بشدة =١)، وتم التحقق من الصدق من خلال صدق المحكمين، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (,٤٤، ,٦١)، وقام المحاسنة(٢٠١٧) بحساب الثبات من خلال إعادة الاختبار على عينة(٦٠) طالبا وطالبة، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبطريقة ألفا كرونباخ بلغ(,٧٨).

ثالثا: مقياس جودة الحياة: إعداد منسي وكاظم(٢٠١٠):

يتكون المقياس من(٦٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف(الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت، وتتم الإجابة على المقياس من خلال خمس بدائل هي (أبدا، قليلا جدا، إلى حدما، كثيرا، كثيرا، جدا)، وتقابل هذه البدائل أوزان معينة حيث يتم إعطاء الفقرات الموجبة (التي تحمل الأرقام الفردية) الدراجات (١،٢،٣،٤،٥)، في حين يتم إعطاء عكس الميزان السابق للفقرات السالبة (التي تحمل الأرقام الزوجية). وتم حساب صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على ستة من المحكمين في مجال القياس النفسي والطب النفسي، وتراوحت نسب الاتفاق بينهم بين٨٣-١٠٠%، بالإضافة إلى الصدق المرتبط بمحك من خلال حساب دلالة الفروق في جودة الحياة بين ذوي الدخل المنخفض وذوي الدخل المرتفع، فضلا عن حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الستة، وتراوحت معاملات الارتباط بين٠,٣٢٠-٠,٧٠٣ وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباك لدرجات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٢-٠,٧٥ وللمقياس ككل ٠,٩١.

وفي الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وذلك على العينة الاستطلاعية مكونة من (٧٠) من طلاب الجامعة بجدة منهم (٣٥ ذكور، ٣٥ إناث) وكانت النتائج كالتالي:

أ) الصـــــدق:

تم التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول (٢)

معـاملات الاتسـاق الـداخلـي لمقـاييـس الـدراسـة

المقاييس	معاملات الارتباط	الدلالة
الامتنان	,٦٩-,٧٨	,٠٠١
التسامح	,٧٤-,٨٣	,٠٠١
جودة الحياة	,٦٧-,٨٥	,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يدل على صلاحية استخدام المقاييس في الدراسة الحالية.

ب) الثبـــــات:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة سبيرمان بروان وبمعادلة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح النتائج.

جـــــــدول (٣)

معـــاملات الثبـــات لمقـــاييـــس الـــدراســـة

المقـــاييـــس	التجـــزئة النصفيـــة	معـــامـــل ألفـــا	سبـــيرمـــان بـــراون
الامتنان	,٧٢	,٨٩	,٧٨
التسامح	,٧٧	,٧٥	,٨٠
جودة الحياة	,٨١	,٨٨	,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يطمئن إلى استخدام المقاييس في الدراسة الحالية.

عـرض نتـائـج الـدراسـة ومنـاقشتهـا:

عـرض نتيجـة الفـرض الأول ومنـاقشتهـا:

وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الامتنان وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة على مقياسي الامتنان وجودة الحياة والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على مقياس الامتنان ومقياس جودة الحياة

جودة الحياة جودة الصحة العامة	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	جـــــودة التعليم والدراسة	جـــودة العواطف	جـــــودة الصحة النفسية	جـــــودة شغل الوقت	الدرجة الكلية
الامتنان						
الدرجة الكلية	**,٥٩	**,٦٧	**,٧٢	**,٧٥	**,٦٨	**,٧٤

** دال عند ٠١,

يتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود ارتبـاط دال بـين الامتنـان والدرجـة الكليـة لجـودة الحيـاة(ر=٧٤,)، وكـذلك الأبعـاد الفرعيـة لجـودة الحيـاة حيـث تراوحـت معـاملات الارتبـاط بين(٥٩،٧٢,)، ويعني ذلك كلما ارتفع الامتنان كلما زادت جودة الحياة لدى عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الامتنان، ومستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك، وكذلك دراسة Prusak et al. (2021) حيث توصلت له النتائج وجود ارتباط بين الامتنان والتوجه الايجابي نحو الحياة لدى عينة الدراسة. وأيضا دراسة Zainoodin et al.(2021)التي أشارت إلى أن الشعور بالامتنان والتقدير يساعد الطلبة في التغلب على التحديات في رحلتهم التعليمية بالجامعة. فضلا عن أن الامتنان حفف من آثار أحداث الحياة السلبية لدى الطلبة(Gungor et al.,2021). وأيضا دراسة Kumari and Madnawat (2016) حيث أشارت أهم النتائج إلى أن الامتنان ارتبط إيجابيًا بالرفاهية، وأن الامتنان تنبئ بشكل دال بالرفاهية النفسية. ودراسة(Sapmaz et al.(2016 حيث أشارت أبرز النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والسعادة، ووجود علاقة إيجابية بين بعدين التسامح والتي هما: التسامح مع الذات والتسامح مع المواقف مع السعادة، وظهر أن الامتنان والتسامح تنبئ بالسعادة.

ويتضح مما سبق أن المفاهيم الإيجابية كالامتنان لها دور في تحسين جودة حياة الطلاب، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت له الأطر النظرية التي أوضحت أن الامتنان مصدر للقوة البشرية في تعزيز رفاهية الفرد الشخصية والاجتماعية وجودة الحياة، ويُنظر إلى الامتنان على أنه حالة عاطفية في علم النفس، والتي يساهم امتلاكها في كمال الشخص وتُسهل التكيف مع الحياة، وباعتبار الامتنان استعداد لتعبير عن مشاعر الشكر (Emmons & Crumpler, 2000). وتتفق الباحثة مع ما أوضحه السيد(٢٠٢١) أن امتلاك الفرد للامتنان يؤدي إلى زيادة الشعور بجودة حياة الفرد بعد التعرض لضغوط الحياة المؤلمة، كما أنه يحقق غاية الفرد في زيادة الشعور بالرضا وزيادة العلاقات الاجتماعية التي تمكن الفرد من مواجهة الضغوط الحياتية.

عـرض نتيجـة الفـرض الثـانـي ومنـاقشتهـا

وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات العينة على مقياسي التسامح وجودة الحياة والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على مقياس التسامح ومقياس جودة الحياة

جودة الحياة جودة الصحة العامة	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	وجـــــــــودة التعليم والدراسة	جـــودة العواطف	جـــــــــودة الصحة النفسية	جـــــــودة شغل الوقت	الدرجة الكلية
التسامح						
الدرجة الكلية	**,٧٧	**,٧٩	**,٦٥	**,٨١	**,٦٧	**,٧٠

(**) معاملات دالة عند ٠١,

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين التسامح والدرجة الكلية لجودة الحياة(ر=٧٠,) بدلالة ٠١,، وكذلك الأبعاد الفرعية لجودة الحياة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٦٥,، ٨١,)، وجميعها بدلالة ٠١,، مما يعني كلما ارتفعت درجة التسامح ارتفع معها الاحساس بجودة الحياة لدى عينة الدراسة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Mudgal and Tiwari (2017)والتي أظهرت عن آثار التسامح مع الذات على جودة الحياة لدى عينة من طلبة من الدراسات الجامعية والدراسات العليا في مختلف المؤسسات التعليمية. ودراسة(Sapmaz et al.(2016 حيث أشارت أبرز النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين بين بعدين التسامح والتي هما: التسامح مع الذات والتسامح مع المواقف مع السعادة، وظهر أن الامتنان والتسامح تنبئ بالسعادة.

ويتضح مما سبق أن المفاهيم الإيجابية كالتسامح لها دور في تحسين جودة حياة الطلاب، ويتفق ذلك أيضا مع ما توصلت له الأطر النظرية حيث ظهر أن التسامح هو اتجاه إيجابي يشجع الفرد ويحفزه على التعايش مع الحياة، ويتضمن نظرة الفرد المتسامحة لجميع مناحي الحياة: مع ذاته أولا، ثم مع الأخرين من حوله، يليه النظرة المتسامحة مع المواقف المختلفة(شقير،٢٠١٢)؛ فضلا عن دور التسامح في استعادة العلاقات المتصدعة، والثقة المتبادلة بين طرفي العلاقة لتحقيق المزيد من الانسجام والتناغم، ويساهم في حل العديد من المشكلات القائمة، ويمنع حدوث المشكلات المستقبلة(شويعل، ٢٠١٨).

عـرض نتيجـة الفـرض الثـالـث ومنـاقشتهـا :

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كلا من الامتنان والتسامح وجودة الحياة تعزى لاختلاف الجنس.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم (ت) لدلالات الفروق في جميع متغيرات الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٦)

قيـم (ت) لـدلالات الفـروق لـدى عينـة الـدراسـة

المتغيرات المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
الامتنان الطلاب الطالبات.	١٧,٢١ ٢٢,٤٠	١,٩٨ ٤,٣٥	٣,٢٧	٠,٠١	دالة
التسامح الطلاب الطالبات.	٢٥,٤٣ ٣٠,٦٣	٢,٨٧ ٥,١٢	٣,٩٦	,٠١	دالة
جودة الحياة الطلاب الطالبات.	٢٩,٥٥ ٣٤,٨٣	٣,٩٣ ٦,٤٣	٣,٨٩	,٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق التالي:

أولا: الامتنـــان

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ربيع وعبابنة(٢٠١٨) حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتنان لصالح الاناث، ودراسة سيد(٢٠١٥) التي كشفت عن ارتفاع متوسط الإناث في الامتنان مقارنة بالذكور، ووجدت دراسة العنزي (٢٠١٩) فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الامتنان كدرجة كلية لصالح الطالبات، بينما كشفت دراسة العاني (٢٠١٩) إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من الامتنان، ولا يوجد فروق ذات دلالة تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد العينة. وكذلك دراسة ياسين وآخرون (٢٠٢٠) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديموجرافية (النوع) لطلبة الجامعة على مقياس الامتنان.

وتتفق الباحثة مع ما أوضحت له دراسة محمد (٢٠١٧) حيث أن الذكور يميلون إلى تجنب التعبير عن الامتنان نتيجة إدراكهم للامتنان على أنه ضعف أو يهدد ذكوريتهم ومركزهم الاجتماعي، فيخفون شعورهم بالامتنان بدلاً من التعبير عنه، بينما الإناث لديهن القدرة على التعبير على تقديرهن للآخرين وتعزيز احتمال تكرار الأفعال الحسنة من الآخرين تجاههن مستقبلاً.

ثانيا: التســـامـــح:

فيما يخص التسامح اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البقمي(٢٠١٧) أظهرت فروق بين الجنسين في التسامح وكانت الفروق باتجاه الإناث. في حين اختلفت مع نتيجة دراسة المشعان وعياد (٢٠١٩) لم تجد فروقاً دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التسامح.

ثالثا: جـــودة الحيـــاة

ومن خلال البحث في نتائج الدراسات السابقة يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت المقارنة بين الطلاب والطالبات في جودة الحياة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ربيع وعبابنة(٢٠١٨) فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لصالح الذكور.

عـرض نتيجـة الفـرض الـرابـع ومنـاقشتهـا:

وينص على: توجد قيمة تنبؤيه دالة للامتنان في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تم حساب معامل الانحدار البسيط والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٧)

تحليل الانحدار البسيط للامتنان وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة

مصـــدر التبـايـــن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط R	معامل الارتباط R^2
الانحدار	٦٥٣٦٢,٣٢١	١	٦٥٣٦٢,٣٢١	١٧٠,٢٣٤	٠٠٠	,٤٦٣	,٣٩٥
الإنحراف عن الإنحدار	١٦٢٣٤٥,٢٣٥	٣٠١	٣٤٢,٠٥٣				

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة(ف) لنموذج الانحدار (١٧٠,٢٣٤) وبمعامل ارتباطR^2 (,٣٩٥) أي أن الامتنان تنبأ بنسبة (,٣٩)% بجودة الحياة لدى عينة الدراسة.

جـــــــدول (٨)

تحليل الانحدار الخطي البسيط للأمتنان في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المعامل البنائي	الخطأ المعياري للمعامل البنائي	قيمة بيتا	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الامتنان	,٧٩٩	,٠٥٦	,٥٠١	١٥,٣٢٢	٠٠٠
ثابت الإنحدار	٩٤,٧٦١	١٢,٨٧٠	٢٠٣	٩,٢٥٦	٠٠٠

يتبين من الجدول السابق أن ثابت الانحدار دال احصائيا عند (٠٠٠١,) وقيمة بيتا موجبة وقيمتها (٥٠١,) ودالة احصائيا، أي أن تأثير الامتنان على جودة الحياة موجبة طردية، مما يؤكد صحة الفرض بامكانية تنبؤ ارتفاع الامتنان بجودة الحياة لدى عينة الدراسة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالي:

- جودة الحياة = الثابت+ (قيمة الارتباط المعياري للامتنان × درجة الامتنان).
- جودة الحياة = ٩٤,٧٦١+٧٩٩*درجة جودة الحياة.

وتؤكد نتيجة هذا الفرض وتتطابق مع ماتم التوصل له في نتيجة الفرض الأول من الدراسة الحالية من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان وجودة الحياة، كما اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة Kumari and Madnawat (2016) حيث أشارت أهم النتائج إلى أن الامتنان ارتبط إيجابيًا بالرفاهية، وأن الامتنان تنبئ بشكل دال بالرفاهية النفسية. وكذلك دراسة Aricioglu (2016) حيث أشارت النتائج إلى أن الامتنان توسط جزئيا العلاقة بين التسامح وجودة الحياة. ودراسة et Sapmaz al.(2016) حيث أشارت أبرز النتائج إلى أن الامتنان تنبئ بالسعادة. ودراسة ابراهيم (٢٠١٩) حيث أشارت النتائج إلى أن الامتنان يسهم في التنبؤ بالرضا عن الحياة بنسبة (٢٧%).

عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها:

وينص على: توجد قيمة تنبؤيه دالة لتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تم حساب معامل الانحدار البسيط والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٩)

تحليل الانحدار البسيط للتسامح وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباطR	معامل الارتباطR^2
الانحدار	٦٣٢٣٤,١٥٥	١	٦٣٢٣٤,٠٢٤	١٨٥,١٤٣	٠٠٠	,٥٥٣	,٣٤٣
الانحراف عن الانحدار	١٧٢٦٣٦,٢٤٣	٣٠١	٣٣٢,٣٦٥				

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة(ف) لنموذج الانحدار (١٨٥,١٤٣) وبمعامل ارتباطR^2 (,٣٤٣) أي أن التسامح تنبأ بنسبة (,٣٤)% بجودة الحياة لدى عينة الدراسة.

جـــــــدول (١٠)

تحليل الانحدار الخطي البسيط للتسامح وجودة الحياة لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المعامل البنائي	الخطأ المعياري للمعامل البنائي	قيمة بيتا	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التسامح	,٨٢٥	,٠٥٩	,٤٩٠	١٣,١٧٦	٠٠٠
ثابت الإنحدار	٩١,٧٦٤	١٠,٦٧٣	٢٠٧	٩,٧١٥	٠٠٠

يتبين من الجدول السابق أن ثابت الانحدار دال احصائيا عند (,٠٠٠١) وقيمة بيتا موجبة وقيمتها (,٤٩٠) ودالة احصائيا، أي أن تأثير التسامح على جودة الحياة موجبة طردية، مما يؤكد صحة الفرض بامكانية تنبؤ ارتفاع التسامح بجودة الحياة لدى عينة الدراسة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالي:

- جودة الحياة = الثابت+ (قيمة الارتباط المعياري للتسامح × درجة التسامح).
- جودة الحياة = ٩١,٧٦٤+٨٢٥*درجة جودة التسامح.

وتؤكد نتيجة هذا الفرض وتتطابق مع ما تم التوصل له في نتيجة الفرض الأول من الدراسة الحالية من وجود علاقة ارتباطية موجبة.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(2017) Mudgal and Tiwari والتي أظهرت عن أن جميع جوانب التسامح الذاتي ساهمت بشكل دال من ٢,١٠٪ إلى ١٣,٨٠٪ في الأبعاد المختلفة لجودة الحياة. ودراسة(2016).Sapmaz et al حيث أشارت أبرز النتائج إلى أن التسامح تنبئ بالسعادة. ودراسة ابراهيم (٢٠١٩) حيث أشارت النتائج إلى أن التسامح يسهم في التنبؤ بالرضا عن الحياة بنسبة (١٨%)، ودراسة Hermaen and Bhutto(٢٠٢٠) حيث وُجد أن التسامح دال للتنبؤ بالرفاهية الذاتية.

توصيات الدراسة:

في ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات النظرية والتطبيقية السابقة يمكن اقتراح بعض التوصيات كما يلي:

- الاهتمام بنشر مبادئ علم النفس الايجابي، لما لها من أثر فعال على جودة الحياة بشكل عام.
- دعم البرامج التنموية للارتقاء بجودة الحياة، والمتغيرات الايجابية كالامتنان والتسامح.
- الاهتمام بالكشف عن مستويات جودة الحياة لدى عينات مختلفة غير عينة الدراسة الحالية بهدف الاستفادة من نقاط القوة وتطويرها.

مقترحات بحثية:

- فعالية برنامج ارشادي لتنمية الامتنان والتسامح لدى الطلاب السعوديين.
- جودة الحياة وعلاقتها برأس المال النفسي لدى طلاب الجامعة.
- جودة الحياة وعلاقتها بالتسامي بالذات.

قـــائمـــة مـــراجـــع

أولا: المـــراجـــع العـــربيـــة

إبراهيم، رشا عادل عبدالعزيز. (٢٠١٩). الإسهام النسبي لكل من الامتنان والتسامح في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة .*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١٣ (٢٠)،٣٦٧-٣٩٨.

ابو سمرة، محمود احمد، و طيطي، محمد عبد الإله.(٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين الى التمكين. دار اليزوري.

أحمد، محمد رياض، مصطفى، رنيا إمام، و محمد، صفاء سعيد. (٢٠٢١). نموذج بنائي للعلاقة بين كل من التواضع الفكري والتسامح والعمر لدى المعلمين بأسيوط .دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي: جامعة أسيوط – كلية التربية – مركز الإرشاد النفسي والتربوي، ٤ (٣)،٣٩-٥٦.

بركبية، آسيا، و شنين، فاتح الدين. (٢٠١٨) .مستوى الطموح والاتزان الانفعالي كمنبئات بجودة الحياة لدى طلبة الإرشاد: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي ورقلة.

البقمي، نوره سعد. (٢٠١٧). التسامح والانتقام وعلاقتهما بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٥ (٣)،١٩٠-٢٠٧.

بوعيشة، أمال. (٢٠١٣). جودة الحياة لدى ضحايا الإرهاب في الجزائر: دراسة ميدانية بدائرة البراقي .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة،(١٣)،٤٧-٥٦.

حسن، مروة محمد. (٢٠١٦). التسامح والهناء الشخصي في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان: دراسة ارتباطية .المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٩٢)، ٣٦٧-٤٠٥.

الربيع، فيصل خليل صالح، وعبابنة، كوكب يوسف. (٢٠١٨). الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات .دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، (٤٥)، ٦٥٣-٦٧٢.

سالم، رمضان عاشور حسين، و مراد، هاني فؤاد سيد محمد سليمان. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من الامتنان والعفو في التنبؤ بالحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢١ (٧)، ١١١-١٧٠.

سعدون، سمية، و فلوح، أحمد. (٢٠٢١). واقع مشكلات الطلبة الجامعيين الجدد: دراسة ميدانية بجامعة وهران "الجزائر ."مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية: المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت، ٥ (١(،٢٥٩-٢٧٨.

سيد، صفية فتح الباب أمين. (٢٠١٥). علاقة الامتنان بالتفاؤل والتدين وبعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية،٢٥(٨٦)،٢٦٥-٢٩٧.

الشعراوي، صالح فؤاد محمد. (٢٠١٤). فعالية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب،٢(٤٩)،٢٠١-٢٣٨.

شقير، زينب محمود أبو العينين. (٢٠١٢). التسامح كمنبئ للأمن النفسى لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب،٢(٢٤)، ٣٤٤-٣٦١.

شمبولية، هالة محمد كمال. (٢٠٢٠). مهارات إدارة الذات لدى المراهقين مرتفعي ومنخفضي التسامح من الجنسين: دراسة فارقة تنبؤية .المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ٧٤، ٥٢٥-٥٦٤.

شويعل، يزيد. (٢٠١٨). دور التسامح ونمط العلاقة الإنسانية في التنبؤ بالصحة النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية .مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (٥)، ٢٠٠-٢١٥.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحى وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٢٩) ،١٣٥-١٧٦.

الطيب، محمد محمد نور أحمد. (٢٠٢٠). العلاقة بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى عينة من طلاب السنة النهائية بجامعة الخرطوم .مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٤ (٢)،٣٢٦-٣٤١.

عامر، إيمان مختار محمود. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والإندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١,(١١٣)،١٠٣-١٧٦.

العاني، ذر منير مسيهر. (٢٠١٩). الامتنان وعلاقته بالذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة .مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد،٥٨(عدد خاص)،٢٢٧-٢٥٢.

المحاسنة، أحمد(٢٠١٧). مدى شيوع سمة التسامح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بأنماط تعلقهم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس، ١١(١)٢٦-٥٢.

علي، جمال محمد، هيبة، محمد أحمد على، و محمد، إيمان عبدالعظيم. (٢٠٢٠). البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس الامتنان لدى طلاب الجامعة .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،(١٢٥)،٥٥-٧٧.

العنزى، عبدالله بن عبدالهادى سليم. (٢٠١٩). إسهام متغيري: الامتنان والأمل فى التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة .المجلة السعودية للعلوم النفسية: جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – جستن،(٦٤)،٤٩-٨٠.

الفقي، آمال إبراهيم، وعمر، محمد أبو الفتوح أحمد.(٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجدةCodied-19: بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر. المجلة التربوية جامعة سوهاج-كلية التربية،٧٤، ١٠٤٧-١٠٨٩.

قاسم، عبدالمريد عبدالجابر محمد. (٢٠٢٠). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الطيبة والامتنان والتعاونية في الشخصية لدى المراهقين والراشدين .المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٨) ،١٧٩-٢٣٦.

القدومي، خولة عزات، و الأعمر، رسمية مصطفى. (٢٠٢٠). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية .مجلة جامعة الخليل للبحوث – العلوم الإنسانية: جامعة الخليل، ١٥(١)،١١٤-١٤٨.

ماكلو، إميشيل، بارحمنت، كينث آ، وثورسين، كارل إ.(٢٠١٥).التسامح النظرية والبحث والممارسة. (عبير محمد أنور. مُترجمة).المركز القومي للترجمة.(العمل الأصلي نشر في ٢٠٠١).

محمد، هاني سعيد حسن. (٢٠١٤). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة: دراسة في علم النفس الإيجابي. مجلة دراسات نفسية، ٢٤ (٢)، ١٤٣-١٨٤.

المشعان، عويد سلطان، و عياد، فاطمة سلامة. (٢٠١٩). التسامح وعلاقته بالقبول والاتقان ومستوى السعادة لدى طلبة وطالبات جامعة الكويت. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: جامعة الحسين بن طلال، ٥ ملحق، ١٠٩-١٢٦.

السيد، فاطمة خليفة (٢٠٢١). الطلاق العاطفي وعلاقته بالامتنان ونمط السلوك (أ) لدى عينة من المتزوجين بمحافظة جدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،١٣(٤)،٢٧٨-٣٠٣.

معمرية، بشير. (٢٠٢٠). جودة الحياة: تعريفاتها محدداتها مظاهرها أبعادها .أعمال الملتقى الوطني : جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر – الأبعاد والتحديات: مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية والإجتماعية ومخبر اقتصاديات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة(١)، الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر، ١٥ – ٢٦.

المنسي، محمود عبدالحليم، و كاظم، على مهدى. (٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان .أماراباك: الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ١(١) ،٤١-٦٠.

النجار، سميرة أبو الحسن عبدالسلام، بحيري، صفاء محمد، و حماد، عبداللاه محمود عبدالله. (٢٠١٥). جودة الحياة: مظاهرها، أبعادها، محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها .العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية٢٣(٢) ،٥١١-٥٣٢.

الهيئة العامة للإحصاء المملكة العربية السعودية.(٢٠٢٢). الشباب السعودي بالأرقام. https://www.stats.gov.sa/ar/news/397

ياسين، حمدي محمد، علي، دعاء عبدالرحمن سيد أحمد، و الحديني، وفاء مسعود محمد. (٢٠٢٠). الامتنان والسعادة محددان للعفو لدى طلبة الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٨)،١٠٣-١٤٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aricioglu, A. (2016). Mediating the Effect of Gratitude in the Relationship between Forgiveness and Life Satisfaction among University Students. International Journal of Higher Education, 5(2), 275-282.

Berry, J. W., Worthington Jr, E. L., O'Connor, L. E., Parrott III, L., & Wade, N. G. (2005). Forgivingness, vengeful rumination, and affective traits. Journal of personality, 73(1), 183-226.

Çolak, T. S., & Güngör, A. (2021). Examining the relationship between gratitude and rumination: The mediating role of forgiveness. Current Psychology, 40(12), 6155-6163.

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Gungor, A., Young, M. E., & Sivo, S. A. (2021). Negative life events and psychological distress and life satisfaction in US college students: The moderating effects of optimism, hope, and gratitude. Journal of Pedagogical Research, 5(4), 62-75.

Hermaen, H., & Bhutto, Z. H. (2020). Gratitude and Forgiveness as Predictors of Subjective Well-Being Among Young Adults in Pakistan. Pakistan Journal of Psychological Research, 725-738.

Hlava, P., Elfers, J., & Offringa, R. (2014). A transcendent view of gratitude: The transpersonal gratitude scale. International Journal of Transpersonal Studies, 33(1), 1-14.

Hwei, L. K. (2017). Acceptance, forgiveness, and gratitude: Predictors of resilience among university students. MOJPC: Malaysia Online Journal of Psychology & Counselling, 1(1).

Kumari, M. H., & Madnawat, A. V. S. (2016). Gratitude and forgiveness as a predictor of well-being among female college students. Indian Journal of Positive Psychology, 7(4), 511.

Mudgal, S., & Tiwari, G. K. (2017). High level of self-forgiveness facilitates quality of life in males and females. Vaichariki-A Multidisciplinary Refereed International Research Journal, 8 (3), 154, 166.

Prusak, J., Kwapis, K., Pilecka, B., Chemperek, A., Krawczyk, A., Jabłoński, M., & Nowakowski, K. (2021). The quality of life, meaning in life, positive orientation to life and gratitude of Catholic seminarians in Poland: A comparative analysis. Archive for the Psychology of Religion, 43(1), 78-94.

Sapmaz, F., Yıldırım, M., Topçuoğlu, P., Nalbant, D., & Sızır, U. (2016). Gratitude, forgiveness and humility as predictors of subjective well-being among university students. International Online Journal of Educational Sciences, 8(1), 38-47.

Singh, S. (2022). Psychological Well-Being of Youth: The Role of Gratitude and Hope. Journal of Psychology and Behavior Studies, 2(1), 01-04.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., ... & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. Journal of personality, 73(2), 313-360.

Yao, S., Chen, J., Yu, X., & Sang, J. (2017). Mediator roles of interpersonal forgiveness and self-forgiveness between self-esteem and subjective well-being. Current Psychology, 36(3), 585-592.

Zainoodin, N. N., Hutasuhut, I. J., Bakar, M. A. A., & Wardhani, N. (2021). Gratitude and its relationship to resilience and academic performance among university students. Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 7(2), 145-158.

العـــدد (١٥)، نـــوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ١٠٣ – ١٣٧

أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة

إعـــداد

هيفـــاء معيـض السـواط

مـاجستيـر صعـوبـات تعلـم

معلمـة صعـوبـات تعلـم بمـدينـة جـدة

أ.د/ علـي حنفـي عبـد النبي

أستـاذ التـربيـة الخـاصة-كليـة التـربيـة – جـامعـة أم القـرى

أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة

هيفاء معيض السواط(*) & أ.د/ علي حنفي عبد النبي (**)

ملخـــــــص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من وجهة نظر المعلمات في مدينة جدة، ومعرفة الفروق في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، باختلاف متغيرات البحث (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في (الاستبانة)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من (٦٠) معلمة. وخلص البحث إلى النتائج التالية: جاءت تقديرات مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة بدرجة كبيرة، وجاء مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة جاء بدرجة تقدير مرتفعة، وفيما يتعلق بمحور أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة، اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمات، وبناءً على نتائج البحث قدم الباحثان التوصيات التالية: إقامة دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم، ضرورة تفعيل وسائل التكنولوجيا المساندة في تعلم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: وسائل التكنولوجيا المساندة. مهارات التعلم الذاتي. التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(*) ماجستير صعوبات تعلم معلمة صعوبات تعلم بمدينة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة-كلية التربية – جامعة أم القرى.

The importance of using assistive technology in developing self-learning skills and its obstacles for students with learning disabilities from the perspective of their female teachers in Jeddah.

Hayfaa Muidh M Al-Suwat(*) & Prof. Ali Abdel Nabi Hanafi (**)

Abstract

The aim of the research is to identify the level of importance of the using assistive technology in developing self-learning skills and its obstacles for students with learning disabilities, from the point of view of female teachers in Jeddah, to identify statistically significant differences in the level of importance of using assistive technology in developing self-learning skills among students with learning disabilities, depending on the variables of study (academic qualification- number of years of experience). To achieve the objectives of the study, and to answer its questions, the researcher used the descriptive method, and designed the study tool (the questionnaire) and ensure its validity and reliability. The study sample consisted of (60) female teachers. The research reached the following conclusions: - Estimates of the importance of using assistive technology in the development of self-learning skills among students with learning disabilities, it came up a great degree, from the point of view of their teachers in Jeddah, Level of obstacles of using assistive technology in the development of self-learning skills among students with learning disabilities from the point of view of their teachers in Jeddah came with a high degree of appreciation, with regard to the importance of the using assistive technology in the development of self-learning skills among students with learning disabilities there were no statistically significant differences attributable to the variables of scientific qualification and years of experience from the point of view of their teachers in Jeddah. The study concluded with a number of recommendations, including: The need to activate the means of assistive technology in the learning of students with learning disabilities.

Keywords: assistive technology. Self-learning skills. Students with learning disabilities.

(*) ماجستير صعوبات تعلم معلمة صعوبات تعلم بمدينة جدة.

(**) أستاذ التربية الخاصة-كلية التربية – جامعة أم القرى.

مقدمة الدراسة:

فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على مختلف مجالات الحياة المعاصرة، إذ شهد العصر الحالي استخداماً مفرطاً لمختلف الأدوات التكنولوجية؛ ويرجع ذلك –بطبيعة الحال– إلى التطور الهائل في أنواع التكنولوجيا المختلفة ووسائلها. وصار لزاماً على المؤسسات التعليمية مواكبة هذا التطور وتكييف أنظمتها التعليمية لمواكبته؛ من إعادة صياغة المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية، والسعي لدمج وسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية، لتصبح أسلوبًا من أساليب التدريس. إن الاهتمام بمجال تكنولوجيا التعليم ووسائلها مرتبطٌ بالدور الكبير الذي تقدمه في عملية التعليم.

إنّ استخدام ذوي الإعاقة لوسائل التكنولوجيا المساندة أدى إلى تعلمهم بصورة متساوية مع أقرانهم من طلاب التعليم العام، وساعدهم في تحقيق التعلم المرجو لكل الفئات، فتتكيف معها مختلف أنواع الإعاقات، حسب حاجة الفرد، فتساهم هذه الوسائل في تأكيد خاصية الفروق الفردية، وتقلل من اعتمادهم على غيرهم. وتتمثل التكنولوجيا المساندة في الوسائل التي تساعد ذوي الإعاقة على فهم المواد التعلمية سواء كانت أجهزةً أم أدوات. وتتضمن فئات ذوي الإعاقة الشائعة التي تستخدم هذه الوسائل التكنولوجية المساندة: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، الموهوبين، التوحد، صعوبات التعلم. وتشير وسائل التكنولوجيا المساندة لذوي الإعاقة إلى كل الأدوات أو الوسائل سهلة الاستخدام أو المعقدة التي يستخدمها معلمو ذوي الإعاقة؛ بغرض عرض وتذليل المواد الدراسية للتلاميذ ذوي الإعاقة (الملاح، ٢٠١٦).

لقد اهتم كثير من العاملين في مجال التربية الخاصة باستخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة ولا سيما في مجال الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن هناك العديد من البحوث التي تناولت ما يمكن أن تقدمه التكنولوجيا للتغلب على هذه الصعوبات، وإكساب هؤلاء الطلاب العديد من المهارات مثل: الكتابة، والتخطيط، والمراجعة، والتحرير (أبو الديار، ٢٠١٣).

لقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث فعالية استخدام وسائل التكنولوجيا بكافة أنواعها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن كثيراً من التلاميذ يميلون إلى التعلم باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسب الآلي. إن استخدامات وسائل التكنولوجيا في برامج التربية الخاصة، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، تساعدهم في القيام بواجباتهم الدراسية وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ومساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل مثل: القراءة، والكتابة، والحساب (العصيمي، ٢٠١٥).

كما أشار ماهوني وهال Mahoney and Hall (2017) إلى أن استخدام وسائل التكنولوجيا يعزز من تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنها تشرك مجموعات صغيرة في أنشطة التعلم دون تكرار التعليمات، وأيضاً تمكّن الطلاب من إعادة تعلم المهارة، وإعطائهم تغذية راجعة عن تعلمهم، وإمكانية متابعة المعلم لهم. كما يتيح استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة أو المعينة لذوي الإعاقة، وصعوبات التعلم على وجه التحديد، في الحصول على نفس نوعية التعليم الذي يحصل عليه أقرانهم من غير ذوي الإعاقة؛ وهذا يضمن لهم فرص تعلم مساوية لفرص التعلم المتاحة لأقرانهم، وتعمل معظم الأجهزة والتقنيات والبرمجيات من هذه التكنولوجيا على دعم تعلم هؤلاء المتعلمين (الملاح، ٢٠١٦).

تعمل وسائل التكنولوجيا المساندة والأجهزة والخدمات المستخدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على زيادة أو تحسين قدرات الطالب. وتشمل وسائل التكنولوجيا المساعدة التي تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم برامج الكمبيوتر، وتطبيقات الكمبيوتر اللوحي التي توفر تحويل النص إلى كلام (على سبيل المثال: Kurzweil 3000)، والكلام إلى نص (على سبيل المثال: Dragon Naturally Speaking)، وإمكانيات التنبؤ بالكلمات (على سبيل المثال: WordQ)، ومنظمي الرسوم (على سبيل المثال) (Gabrielle & Jeffrey, 2014). ويؤكد التربويون أن وسائل التربية الحديثة وأساليبها تتجه نحو تمحور التعلم الذاتي كأحد أهم تلك الأساليب، حيث نشأ التعلم الذاتي كمحاولة لتلبية احتياجات العصر الحديث، وتأصيلاً لسياقات التعليم المستمر عند المتعلمين (Butt, 2014). وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، ويحاول الباحثان في هذا البحث التعرف على أهمية وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها للطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهن، وهذا ما اقترحته إدارة تعليم مدينة جدة.

مشكلة الدراسة:

استناداً على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي تُظهر الاهتمام بمساندة الأشخاص ذوي الإعاقة بكافة التسهيلات والإمكانيات التي تساعدهم على تحقيق الاستقلالية (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٩). فقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة تبني خطط

وتصورات عالمية للارتقاء بتعليم ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية (الملتقى الأول للتربية الخاصة جامعة تبوك، ٢٠١٤). ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة العصيمي (٢٠١٥) والقبطان (٢٠١١)، فعالية استخدام التكنولوجيا المساندة بشتى أنواعها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتذكر الجرف (٢٠١٦) أن التعلم الذاتي يمثل الاستمرار في اكتساب المعلومات خارج الصف والمدرسة معتمدين على أنفسهم.

وتتمثل مهارات التعلم الذاتي في: مهارات المشاركة، ومهارة التقويم الذاتي، ومهارة الاستفادة من التسهيلات الموجودة في البيئة، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة القراءة والكتابة وتدوين المعلومات وتنمية الحصيلة اللغوية، ومهارات عقلية، ومهارات التفكير؛ وهي المهارات التي يجب أن يكتسب منها المتعلم قدراته الشخصية وقوته الذاتية ليكون مقتدراً على توجيه نفسه وتنشيط فعالياته نحو تحقيق أهدافه في النمو والتقدم (الزبالي، ٢٠١٤). ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في برنامج صعوبات التعلم لاحظت أن الطالبات بحاجة إلى تحسين مهاراتهم في تنمية التعلم الذاتي باستخدام وسائل التكنولوجيا، ولندرة الأدبيات المحلية جاءت الحاجة إلى اجراء هذه الدراسة ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما هو مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة؟

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة؟

٢- هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة تعزى للمؤهل العلمي للمعلمة؟

٣- هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة تعزى لسنوات الخبرة للمعلمة؟

٤- ما مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة؟

٥- هل تختلف درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة باختلاف المؤهل العلمي للمعلمة؟

٦- هل تختلف درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة باختلاف سنوات الخبرة للمعلمة؟

أهـــــداف الـــــدراســـــة:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة.

٢- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، والتي تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمة.

٣- الكشف عن مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة.

٤- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، والتي تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمات.

أهميـــــة البحـــــث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في ميدان التربية الخاصة، وفئة صعوبات التعلم. وتكمن الأهمية النظرية للبحث في تحقيق خطة التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التأكيد على التعلم الجيد والمتساوي والمعمم، وتعزيز

فرص التعلم مدى الحياة للجميع. وسوف يُشكل هذا البحث إثراءً للمعرفة في مجال صعوبات التعلم واستخدامات وسائل التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم. وسوف يكون البحث دافعاً للباحثين للقيام بدراسات أكثر تخصصاً في مجال استخدامات التكنولوجيا المساندة مع فئات ذوي صعوبات التعلم، وتناول جوانب أخرى في تنميتهم. وتكمن الأهمية التطبيقية في اسهام هذا البحث بما تقدمه من توصيات في إبراز أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة مع فئة ذوي صعوبات التعلم، ومساهمتها في تنمية واستمرارية تعلمهم من خلال إكسابهم مهارات التعلم الذاتي. وإن نتائج هذا البحث قد تفيد المسؤولين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم وأسرهم في معرفة دور استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعلم وتنمية قدرات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ويمكن أن يعطي هذا البحث مؤشرات لمدى إدراك المعلمين وجهات الاختصاص عن أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا لذوي صعوبات التعلم. وتقديم التوصيات العلمية وتطوير الخطط لاستخدامات وسائل التكنولوجيا للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

أولاً: وسائل التكنولوجيا المساندة:

عرفها سليمان بأنها: "الأجهزة أو الأدوات أو جزء من أداة أو أي نظام منتج، سواء تم تصنيعه أم تعديله وتحسينه، ويستخدم في الزيادة أو الحفاظ على المهارات الوظيفية أو تحسينها للأشخاص ذوي الإعاقة" (سليمان، ٢٠١٦). وتعرف وسائل التكنولوجيا المساندة إجرائياً بأنها: الأجهزة والوسائل التي تستخدمها معلمات صعوبات التعلم، بهدف الشرح وتسهيل المادة التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانياً: التعلم الذاتي:

يعرَّف بأنه "إجراءات مقصودة يتبعها المتعلم ليكتسب بنفسه قدراً مقنناً من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات، مستخدماً ومستفيداً من تطبيقات التكنولوجيا (الأزيرجاوي، ٢٠١٩). ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على استخدام الوسائل التكنولوجية في تعلمهن، داخل وخارج الصف الدراسي، وتقييم أدائهن من خلالها، مع توفر القليل من التوجيهات والإرشادات من معلماتهن.

ثالثاً: مهارات التعلم الذاتي:

يعرّفها منصور وآخرون (٢٠٠٦، ص٢٤) بأنها: "تلك المهارات التي يُحتم حيازتها من قبل المتعلم لامتلاك القدرة الذاتية والقوة الشخصية التي تعينه على تقويم جوانبه الذاتية وصقل الطرق التي ينتهجها؛ من أجل تحقيق أهدافه التنموية على نحو من التطور والفعالية". وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات التي تمكّن طالبة صعوبات التعلم من التعلم معتمدة على نفسها، مستفيدة من وسائل التكنولوجيا المتاحة بالصف، والاعتماد على ذاتها في عملية التعلم. وتشمل مهارات التعلم المحاور الآتية: مهارة المشاركة، مهارة الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة، ومهارة التقويم الذاتي. ويتم قياسها بمقياس مهارات التعلم الذاتي المستخدم في البحث الحالي.

رابعاً: معيقات:

هي تلك العوامل أو الظروف التي تحول دون أن يستخدم ذوو الإعاقة وسائل التكنولوجيا المساعدة بأفضل صورة (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣، ص١٦٣). وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة العوامل التي تحد أو تعيق الطالبات ذوات صعوبات التعلم من استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهاراتهن.

خامساً: صعوبات التعلم:

اصطلاحاً: "هي اضطرابات تحدث في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل استيعاب وفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات؛ والتي لا ترجع إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ، ص٢٣). وتعرّف إجرائيًا بأنها: اضطرابات تعوق وتضعف تعلم الطالبات واكتسابهن للقراءة والكتابة والحساب، وتؤثر في مستوى تحصيلهن الدراسي.

حدود البحث:

اقتصر البحث على معرفة دور استخدام وسائل التكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، وتقتصر

أيضًا على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة، وطبق هذا البحث على المدارس الابتدائية الموجود بها برامج لذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الحالي ١٤٤٣- ٢٠٢٢هـ.

الإطار النظري والأدبيات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم صعوبات التعلم:

ذكر أبو نيان (١٤٤١هـ) أن مصطلح "صعوبات التعلم" يشير إلى مجموعة اضطرابات غير متجانسة، تظهر على شكل صعوبات واضحة لدى الفرد في اكتساب واستخدام الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وتعوق تعلمه، وتكون هذه الاضطرابات متأصلة في الفرد، وتنشأ عن خلل في النظام العصبي المركزي، وربما تظهر طوال حياة الفرد، وتعوق توافقه النفسي والاجتماعي وتقدمه في التعليم. وقد ظهر مسمى صعوبات التعلم في الستينيات من القرن الماضي، وتأسست حينها الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز مشكلة صعوبات التعلم وتحسين الخدمات المقدمة لهم (أبو نيان، ٢٠١٥).

التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم

تُعرّف التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم، وفقاً لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (٢٠٠٤)، بأنها: كل مادة، أو قطعة من جهاز، أو نظام منتج، سواء تم الحصول عليه من السوق مباشرةً، أم تم تعديله، أم تصميمه حسب الطلب، والذي يستخدم لزيادة، أو الحفاظ على أو تحسين القدرات الوظيفية للطفل ذي صعوبات التعلم (Bakken et al., 2013). وذكر بلعوص والمغربي (٢٠١٨) أن التكنولوجيا المساندة التعليمية لذوي صعوبات التعلم يتعدى تأثيرها النواحي الأكاديمية إلى نواحٍ عديدة، مما يُشير إلى مدى أهمية هذه التقنيات في تعلمهم. وأشار الجهني والزارع (٢٠١٤) إلى دور التكنولوجيا المساندة في تطوير قدرات ذوي صعوبات التعلم ورفع المستوى الأكاديمي، بالإضافة إلى وصول المعلومة للمتعلم.

أهمية الوسائل التكنولوجية المساندة لذوي صعوبات التعلم

تمثل وسائل التكنولوجيا المساندة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بكافة أشكالها رافداً مهماً لتطوير حلول خاصة بفئة صعوبات التعلم، لتساهم في دمج هذه الفئة في التعليم العام (معرفي ودرغام، ٢٠١٢). ويذكر الجهني والزارع (٢٠١٤) أن استخدام الأفراد ذوي صعوبات التعلم للوسائل التقنية الإيضاحية يقدم فوائد كثيرة تهدف إلى تقديم المساندة في عملية تعلمهم، كما أنها تساعد في عملية إثراء المناهج التعليمية، وربما تزيد من الاستقلالية.

التعلم الذاتي:

يمثل التعلم الذاتي أسلوباً من أساليب التعلم التي تسمح للمتعلم بتوظف مهارات التعلم بفاعلية، وهو شكل من أشكال التعلم التي يتعلم فيها المتعلم بنفسه. كما أن امتلاك المتعلم لمهارات التعلم الذاتي تمكّنه من التعلم في كل الأوقات وطول العمر، خارج المدرسة وداخلها. وتزود مهارات التعلم الذاتي المتعلمين بدافعية تسهم في تطورهم سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً (الأنصاري، ٢٠١٧).

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول:

دراسات تتعلق باستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة نمر وإجبارة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم للصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات، ودافعيتهم نحو تعلمها. حيث شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف المصادر للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة صعوبات التعلم بمدينة الدوحة، كان اختيارهم عشوائياً. وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرةً، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات والذي تكون من (٨) فقرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي للرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، مستوى الدافعية مرتفع نحو تعلم الرياضيات. وأوصت الدراسة بتبني استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس، وتصميم المناهج وفق خطة تدرج فيها تكنولوجيا التعليم لذوي صعوبات التعلم.

وتناولت دراسة المحارمة (٢٠١٩) الكشف عن درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك من خلال تطوير أداتين: (مقياس درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا المساندة)، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (١٠٠) معلمٍ ومعلمة في غرف مصادر التعلم بالمدارس الحكومية والخاصة، للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م). وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي: استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان بدرجة تقييم متوسطة، كما أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم هؤلاء الطلبة قد جاء بدرجة تقييم متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة واتجاهاتهم نحو استخدامها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد ورشات العمل والبرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي غرف مصادر التعلم؛ من أجل زيادة كفاءتهم في التعامل مع أدوات التكنولوجيا المساندة المختلفة، لتحقيق الاستفادة القصوى من المميزات التي توفرها.

المحـــور الثـــاني:

دراسات تتعلق بتنمية مهارات التعلم لذوي صعوبات التعلم:

اهتمت دراسة محمد والبلوى (٢٠١٩) بقياس أثر برنامج محوسب في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. حيث تكونت العينة من (٢٦) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات القراءة الملتحقين بغرف المصادر في مدارس مدينة تبوك، ممن تتراوح أعمارهم من (٩-١٢) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بناءً على تنسيبهم من مدراء المدارس، وبناءً على ما أشارت إليه تقارير تشخيصهم بأن لديهم صعوبات تعلم وتحديداً صعوبات قراءة. وتم تقسيمهم بطريقة متكافئة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكونت كل مجموعة من (١٣) طالبًا. واشتمل البحث على اختبار الوعي الصوتي، والبرنامج التدريبي المحوسب، وهما من إعداد الباحثَين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى

الطلبة ذوي صعوبات القراءة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كلٍ من: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصى الباحثان بالحاجة إلى تقييم وتطوير مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، وتبني المعلمين والمشرفين القائمين بالعمل مع هؤلاء الطلبة تصميم وتنفيذ مثل هذا النوع من البرامج باستخدام الحاسوب.

وبينما حاولت دراسة الشهراني (٢٠١٩) معرفة أثر استخدام برنامج بالوسائط المتعددة على تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم الرياضيات في مهارة الجمع بدون حمل في مدارس الفردوس الأهلية. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت العينة من (١٠) طالبات؛ (٥) طالبات يمثلن المجموعة التجريبية و(٥) طالبات يمثلن المجموعة الضابطة من مدارس الفردوس الأهلية بالرياض، لعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ. ومن نتائج الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٧١)، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي قبل التدريس باستخدام برنامج بالوسائط المتعددة. كما توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تعزى إلى التدريس باستخدام البرنامج القائم على الوسائط المتعددة، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قيمته (٧,٦)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قيمته (٦,٤). كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق تعزى إلى التدريس باستخدام برنامج بالوسائط المتعددة، حيث حصلت المجموعة التجريبية في لاختبار البعدي على متوسط حسابي قيمته (٧,٦)، بينما حصلت المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قيمته (٣,٨.).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة، حيث يشيران إلى أنهما لم يجدا دراسات عربية سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، إذ نشير هنا إلى متغير التعلم الذاتي، وربطه بذوي صعوبات التعلم، وذلك في حدود علم الباحثان.

وهدفت بعض من الدراسات السابقة التي تم تناولها إلى معرفة واقع استخدام التكنولوجيا المساندة لفئات ذوي الإعاقة بصورة عامة، مثل دراسة مصطفى (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام تكنولوجيا التعليم مع التلاميذ ذوي الإعاقة. ودراسة العجمي (٢٠١٥) التي تناولت واقع توظيف وتطبيق التعليم الإلكتروني مع ذوي الإعاقة. ودراسة حامد وعلي (٢٠١٩) التي تناولت واقع توظيف التعليم الإلكتروني مع ذوي الإعاقة. بينما هدفت بعضها إلى الكشف عن استخدام التكنولوجيا المساندة لفئة ذوي صعوبات التعلم ومعيقات تطبيقها، مثل دراسة نمر وإجبارة (٢٠٢٠) التي تناولت أثر استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي صعوبات التعلم.

الطـــريقـــــة والإجـــــراءات:

أولاً: منهـــــج البحـــــث

استُخدِمَ المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يستخدم لوصف الظواهر ولجمع معلومات حول ظروف معينة وفهم حالتها كما هي في الواقع، والعمل على تطويرها، كما يمكن من خلاله وضع النتائج بصورة رقمية معبرة، ومن ثم تفسير هذه الأرقام وتوضيح ما تُوصِلَ إليه (المحمودي، ٢٠١٩). كما يمكن من خلال هذا المنهج جمع كافة المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، ومن ثم استخلاص النتائج من خلال استبانة معدة لهذا الغرض.

ثانياً: مجتمـــع البحـث وعينتـــه

يشمل المجتمع جميع معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. وقد تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، حيث ذكر أبو علام (٢٠١٤) أنها تعد أفضل طريقة لاختيار العينة؛ لتجنب وجود تحيز في الاختيار. وقد بلغ عدد أفراد العينة العشوائية (٨٣) معلمة، وُزِعَت استبانة إلكترونية عليهن، في حين بلغ عدد الاستجابات (٦٠) استجابة.

جـــدول (١)

توزيـــع عينـــة الدراســـة بعـــد التطبيـــق حسـب كل من المؤهـــل التعليمي وسنـــوات الخبرة

المؤهل التعليمي	دبلوم متوسط	دبلوم عال	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	المجموع
التكرار	١	٥	٤٣	١٠	١	٦٠
النسبـــة ٪	١,٦٧	٨,٣٣	٧١,٦٧	١٦,٦٧	١,٦٧	١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المجموع
التكـــرار	٧	٢٩		٢٤		٦٠
النسبـــة ٪	١١,٦٧	٤٨,٣٣		٤٠,٠٠		١٠٠

يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب المؤهل التعليمي، وقد جاء في المرتبة الأولى اللاتي مؤهلهن (بكالوريوس) بنسبة (٧١,٦٧٪)، ثم اللاتي مؤهلهن (ماجستير) بنسبة (١٦,٦٧٪)، ثم اللاتي مؤهلهن (دبلوم عالٍ) بنسبة (٨,٣٣٪)، ثم اللاتي مؤهلهن دبلوم متوسط ودكتوراه بنسبة (١,٦٧) لكل منهن. أما بالنسبة لتوزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب سنوات الخبرة، فقد جاء في المرتبة الأولى اللاتي خبرتهن التعليمية (من ٥ إلى ١٠ سنوات) بنسبة (٤٨,٣٣ ٪)، ثم اللاتي خبرتهن التعليمية (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٤٠٪)، ثم اللاتي خبرتهن التعليمية (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١١,٦٧ ٪).

ثالثاً: أداة البحث

وقد تم بناء أداة البحث وفق الإجراءات الآتية:

١- دراسة الإطار النظري ومراجعة الأدبيات التربوية، وعدد من الدراسات السابقة، ومنها (البدو، ٢٠٢٠؛ حامد وعلي، ٢٠٢١؛ خليفة وآخرون، ٢٠٢٠؛ العجمي، ٢٠١٥؛ العصيمي، ٢٠١٥؛ المحارمة، ٢٠١٩؛ مصطفى، ٢٠١٩؛ نمر وإجبارة، ٢٠٢٠؛ Liman et al., 2015; Perlmutter, McGregor & Gordon, 2017).

٢- إضافة إلى خبرة الباحثان، ومن خلال زياراتهم المتكررة للمكتبات المتخصصة، والاطلاع على قواعد المعلومات من خلال شبكة الإنترنت، وسؤال المتخصصين للإفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.

٣- وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، حيث تكونت من:

- **الجزء الأول من الاستبانة**، ويتضمن البيانات الأولية للمستجيب (المستجيبة): وتضمنت: المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة.
- **الجزء الثاني من الاستبانة**، ويتضمن مؤشرات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتي قد تناولت ثلاثة أبعاد، وهي: مهارة المشاركة، مهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة، مهارة التقويم الذاتي. وعدد عباراته (١٨) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة.

- **الجزء الثالث من الاستبانة**، ويتضمن مؤشرات معوقات استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة، وقد تضمَّن (١٦) عبارة، وبالتالي تضمنت الاستبانة ككل (٣٤) عبارة.

رابعاً: صـــدق وثبـات أداة البحـــث

لقد حُسِبَ الصدق والثبات للأداة كما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتحقّق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لأجله؛ قام الباحثان بعرضها على (٥) من المحكّمين الأكاديميّين من ذوي الخبرة والمختصين في التربية الخاصة، وذلك من عدد من الجامعات السعودية والعربية؛ للتأكد من مناسبة وصحة العبارات لغوياً، ومدى ارتباطها بالبعد المتضمن، بالإضافة إلى وضوحها، ومدى صلاحيتها لقياس أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، ومعوقات استخدام تلك الوسائل التكنولوجية المساندة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة (من حذف أو إضافة عبارات). وقد قام الباحثان بعد ذلك بدراسة ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم بعد المراجعة، وحاولا الباحثان التوفيق فيما بينهما، ومن ثم أجرت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من عدد المحكّمين، حيث أشارت هذه الآراء إلى الإبقاء على جميع عبارات الاستبانة، وبالتالي لم يتم حذف أيٍ من تلك العبارات.

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلي) فيما يتعلق بأهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن؛ استخرجت معاملات ارتباط كل عبارة بينها وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بعد وارتباطه بالمحور الذي ينتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها البعض، وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) معلمةً من معلمات صعوبات التعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جـــدول (٢)

يوضـــح معامـــل الارتبـــاط بين درجـــة كل عبـــارة ودرجـــة البعـــد الذي تنتمي إليـــه العبـــارة (ن= ٣٠)

المشـــاركـــة		الاستفـــادة مـــن التسهيلات المقدمـــة في البيئـــة		التقـــويـــم الـــذاتـــي		معوقـات استخـدام وسـائـل التكنولـوجيـا المســانـدة	
العبارة	معامل الارتباط	العبـارة	معامـــل الارتبـــاط	العبارة	معامـل الارتباط	العبـارة	معامـــل الارتبـــاط	العبـارة	معامـــل الارتبـــاط
١	٠,٦٥٤**	٦	٠,٧٠٣**	١٢	٠,٩٣٣**	١٩	٠,٥٠٠**	٢٧	٠,٤٨٢**
٢	٠,٨٥٠**	٧	٠,٨٦١**	١٣	٠,٨٤٠**	٢٠	٠,٦٤٥**	٢٨	٠,٧٦٣**
٣	٠,٨٠٦**	٨	٠,٨٧١**	١٤	٠,٥٤٦**	٢١	٠,٥٥٦**	٢٩	٠,٧٥١**
٤	٠,٧٥٨**	٩	٠,٩١٢**	١٥	٠,٩١٣**	٢٢	٠,٧٢٤**	٣٠	٠,٨٤٤**
٥	٠,٧٧٨**	١٠	٠,٨٧٤**	١٦	٠,٩٠٧**	٢٣	٠,٤٥٢*	٣١	٠,٧٣٧**
		١١	٠,٦٨٧**	١٧	٠,٨٧٥**	٢٤	٠,٦٩٦**	٣٢	٠,٦٩٤**
				١٨	٠,٩٣٨**	٢٥	٠,٥٥٠**	٣٣	٠,٨٣٦**
						٢٦	٠,٦٠١**	٣٤	٠,٧٠٩**

(*معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد أو المحور الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠٥)، و(٠,٠١)؛ مما يؤكد ارتباط العبارات بالأبعاد وبالمحاور التي تنتمي إليها، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة؛ ولذلك لم تُحذَف أيٌ من هذه العبارات.

جـــدول (٣)

يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والمحور الذي تنتمي إليه (ن= ٣٠)

الأبعـــــاد / معـــامـــل الارتبـــاط	الاستفـــادة مـن التسهيـلات المقـدمـة في البيئـــة	التقويم الذاتي	المحور الأول ككل
المشـــاركـــة	٠,٧٦٩**	٠,٦٩٧**	٠,٩٠٢**
الاستفـادة من التسهيـلات المقدمة في البيئة		٠,٥٥٦**	٠,٨٥٩**
التقـويـــم الـــذاتي			٠,٨٨٤**

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والمحور الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدق البناء لأبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة.

الثبـــــــــات:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قام الباحثان بحساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، ومن ثم حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهن في المرتين، وذلك لكل بعد وكل محور من أبعاد ومحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جـــدول (٤)

يوضح معـاملات الثبات للاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (ن = ٣٠)

البعـــــد	المشاركة	الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة	التقويم الذاتي	المحور الأول ككل	المحور الثاني ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠,٧٩٨	٠,٩٠٣	٠,٩٣٩	٠,٩٤٤	٠,٩٠٤
معـامل ارتباط بيرسـون	**٠,٨٩٥	**٠,٩١٦	**٠,٩٢٢	**٠,٩٦٧	**٠,٩٣٧

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة، سواء معاملات ارتباط بيرسون أم معاملات ألفا كرونباخ، وبالتالي يمكن الوثوق في الاستبانة عند استخدامها كأداة في الدراسة الحالية.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي جمعت؛ تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical

Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب. والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه البحث هي: لحساب الخصائص السيكومترية؛ تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان)، والإحصاء الوصفي، وذلك من خلال التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way)؛ لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة، اختبار (ف)؛ لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: المعيار الإحصائي

اعتُمِدَ سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وهي تمثل رقميًا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد اعتُمِدَ المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (١,٠٠- ٢,٣٣) قليلة، ومن (٢,٣٤- ٣,٦٧) متوسطة، ومن (٣,٦٨- ٥,٠٠) كبيرة.

ثانياً: عرض نتائج محاور البحث ومناقشتها

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة البحث وأهدافه، مع تفسير النتائج:

السؤال الأول: ما مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١	تزيد وسائل التكنولوجيا المساندة من تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع المادة المقدمة.	٤,٤٢	٠,٥٦١	كبيرة
٢	٢	تُسهم وسائل التكنولوجيا المساندة في زيادة انتباه الطالبات للمادة المقدمة.	٤,٢٥	٠,٦٢٨	كبيرة
٣	٥	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مشاركة المعلومات.	٤,٢٣	٠,٦٢١	كبيرة
٤	٣	تنمي وسائل التكنولوجيا المساندة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم مشاركتهن في الأنشطة التدريسية.	٤,٢٠	٠,٧٩٨	كبيرة
٥	٤	تساعد وسائلُ التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على التعاون.	٤,٠٥	٠,٩٤٦	كبيرة
مهـــــارة المشـــــاركـــة ككـــل			٤,٢٣	٠,٥٤٥	كبيرة
١	٩	توفر وسائل التكنولوجيا المساندة برمجيات تعليمية متنوعة ومختلفة.	٤,٣٧	٠,٧٣٦	كبيرة
٢	٧	توفر وسائل التكنولوجيا المساندة للطالبات بدائل متنوعة للتعلم.	٤,٢٨	٠,٧٨٣	كبيرة
٣	١٠	تقدم وسائل التكنولوجيا المساندة تسهيلات للطالبات للمتابعة خارج المدرسة.	٤,٢٧	٠,٨٤١	كبيرة
٤	٨	توفر وسائل التكنولوجيا المساندة للطالبات بيئة تعليمية مستمرة في التعلم.	٤,٢٣	٠,٨١٠	كبيرة
٥	١١	تشجع وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات في الاستفادة من كل مصادر التعلم.	٤,٢٠	٠,٦٨٤	كبيرة
٦	٦	تمكّن وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات من اختيار الوسيلة المناسبة للتعلم.	٤,١٧	٠,٦٩٣	كبيرة
مهـــارة الاستفـــادة مـن التسهيـلات المقدمـة في البيئـة ككل			٤,٢٥	٠,٦٢٨	كبيرة
١	١٢	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تحديد نقاط القوة في المهارات لديهن.	٤,٠٨	٠,٨٠٩	كبيرة
٢	١٦	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تطوير أدائهن.	٤,٠٥	٠,٨٥٢	كبيرة
٣	١٥	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تعديل أدائهن في ضوء المطلوب منهن.	٤,٠٣	٠,٧١٢	كبيرة
٤	١٤	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مراجعة أدائهن في ضوء المطلوب منهن.	٣,٩٧	٠,٨٤٣	كبيرة
٥	١٧	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الوصول للحلول بطرق مختلفة.	٣,٩٧	٠,٨٦٣	كبيرة
٦	١٣	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تحديد نقاط الضعف في المهارات لديهن.	٣,٩٥	٠,٨٣٢	كبيرة
٧	١٨	تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في اتخاذ القرارات بموضوعية تجاه تعلمهن.	٣,٨٨	٠,٩٤٠	كبيرة
مهـــــارة التقـــويـــم الـــذاتـــي			٣,٩٩	٠,٧٠٩	كبيرة
محـور أهمية استخـدام وسائـل التكنولوجيـا المسانـدة في تنميـة مهـارات التعلـم الـذاتي ككـل			٤,١٤	٠,٥٣٠	كبيرة

يتبين من الجدول (٥) أن موافقة أفراد العينة على أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل كانت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وبانحراف معياري (٠,٥٣٠).

أما مهارة المشاركة فقد كانت موافقة أفراد العينة عليها بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٥٤٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات مهارة المشاركة بين (٤,٠٥ – ٤,٤٢)، وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٥٦١ – ٠,٩٤٦)، وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات مهارة المشاركة بدرجة موافقة كبيرة. وكان أعلى متوسط حسابي (٤,٢٥) للعبارة رقم (١) وهي: (تزيد وسائل التكنولوجيا المساندة من تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم مع المادة المقدمة)، وكان أقل متوسط حسابي (٤,٠٥) للعبارة رقم (٤) وهي: (تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على التعاون).

ومهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة كانت درجة موافقة أفراد العينة عليها بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٦٢٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات مهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة بين (٤,١٧ – ٤,٣٧)، وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٧٣٦ – ٠,٨٤١)، وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات مهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة بدرجة موافقة كبيرة. وكان أعلى متوسط حسابي (٤,٣٧) للعبارة رقم (١٢) وهي: (تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تحديد نقاط القوة في المهارات لديهن)، وكان أقل متوسط حسابي (٤,١٧) للعبارة رقم (٦)، وهي: (تمكن وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات من اختيار الوسيلة المناسبة للتعلم).

وأما مهارة التقويم الذاتي فقد جاءت موافقة أفراد العينة عليها بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٧٠٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات مهارة التقويم الذاتي بين (٣,٨٨ – ٤,٠٨)، وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٧١٢ – ٠,٩٤٠)، وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات مهارة التقويم الذاتي بدرجة موافقة كبيرة. وكان أعلى متوسط حسابي (٤,٠٨) للعبارة رقم (٩) وهي: (توفر وسائل التكنولوجيا المساندة برمجيات تعليمية متنوعة ومختلفة)، وكان أقل متوسط حسابي (٤,١٧) للعبارة رقم (١٨) وهي: (تساعد وسائل التكنولوجيا المساندة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في اتخاذ القرارات بموضوعية تجاه تعلمهن).

عموما، أظهرت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال أن مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل قد جاء بدرجة كبيرة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حامد وعلي (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن استخدام وسائل التكنولوجيا والنظام الإلكتروني في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة يؤدي إلى تنمية مهاراتهم بدرجة كبيرة. كما اتفقت مع دراسة نمر وإجبارة (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الدافعية والتحصيل مرتفع لدى ذوي صعوبات التعلم عند استخدامهم وسائل التكنولوجيا المساندة.

واتفقت هذه النتيجة كذلك مع دراسة البلوي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها تحسن مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند استخدام البرامج المحوسبة معهم. كما اتفقت أيضاً مع دراسة الشهراني (٢٠١٩) في أن استخدام الوسائط المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم يحسن من مستوى التحصيل لديهم. كما اتفقت مع دراسة ديب (٢٠١٥) في أن استخدام الوسائط المتعددة مع ذوي الإعاقة يؤدي إلى تحسن المهارات القرائية لديهم.

بينما اختلفت هذه النتيجة عن دراسة المحارمة (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى استخدام المعلمين للوسائل التكنولوجية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة.

تكشف هذه النتيجة أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ويشير الباحثان إلى أنهما لم يجدا دراسات تناولت متغير مستوى أهمية استخدام الوسائل التكنولوجيا المساندة، في حدود علم الباحثان، إلا أنه فُسرت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالدراسات التي توصلت إلى تحسن مستويات ومهارات ذوي صعوبات التعلم عند استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعلمهم.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة تعزى للمؤهل التعليمي للمعلمة"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (٦)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة

المحـــــور	البعـــــد	البيـــــان	مجمـــوع المربعات	درجـات الحرية	متوسـط المربعات	قيمـة ف	الدلالة
أهميـــة اســتخدام وســائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي	المشـــاركـة	بيـن المجموعات	٣٨,٤	٤	٩,٦٠٨	١,٣٢٤	٠,٢٧٣ غير دال
		داخل المجموعات	٣٩٩,٢	٥٥	٧,٢٥٨		
		المجمـوع	٤٣٧,٧	٥٩			
	الاســتفادة مــن التسهيلات المقدمة في البيئة	بيـن المجموعات	٣١,٢	٤	٧,٨٠٥	٠,٥٣١	٠,٧١٣ غير دال
		داخل المجموعـات	٨٠٧,٨	٥٥	١٤,٦٨٧		
		المجمـوع	٨٣٩,٠	٥٩			
	التقويم الذاتي	بيـن المجموعات	٩,٧	٤	٢,٤٣٦	٠,٠٩٣	٠,٩٨٤ غير دال
		داخل المجموعات	١٤٤٢,٠	٥٥	٢٦,٢١٨		
		المجمـوع	١٤٥١,٧	٥٩			
أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الـــــذاتي ككـل		بيـن المجموعات	١٠٩,٧	٤	٢٧,٤٣٣	٠,٢٨٧	٠,٨٨٥ غير دال
		داخل المجموعات	٥٢٦٢,٧	٥٥	٩٥,٦٨٥		
		المجمـــوع	٥٣٧٢,٤	٥٩			

(ملاحظة: تم تقسيم المؤهل العلمي إلى: ١= دبلوم متوسط، ٢= دبلوم عالٍ، ٣= بكالوريوس، ٤= ماجستير، ٥= دكتوراه).

يوضح الجدول (٦) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة، ويلاحظ:

أن قيمة (ف= ١,٣٢٤)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة المشاركة تعزى إلى المؤهل التعليمي.

أن قيمة (ف= ٠,٥٣١)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة تعزى إلى المؤهل التعليمي.

أن قيمة (ف= ٠,٠٩٣)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة التقويم الذاتي تعزى إلى المؤهل التعليمي.

أن قيمة (ف= ٠,٢٨٧)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل في البيئة تعزى إلى المؤهل التعليمي.

عموما، أشارت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين أفراد عينة الدراسة في مهارة المشاركة تعزى إلى المؤهل التعليمي.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (٢٠١٩) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في واقع استخدام تكنولوجيا التعلم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية. كما اختلفت هذه النتيجة عن دراسة السعيدات (٢٠١٩) في وجود فروق في درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم لوسائل التكنولوجيا تعزى للمؤهل العلمي. كما اختلفت عن دراسة المساعيد (٢٠١٧) في وجود فروق في درجة استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويؤكد الباحثان أن نتيجة هذا السؤال تبين أن معلمي صعوبات التعلم بمختلف مؤهلاتهم يتفقون في أن مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة تعزى لسنوات الخبرة للمعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا

المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (٧)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة

المحور	البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي	المشاركة	بين المجموعات	١٠,٢	٢	٥,٠٧٧	٠,٦٧٧	٠,٥١٢ غير دال
		داخل المجموعات	٤٢٧,٥	٥٧	٧,٥٠٠		
		المجموع	٤٣٧,٧	٥٩			
	الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة	بين المجموعات	٨٣,١	٢	٤١,٥٤٦	٣,١٣٣	٠,٠٥٣ غير دال
		داخل المجموعات	٧٥٥,٩	٥٧	١٣,٢٦١		
		المجموع	٨٣٩,٠	٥٩			
	التقويم الذاتي	بين المجموعات	٥٢,٤	٢	٢٦,١٩٧	١,٠٦٧	٠,٣٥١ غير دال
		داخل المجموعات	١٣٩٩,٣	٥٧	٢٤,٥٥٠		
		المجموع	١٤٥١,٧	٥٩			
أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل		بين المجموعات	٣٧١,٨	٢	١٨٥,٨٨١	٢,١١٩	٠,١٣٠ غير دال
		داخل المجموعات	٥٠٠٠,٦	٥٧	٨٧,٧٣٠		
		المجموع	٥٣٧٢,٤	٥٩			

(ملاحظة: تم تقسيم سنوات الخبرة إلى: ١= أقل من خمس سنوات، ٢= أكثر من خمس – عشر سنوات، ٣= أكثر من عشر سنوات).

يوضح الجدول (٧) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، وكذلك في أبعادها الثلاثة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة، ويلاحظ:

أن قيمة (ف= ٠,٦٧٧)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة المشاركة تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلمة.

أن قيمة (ف= ٣,١٣٣)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة الاستفادة من التسهيلات المقدمة في البيئة تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلمة.

أن قيمة (ف= ١,٠٦٧)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مهارة التقويم الذاتي تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلمة.

أن قيمة (ف= ٢,١١٩)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل في البيئة تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلمة.

وبالتالي، تشير نتيجة الإجابة عن هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة، في محور أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل في البيئة، تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلمة.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة مصطفى (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في واقع استخدام تكنولوجيا التعلم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية.

واختلفت نتيجة هذا السؤال عن دراسة العصيمي (٢٠١٥) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما اختلفت عن دراسة المساعيد (٢٠١٧) في درجة استخدام وسائل التكنولوجيا مع ذوي صعوبات التعلم لصالح ذوي الخبرة (من ٦ سنوات وأقل من ١٠). واختلفت كذلك عن دراسة السعيدات (٢٠١٩) في وجود فروق في درجة امتلاك معلمي صعوبات التعلم في استخدام وسائل التكنولوجيا تعزى لسنوات الخبرة فوق (١١ سنة).

وتؤكد هذه النتيجة اتفاق معلمي الطالبات ذوي صعوبات التعلم في أن مستوى أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

السؤال الرابع: ما مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبـــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٢٤	عدم توفر خدمات الإنترنت في مدارس الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,٤٨	٠,٧٧٠	كبيرة
٢	١٩	قلة عدد الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الخاصة بالغرف الصفية.	٤,٤٥	٠,٦٧٥	كبيرة
٣	٢٢	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمات صعوبات التعلم.	٤,٣٢	٠,٨٥٤	كبيرة
٤	٣٣	عدم وجود دورات تدريبة للطالبات لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة	٤,٣٢	٠,٧٤٨	كبيرة
٥	٣٠	نقص توافر البرمجيات المناسبة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,٢٨	٠,٨٠٤	كبيرة
٦	٢٨	قلة عقد دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٩٧	١,٠٧٣	كبيرة
٧	٣١	عدم مراعاة وسائل التكنولوجيا المساندة الفروق الفردية لدى الطالبات.	٣,٩٢	١,٠٤٦	كبيرة
٨	٣٤	عدم وجود دورات متقدمة للمعلمات لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٩٢	١,٠٩٤	كبيرة
٩	٢٠	ضعف مهارات الطالبات في استخدام وسائل التكنولوجيا.	٣,٩٠	١,٠٨٥	كبيرة
١٠	٢٩	ضعف مهارات الطالبات بالحاسوب واستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٧٧	١,١١٠	كبيرة
١١	٢١	ضعف دافعية بعض المعلمات في استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة للطالبات.	٣,٧٢	١,١٣٦	كبيرة
١٢	٢٥	تفضيل بعض المعلمات للطرق التقليدية على وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٥٨	١,٠٦٢	متوسطة
١٣	٣٢	ضعف اهتمام الطالبات بوسائل التكنولوجيا المساندة المستخدمة بالمدرسة.	٣,٥٣	١,٢١٤	متوسطة
١٤	٢٣	وجود قناعات لدى بعض المعلمات بعدم جدوى استخدام وسائل التكنولوجيا في التدريس.	٣,٢٣	١,٠٦٤	متوسطة
١٥	٢٧	ضعف كفاءة معلمات صعوبات التعلم في استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٠٠	١,٣٥٣	متوسطة
١٦	٢٦	استخدام وسائل التكنولوجيا في تدريس الطالبات تضعف من سيطرة المعلمات على الصف.	٢,٩٧	١,٢٧٥	متوسطة
		المعـــــوقـــــات ككـــــل	٣,٨٣	٠,٥٧٩	كبيرة

يتبين من الجدول (٨) أن تقديرات معوقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة قد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين (٢,٩٧ – ٤,٤٨) وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٦٧٥ – ١,٣٥٣)، وكان هناك اتفاق لجميع أفراد العينة على جميع ما سبق على أنها معوقات بدرجة كبيرة بالنسبة لأهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، ما عدا (تفضيل بعض المعلمات للطرق التقليدية على وسائل التكنولوجيا المساندة، ضعف اهتمام الطالبات بوسائل التكنولوجيا المساندة المستخدمة بالمدرسة، وجود قناعات لدى بعض المعلمات بعدم جدوى استخدام وسائل التكنولوجيا في التدريس، ضعف كفاءة معلمات صعوبات التعلم في استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة، استخدام وسائل التكنولوجيا في تدريس الطالبات تضعف من سيطرة المعلمات على الصف) حيث جاءت بدرجة متوسطة. وكان أعلى متوسط حسابي (٤,٤٨) للعبارة رقم (٢٤) وهي: (عدم توفر خدمات الإنترنت في مدارس الطالبات ذوات صعوبات التعلم)، وكان أقل متوسط حسابي (٢,٩٧) للعبارة رقم (٢٦) وهي: (استخدام وسائل التكنولوجيا في تدريس الطالبات تضعف من سيطرة المعلمات على الصف).

وبالتالي، قد كشفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن تقديرات معوقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة قد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة خليفة وآخرين (٢٠٢٠) في وجود معيقات في استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتقنيات المساندة، وتمثلت هذه المعيقات في: ضعف إلمام معلمي التربية الخاصة لاستخدام التقنيات الحديثة، والاعتقاد بأن استخدام هذه الوسائل يحول دون تدريس المنهج الدراسي في وقته المحدد، كما أن هناك معيقات تتعلق بالطلاب في وجود مشكلات حسية، ومشكلات تتعلق بالإدارة تتمثل في عدم توفر الأجهزة

والوسائل التقنية. كما أكدت دراسة البدو (٢٠٢٠) أن توفر متطلبات استخدام التكنولوجيا المساندة كان بدرجة متوسطة، وأن معوقات استخدام التكنولوجيا المساندة في تعلم ذوي صعوبات التعلم تتمثل في: ضعف تأهيل وتدريب المعلمات، قلة البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية، قلة توافر الحاسب الآلي، قلة البرامج الإلكترونية المتخصصة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تعدد معيقات استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة بمدارس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، كما يؤكدان عدم توفر دراسات تناولت متغير مستوى معيقات استخدام التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم، وذلك في حدود علم الباحثان.

السؤال الخامس: هل تختلف درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة باختلاف المؤهل العلمي للمعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة، لمحور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (٩)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة

المحـــــــور	البيـــــان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي	بين المجموعات	٣٧,٧	٤	٩,٤٢٢	٠,١٠٣	٠,٩٨١ غير دال
	داخل المجموعات	٥٠٢٠,٠	٥٥	٩١,٢٧٢		
	المجموع	٥٠٥٧,٧	٥٩			

(ملاحظة: تم تقسيم المؤهل العلمي إلى: ١= دبلوم متوسط، ٢= دبلوم عالٍ، ٣= بكالوريوس، ٤= ماجستير، ٥= دكتوراه).

يوضح الجدول (٩) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة. ويلاحظ: أن قيمة (ف= ٠,١٠٣)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة، في محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمة.

وبالتالي، قد أكدت نتيجة هذا السؤال عدم وجود اختلاف في درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي، مما يدل على أن معلمات صعوبات التعلم يتفقن على أن درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظرهن لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي للمعلمات. وقد اختلفت نتيجة هذا السؤال عن دراسة كلٍ من (العصيمي، ٢٠١٥؛ المساعيد، ٢٠١٧) في وجود فروق حول الصعوبات التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقنيات من قِبل معلمي صعوبات التعلم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الفهم المشترك لدى معلمات صعوبات التعلم في أن درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظرهن لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي للمعلمات.

السؤال السادس: هل تختلف درجة مستوى معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة باختلاف سنوات الخبرة للمعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة، لمحور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جـــدول (١٠)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة

المحـــــــــور	البيـــــان	مجمـوع المربعـات	درجات الحريـة	متوســط المربعـات	قيمة ف	الدلالـة
معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهـارات التعلـم الذاتـي	بيـــن المجموعـات	٤١,٨	٢	٢٠,٩١٩	٠,٢٣٨	٠,٧٨٩ غير دال
	داخـــل المجموعـات	٥٠١٥,٨	٥٧	٨٧,٩٩٧		
	المجمـــوع	٥٠٥٧,٧	٥٩			

(ملاحظة: تم تقسيم سنوات الخبرة إلى: ١= أقل من خمس سنوات، ٢= أكثر من خمس – عشر سنوات، ٣= أكثر من عشر سنوات).

يوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة. ويلاحظ: أن قيمة (ف= ٠,٢٣٨)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة.

وهكذا، أظهرت نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة، في محور معيقات أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة، وأن معلمات صعوبات التعلم يتفقن على أن مستوى أهمية معيقات استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة لا يختلف باختلاف سنوات الخبرة لديهن.

اختلفت نتيجة هذا السؤال عمّا توصلت إليه دراسة المساعيد (٢٠١٧) في وجود فروق في درجة معيقات استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

التوصيات:

بناءً على نتائج البحث، يوصي الباحثان بأهمية تفعيل وسائل التكنولوجيا المساندة في تعلم الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتنفيذ دورات تدريبية وورش عمل تطبيقية، لتدريب معلمات صعوبات التعلم على أساليب تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم باستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة، وتطبيقاتها المتعددة. وضرورة تضمين مناهج ذوي صعوبات التعلم أساليب التعلم الذاتي وتنمية مهارات التعلم الذاتي، باستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة. والعمل على توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة بمدارس الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

المقترحات البحثية:

تطبيق أبحاث مماثلة تشمل كل المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية. وإجراء دراسة عن مدى إدراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأهمية وسائل التكنولوجيا المساندة من وجهة نظر المعلمين. والقيام ببحث مقارنة بين مستوى أهمية وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات الأخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٣). دليل برنامج فرز صعوبات التعلم الإلكتروني. الكويت.
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (١٤٤١هـ). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم في تقديم الخدمات. الرياض.
- الأزيرجاوي، علي عبد الداخل. (٢٠١٩). التعلم المستمر جوانب نظرية ونماذج تطبيقية. دار الرضوان.
- الأنصاري، فوزية محمد عبد الله. (٢٠١٧). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مجلة الاستواء، جامعة قناة السويس، مركز البحوث والدراسات الإندونيسية، (٥)، ٢٢٩ – ٢٨٢.
- البدو، أمل محمد عبد الله. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين. المجلة العالمية للبحث العلمي والتربوي، ٣(١)، ٢٧٢- ٣٠٤.
- بلعوص، رنيم سليمان، والمغربي، راندا، محمد. (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٣)، ٢٥-٤٧.
- بيرسون، مليسا، وبيتر، جاري. (٢٠٠٧). استخدام التكنولوجيا في الصف. (ترجمة: أميمة عمور، وحسين أبو ريا)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجرف، ريما. (٢٠١٦). التعلم الذاتي للطلاب. الرياض.
- الجهني، سلمان بن عايد، والزارع، نايف بن عابد. (٢٠١٤). معوقات استخدام معلمي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١٠)، ٩٨- ١٢٢.
- حامد، نهلة، وعلي، فؤاد. (٢٠٢١). دور تكنولوجيا المعلومات في تنمية مهارات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، ٤(١١)، ٢٧١- ٢٩٥.

- حمدان، محمد، والبلوى، فيصل. (٢٠١٩). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. مجلة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٣٣(٢)، ١- ٢٨.
- خريشة، علي. (٢٠٠٥). مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٠(٢).
- خليفة، علي أحمد، وأحمد، بن مفرح، وحامد، أحمد الحسن. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢٩)، ١٣٩- ١٦١.
- ديب، مجدي شوقي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الزبالي، بدر. (٢٠١٤). مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السعيدات، إلهام يوسف. (٢٠١٩). درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- سليمان، عبد الرحمن. (٢٠١٦). التكنولوجيا المساعدة آفاق وتطلعات لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية. (٤)، ١٨٤- ٢١٢.
- الشهراني محمد، عهود. (٢٠١٩). أثر استخدام برنامج بالوسائط المتعددة على تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي اللائي لديهن صعوبات تعلم الرياضيات في مهارة الجمع بدون حمل. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١٠)، ١-٢٩.

- العجمي، معدي. (٢٠١٥). مدى توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (٥٧)، ٥٥٣- ٥٨٧.
- العصيمي، عبد العزيز بن محمد. (٢٠١٥). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو صعوبات التعلم في منطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القبطان، جنان عبد اللطيف بن عبد الله. (٢٠١١). بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، عمان، الأردن.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصاوي، جميل. (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم.
- المحارمة، لينا محمود مصطفى. (٢٠١٩). استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهاتهم في الأردن. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية.
- المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. ط٣، دار الكتب.
- المساعيد، رويدا فلاح عيادة. (٢٠١٧). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم في محافظة المفرق في الأردن من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.
- معرفي، نادر أبو القاسم، ودرغام، محمد جهاد. (٢٠١٢، مايو٢٠- ٢٢). الكتاب الإلكتروني لفئة صعوبات التعلم. [ورقة علمية] المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، الكويت.
- الملاح، تامر المغاوري. (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة الأجهزة التعليمية وصيانتها. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

- منصور، طلعت، وبلقيس، أحمد، وعزيز، صفي. (٢٠٠٦). مهارات التعلم الذاتي. مطبوعات الجامعة المفتوحة.
- نمر، غدير، وإجبارة، محمد عدنان. (٢٠٢٠). أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات للصف الرابع ودافعيتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة، قطر. المجلة الدولية لضمان الجودة، ٣(٢)، ١١٨ – ١٢٦.
- وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٩). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٧هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض: وزارة التعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bakken, J. M., Obiakor, F., & Rotatori, A. (2013). Learning Disabilities (1st ed). Binglely, U. K.: Emerald.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of lecture time and their experience with a flipped classroom approach social ciences: Comprehensive works. Retrieved from pro quest Central.14. (1)
- Gabrielle, Y., Jeffrey,M. (2014). Assistive technology for students with learning disabilities: An evidence-based summary for teachers. St. John's, Newfoundland and Labrador, Canada, Lethbridge, Alberta, Canada. https://www.researchgate.net/publication/279961941
- Liman, A. N., Adebisi, R. O., Jerry, J. E., & Adewale, H. G. (2015). Efficacy of assistive technology on the educational programme of children with learning disabilities in inclusive classrooms of Plateau State Nigeria. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2(2), 23-32.
- Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. E-Learning and Digital Media, 14(5), 291-303.

العـــدد (١٥)، نـوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ٣٥ – ١٠٢

فـــاعليـــة بـرنـــامـــج تـوعـــوي لتنميـة مهـارات استخـدام التقنيـة المُسانـدة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة

إعـــداد

معيـــض بـــن صـــالـــح القـــرنـــي

بـاحـث مـاجستيـر – قسـم التـربيـة الخـاصـة

جامعة أم القري - وكيل معهد التربية الفكرية الثاني - جدة

فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة

معيض بن صالح القرني (*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) مُعلم من معلمي طلاب اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث إن المنهج شبه التجريبي المُستخدم هو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المُقترح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية – برنامج توعوي – تنمية مهارات – استخدام التقنية المُساندة – معلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد – مدينة جدة.

(*) باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة جامعة أم القرى - وكيل معهد التربية الفكرية الثاني - جدة.

The Effectiveness Of An Awareness Program To Develop The Skills Of Using Assistive Technology For Teachers Of Students With Autism Spectrum Disorder In Jeddah

Maaidh bin Saleh Al-Qarni

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of an awareness program to develop the skills of using supportive technology for teachers of students with autism spectrum disorder in the city of Jeddah. The study sample consisted of (60) teachers of autism spectrum disorder students in the city of Jeddah. The design of the control and experimental groups, and the study relied on a questionnaire to collect study data, in addition to the proposed training program.

Keywords: Effectiveness - Awareness Program - Skills Development - Use of Supportive Technology - Teachers of Students With Autism Spectrum Disorder - City of Jeddah.

مقدمة الدراسة:

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي أصبحت محل اهتمام الباحثين والمُختصين في مجال الاضطرابات النمائية؛ كما إنه اضطراب يشوبه الكثير من الغموض والتعقيدات وأسرار لم يتوصل العلماء والباحثين إلى فك رموزها لمعرفة الأسباب الحقيقية وراء حدوثها (مسكون، ٢٠١٧)، ولعل من أهم السمات التي يتميز بها ذوي اضطراب طيف التوحد ضعف في التواصل والقصور في المهارات الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين مع ظهور سلوكيات نمطيه مُتكررة والتي بدورها تؤثر سلبًا على جوانب النمو الطبيعي والنمو المعرفي والتفاعلي (الرقاد، والعواملة، ٢٠١٦)، ويستدعي تأثير الإصابة باضطراب طيف التوحد وما يترتب عليه من قصور في جانب العلاقات والتواصل من ضرورة تقديم خدمات متخصصة بهدف تشجيع وتطور لغة التواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم (الزارع وعبيدات، ٢٠١٦)، وبالنظر إلى هذه الصعوبات التي تُبرر حاجة هذه الفئة إلى المزيد من الرعاية والاهتمام، وذلك بتقديم البرامج المُنظمة والخدمات المُتخصصة المُساندة التي تساعدهم في التخطي والعبور إلى عالم الاعتمادية والاستقلالية والتفاعل الاجتماعي، وتُصمم هذه البرامج لتهيئة الطلاب للوصول إلى نتائج متوقعة منهم وتعزيز المهارات الأكاديمية والسلوكية والمعرفة لديهم والتعايش مع الآخرين (الزارع، ٢٠١٨).

وتُعتبر التقنيات المُساندة من الوسائل الهامة والناجحة في تهيئة مناخ صحي وبيئة تعليمية ناجحة لذوي اضطراب طيف التوحد حيث تعمل على تحقيق الموازنة بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، وذلك من خلال تهيئة المُتعلمين واعطائهم فرصة في اكتساب مهارات التفكير بشكل صحيح يُراعى الفروق الفردية فيما بينهم ومدى قدرتهم على القيام بالنشاطات التعليمية والنشاطات اللاصفية وذلك بربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية. (زهرة وعلي، ٢٠١٩) كذلك تُعد استخدام التقنية المُساندة مع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من النشاطات التي تساهم في زيادة التعزيز والتحفيز وتكسبهم استقلالية وتقلل من حدة القلق والتوتر لديهم بالإضافة إلى إكسابهم العديد من المهارات الأكاديمية والسلوكية (Mcmahon, 2016).

وشهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات في المجال التكنولوجي والتقني ووسائل الاتصالات والمعلومات، وحظيت المملكة العربية السعودية بوافر الحظ والنصيب من هذا التقدم وهذا التطور على كافة الأصعدة والمجالات الحيوية والخدماتية؛ ومنها مجال التعليم حيث اهتمت المملكة بتطوير وسائل التعليم وربطها بالتقنيات المُساندة الحديثة ومحاولة دمجها في التعليم بشكل عام، والتربية الخاصة بشكل خاص بما فيهم فئة طلاب اضطراب طيف التوحد (الزهراني، ٢٠١٩)، وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة، والمُتقدمة في مجال استخدام التقنيات المُساندة بكل صورها في المجال التربوي والتعليمي وتشجيع هذا النوع من التعليم حيث قامت رؤية (٢٠٣٠) على رسم طريق ومنهاج لرؤية مستقبلية ثاقبة تهدف إلى النهوض بالمملكةً تعليمياً إلى مصاف الدول المتقدمة وذلك عن طريق إعادة النظر في سياسات التعليم وهيكلة وتعديل نظامه في جميع المراحل بما يتوافق مع رؤية وسياسة المملكة التنموية والتطورية للوصول إلى تجويد مخرجات التعليم لتكون مخرجات ذات جودة عالية تواكب تطلعات القيادة من ناحية والتطور الذي يشهده العالم في هذه الفترة من ناحية أخرى (العتيبي، ٢٠١٤)، ويُعد توظيف التقنيات المُساندة في عملية التعليم من الأهداف التي يُمكن أن تساعد على تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة وأداء المُتعلمين (التميمي، ٢٠١٦)، ونظرًا لهذا التسارع في ديناميكية الحياة وانعكاسها على المجال التعليمي فقد نتج عن ذلك قفزة نوعية في استراتيجيات التعليم والتدريس، وأصبحت التقنيات المُساندة الإلكترونية بما تحويه من تطور تقني: كالهواتف الذكية، والأجهزة المحمولة، والتي تُسهم بشكل فعال في عمليات التعليم والتعلم سواءً للأطفال العاديين، أو الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم فئة اضطراب طيف التوحد، حيث أصبحت ضرورة مُلحة في وقتنا الحاضر لتُلبي احتياجات المجتمعات المُختلفة (Sani-Bozkurt, 2015)، وظهر ذلك جليًا في توصيات المُلتقى العلمي الأول للتربية الخاصة بكلية الآداب والتربية بجامعة تبوك حيث أكد المؤتمر على ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة والتقنيات المُساندة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المؤسسات التعليمية المختلفة (مركز الأمير فهد بن سلطان الحضاري، ٢٠١٤)، وبناءً على ذلك فإنه يمكن القول بأن التقنيات المُساندة تلعب دورًا بارزًا وهامًا في تذليل الصعوبات والعقبات أمام الأفراد ذوي الاعاقة في كيفية التعامل مع البيئة المحيطة والتكيف معها. (الزهراني، ٢٠١٩)،

وتوظيفها كأدوات تستخدم في استراتيجيات التعليم وأصبحت وسيلة مُعززة ومُحفزة للطالب وذلك لتركيزها على التواصل البصري، والتي تجعله في حالة تواصل مع الآخرين وتلبية حاجاته من جميع النواحي أكاديمياً واجتماعياً وسلوكياً. (Arbah, 2015).

ويتضح مما سبق أهمية تنمية وعي مُعلمي اضطراب طيف التوحد بضرورة تنمية استخدام التقنيات المُساندة في تعليم الطلاب ودورها في تعزيز المهارات الأكاديمية والمعرفية والسلوكية التي من شأنها أن تعمل على زيادة تفاعل طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل فعال في البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تُعد استخدام التقنيات المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد حاجة ملحة في ظل التطور السريع الذي يشهده الواقع التعليمي، والعناية بهم في أي مجتمع دليل وعي وتقدم هذا المجتمع، وتقديم الرعاية والدعم لهم أصبحت ضرورة لحاجتهم المُلحة لأنواع خاصة ومُتخصصة من التقنيات المُساندة صُمم بعضها لخدمة ذوي الإعاقة (المقطري، ٢٠١٧)، ويُعد امتلاك المعلم لتلك المهارات وتطبيقها حجر الزاوية الذي من خلاله يتم توظيف التقنية المُساندة كاستراتيجيات للتدريس وتعليم الطلاب وإكسابهم العديد من المهارات، والتي من أهمها: (مهارات تواصلية – مهارات أكاديمية – مهارات لغوية – مهارات اجتماعية – مهارات حياتية – مهارات اللعب)، (الزهراني، ٢٠١٩).

فالاهتمام بإعداد طلاب اضطراب طيف التوحد و محاولة مساعدتهم لتغلب على تأثير هذا الاضطراب على جوانب الشخصية، والجوانب المعرفية، والسلوكية، لديهم من خلال مجموعة من البرامج والتطبيقات التي قد تُساعد في إكسابهم مهارات الحياة اليومية والاستقلالية من خلال عملية التدريس أمر بالغ الأهمية على المدى البعيد (التركي، ٢٠١٦). حيث أكدت التشريعات والقوانين الأمريكية في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة امتلاك المُعلمين جملة إضافية من المعرفة والمهارات فكل طالب لابد أن يوضع له برنامج تربوي فردي ينبغي على المعلمين تحديد الحاجة إلى استخدام التكنولوجيا المُساندة لمساعدته على تحقيق أهدافه – قانون التربية الخاصة الأمريكي والتكنولوجيا المُساندة – كما أكدت على ذلك قواعد وتنظيمات التربية

الخاصة بالمملكة العربية السعودية الخاصة (١٤٢٢) في المادة الثامنة والتسعون على ضرورة قيام المعاهد وبرامج التربية الخاصة بجميع المدارس العادية بتوظيف التقنية المُساندة وتطبيقات وبرامج الحاسب الآلي في ظل ما يخدم العمليات التعليمية والتدريسية. (باقبص، ٢٠١٩) إلا إن هناك مجموعة من الصعوبات والمعوقات التي يصطدم بها الواقع التعليمي بشكل لا يُلبي احتياجات المعلم والمتعلم في معاهد وبرامج التوحد، وقد تكون هذه المعوقات أما عوائق خاصة بالتقنية، أو خاصة بالمعلم، أو عوائق خاصة بالطالب. (السلطاني والزهراني، ٢٠١٦)، واشارت الدراسة التي اجراها (خليفة، ٢٠٢٠) حول معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاعاقة حيث أشارت الدراسة إلى وجود قصور لدى المعلمين في استخدام التقنية وعدم إلمامهم بأغلب برامج وتطبيقات وقواعد التقنيات التعليمية والتكنولوجيا، واعتقادهم بأن استخدام التقنيات في تدريس الطلاب لن يجدي نفعاً وذلك لعدة أسباب من بينها: عدم كفاية الوقت المخصص للحصة. وكذلك كما أشارت الدراسة التي اجراها (Leicht, et al., 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المعلمين يرغبون بل ومهتمين باستخدام التقنيات المُساندة ولكن لم يأهلوا التأهيل المناسب ولم يعدوا إعدادا جيداً يتماشى مع مُتطلبات التدريس الحديث، كما إن هُناك نُدرة في الموارد المالية من حيث تجهيز وتنظيم البيئة الصفية بكل ما تحتاجه من الأجهزة والتقنيات التي تُفيد في العملية التعليمية؛ فكان ذلك عائقاً يقف دون تحقيق هذا الهدف، وكذلك أشارت الدراسة التي أجراها (Alotaibi, et al., 2016) من توجس مُعلمي اضطراب طيف التوحد وتخوفهم من استخدام التقنية المُساندة من تعليم الطلاب، لعدم قناعتهم بفائدتها لهم، وكذلك عدم تمكنهم من أداء وتعليم الطلاب مع استخدام هذه التقنية لعدم وجود وقت كافي لاستخدامها، وتشير دراسة (السلطاني، والزهراني، ٢٠١٦) إلى إن من المعوقات قلة الدافعية والرغبة من معلمي التوحد لتعلم استخدام التقنية المُساندة، وقد استمد الباحث الشعور بالمُشكلة من خلال الخبرة الميدانية وعمله مع ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث وجد عزوف بعض المعلمين عن استخدام التقنية المُساندة أما بسبب عدم قناعتهم بأهميتها أو قلة خبرتهم في كيفية استخدام التقنية، أو قلة الدافعية وربما يُعزى ذلك إلى ضعف مهارات الطلاب باستخدام التقنية، أو بسبب قلة الحوافز أو لعدم توفرها، ويتضح مما سبق ضرورة وجود برنامج توعوي للمعلمين

في مجال مهارات استخدام التقنية المُساندة وذلك لتوعيتهم بأهميتها وأنها قد تُسهم في دعم ومساعدة المُعلم، والطالب، والأسرة، وتختصر الكثير من الوقت والجهد في مجال تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد حسب قدراتهم وإمكاناتهم وتلبي الكثير من احتياجاتهم، خاصة مع ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، لذا يتمحور تساؤل الدراسة الرئيس حول:

ما فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة؟

ويتفرع من هذا التساؤل العديد من الأسئلة التالية:

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي ؟

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد؟

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي اضطراب طيف التوحد ؟

أهـداف الـدراســـة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

١- التعرف على مدى وعي معلمي طلاب اضطراب طيف التوحد بأهمية وفائدة استخدام التقنيات المساندة في تعليم طلابهم.

٢- إعداد برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وإلمامه بالمعوقات والمشاكل التي تواجههم في ذلك.

٣- التعرف على مدى فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

أهميـــة الـــدراســـــة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

١- الأهميـــة النظريـــة:

١- إلقاء الضوء على مدى إدراك المُعلمين لمشاكل طلاب اضطراب طيف التوحد.

٢- إلقاء الضوء على تحسين استخدام التقنيات المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومعوقات تطبيقها.

٣- نُدرة الأبحاث والدراسات – على حد علم الباحث – في مجال تنمية وعي معلمي طلاب اضطراب طيف التوحد لتنمية استخدام التقنيات في البيئة السعودية والعربية.

٢- الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- توجيه أنظار المسؤولين للعمل على تطوير وتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- قد تُساعد الدراسة في تفعيل برامج لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة في مجال تربية وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

حـــدود الـــدراســـــة:

تتمثل حدود الدراسة في:

١- الحدود الموضوعيـــة:

تقتصر الدراسة على قياس فعالية برنامج توعوي في تنمية وعي معلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في استخدام التقنيات المُساندة في مدينة جدة.

٢- الحدود الزمانيـــة:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ.

٣- الحدود المكانيـــة:

اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الخاصة بمدينة جدة.

٤- الحدود البشرية:

اقتصرت الحدود البشرية على (٦٠) من مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

١- الفاعلية:

"يُقصد بمصطلح الفاعلية Effectiveness في الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يُمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها مُتغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة". (شحاته، النجار، ٢٠٠٣).

ويعرفها (هريدي، ٢٠١٧) "أنها النسبة الدالة إحصائيًا للتغير الذي يُحدثه المُتغير المُستقل في مستوى المُتغير التابع عبر القياسات المُتكررة القبلية والبعدية".

٢- الوعي:

لغة هي من "وعّى يوعّي، وعّ، تَوْعِيةً، فهو مِوَعَّ، والمفعول موعَّي، وعّى فلاناً: أي نصحهُ وحمله على إدراك موضوع من المواضيع " (عمر، ٢٠٠٨).

ويعرفه الباحث إجرائيًا الوعي في هذه الدراسة بأنه: قياس إدراك معلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدى المشاكل والصعوبات التي يُعاني منها التوحديون أثناء تعليمهم، وأهمية التقنيات المُساندة والبرامج والتطبيقات الذكية، كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس الفعال وذلك لإكسابهم اللغة والمعارف والمهارات المختلفة، وتمكينهم من الاندماج في المجتمع، وأثر ذلك ايجابيًا عليهم، ومعوقات استخدام التقنية المُساندة، وذلك عن طريق طرح استبانة أعدت خصيصا لهذا الغرض.

٣- برنامج توعوي:

هو برنامج يحتوي على مجموعة من المواضيع أو المعلومات أو التعليمات التي يجمع بينها برابط قوي في مجال معين وتقوم على أساس ترتيب وتنظيم مسبق وفق آلية وقواعد تعليمية محددة (جاد الرب، ٢٠٢١).

٤- التقنيـــة المُسانـــدة: Support Technology

وهي كل أداة أو وسيلة يستخدمها مُعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد مع طلابهم من أجل تسهيل وتيسير نقل المعلومات والمعارف والمهارات بما يتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم بأقل جهد وأقل وقت (زهرة وعلي، ٢٠١٩).

ويعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: كل الأدوات والأجهزة والتطبيقات والبرامج التي يستخدمها المُعلم داخل البيئة الصفية لتعليم وتدريس الطلاب كي تُساعدهم في تحقيق الهدف التعليمي المرجو بشكل يتوافق ويتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم.

٥- اضطراب طيـــف التوحـــد: American Psychiatric Association

هو "اضطراب نمائي يظهر على الأطفال في السنوات الثماني الأولى، وتشير أعراضه غالبًا على القصور أو (عجز) دائم في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر ضمن البيئات المُختلفة التي بتفاعلها معها الفرد وتكون على شكل أنماط سلوكية، ونشاطات واهتمامات سواءً متكررة أو محدودة" (السقاف، والزارع، ٢٠١٩).

ويُعرف الباحث اضطراب طيف التوحد إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: هم الطلبة الملتحقون في المراكز والبرامج الحكومية والأهلية الذين تم تشخيصهم من الجهات الرسمية على إن لديهم اضطراب طيف التوحد.

٦- مراكـــز التوحـــد:

تُعرف مراكز التوحد بأنها: "مؤسسة أو مُنشأة تقدم مجموعة من البرامج والخدمات والأنشطة التي تعمل على خدمة ذوي اضطراب طيف التوحد بما يُحقق احتياجاتهم من خلال خطط طويلة المدى أو قصيرة المدى، وذلك من أجل الوصول بهم إلى الاستقلالية والاعتمادية على أنفسهم" (الروقي، ٢٠٢١).

٧- معاهـــد التربيـــة الفكريـــة: Intellectual Education Institutes

يُعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادرة من وزارة التعليم بأنها مدارس تخدم ذوي الإعاقة فقط، وتكون داخلية أو نهارية (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

٨- برامـــج ذوي اضطـــراب طيف التوحـــد:

Programs of People With Autism Spectrum

هي برامج وأنظمة مُتخصصة في التربية الخاصة موجهة نحو ذوي اضطراب طيف التوحد تستهدف الجانب التعليمي والتثقيفي لهم (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

ويعرف الباحث برامج ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: فصول مُخصصه في جزء من المبنى، ولها برامج وأنظمة خاصة تكون داخل المدرسة العادية يتلقى فيها طلاب اضطرابات طيف التوحد تعليمهم الخاص بهم حسب قدراتهم وامكاناتهم.

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة:

أولاً: اضطـــراب طيـــف التوحـــد:

يُعتبر اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية، وكان أول من وصف أعراض التوحد لدى الأطفال هو العالم (كانر)، وقد أُجريت العديد من الأبحاث والدراسات حول هذا الاضطراب إلا إن العلماء والباحثين لم يتوصلوا إلى تحديد الأسباب الحقيقية وراء حدوثه، ويُعتبر اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي عصبي ناتج عن خلل في الجهاز العصبي وعادةً ما يظهر في الثلاث السنوات الأولى من حياة الطفل (العتيبي، ٢٠٢٢).

ويعرفه (الحياري، ٢٠١٨) بأنه: "إعاقة نمائية تؤثر على قُدرة التواصل سواء اللفظي وغير اللفظي، وكذلك التفاعل الاجتماعي بشكل ملحوظ وعادةً ما تظهر هذه الإعاقة قبل عمر ثلاث سنوات حيث تؤثر بشكل سلبي على أداء الطفل التعليمي".

ويعرفه (النجار، ٢٠٠٦) بأنه: "أحد أنواع الإعاقات النمائية التي تُصيب الأطفال ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل ويعيق عملية الاتصال والتعلم والتفاعل الاجتماعي كما يتميز بالقصور في النمو الاجتماعي والإدراك والكلام لدى الطفل".

وتعرفه (الشامي، ٢٠٠٤) بأن التوحد اضطراب نمائي عصبي يؤثر في تقدم وتطور المجالات الأساسية للطفل وهي التواصل والمهارات الاجتماعية والتخيل.

يتضح مما سبق أن أغلب التعريفات اتفقت على الخطوط العريضة في تعريف اضطراب طيف التوحد.

سمات ذوي اضطراب طيف التوحد:

يتميز الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد بخصائص وسمات يُمكن ملاحظاتها في الثلاث السنوات الأولى من الولادة، فئة اضطراب طيف التوحد بعدم تجانسها وتعقيدها وغموضها بالإضافة إلى اختلافهم في الخصائص والسمات، حيث لخص (كوهن دون) خصائص الأطفال المصابين بالتوحد على النحو التالي(الأعمر، ٢٠٢٠):

أ) عناد الطفل عندما يكون بين ذراعي أمه ومحاولته الإفلات منها.
ب) لا يستجيب إلى الأصوات المُحيطة حتى عند ذكر اسمه كأنه أصم.
ج) يصعب عليه التقليد كباقي الأطفال في عمره.
د) لديه مشاكل في الأكل والنوم وكثيري الصُراخ.
هـ) ليس لديه تواصل بصري مع الآخرين وللأشياء.
و) تختلف الاستجابات الحسية من طفل لأخر، فالبعض لديه فرط حركة عالي جدًا والبعض خامل.
ز) لديهم سلوكيات نمطيه مُتكررة.

ويُشير الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس DSM-5 إلى إن مجالات تشخيص طيف التوحد تم تقليصها إلى مجالين بدل عن ثلاثة مجالات ويتضمن المجالين الآتي: (محمود والطلي، ٢٠١٧)

أ) التفاعل والتواصل الاجتماعي.
ب) أنماط سلوكية مُحددة ومُكررة من الاهتمامات أو الأنشطة.

أسباب حدوث الإصابة باضطراب طيف التوحد:

في الحقيقة لم يتوصل العلماء والباحثين إلى أسباب ثابتة لإصابة الأطفال بالتوحد وذلك يرجع إلى ما يكتنف هذا الاضطراب من غموض وتعقيدات تجعل التنبؤ بالأسباب الحقيقية للحدوث بالإصابة أمر في غاية الصعوبة، ولكن تتجه بعض النظريات لتفسير هذا من خلال المجالات القائمة كل حسب مجال اختصاصه فمنهم من يعزو ذلك للعامل البيولوجي ومنهم من يعزوه للعامل البيئي، ومنهم من يعزوه للعامل النفسي ومنهم من يعزوه للعامل الكيميائي. (أبو السعود، ٢٠٠٠).

وترجع صعوبة تحديد أسباب التوحد حسب ما ذكر (الأعمر، ٢٠٢٠) إلى الأسباب التالية:

١- عدم وصول الباحثين في مجال الاضطرابات النمائية إلى الاتفاق على الحدود الرئيسة لطبيعة هذا الاضطراب (اضطراب طيف التوحد).

٢- التداخل عند التشخيص بين التوحد والتهاب السحايا، مما يؤدي إلى صعوبة التشخيص.

٣- حصول بعض أخطاء في التشخيص بين اضطراب طيف التوحد وتداخلها مع التأخر الذهني والمدرسي.

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد:

تُشير بعض الدراسات إلى إصابة طفل واحد باضطراب طيف التوحد من كل ١٦٠ طفل في العالم، وتتفاوت نسبة الانتشار في الإصابة باضطراب طيف التوحد من منطقة جغرافيا إلى منطقة جغرافية أخرى، كما تتفاوت نسبة الانتشار ما بين الدول النامية والدول المتقدمة وعليه تختلف الدراسات التي أشارت إلى نسبة اضطراب التوحد نسبة إلى هذه الاختلاف فات بين منطقة وأخرى بحسب تقدم الدولة في المجالات الصحية والتعليمية، وغيرها وبين تأخر الدولة من الناحية الصحية والاقتصادية والثقافية، (شرادقة، ٢٠١٨)، وحسب ما ورد أن وزارة الصحة (٢٠١٩) قد ذكرت أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد بين الأطفال في المملكة العربية السعودية قد بلغ في العام واحد لكل ٦٠ طفل، والذكور أكثر أربعة مرات بالإصابة بالتوحد من الإناث.

كما أشار تقرير برنامج الأمير محمد بن سلمان للتوحد ٢٠١٩ إن عدد الأطفال المُصابين باضطراب طيف التوحد في السعودية يتراوح ما بين ٤٨ إلى ٥٠,٠٠٠ طفل.

ثانيًا: التقنية المُساندة:

عرفت العديد من الدراسات التقنيات المُساندة بتعريفات مختلفة يمكن أن نذكر منها ما يلي:

يذكر عيسى والشهراني (٢٠١٧) أنها: "جهاز أو أي آلة تُستخدم كما هي أو يتم التعديل عليها وذلك بهدف زيادة فاعليتها وتطويرها للأفضل في قدراتها الوظيفية في ما يخدم ذوي الاعاقة".

ويُعرفها الخطيب (٢٠٠٥) بأنها: "كل الأجهزة والأدوات أو البرامج أو التطبيقات التي تخدم ذوي الإعاقة، وتعيينهم وتساعدهم وتدعمهم في كافة الأنشطة وتقدم لهم الدعم والمُساندة".

أهـــداف التقنـــية المسانـــدة::

مما لاشك فيه أن التقنيات المُساندة أصبحت ذات عمق وبُعد معرفي في ظل ما يشهده العالم اليوم من تطورات سريعة في مجال التكنولوجيا الحديثة من الناحية الاجتماعية والثقافية والتعليمية وخيار استراتيجي مهم عمل نقل نوعية في طريقة التدريس وتنمية المهارات في التعليم بشكل عام والتربية الخاصة فئة اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وحرصت المملكة العربية السعودية على خدمة ذوي الإعاقة بصفة عامة وتأهيل أطفال التوحد بصفة خاصة فكان من اهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية برئاسة الأمير طلال بن عبد العزيز حيث تبنى المجلس مشروع التكنولوجيا المُساندة للدمج الطفل ذو الإعاقة في التعليم والمجتمع وتم دعم هذا المشروع من قبل برنامج الخليج العربي (أجفندة)، وجامعة الدول العربية والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو) الصندوق الكويتي للتنمية والمنظمة الكشفية العربية والجامعة العربية المفتوحة (المغربي، ٢٠٢٠)، وقد برزت أهمية التكنولوجيا المُساندة في تأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد مع مرور الوقت وأصبحت التكنولوجيا عامل مهم وجوهري في استراتيجيات التعليم التدريس لذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تغير مفهوم التعليم من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الذي حول البيئة الصفية من معلم ملقن وسبورة وكتاب فقط إلى وسائل وأجهزة وتطبيقات جديدة تقنية مثل (الداتا شو، والبرجكتور، والحاسب، والسبورة الذكية، والأيباد) وغيرها من الأجهزة والبرامج الحديثة التي تخدم العملية التعليمية بما يتناسب مع إيقاعات العصر وحسب قدرة وإمكانيات الطلاب، بل لم يقتصر الأمر على هذا بل تعدى إلى أبعد من ذلك حيث أصبح التعليم متاح للجميع ولم يعد حكرًا أو مُقيداً بالفصل الدراسي، وزمن الحصة داخل المدارس أو المعاهد فقط، بل أُتيحت الفرصة لمن لم يجد مكان للجلوس على مقاعد الدراسة النظامية يمكنه أن يتلقى تعليمه عن بُعد بكل يسر وسهولة دون عناء أو تعقيد (العتيبي، ٢٠٢٢)، ويُمكن القول بأن المملكة العربية السعودية مُمثلة في وزارة التعليم تسعى لتحقيق الهدف المنشود من استخدام التقنيات المُساندة لطلاب التربية الخاصة، وذلك من أجل الوصول إلى أقصى درجات الاستفادة الممكنة منها، كما اشارة إلى ذلك (شقير، ٢٠٢٠) في بيان عرضها لجملة من الأهداف منها:

أ) تحسين مستوى التعليم وتنمية القُدرات والإمكانات الفكرية.

ب) الوصول للمتعلم في أي مكان وفي أي زمان وايصال المادة العلمية له بكل يسر وسهولة.

ج) تجديد وتنويع مصادر المعرفة وبشكل مُبسط وسهل وشيق.

د) زيادة الاعتمادية والاستقلالية بالذات وتنمية وتطوير قدرات المتعلم.

هـ) إتاحة الفرصة لزيادة وتدريب العاملين على استخدام التقنيات المُساندة وتأهيلهم تأهيلًا مُناسبًا دون الحاجة إلى ترك أعمالهم، كذلك يُمكن تدريب وتأهيل الأمهات والآباء على كيفية استخدام التقنية مع أبنائهم الطلاب دون الحاجة إلى الذهاب إلى مراكز أو معاهد مُتخصصه في هذا المجال وكذلك دون الحاجة إلى دفع أموال باهظة لتدريبهم.

وفي هذا الإطار بعض الأهداف المُتعلقة باستخدام التقنيات الحديثة ومنها:

أ) توفير الجهد والوقت وإتاحة الفرصة للمُتعلمين باستخدام التقنية المُساندة بشكل يُتيح لهم فرصة للتطور وتنمية قُدراتهم ودمجهم في المجتمع.

ب) زيادة وعي المجتمع وتثقيفه من خلال اللقاءات والدورات المُنعقدة عن بُعد.

ج) التطورات الحديثة في مجال التعليم فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا الحديثة والتقنية التي تخدم العملية التعليمية.

د) القضاء على محو الأمية في معظم البلدان وخاصة النائية دون الحاجة إلى الانتقال من مكان إلى آخر من أجل اكتساب المهارات والتعليم وكذلك بأقل كلفة مُمكنة. (العتيبي، ٢٠٢٢).

هـ) تزويد الأطفال بالمعارف والمهارات الأساسية من خلال إتاحة تعليمهم عبر التكنولوجيا من خلال البرامج والتطبيقات المُخصصة لتعليمهم في القراءة والكتابة والحساب والعناية بالذات وغيرها. (انتصار، ٢٠٢٠).

أهمية استخدامات التقنية المُساندة:

عند الحديث عن التقنية المُساندة لابد أن نضع نصب أعيننا أهمية ودور وفاعلية التقنية وما قدمته، وتقدمه للمُعلمين والمتعلمين والأسرة والمجتمع، ويكاد يتفق مُعظم المهتمين والمشتغلين بعملية التعليم والتعلم على أهمية استخدام التقنيات المُساندة بصفة عامة ولذوي الإعاقة بصورة خاصة. (البلاوي واحمد، ٢٠١٤) فأصبح دورها أساسي في عملية التعليم، ويُمكن القول بأنها أصبحت

عنصر أساسي لا يمكن عزله أو فصله بأي حال من الأحوال عن استراتيجيات التدريس بل اعتبارها ضمن منظومة التعليم التكاملية، حيث يُمكن القول بأنها ساعدت في تعزيز وتنمية مهارات الطلاب مثل المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الأكاديمية (الزهراني، ٢٠١٩)، وظهرت العديد من الدراسات التي تؤكد وتدعم وتدعو إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية سواء إن كانت هواتف ذكية او أجهزة لوحية أو غيرها حيث أشارت هذه الدراسات إلى تأثير استخدام المستحدثات التكنولوجيا من أثر إيجابي على تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن التعليم القائم على التكنولوجيا لذوي اضطراب طيف التوحد له تأثيره الراسخ الفعال عند استخدام هذا النوع من التعليم كما إن المعلمون قد يستخدمون أجهزة الحاسب بشكل شبه متكرر كأداة تعليمية مع اضطراب طيف التوحد. (الطلحي، ٢٠١٩).

ويُشير (الرقاد، والعواملة، ٢٠١٦) إلى أهمية التقنية المُساندة بأنها توفر جو من المرح والإثارة والتشويق وترغب الطلاب في التعامل مع هذه التقنية وتقبلها وتساعدهم على تجاوز الكثير من العقبات التي تقف حائل دون تحقيق هذه المهارات الحياتية بشكل مناسب، وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم كالمشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية وغيرها.

وتكمن أهمية التقنيات المُساندة وفقًا لما أشار إليه (إبراهيم، ٢٠١٢)، عند استخدامها كوسيلة تعليمية فإن محتوى المادة العلمية المعروض من خلالها يبقى أثره مدة أطول واحتمالية نسيانه أقل.

ولخص كل من (الببلاوي وأحمد، ٢٠١٤) أهمية استخدام التقنيات المُساندة في مجال التعليم في التالي:

أ) تعمل على إكساب الطلاب المهارات الأكاديمية اللازمة حسب امكانياتهم وقدراتهم.

ب) تقوم بُمعالجه الفروق الفردية بين الطلاب بمختلف فئاتهم ودرجة إعاقتهم حيث تعمل على تنويع أساليب وطرق التعليم بما يتناسب مع كل فئة من الفئات.

ج) تعمل على تهيئة مناخ من التشويق والإثارة والمُتعة لذوي الإعاقة وذلك لزيادة الدافعية لديهم وبقائهم في مقاعد التعليم حيث تقوم على تعزيز عملية التعليم عن طريق التغذية الراجعة.

د) تعمل على زيادة التحصيل المعرفي وتكوين اتجاهات إيجابية للأطفال ذوي الإعاقة.

خدمات التقنيات المُساندة في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

تمكنت التقنيات المُساندة من إبراز خدماتها في مجال التعليم وذلك من خلال إعادة صياغة وترتيب الأوراق وأخذ مكانة متقدمة في مجال التعليم، وقدمت خدمات ذات جودة عالية ليس للعاديين فقط بل للمعاقين ولعل أهميتها وفائدتها أكثر أهمية لذوي الإعاقة من غيرهم من العاديين، وليس للطلبة والمعلمين فقط بل للعملية التعليمية برمتها، وهذا ما أشار اليه (الشرمان، ٢٠١٥)، حيث ذكر إنه كان في ما مضى من الصعب جدا أن يكون هناك خيارات مُتاحة لذوي الإعاقة في التعليم بسبب إعاقتهم والتي حرمت البعض من فرصة التعليم والاندماج في المجتمع وتطوير وتنمية ذواتهم وقدراتهم حيث كانت تقف عائقا دون تحقيق آمالهم وأحلامهم مما نتج عنه مزيداً من الضغط النفسي والتوتر للأسر، وذلك بسبب إعاقة أبنائهم، وقلة الفُرص المُتاحة لهم تعليميًا، واليوم نُشاهد كيف استطاعت التكنولوجيا أن تفتح آفاقًا وأبوابًا جديدة وتطلعات تشرق بالتفاؤل والأمل بعد توفيق الله، وزادت من فرص ذوي الإعاقة في التعليم وإمكانية دمجهم وزيادة جسور التواصل الاجتماعي بينهم وبين الطلاب العاديين من خلال زيادة حضورهم وحصولهم على حقهم في التعليم والتوظيف بعد إن كانوا في عزلة وفي منأى بعيدًا عن المُشاركات الاجتماعية بكل أنواعها.

وللتقنية المُساندة جملة من الخدمات منها كما أشار إليها كلاً من: (إبراهيم، وشريف ٢٠١٠)؛ (التركي ٢٠١٦)؛ (مصطفى، ٢٠٢٠).

أ) انها عملت موازنة بين أعداد الطلاب إعداداً مهنيًا جيداً وبين توفير التقنيات والبرامج والخدمات ذات الجودة والأداء العالي وبين زيادة التكاليف التي قد تفرضها بعض القوانين والأنظمة والتي تقف دون تحقيق الهدف، وذلك من خلال الرابط الجيد بين الفرد والتقنية.

ب) تعمل التقنية على رفع وزيادة مستوى تحسين الفهم والقراءة والكتابة والتعلم الجيد والتذكر مع توفر الفرص للطلبة ذوي الإعاقة.

ج) أن التقنيات المُساندة تعمل على كسر الحواجز والقيود التي فرضتها الإعاقة وذلك بتقليلها أو إزالتها، وذلك عن طريق مشاركتهم في العملية التعليمية الصفية، ومُساعدتهم وتعزيزهم وإتاحة الفرص التعليمية و الوظيفية لهم.

د) تعمل على تنويع أساليب التدريس وذلك بإثراء المنهج وإكساب الطالب الاستقلالية والثقة بالنفس والقدرة على الاعتماد على الذات.

هـ) تعمل على زيادة مساحة تعلم الطلبة ذوي الإعاقة للمهارات المختلفة كما تعينهم على الحركة والتواصل والتنقل.

و) تُسهم في علاج الكثير من المشكلات والتي من أهمها مشكلة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة وذلك من خلال تقديم مثيرات مختلفة ومتنوعة للمتعلمين حيث كلما زادت هذه المثيرات والوسائل كلما أمكن مساعدة ذوي الإعاقة وتعليمهم بشكل أفضل.

ز) تُقدم وسائل التقنية الحديثة في التعليم تغذية راجعة فورية ولاسيما التطبيقات وبرامج الكمبيوتر حيث تعمل على تعزيز استجاباتهم وذلك عن طريق تثبيت الإجابة الصحيحة التي يختارها الطالب من خلال برنامج مُعد لتوضيح الخطأ والصواب مما يؤدي إلى تأكيد عملية التعلم بشكل أفضل وسريع.

ح) إتاحة الفرصة أمام الطلاب ذوي الإعاقة بإمكانية تكرار الخبرات عن طريق استخدام بعض البرامج والتطبيقات التي تجعلهم في تواصل دائم بينهم وبين ما يتعلمون بشكل مباشر.

ط) تعمل التقنية المُساندة على تكوين علاقات وإنشاء صداقات وتساعد الطلاب في الخروج من العُزلة والتقوقع حول ذواتهم والبعد عن الانطوائية وتُنمي لديهم حب التعاون والمُشاركة والعمل الجماعي.

أنواع التقنيـــة المُســانـــدة ومجالاتهـــا:

للتقنية المُساندة أشكال وأنواع حسب تعدد فئات الإعاقة؛ فلكل إعاقة عدد من التقنيات المُساندة التي تُراعي فيها نوع ودرجة وشدة الإعاقة لكل فئة من الفئات المختلفة بما يتناسب معها؛ وقسم (الشرمان، ٢٠١٥) التكنولوجيا المُساندة إلى قسمين رئيسيين، وهما كالتالي:

١- التكنولوجيـا المُسانـدة البسيطـة (Low-Tech):

ويُقصد بها التكنولوجيا التي لا تحتاج إلى كهرباء أو مصدر طاقة لكي تعمل وهي مُقارنة بغيرها تُعتبر مُنخفضة التكاليف وسهلة الاستخدام مثل مسكة القلم.

٢- التكنولوجيا المُساندة المتطورة (High-tech) :

وهي التي تعتمد على مصدر للطاقة وتكون تكاليفها مرتفعة مثل المعينات السمعية، حيث يذكر في معرض كلامه إن التكنولوجيا المُساندة البسيطة أكثر استخداما والاستحواذ لأنها توفر خيار الاستغلالية لذوي الإعاقة.

وقسم (Stokes, 2001) التقنية المُساندة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى وسائل ذات أداء مُنخفض، ووسائل ذات أداء متوسط، ووسائل ذات أداء مرتفع.

وقسم آخرون التقنية إلى قسمين أساسيين القسم الأول يتمثل في التقنية الإلكترونية، والقسم الآخر يتمثل في التقنية غير الإلكترونية (Douglas, 2004)، وهما على النحو التالي:

القسم الأول: تقنية مساندة غير إلكترونية:

وهي كل وسيلة أو استراتيجية أو أداء لا تحتاج إلى عملها إلى استخدام الكهرباء أو الطاقة معها وتتميز هذه التقنية بسهولة استخدامها واحتوائها واستيعابها من قبل الطلاب اضطراب طيف التوحد بالإضافة إلى إنها تُقلل من السلوكيات الغير مرغوبة، ولها عدة اشكال تلخصها (فتيحة، 2010) فيما يلي:

أ) جداول الأنشطة.

ب) الصور مغلفة حرارية.

ج) التقويم.

القسم الثاني: تقنية مُساندة إلكترونية:

ويُقصد بها كل الوسائل والأجهزة والأدوات التي تُستخدم معها الكهرباء أو الطاقة لكي تعمل، وقد لخصت (الزهراني، ٢٠١٩) عدة أنواع من التقنيات المُساندة الإلكترونية لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

١- الحاسب الآلي:

يُعرف على إنه آداه تُستخدم في التعليم بشقيه التعليم العام، والتربية الخاصة، وذلك لتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية كمهارات الحياة اليومية مما يؤدي إلى مزيداً من التفاعل والمشاركة والاندماج في المجتمع وإكسابهم الاستقلالية وإتاحة الفرصة لهم لمواصلة حياتهم بشكل أفضل.

٢- الأجهـزة اللوحيـة : IPad

وهو جهاز لوحي يؤدي مهمته من خلال لمس الطفل للشاشة واختيار التطبيقات التي يريدها بكل يسر وسهولة ويعمل على نظام التشغيل IOS.

٣- جهـاز العـرض البروجكتر :

وهو جهاز يعمل عن طريق تشغيل مصباح ضوئي يوجد في مُقدمة الجهاز، ويُسلط هذا الضوء من خلاله مختلف المواد والبيانات، وذلك عن طريق وصلة تربط بين الجهاز والحاسب الآلي.

٤- السبـورة الذكيـة :

تُشبه شاشة الحاسب الآلي ولكنها بحجم كبير، وتُعلق داخل البيئة الصفية، وتحتوي على مؤشر خاص أو تُحرك يدويا بالأصبع ويوجد بها مساحة كافية للتخزين لما يتم كتابته او حفظه من صور تُأخذ من الإنترنت وتُلبي جميع احتياجات المتعلمين.

٥- الواقـع الافتراضـي :

كل بيئة تفاعلية يتم فيها عرض صور بطريقة المُجسمات بتقنية 3D مع إضافة المؤثرات الصوتية بحيث يشعر الطالب كأنه موجود داخل هذه البيئة مما يجعله أكثر تفاعلا واندماج.

٦- أشرطـة الفيديـو :

هي عبارة عن عرض مقاطع مرئية مُصوره لسلوكيات ومهارات حياتية مرغوبة يتم عرضها للطلاب سواء على شاشة التلفاز أو الحاسب الآلي.

مجـــالات التقنيـــة المســـانـــدة:

يُمكن القول إن التقنيات المُساندة كما إن لها أنواع مُتعددة بتعدد ذوي الإعاقة لها كذلك ثلاثة مجالات تُستخدم في التقنيات المُساندة كما اشار إلى ذلك (الشرمان، ٢٠١٥):

أ) التكنولوجيا التي تعمل على مُساعدة الطالب على التكيف.

ب) التكنولوجيا التي تُلبي احتياجات معينة لدى الطلاب.

ج) التكنولوجيا المُساندة التي تُقدم مُساعدة الطالب حسب حاجته من خلال أجهزة تضخيم وتفعيل التواصل.

وذهب (شقير، ٢٠٢٠) إلى تقسيم مجالات استخدام التقنيات المُساندة الحديثة في العملية التعليمية إلى ثلاث مجالات على النحو التالي:

أ) الاستخدامات الإلكترونية في تصميم المقاييس والاختبارات التشخيصية.

ب) استخدامها في عمل تصاميم لبرامج الإرشاد والعلاج النفسي وعلاج بعض الحالات عبر الدردشة بالأنترنت.

ج) استخدم التقنيات الحديثة والمساعدة مع ذوي الإعاقة.

معوقات استخدام التقنية المُساندة في تعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

على الرغم من أهمية التقنية المُساندة وحاجة المُعلم والمُتعلم لها إلا إن الواقع التعليمي قد يواجه بعض العوائق والتحديات في استخدام هذه التقنية، وقد تتعلق هذه المعوقات بالتقنية أو بالمعلم أو بالطالب، كما ذكرها (السلطاني والزهراني، ٢٠١٦).

معوقات متعلقة بالتقنية المُساندة:

- نُدرتها أو قلة توفرها.
- البرمجيات التعليمية التي يحتاجها الطالب والمعلم قليلة.
- ضعف أو عدم توفر شبكة الانترنت داخل المدرسة.

معوقات متعلقة بالمعلم:

- قلة دافعية ورغبة المُعلم في استخدام التقنية داخل البيئة الصفية.
- قلة خبرة المُعلم بالتقنيات المُساندة.
- ضيق ومحدودية الوقت في استخدام التقنية.
- قلة وجود دافع وحافز معنوي للمُعلم.

معوقات متعلقة بالطالب:

- ضعف رغبة الطالب في استخدام التقنية.
- قصور أو ضعف مهارات الطالب حول استخدام التقنية.

التقنيـــات المُســانـــدة في التربيـــة الخـــاصـــة:

أولت الكثير من التشريعات والقوانين الاهتمام بحقوق ذوي الإعاقة بالجوانب الأكاديمية والسلوكية في حياة الطلبة المعاقين وأكدت على ضرورة تمكينهم من استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليمهم، بعد إن أثبتت التقنيات المُساندة الحديثة دورها الفعال والبارز في رفع وتحسين مستوى جودة تعليم ذوي الإعاقة وحصولهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات وتحسين مستوى النطق والتواصل وتحسين أداء المهمات الأكاديمية والسلوكية لديهم مما دفع بالمُشرعين لذوي الإعاقة على ظهور قانون التكنولوجيا المُساندة لعام ٢٠٠٤ (محمود، ٢٠١٥)، وهذا ما أكد عليه (الأستاذ الدكتور علي عبد النبي حنفي) في مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول "عام ٢٠٠٥ على ضرورة تطوير وتطويع التقنيات المُساندة في ما يخدم ذوي الإعاقة، واستخدام هذه التقنية في تحقيق الكثير من الأهداف المرجوة بناءًا على إمكانيات وقدرات المُعاق (المقطري، ٢٠١٧)، وكان من توصيات ندوة التربية الخاصة المُنعقدة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، والمنعقدة بجامعة أم القرى في ٢٠٠٧، و أوصت بضرورة توجيه المُختصين والمهتمين في مجال التربية الخاصة باستخدام التقنيات الحديثة في تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المناسبة في التربية الخاصة، كما أوصى المؤتمر المُنعقد في جامعة القدس المفتوحة ٢٠١٢ بضرورة توظيف التقنيات المُساندة الحديثة في تعليم الطلاب المعاقين في المؤسسات التعليمية المختلفة. (باقبص، ٢٠١٦).

التقنيـــة المســانـــدة لتعليـــم طلاب ذوي اضطـــراب طيـــف التوحـــد:

دور التقنيـــة المُســانـــدة في تعليم طلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد:

مُنذ اكتشاف اضطراب طيف التوحد حاول العديد من الباحثين والمهتمين والمختصين في مجال الاضطرابات النمائية بابتكار وتطوير كل ما من شأنه أن يخدم هذه الفئة والفئات الأخرى من ذوي الإعاقة المختلفة، وإتاحة الفرصة لهم وفتح أبواب الأمل في طريقهم لينعمو بحياة كريمة ويقاسمو أفراد المجتمع ويشاركونهم اجتماعيًا وثقافيًا وتعليميًا، ولعل ما توصل إليه الباحثين والعلماء من تطوير العديد من الأجهزة والأدوات والبرامج والتطبيقات في ظل الثورة

التكنولوجية ساهمت وساعدت في تطوير وتجويد الخدمات المقدمة تعليميا لذوي اضطراب طيف التوحد، فيسرت على ذوي الإعاقة الالتحاق بالفصول الدراسية وإكمال تعليمهم وكونت لديهم جوانب الشخصية المعرفية والنمائية والأكاديمية، وعززت الكثير من الجوانب السلوكية لديهم كما قوت جوانب الاستقلالية والاعتمادية على الذات والثقة بالنفس وتذليل الكثير من الصعوبات والمعوقات أمامهم من خلال استخدامهم التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم والتعلم (المغربي، ٢٠٢١)، كما أثبتت التكنولوجيا الحديثة مع مرور الوقت فعاليتها مع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال التعليم والتعلم، حيث أدى التطور والثورة التكنولوجية إلى مزيد من الابتكار في صناعة الأمل لذوي الإعاقة لمواصلة حياتهم ومشوارهم التعليمي بكل يسر وسهولة.

وعليه نجد من خلال ما سبق ومن خلال الدراسات السابقة والخبرة الميدانية مع التعامل مع ذوي اضطراب طيف التوحد إن غالبية الأطفال المُصابين باضطراب طيف التوحد يتعلمون بصرياً عن طريق برنامج الصور وتكون لغتهم البصرية أفضل بكثير وعليه فإن التكنولوجيا البصرية تساعدهم في الحفاظ على انتباههم وعلى تعلمهم وعلى تذكر الأشياء كما إن المُثيرات السمعية التي تكون عن طريق تطبيقات وبرامج الحاسب الآلي تضيف إمكانية تعليمهم بشكل أفضل وأسرع والقدرة على الاستجابة للأصوات المنخفضة حيث نستطيع من خلال الكمبيوتر ضبط مستويات الصوت لهم في احتياجهم كما إن للتكنولوجيا دور كبير وفعال في مساعدة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على متابعة خطوات أداء المهام عن طريق الصور وكذلك عن طريق الجداول الزمنية التي تعمل على ترتيب وتنظيم أوقاتهم كما إن للتقنية دور كبير وفعال في تسهيل مهمة أداء الأطفال مثل المهارات الحركية الدقيقة كمسك القلم والكتابة وتقليب الصفحات وغيرها، وذلك عن طريق لمس الشاشة فقط أو لوحة المفاتيح أو تحويل الكلام إلى نص مكتوب إلى غير ذلك إذ نستطيع القول إن هناك الكثير من التطبيقات والبرامج التي تخدم هذه الفئة وتكون معينة وميسرة لهم في حياتهم العلمية والعملية (انتصار، ٢٠٢٠).

التقنية المُساندة واثرها على فئة ذوي اضطراب طيف التوحد:

إنه لمن الضروري التنويع في استخدام الاستراتيجيات التعليمية ومن ضمن هذه الاستراتيجيات استخدام التكنولوجيا الحديثة فيما يخدم فئة ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل

تحقيق الاحتياجات التربوية الفردية للطالب بما يتناسب مع قُدراته وخصائصه (باقبص، ٢٠١٦)، لذا ستحاول الدراسة فيما يلي أن تُبرز أثر التقنية المُساندة على مختلف المهارات لذوي اضطراب طيف التوحد كالمهارات الأكاديمية والمهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية والمهارات الحياتية والمهارات اللغوية و مهارات اللعب.

أ) المهارات الأكاديمية:

تُعرف على إنها مهارات يُمكن أن يكتسبها الفرد كمهارة القراءة والكتابة والحساب (الوكيل وآخرون، ٢٠١٦).

حيث أثبتت الدراسات إن استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة يؤدي إلى نتيجة فعاله في تعليم القراءة والكتابة والحساب وذلك عن طريق إتاحة الألعاب التعليمية لهم (Kristin, et al., 2022).

ب) المهارات التواصلية:

ويقصد بها قُدرة الفرد على التواصل مع الآخرين سواء كان ذلك عن طريق النطق أو لم يكن يستطيع النطق حيث يعتمد على لغة الجسد والإيماءات وتظهر هذه المهارة منذ السنة الأولى من حياة الطفل (سليمان، ٢٠٠٧).

جـ) المهارات الاجتماعية:

يُقصد بها قُدرة الشخص على تكوين علاقة جيدة مع أسرته ومع المجتمع وتنمية هذه العلاقة ضمن حدود الإطار الاجتماعي (آغا والربضي، ٢٠١٠).

وهنا تجدر الإشارة إلى إن أكثر البرامج التي تخدم فئات ذوي اضطراب طيف التوحد تهتم في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل، حيث إن هذه البرامج وهذه المهارات مسؤولة عن تنمية المهارات الأخرى، وذلك بسبب إن ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في الاتصال مع الآخرين بسبب فقدهم لمهارات التواصل وينتج عن ذلك ظهور مشكلات اجتماعية وتجنب الأخرين من العاديين (يوسف، ٢٠١٤).

د) المهارات الحياتية:

ويُقصد بها قدرة الفرد على معرفة وتطبيق وأداء مهارات العناية بالذات الأكل والشرب بمفرده ودخول الحمام وارتداء الملابس وخليها والعناية بنظافته الشخصية (الصعيدي، ٢٠١٤).

هـ) المهارات اللغوية:

تُعرف بأنها مجموعة من مهارات الحديث والاستماع والقراءة والكتابة (التركي، ٢٠١٦).

ويُعتبر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جليا لديهم القصور في استخدام اللغة وهذا يعتبر من المحكات الأساسية في تشخيصهم وقد أثبتت الدراسات فائدة التقنية المُساندة في التغلب على بعض المشكلات اللغوية لديهم عن طريق استخدام هذه التقنية.

و) مهارات اللعب:

يُعرفها (نصر، ٢٠١١) " بأنها مجموعة من الاستجابات السلوكيات ذات هدف تشتمل على قدرة الطفل على التفاعل بشكل إيجابي باللعب مع أقرانه أو شخص بالغ ".

المعايير اللازم توافرها عند اختيار التقنية المساندة:

عند اختيار تقنية من التقنيات المُساندة لتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن تكون وفق معايير وشروط مُحددة يجب توافرها ومراعاتها قبل استخدام التقنية حتى تؤدي مهمتها ودورها بشكل صحيح، وقد لخص (الملاح، ٢٠١٦) هذه المعايير في النقاط التالية:

أ) أن تُحقق التقنية الهدف المرجو منها.

ب) أن تكون مُنخفضة التكاليف.

ج) أن تكون سليمة وبحالة جيدة وفعالة.

د) أن تكون قابلة للتطوير والتجديد.

هـ) أن تتسم بالسهولة والبعد عن التعقيد.

و) أن تكون مُلائمة لمستوى طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

ز) أن تُؤدي التقنية المُساندة أعمالها في وقت قياسي.

ح) أن تتصف بالقابلية وجذب الانتباه لكي لا يُصيب الطالب بالملل.

المعايير اللازم توافرها في معلم ذوي اضطراب طيف التوحد:

أكدت جمعية الطلبة ذوي الاعاقة Council for Exception children، على ضرورة امتلاك مُعلم التربية الخاصة لمهارات استخدام التقنية المُساندة وعليه يجب مُساعدة المُتعلمين على استخدام التقنية المُساندة حتى يتسنى لهم الاندماج في المجتمع الخارجي.

وأشار (الشريف، ٢٠١٦) إن المعايير اللازم توافرها في معلم التربية الخاصة لامتلاكه كفايات التقنية المُساندة على النحو التالي:

أ) ضرورة ترتيب البيئة الصفية بما يتناسب مع امكانيات وقدرات ذوي اضطراب طيف التوحد واستخدام التقنية المناسبة.

ب) التأكد من خصائص وإمكانيات طلبته عند تفعيل واستخدام التقنيات المُساندة بما يتناسب كل والمهارة التي يجب أن يُنميها لديه المعلم.

ج) قدرة المعلم وإمكانياته والمامه باستخدام التقنيات المُساندة الحديثة.

د) إمكانيات المُعلم وقدراته على استخدام الحاسب الآلي بشكل جيد.

هـ) مدى إلمام المعلم باستخدام شبكة الإنترنت.

ويُضيف (الخطيب، ٢٠١٢) مجموعة من الكفايات الفنية الواجب توافرها لمعلم التربية الخاصة عند استخدام التقنيات المُساندة، وحددها في أربع مجالات: مجال يتعلق بالقواعد والتشريعات، ومجال يتعلق بالطلبة، ومجال بالتقييم والتشخيص، ومجال يتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدرس، وقد رصد عدة معايير منها:

أ) أن يكون لدى المُعلم الخبرة الكافية والدراية بالتشريعات والقوانين لقانون التربية الخاصة فيما يخص استخدام التقنيات المُساندة.

ب) على كل معلم أن يضع الخطوط العريضة عند استخدام التقنية المُساندة لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومعرفة التقنية المُناسبة لكل طالب من طلابه.

ج) أن يعي ويُدرك مدى تأثير التقنية المُساندة على طلابه.

د) أن يقوم المعلم بتفعيل دور التقنية المُساندة في تقييم أداء طلابه.

هـ) ضرورة التواصل والتعاون مع فريق التقنية المُساندة لتحديد الأولويات والبرامج والتقنيات المناسبة لكل طالب من طلابه.

و) أن يكون لديه الخبرة الكافية في امتلاك القدرة على وضع خطة بديله عند حصول أي خلل في الأدوات والأجهزة.

ز) أن يعمل على تصميم وتنفيذ برامج وأنشطة تعليمية بمُساعدة التقنية المُساندة لتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتجلى هنا أهمية التقنية المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد وأنه يجب على المؤسسات التعليمية والمراكز والمعاهد والجامعات تكثيف جهودها فيما يخص تأهيل وتدريب معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد قبل الخدمة وأثناء الخدمة لضمان نجاح تعليم ذوي الإعاقة باستخدام التقنيات المُساندة لأنها أصبحت وسيلة العصر لما تتمتع به من مرونة وسهولة ولاحتوائها على المتعة والتشويق للطالب، إضافة لما تُكسبه وتمنحه من الاستقلالية والاعتماد على الذات والثقة بالنفس وتختصر الوقت في تعليمهم والارتقاء بهم وتمكينهم من الاندماج والتواصل مع الآخرين بشكل أفضل (زهرة وعلي، ٢٠١٩).

استخدام الجهاز اللوحي: (IPad)

وذلك بالعديد من التطبيقات الموجهة للأطفال التوحد من أهمها: See,Touch,Leam وهذا تطبيق موجه بالأساس للمصابين بالتوحد وغيرهم من ذوي الاعاقة حيث يوفر العديد من الصور التعليمية في مجالات مختلفة مع إمكانية إضافة أخرى، ويُتيح أيضا العديد من التمارين والدروس التي تم تصميمها من طرف أخصائيين في مجال السلوك عند الأطفال، ويُمكن استخدامها عن طريق الهواتف الذكية او ال iPad او جهاز الكمبيوتر.

ب) المس وتعلم: Touch, and Lean

تطبيق تعليمي مفيد ولعبة ممتعة حيث يقوم الطفل في اختيار الصور المناسبة لمشاعر معينة الفرح والحزن وضحك انطلاقا من تعبير الوجه.

جـ) تطبيقات العواطف والاحاسيس: ABA Flash Cards & Games

تطبيق ممتع وشيق ومفيد يساعد على التعرف على مختلف المشاعر الأحاسيس في وضعيات مختلفة باستعمال الصورة والصوت.

الـــروبـــوت: MILo, Robots4 Autism

روبرت يُشارك في تعزيز التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد عبر منهج مجرب طبيًا يقدمه رجل إلى، وبورتس Autism 4 برنامج شامل للتدخل التعليمي عبر الروبوتات.

بـــرنـــامـــج تنميـــة المهـــارات اللغـــويـــة: (Fast For word)

هو برنامج يعتمد على الحاسب الآلي حيث يقوم بمساعدة الفرد المصاب باضطراب طيف التوحد على تطوير لغته ومهاراته العقلية المتعلقة بالقراءة (Mcduffe et al , 2006).

التقـــويمـــات:

والتي تساعد على تنظيم الوقت والإدارة الذاتية.

الجـــداول الـــزمنيـــة.

بـــرنـــامـــج بيكـــس للصـــور: BECS

وهو برنامج يعتمد اكتساب مهارات التواصل البصري حيث يعتمد هذا البرنامج على نظام المدعمات البصرية.

ط) بـــرنـــامـــج فـــاســـت فـــورورد:

وهو برنامج الكتروني يعمل على الحاسوب من أجل تنمية تحسين مهارة اللغة، وتكون بوضع سماعات في الأذن بينما الطفل يجلس أمام شاشة ويستمع للأصوات الصادرة من هذه اللعبة، وهذا البرنامج يُركز على جانب اللغة.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تـم تقسـيم الدراسـات السـابقة إلـى ثلاثـة محـاور حسـب مُتغيـرات الدراسـة، وكانـت على النحو التالي:

المحـــور الأول: واقع استخـــدام التقنيـــات المُســانـــدة:

حاولت (التميمي، ٢٠١٦) التعرف على واقع استخدام الحاسب من قبل مُعلمات مراكز التوحد بمدينة الرياض، وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في مراكز شرق وغرب الرياض، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٣) معلمة من معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، والاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن عن فاعلية

استخدام الحاسب في مراكز التوحد، هذا بالإضافة إلى إن المُعلمات لديهم رغبة كبيرة في استخدام الحاسب امع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التوحد وذلك لإسهامه في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تحد من استخدام الحاسب في مراكز التوحد.

وهدف (Mcmahon, 2016) التعرف على الواقع المُعزز لتدريس المُفردات العلمية للطلاب في المرحلة ما بعد الثانوية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية في مدينة فيلادفيا، وتمثلت عينة الدراسة في ٤ طُلاب: (واحد من ذوي اضطراب طيف التوحد، و(٣) من ذوي الإعاقة العقلية)، وتوصلت النتائج إلى أن جميع الطلبة قد اكتسبوا معرفة المُفردات العلمية ذات العلاقة بمادة العلوم والتمييز فيما بين المفردات.

وكانت محاولة (Hedges, 2016) للتعرف على دور استخدام التكنولوجيا كأداة دعم من قبل الطلاب الثانوية ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الثانوية التابعة لولاية كارولينا الشمالية، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٤٣) طالبًا، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي، وعملت على تطبيق أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، ومن ثمَّ تم اختبار (١٠) طلاب لإجراء مقابلة معهم للتعرف على المعوقات التي تواجههم في استخدام التقنية، وأظهرت النتائج أن استخدام المُراهقين من هذه الفئة للتقنية يُساعدهم على الاستقلالية، وتحسين الفرص الاجتماعية، والحد من القلق والتوتر النفسي.

وبحث (الزهراني، ٢٠١٧) في التعرف على واقع استخدام التقنيات الحديثة في إعداد مُعلم التربية الخاصة من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والتعرف على معوقات استخدام التقنيات الحديثة، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠٠) طالب وطالبة، و(٢١) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتم تطبيق المنهج الوصفي في الدراسة، وتوصلت النتائج إلى إن وجود تقنيات يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بفاعلية مُرتفعة، وأخرى بمستوى متوسط، ومنخفض، كما أشارت الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة ومتوسطة ومنخفضة في استخدام تقنيات التعلم في التدريس.

وكانت محاولة (زهرة وعلي، ٢٠١٩) في الكشف عن واقع استخدام تقنيات التعليم من قبل مُعلمي اضطراب طيف التوحد، ومدى فاعليتها والمعوقات التي تحول دون استخدامها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٥) مُعلمًا من مُعلمي أطفال طيف التوحد في مراكز التوحد / معهد التربية الفكرية بشرق الرياض، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج إن أكثر المعوقات التي تقف أمام التقنية التعليمية في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل المعلمين تتمثل في نُدرة وجود قاعات استخدام التقنية التعليمية ونقص في الميزانية الخاصة بالتقنيات التعليمية، ونُدرة وجود وقت كاف لاستخدام التقنية، وارتفاع تكاليف استخدامها.

وهدف (الزهراني، ٢٠١٩) البحث في واقع استخدام التقنية المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التوحد في مدينة جده، ومدى استخدام المُعلم للتقنية المُساندة في تعليم اضطراب طيف التوحد؛ والتعرف على أنواع التقنية، وأنواع المهارات المُستخدمة مع التقنية المُساندة، والكشف عن معوقات استخدام المُعلمين للتقنية المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتمثل عينة الدراسة في مُعلمات التوحد في برامج التوحد الحكومية والأهلية في جده، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن هُناك موافقة كبيرة من قبل عينة البحث على توفير التقنية المُساندة في فصول التوحد، وأن الغالبية العُظمى من عينة البحث من معلمات طيف التوحد استخدمن التقنية وساعدته بشكل فعال في أداء مهامهم التعليمية، وكان من أبرز التقنيات المُساندة التي استخدمتها المُعلمات في فصول التوحد هي: الحاسب الألى، السبورة الذكية، الأجهزة اللوحية، جهاز العرض البروجكتور، الواقع الافتراضي.

وبحث (سلطان، ٢٠٢٢) في الأخطار الناجمة عن سوء استخدام التكنولوجيا كوسيلة للتأهيل والنتائج المترتبة عليها، وكيفية المُوازنة بين استخدام التكنولوجيا بما ينفع الأطفال وليس بما يضرهم وزيادة احتمالية اصابتهم باضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة المنهج المكتبي، وتوصلت نتائج الدراسة النظرية من خلال الوثائق والدراسات السابقة إن الأطفال تحت سن السنتين لا يُسمح لهم على الإطلاق باستخدام الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية أو مشاهدة

التليفزيون لما لذلك من أثر سلبي شديد على نمو الطفل اللغوي والاجتماعي والسلوكي، أما الفئة العمرية من (٢-٥ سنة) يُسمح لهم فقط بساعة واحدة يوميًا، أما الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ست سنوات فيكون للأهل الحرية في اختيار الفترة الزمنية المسموح لهم بها ولكن يجب الحذر الشديد من المحتوى المُقدم لهم.

المحور الثاني: فاعلية التقنيات المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد:

وحاول (صديق، ٢٠٠٧) قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي وأثره على السلوك الاجتماعي لأطفال التوحد في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال إعداد برنامج تدريبي لتمنيه مهارات التواصل الغير اللفظي للأطفال التوحديين تم تطبيقه على عينة من (٣٨) طفل توحدي، وكان من أبرز النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للمجوعة التجريبية، وخفض السلوك الاجتماعي غير المُناسب لدى المجموعة التجريبية.

وحاولت (شريت، ٢٠٠٧) التعرف على مدى فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط المُصورة كاستراتيجيات تعليمية في إكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد السلوكيات المرغوبة وتعديل السلوكيات غير المرغوبة بمُحافظة الإسكندرية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على عينة من (١٠) أطفال توحديين تم اختيارهم من بين الأطفال المُعاقين عقليًا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تحسين مهارات التواصل لصالح القياس البعدي.

وهدفت (Moore, Calvert, 2000) التعرف على أثر برامج الكمبيوتر التعليمية في تصوير المفردات اللغوية لدى الأطفال التوحديين، وتمثلت عينة الدراسة في (١٠) من أطفال التوحد تتراوح أعمارهم بين (٥-٧) سنوات، وأشارت النتائج إلى إن برامج الكمبيوتر التعليمية تُسهم في زيادة المُفردات اللغوية وتحسين الدافعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وزيادة انتباه الأطفال بسبب حركات الأشياء، والأصوات مع الحركة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج الكمبيوتر التعليمية الحديثة لتعليم وتجويد العملية التعليمية مع طلاب التوحد باستخدام التقنيات المُساندة الحديثة.

وحاول (Tanner, 2010) الكشف عن إمكانية تفعيل التكنولوجيا الرقمية في التعلم لدى الطلاب الذين يُعانون من اضطراب طيف التوحد، وركزت الدراسة على واقع استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الرقمية الأخرى لتحسين العملية التعليمية في المدارس الحاضنة للأطفال الذين يُعانون من اضطراب طيف التوحد، وقامت بعمل مُقابلات شبه مُنظمة مع المعلمين من خلال تدوين المُلاحظات، وتسجيلات الفيديو لمُتابعة استخدام تلك التقنيات في دعم التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد داخل الصف، وأظهرت النتائج فاعلية تلك التقنيات في تحسين العملية التعليمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال التطبيقات والتصميمات التكنولوجية والرقمية المُتنوعة والمُخصصة لتلك الفئة.

وحاول (Aexande, 2012) التعرف على استخدام الفيديو الذاتي والجوال لتحسين في تحسين مهارات الحياة اليومية، والاستقلالية المهنية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمثلت عينة الدراسة في (٣) طلاب من المرحلة الثانوية، واستهدفت الدراسة ثلاث مهارات في الحياة اليومية، وتم تقسيمها لعدة خطوات وتم تسجيلها بواسطة التقنيات المُساندة، وبعد ذلك تم تحميلها على أجهزة الأيفون، وتم تدريب الطلاب على هذه المهارات، وأشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلبة في المهارات الحياتية، وما يُعزز استخدام التقنيات المُساندة في العملية التعليمة مع الطلاب ذوي طيف التوحد.

وهدف (يعقوب، ٢٠١٥) قياس فاعلية كل من برنامجين هما: (النمذجة المُتبادلة، والنمذجة بالفيديو) في تعليم طفل التوحد مهارة التقليد الحركي في مركز عالية بالبحرين، وتمثلت عينة الدراسة في (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين (٤-٧) سنوات، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقسم لمجموعتين، تعرضت المجموعة الأولى للنمذجة بالفيديو، أما الثانية فقد خضعت للنمذجة المُتبادلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: إنه في القياس البعدي ازدادت لدى المجموعتين مهارة التقليد الحركي، أما في القياس التتبعي فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو وظهرت قدرتهم على المحافظة على هذه المهارة وتعميمها.

وحاول (عمر، ٢٠١٥) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان، وتكونت الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٥) وضابطة (١٥)، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت الأداة المُستخدمة مقياسين من إعداد الباحثة، مقياس مهارة التواصل ومقياس التفاعل الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالفيديو لتحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مع وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

هدف (عبدالجليل، ٢٠١٨) قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين بمحلية الخرطوم، وقياس مدى فاعلية البرنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية بالذات لأطفال التوحد، واستخدمت المنهج التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على (١٢) طفل من أطفال التوحد (٦) ضابطة، و(٦) تجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية بالذات لأطفال التوحد.

وهدفت (الزهراني، ٢٠١٩) التعرف على مدى فاعلية التقنية المُساندة في فصول التوحد في مدينة جدة ومدى توفرها، ومدى استخدام المعلمة للتقنية المُساندة في تعليم اضطراب طيف التوحد، والتعرف على أنواع التقنية وأنواع المهارات التي يتم فيها استخدام التقنية المُساندة والكشف عن معوقات استخدام المعلمة للتقنية المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانه كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكون مجتمع البحث من مُعلمات التوحد في برامج التوحد الحكومية والأهلية بمدينة جدة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن هُناك وفرة في أجهزة التقنية المُساندة في فصول التوحد، كما إن الغالبية العُظمة من مُعلمات اضطراب طيف التوحد يعتمدن على التقنية المُساندة في تعليم الأطفال، وكان من أبرز التقنيات المُساندة التي تستخدمها المعلمات في فصول التوحد هي: الحاسب الآلي، السبورة الذكية، الأجهزة اللوحية، جهز العرض البروجكتر، الواقع الافتراضي.

وحاول (الطلحي، ٢٠١٩) تطوير تطبيق نقال قائم على استخدام النمذجة بالفيديو لتحسين مهارات حماية الذات لأطفال التوحد، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، حيث تلقت مجموعة مهارات حماية الذات بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي تم تدريبهم على نفس

المهارات من خلال استخدام التطبيق القائم على النمذجة بالفيديو، وتمثلت عينة الدراسة من (١٦) طالبة ممن توافرت فيهم الشروط، وتم تطبيق مقياس مهارات حماية الذات، وبعد تطبيق التجربة بخمس أسابيع مُتتالية تم رصد النتائج وتحليلها إحصائيًا، وأسفرت النتائج عن فاعلية التطبيق المُقترح في تنمية مهارات حماية الذات للأطفال من ذوي التوحد.

وهدف (عمر، ٢٠١٥) قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات تواصل التفاعل الاجتماعي لدى عينه من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على عينه أردنية وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية (١٥) طالب، وعينة ضابطة (١٥) تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب طيف التوحد في مراكز التوحد بمدينة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المُصابين باضطراب طيف التوحد بينما لا يوجد فروق في مهارات التواصل، ومهارات التفاعل الاجتماعي يعزى لمتغير الجنس.

وبحث (مصطفى، ٢٠٢٠) في كيفية الاستفادة من التكنولوجيا في تطوير مهارات الفئات الخاصة وتأهليهم في سوق العمل المصرية، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج عن ضعف الخدمات المُقدمة لذوي الاعاقة، وقلة مراكز التدريب التي تؤهل ذوي الاعاقة، كذلك أكد المُشاركين إن التقنية لها دور فاعل في مساعدة ذوي الإعاقة.

وهدف (سلامة وآخرون، ٢٠٢٠) إلى إعداد برنامج باستخدام النماذج عن طريق تقنية الفيديو مستندًا إلى نظرية التعلم الاجتماعي دورة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال التوحد، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة الواحدة، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج باستخدام النماذج بالفيديو لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى هذه الحالة، واعتمدت الدراسة القياسي القبلي والبعدي، وتم إجراء الدراسة في منزل الطفل لمدة ستة أشهر، وأظهرت النتائج حدوث تحسن في أداء الطفل في المهارات التي تضمنها البرنامج، وأن الطفل اكتسب جميع المهارات الحياتية التي تم مُعالجتها.

وحاولت (القحطاني، والصالح، ٢٠٢٠) تقييم تجربة استخدام تطبيق لي فوكس (Livox Arabia) الإلكتروني في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في بعض مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استعراض إيجابيات ومعوقات استخدام هذا التطبيق من وجهة نظر المُعلمات والأمهات ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع تصميم البحث النوعي الذي استند على البيانات النوعية لوصف الظاهرة، ودراسة حالة مركزين من مراكز التوحد في مدينة الرياض تستخدم التطبيق، وتم استخدام المقابلة الشخصية مع المعلمات لجمع بيانات الدراسة، وتم إجراء التحليل النوعي الموضوعي، وأظهرت النتائج إيجابيات استخدام تطبيق لي فوكس في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد وتنمية اللغة، وكذلك تنمية مهارات الطلاب، والتعبير عن الحاجات إضافة إلى تميزه بالمُتعة وجذب الانتباه، واتسامه بالسهولة والمرونة في الاستخدام ودعمه للغة العربية، ومن أبرز المعوقات في التطبيق التكلفة المادية المُترتبة على التطبيق وعدم توفره على نظام IOS الخاص بأجهزة Apple.

وهدف (العتيبي، ٢٠٢٢) التعرف على دور التقنية في ضوء التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم، وتمثلت عينة الدراسة في (٢١) معلمة، وتم استخدام مقياس الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن دور التقنية في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا أسهم بشكل متوسط في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث جاء ترتيب دور التقنية في التعليم عن بعد في الترتيب الأولى، يليها بُعد المثابرة الأكاديمية، وثالثاً بُعد إدارة الوقت، ورابعاً بُعد التخفيض الأكاديمي، وأكدت هذه النتائج عن فاعلية توظيف التقنية في التعليم عن بُعد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء الأزمات التعليمية.

وهدفت دراسة (شقير، ٢٠٢٠) التعرف على الفعاليات الإيجابية للتكنولوجيا الحديثة والتقنيات المُساندة في مجال العاديين والمعاقين، وذلك من خلال الطرح النظري لأنواع التقنيات المُساندة، وتوصلت الدراسة إلى إن استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التعليم وتوظيفها بشكل يجعلها جزءً أساسياً في عملية التعليم، وليس مجرد إضافة، فالطلاب ذوي الاعاقة مثلهم

مثل الطلاب العاديين جزء من هذه المنظومة المُستهدفة بتطويع وتوظيف التقنيات التعليمية في تربيتهم ؛ فاستخدامها يمكن أن يُعزز اكتساب الطالب المهارات والمعارف والمحتوى عندا تكون مُصممة تصميما جيدًا وتدار بشكل جيد، كما إن استخدامها يفيد في تحسين الممارسات التعليمية التي تقدم لجميع الطلاب، وتساعد المختصين على تطوير نهج أكثر فعالية لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات الحسية والصعوبات التعليمية من خلال ما تقدمه الأجهزة والبرمجيات من وسائل بسيطة ولكنها قوية لدعم احتياجات المتعلمين المتنوعة سواء في الفصول الدراسي أو في المنزل أو في أماكن العمل مُستقبلا.

وهدفت (رقبان، وآخرون، ٢٠٢٢) قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ذوي الاحتياجات الذهنية باستخدام تكنولوجيا التعليم لفئة من الأطفال المُعاقين ذهنيًا والقابلين للتعليم والتي يتراوح معامل ذكائهم من ٥٥ – ٧٥ لمساعدتهم للاعتماد على أنفسهم في القيام ببعض المهام والمهارات اللازمة في حياتهم اليومية، وتحديد مستوى مهارات الطفل المُعاق ذهنيًا وقابل للتعلم باستخدام الكمبيوتر، ودراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية ومستوى تنمية مهارة الطفل المعاق ذهنيًا بأبعادها، وإعداد وتنفيذ برنامج كمبيوتر قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات الحياتية العناية بالذات، التواصل اللغوي، والتواصل الاجتماعي، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لتدوين أداء الطفل أثناء تنفيذ البرنامج، كما اشتملت أدوات الدراسة على استمارة بيانات عامة للطفل المُعاق ذهنيًا، ومقياس مستوى مهارات العناية بالذات، التواصل اللغوي، والتواصل الاجتماعي. وبرنامج كمبيوتر قائم على الوسائط المُتعددة بهدف تنمية المهارات الحياتية، بطاقة ملاحظة لتدوين أداء الطفل أثناء تنفيذ البرنامج، وتكونت العينة الكلية من ٨٠ طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من ٤–٧ سنوات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قوائم مراكز تابعة لجمعية رسالة بشبين الكوم، كما تكونت العينة التجريبية من ٣٠ طفل وطفلة تم اختيارهم بطريقة عمدية من الرباعي الأدنى لمستوي المهارات من العينة الكلية لغرض تطبيق برنامج تدريبي بالكمبيوتر التعليمي على مدار ٣٢ جلسة، منهج البحث تضمن المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وفقا لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فعالية البرنامج الكمبيوتر والقائم على الوسائط المتعددة تنمية مهارات العناية بالترابط والتواصل الاجتماعي والتنمية اللغوية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية لصالح المجموعة التجريبية، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للبرنامج وبطاقة ملاحظة المهارات العملية.

المحور الثالث: معوقات التقنيات المُساندة:

حاول (هوساوي، ٢٠٠٧) التعرف على معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المُتخلفين عقليا بمدينة الرياض، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٠) من مُعلمي التربية الفكرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن من أهم المعوقات قلة توفر التقنيات التعليمية الخاصة بتدريس التلاميذ المُتخلفين عقليا في الكثير من المدارس، وصعوبة نقلها بين المدارس خشية تعرضها للتلف كما أنها تحتاج إلى الصيانة وقلة الفنيين وارتفاع التكاليف الخاصة بالشراء والصيانة.

وهدف (القريني، ٢٠١٤) التعرف على العوامل المؤثرة في تدني مُستوى استخدام التقنية المُساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المُتعددة واتجاهات مُعلميهم نحو استخدامها في المؤسسات التعليمية التي تقدم خدمات للطلاب ذوي الإعاقات المُتعددة في الرياض، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٤) مُعلم، وتم تطبيق المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى افتقار المُعلمين إلى الكفايات في مجال التقنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتدني استخدام التقنية بناء على اختلاف عدد الطلاب في الفصل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب المُتعلق بالتقنية المُساعدة، إلا إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المؤهل التعليمي لصالح المُعلمين وذوي درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

وحاول (الجهني، الزارع، ٢٠١٤) التعرف على المعوقات التي تواجه المُعلمين في استخدام الوسائل التعليمية، حيث أظهرت النتائج إن هناك معوقات تواجه معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال الوسائل التعليمية المُساندة والتقنيات والأجهزة المساعدة

والتي تتمثل في ضعف الدورات التدريبية للمُعلمين، ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتوفير الوسائل التعليمية، قلة الدعم الفني لاستخدام الوسائل التعليمية، قلة مُراعاة الوسائل التعليمية للجوانب النمائية، نُدرة تهيئة غرفة المصادر فنيًا، هذا بالإضافة إلى ضعف إلمام المعلمين بطرق استخدام الوسائل التعليمية.

وهدف (أبو شريعة، ٢٠١٦) التعرف على صعوبات استخدام الأدوات التكنولوجية المُساعدة لذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المُتغيرات في مدينة عمّان، وتمثلت عينة الدراسة في (٧٠) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، والاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى هناك مستوى متوسط من الصعوبات في استخدام الأدوات التكنولوجية لذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمّان.

وحاول (خليفة، ٢٠٢٠) التعرف على معوقات استخدام التقنية التعليمية المساعدة في مجال ذوي الاعاقة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في (٤٠) معلم ومعلمة للتربية الخاصة بالمحافظة، وتوصلت نتائج الدراسة (من وجهة نظر عينة الدراسة) إلى ضعف الإلمام بقواعد استخدام التقنيات التعليمية لدى بعض المعلمين، واعتقاد بعض المُعلمين إلى إن التقنيات تقف عائقًا دون تدريس المنهج في وقته المُحدد له، هذا بالإضافة إلى عدم توفر المُعينات التعليمية المناسبة من أجهزة ووسائل داخل المدارس.

التعقيب على الدراسة:

أظهرت الدراسة وجود نُدرة في الدراسات المُتعلقة باستخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، وهو ما كان مُبرراً للباحث للشروع في هذه الدراسة، هذا بالإضافة إلى الفجوة البحثية الخاصة بتكثيف البرامج التوعوية التي تُسهم في استخدام التقنيات المُساعدة لما لها من إسهامات في تحسين العملية التعليمية، ومُساعدة المُعلمين على القيام بواجباتهم التعليمية والتربوية بشكل يتناسب مع المعايير العالمية للجودة التعليمية في تعليم وتثقيف ذوي اضطراب طيف التوحد.

منهـــــج الدراســـــة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي حيث إن المنهج شبه التجريبي المُستخدم هو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية باعتبارها تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنيات المُساندة لدى مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى تأثير المُتغير المستقل (البرنامج التوعوي) على المتغير التابع (تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لدى عينة الدراسة)، وذلك من خلال إجراء المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي للاستبانة، وتطبيق المنهج التجريبي يأتي بغرض تحقيق هدف واحد، وهو أثر المتغير المُستقل على المُتغير التابع، وهذا ما ستوضحه الدراسة على النحو التالي:

الطـــريقـــة والإجـــــراءات:

مجتمـــع الدراســة والعينـــة:

الفئة المُستهدفة بالبرنامج التوعوي مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، واستخدم الباحث أسلوب العينة الغرضية، وذلك لأن الفئة المستهدفة بالبرنامج التوعوي مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة وبلغ عدد مجتمع الدراسة (٩٨) مُعلم، وبلغ عدد عينة الدراسة (٤٠) مُعلم، تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة الضابطة = ٢٠ مُعلم، المجموعة التجريبية = ٢٠ مُعلم.

الحدود المكانية: جميع المعاهد والمراكز النهارية للتربية الخاصة بمدينة جدة.

فرضيـــات الـدراســـة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي اضطراب طيف التوحد؟

إجـــراءات الـــدراســـة:

اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية:

- الاطلاع على الآدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث، والتي اهتمت بالبرامج التوعوية.
- الاطلاع على الأبحاث والدراسات في مجال فئة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بناء قائمة بالمهارات والأساليب التوعوية التي يجب أن يلم بها معلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بناء استبانة لتحديد احتياجات مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وقياس أثر البرنامج التوعوي على المجموعة قبل وبعد حضور البرنامج التوعوي.
- نشر رابط لحضور البرنامج التوعوي وحصر عدد المُشاركين من المعلمين واللذين بلغ عددهم في الصورة النهائية إلى (٤٠) مُعلم مُشارك حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة (٣٠) مُعلم، ومجموعة تجريبية (٣٠) مُعلم.
- تم تطبيق الاستبانة القبلية قبل تنفيذ البرنامج التوعوي للعينة التجريبية والضابطة.
- تم تنفيذ البرنامج التوعوي للعينة التجريبية.
- تم تطبيق الاستبيان البعدي بعد تنفيذ البرنامج التوعوي للعينة التجريبية والضابطة.

أدوات الـــدراســـة:

تتلخص أدوات الدراسة في:

- برنامج توعوي (إعداد الباحث).
- استبيان لقياس فاعلية البرنامج التوعوي (إعداد الباحث).

أولاً: البرنـــامـــج التوعـــوي:

١- **عنوان البرنامج:** (مهارات توعوية لاستخدام التقنية المُساعدة).

٢- **الهـدف العـام للبرنـامج:** تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- **الأهداف الفرعية:** تشتمل الأهداف الفرعية للبرنامج على:

- تعريف التقنية المُساندة.

- أهداف التقنية المُساندة.
- أهمية استخدامات التقنية المُساندة.
- خدمات التقنيات المُساندة في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- أنواع التقنية المُساندة ومجالاتها.
- التعريف بمجالات التقنية المُساندة.
- التعريف بالتقنيات المُساندة في التربية الخاصة.
- دور التقنية المُساندة في تعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعريف بالتقنية المُساندة وأثرها على فئة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعريف بالمعايير اللازم توافرها عند اختيار التقنية المُساندة لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعريف بفاعلية التقنيات المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الكشف عن معوقات التقنيات المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد.
- عرض بعض النماذج لاستخدام التكنولوجيا في تأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد.

٤- **أساليب التقويم:** من أساليب التقويم المُستخدمة، هي:

- استمارة تقويم البرنامج.
- استمارة تقويم المُدرب.
- استبانة التقويم القبلي والبعدي (أداة الدراسة).

٥- الأساليب التدريبية المُستخدمة في البرنامج التوعوي: من الأساليب التدريبية المُستخدمة، هي:

- المُحاضرة.
- ورش العمل.
- العصف الذهني.
- العروض التوضيحية.
- المناقشة والحوار.
- تمثيل الأدوار.

٦- وصف البرنامج:

تكون البرنامج من (٥) جلسات تدريبية توعوية حيث قُدمت المادة العلمية الخاصة بالبرنامج، وتخللها مجموعة من الأنشطة التدريبية التوعوية.

جـــدول (١)

وصـــف البرنـــامـــج التـــوعـــوي

اليوم	الجلسة	المدة	موضـــــوع الجلســـة	الفنيات المستخدمة
اليـــوم الأول	الجلســة الأولى	١٢٠ دقيقـــة	▪ تعريف التقنية المُساندة. ▪ أهداف التقنية المُساندة. ▪ أهمية استخدامات التقنية المُساندة. ▪ خدمات التقنيات المُساندة في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	▪ المحاضرة. ▪ ورش العمل. ▪ العصف الذهني. ▪ العروض التوضيحية. ▪ المناقشة والحوار. ▪ تمثيل الأدوار.
اليـــوم الثاني	الجلسة الثانيـة	١٢٠ دقيقـــة	▪ أنواع التقنية المُساندة ومجالاتها. ▪ التعريف بمجالات التقنية المُساندة. ▪ التعريف بالتقنيات المُساندة في التربية الخاصة.	▪ المحاضرة. ▪ ورش العمل. ▪ العصف الذهني. ▪ العروض التوضيحية. ▪ المناقشة والحوار. ▪ تمثيل الأدوار.
اليـــوم الثالـــث	الجلســة الثالـث	١٢٠ دقيقـــة	▪ دور التقنية المُساندة في تعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. ▪ التعريف بالتقنية المُساندة وأثرها على فئة ذوي اضطراب طيف التوحد. ▪ التعريف بالمعايير اللازم توافرها عند اختيار التقنية المُساندة لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد.	▪ المحاضرة. ▪ ورش العمل. ▪ العصف الذهني. ▪ العروض التوضيحية. ▪ المناقشة والحوار. ▪ تمثيل الأدوار.
اليـــوم الرابـــع	الجلســة الرابـع	١٢٠ دقيقـــة	▪ التعريف بفاعلية التقنيات المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد. ▪ الكشف عن معوقات التقنيات المُساندة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد.	▪ المحاضرة. ▪ ورش العمل. ▪ العصف الذهني. ▪ العروض التوضيحية. ▪ المناقشة والحوار. ▪ تمثيل الأدوار.
اليـــوم الخامـــس	الجلسة الخامس	١٢٠ دقيقـــة	▪ عرض بعض النماذج والتطبيقات لاستخدام التكنولوجيا المُساندة في تأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد.	▪ المحاضرة. ▪ ورش العمل. ▪ العصف الذهني. ▪ العروض التوضيحية. ▪ المناقشة والحوار. ▪ تمثيل الأدوار.

التحقـــق من كفـــاءة البرنـــامج التوعـــوي المقتـــرح:

تـم الاسـتناد علـى الآدبيـات وتضـمين المحـاور المُتعلقـة بموضـوع الدراسـة للتأكـد مـن شموليتها لأهداف الدراسة المطروحة، وعرض المادة العلمية للبرنامج على السادة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال التربية الخاصة، وبعد تنفيذ الملاحظات التي أبدوها السادة المُحكمين قام الباحث بتنفيذها وتعديل البرنامج في صورته الحالية للتطبيق.

ثانيـــاً: استبيـــان لقيـــاس فاعليـــة البرنـــامـــج التوعـــوي:

١- تصميم وإعـــداد الاستبيـــان:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها من خلال اتباع المنهج المُستخدم، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، والتي تُعتبر إحدى أهم الوسائل التي يُعتمد عليها في جمع البيانات والمعلومات البحثية من مصادرها (عينة الدراسة)، وتُعرف الاستبانة بأنها: "عبارة عن وثيقة توجه نفس الأسئلة إلى جميع أفراد عينة الدراسة، ويسجل المستجيبين إجابات مكتوبة لكل مُفردة من مُفردات الاستبانة"، ويكون ذلك بهدف الحصول على آرائهم حول المُشكلة البحثية المطروحة، (أبوعلام، ٢٠٠٧)، لذا أعد الباحث استبانة لجمع بيانات الدراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- هـــدف الاستبانـــة:

هدفت الاستبانة التعرف على فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً للأربعة محاور التالية:

المحـــور الأول:

المُشكلات التي تواجه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيف التوحد، واشتمل على (١٠) فقرات.

المحـور الثـاني:

واقع استخدام التقنية المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، واشتمل على (١٠) فقرات.

المحـور الثـالـث:

مدى فعالية التقنيات المُساندة في تعليم طلاب اضطراب طيف التوحد، واشتمل على (١٠) فقرات.

المحـور الرابـع:

معوقات استخدام التقنية المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، واشتمل على (١٠) فقرات.

٣- وصف الاستبانة:

تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية من (٤) محاور، واشتملت على (٤٠) عبارة، مع اعتماد مقياس ليكرت الخُماسي في الإجابة على بنود الاستبانة وفقًا لهذه الخيارات ([٥] موافق بشدة، [٤] موافق، [٣] محايد، [٢] غير موافق، [١] غير موافق بشدة).

٤- صدق الاستبانة:

قام الباحث بعرض الاستبانة على (١٠) من السادة الخبراء والمحكمين في مجال التربية الخاصة للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وقام الباحث بتطبيق التعديلات التي أبداها السادة المُحكمين لتُصبح الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

٥- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق الاتساق الداخلي لاستبيان فاعلية البرنامج التوعوي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام مُعامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢)

مُعاملات ارتباط فقرات كل بُعد بالدرجة الكلية له

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: المشكلات التي تواجه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيف التوحد	١	٨١٣,٠**	٦	٨٩١,٠**
	٢	٨٥٢,٠**	٧	٨٣٣,٠**
	٣	٨٥٦,٠**	٨	٨٤٧,٠**
	٤	٨٥٤,٠**	٩	٨٦٩,٠**
	٥	٨٦٨,٠**	١٠	٨٤٢,٠**
المحور الثاني: واقع استخدام التقنية المساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	١	٩١١,٠**	٦	٨٨٠,٠**
	٢	٨٧٣,٠**	٧	٩٣٨,٠**
	٣	٨٨٧,٠**	٨	٩٣٧,٠**
	٤	٩١٤,٠**	٩	٨٦٦,٠**
	٥	٩٣٢٠**	١٠	٩١٤,٠**
المحور الثالث: مدى فعالية التقنيات المساندة في تعليم طلاب اضطراب طيف التوحد	١	٩٠٢,٠**	٦	٩١٩,٠**
	٢	٨٥١,٠**	٧	٩٤٦,٠**
	٣	٨٧٦,٠**	٨	٨٦٨,٠**
	٤	٨٤٥,٠**	٩	٨٦٣,٠**
	٥	٨٣٧,٠**	١٠	٩١٩,٠**
المحور الرابع: معوقات استخدام التقنية المساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	١	٩٤٦,٠**	٦	٨٨٦,٠**
	٢	٨٤٢,٠**	٧	٨٧٦,٠**
	٣	٨٦٩,٠**	٨	٨٥١,٠**
	٤	٨٣٣,٠**	٩	٨٤٥,٠**
	٥	٨٩١,٠**	١٠	٨٩١,٠**

(**) دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٢) إن جميع مُعاملات الارتباط بين كل فقرة والمحاور التي تنتمي إليها كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ويُظهر الجدول التالي مُعاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، على النحو التالي:

جـــدول (٣)

مُعـــاملات ارتبـــاط كل محـــور بالدرجـــة الكليـــة للاستبانـــة

البُعـــــــــــد	معـــامل الارتبـاط
المُشكـلات التي تواجـه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيـف التوحـد	**٠,٩٦٧
واقـع استخـدام التقنيـة المُسانـدة لتعليـم طلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد	**٠,٩٤٩
مـدى فعاليـة التقنيـات المُسانـدة في تعليم طلاب اضطـراب طيـف التوحـد	**٠,٩٧٦
معـوقـات استخـدام التقنيـة المُسانـدة لتعليـم طلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد	**٠,٩٦١

(**) دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابقة (٣) إن مُعاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على إن جميع فقرات الاستمارة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

٦- ثبـات استبيـان تقييـم البرنامـج التوعـوي:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد مُعامل ثبات الفاكرونباخ لمحاورها، وكانت النتائج على النحو التالي:

جـــدول (٤)

قيـم مُعـامـلات الثبـات لمحـاور الاستبـانـة

البُعـــــــــــد	معـامل الارتبـاط
المُشكـلات التي تواجـه المعلمين في تعليـم الطلاب ذوي طيـف التـوحـد	**٠,٩٤١
واقـع استخـدام التقنيـة المُسانـدة لتعليـم طلاب ذوي اضطـراب طيـف التـوحـد	**٠,٩٦٣
مـدى فعاليـة التقنيـات المُسانـدة في تعليـم طلاب اضطـراب طيـف التوحـد	**٠,٩٧٦
معوقـات استخـدام التقنيـة المُسانـدة لتعليـم طلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد	**٠,٩٥٥

يتضح من الجدول السابق (٤) إن قيم مُعاملات ألفاكرونباخ لمحاور الاستبانة، وهي قيم مُرتفعة، مما يدل على إن الاستبيان يتمتع بقدر مُرتفع من الثبات المطلوب.

٧- أساليب المُعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 22) لتحليل البيانات والحصول على النتائج على النحو التالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات.
- مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- مُعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المُستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مُستقلتين.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو:

ما فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة؟

قام الباحث بصياغة الفرضيتين التاليتين:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي؟

وللإجابة على هذا السؤال سيتم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي باستخدام اختبار (ت) للعينات المُستقلة (Independent – Samples T test) على النحو التالي:

جـــدول (٥)

نتـائـــج اختبـــار (ت) للعينـــات المُستقـــلة لدلالة الفـــروق بين متوسطـــات درجـــات أفـراد المجموعتين التجريبيـــة والضابطـة في القيـاس القبلي

المحـــــــور	المجموعـــة التجريبيـــة		المجموعـــة الضابطـــة		قيمـــة ت	درجـــة الحريـــة	مستـــوى الدلالة
	المتوســـط الحســـابي	الانحـــراف المعيـــاري	المتوســـط الحســـابي	الانحـــراف المعيـــاري			
المشـكلات الـتي تواجـه المعلمـين في تعليم الطلاب ذوي طيف التوحد	٢,٢٢	٠,٨٣٣	٢,٣٢	٠,٩٧٢	-٠,٣٧٥	٣٨	٠,٧٠٥
واقـــع اســـتخدام التقنيـــة المُســـاندة لتعلـــيم طـــلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	٢,٣٣	٠,٩٧٦	٢,٢٦	١,٠٣١	-٠,٣٧١	٣٨	٠,٩٧٢
مدى فعالية التقنيات المُساندة في تعلـيم طـلاب اضـطراب طيـف التوحد	٢,٢٥	٠,٩٤٣	٢,٣٣	٠,٩٧٨	-٠,٤٣٢	٣٨	٠,٦٥٣
معوقـــات اســـتخدام التقنيـــة المُســـاندة لتعلـــيم طـــلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	٢,٢٩	٠,٨٣٢	٢,٣٨	١,٠٣٢	-٠,٤٩٥	٣٨	٠,٦٣٣
الدرجـــــة الكليـــــة	٢,٢٨	٠,٨٦٥	٢,٣٣	٠,٩٥٨	-٠,٣٥٣	٣٨	٠,٧٣٩

يتضح من الجدول السابق (٥) إن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع المحاور والاستبانة ككل، وهو ما يُفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في درجة الوعي بمهارات استخدام التقنية المُساندة قبل تطبيق البرنامج.

الفـــرض الثـــــاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد؟

وللإجابة عن هذا السؤال الدراسة لاختبار الفرضية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي اضطراب طيف التوحد، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة – (Independent Sample T test)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جـــدول (٦)

نتـــائـــج اختبـــار (ت) للعينـــات المُستقـلة لدلالـــة الفـروق بين متوسطـات درجـات أفـراد المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطـة في القيـاس البعدي

المحـــــــور	المجموعـــة التجريبيـــة		المجموعـــة الضابطـــة		قيمـــة ت	درجـــة الحريـــة	مستـــوى الدلالـــة
	المتوسـط الحسـابي	الانحـراف المعيـــاري	المتوسـط الحســابي	الانحـراف المعيـــاري			
المشكـــلات الـــتي تواجـــه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيـــف التوحـــد	٤,٥٢	٠,٥٨٩	٢,٢٩	٠,٨٤٢	١١,٩٢٣	٣٨	٠,٠٠
واقـــع اســـتخدام التقنيـــة المُســاندة لتعلـيم طـلاب ذوي اضطراب طيف التوحـــد	٤,٦٣	٠,٤١٢	٢,٢٤	٠,٩٠٢	١٢,٤٥٥	٣٨	٠,٠٠
مدى فعالية التقنيات المُساندة في تعلـيم طـلاب اضـطراب طيـــف التوحـــد	٤,٥٥	٠,٤٨٩	٢,٦٥	٠,٩٤٥	١١,٣٦٦	٣٨	٠,٠٠
معوقـات اسـتخدام التقنيـة المُسـاندة لتعلـيم طـلاب ذوي اضطراب طيـــف التوحـــد	٤,٦٥	٠,٤٥٩	٢,٣٦	٠,٩٥٥	١٢,٨٢٢	٣٨	٠,٠٠
الدرجـــــة الكليـــــة	٤,٥٩	٠,٤٤٣	٢,٣٨	٠,٨٤٢	١٢,٩١٢	٣٨	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق (٦) إن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في جميع المحاور والاستبانة ككل، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) ومن المتوسطات الحسابية تبين إن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث ذلك للأسباب التالية:

- نجاح جلسات البرنامج التوعوي في تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تفوق درجات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وهذا ما أبرزته النتائج الإحصائية بعد التطبيق البعدي لمقياس استخدام التقنية المُساندة.
- التأثير الكبير لجلسات البرنامج وكان من أسبابه تكافؤ المجموعة التي قام بها الباحث قبل تطبيق القياس القبلي.
- الدرجات المُنخفضة التي حصل عليها المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج كانت دلالة على حاجة أفراد المجموعة لجلسات البرنامج، والتي تفوقت في تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة بعض تطبيق البرنامج.

الفـــرض الثـــالـــث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي اضطراب طيف التوحد؟

وللإجابة عن هذا السؤال الدراسة لاختبار الفرضية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي اضطراب طيف التوحد، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Sample T test)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للعينات المُستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي

المحور	المجموعة التجريبية (بعدي)		المجموعة التجريبية (تتبعي)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المشكلات التي تواجه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيف التوحد	٤,٥٢	٠,٥٨٩	٤,٥٢	٠,٥٨٩	١١,٩٢٣	٣٨	٠,٠٠
واقع استخدام التقنية المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	٤,٦٣	٠,٤١٢	٤,٦٣	٠,٤١٢	١٢,٤٥٥	٣٨	٠,٠٠
مدى فعالية التقنيات المُساندة في تعليم طلاب اضطراب طيف التوحد	٤,٥٥	٠,٤٨٩	٤,٥٥	٠,٤٨٩	١١,٣٦٦	٣٨	٠,٠٠
معوقات استخدام التقنية المُساندة لتعليم طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	٤,٦٥	٠,٤٥٩	٤,٦٥	٠,٤٥٩	١٢,٨٢٢	٣٨	٠,٠٠
الدرجة الكلية	٤,٥٩	٠,٤٤٣	٤,٥٩	٠,٤٤٣	١٢,٩١٢	٣٨	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق (٧) إن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في جميع المحاور والاستبانة ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس التتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج.

ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب التالية:

- استمرار تأثير جلسات البرنامج على عينة الدراسة حتى بعد مرور شهرن على التطبيق البعدي.
- أن الأبعاد الخاصة بالتوعية بمهارات التقنية المُساندة تُلبي احتياج معلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

- نجاح الباحث في تطبيق الجلسات الخاصة بالبرنامج والوصول لمستوى مُناسب لتحقيق أهدافه.
- التطابق التقريبي بين درجات المقياس التتبعي وهذا دليل على الثبات الذي يتمتع به البرنامج.

فـاعليـــة البرنـــامـــج:

للتحقق من فاعلية البرنامج التوعوي في تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة بناء على محاور الاستبانة سيتم استخدام مُعادلة الكسب المُعدل لماك جويجان، وذلك على النحو التالي:

جـــدول (٨)

نتـــائـج مُعادلـة الكسـب المُعـدل لماك جويجان للتحقـق من فاعليـة البرنامـج التوعـوي في تنميـة مهـارات استخـدام التقنيـة المُسانـدة لمعلمي طلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد بمدينـة جـدة

متوسـط القيـاس القبـلي	متوسـط القيـاس البعـدي	الدرجـة الكليـة	درجـة الكسـب المعـدل
٢,٢٢	٤,٥٢	٥	١,٧٦٠
٢,٣٣	٤,٦٣	٥	١,٨٧٠
٢,٢٥	٤,٥٥	٥	١,٧٩٠
٢,٢٩	٤,٦٥	٥	١,٨١٠
٢,٢٨	٤,٥٩	٥	١,٨١٨

يتضح من الجدول السابق (٧) إن درجات الكسب المعدل (G) تراوحت بين (١,٧٦-١,٨٧)، وهي أعلى من الحد الأدنى لمستوى الفاعلية التي حددها (Mcguigan, 1971)، وهي (١,٢٠٠) حيث إن تركيبها كما يلي:

$$G = \frac{M2-M1}{P-M1}$$

حيث إن:

M2 = هو المتوسط البعدي

M1 = هو المتوسط القبلي

P = هي الدرجة العظمى للاختبار

وكما ذكر (ماك جويجان) عند حساب الفاعلية فإنه يظهر تناقض واضح بين قيمة الكسب وبين القيمة النهائية للمعادلة، وهو ما حدده في (١,٢٠٠) يتم قبول الفاعلية للأداة

المُستخدمة، وما أظهرته النتائج في درجة الكسب المُعدل للبرنامج التوعوي أعلى من تلك النسبة، وما يدل على فاعلية البرنامج التوعوي المُقترح في تنمية مهارات استخدام التقنيات المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

مناقشـــة نتائـــج الدراســـة:

في ضوء ما تهدف اليه الدراسة الحالية لمحاولة التعرف على فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة جاءت النتائج لتجيب على تساؤلات الدراسة، وفيما يلي مناقشة النتائج في ضوء الأهداف وأسئلة الدراسة:

السـؤال الرئيـس:

ما فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة؟

من خلال تطبيق اختبار (ت) للعينات المُستقلة (Independent - Samples T test) تبين إن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في جميع المحاور والاستبيان ككل، وهذا بدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ومن المتوسطات الحسابية تبين إن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التوعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

وهو ما ظهر في التغير نحو التحسن على أفراد العينة بعد تلقيهم للبرنامج التوعوي المُقترح لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما سبق التطرق له في الإطار النظري والدراسات السابقة، واتفقت فيه هذه الدراسة مع دراسة (التركي، والدريويش، ٢٠١٨) بأن هذه التقنيات لها دور فاعل في مُساعدة مُعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في أداء أدوارهم مع هذه الفئة من الطلاب بفاعلية، واقتدار مهني يُسهم في تحسين العملية التعليمية والتربوية مع شريحة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما يظهر جليًا التغير الذي طرأ على أفراد العينة في التعرف على بعض التحديات والمُشكلات التي تواجه المعلمين في تعليم الطلاب ذوي طيف التوحد ومحاولة التغلب على هذه المشكلات التي تتلخص في صعوبة ايصال المعلومة للأطفال بشكل مُناسب، وصعوبة تنمية تفاعل الطلاب داخل المجتمع، وتنمية مهارات الحياة اليومية، وضبط الأطفال داخل الصف، وتنمية قُدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وكل هذه المُشكلات والتحديات التي يواجهها مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة قد تُسهم مهارات استخدام التقنيات المُساندة في تذليلها، وهو ما يتفق مع دراسة (عيسى، والشهراني، ٢٠١٧) في إن هذه التقنيات المُساندة يتم اقتنائها والتعديل عليها وما يتوافق مع دورها وفاعليتها في تحسين القُدرات الوظيفية لخدمة ذوي الاعاقة.

كما أظهرت نتائج الدراسة جوانب أخرى تتعلق بمعوقات استخدام التقنيات المُساندة لمُعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد، والتي تلخصت في قلة وجود التقنيات المُساندة في البيئة المدرسية، وحاجتها إلى الصيانة بشكل مُستمر، وارتفاع تكلفة واقتناء التقنيات المُساندة داخل المدارس، هذا بالإضافة إلى منحى أخر يختص في ضعف استخدام اللغة الأجنبية لدى بعض المعلمين عند استخدام التقنيات المُساندة حسب استجابات عينة الدراسة على الاستبانة، وهو ما يُبرز عن بعض نواحي الضعف التي تواجه المُعلمين، لذا تقترح الدراسة تخصيص ميزانية من قبل وزارة التربية لشراء واقتناء التقنيات المُساندة وتوزيعها على المدارس، بالإضافة إلى تعيين فني صيانة للقيام بعمل الصيانة المُتكررة على تلك الأجهزة، وتخصيص دورات تدريبية للمُعلمين في تعلم كيفية استخدام تلك التقنيات المُساندة وما يخدم العملية التعليمية في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة بشكل خاص، وفي المملكة العربية السعودية بشكل عام.

وبالتالي يتضح مما سبق عرضه مدى فاعلية البرنامج التوعوي في تنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

مُناقشة الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي؟

إن من أسباب اختيار عينة الدراسة نتيجة احتكاك الباحث المُباشر مع عينة الدراسة من مُعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، وقدم الباحث العديد من الجلسات التوعوية للمُعلمين، كما جاء في نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٩)، إن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم ذوي الاعاقة له دور فاعل في تحسين المستوى التحصيلي لهؤلاء الطلاب، وقد تبلور اهتمام الباحث بموضوع استخدام التقنيات المُساندة مع المُعلمين لما لها من أثر فاعل في تعليم هؤلاء الطلاب، كما تُسهم في رفع أداء المُعلم في التدريس.

وجاءت هذه النتيجة تأكيداً لما بدأه الباحث في التعرف على مستوى الوعي لدى المجموعة التجريبية والضابطة من خلال تطبيق القياس القبلي بواسطة الاستبانة التي قام بإعدادها على المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التوعوي، والتي أكدت على حاجة مُعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد للبرنامج المُقترح.

مُناقشة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد؟

أسفرت النتائج بعد تطبيق جلسات البرنامج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تحسن ووعي بمهارات استخدام التقنية المُساندة لمُعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد، ويرى الباحث إن هذا التحسن من أهم السمات التي تُفيد المُعلمين، وما ينعكس عليهم إيجابًا لمساعدتهم في تحسين العملية التعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما أظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج التوعوي وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية من أفراد العينة نتيجة وجود تغيير وتطور لأفراد المجموعة التجريبية، ويرى الباحث إن الأبعاد التي تناولها هي من أهم الجوانب التي تُلامس الواقع في التغلب على المعوقات التي تواجه المُعلمين في استخدام مهارات التقنية المُساندة، وهو ما أكدت عليه دراسة (ابوشريعة، ٢٠١٦) إن هذه المعوقات تؤثر بشكل سلبي على أداء المعلمين التعليمي والتربوي، كما تؤثر على مستوى التحصيل لدى طلاب اضطراب طيف التوحد، وعلى العكس فإن استخدامها يُسهم بشكل إيجابي في العملية التعليمية بشكل عام.

وهذه النتيجة دعت الباحث لرفض الفرض العدم وقبول الفرض البديل القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية وذلك من أثر تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

مُناقشة الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد؟

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق أداة القياس (الاستبانة) مرة أخرى على عينة الدراسة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التوعوي المقترح لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة، وأكدت النتائج على ثبات أثر التعلم لدى عينة الدراسة لجلسات البرنامج بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

وهذه النتيجة دعت الباحث لرفض الفرض العدم وقبول الفرض البديل القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لدرجة الوعي بتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية وذلك من أثر تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بالتالي:

- تكثيف استخدام البرنامج التوعوي على نطاق أوسع وأشمل على العديد من المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- تكثيف البرامج التوعوية الموجهة للمُعلمين نحو استخدام التقنيات المُساندة للإسهام في تعليم وتثقيف طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية.
- تكثيف الدورات التوعوية والتدريبية وورش العمل الخاصة بالتقنيات المُساندة والتي تشتمل على أنواعها، ووظائفها، وطرق استخدامها، وكيفية صيانتها.

- تخصيص ميزانية من قبل وزارة التربية لشراء التقنيات المُساندة وتوزيعها على جميع المعاهد والمراكز النهارية للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية لرعاية وتثقيف الطلاب.

المقترحات:

تقترح الدراسة التالي:

- دعم ورعاية البحوث القائمة على خدمة ورعاية وتثقيف طلاب التربية الخاصة.
- استكمال موضوع الدراسة من قبل باحثين آخرين في النواحي المُتعلقة بإدارة التقنيات المُساندة في مدارس التربية الخاصة.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

- إبراهيم، صفاء محمد الواثق (٢٠١٢). فاعلية التقنيات التعليمية في تذليل صعوبات التعلم لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تطبيقية في مدارس التعليم الأساسي بولاية الجزيرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان، السودان.
- إبراهيم، عبدالله؛ & شريف، نادية (٢٠١٠). طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المفهوم، الفئات الاستراتيجيات القضايا والتطبيقات، مكتبة الشقري، بنها، مصر.
- أبو شريعة، مخلص (٢٠١٦). صعوبات استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة لذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان.
- أبوالسعود، نادية إبراهيم عبدالقادر (٢٠٠٠). الطفل التوحدي في الأسرة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- أبوعلام، رجاء محمود (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أحمد، علام محمد (٢٠١٩). استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات السودانية ودورها في تحسين تحصلهم الأكاديمي جامعة أفريقيا العالمية، قسم تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٢١)، ٣٧٣-٣٩٣.
- الأعمر، عبدالله محمود موسى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج باللعب للحد من السمات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أغا، ميس؛ & الربضي، هاني (٢٠١٠). أثر برنامج تربوي تدريبي على تطوير بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد في مدينة إربد، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- العتيبي، عواطف قاعد (٢٠١٨). نظام التعليم التقني لمواكبة تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة اليابانية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩ (١١٤)، ٤٩-٧٦.
- باقبص، حنان علي (٢٠١٦). واقع استخدام المعلمون لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٤)، ١٣٢-١٧٠.
- باقبص، حنان علي (٢٠١٦). واقع استخدام المعلمون لتقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة التربية الخاصة، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٤)، ١٣٢-١٧٠.
- البلاوي، إيهاب؛ & أحمد، ياسر (٢٠١٤). التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
- البدو، أمل محمد عبدالله (٢٠٢٠). فاعلية استخدام التكنولوجيا المُساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، استونيا، ٣ (١)، ٢٧٣-٣٠٤.
- التركي، عثمان بن تركي & الدريويش، وأحمد بن عبد الله (٢٠١٨). التكنولوجيا المُساعدة في التربية الخاصة: مصادر للتربية والتدخل وإعادة التأهيل، (كتاب مُترجم)، (تأليف: جوان آل جرين، ١٩٦٣)، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- التركي، نورة بنت محسن (٢٠١٦). المهارات اللغوية المتطلب تضمينها في البرمجيات الإلكترونية المقدمة للأطفال، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤(١٧١)، مصر، ٦٣٦-٦٦٠.
- التميمي، ندى عبد الله (٢٠١٦). واقع استخدام الحاسب من قبل معلمات مراكز التوحد بمدينه الرياض لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، ٥ (٨)، ٢٠٤-٢٢٩.

- التهامي، نازك & المصري، إبراهيم؛ & علي، إسماعيل؛ & علي، ياسمين (٢٠١٨). الحوسبة التعليمية الحديثة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
- جاد الرب، غاد كامل سويفي (٢٠٢١). برنامج ارشادي توعوي لتنمية الشفقة بالذات لأمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا وتأثيره على المهارات الاجتماعية لأطفالهن، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، ١٣ (٤٥)، ١٣٣-٢٨٤.
- الجهني، سلمان بن عايد & الزارع، نايف بن عابد إبراهيم (٢٠١٤). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المُساندة في تدريس القراءة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، ٣ (١٠)، ٩٨-١٢٢.
- الحياري، غالب محمد (٢٠١٨). اضطرابات طيف التوحد: الأسس والخصائص والاستراتيجيات الفاعلة، دار الفكر، عمان.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٥). استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال (٢٠١٢). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، دار وائل للنشر ط٣، عمّان.
- خليفة، علي أحمد إبراهيم (٢٠٢٠). معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٤ (٢٢٩)، ١٣٩-١٦١.
- الرقاد، مي محمد خلف، & العواملة ورود جمال عواد (٢٠١٦). مدى الوعي بالمظاهر السلوكية من قبل أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٠ (٣)، ٣٥٠-٣٨٣.

- رقبان، نعمة & أبوالخير، أماني & قنديل، سميرة & عاشور، صفاء (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الذهنية باستخدام تكنولوجيا التعليم، مجلة الاقتصاد المنزلي، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، ٣٢، (١)، ٤٨٥-٥٢٥.
- الروقي، راشد محمد & الجعيد، وفاء سعود بطاء (٢٠٢١). دور الألعاب التربوية في تنمية المهارات الرياضية لدى أطفال الروضة بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٩ (٤)، ١٠٥٠-١٠٩١.
- الزارع، نايف بن عابد (٢٠١٨). المدخل إلى اضطراب التوحد، المفاهيم الأساسية وطرق التدخل، دار الفكر، عمّان.
- الزراع، نايف بن عابد & عبيدات، يحيي فوزي (٢٠١٦). الطلاب ذوو اضطرابات طيف التوحد، ممارسات التدريس الفعالة، دار الفكر، الأردن.
- الزهراني، سعيد علي (٢٠١٧). واقع استخدام التقنيات الحديثة ومعوقات استخدامها في إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف: دراسة تقويمية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٩ (١١٥)، ١٩٣-٢٣٢.
- الزهراني، مشاعل ناصر (٢٠١٩). واقع استخدام التقنية المُساندة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ٤ (١٦)، ١٣٨-١٩٤.
- زهرة، نسرين & علي، أمل (٢٠١٩). معوقات استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، ٣، (١٣)، ٨٥-١٠٥.
- السقاف، عبدالمحسن، & الزارع، نايف (٢٠١٩). مستوى تطبيق برنامج التدريس المنظم في فصول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج التوحد الحكومية بمحافظة جدة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٨ (١٢٣)، ٣٥١-٣٨٨.

- سلامةً، حسن علي حسن & عبدالغني، محمود جابر محمود & صالح، شعيب جمال محمد (٢٠٢٠). برنامج مقترح باستخدام النماذج بالفيديو لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤ (١٤)، ٣٦٧-٤٢٥.
- سلامة، حسن علي حسن، & عبدالغني، محمود جابر محمود، & صالح، شعيب جمال محمد (٢٠٢٢). برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين، مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤ (١١)، ٣٧٩-٤٣٨.
- سلطان، إيمان أبوالفتوح (٢٠٢٢). تأثير التكنولوجيا الحديثة على الأطفال واصابتهم باضطراب طيف التوحد، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦ (٢٠)، ١٠١-١١٤.
- السلطاني، ياس عباس & الزهراني، خالد عبدالرحمن علي (٢٠١٦). مداخل ومعوقات تمكين العاملين في مراكز التأهيل لمساعدة المعاقين من استخدام التكنولوجيا المساعدة لتكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٤٢ (١٦١)، ٢٧٩-٣٠٨.
- سليمان، ثناء (٢٠١٧). اضطراب التوحد "نظرة شاملة "، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
- الشامي، وفاعلي (٢٠٠٤). خفايا التوحد أشكاله، أسبابه، تشخيصية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.
- شحاته، حسن & النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- شرداقة، أحمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد، رسالة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

- الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم المُساند لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمَان.
- شريت، اشرف محمد عبدالغني (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصورة في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين من المعاقين عقليا، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥ (٢١)، ٦٣-١١٩.
- شقير، زينب محمود أبوالعينين (٢٠٢٠). الفعاليات الإيجابيات للتكنولوجيا الحديثة والتقنيات المُساندة في مجال العاديين والمعاقين، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥ (١١)، ٢٠١-٢٢٤.
- صبري، إيمان محمد (٢٠١٨). تأثير التعليم التقني على ذوي الاحتياجات الخاصة: التوحد نموذجًا، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، ٤ (١١)، ١-٤٠.
- صديق، لينا (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- الصعيدي، منصور (٢٠١٤). فاعلية السقالات التعليمية "مدعومة إلكترونياً" في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (٤)، ١٨٥-٢٤٤.
- الضالعي، زبيدة عبد الله صالح (٢٠٢٠). تقييم التعلم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٤١ (١٥٦)، ٦١-٨٢.
- الطلحي، أفنان معتوق (٢٠١٩). تطوير تطبيق آيباد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، غزة، ٣ (٧)، ٤٥-٧٢.

- عبدالجليل، هند نور الدائم (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- عبدالحميد، عبدالحميد صبري؛ & الربعي، محمد (٢٠١٢). مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة: أسس نظرية ونماذج تطبيقية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- العتيبي، بطي معدي إصليبي (٢٠١٤). درجة توافر التكنولوجيا المُساندة في مدارس التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- العتيبي، محمد صالح (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء التعليم عن بعد في الأزمات (جائحة كورونا أنموذجًا) في مدارس التربية الخاصة بمحافظة جدة، كلية الدراسات العليا جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.
- عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصر، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- عمر، منال رشدي رشيد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- العواودة، مجد (٢٠١٧) اتجاهات طالبات المرحلة الأساسية بالمدارس العمرية نحو استخدام الآيباد في العملية التعليمية المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد (٥)، مصر.
- عياش، خالد (٢٠١٤). فاعلية برنامج سلوكي يستند إلى نظام تبادل الصور (بيكس) لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في نابلس / فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣ (١٠).

- عيسى، أحمد نبوي عبده & الشهراني، محمد بن مبارك (٢٠١٧). تقييم استخدام التقنيات المُساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢)، ١-٥٤.
- فتيحة، محمد (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المُساندة في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الفضل، محمد إبراهيم محمد (٢٠١٧). واقع توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تدريس الجامعي جامعة غرب كردفان، قسم العلوم والإنسانيات.
- القحطاني، أمل مشبب & الصالح، ندى بنت جهاد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تطبيق ليفوكس (Livox Arabia) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المعلمات والأمهات، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٨)، ٢٠٨-٢٣٣.
- القريني، تركي (٢٠١٤). العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٦ (٣)، ٥٥٩-٥٨٢.
- محمود، الفرحاتي السيد & الطلي، فاطمة سعيد (٢٠١٧). تشخيص ذاكرة الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في ضوء محكات تشخيص الإصدار الخامس للدليل الإحصائي الأمريكي، مجلة التربية الخاصة، ١٨ (٥)، ٣١٨-٣٨٢.
- محمود، أماني محمد وليد (٢٠١٥). التكنولوجيا المُساندة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمّان.
- محمود، ناجح (٢٠٠٣). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (الواقع والمأمول)، المؤتمر العلمي السنوي التاسع (تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة) الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة حلوان.

- مركز الأمير فهد بن سلطان الحضاري (٢٠١٤). توصيات الملتقى العلمي الأول للتربية الخاصة بكلية الآداب (التربية الخاصة – التطلعات والرؤى المستقبلية) مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، تبوك.
- مسكون، نهال مجد (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال التوحد جامعة، رسالة ماجستير، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
- مصطفى، عثمان عرفات حسن (٢٠٢٠). دور التكنولوجيا المعلومات في تطوير المهارات الفئات الخاصة وتأهيلهم لسوق العمل، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٤ (١٤)، ٣٢٥-٣٤٤.
- المغربي، انتصار عبد الرحمن (٢٠٢٠). التكنولوجيا ما لها وما عليها، ودورها في تأهيل أطفال التوحد، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية، كلية زوارة، جامعة زوارة.
- المقطري، ياسين عبده سعيد (٢٠١٧). واقع استخدام معلمات مدارس الدمج التقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاعاقة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٥ (١)، ٣٢-٦٥.
- الملاح، تامر (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم وذوو الاحتياجات الخاصة «الأجهزة التعليمية وصيانتها»، دار الفكر العربي، مصر.
- النجار، أحمد سليم (٢٠٠٦). التوحد وتعديل السلوك، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- النجم، تركي محمد عبد الله (٢٠١٢). درجة استخدام تقنيات التعليم في البرامج التعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهه نظر المعلمين.
- نصر، سهى أحمد أمين (٢٠١١). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نموذج فلور تايم لتنمية بعض مهارات اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٣ (٨)، ٥١٩-٦٢٣.
- هريدي، مصطفى محمد (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهومًا وقياسًا [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي]، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠ (١)، ١٤٩-١٦٤.

- هوساوي، علي محمد بكر (٢٠٠٧). استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢١ (٥)، ٢٠٣-٢٢٨.
- وزارة التعليم (١٤٣٧هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، الرياض: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم (١٤٣٨هـ). الدليل التنظيمي للشراكة المدرسية مع الأسرة والمجتمع، الرياض: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). دليل المعلم الشامل لبرنامج التوحد، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الوكيل، الشيماء؛ والتهامي، السيد؛ وسليمان، عبدالرحمن (٢٠١٦). مقياس تقييم المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤٠ (١)، ١٣-١١٤.
- يعقوب، كوثر (٢٠١٥). فعالية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. البحرين: جامعة الخليج العربي.
- يوسف، الطيب محمد زكي (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للطلاب معلمي المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، التواصل البصري، التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩ (٢)، ٥١-١٠٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alotaibi, F., & Almalki, N. (2016). Saudi Teachers' Perceptions Of Ict Implementation For Student With Autism Spectrum Disorder At Mainstream Schools. Journal Of Education And Practice, 7(5), 116-124.

- Arbah, Saad Yahya. (2015). Parents' Attitudes Toward The Use Of Technology And Portable Devices With Children With Autism Spectrum Disorder (Asd) In Saudi Arabia. Washington: Washington State University.
- Douglas, Brown, (2004). Language Assessment: Principles And Classroom Practices. White Plains, Ny: Pearson Education.
- Elmashat , Shimaa (2021) The Use Of Assistive Technology In Teaching Students With Autism Spectrum Disorder: A Review Alghamdi, Adil, "Saudi Special Education Teachers' Perspectives On The Use Of Ipads To Enhance Communication Skills For Students With Autism" (2021). Graduate Theses And Dissertations
- Hedges, Susan. (2016). Technology Use As A Support Tool By Secondary Students With. Chapel Hill: University Of North Carolina.
- Khaled, Hamida (2015) Epreuve: Niveau Haut De Gerein Al Karate Du Tactipues-Technico Tendances De Kumite.
- Kristin. Stanberry, & Marshall H. Raskind., (2022). Assistive Technology For Kids With Learning Disabilities: An Overview, Reading Rockets, Launching Young Readers, Https://Www.Readingrockets.Org/Article/Assistive-Technology-Kids-Learning-Disabilities-Overview (11/5/2022)
- Leicht, Alexander, & Heiss, Julia. & Won. Jung., (2018). Issues And Trends In Education For Sustainable Development, United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization, Pp. 1-271.
- Mcduffie, A., Yoder, P. J., & Stone, W. L. (2006a). Fast-Mapping In Young Children With Autism Spectrum Disorders. First Language, 26 (4), 421-438.

- Mcguigan, F. (1971). How To Select And Evaluate Programmed Instructional Materials. Retrieved From Http://Www.Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed051455.Pdf.
- Mcmahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented Reality For Teaching Science Vocabulary To Postsecondary Education Students With Intellectual Disabilities And Autism. Journal Of Research On Technology In Education, 48(1), 38-56.
- Moore. M. & Calvert. S. (2000) Brief Report: Vocabulary Acquisition For Children With Autism: Teacher Or Computer Instruction. Journal Of Autism And Developmental Disorders 30(4): 359–362.
- Sani-Bozkurt, S. & Ozen, A.(2015).Effectiveness And Efficiency Of Peer And Adult Models Used In Video Modeling In Teaching Pretend Play Skills To Children With Autism. Education And Training And Developmental Disabilities. Anadolu University. 50 (1), 71-83.
- Stokes, Susan. (2001). Autism: Interventions And Strategies For Success. (On-Line), Douglass. 2004. (G. A. C) The Use Of Assistive Technology In Childhood Inclusive Settings In Central Arkansas Schools. (Pp. 1-101) The University Of Memphis.
- Tanner, Kathleen; & Dixon, Roselyn M.; & Verenikina, Irina., (2010). The Digital Technology In The Learning Of Students With Autism Spectrum Disorders (Asd) In Applied Classroom Settings 2010, Pp. 2586 - 2591. Https://Ro.Uow.Edu.Au/Edupapers/232

مجلة
البحوث التربوية والنوعية
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علمية – دورية – محكمة – متخصصة"

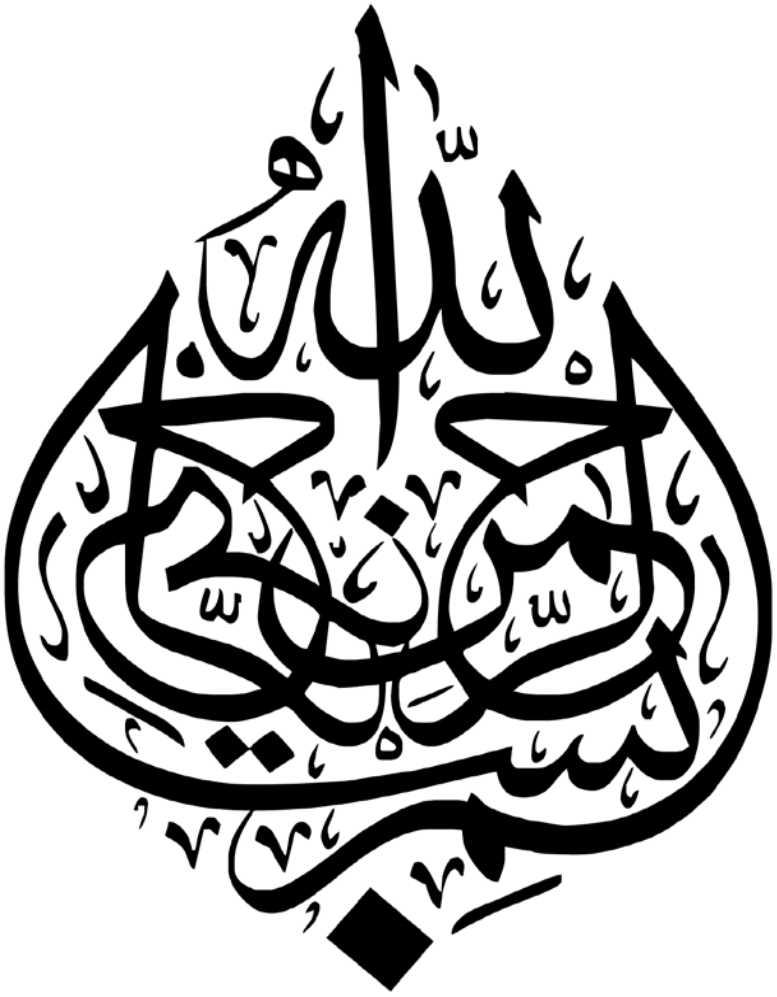
تصدر عن
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)
" أكاديمية – تأهيلية – تنموية "

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢
ومعامل تأثير عربي (١.٩) لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة
Print: ISSN: 2735- 4490
Online: ISSN: 2735-4504

العدد الخامس عشر ، (نوفمبر، ٢٠٢٢)



الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ ياسر سعد (جامعة القصيم- السعودية)

أ. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

أ.د/ عاطف عبدالله بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

أمين المجلة

أ.م. د/ هالة أحمد سليمان (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أعضاء الهيئة المساندة

د/ سليمان رجب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

أ/ رحاب محمد الامين (باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)

أ / جزاء المطيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

المـــدى والنطـــاق

تركز مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR) على نشر البحوث الأصيلة والرائدة في مجال البحوث التربوية والإنسانية والنوعية، ومقالات تعزز الفهم التجريبي والنظري والمنهجي للتعليم والتعلم. وتنشر تحليلات أصلية تمت مراجعتها من قبل النظراء والمحكمين. كذلك تشجع المجلة أيضًا استقبال البحوث والمقالات التي تتضمن معالجات لجميع مستويات التعليم طوال فترة الحياة ولجميع أشكال التعلم. وترحب المجلة بالبحوث والمقالات المقدمة التي تتضمن أعلى مستويات الجودة، والتي تعكس مجموعة واسعة ومتنوعة من وجهات النظر والموضوعات والسياقات والأساليب، بما في ذلك البحوث البينية والبحوث متعددة التخصصات ما دامت في نطاق التربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وأصول التربية وتقنيات التعليم وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتربية المقارنة واللغات والآداب بجميع تخصصاتها والعلوم الاجتماعية والفلسفة ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي والإعلام والتربية الفنية والموسيقية وأصول الفقه والإدارة وبحوث الحج والعمرة والدعوة.

اللجنـــة العلميـــة(*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجغيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية و اعضاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السيد الخميسي (البحرين)

٢- د / أيمن زهران (الامارات)

٣- د / محمد عبدالتواب (الكويت)

٤- د / سارة البوزيد (باحث دكتوراة – جامعة الملك سعود – السعودية)

٥- أ/ جزاء المطيري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

https://jeor.journals.ekb.eg/

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة

- ***http://www.sero-eg.com/***
- https://jeor.journals.ekb.eg/

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	م
الأبحاث	
دور الامتنان والتسامح في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة ..... د/ شروق غرم الله الزهراني	١ – ٣٣
فاعلية برنامج توعوي لتنمية مهارات استخدام التقنية المُساندة لمعلمي طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة ..... معيض بن صالح القرني	٣٥ – ١٠٢
أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة ..... هيفاء معيض السواط & أ.د/ علي حنفي عبد النبي	١٠٣ – ١٣٧
الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة ..... عبدالله بن موسى عبدالله & أ.د/ هشام محمد مخيمر	١٣٩ – ١٧٦
تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية ..... بشاير بنت عزيز نوران العصيمي & أ.د/ علي بن عبد النبي حنفي	١٧٧ – ٢١٨
واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة ..... أ/ يعن الله حسن الشهري & أ. د/ صبحي سعيد الحارثي	٢١٩ – ٢٥١
الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية ..... أ./ يوسف جاسم الضبيب	٢٥٢- ٢٧٢
مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي..... د/ أسماء عبد الصبور محمد & د/ شريف محمد محمود & أ/ عبدالله بن سليمان الغافري	٢٧٣- ٣٠٧

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد الرابع عشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن سبع مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية والانسانية.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـدد (١٥)، نـوفمبر ٢٠٢٢، ص ص ١ – ×××

واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

إعـداد

ليلى علي باسنـدوه

كليــة التــربيــة – جـامعـة أم القـرى

البريـد الالكتروني: samt1980@hotmail.com

واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

ليلى علي باسندوه(*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls، والكشف عن الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال عملية التقويم وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة في الفروق في استخدام الممارسات التقويمية. لدى معلمي اللغة العربية، ولتحقيق تلك الأهداف، تم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية ١١٢(٦٣ معلم، ٤٩ معلمة)، وعينة نهائية ٢٨٢ (١٢٨ معلمة، ١٥٤ معلما)، كما أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا.

تقييم الصعوبات كان متوسطا، الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر منها: كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقويمية – مهارات الفهم القرائي – الاختبارات الدولية لاختبار PIRLS.

(*) كلية التربية – جامعة أم القرى البريد الالكتروني: samt١٩٨٠@hotmail.com.

The reality of assessment practices of reading comprehension skills in the light of the PIRLS test from the point of view of teachers

Layla Ali Basendwah (*)

Abstract

The study aimed to identify the assessment practices for evaluating reading comprehension skills in light of the international PIRLS tests, and to reveal the difficulties teachers face during the assessment process, and the role of gender, qualification and experience in the differences in the use of assessment practices. For Arabic language teachers, and to achieve these goals, a sample was selected to verify the psychometric characteristics of 112 (63 teachers, 49 teachers), and a final sample of 282 (128 teachers, 154 teachers). That the evaluation of practices was high or very high. The evaluation of the difficulties was moderate. The difficulties that received a greater appreciation of them: the large number of teachers' burdens, the diversity of tools that require a longer time in application. As well as the presence of statistically significant differences between males and females in evaluating evaluation practices as a total score, experimental evaluation practices, and non-experimental evaluation practices in favor of females , while there were no differences between them in the assessment of difficulties

Keywords: assessment practices = reading comprehension skills - international tests for the PIRLS test

(*) College of Education - Umm Al-Qura University. Email:samt1980@hotmail.com

المقـــدِّمـــــة:

يُعد التقويم التربوي جزءاً أساسياً في النظام التعليمي فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق نتاجات النظام التعليمي وتقديم التغذية الراجعة التي تسهم في تعديل وتطوير التعليم وتزيد كفاءته.

وفي هذا الاطار فقد شهد التعليم تطوراً ملحوظاً يكمن ذلك في تطوير أساليب ووسائل التقويم التربوي باعتباره جزءاً لا يتجزء من النظام ونظرا لأهمية التقويم الصفي ودوره في العملية التعليمية فإنه ينظر إليه على أنه ممارسة لكشف وتحديد ومعرفة وفهم قدرات ومهارات الطالب وهو نشاط صفي يستخدم لتحفيز جمع البيانات. (Black & William, 1998)

وتعتبر الاختبارات الدولية احدى الحلقات التقويمية التي تزود الدول المشاركة ببيانات تمكنها من مقارنة أداء طلبتها بأداء طلبة الدول الأخرى، وتعد دراسة البيرلز من الدراسات المهمة التي تنظم من قبل الجمعية الدولية للتحصيل التربوي (IEA) ومقرها العاصمة أمستردام بهولندا معياراً عالمياً للفهم القرائي للصف الرابع حيث تهتم بقياس اللغة الأم لكل دولة بهدف معرفة مستوى هذه الشريحة وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

وما للغة من أهمية كبيرة فهي وسيلة التواصل بين البشر و أهم فروع اللغة، فقد سعى له المربون والتربويون وتحديداً في مراحل التعليم المبكرة ويعود لها الفضل الكبير فيما نتعلمه من علوم ومعارف ولولاها ما وصل الانسان لما توصل إليه من مستويات معرفية وإدراكية وثقافية مختلفة (الجبيلي، ٢٠٠٩م).

وقد بذلت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية جهود كبيرة لمواكبة متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث اعتمدت مؤشر تحسين القراءة في عدد من المبادرات التي تهدف رفع مؤشر مستوى الطلاب ومقدرتهم في الفهم القرائي، لذا اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتنفيذ اختبارات محاكية لاختبار PIRLS بشكل اسبوعي بدءً من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢ واستمرت حتى موعد الاختبار الفعلي بهدف تقديم تغذية راجعة بعد كل تطبيق ترسل لجميع إدارات التعليم للتعرف على جوانب القوة وتعزيزها ونواحي الضعف ومعالجتها.

لذا أتت هذه الدراسة للكشف على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم مهارات الفهم القرائي داخل الحجرة الصفية في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS وأهداف المنظمة الدولية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وذلك لتحسن مستوى الطلاب والطالبات في المشاركات القادمة والتعرف على الصعوبات التي قد تواجههم أثناء عملية التقويم.

مشكلـــــة البحـــــث:

يعتبر التقويم من الأمور الهامة والضرورية في المجال التربوي فهو يوضح لنا عناصر القوة والضعف في العملية التربوية ويعد نقطة البداية للتطوير والتحسين من خلال استعمال أساليب وطرق وأدوات لتقويم أداء الطلاب.

انطلاقاً من أهمية القراءة العظيمة وحرصاً على تحسين مستويات الطلبة وحتى نصل بالطلبة إلى أعلى مستويات الفهم القرائي لابد من معرفة الممارسات التقويمية داخل الحجرة الدراسية للصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية وصولاً للمستوى الإبداعي المطلوب الذي نسعى لتنميته، ومن خلال ذلك نستطيع الكشف عن نقاط القوة والضعف في الممارسات التقويمية بهدف تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات القادمة وتزويد أصحاب القرار والتربويين بنتائج الواقع الفعلي لتقويم هذه المهارات الهامة.

أسئلـــة الـــدراســـة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة لتقويم مهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرآئي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في استخدام الممارسات التقويمية تعزى لمتغير الجنس – المؤهل –سنوات الخبرة؟

أهميـــة الـــدراســـة:

تظهر أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS في المملكة العربية السعودية حيث تساعدنا على معرفة الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بغرض تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات الدولية القادمة PIRLS ونتعرف من خلالها على الصعوبات التي قد تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم الطلبة في مهارات الفهم القرائي.

أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة تعرفنا على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وأيضاً تكشف لنا عن الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرائي.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التقويمية **Assessment practices**

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية العملية التعليمية وأثناءها وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات التي توفر له بيانات كمية وكيفية يحتاجها وتساعده في إصدار الحكم على درجة النتاجات التعليمية المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة (مراد، ٢٠١٦).

الفهم القرائي **Reading comprehension**

تعرفه الباحثة بأنه عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وابداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

الاختبارات الدولية **PIRLS**:

تعرف باسم (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم).

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة، ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نبذة تاريخية عن التقويم:

ترجع جذور التقويم إلى سنة ٢٠٠ق. م عندما أستخدم الصينيون اختبارات لتقدير أداء المرشحين للعمل في بعض الوظائف الحكومية.

وبدء التقويم في أوروبا ببداية الثورة الصناعية وأصبح كتخصص مستقل في الفترة ما بين ١٨٠٠م إلى ١٩٣٠م لأنه مقترن بقضايا التقويم وبتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت في تلك الفترة الكتابات في القياس النفسي ليتطور ويتسع مجال التقويم فشمل تقويم المعلمين والبرامج والمؤسسات.

ومن العوامل التي ساعدت في اتخاذ القرارات التربوية انتشار الاختبارات التحصيلية والتي من خلالها حُددت مستويات الطلاب من حيث النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليمية.

وخلال الفترة من ١٩٣٠إلى ١٩٤٥م كان التركيز على الأهداف التربوية والمخرجات التي تنتج عن البرامج التعليمية وظهرت أيضاً الاختبارات مرجعية المحك.

وفي الفترة من ١٩٤٨م إلى ١٩٧٢م زاد الاهتمام ببرامج تقويم البرامج التقويمية والتعليمية، وبنهاية هذه الفترة برز التقويم وأصبح من أهم المجالات في العلوم التربوية والتطبيقية.

وقد تصبح الممارسات أو الأساليب التقويمية ممارسات روتينية إذا لم تحدد أهدافها تجاه العملية التعليمية إذن لابد على المعلمين تحديد الأهداف المرجوة قبل البدء في عملية التقويم للانتقال بالعملية التعليمية إلى أفضل مستوياتها.

إن عملية التقويم أصبحت أمراً ضرورياً في التعليم لمعرفة مخرجات ونواتج العملية التعليمية حيث أن رسالة التعليم تجمع بين التعليم والتقويم لمعرفة نواحي القوة والضعف واقتراح الأساليب والوسائل والمعالجات المناسبة (محمود، ٢٠٠٤م).

وبذلك ترى الباحثة أن التقويم أداة هامة للانتقال بالممارسات التقويمية التربوية مما هو واقع إلى ما هو مأمول، فالتقويم يهتم بكل ما يتعلق بالبرامج التربوية المختلفة وتصنيفها والحكم عليها ووضع الحلول والمقترحات.

مفهوم التقويم:

يعد التقويم ركيزة أساسية وجانباً مهماً في النظام التربوي، ولذلك يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف على معنى كلمة (تقويم) لغة واصطلاحاً إن الأصل في كلمة تقويم لغوياً هو الفعل (قوم) فيقال (قوم الشئ) تقويماً أي عدل مساره وحسن نقاط القصور فيه (الرافعي،٢٠٠٨).

وجاء في المعجم الوسيط لابن منظور (قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمنها قوموا الشئ فيما بينهم أي قدروا ثمنه وتقوم الشئ أي تعدل واستوى وتبينت قيمته)

وبهذا المعنى فقد عرف (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨،ص١٣) التقويم اصطلاحاً بأنه (تعديل مسار أي عملية تربوية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وإصلاح نقاط القصور فيها).

وبناء على ذلك نستطيع القول بأن التقويم بمعنى التطوير والتعديل وجعل الشئ مستقيماً يتضمن الحكم متجاوزاً ذلك إلى التحسين وإصلاح الاعوجاج أي التعديل والتصحيح.

وعرف بلوم (Bloom,1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات (Criteria) والمستويات (Standard) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

وعرف جرونلند (Gronlund,1976) التقويم بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن، وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة (دعمس، ٢٠٠٨م).

وهناك عدة تعريفات للتقويم التربوي وهي تختلف عن بعضها تبعاً لوظائف التقويم.

تعني كلمة تقويم تقدير قيمة الشئ والحكم عليه، وهو إصدار حكم على مستوى الطلاب في ضوء معايير محددة مسبقاً ويلي ذلك اقتراح أساليب للعلاج والتطوير في مستوى الأداء.

وتعتمد جودة عملية التقويم على جودة الأداة المستخدمة في القياس ودقة الحكم تعتمد على جودة المعايير المتبعة (مراد، سليمان، ٢٠٠٢م).

ويعرف الفرج التقويم التربوي بالتالي:

(التقويم علم يضم العمليات المختلفة التي تتبع في جمع البيانات وتفسيرها من أجل تقرير قيمة، وجدوى برنامج ما للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو أختيار بديل له) (الفرح، ٢٠٠٧م).

وتعرف الباحثة التقويم التربوي بأنه عملية منظمة تهدف لجمع وتصنيف وتحليل و تفسير بيانات ومعلومات كمية أو كيفية لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية وإصدار الحكم عليها.

وينقسم التقويم من حيث الغرض منه إلى ثلاثة أقسام: التقويم التمهيدي(التشخيصي)، التقويم البنائي(التكويني)، والتقويم الختامي (النهائي أو التجميعي). وهذا ما نهتم به في العملية التعليمية بقصد التحسين والتطوير.

١- التقـــويـــم التمهيـــدي(القبلـــي):

يستخدم التقويم التمهيدي قبل البدء في عملية التدريس أو قبل تنفيذ برنامج تدريبي وذلك لجمع معلومات عن مستوى واتجاهات الدارسين (مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

يقوم التدريس على خطوات منظمة تبدأ من تحديد نواتج التعلم المتوقعة في نهاية الدرس وتنتهي بمجموعة قرارات تمهيداً لبداية مرحلة جديدة أن جمع عدة معلومات عن مستوى الطلاب (العزاوي، ٢٠١٣).

٢- التقـــويـــم البنـــائـــي(التكـــوينـــي- المستمـــر):

يتم إجراءه أثناء فترة تنفيذ البرنامج التدريبي أو المقرر الدراسي ويوفر للمعلم معلومات تستخدم في التطوير وتحسين نواحي الضعف (مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

والجدير بالذكر أن التقويم البنائي يعتبر مزوداً للمعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بجوانب القوة والضعف فهو متزامناً مع عملية التدريس لأنه يجعل الطالب يستشعر نجاحه ويتعرف على أخطاءه والمدرس يعدل خططه على ضوء النتائج (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة ويشمل تقديرات مؤقته تستطيع من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبوغريبة، ٢٠٠٧).

٣- التقـــويـــم الختـــامـــي(النهـــائـــي أو التجميعـــي):

هو التقويم الختامي لنواتج التعلم ويكون في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي ويترتب عليه قرارات متعلقة بنقل الطلبة من صف إلى الصف الآخر أو تخرجهم أو حصولهم على شهادة.

وتختلف الاختبارات النهائية عن البنائية في أنها شاملة وعامة وقد تكون طويلة ومعقدة نوعاً ما وهي عبارة عن عينة تمثل الأهداف أما البنائية فتأخذ بعين الاعتبار جميع النقاط الهامة، وقد تعد من قبل المعلم نفسه أو فريق متخص في الجهة التعليمية (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة تشتمل على تقديرات مؤقته يستطيع المعلم من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبو غريبة، ٢٠٠٧م).

إن التقويم في الصف المدرسي مرتبطٌ بالتعليم والتعلم فهو يشدد على جودة التعليم ويرفع من مؤهلات الطلاب. ويعتمد التقويم بشكلٍ عملي على وسائل مختلفة لجعل الطلاب يكتشفون بشكلٍ فعلي ما اكتسبوه وما الذي يجب عليهم تطويره. وهذا يمكن أن يتم من خلال جمع المعلومات بواسطة الاختبارات والتمارين وتقديم تقييم راجع مفيد وإجراء نشاطات صفيَّة صوتية ووضع خطة للتعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب.

أهمية التقويم:

أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على قوة ودقة عملية التقويم وأن التقويم هو أهم عنصر فيها على الإطلاق، حيث تمكن أهميته في القرارات والإجراءات عليه فإن عمليات التقويم، وإذا لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان ستؤدي حتماً إلى نتائج مضللة وخاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تنفعه.

خصائص التقويم:

التقويم عملية علاجية تكشف مواطن القوة والضعف في عملية التدريس بغرض التحسين والتطوير بما يحقق الأهداف المرجوة.

التقويم جزء لا ينفصل عن عملية التعليم والتعلم وله شروط لابد أن تتوفر ليحقق الفائدة منه وهى كالتالي:

١- لابد أن يكون التقويم هادفاً أي ينطلق من أهداف النظام التربوي أو التعليمي.

٢- أن يكون منهجياً ومنظماً بحيث يبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ ثم متابعة القرارات التي تم اتخاذها والإجراءات المترتبة على التقويم.

٣- أن يكون التقويم مرن ومرونة التقويم تعني مواجهة بعض التغيرات التي يمكن أن تطرأ على عناصر العملية التعليمية (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

٤- أن يكون التقويم مستمراً بمعنى أن التقويم لابد أن يسير إلى جانب العملية التعليمية.

٥- عملية تعاونية مشتركة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – المعلم – المشرف – وولي الأمر).

٦- ينبغي أن يكون موضوعياً بعيداً عن الذاتية والتحيز.

٧- التقويم لابد أن يبنى على أسس علمية من الصدق والثبات والتمييز:

- **الصدق** :أن يقيس التقويم ماوضع لقياسه.
- **الثبات:** أن يعطي نفس النتائج عند التطبيق لأكثر من مرة.
- **التمييز:** أن يميز بين الطلاب باظهار الفروق الفردية. (محمود، ٢٠٠٤)

٨- عملية شاملة لجوانب المقرر الدراسي ويتم فيه تقويم جوانب المتعلم:

- **المجال المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم:** (التذكر- الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- المجال المهاري (الأدائي).
- **المجال الوجداني:** كالميول – والاتجاهات – القيم. (دعمس، ٢٠٠٨)

٩- التقويم لا يمثل هدفاً في حد ذاته إنما يعتبر وسيلة للتحسين. (محمود، ٢٠٠٤)

وخلاصة القول نستطيع أن نقول:

١- أن التقويم عملية تشخيصية علاجية لها أهداف محددة.

٢- التقويم إصدار حكم على قيمة الشئ مع التصحيح والتعديل.

٣- يستخدمه المعلم كوسيلة في الحكم على مدى تقدم طلابه نحو الأهداف المرسومة التي حددها مسبقاً والتي هدفها إحداث تغيير في سلوكهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.

أهداف التقويم:

تبرز أهمية التقويم في كونه ركناً أساسياً داخل المنظومة التعليمية وله أبعاد واسعة مثل التعديل والإصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف وما يعيق تحديد الأهداف.

ويرى ماهر إسماعيل صبري، ٢٠٠٨، ص ٣٢ إن الهدف المنشود من تقويم الطلاب في أي نظام تعليمي هو (تطوير عناصر هذا النظام ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حد ممكن) وهذا يدل على أن تطوير عملية التعليم لابد أن تستند على عملية تقويم دقيقة.

فالتقويم يبدأ بالتخطيط الجيد ويستمر عبر عدة مراحل بما يتناسب مع الأهداف التعليمية المرسومة مسبقاً ولذلك فإن التقويم يسعى لتحقيق الأهداف التالية:

١- يساعد في بناء الأهداف بطريقة واضحة وسهلة.

٢- معرفة طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة التي تتلاءم مع الأهداف وتساعد على تحقيقها.

٣- تحديد الصعوبات التي تواجهه المعلم وتعيقه في القيام بدوره مع العمل علاجها لتوفير الجو المناسب لعملية التعليم.

٤- إعادة تنظيم وترتيب أدوار كل من المعلم والمتعلم.

٥- بناء علاقة قوية بين البيت والمدرسة من خلال معرفة الأسرة بمستوى أبنائها وخاصة إذا كان هناك تدني في مستوى تحصيلهم الدراسي إضافة إلى تشجيعهم إلى مزيداً من العطاء والإنجاز.

٦- يكشف عن الاستعدادات والميول والقدرات التي يتمتع بها الطلاب.

٧- زيادة الدافعية لدى الطلاب والمعلمين من خلال معالجة الخلل وزيادة حجم التحصيل الدراسي. (عبدالكريم، ٢٠١٩)

أساليب التقويم وأدواته:

قد يعتقد البعض أن أساليب التقويم وأدواته نفس المعنى وفي ذلك مغالطة كبيرة، حيث يوجد فارق كبير بين أساليب التقويم وبين أدواته ووسائله، كالفرق بين طرق التدريس والوسائل التي يستخدمها المعلم في التدريس، وأساليب التقويم هي إجراءات وطرق يستخدمها منفذ التقويم ولكل أسلوب أدواته ووسائله التي قد تختلف عن الأسلوب الآخر (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م).

إن التنوع في أساليب التقويم يعطي المفحوصين العديد من الخيارات لإثبات قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم (الحريري، م٢٠٠٨).

وتتلخص أهم أساليب التقويم فيما يلي:

١- الامتحـــــانـــــات :

وتُعد أهم أساليب التقويم ويعتمد هذا الأسلوب على العديد من الأدوات مثل (الاختبارات التحصيلية – اختبارات الذكاء – الاختبارات العملية – اختبارات قدرات خاصة)

وقد تكون الاختبارات شفوية أو تحريرية أو غير لفظية (مصورة) أو فردية أو جماعية.

وتعرف الاختبارات التحصيلية بأنها مجموعة من المثيرات كون على هيئة أسئلة شفوية أو كتابة أو صور أو رسوم لتقيس أقصى مستويات الطلاب بإعطاء رتبة أو درجة أو قيمة ما (صبري، الرافعي، ٢٠٠٢م).

والغرض منها الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه الطلاب ومراقبة تقدمهم في العملية التعليمية وتساعد أيضاً في انتقال أثر التعلم في المواقف المختلفة، كما أنها تزود صانعي القرار بمعلومات جيدة تستخدم في العديد من القرارات التربوية والإدارية والفنية (مراد، سليمان، ٢٠٠٨م).

وقد ذكر تايلور (٢٠٠٩) أنه ينبغي أن يكون لدى معلمي اللغة معارف ومهارات في تصميم الاختبارات وتطويرها وتشمل الأهداف الدراسية للمقرر.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (فرانك، ٢٠١٩).

٢- الملاحظة:

تعد الملاحظة أقدم الوسائل القديمة في جمع المعلومات حيث أستخدمها الانسان قديماً في معرفة الظواهر الطبيعية وغيرها.

وتعتبر الملاحظة احدى والوسائل في جمع المعلومات السلوكية عن الأفراد وتصرفاتهم واتجاهاتهم، فهي تمكن المعلمين من الحصول على تصور لتلك السلوكيات خلال فترة زمنية محدودة (الحريري، ٢٠٠٨م).

وتنقسم الملاحظة كأسلوب تقويم إلى نوعين:

- **ملاحظة منظمة:** وهى تتم وفق إجراءات منظمة وتعد أفضل أساليب الملاحظة.
- **ملاحظة عشوائية:** تتم بشكل غير منتظم دون تخطيط وبالتالي لا تعطي نتائج دقيقة لأنها لا تستند على معايير ثابتة.

ويمكن أن تكون الملاحظة مباشرة وغير مباشرة عن طريق الصور المتحركة أو الفيديو ويمكن أن تكون ملاحظة ذاتية بمعنى أن يلاحظ الفرد نفسه.

وبالرغم أن الملاحظة المنتظمة هي أكثر أساليب التقويم دقة في النتائج إلا أنها أكثر الأساليب صعوبة في التنفيذ، وتتضمن الملاحظة عمليتين مهمة:

١- التسجيل.

٢- التقويم (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

٣- المقـــابـــلات الشخصيـــة:**Interviews**:

تعتبر المقابلة احدى أساليب التقويم التربوي وهى علاقة تفاعلية فنية بين المعلم والطالب وجهاً لوجه وتسير على أسلوب علمي منظم وظروف مناسبة وهي وسيلة لجمع المعلومات للوصول إلى الأهداف المرجوة (حمدي، ٢٠٠٤م).

وتعرف بأنها "موقف بين فردين أو أكثر يدور فيه حديث مع شخص أو مجموعة من الأشخاص يسودها جو من الثقة المتبادلة بين الطرفين من أجل جمع المعلومات لأغراض معينة" (ربيع، ٢٠١٠، ص ٨٩).

وتختلف المقابلات باختلافها الهدف منها وطبيعتها أو إجراءاتها، وفي المؤسسات التعليمية غالباً ما تتم بطريقة فردية، وتتم بطريقة جماعية إذا هناك اتفاق مسبق.

وتتم المقابلات بأدوات قياس عديدة كالمواقف الاختبارية، أو المصورة، أو الشفوية، وتتوقف دقة المقابلات على الشخص القائم بالمقابلة ومدى تعاون الشخص الذي تجرى معه المقابلة (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م)

٤- التقـريـر الـذاتـي :**Self-Evaluation**

تعد التقارير الذاتية من أبسط وسائل التقويم المستخدمة فهي لا تحتاج إلى جهد كبير وإنما تعتمد على الفرد من خلال تعبيره عن مشكلاته واتجاهاته وانفعالاته (ربيع، ٢٠١٠).

ووضح (صبري والرافعي، ٢٠٠٨) أن التقارير الذاتية هي سلسلة من الاستجابات اللفظية أو التحريرية التي يجيب عليها الفرد من خلال طرح عدد من الأسئلة المقننة.

٥- الاستبيـــان:

يعتبر من أهم الأساليب للحصول على المعلومات لغرض التقويم خاصة في المجال التعليمي.

ويعرفه (ربيع، ٢٠١٠، ص١٠١) "هو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية يجيب عنها المفحوص كتابة بنعم أو لا أو وضع علامة استفهام"، وله عدة أنواع حسب طبيعة المعلومات.

وتعرف الاستبانة بأنها "صحيفة تحتوي عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام وتوزيعها على الأفراد ليجيبوا سراً أي بينهم وبين أنفسهم ثم يعيدوها إلى الباحث".

ويضيف آخرون بأن الاستبانة تستخدم بواسطة المعلمين لجمع أنواع مختلفة من المعلومات عن الأفراد المستجيبين (محمود، ٢٠٠٤).

٦- دراســـة الحـــالـــة:**Cace study**:

هي من أدوات التقويم التربوي والنفسي ويسمى أيضاً تاريخ الحالة ويهدف هذا الأسلوب إلى دراسة حالة شخص محدد لذلك فهو أسلوب فردي في التقويم (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

وتقوم دراسة الحالة على جمع المعلومات وتنظيميها بغرض تفسير طبيعة شخصيته ومعالجة المشكلة التي يعاني منها، لذا فهي تقدم صورة واضحة عن الطالب في ماضيه وحاضره بطريقة منظمة ومتسلسلة (ربيع، ٢٠١٠).

٧- الإسقـــــاط: **Projection**:

تمثل الأساليب الإسقاطية جانباً مهماً في مجال تقويم الطالب حيث تهدف إلى قياس شخصيته وآرائه ومعتقداته من خلال اختبارات معينة (ربيع، ٢٠١٠).

وتختلف درجة الأساليب الإسقاطية عن بعضها تبعاً درجة الخبرة فيما يتعلق بإجراء الاختبار وتفسير النتائج وبالتالي فإن استخدام هذا الأسلوب يحتاج إلى تدريب بكفاءة عالية.

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب (٢٠١٠) بينما أظهر دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

أدوات التقويم:

تتنوع أدوات التقويم وفقاً لأسلوب التقويم المتبع حيث توجد أدوات عديدة يمكن الاعتماد عليها ويمكن تصنيف أدوات التقويم إلى نوعين:

أدوات تقويم اختبارية:

وهى أدوات تستند على الاختبارات بجميع أنواعها مثل الاختبارات المقننة كالاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات العقلية واختبارات الذكاء أو الاختبارات التي يقوم المعلم بإعدادها في إطار المنهج الدراسي.

أدوات تقويم لا اختبارية:

وهى الأدوات التي تستند على التقدير ومنها أدوات التقرير الذاتي كالاستبانات والاستفتاءات وقوائم الشخصية واختبارات الاسقاط ومنها ما يكون على طريقة الملاحظة المنتظمة مثل سلالم وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ومنها ما يكون على طريقة التحليل مثل قوائم تحليل المحتوى و المهام والمهارات (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

الصعوبات التي تواجهه التقويم التربوي:

١- **تحديد الأهداف:** أن تكون الأهداف غير واضحة، أو مصاغة بطريقة عامة.

٢- **قياس المردود أو النتائج:** النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس

٣- **النقص في المعلومات:** مما يعيق التقويم أحياناً هو النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توافرها كأساس في عملية التقويم.

٤- **إصدار الحكم:** يغلب عليه التأثر بالذاتية أي دراسة تقويمية لابد أن ترتكز على إصدار حكم وأن هذا الحكم لابد ان يتأثر بالجوانب الشخصية (خولة، ٢٠١٤).

وقد أورد الحجيلي في دراسته (٢٠١٦) بأن الدوسري (٢٠٠٤م) ذكر مجموعة من الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل:

١- عدم ارتياح الطلاب لهذا النوع من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لما يتطلب من مهارات متعددة ومختلفة.

٢- كراهية بعض المعلمين لترك التقويم التقليدي وانتقالهم لنوع آخر من التقويم يستنزف منهم وقتاً وجهداً.

٣- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم توفر المعرفة الكافية عن تقويم الأداء من المدرسة.

٤- يتطلب تطبيقه جهداً ومالاً من ناحية الإعداد إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب ونصاب المعلمين.

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

عـــلاقـــة القيـــاس بالتقـــويـــم:

تمثل عملية القياس جزءً من عملية التقويم فهى تأخذ الصفة العددية (الكمية) فقط دون إصدار حكم او تشخيص (الحريري، ٢٠٠٨م).

وعملية القياس تسبق عملية التقويم وتقدم بيانات يبني عليها المقوم الأحكام التي سيصدرها ومثال على ذلك تحصيل الطلاب في مادة ما يقاس من خلال اختبارات تحصليه وتعد الدرجات المتحصل عليها هي وصفاً كمياً يعطينا مقدار تحصيله لإجراء عملية التقويم (محمود، ٢٠٠٤م).

وأوجدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نظام تقويم متكامل من حيث أساليبه وأدواته المستخدمة وآليات تطبيقه ولذلك لتحقيق أهداف التعليم المتمثلة في تكوين وبناء شخصية المتعلم.

وقد ساهمت لائحة تقويم الطالب بالمملكة العربية السعودية في تطوير مجالي المناهج والتقويم وذلك لربط عناصر العملية التعليمية الثلاث (التعلم – التدريس- التقويم) مما يستدعي استخدام أساليب تدريسية وتقويمية غير تقليدية وتوفير بيئة داعمة للتعلم ليكون فاعل في بناء معارفه ومشارك في عملية تعلمه ومتحمل لمسؤولية التعلم وقادر على أن يوظف معارفه وخبراته السابقة في المواقف المختلفة، ولتحقيق تلك الأهداف يجب أن:

- أن تربط محكات التقويم بأهداف التعليم.
- يتوازن التقويم من حيث (تقويم عملية التعليم، وتقويم التعلم، والتقويم كعملية تعلم).
- يكون التقويم واضحاً في وصف أداء الطلاب.

وقد ركزت لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣هـ على أهمية أدوات التقويم والقرارات المترتبة عليه ووجهت إلى ضرورة تطوير أساليب إعدادها وتصحيحها وتحليل النتائج بعد ذلك.

وورد في اللائحة المادة السادسة (التقويم في الصفوف من الثالث الابتدائي إلى وحتى الصف الثالث المتوسط) أن يقوم التحصيل الدراسي للطالب تقويماً قبلياً وتكوينياً وختامياً، وأن يستخدم المعلم أدوات تقويم وأساليب متنوعة ومناسبة لكل مقرر دراسي ويوظف نتائج تلك التقويمات بصورة تكوينية لأغراض تحسين تعلم وتعليم الطالب (لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣).

تصور لمصطلح الفهم القرائي:

تطور مصطلح الفهم القرائي حيث كان يُنظر لهذا المفهوم في عام ١٨٠٠م على أن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ما هو إلا آداء لفظي وتعبيري وله جانبين: الحفظ –التسميع– وبقي هذا المصطلح سائد إلى أن ظهر ثورندايك عام ١٩١٧م بعد أن نشر تقرير عن تجربته التي أجراها على الطلاب حول أخطاءهم أثناء قراءة الفقرة.

وكان بعنوان: Reading as Reasoning : Astudy of Mistakesin paragraph Reading

حيث ذكر أن القراءة لها بعد أعمق فهي تستلزم فهم القارئ لما يقرأ وتظهر وتوظيف ما يفهمه في إطارات جديدة ونافعة، وفي عام ١٩٤٤م قام فردريك دافيز بتقديم تصور واضح عن الفهم القرائي من المهارات التي يمكن قياسها واستمر هذا التصور حتى عام ١٩٧٠م أن للفهم القرائي مهارات وانها قابلة للقياس، وفي منتصف عام ١٩٧٠م فكر العلماء في عدة تفسيرات مختلفة للفهم القرائي من خلال التفسيرات اللغوية التي تحدث داخل عقل الانسان وتفاعله من النص المقروء، وفي عام ١٩٨٤م قدم العالم اندرسون وبيرسون رؤية لنظرية المخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الفهم القرائي وكان تفسيرهم هو أن أن لدى القارئ مجموعة من الخبرات تستحضر على شكل سلسلة تساعد الشخص القارئ على بناء المعنى من خلال أمرين هما:

- الخبرات والمعارف السابقة.
- تفاعله مع النص القرائي.

وفي عام ١٩٩٨م استكمل بعض العلماء تفسير عمليات الفهم القرائي ومنهم العالم كينتش الذي فسر الفهم القرائي بأنه بناء للمعنى وفقاً لتصورات ذهنية مترابطة ومتكاملة في ذهن القارئ حتى يتمكن من الفهم القرائي للنص (عبدالبارئ،٢٠١٠م).

مفهوم الفهم القرائي:

يُعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة والغاية الرئيسة منه فالقارئ يبني ما كتبه الكاتب من عبارات وجمل حتى يصل للمعنى وذلك في ضوء قواعد لغوية (عبدالبارئ، ٢٠١٠م).

فيها يلتقي القارئ مع النص ويستقبل المعاني وهنا يكون التفاعل مع النص المكتوب ويتخلل ذلك الشرح والتفسير والاستنتاج والتحليل وربط الأفكار مع خبراته السابقة (زايروهاشم، ٢٠١٧م)

تشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاث مكونات أساسية: الأصوات– الدلالات – التراكيب وفي اطار هذه المكونات أصبح لكل لغة نظامها الخاص، واللغة هي أعظم انجاز ساعد الانسان في تحقيق الكثير من الأهداف والغايات، وتعتبر القراءة ليست غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لما لها من دور في تدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار (القحطاني، ٢٠١٨).

يرى تايلر مارتين أن الفهم القرائي عملية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في النص المقروء مع تكامل جميع الجوانب اللغوية والكتابية مع المعلومات الضمنية والمعلوماتية، ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور منها:

- أن يدرك القارئ ويلاحظ أصوات اللغة.
- تعرف الكلمات
- فهم دلالة كل جملة
- ربط كل جملة واردة بالجملة السابقة لها.
- التمييز بين الأفكار المهمة وغير المهمة.
- استنتاج الهدف من الموضوع، مع ذكر تضميناته (عبدالبارئ، ٢٠٠٨م).

وعرفه شعلان (٢٠١١م) بأنه "عمليه عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرموز والنطق بالمقروء إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد" (القحطاني، ٢٠١٨م).

كما عرفته سنو وكاثرين (snow, Catherine, 2002, pp 11-14) بأنه "العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة".

وعرفه الحيلواني (٢٠٠٣م, ص ١٤٢) بأنه "عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين" (المصري، ٢٠١٧م).

واعتبره عبد البارئ (٢٠١٠م، ص ص ٣٠-٣١) بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرآئي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

ومما سبق استنبطت الباحثة بأن الفهم القرائي لا يرتكز على جانب واحد إنما هي مهارة تحتوي على العديد من المهارات اللغوية، الغير لغوية، المعرفية تبدأ بالنظر والتفحص ثم استخلاص المعنى.

وترى الباحثة بأن الفهم القرائي هو عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وإبداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

الاختبارات الدولية **PIRLS**:

ما هو ال **PIRLS**؟

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم:

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة ومقارنة نتائج الدول المشاركة.

الأهــداف الــرئيسيــة لاختبــار PIRLS:

- الحصول على بيانات شاملة عن قدرات الطلبة في القراءة والفهم والتحليل في الصف الرابع الابتدائي.
- تحديد العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة مثل المناهج، الممارسات التعليمية.
- مقارنة تحصيل الطلبة في القراءة في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.
- الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل، وذلك عبر مقارنة نتائج الاختبارات لدولة ما مع نتائج دول أخرى متقدمة في السياسات والنظم التعليمية المطبقة والتي تؤدي إلى معدلات عالية لدى الطلبة.

الجهة المشرفة على الاختبارات:

يشرف على الاختبارات دولياً الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ويشرف عليها في المملكة العربية السعودية هيئة تقويم التعليم والتدريب – المركز الوطني للقياس.

- المواد: القراءة.
- الفئة المستهدفة: الصف الرابع (استثناءً للصف الخامس للعام ٢٠٢١).
- اللغة: العربية – الإنجليزية.

أدوات الــدراســة:

تساهم الدول المشاركة في اعداد الاطار العام للاختبارات وصياغة محتواه تحت إشراف الهيئة الدولية وتتولى كل دولة مسؤولية ترجمة ومواءمة محتوى الأدوات وتنفيذ الاختبارات على العينة المرشحة والممثلة للدولة ويمكن حصر أدوات الدراسة فيمل يلي:

١- كتيبات الأسئلة.

٢- الاستبانات : المدرسة – معلم القراءة – الطالب – ولي أمر الطالب.

انعقــاد الــدراســة فــي المملكــة العــربيــة السعــوديــة:

عقدت الدراسة لأول مرة في السعودية عام ٢٠١١م كما شاركت في عام ٢٠١٦م وستشارك في عام ٢٠٢١م (موقع هيئة تقويم التعليم).

اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية محاكية للاختبارات الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لجميع الطلبة في الصف الرابع الابتدائي حسب التعميم الوزاري رقم ٦١٧٣٨ وتاريخ١٤٤٢/٦/١٥هـ وذلك لقياس تطوير مهارات الطلبة اللغوية عبر منصة مدرستي بشكل أسبوعي وفقاً لخطة زمنية معدة للرفع من نواتج التعلم التي ستنعكس على أداء الطلاب في الاختبارات الدولية ويأتي تنفيذ الاختبارات المحاكية استعدادا لتطبيق الاختبار عام ٢٠٢١م .

والحاقاً للتعميم الوزاري السابق اعتمدت وزارة التعليم إجراء اختبارات محاكية للاختبار الدولي PIRLS على جميع الطلبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس وجميع طلبة المرحلة المتوسطة حتى نهاية العام ١٤٤٢هـ (موقع وزارة التعليم).

بدء تنفيذ هذه الاختبارات بشكل اسبوعي بدءًا من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢هـ واستأنفت مع بداية هذا العام ١٤٤٣هـ.

وتعرف الباحثة الاختبارات المحاكية tests simulated بأنها مجموعة من الاختبارات أُعدت بطريقة مماثلة للاختبار الأساسي بهدف التنبؤ بمستوى الطلاب والوقوف على جوانب الضعف ومعالجتها.

أهداف الاختبارات المحاكية:

١- قياس قدرة الطلاب على التعامل مع مثل هذا النوع من الاختبارات بهدف توظيف المعرفة في مواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها الطالب.

٢- توفير بيانات لدى أصحاب القرار في التعليم في تشخيص جوانب الضعف في القراءة لتحسين نواتج التعلم.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا البحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي:

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب

(٢٠١٠) بينما أظهرت دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (Frank.2019).

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلا تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

وقد هدفت دراسة قريظ ورادزوان (٢٠١٧) ودراسة ميلانا (٢٠١٩) إلى معرفة صعوبات الفهم القرآئي في اللغة الإنجليزية واتفقت نتائج الدراستين على أن محدودية الوقت يُصعب على الطلاب فهم النص حرفياً إضافة إلى انهم بحاجة ماسة لاكتساب اللغة الإنجليزية والتي تتمثل في الاهتمام بالقراءة بشكل مستمر.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار العينة النهائية بطريقة عشوائية، وقد بلغ حجمها ٢٨٢ معلما (١٢٨ معلما، ١٥٤ معلمة).

نتائج التساؤل الأول:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وقد قامت الباحثة بتحويل درجات الأبعاد والدرجة الكلية لتكون درجات موزونة جميعها تكون درجة من (٥)، وذلك بقسمة مجموع كل بعد على عدد عباراته، وقسمة المجموع الكلي على (٢٩)، ثم قامت الباحثة بتحديد نقطة قطع (حد كفاية)، على النحو التالي:

- المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٥-١=٤.

- طول الفئة = المدى على عدد الفئات = ٤/ ٥ = ٠.٨.
- منخفضة جدا (١- ١.٨).
- منخفضة (١.٨ – ٢.٦).
- متوسطة (٢.٦ – ٣.٤).
- عالية (٣.٤ – ٤.٢).
- عالية جدا (٤.٢ – ٥).

وقد اختارت الباحثة بداية الفئة عالية (٣.٤) لتكون حدا للكفاية، وعلى أساسها يقاس واقع كل ممارسة من الممارسات (الأبعاد)، وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــــدول (١)

نتـائـج اختبـار ذات الحـديـن لتحـديـد واقـع الممـارسـات التقـويميـة

المتغـيرات والمجمـوعـات		التصنيف	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال الاختباري	مستوى الدلالة
المجمـــــوع	المجموعة الأولى*	=<٣,٤	٥٧	٠,٢	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية**	>٣,٤	٢٢٥	٠,٨		
الممارسات التقويمية الاختبارية	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٩	٠,٠٧	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٦٣	٠,٩٣		
الممارسات التقويمية غير الاختبارية	المجموعة الأول	=<٣,٤	٧٨	٠,٢٨	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٠٤	٠,٧٢		
الصعـــوبـــات	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٥٧	٠,٥٦	٠,٥	٠,٠٦٥
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٢٥	٠,٤٤		

***المجموعة الأولي الذين كانت درجاتهم تساوي ٣.٤ أو أقل**

****المجموعة الثانية الذين كانت درجاتهم أكبر من ٣.٤**

يتضح من الجدول رقم (١)، وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للممارسات التقويمية الاختبارية وغير الاختبارية، والدرجة الكلية، بينما لم يوجد فروق بالنسبة للصعوبات. وكانت الفروق لصالح المجموعة الثانية (مجموعة أكبر من حد الكفاية ٣.٤) أي أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما عدم وجود فروق بالنسبة للصعوبات فهذا بشير إلى وقوعها في حدود حد الكفاية ٣.٤، أي أن تقييم الصعوبات كان متوسطا حيث أن المجموعة الأكبر عدد كانت مجموعة أقل من أو يساوي ٣.٤ (١٥٧)، بينما الأكبر من ٣.٤ فكانت (١٢٥).

نتائج التساؤل الثاني:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وبحد كفاية ٣.٤، وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــــدول (٢)

نتائج اختبار ذات الحدين للفروق بين متوسط تقييم العينة للصعوبات، وحد الكفاية

المتغـــــيرات والمجمـــوعـــــات		التصنيف	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال الاختباري	مستوى الدلالة
كثرة أعباء المعلمين	المجموعة الأول	=<٣,٤	٢٤	٠,٠٩	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٥٨	٠,٩١		
طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨٦	٠,٦٦	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٩٦	٠,٣٤		
التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق	المجموعة الأول	=<٣,٤	٩٩	٠,٣٥	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٨٣	٠,٦٥		
طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٢٩	٠,٤٦	٠,٥	٠,١٧١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٥٣	٠,٥٤		
قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٦٦	٠,٥٩	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١١٦	٠,٤١		
وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨٤	٠,٦٥	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٩٨	٠,٣٥		
نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٥٩	٠,٥٦	٠,٥	٠,٠٣٧
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٢٣	٠,٤٤		
كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٠٥	٠,٣٧	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٧٧	٠,٦٣		
رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨١	٠,٦٤	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٠١	٠,٣٦		
تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	٢٠٣	٠,٧٢	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٧٨	٠,٢٨		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، هي:

- كثرة أعباء المعلمين
- التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق
- كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل

بينما الصعوبات التي كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، فكانت:

- طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق

أما الصعوبات التي لم يصل تقييمها حد الكفاية فكانت:

- طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم
- قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة
- وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة
- نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم
- رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم
- تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم

نتائج التساؤل الثالث:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مان- ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين، واختبار كروسكا- واليس للفروق بين أكثر من مجموعتين، نظرا لعدم اعتدالية توزيع البيانات، وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــــدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق في تقييم الممارسات التقويمية بين الذكور والإناث

المتغـــيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
المجمـــــوع	الذكور	١٥٤	١٢٣,٧٦	١٩٠٥٨,٥	٧١٢٣,٥	١٩٠٥٨,٥	٤,٠١	٠,٠١
	الإناث	١٢٨	١٦٢,٨٥	٢٠٨٤٤٥.				
الممارســـــات	الذكور	١٥٤	١٣٢,٢	٢٠٣٦٦,	٨٤٣١,	٢٠٣٦٦,	٢,٠٩	٠,٠٥

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التقويمية الاختبارية			٥	٥	٥	٥	٤	
	الإناث	١٢٨	١٥٢,٦٣	١٩٥٣٦,٥				
الممارسات التقويمية غير الاختبارية	الذكور	١٥٤	١١٨,٥٦	١٨٢٥٨,٥	٦٣٢٣,٥	١٨٢٥٨,٥	٥,١٨٩	٠,٠١
	الإناث	١٢٨	١٦٩,١	٢١٦٤٤,٥				
الصعوبات	الذكور	١٥٤	١٣٤,٦٣	٢٠٧٣٣,٥	٨٧٩٨,٥	٢٠٧٣٣,٥	١,٥٥٣	غير دالة
	الإناث	١٢٨	١٤٩,٧٦	١٩١٦٩,٥				

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

جدول (٤)

نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء المؤهل

يتضح من الجدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام طريقة شفيه للمقارنات المتعدد وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

نتائج طريقة شفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات تقييم الممارسات في ضوء المؤهل

المتغيرات التابعة	(I)المؤهل	(J)المؤهل	فروق المتوسط (I-J)	مستوى الدلالة
المجموع	الدبلوم	بكالوريوس	*٢١٣١٣.	٠,٠٠٨
		دراسات عليا	*٤٥٦٠٤.	٠,٠٠١
	بكالوريوس	الدبلوم	-*٢١٣١٣-.	٠,٠٠٨
		دراسات عليا	٠,٢٤٢٩١	٠,٠٨٩
الممارسات الاختبارية	الدبلوم	بكالوريوس	*١٩٩٢٣.	٠,٠٤١
		دراسات عليا	٠,٢٧٩٧	٠,١٤١
	بكالوريوس	الدبلوم	-*١٩٩٢٣-.	٠,٠٤١
		دراسات عليا	٠,٠٨٠٤٦	٠,٨١٩
الممارسات غير	الدبلوم	بكالوريوس	*٢٧١٩٨.	٠,٠٢١

المتغيرات التابعة	(I)المؤهل	(J)المؤهل	فروق المتوسط (I-J)	مستوى الدلالة
الاختبارية	بكالوريوس	دراسات عليا	.٥٣٩٣٩*	٠,٠٠٩
		الدبلوم	-.٢٧١٩٨*	٠,٠٢١
		دراسات عليا	٠,٢٦٧٤١	٠,٢٣٩
الصعوبات	الدبلوم	بكالوريوس	٠,١٧٤٠٧	٠,٢٥٧
		دراسات عليا	.٥٥٧٣٧*	٠,٠١٤
	بكالوريوس	الدبلوم	-.١٧٤٠٧-	٠,٢٥٧
		دراسات عليا	٠,٣٨٣٣١	٠,٠٨٢

يتضح من الجدول رقم٥ أن الفروق في التقييم للممارسات التقويمية كانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.

جـــــــــدول (٦)

نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء سنوات الخبر

المتغيرات	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجموع	١-٥ سنوات	٢	١٦٧	٠,٢١٢	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٤٣,٠٥			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤١,١١			
الممارسات التقويمية الاختبارية	١-٥ سنوات	٢	٢٦٩,٥	٥,٠٠٣	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٣٨,٦٣			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٠,٨٢			
الممارسات التقويمية غير الاختبارية	١-٥ سنوات	٢	١٥٩	٠,٣٨٤	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٤٨,٩٥			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٠,٤٧			
الصعوبات	١-٥ سنوات	٢	٥٧	٢,٣٧٨	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٣٥,٦٧			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٢,٨٨			

يتضح من الجدول رقم (٦)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

النتـــائـــج:

- النت تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما تقييم الصعوبات كان متوسطا.
- بعض الصعوبات نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، وهي:

➢ كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل؟

- بعض الصعوبات كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، وهي:
  - طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق،
- بعض الصعوبات لم صل تقييمها حد الكفاية فكانت:
  - طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم، قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة، وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة، نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم، رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم، تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم.
  - وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.
  - وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، وكانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.
  - عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١- أبوغريبة،إيمان. (٢٠٠٧م). *القياس والتقويم التربوي*. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

٢- الحريري،رافدة. (٢٠١٢م). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣- الفرج،وجيه. (٢٠٠٧م). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

٤- حبيب الله،محمد. (٢٠٠٩م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. دار عمار للنشر والتوزيع.

٥- دعمس،مصطفى. (٢٠٠٨م). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. الأردن: دارغيداء للنشر والتوزيع.

٦- ربيع،هادي مشعان. (٢٠١٠م). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٧- رحيم العزاوي. (٢٠١٣م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان : دار.

٨- صبري، ماهر، الرافعي،محب. (٢٠٠٨م). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

٩- عبدالبارئ، ماهرشعبان. (٢٠١٠م). *استراتيجيات فهم المقروء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠- عطية،محسن علي. (٢٠٠٨م). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان – الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١- مراد،صلاح، سليمان،أمين. (٢٠٠٢م). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٢- عبدالناصر، أسماء، (٢٠١١). فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ١٢، ٢٠١١، ٨٥١-٨٧٤.

١٣- القحطاني، سعيد (٢٠١٨)، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١٧٧)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٨، ٥٨٠-٦٢١.

١٤- عبدالقادر، محمود،(٢٠١٥). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، عدد(٣٩)، يناير ٣٣٣-٤٠٠.

١٥- المشاقبة، فرحان، أبوقويدر، إيمان (٢٠١٩) الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد ٢٦، العدد(٦)،، ٧٤٣-٧٢٥

١٦- التونسي، هاجر، (٢٠١٨).فاعلية التقويم الدينامي في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودافعية التعلم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣٠، يناير، ١-٤٩.

١٧- مراد، معرف، (٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد(٢٦) :١١-١

١٨- شحادة، توفيق علي، أبو سلطان، عبدالنبي (٢٠١٩). معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد ٢٧،عدد(٦):٦١٦-٦٤١

١٩- الشمري، محمد خزيم (٢٠٢٠). صعوبات تطبيق التقويم المستمر على طلاب المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد ٤،عدد (٩) :٩٤-٨٠موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب. الاختبارات الدولية PIRLS.تم الاسترجاع من :
https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PIRLS/Pages/default.aspx

٢٠- موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الاختبارات المحاكية. تم الاسترجاع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/PI14426432.aspx
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/pr1442-164.aspx

المـراجـع الأجنبيـة:

1- Ardhy Meylana, Students' Reading Comprehension Ability And Problems in an Advanced Reading Comprehension Class, a Final Project submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Sarjana Pendidikan in English, Faculty of Languages and Arts Universities Negeri Semarang, 2019.

2- Dina Al-Jamal, Mahir Al-Hawamleh and Ghadeer Al-Jamal, An Assessment of Reading Comprehension Practice in Jordan, Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 9, No. 3, 105-116.

3- Erdal Papatga and Ali Ersoy, Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program, International Electronic Journal of Elementary Education, September 2016, 9(1), 124-150.

4- Mohammed Qrqez and Radzuwan Ab Rashid, Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second -Year Students at Yarmouk University in Jordan, Arab World English Journal (AWEJ), Volume.8, Number3, September 2017, 421-431.

5- Sakina Mustafa Mohamed, Evaluating EFL students' reading comprehension skills with reference to the Department of English at Zawia University, Libya, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Liverpool John Moores University for the degree of Doctor of Philosophy, April 2016....

6- Alshammari, H. (2021). Assessing the Reading Skills of the Saudi Elementary Stage EFL Learners. Advances in Language and Literary Studies, 12(1), 55-58.

العـــدد (١٥)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٢٧٣- ٣٠٧

مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي

إعـــداد

د/ أسماء عبد الصبور محمد
أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس
كلية التربية ـ جامعة السلطان قابوس
سلطنة عُمان
أستاذ دكتور بقسم التربية الموسيقية
كلية التربية النوعية ـ جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية

د/ شريف محمد محمود
أستاذ دكتور بقسم التربية الموسيقية
كلية التربية النوعية - جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية
مشرف عام المهارات الموسيقية بالمديرية العامة
للإشراف التربوي -ديوان عام وزارة التربية والتعليم
-سلطنة عُمان

أ/ عبدالله بن سليمان بن محمد الغافري
رئيس قسم متابعة الدارسين بدائرة التدريب والتأهيل
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي

د/ أسماء عبد الصبور محمد
أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس
كلية التربية ـ جامعة السلطان قابوس
سلطنة عُمان
أستاذ دكتور بقسم التربية الموسيقية
كلية التربية النوعية ـ جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية

د/ شريف محمد محمود
أستاذ دكتور بقسم التربية الموسيقية
كلية التربية النوعية - جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية
مشرف عام المهارات الموسيقية بالمديرية العامة
للإشراف التربوي -ديوان عام وزارة التربية والتعليم
-سلطنة عُمان

أ/ عبدالله بن سليمان بن محمد الغافري
رئيس قسم متابعة الدارسين بدائرة التدريب والتأهيل
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية والتعرف على مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي، الارتقاء بمستوى معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان في المهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعداد وتصميم استبانة آراء معلمي المهارات الموسيقية بوزارة التربية والتعليم في مدى تطبيق المهارات التدريسية في تدريس مناهج المادة وقد كشفت نتائج الدراسة أن مهارة تدريس الاناشيد حققت ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أنها من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، الأعلى ممارسة من بين المهارات الأخرى من وجهة نظر أفراد العينة كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي للمهارات التدريسية التاريخ والتذوق الموسيقى، و تدريس الصولفيج الغنائي و تدريس القواعد والنظريات تراوحت متوسطاتها بين (٤.٥١-٤.٥٣) - الدرجة الكلية من (٥) - والمتوسطات الحسابية النسبية من (٩٠.٢ %-٩٠.٧ %)،وقد حازت هذه المهارات على المرتبة الثانية والثالثة والرابعة من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، وبفارق ضئيل لا يكاد يذكر أقل من (١ %).ومن ابرز التوصيات للدراسة بأهمية زيادة الاهتمام بأهمية ممارسة المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان وذلك تحقيقا لأهداف تنفيذ المنهج المدرسي.

The extent to which music skills teachers in the Sultanate of Oman practice teaching skills according to the requirements for implementing the school curriculum

Dr. Sherif Mohamed Mahmoud
Professor at the Department of Music Education
Faculty of Specific Education - Minia University
The Egyptian Arabic Republic
General Supervisor of Musical Skills at the General Directorate of Educational Supervision - General Office of the Ministry of Education - Sultanate of Oman

Dr. Asmaa Abdel-Sabour Mohamed
Assistant Professor, Curriculum, and Instruction Department
College of Education - Sultan Qaboos University -Sultanate of Oman
Professor at the Department of Music Education
Faculty of Specific Education -Minia University
The Egyptian Arabic Republic

Mr. Abdullah bin Suleiman bin Muhammad Al-Ghafri
Head of the Student Follow-up Section at the Training and Rehabilitation Department
Ministry of Education - Sultanate of Oman

Abstract

This study aimed to identify the teaching skills of music skills teachers and to identify the extent to which music skills teachers in the Sultanate of Oman practice basic skills according to the requirements of implementing the school curriculum. Preparing and designing a questionnaire about the opinions of music skills teachers at the Ministry of Education regarding the extent of the application of teaching skills in teaching the subject curricula. The viewpoint of the sample members. It is also noted that the arithmetic means of teaching skills, history, music taste, teaching lyrical Solfege, and teaching rules and theories ranged between (4.51-4.53) - the total score from (5) - and the relative arithmetic averages from (90.2%-90.7%). These skills ranked second, third and fourth among the teaching skills of teachers of advanced skills One of the most prominent recommendations of the study is the importance of increasing attention to the importance of practicing the teaching skills of teachers of musical skills in the Sultanate of Oman, to achieve the objectives of implementing the school curriculum.

مقدمة الدراسة:

يشهد القرن الحالي تقدماً كبيراً وانفجاراً معرفياً هائلا يصاحبه تضخماً كبيرا في المعرفة والمعلومات، مما أدى إلى تنوع فروع العلم والمعرفة ما دعا الى قيام المعلم بأدوار جديدة حتى يتسنى أن يكون موجهاً وميسراً للعملية التعلمية، وذلك لإكساب الطلبة المهارات التي تمكنهم من مواجهة المواقف الحياتية وحل المشكلات وأيضا قدرة الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها، وأن يوفر مواقف تعليمية مثيرة لاهتمامهم تشجعهم على البحث والمناقشة وتبادل الأفكار. ويتطلب ذلك تطوير أساليب التدريس التي يتم استخدامها لتكون أكثر اعتماداً على المتعلم في الوصول إلى المعلومات وتكوين أو تنمية المهارات التي تساعده على تحمل المسئولية، يؤدي إلى نمو مهارات التعلم لديه، ومن هنا تعد التعرف على المهارات التدريسية من أهم ما يساعد على تنمية المعلم وعلى تعليم طلابه بسهوله ويسر مما دعا الباحثين الى الاهتمام بالتعرف بمدى ممارسة معلم المهارات الموسيقية للمهارات التدريسية في تنفيذ مناهج المهارات الموسيقية في مدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وذلك للارتقاء بمستوى معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان في المهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي، وقد تناولت بعض البحوث والدراسات السابقة مدى تدريس المهارات التدريسية.

-فقام N & Kelly (2010) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات والسلوكيات المحددة التي تعتبر الأكثر أهمية من قبل المعلمين المشرفين في المدارس العامة في تطوير معلمي طلاب الموسيقى الحاليين وأيضا التعرف على هل توجد فروق بين المعلمين الموسيقيين (فرق/ آلات) والمشرفين على موسيقى الكورال/ الابتدائية في تلك المهارات والسلوكيات، حيث تم تطبيق استبيان يتكون من خمسة وثلاثين فقرة تمثل مجموعة متنوعة من مهارات وسلوكيات المعلم ،وكانت العينة مكونة من (١١٢) ، وأظهرت النتائج أن السمات الأعلى تصنيفًا يمكن اعتبارها اجتماعية بطبيعتها وغالبًا ما ترتبط بشخصية الفرد أو المعتقد الشخصي مثل العزف على البيانو، كما تشير النتائج إلى أن معلمي طلاب الموسيقى يجب أن يكونوا على دراية بالتوقعات الكبيرة الموضوعة على الخصائص الشخصية.

-واجرى أبو سنينة (٢٠١٢) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

وكالة الغوث الدولية، الأونروا في الأردن وبلغت عينة البحث (٧٢) ، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة خاصة مكونة من (٥٥) فقرة موزعة على سبع مجالات هي: (مهارة اختيار الخرائط، ومهارة عرض الخرائط، ومهارة تقديم الخريطة، ومهارة فهم الخريطة، ومهارة استخدام الخريطة في التقويم، ومهارة صيانة الخريطة، ومهارة توجيه الخريطة)، وأظهرت نتائج البحث ان الدرجة الكلية للممارسة عالية بنسبة مئوية (٨٣.٥ %) وجاءت درجة ممارسة عالية على جميع مجالات الأداة.

-واجرى العتوم (٢٠١٤) دراسة هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى ممارسة معلمي التربية الفنية لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية محافظة جرس من وجه نظرهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٢ معلما ومعلمة للتربية الفنية وقام الباحث ببناء استبانة مكونة من٥٩ وزعة على ٥ مجالات وكانت نتائج الدراسة كالتالي ان معلمي التربية الفنية في محافظة جرش أجابوا عن مدى ممارستهم للمجلات الخمسة فجاءت مرتبة تنازليا كالتالي (المادة الدراسية ، التخطيط ، الوسائل، والأنشطة التعليمية ، إدارة الصف والتفاعل الصفي)كما اشارت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تدل على ممارسة معلمي التربية الفنية لمبادئ التدريس الفعال.

-واجرى فريد (٢٠١٨) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين شمعيا لبعض الكفايات التدريسية، والكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا لبعض الكفايات التدريسية تبعا لمتغير كل من الجنس والخبرة والمهنية، وبلغت عينة البحث (٢٤٥) معلما ومعلمة ، وأظهرت نتائج البحث ان مستوى معرفة المعلمين والمعلمات ببعض الكفايات التدريسية كان أل من حد على درجة الاختبار ككل، وعلى كل محور من المحاور السبعة وهو ٧٥% من الدرجة العظمى في كل حالة، وان للخبرة أثر مستوى معرفة المعلمين للكفايات ولكن ليست دائما لأكثر خبرة فقد وجد باستخدام اختبار شيفة.

-وقام الويسى والعمري (٢٠٢٠) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد من وجهة نظرهم، استخدم الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلمًا ومعلمةً من مديرية تربية وتعليم قصبة إربد خلال الفصل الدراسي

الأول من العام ٢٠١٨/٢٠١٩، ثم قام الباحثون ببناء استبيان مكون من (٤١) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، استراتيجيات التدريس، التقويم)، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة على جميع مجالات الدراسة والاستبيان ككل، وعدم وجود فروق في درجة ممارسة الكفايات التدريسية كما ان هناك فروق دالة إحصائياً في متغير الجنس بين المعلمين والمعلمات وعلى مجال التخطيط فقط ولصالح المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين ان بعض الدراسات أظهرت دراسات ايجابيات نحو الاهتمام بدراسة مدى ممارسة المهارات التدريسية لمعلمي المواد الدراسية مثل دراسة (العتوم، ٢٠١٤) لمادة التربية الفنية ودراسة (الويسى و العمري، ٢٠٢٠) لمادة التربية الرياضية ودراسة (أبو سنينة، ٢٠١٢) لمادة الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط ،وأيضا دراسة (فريد، ٢٠١٨) للأطفال المعوقين سمعيا، ومن هذا يتضح التباين بين الدراسات السابقة حول دراسة أهمية التعرف على ممارسات معلمي ومعلمات المواد الدراسية للمهارات الأساسية والتخصصية في التدريس.

ثانياً: **الإطار النظري** ، واشتمل على:

نبذه عن المهارات التدريسية :

مهارةُ التدريس هي شكل من أشكال التدريس الفعّال، والذي يسعى إلى تحقيق أهداف معيّنة، تخرجُ من المعلّم على هيئة سلوكٍ مرتبطٍ باستجابات عقلية، أو لفظية، أو حركية، أو عاطفية، وتتكيف بدقّة مع ظروف الموقف التدريسي." (شبر، جامل، و أبو زيد ، ٢٠١٤)

أنواع المهارات التدريسية :

اكتساب المهارات يحتاج إلى الممارسة، والتدريب بعد امتلاك معلومات مسبقة عنها، بالإضافة إلى آلية معينة تثبت المهارة ضمن السلوكيات، بهدف تثبيتها، وعدم نسيانها، أما أنواع هذه المهارات فهي:

- مهارات معرفية: هي التي تحتاج إلى أداء ذهني معين، وتستخدم في مواجهة مشاكل، أو مواقف، بحاجة إلى حلول.

- مهارات حركية: تشمل الأداءَ الحركي، كتمثيل الأدوار، والكتابة، والنشاطات التي تحتاج إلى الحركة.
- مهارات اجتماعية: ترتبط بالطبيعة الوجدانية لكل معلم.
- **مكونات مهارة التدريس** (محمود، ٢٠٠٥)

تتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاثة هي:

١. المكون المعرفي: يتمثل في محتوى المهارة الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية وكيفية ادائها وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للطلاب ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، الى جانب مواضع استعمالها واهم الاساليب المناسبة لاستعمالها في الموقف التعليمي، ثم اهم المشكلات التي يمكن ان تواجه المعلم في اثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية واساليب التغلب على هذه المشكلات، وتتضح اهمية الجانب المعرفي عند بداية التعلم للمهارة التدريسية وقبل القيام بتنفيذها.
٢. المكون المهاري يتمثل في اسلوب المعلم في اداء مهارة التدريس، وتنفيذ الاساليب المناسبة لها ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يسهم في تحقيق تلك الاهداف ومساعدة الطلبة على التعلم .
٣. - المكون النفسي: يتمثل في رغبة المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة واحساسه بأهميتها ، واقتناعه بدورها في سلوكه وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من طريق مجموعة من الاداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية .

- **عناصر المهارة التدريسية** (خضر، ٢٠٠٦)

للمهارة التدريسية خمسة عناصر هي:

١. الزمن الذي يستغرقه الطالب في اداء عمل ما.
٢. الدقة والاتقان في الأداء.
٣. المجهود المبذول في الأداء.
٤. الوقت المطلوب.
٥. تحقيق الامان وتلافي الاضرار.

- **خصائص المهارة التدريسية** (محمود، ٢٠٠٥)

تتسم مهارات التدريس بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الاخرى وتلك الخصائص هي:

١. العمومية: وخاصة في تلك المهارات التي تؤدي اثناء الموقف التعليمي ويرجع ذلك الى ان وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية، الا ان محتوى المادة الدراسية واهدافها هي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة الى اخرى ومن مادة لأخرى .
٢. التداخل: فمهارة التدريس لها اداءاتها المكونة لها (المعرفي، والمهاري والنفسي) وأساليبها المناسبة والتي تتم في اثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة ومهارة تدريسية أخرى في الموقف التعليمي الواحد
٣. الديناميكية: فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي، وتطور الاهداف التعليمية، واهداف التدريس، وتطور اساليب تدريس المواد الدراسية واساليب تقييمها مما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور وما ينتج عنه من افكار ومهام جديدة أمرا" ضروريا".
٤. الترابط: ينظر الى اداء المدرس كمحصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة، والمترابطة، والمتناسقة في صورة متكاملة تؤدي في النهاية الى تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .٥
٥. الاكتساب: فمهارة التدريس يمكن تعلمها من طريق مكوناتها (المعرفي، والمهاري، والنفسي) الى جانب تلك الخصائص فان مهارات التدريس تتطلب أن تتوافر لدى المدرس عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس.

- **نبذه عن منهج المهارات الموسيقية (مجالاته ومهاراته):**

محتوى منهج التربية الموسيقية:

يشتمل المنهج على مجموعة من الفروع المختلفة تساعد في تكوين شخصية الطالب وتحقيق الأهداف المرجوة وهى:

١. الصولفيج الغنائي.
٢. الصولفيج الإيقاعي.
٣. تاريخ وتذوق الموسيقى.
٤. الأناشيد المدرسية.

٥. القواعد والنظريات الموسيقية.

٦. العزف الموسيقي.

- **الصولفيج الغنائي:**

فرع من فروع التربية الموسيقية التي لا غنى عنه في دراسة الموسيقى، حيث إنه يهتم بتنمية قدره الأذن على التمييز بين مكونات الموسيقى من نغم من حيث تتابع سلسلة من الأصوات تختلف في مددها الزمنية ودرجة ارتفاعها وشدتها.

- **الصولفيج الايقاعي:**

هو أيضا من الفروع المهمة بتدريب وتنمية الطالب بالوحدات الزمنية الإيقاعية من حيث توضيح العلاقة بين الاصوات بعضها البعض من حيث الطول والقصر في زمن سماعها.

- **تاريخ وتذوق الموسيقى:**

هو الفرع الذى يهتم بتاريخ وأحداث تاريخية موسيقية سواء التطور الموسيقى بعصوره المختلفة من غربية وشرقية ومؤلفين موسيقيين أما التذوق الموسيقى وهو (الاحساس بالقيمة الجمالية للموسيقى) من حيث الاستماع الجيد وتمييز المؤلفات الموسيقية (السيمفونية، الكونشيرتو، السوناتا، وغيرها) ويميّز الآلات الموسيقيّة وقوالب التأليف الموسيقي، وذلك ليكتسب القدرة على النقد والتحليل وتنميته بشكل علمي وموضوعي.

- **الأناشيد المدرسية:**

الغناء مصدر سرور للتلاميذ وهو النشاط الذى يبذله التلميذ في الغناء يفيده نفسيا وصحيا واجتماعيا ويكتسب من خلاله المقدرة على المشاركة المجتمعية وتهدف تربية الصوت الى اكتشاف الاصوات المميزة وتنميتها وتكوين فرق للغناء الجماعي في الاحتفالات الوطنية.

- **القواعد والنظريات:** (وزارة التربية والتعليم بسورية، ٢٠٠٦)

وفيه يتعرف التلميذ التاريخ الموسيقي وأهم أعلامه، فالتراث الموسيقي العربي والعالمي مهم جدا للتلاميذ نظراً للتغيّرات التي حدثت فيه خلال العصور السّابقة، والآن لها الأثر الواضح في بناء أنماط موسيقية مختلفة، إضافة إلى تفرّد بعض أعلام الموسيقيين العالميين بأسلوب خاص، أدّى إلى إنشاء مجموعة مدارس موسيقية مختلفة مرتبطة بهؤلاء المؤلّفين، ممّا يشير إلى أهميّة

تعرّف التلميذ التاريخ الموسيقيّ وأهمَّ أعلامه. ب . يتعرّف التلميذ التراث الموسيقيّ للحضارات ويحترم ثقافة الآخرين، فتنوّع الحضارات العالمية واختلاف عاداتها وتقاليدها ولغتها وثقافاتها يؤدّي إلى اختلاف موسيقاها، وهنا يظهر دور مجال الثقافة وتاريخ الموسيقا، ليتعرّف التلميذ الحضاراتِ العالميّة، ويحترم ثقافات الشعوب.

- **العزف الموسيقي:**

يعتبر عزف الآلات الموسيقية من أهم انواع النشاط الموسيقى فهي تتيح فرصة ايجابية للمشاركة في الأداء الموسيقى وتساعد الطلاب بطريقة غير مباشرة للتعرف على المقطوعات الموسيقية وذلك لأن اشتراكهم في العزف يحببهم في الموسيقى أكثر من مجرد الاستماع اليها ويعتبر العزف من افضل الطرق للتأكيد على الجانب الإيقاعي والصولفائى وتساعد الطالب على تنمية إحساسه الموسيقى ، ويكتسب التلميذ مهارة العزف على الآلات ويستخدم الأدوات الموسيقيّة من خلال دروس الفرق الإيقاعية، ويتعلّم التمييز بين الآلات الإيقاعية وأساليب العزف عليها.

ج

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة البحث الحالي في حرص وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بأداء المعلمين من جهة ومن جهة اخرى اهتمام الادبيات المعاصرة في مجال التدريسي الى التأكيد على ضرورة ان يكون المعلم فعالا في طرائقه واساليبه التدريسية وذلك لرفع مستوى التحصيلي للطلاب وذلك تحقيقا للجودة والفعالية والشمولية للعملية التعليمية مما دعا الباحثين الى التعرف على الى أي مدى يتم تطبيق المهارات التدريسية الخاصة بمادة المهارات الموسيقية لدى معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عمان وذلك وفق منهاج المادة ..

أهمية الدراسة:

١. تعد هذه الدراسة من أول الدراسات المتخصصة في المهارات الموسيقية لدراسة المهارات التدريسية لدى معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان.
٢. الاستفادة من معرفة المهارات التدريسية في اعداد برامج اعداد معلم المهارات الموسيقية بجامعة السلطان قابوس.

٣. استفادة معدى أدلة معلمي المهارات الموسيقية من التركيز على المهارات التدريسية المطلوبة في تنفيذ المنهاج.

أهدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية على الآتي :

١. التعرف على المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية.

٢. التعرف على مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي.

٣. الارتقاء بمستوى معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان في المهارات التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي.

اسئلة الدراسة:

١. ما هي المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية؟

٢. ما مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي؟

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي.

الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ م.

الحدود المكانية: سلطنة عُمان.

التعريف بالمصطلحات:

المهارة (Skill):

- يمكن تعريف المهارة على أنّها مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توفرها عند شخص ما لكي يتمكن من إنجاز عمل معين، ومن أبرز تلك المهارات التي يمكن أن تتوفر في الشخص (البحث والتقصي عن المعلومة، التخطيط، العد والإحصاء، بناء العلاقات مع الآخرين، الاتصاف بالقيادية، والإلمام بمهارات الحاسوب، والإدارة)، ومما يحرص عليه أي شخص يرغب في الحصول على الوظيفة التي يطمح إليها

أن يصقل مهاراته مُسبقاً وفقاً لما تتطلبه تلك الوظيفة حتى يكون الأجدر بالحصول عليها (ALISON، ٢٠١٩)

الصولفيج (Solfege):

- هو نوع من الدراسات الصوتية تتضمن تدريبها القراءة الوهلية والصولفيج مادة تكسب الطالب القدرة على قراءة وكتابة النوتة الموسيقية وترديدها إما بالغناء أو بالكتابة، وبالتدريب الصولفائى تتم العملية الأولية والأساسية في بناء وتنمية الإحساس ومن خلاله يعد الطالب إعداداً عالياً للتعرف بدقة وكفاءة موسيقية للعزف على آلة موسيقية. (عبد العظيم، ١٩٩٢).
- هو من أهم الأساسيات الأولى في دراسة الموسيقى لتدريب الأذن وسماع النغمات بطريقة سليمة، والإلمام بالعلامات والرموز التي تستخدم في كتابة الموسيقى والقواعد التي تحكمها من حيث ضبط النغمات والإيقاع (البيومى، ١٩٩٢).

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد هذا المنهج ملائما لهذا النوع من الدراسات، ويهدف إلى جمع البيانات من الواقع والإجابة على الأسئلة ثم تصنيفها وتحليلها للوصول إلى النتائج، ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

تضمن البحث متغيراً تابعاً واحداً وهو مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي.، أما المتغيرات المستقلة فهي:

١. النوع: ذكر، وأنثى.
٢. الخبرة التعليمية: (أقل من ٥ سنوات)، (أكثر من ٥ وأقل من ١٠سنوات)، (من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة) (أكثر من ١٥ سنوات).
٣. المؤهل الدراسي: مؤهل جامعي، تأهيل تربوي، دراسات عليا.
٤. المحافظة التعليمية: مسقط، ظفار، مسندم، الوسطى، الظاهرة، الداخلية، البريمي، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، شمال الشرقية، جنوب الشرقية.

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع البحث معلمي المهارات الموسيقية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، طبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع، كونه مجتمع من المعلمين من خلال الاستبانة الإلكترونية، وبلغت عدد الاستبانات (٦٠٠) استجابة، ويوضح الجدول رقم (١) ورقم (٢) توزيع أفراد العينة:

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة وفق متغيري الجنس.

النوع	العدد	النسبة
ذكر	٢١٤	٪٣٥.٧
أنثى	٣٨٦	٪٦٤.٣
المجموع	٦٠٠	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن إجمالي عدد الذكور والإناث بلغ (٦٠٠) منهم (٢١٤) ذكراً بنسبة (٣٥.٧ %)، وبلغ عدد الإناث (٣٨٦) بنسبة (٦٤.٣ %).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة وفق متغيري المؤهل العلمي.

النوع	العدد	النسبة
مؤهل جامعي	٥٢٢	٪٨٧
تأهيل تربوي	٣٤	٪٥.٧
دراسات عليا	٤٤	٪٧.٣
الإجمالي	٦٠٠	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن إجمالي عدد أفراد العينة لمتغير المؤهل الجامعي بلغ (٥٢٢) بنسبة (٨٧ %)، وبلغ أفراد العينة لمتغير تأهيل تربوي (٣٤) نسبة (٥.٧ %)، وبلغ أفراد العينة لمتغير دراسات عليا (٤٤) نسبة (٧.٣ %).

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد العينة وفق متغيري سنوات الخبرة.

النوع	المجموع	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٦٢	١٠.٣٪
من ٥ إلى ١٠سنوات	١٤٠	٢٣.٣٪
أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	١٦٠	٢٦.٧٪
أكثر من ١٥ سنة	٢٣٨	٣٩.٧٪
الإجمالي	٦٠٠	١٠٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن إجمالي عدد أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة لأقل من ٥ سنوات بلغ (٦٢٢) بنسبة (١٠.٣ %)، وبلغ أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات (١٤٠) نسبة (٢٣.٣ %)، وبلغ أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة (١٦٠) نسبة (٢٦.٧ %)، وبلغ أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة أكثر ١٥ سنة (٢٣٨) نسبة (٣٩.٧ %).

الجدول رقم (٤)

توزيع أفراد العينة وفق متغيري المحافظة التعليمية.

المحافظة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
الباطنة جنوب	١٠٧	١٧.٨٪
ظفار	٩٠	١٥٪
الباطنة شمال	٨١	١٣.٥٪
الداخلية	٧٧	١٢.٨٪
مسقط	٧٣	١٢.٢٪
شمال الشرقية	٥٧	٩.٥٪
جنوب الشرقية	٢٩	٤.٨٪
البريمي	٢٨	٤.٧٪
الوسطى	٢٥	٤.٢٪
الظاهرة	١٨	٣٪
مسندم	١٥	٢.٥٪
الإجمالي	٦٠٠	١٠٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن إجمالي عدد أفراد العينة المحافظة التعليمية يتوزعون بشكل يتجانس مع كثافة أعداد المعلمين في محفظاتهم، حيث حازت جنوب الباطنة على الأعلى بعدد (١٠٧) معلما ومعلمة، في حين كانت مسندم الأقل بعدد (١٥) معلما ومعلمة لمادة المهارات الموسيقية.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون استبانة آراء معلمي المهارات الموسيقية بوزارة التربية والتعليم. في مدى تطبيق المهارات التدريسية في تدريس مناهج المادة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، وقد تم الاستعانة بالدراسات السابقة في إعداد الاستبانة التي تضمنت خمسة محاور، بحيث تكشف عن درجة ممارسة المهارات التدريسية في تدريس مناهج المادة، وتم اتخاذ الإجراءات الآتية في إعداد الأداة:

- الاطلاع على الأدب التربوي.
- الاستعانة بالدراسات السابقة في إعداد الاستبانة.
- وضع قائمة بمحاور الاستبانة، وتم إعطاء وزن للاستجابات على كل فقرة، وذلك على النحو الآتي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

- **صدق أداة الدراسة:**

تم عرض الاستبانة التي بلغ عدد فقراتها (٥٣) فقرة على عدد (٧) محكمين، ثلاثة منهم بجامعة السلطان قابوس، و(٤) محكمين من مختصي المهارات الموسيقية بوزارة التربية والتعليم، حيث أبدى المحكمون جملة من الملاحظات منها إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها حيث وصل عدد الفقرات في الاستبانة بعد إجراء التعديلات إلى (٤٩) فقرة.

- **ثبات أداة الدراسة:**

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا لكل فقرة من فقرات أداة البحث والأداة ككل، وقد جاء معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٦٤) ويعد معامل ثبات مرتفع جدا، وكذلك جاء بالنسبة للفقرات ككل حيث تراوح بين (٠,٩٦٣ إلى ٠,٩٦٤)، ويوضح الجدول رقم (٥) معامل الثبات لأداة البحث.

الجدول رقم (٥)

معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لفقرات أداة الدراسة

م	الفقرة	Cronbach's Alpha if Item Deleted
١	اعطى التلاميذ بعض التدريبات الصوتية قبل التدريس مع مراعاة اخذ النفس	**0.964**
٢	اسمع التلاميذ موسيقا النشيد كاملة على الأورج للتذوق	**0.964**
٣	اعرض اللوحة الخاصة بالنشيد	0.964
٤	اقرأ كلمات النشيد مع التأكيد على تشكيل الكلمات	0.964
٥	أوضح المعنى العام من النشيد ومعانى المفردات الصعبة لدى التلاميذ	0.964
٦	اعيد قراءة النشيد واطلب من التلاميذ الترديد بعدى	0.964
٧	اغنى أجزاء النشيد تباعا مع مصاحبة كل جزء بالعزف	0.963
٨	اطلب من التلاميذ غناء النشيد كاملا واصاحبهم بالعزف	0.963
٩	اقيم التلاميذ من خلال أدائهم للنشيد كاملا	0.964
١٠	أدون التمرين الخاص بالإيقاع للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا	0.964
١١	اقرأ التمرين أولا للتلاميذ مع توضيح مكون الإيقاع	0.964
١٢	استخرج الإيقاع الصعب للتلاميذ واوضحه	0.963
١٣	اصفق التمرين ايقاعيا قبل تدريسه للتلاميذ	0.964
١٤	اطلب من التلاميذ قراءة التمرين ايقاعيا	0.963
١٥	اوزع التمرين على مجموعات من التلاميذ للتنفيذ	0.963
١٦	اؤدى التمرين حركيا للتلاميذ	0.964
١٧	اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين جماعيا	0.964
١٨	أقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين ايقاعية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته	0.963
١٩	أدون التمرين النغمي للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا	0.963
٢٠	اقرأ التمرين صولفائيا أولا للتلاميذ مع توضيح مكان النغمة على المدرج الموسيقى	0.963
٢١	اشرح الميزان الموسيقى للتلاميذ مع كيفية أدائه بالإشارات	0.963
٢٢	اغنى التمرين نغميا قبل تدريسه للتلاميذ	0.963
٢٣	تدريب التلاميذ لمجموعة نغمية صوتية قبل غناء التمرين	0.963
٢٤	اعزف التمرين للتلاميذ كل مازورة على حده بمصاحبه الآلة	0.963
٢٥	تأدية التمرين نغميا كاملا للتلاميذ	0.963
٢٦	اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين غنائيا	0.963
٢٧	اطلب من التلاميذ ان تقسم مجموعات (ايقاعيا ، غنائيا)	0.963

م	الفقرة	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٢٨	اقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين غنائية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته	0.963
٢٩	أحدد القاعدة الموسيقية المراد شرحها للتلاميذ	0.963
٣٠	اكتب القاعدة والنظرية الموسيقية على السبورة أو الكترونيا أمام التلاميذ	0.963
٣١	اربط القاعدة الموسيقية الجديدة بما سبق دراسته من قواعد ونظريات موسيقية بالدروس السابقة أو في الصفوف السابقة	0.963
٣٢	اربط القاعدة او النظرية الموسيقية بالواقع او بالبيئة المحيطة	0.964
٣٣	اعطاء التلاميذ الفرصة بذكر القاعدة والنظرية الجديدة وما هي الخلاصة منها	0.963
٣٤	اقيم التلاميذ للقواعد والنظريات الموسيقية من خلال أسئلة تقويمية بكل قاعدة ونظرية	0.963
٣٥	اعرض الشخصية الموسيقية أو العصر الموسيقي من خلال سرد التاريخ	0.963
٣٦	أوضح اهم مميزات العصر الموسيقى او اهم اعمال الشخصية الموسيقية من خلال فيديوهات عنها	0.964
٣٧	اذكر أهمية التذوق الموسيقى للتلاميذ من خلال عرض الاعمال الموسيقية الفنية المتنوعة	0.963
٣٨	اشرح التذوق الموسيقى من خلال اسماع الطلاب النماذج الموسيقية وكيفية تذوقها	0.963
٣٩	اربط بين التاريخ والتذوق الموسيقى من خلال ربط القصة الموسيقية بالمصاحبة الموسيقية	0.963
٤٠	اقيم معارف التلاميذ للتاريخ والتذوق الموسيقى من خلال ١ التلاميذ لأهم الاعمال وابرز المعلومات المستخلصة من كل درس	0.963
٤١	أوضح للتلاميذ الالة الموسيقية المستخدمة وكيفية العزف عليها	0.963
٤٢	أدون النوتة الموسيقية للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا تمهيدا للعزف	0.963
٤٣	اقرأ للتلاميذ المدونة الموسيقية ايقاعيا قبل العزف	0.963
٤٤	اغنى للتلاميذ المدونة الموسيقية نغميا لتوضح أماكن النغمات على الآلة الموسيقية	0.963
٤٥	أؤدى التمرين أو المقطوعة الموسيقية عزفا أمام الطلاب قبل التدريب	0.963
٤٦	اعطى الفرصة للتلاميذ بالتدريب منفردا بعزف التمرين أو المقطوعة بعد شرح آلية العزف	0.963
٤٧	أدرب كل طالب على حده للعزف الموسيقى على الآلة الموسيقية	0.964
٤٨	اسمع عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع تقديم التغذية الراجعة له	0.964
٤٩	اقيم عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع وضع الدرجة الواقعية في سجل الدرجات	0.964

الأساليب الاحصائية:

تم استخدام التكرار، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ويوضح الجدول (٦) مقياس الحكم على مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية من خلال المتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي النسبي، لكل فقرة من فقرات الأداة.

جدول رقم (٦)

مقياس الحكم على درجة مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية من خلال المتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي النسبي، لكل فقرة من فقرات الأداة

درجة الموافقة	الدرجة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	مستوى الدرجة
موافق بشدة	٥	٤,٣ إلى من ٥	٨٦٪ إلى١٠٠٪	عالٍ جدا
موافق	٤	٣,٣ إلى من ٤,٢	٦٦٪ إلى٨٥٪	عالٍ
محايد	٣	٢,٣ إلى من ٣,٢	٤٦٪ إلى٦٥٪	متوسط
غير موافق	٢	١,٣ إلى من ٢,٢	٢٦٪ إلى٤٥٪	منخفض
غير موافق بشدة	١	من ١ إلى ١,٢	٢٠٪ إلى٢٥٪	منخفض جداٍ

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

١. ما هي المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية؟

سبق أن تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإطار النظري للدراسة، وذلك لأهميته في الكشف عن المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية والتي تساعد في بيان المهارات التدريسية اللازمة لممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي، وتأطر فقرات الاستبانة لتحديد مدى مماستها، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني واستخدام التحليل الإحصائي اختبار ت لعينة واحدة One-Sample Statistics للكشف عن مدى تعميم نتائج البحث والاستفادة من مخرجاته، مما يعزز الاستفادة من معرفة المهارات التدريسية في اعداد برامج اعداد معلم المهارات الموسيقية بجامعة السلطان قابوس، والاستفادة لمعدي أدلة معلمي المهارات الموسيقية من التركيز على المهارات التدريسية المطلوبة في تنفيذ المنهاج.

٢. ما مدى ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عُمان للمهارات الأساسية وفق متطلبات تنفيذ المنهج المدرسي؟

للإجابة على السؤال الرئيس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لمحاور الاستبانة الخمسة، والجدول رقم (٧) يوضح المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ت لعينة واحدة، ودرجة الممارسة وترتيب كل محور من محاور الاستبانة

رقم المهارة	المهارات التدريسية	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	الترتيب
الأولى	تدريس الاناشيد	٤.٥٥	%٩١.٠	٠.٤٠٦	٢٧٤.١٨٩	0.01**	دالة	عالي جدا	١
الثانية	تدريس الصولفيج الايقاعي	٤.٤٧	%٨٩.٣	٠.٤٣٨	٢٥٠.٠٧٣	0.01**	دالة	عالي جدا	٥
الثالثة	تدريس الصولفيج الغنائي	٤.٥٣	%٩٠.٦	٠.٤٦١	٢٤٠.٧٢٩	0.01**	دالة	عالي جدا	٣
الرابعة	تدريس القواعد والنظريات	٤.٥١	%٩٠.٢	٠.٤٦٢	٢٣٩.٤٢	0.01**	دالة	عالي جدا	٤
الخامسة	التاريخ والتذوق الموسيقى	٤.٥٣	%٩٠.٧	٠.٤٦٨	٢٣٧.٥٩٩	0.01**	دالة	عالي جدا	٢
السادسة	تدريس العزف الموسيقى	٤.٣٩	%٨٧.٨	٠.٥٢٢	٢٠٥.٩٨٢	0.01**	دالة	عالي جدا	٦
	الاستبانة ككل	٤.٥٠	%٨٩.٩	٠.٣٩١	٢٨١.٤٣٩	0.01**	دالة	عالي جدا	

**دال إحصائياً بمستوى دلالة (α=٠,٠١)

من جدول (5) يمكن استخلاص ما يلي:

يلاحظ أن المتوسط الحسابي لمهارة تدريس الاناشيد بلغ (٤.٥٥) – الدرجة الكلية من (٥) – والمتوسط النسبي له (91%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة هذه المهارة عالية جدا، وقد حازت المرتبة الأولى من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك يعد هذا المحور دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

ومنه نستنتج أن مهارة تدريس الاناشيد حققت ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أنها من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، الأعلى ممارسة من بين المهارات الأخرى من وجهة نظر أفراد العينة.

كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي للمهارات التدريسية التاريخ والتذوق الموسيقى، و تدريس الصولفيج الغنائي و تدريس القواعد والنظريات تراوحت متوسطاتها بين (٤.٥١-٤.٥٣) – الدرجة الكلية من (٥) – والمتوسطات الحسابية النسبية من (٩٠.٢ %-٩٠.٧ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على هذه الممارسات التدريسية للمهارات عالية جدا، وقد حازت هذه المهارات على المرتبة الثانية والثالثة والرابعة من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01)، لذلك يعد هذه المحاور الثلاثة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

ومنه نستنتج أن المهارات التدريسية التاريخ والتذوق الموسيقى، وتدريس الصولفيج الغنائي وتدريس القواعد والنظريات من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، الأعلى ممارسة بعد مهارة تدريس الأناشيد من وجهة نظر أفراد العينة، وبفارق ضئيل لا يكاد يذكر أقل من (١%).

كما جاء المتوسط الحسابي لمهارة تدريس الصولفيج الايقاعي بلغ (٤.٤٧) بمتوسط حسابي نسبي (٨٩.٣ %)، في المرتبة الخامسة ومهارة تدريس العزف الموسيقى حازت المرتبة السادسة بمتوسط بلغ (٤.٣٩) بمتوسط حسابي نسبي (٨٧.٨ %) من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية، وكانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك يعد هذان المحوران دالان إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي النسبي لجميع محاور استبانة "تحديات استخدام الفصول الدراسية" يساوي (٨٩.٩ %)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig) عند (٠,٠١) دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان، وعليه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لجميع فقرات حسب كل محور من محاور الاستبانة. والجدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس الأناشيد.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس الأناشيد والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	اعطى التلاميذ بعض التدريبات الصوتية قبل التدريس مع مراعاة اخذ النفس	٤.٤٧	%٨٩.٤	٦٦٣.	١٦٥.٠٥٥	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٧
٢	اسمع التلاميذ موسيقا النشيد كاملة على الأورج للتذوق	٤.٤٣	%٨٨.٥	٧٣٢.	١٤٨.١٥١	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٨
٣	اعرض اللوحة الخاصة بالنشيد	٤.٦٨	%٩٣.٧	٥٣٦.	٢١٤.١٨٦	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٣
٤	اقرأ كلمات النشيد مع التأكيد على تشكيل الكلمات	٤.٧٧	%٩٥.٣	٤٥٧.	٢٥٥.٢٥٣	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	١
٥	أوضح المعنى العام من النشيد ومعانى المفردات الصعبة لدى التلاميذ	٤.٧٠	%٩٤.٠	٥١٣.	٢٢٤.٥٢٥	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٢
٦	اعيد قراءة النشيد واطلب من التلاميذ الترديد بعدى	٤.٦١	%٩٢.١	٦٢٧.	١٨٠.٠٨٧	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٥

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
٧	اغنى أجزاء النشيد تباعا مع مصاحبة كل جزء بالعزف	٤.٦٥	%٩٣.٠	٥٦٤.	٢٠١.٩٧٤	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٤
٨	اطلب من التلاميذ غناء النشيد كاملا واصاحبهم بالعزف	٤.٥٥	%٩٠.٩	٦٣٩.	١٧٤.٢٤٩	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٦
٩	اقيم التلاميذ من خلال أدائهم للنشيد كاملا	٤.١٠	%٨٢.٠	٨٥٦.	١١٧.٣٨٦	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	٩
	المهارة الأولى: تدريس الاناشيد	٤.٥٥٠٠	%٩١.٠	٤٠٦٤٨.	٢٧٤.١٨٩	**٠.٠١	دالة	عالي جدا	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي لفقرات مهارة تدريس الاناشيد تراوحت بين (٤.٧٧ إلى ٤.١٠) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٥.٣ % إلى ٨٢%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا، وقد حازت فقرة (اقرأ كلمات النشيد مع التأكيد على تشكيل الكلمات) المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس الاناشيد ، تلتها فقرة (أوضح المعنى العام من النشيد ومعانى المفردات الصعبة لدى التلاميذ)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (اعرض اللوحة الخاصة بالنشيد)، والرابعة فقرة (اغنى أجزاء النشيد تباعا مع مصاحبة كل جزء بالعزف)، والخامسة (اعيد قراءة النشيد واطلب من التلاميذ الترديد بعدى)، والسادسة (اطلب من التلاميذ غناء النشيد كاملا واصاحبهم بالعزف)، والسابعة فقرة (اعطى التلاميذ بعض التدريبات الصوتية قبل التدريس مع مراعاة اخذ النفس)، والثامنة (اسمع التلاميذ موسيقا النشيد كاملة على الأورج للتذوق)، والتاسعة (اقيم التلاميذ من خلال أدائهم للنشيد كاملا)، ومما يمكن ملاحظته أن تسلسل المتوسطات الحسابية لفقرات المحور تندرج حسب تطبيقها فعليا من قبل المعلمين وأولوية تنفيذها منه، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (سمارة ، ٢٠١٤) والتي تؤكد على أهمية الترتيب المنطقي في آلية تنفيذ تدريس الأناشيد المدرسية.

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك يعد هذا المحور دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور الأناشيد يعد من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

كما يوضح الجدول رقم (٩) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس الصولفيج الايقاعي.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس الصولفيج الايقاعي والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	أدون التمرين الخاص بالإيقاع للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا	٤.٦٠	%٩١.٩	٥٩٥.	189.087	0.01**	دالة	عالي جدا	3
٢	اقرأ التمرين أولا للتلاميذ مع توضيح مكون الإيقاع	٤.٦٢	%٩٢.٣	٥٧٨.	195.603	0.01**	دالة	عالي جدا	2
٣	استخرج الإيقاع الصعب للتلاميذ واوضحه	٤.٦٨	%٩٣.٦	٥٥٣.	207.373	0.01**	دالة	عالي جدا	1
٤	اصفق التمرين ايقاعيا قبل تدريسه للتلاميذ	٤.٥٧	%٩١.٣	٦٢٩.	177.709	0.01**	دالة	عالي جدا	5
٥	اطلب من التلاميذ قراءة التمرين ايقاعيا	٤.٥٩	%٩١.٨	٥٤٧.	205.771	0.01**	دالة	عالي جدا	4
٦	اوزع التمرين على مجموعات من التلاميذ للتنفيذ	٤.٤٢	%٨٨.٣	٦٨٦.	157.708	0.01**	دالة	عالي جدا	7
٧	اؤدى التمرين حركيا للتلاميذ	٣.٨٧	%٧٧.٤	٩٣١.	101.872	0.01**	دالة	عال	9
٨	اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين جماعيا	٤.٣٧	%٨٧.٤	٧٣٥.	145.58	0.01**	دالة	عالي جدا	8
٩	أقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين ايقاعية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته	٤.٥٠	%٩٠.٠	٥٩٥.	185.352	0.01**	دالة	عالي جدا	6
	المهارة الثانية: تدريس الصولفيج الايقاعي	٤.٥	%٨٩.٣	٠.٤٣٨	250.073	0.01**	دالة	عالي جدا	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لفقرات مهارة تدريس الصولفيج الايقاعي تراوحت بين (٤.٦٨ إلى ٤.٣٧) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٣.٦ % إلى ٨٧.٤ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا، ما عاد الفقرة رقم (٧) اؤدى التمرين حركيا للتلاميذ، بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨٧)، والمتوسط الحسابي النسبي عن (٧٧.٤ %) وبالتي تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة هذه الفقرة جاءت عالية فقط، أما باق الفقرات في هذه المحور فهي عالية جدا، حيث حازت فقرة (استخرج الإيقاع الصعب للتلاميذ واوضحه) المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس الصولفيج الايقاعي، تلتها فقرة (اقرأ التمرين أولا للتلاميذ مع توضيح مكون الإيقاع)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (أدون التمرين الخاص بالإيقاع للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا)، والرابعة فقرة (اطلب من التلاميذ قراءة التمرين ايقاعيا)، والخامسة (اصفق التمرين ايقاعيا قبل تدريسه للتلاميذ)، والسادسة (أقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين ايقاعية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته)، والسابعة فقرة (اوزع التمرين على مجموعات من التلاميذ للتنفيذ)، والثامنة (اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين جماعيا)، والتاسعة (اؤدى التمرين حركيا للتلاميذ)، ويمكن تفسير ذلك على معلمي المهارات الموسيقية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان اعتمدوا على تطبيق وتنفيذ مهارة تدريس الصولفيج الإيقاعي وفق إرشادات دليل المعلم الخاص بالمنهج الدراسي، حيث يتم شرح كل درس للمعلم بآلية تطبيقه وهذه أيضا ما ترجحه دراسة (N & Kelly, 2010).

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك تعد فقرات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور تدريس الصولفيج الايقاعي يعد من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

كما يظهر الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس الصولفيج الغنائي.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس الصولفيج الغنائي والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	أدون التمرين النغمي للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا	٤.٦٥	%٩٢.٩	٥٤١.	210.271	**0.01	دالة	عالي جدا	1
٢	اقرأ التمرين صولفائيا أولا للتلاميذ مع توضيح مكان النغمة على المدرج الموسيقى	٤.٥٩	%٩١.٨	٥٩٧.	188.335	**0.01	دالة	عالي جدا	3
٣	اشرح الميزان الموسيقى للتلاميذ مع كيفية أدائه بالإشارات	٤.٦٤	%٩٢.٨	٥٧٨.	196.577	**0.01	دالة	عالي جدا	2
٤	اغنى التمرين نغميا قبل تدريسه للتلاميذ	٤.٥٩	%٩١.٧	٥٨٩.	190.742	**0.01	دالة	عالي جدا	4
٥	تدريب التلاميذ لمجموعة نغمية صوتية قبل غناء التمرين	٤.٤١	%٨٨.٢	٦٨٥.	157.676	**0.01	دالة	عالي	10
٦	اعزف التمرين للتلاميذ كل مازورة على حده بمصاحبه الآلة	٤.٥١	%٩٠.٣	٦٦٦.	166.003	**0.01	دالة	عالي جدا	5
٧	تأدية التمرين نغميا كاملا للتلاميذ	٤.٤٩	%٨٩.٧	٦٤٦.	170.098	**0.01	دالة	عالي	6
٨	اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين غنائيا	٤.٤٩	%٨٩.٧	٦١٤.	178.907	**0.01	دالة	عالي	6 مكرر
٩	اطلب من التلاميذ ان تقسم مجموعات (ايقاعيا، غنائيا)	٤.٤٢	%٨٨.٥	٧٠٦.	153.492	**0.01	دالة	عالي	8
١٠	اقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين غنائية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته	٤.٤٢	%٨٨.٣	٦٧٦.	159.996	**0.01	دالة	عالي	9
	المهارة الثالثة: تدريس الصولفيج الغنائي	٤.٥	%٩٠.٦	٠.٤٦١	240.729	**0.01	دالة	عالي جدا	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي للفقرات رقم (١،٢،٣،٤،٦) تراوحت بين (٤.٦٥ إلى ٤.٥١) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٢.٩ % إلى ٩٠.٣ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا، أما الفقرات رقم (٥،٧،٨،٩،١٠) تراوحت بين (٤.٤٩ إلى ٤.٤٢) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٨٩.٧ % إلى ٨٨.٣ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية فقط،، حيث حازت فقرة (أدون التمرين النغمي للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا) المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس الصولفيج الغنائي، تلتها فقرة (اشرح الميزان الموسيقى للتلاميذ مع كيفية أدائه بالإشارات)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (اقرأ التمرين صولفائيا أولا للتلاميذ مع توضيح مكان النغمة على المدرج الموسيقى ونيا)، والرابعة فقرة (اغنى التمرين نغميا قبل تدريسه للتلاميذ)، والخامسة (اعزف التمرين للتلاميذ كل مازورة على حده بمصاحبه الآلة)، والسادسة (تأدية التمرين نغميا كاملا للتلاميذ)، والسادسة مكرر فقرة (اطلب من التلاميذ تنفيذ التمرين غنائيا)، والثامنة (اطلب من التلاميذ ان تقسم مجموعات (ايقاعيا، غنائيا)، والتاسعة (اقيم التلاميذ من خلال أدائهم لتمارين غنائية مختلفة ومنوعة عما تم دراسته)، ويمكن تفسير ذلك على أن من أهم الوسائل التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في تدريس الصولفيج الغنائي هي السبورة التعليمية بأنواعها أو المتاحة لدى المدرسة ، والتي يمكن الاستعانة بها في تدوين التمرين الغنائي حيث أن الطالب لا يمكنه قراءة التمرين غنائيا عن طريق الرؤية امامة بحيث يكون التركيز على ضبط أداء النغمات دون تشتت باستخدام الكتاب المدرسي، أو استخدام صورة الكترونيا مدون عليها التمرين الغنائي وذلك ليكون التمرين واضحا ليسهل أداءه غنائيا وهذه أيضا ما ترجحه دراسة (McClung, 2000)

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك تعد فقرات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور تدريس الصولفيج الغنائي يعد من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

والجدول رقم (١١) يوضح حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس القواعد والنظريات.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس القواعد والنظريات والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	أحدد القاعدة الموسيقية المراد شرحها للتلاميذ	٤.٦٠	%٩٢.٠	٥٦٩.	197.991	**0.01	دالة	عالي جدا	2
٢	اكتب القاعدة والنظرية الموسيقية على السبورة أو الكترونيا أمام التلاميذ	٤.٥٧	%٩١.٤	٦٠٥.	185.107	**0.01	دالة	عالي جدا	3
٣	اربط القاعدة الموسيقية الجديدة بما سبق دراسته من قواعد ونظريات موسيقية بالدروس السابقة أو في الصفوف السابقة	٤.٦٢	%٩٢.٥	٥٤٠.	209.596	**0.01	دالة	عالي جدا	1
٤	اربط القاعدة او النظرية الموسيقية بالواقع او بالبيئة المحيطة	٤.٣٤	%٨٦.٧	٧٠١.	151.627	**0.01	دالة	عالي	6
٥	اعطاء التلاميذ الفرصة ب ١ القاعدة والنظرية الجديدة وما هي الخلاصة منها	٤.٤٤	%٨٨.٩	٦١٤.	177.163	**0.01	دالة	عالي	5
٦	اقيم التلاميذ للقواعد والنظريات الموسيقية من خلال أسئلة تقويمية بكل قاعدة ونظرية	٤.٤٩	%٨٩.٩	٦٠٠.	183.298	**0.01	دالة	عالي	4
	المهارة الرابعة: تدريس القواعد والنظريات	**٤.٥**	**%٩٠.٢**	**٠.٤٦٢**	239.42	**0.01	**دالة**	عالي جدا	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي للفقرات رقم (١،٢،٣) تراوحت بين (٤.٦٢ إلى ٤.٥٧) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٢.٦ % إلى ٩١.٤%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا، أما

الفقرات رقم (٤،٥،٦) تراوحت بين (٤.٤٩ إلى ٤.٣٤) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٨٩.٩ % إلى ٨٦.٧%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية فقط،، حيث حازت فقرة (اربط القاعدة الموسيقية الجديدة بما سبق دراسته من قواعد ونظريات موسيقية بالدروس السابقة أو في الصفوف السابقة)المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس محور تدريس القواعد والنظريات ، تلتها فقرة (أحدد القاعدة الموسيقية المراد شرحها للتلاميذ)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (اكتب القاعدة والنظرية الموسيقية على السبورة أو الكترونيا أمام التلاميذ)، والرابعة فقرة (اقيم التلاميذ للقواعد والنظريات الموسيقية من خلال أسئلة تقويمية بكل قاعدة ونظرية)، والخامسة (اعطاء التلاميذ الفرصة ب١ القاعدة والنظرية الجديدة وما هي الخلاصة منها)، والسادسة (اربط القاعدة او النظرية الموسيقية بالواقع او بالبيئة المحيط)، ويمكن تفسير ذلك على أن المهارات الموسيقية تعتمد على المدى والتتابع في الدراسة وأيضا في تأليف المنهج المدرسي مما يدعو الى أهمية التركيز على مراجعة ما سبق دراسته في الدروس السابقة والتأكيد عليها من خلال ربطها مع الدرس الذى يقوم به المعلم لتدريسه في وقته وهذا يؤكد ان مهارة ربط القاعدة أو النظرية بما سبق من دراته في الدروس أو الصفوف السابقة وهذه أيضا ما تؤكده دراسة كلا من (N و Kelly، ٢٠١٠)، دراسة (McClung، ٢٠٠٠)

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك تعد فقرات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور تدريس الصولفيج الغنائي يعد من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

ويوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس التاريخ والتذوق الموسيقى.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس التاريخ والتذوق الموسيقى والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	اعرض الشخصية الموسيقية أو العصر الموسيقي من خلال سرد التاريخ	٤.٥٧	%٩١.٥	٦٠٤.	185.364	**0.01	دالة	عالي جدا	3
٢	أوضح اهم مميزات العصر الموسيقى او اهم اعمال الشخصية الموسيقية من خلال فيديوهات عنها	٤.٦٨	%٩٣.٥	٥٢٥.	218.084	**0.01	دالة	عالي جدا	1
٣	١١ أهمية التذوق الموسيقى للتلاميذ من خلال عرض الاعمال الموسيقية الفنية المتنوعة	٤.٥٨	%٩١.٦	٥٦٦.	198.227	**0.01	دالة	عالي جدا	2
٤	اشرح التذوق الموسيقى من خلال اسماع الطلاب النماذج الموسيقية وكيفية تذوقها	٤.٥٠	%٩٠	٦٢٠.	177.951	**0.01	دالة	عالي جدا	5
٥	اربط بين التاريخ والتذوق الموسيقى من خلال ربط القصة الموسيقية بالمصاحبة الموسيقية	٤.٣٦	%٨٧.٢	٧٠١.	152.394	**0.01	دالة	عالي	6
٦	اقيم معارف التلاميذ للتاريخ والتذوق الموسيقى من خلال التلاميذ لأهم الاعمال وابرز المعلومات المستخلصة من كل درس	٤.٥٢	%٩٠.٣	٦٠٣.	183.461	**0.01	دالة	عالي جدا	4
	المهارة الخامسة: تدريس التاريخ والتذوق الموسيقى	**٤.٥**	**%٩٠.٧**	٠.٤٦٨	237.599	**0.01	**دالة**	عالي جدا	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية للفقرات رقم (٣،٤،٦،١،٢) تراوحت بين (٤.٦٨ إلى ٤.٥٠) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٣.٥ % إلى ٩٠٠%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا،

ما عدا الفقرة رقم (٥) بلغ المتوسط الحسابي لها (٤.٣٦) والمتوسط الحسابي النسبي (٨٧.٢ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بممارسة عالية فقط، حيث حازت فقرة (أوضح اهم مميزات العصر الموسيقى او اهم اعمال الشخصية الموسيقية من خلال فيديوهات عنها)المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس التاريخ والتذوق الموسيقى ، تلتها فقرة (١١ أهمية التذوق الموسيقى للتلاميذ من خلال عرض الاعمال الموسيقية الفنية المتنوعة)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (اعرض الشخصية الموسيقية أو العصر الموسيقي من خلال سرد التاريخ)، والرابعة فقرة (اقيم معارف التلاميذ للتاريخ والتذوق الموسيقى من خلال التلاميذ لأهم الاعمال وابرز المعلومات المستخلصة من كل درس)، والخامسة (اشرح التذوق الموسيقى من خلال اسماع الطلاب النماذج الموسيقية وكيفية تذوقها)، والسادسة (اربط بين التاريخ والتذوق الموسيقى من خلال ربط القصة الموسيقية بالمصاحبة الموسيقية)، ويمكن تفسير ذلك على أن ما يميز شرح الجانب التاريخي والتطور الموسيقى من خلال شرح العصر الموسيقى أو الشخصية الموسيقية بالأسلوب القصصي باستخدام الفيديوهات المسجلة مما يسهل على الطلاب المعلومة ويسهل على المعلم استرجاع المعلومة من وقت الى آخر من خلال استرجاع الفيديو وهذه أيضا ما تؤكده دراسة (N و Kelly، ٢٠١٠)

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك تعد فقرات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور تدريس التاريخ والتذوق الموسيقى من المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

والجدول رقم (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينة واحدة لفقرات محور تدريس العزف الموسيقى.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات محور تدريس العزف الموسيقى والمحور ككل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة	مستوى الممارسة	ترتيب الفقرة
١	أوضح للتلاميذ الالة الموسيقية المستخدمة وكيفية العزف عليها	٤.٦٧	%٩٣.٥	٥٢٣.	218.791	**0.01	دالة	عالي جدا	1
٢	أدون النوتة الموسيقية للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا تمهيدا للعزف	٤.٥٠	%٩٠	٦٦١.	166.667	**0.01	دالة	عالي جدا	5
٣	اقرأ للتلاميذ المدونة الموسيقية ايقاعيا قبل العزف	٤.٥٦	%٩١.٣	٦٣٨.	175.282	**0.01	دالة	عالي جدا	3
٤	اغنى للتلاميذ المدونة الموسيقية نغميا لتوضح أماكن النغمات على الآلة الموسيقية	٤.٥٤	%٩٠.٧	٦٢٩.	176.593	**0.01	دالة	عالي جدا	4
٥	أؤدى التمرين أو المقطوعة الموسيقية عزفا أمام الطلاب قبل التدريب	٤.٥٨	%٩١.٥	٥٩٦.	188.093	**0.01	دالة	عالي جدا	2
٦	اعطى الفرصة للتلاميذ بالتدريب منفردا بعزف التمرين أو المقطوعة بعد شرح آلية العزف	٤.٣٦	%٨٧.٣	٧٣٤.	145.595	**0.01	دالة	عالي	6
٧	أدرب كل طالب على حده للعزف الموسيقى على الآلة الموسيقية	٣.٩٨	%٧٩.٦	٩١٥.	106.518	**0.01	دالة	متوسط	9
٨	اسمع عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع تقديم التغذية الراجعة له	٤.١٢	%٨٢.٤	٨٧٣.	115.543	**0.01	دالة	عالي	8
٩	اقيم عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع وضع الدرجة الواقعية في سجل الدرجات	٤.٢٠	%٨٤.٠	٨٠٤.	127.875	**0.01	دالة	عالي	7
	المهارة السادسة: تدريس العزف الموسيقى	**٤.٤**	**%٨٧.٨**	**٠.٥٢٢**	205.982	**0.01	**دالة**	عالي	

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي للفقرات رقم (١،٢،٣،٤،٥) تراوحت بين (٤.٦٧ إلى ٤.٥٠) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٩٣.٥ % إلى ٩٠ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية جدا، أما الفقرات رقم (٦،٨،٩) تراوحت بين (٤.٣٦ إلى ٤.١٢) وبلغ – المتوسطات النسبية لها من (٨٧.٣ % إلى ٨٢.٤%)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على ممارسة جميع فقرات هذه المهارة عالية فقط،، في حين بلغ المتوسط الحسابي للفقرة رقم (٧) (٣.٩٨) والمتوسط الحسابي النسبي (٧٩.٦ %)، وبالتالي يمكن تفسير استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بممارسة متوسط فقط، وتعد الفقرة الوحيدة في الاستبانة التي حققت مستوى ممارسة متوسط من بين جميع فقرات الاستبانة، والبالغ عددها (٤٩) فقرة، ويمكن أن يعزى ذلك على أن ممارسة هذه الفقرة في التدريس تحتاج جهد ووقت كبير من المعلم لأنها تتطلب أن يتم تدريب كل طالب على المهارة الموسيقية على حدة، في حين حازت فقرة (أوضح للتلاميذ الالة الموسيقية المستخدمة وكيفية العزف عليها) المرتبة الأولى من فقرات مهارة تدريس العزف الموسيقى، تلتها فقرة (أؤدى التمرين أو المقطوعة الموسيقية عزفا أمام الطلاب قبل التدريب)، وفي المرتبة الثالثة فقرة (اقرأ للتلاميذ المدونة الموسيقية ايقاعيا قبل العزف)، والرابعة فقرة (اغنى للتلاميذ المدونة الموسيقية نغميا لتوضح أماكن النغمات على الآلة الموسيقية)، والخامسة (أدون النوتة الموسيقية للتلاميذ على السبورة أو من خلال صورة الكترونيا تمهيدا للعزف)، والسادسة (اعطى الفرصة للتلاميذ بالتدريب منفردا بعزف التمرين أو المقطوعة بعد شرح آلية العزف)، والسابعة فقرة (اقيم عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع وضع الدرجة الواقعية في سجل الدرجات)، والثامنة (اسمع عزف كل طالب للتمرين أو المقطوعة كاملا مع تقديم التغذية الراجعة له) والتاسعة (أدرب كل طالب على حده للعزف الموسيقى على الآلة الموسيقية)، ويمكن تفسير ذلك على ذلك انه لا يمكن للمعلم تعليم الطلاب على الآلات الموسيقية بدون التعرف على مكونات الآلة أولا ثم كيفية العزف عليه فهي تعتبر من أهم المهارات الأساسية في العزف الموسيقى وهذه أيضا ما ذكرته دراسة (McClung، ٢٠٠٠)

كما كانت القيمة الاحتمالية (Sig) (0,01) لذلك تعد فقرات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسي لفقرات هذا المحور، وعليه يمكننا من تفسير أن هذه الفقرات لمحور تدريس العزف الموسيقى يعد من

المهارات التدريسية لمعلمي المهارات الموسيقية الممارسة واقعا وبشكل عالٍ جداً في مدارس سلطنة عمان.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة نوصى:

١. أهمية زيادة ممارسة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عمان للمهارات التدريسية للمادة
٢. الاهتمام بتوضيح المهارات التدريسية في أدلة معلمي المهارات الموسيقية بسلطنة عمان.
٣. الاستفادة من مهارات المستقبل وربطها مع المهارات التدريسية بمادة المهارات الموسيقية.

قائمة المراجع

أولا- المراجع بالعربية:

أحمد البيومى. (١٩٩٢). *القاموس الموسيقى* . القاهرة: المركز القومى (الأوبرا).

بن قسمية فريد. (مارس، ٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي التعليم المتخصص لفئة الأطفال المعوقين سمعيا للكفايات التدريسية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*.

خليل ابراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، و عبدالباقي أبو زيد . (٢٠١٤). *أساسيات التدريس* . عمّان: دار المناهج (الطبعة الأولى)، صفحة ٨٣-٨٤. بتصرّف.

سهير عبد العظيم. (١٩٩٢). *أجندة الموسيقى العربية*. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

صلاح الدين عرفة محمود. (٢٠٠٥). *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة بتصرف.

عودة عبد الجواد أبو سنينة. (٢٠١٢). *درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن* . دمشق: مجلة جامعة دمشق-المجلد ٢٨-العدد الرابع.

فخري رشيد خضر. (٢٠٠٦). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. ب.د.

منذر سامح العتوم. (٢٠١٤). *مدى ممارسة معلمي التربية الفنية لمبادئ التدريس الفعال في محافظة جرش*. الاردن: مجلة العلوم والفنون. ٢٦ (٢): ٣٣٩-٣٥٢.

نزار محمد الويسى، و خالد محمد العمري. (٢٠٢٠). درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد. *أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية-مج٢٩، ع١*، الصفحات ٧٥ – ٩٧.

هتوف سمارة . (٢٠١٤). *الاناشيد المضمنة فى كتاب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى : مجالاتها ومستوى تنفيذها من معلمات المرحلة الاساسية الدنيا فى مديرية تربية لواء الرصفية*. الأردن: مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد ٢٨(٤) .

وزارة التربية والتعليم بسورية. (٢٠٠٦). *المعايير الوطنية لمادة التربيّة الموسيقيّة في الجمهوريّة العربية السوريّة*. دمشق: المؤسسة العامة للمطبوعات.

ثانيا - المراجع الإنجليزية:

Alan C McClung) .Marc, 2000 .(Extramusical Skills in The Music Classroom .*Music Educators Journal* ،*Vol. 86*)Issue 5.(

DOYLE ALISON .(٢٠١٩ ،١٠ فبراير) .*Skill Set Definition and Examples* . تم الاسترداد من https://mawdoo3.com

Steven N و ،Kelly" .(٢٠١٠) .*Public School Supervising Teachers' Perceptions of Skills and Behaviors Necessary in the Development of Effective Music Student Teachers* ."Bulletin of the Council for Research in Music Education.

العـــدد (١٥)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٢٥٢- ٢٧٢

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

إعـــداد

أ./ يوسف جاسم الضبيب

مدرب بالهيئة العامة للتعليم

التطبيقي والتدريب

بدولة الكويت

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي
في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

أ./ يوسف جاسم الضبيب
مدرب بالهيئة العامة للتعليم
التطبيقي والتدريب
بدولة الكويت

ملخص :

هدفت الدراسة التعرف على طرق التدريس المُتبعة في درس الفلسفة بهدف تنمية القيم والتفكير في الحوار الفلسفي بين الطالب والمعلم، وذلك من خلال رصد الحوارات والمناقشات في درس الفلسفة، وتم تطبيق الدراسة على خمس من مُدرسي مادة الفلسفة من ذوي الخبرة في تدريس المادة بدولة الكويت، وتم مُناقشة القيم وتحليلها اعتمادًا على التحليل النوعي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المُعلمين جعلوا محتوى التعلم أكثر وضوحا ووفروا بيئة من التواصل بين السياقات الفلسفية لدى طلابهم، كما أوصت الدراسة بالتالي :

- ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة الهادفة إلى تنمية التفكير النقدي.
- تشجيع الحوار الفلسفي داخل الفصل بين المعلم وطلابه لإثراء التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فتح المجال أمام الطلاب في التعبير عن آرائهم داخل الفصل، وطرح رؤيتهم الخاصة دون قيود من قبل المُعلم.
- تعليم الطلاب ضرورة احترام آراء الأخرين والتعبير عن آرائهم وما لا يتعارض مع حُريات الآخرين.

الكلمات المفتاحية : المعالجة – التطبيق – الجدال – القيم الأخلاقية – التفكير النقدي.

Teaching strategies for developing critical thinking in the light of classroom philosophical dialogues

Youssef Jassim Al-Dhabib
Trainer at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait

Abstract :

The study aimed to identify the teaching methods used in the philosophy lesson with the aim of developing values and thinking in the philosophical dialogue between the student and the teacher, by monitoring the dialogues and discussions in the philosophy lesson. The study was applied to five philosophy teachers with experience in teaching the subject in the State of Kuwait. Values are discussed and analyzed based on the qualitative analysis.

The results of the study concluded that the teachers made the learning content more clear and provided an environment of communication between the philosophical contexts of their students. The study also recommended the following :

- The need to use modern teaching strategies aimed at developing critical thinking.
- Encouraging philosophical dialogue within the classroom between the teacher and his students to enrich the critical thinking of secondary school students.
- Opening the way for students to express their opinions in the classroom, and present their own vision without restrictions by the teacher.
- Teaching students the necessity of respecting the opinions of others and expressing their opinions in a way that does not conflict with the freedoms of others

Keywords: Treatment - Application - Argumentation - Moral Values - Critical Thinking.

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

أ./ يوسف جاسم الضبيب
مدرب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
بدولة الكويت

مقدمة :

في ضوء التنوع الثقافي الذي فرضته العولمة على المجتمعات بشكل عام، وعلى المجتمعات العربية بشكل خاص، وما استوجب على القائمين على العملية التعليمية وبخاصة مُدرسي الفلسفة في البحث عن استراتيجيات تدريس مُناسبة كمحاولة تعليم الطلاب التفكير النقدي في القضايا الأخلاقية والمجتمعية في درس الفلسفة.

حيث يوصف التفكير النقدي بأنه التفكير عالي المستوى الذي يتسم بالوضوح والعقلانية وفهم العلاقة المنطقية بين الأفكار (أحمد، ٢٠٢٢)، والقدرة على الانخراط في التأمل نحو المستقبل (اليوسفي، ٢٠٢٢)، والمفكر النقدي يتصف بأنه لديه أرضية خصبة لمهارات التفكير، ومنفتح الذهن، وعقلانية في إصدار الأحكام، وتقبل وجهات نظر الآخرين (بردي، ٢٠٢١).

ويلعب درس الفلسفة دوراً كبير في تأهيل الطلاب نحو التفكير النقدي (بوجار، ٢٠٢١)، وهناك مجموعة مُتزايدة من الأبحاث التجريبية حول المناهج الحوارية للاستدلال وتعليم التفكير النقدي من خلال الاستراتيجيات التدريسية التي تُسهم في تسهيل الحوارات الصفية الأخلاقية المُتمثلة في القيم والأحكام الأخلاقية، ويتم فحصها بشكل نقدي بالقيم (دافيس، ٢٠٢١)، ولذلك يحتاج طلاب المدرسة الثانوية إلى المساعدة حتى يصبحوا مُدركين لمناحي التعلم التي يُمكن أن يوفرها لهم حوار الفصل الدراسي في الفلسفة عندما يحتاجون إلى التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية والمجتمعية.

التفكير النقدي مُشبع بالقيم :

يشتمل التفكير النقدي على كفاءة ثلاثية الأبعاد: أولها الوصف التقليدي للتفكير النقدي يتوافق مع البعد المعرفي، والبعد الثاني هو ما وراء المعرفي: حيث إن التفكير النقدي يستلزم التفكير الذاتي والنقد الذاتي ومهارات التفكير العليا، والبعد الثالث ويتعلق بالأخلاق، والأخلاق والقيم، والتفكير النقدي متأصل معياري (زين الدين، ٢٠٢١)، حيث يركز على إصدار أحكام قيمة أخلاقية حول الإجراءات التي تستحق المتابعة.

ويُعرف التفكير النقدي المُشبع بالقيم على أنه التفكير المنطقي المُتسق والمنطقي ذاتيًا والذي يركز على تحديد الشيء الصحيح الذي يجب أن نؤمن به أو نفعله (عبدالعال، ٢٠٢٠)، والتفكير الجيد هو حجة متسقة منطقيًا ، تحتوي على أسباب داعمة وحجج مضادة، مع الأخذ في الحسبان البعد ما وراء المعرفي من خلال إضافة التفكير الذاتي النقدي في عملية ونتائج نتائج التفكير، ويتم تناول البعد الأخلاقي من خلال التأكيد على أن التفكير النقدي هو كفاءة معيارية بطبيعتها (عبدالله ، ٢٠٢٠).

وفي التفكير النقدي المُحمّل بالقيمة، يتخذ المعلمون مقاربة غير مباشرة لقيم التدريس: والهدف ليس نقل القيم فقط، بل تشجيع الطلاب على التفكير في قيمهم الخاصة ، وتشكيل أحكام قيمية ، والتفكير في استدلالهم وأفعالهم، والقيم الأخلاقية هي أفكار عن حياة جيدة وكيف يجب أن يتعايش الناس معًا، وهي تتميز عن التفضيلات الشخصية والرغبات والأعراف الاجتماعية والقيم غير الأخلاقية ، مثل القيم الاقتصادية أو الجمالية أو العملية، والقيم الأخلاقية ليست مجرد تفضيلات، ولكن لها علاقة بنوع الأشخاص الذين نريد أن نكون معهم، ونوع المجتمع الذي نريد بناءه (عبدالمالك، ٢٠٢٠).

وتتطلب القيم الأخلاقية أيضًا أن يُفكر الناس في مدى استصوابهم وصوابهم ؛ وتعتبر القيم الأخلاقية صحيحة (أخلاقياً)، وبالتالي تتجاوز القيم الأخلاقية سياق معين لديهم نزعات دائمة في المعتقدات حول ما إذا كان نوع معين من السلوك صحيحًا أم خاطئًا، والتي يمكن أن

تكون مُرتبطة في كثير من الأحيان باعتبارات الرفاهية والحقوق والعدالة والحرية والمساواة والتضامن (عمراني، ٢٠٢٠).

تعليم التفكير النقدي المُشبع بالقيم في الحوارات الصفية :

يُشير كل من البحث النظري والتجريبي إلى أن الحوار الصفي هو وسيلة مُثمرة لتعليم التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية، وجادل الباحثون في أن الحوارات تُشرك الطلاب بشكل فعال في صنع المعنى التعاوني، وتشجيع التفصيل والتفكير، علاوة على ذلك يجب على المُشاركين في الحوارات مراعاة وجهات نظر الآخرين، وغالبًا ما يتناقض الحوار مع الإلقاء ، حيث يجب على الطلاب تقديم إجابات صحيحة لأسئلة المعلمين، وعلى النقيض من ذلك، في الحوار، يسهل المعلم تحقيقًا تعاونيًا في سؤال مفتوح ومثير للجدل، ويتقاسم السلطة الأخلاقية والمعرفية مع الطلاب (المنوفي وآخرون، ٢٠٢٢).

ويُمكن أن تُعزز الحوارات التفكير الأخلاقي عند مناقشة القيم الأخلاقية بشكل صريح، وعندما تتم هذه المناقشة فيما يتعلق بالمعضلات أو الأمثلة الملموسة، ولو اتفقت غالبية الناس على أهمية القيم الأخلاقية ، مثل العدالة والمساواة، على مستوى مجرد ، فقد لا يتفقون على المسار الصحيح للعمل في موقف معين، وتستدعي المعضلات والأمثلة الواقعية الملموسة الأحكام الأخلاقية للطلاب ، خاصةً عندما يتم طرح أسئلة يجب طرحها عليهم بدلاً من الأسئلة الواقعية (رجب، وآخرون، ٢٠٢٢).

واتفق العديد من المؤلفين بأن مُعلم الفلسفة يلعب دورًا حاسمًا في إدراك هذه الخصائص لأنها تتطلب التحضير والمجالات للتأكد من أن المناقشات تدور حول القيم الأخلاقية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرس تقديم نموذج للتفكير الأخلاقي النقدي وتسهيل المناقشات الصفية التي يتم فيها فحص القيم الأخلاقية بدقة، وللقيام بذلك يجب أن يكون لدى المعلمين معرفة فلسفية حول القضايا الأخلاقية والمفاهيم الأخلاقية ووجهات النظر المتنافسة والحجج والنقد المشترك المرتبط بهذه المعضلات (سيد، ٢٠٢٢)، ومع ذلك، هناك القليل من الدراسات التجريبية التي توفر نظرة ثاقبة لاستراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها لتعزيز التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية.

وعلى النقيض من ذلك، فيما يتعلق بالبعد المعرفي، هُناك عدد من الدراسات حول كيف يمكن للمدرسين تعزيز الاستدلال والحجج في الحوار الصفي، وقدموا إطار عمل مجرب ومختبر للمعلمين لتسهيل التفكير النقدي، وهي تحدد أربعة معايير للمناقشة الجيدة في الحوار: تنوع وجهات النظر، والوضوح، وقبول الأسباب والأدلة، والصلاحية المنطقية، كما يصفون مجموعة من ممارسات التيسير لمساعدة المعلمين على تحديد متى وكيف يتدخلون أثناء المناقشات (Coffman, Beer , 2011).

بالإضافة إلى أنه يُقدم سبع حركات تيسير وثلاثة مبادئ تربوية يمكنها تحسين جودة المناقشة، والإشارات هي إعادة صياغة، أو التصفية، أو تحديد أو إكمال أمر، وتحديد مكان، وتسمية الحركات، والتحقيق في المنطق، وإعادة التوجيه، وتتكون المبادئ التربوية من تتبع الاستفسار، بهدف الحصول على أحكام معقولة، والسماح للطالب بالاستفسار (Coffman, Beer , 2011).

التدريس الموجه نحو التغيير :

الهدف من تدريس التفكير النقدي المُشبع بالقيم هو تمكين الطلاب من تطبيقه في سياقات مختلفة، ليس فقط في السياق الذي تعلموا فيه ولكن أيضًا في الحياة اليومية (بوجار، ٢٠٢١)، وبالتالي ، فالهدف نقل التفكير النقدي المُشبع بالقيم، والنقل هو قدرة الشخص على تطبيق اكتساب التعلم في مجموعة متنوعة من المواقف الجديدة، و نظرًا لأن النقل لا يحدث عادةً تلقائيًا، فمن المهم تطبيق استراتيجيات التدريس الموجهة نحو النقل بوعي والتي تزيد من احتمالية النقل (رجب، وآخرون، ٢٠٢٢)، والدراسة الحالية تعتمد ثلاثة مبادئ تصميم للتدريس الموجه نحو التحويل، ويمكن تعزيز التغيير من خلال :

١- جعل محتوى التعلم أكثر فائدة للطلاب.

٢- إفساح المجال للاختلاف.

٣- التفكير وراء المعرفي في عملية التعلم ونتائجها.

ومع ذلك، لم يتم تطوير مبادئ التصميم هذه خصيصًا للتدريس الحواري ، ولا فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية.

ويقوم مبدأ التصميم الأول على جعل محتوى التعلم أكثر فائدة للطلاب ، ويعزز النقل لأنه يزيد من مشاركة الطلاب النشطة ومشاركتهم في أنشطة التعلم، وهذا يجعلهم على دراية بأهمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم في الحياة اليومية (عبدالحميد، ٢٠٢٢)، ويمكن للمعلمين جعل دروسهم ذات مغزى أكبر من خلال البناء على المعرفة الموجودة مسبقًا للطلاب، إجراء اتصالات صريحة بمواقف الحياة الواقعية، ودعوة الطلاب للنظر في المحتوى التعليمي من منظور شخصي من خلال الأهداف والأسئلة، وإتاحة الفرص لهم لاتخاذ خياراتهم الخاصة في المناهج الدراسية، ويتوقع أن تكون معظم المناقشات الفلسفية في الفصول الدراسية ذات مغزى، خاصةً عندما يكون لدى الطلاب مسؤولية مشتركة عن محتوى وعملية حوار الفصل الدراسي (مرين، خليفي، ٢٠٢٢).

ومبدأ التصميم الثاني هو خلق تناقض، ويشير هذا إلى قيام المعلم بإجراء اتصالات واضحة بين سياقين أو أكثر من سياقات التعلم، ويتعلم الطالب التعرف على السياقات التي يكون فيها التفكير النقدي المُشبع بالقيم وثيقة الصلة ثم تطبيق ما تعلموه على موقف جديد، ويمكن للمعلم إنشاء تناقض عبر إعادة السياق ، والمقارنة أو التعميم تحدث إعادة السياق عندما يطبق المتعلمون ما تعلموه في سياق مختلف، وتميل التعميمات إلى أن تكون مفاهيم أكثر تجريدًا ، مثل القيم الأخلاقية ومبادئ التفكير وغيرها من مفاهيم فلسفية من خلال التحقيق في التعميمات في سياقات متعددة، ويدرك الطلاب أن المفاهيم العامة قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، ويمكن أن يكون لها معنى مختلف قليلاً في كل موقف، وفي دراسة حول كيفية تسهيل المعلمين للمناقشة وكيف يفكر الطلاب في الموضوعات المثيرة للجدل حيث جادلوا بأنه من المهم تحليل القضايا المماثلة عند مناقشة القيم الديمقراطية مع الطلاب لأن مثل هذه المناقشة يُمكن أن تؤدي إلى فهم ثري لتلك القيم (Shelina, Mitina, 2015).

ونتوقع أن يكون مبدأ التصميم الثالث وثيق الصلة بشكل خاص بالتعليم الحواري لأنه قد يكون من الصعب على الطلاب التمييز بين مبادئ التفكير التي تعلموها في الحوارات والعناصر الأكثر سطحية لتلك الحوارات، والانعكاس ما وراء معرفي هو الرصد والتقييم المتعمد لعمليات التعلم ونتائجها من خلال التفكير ما وراء المعرفي حيث يصبح الطلاب على دراية بكيفية ماذا

يتعلمون ؟، مما يساعدهم على اختيار المعرفة والمهارات المكتسبة في المواقف المستقبلية أو تطبيقها أو تحويلها، وللتفكير في عملية التعلم (Caliskan, Sunbul, 2011).

ويمكن للمدرسين معالجة الأبعاد الاستراتيجية والاجتماعية للبحث الحواري (على سبيل المثال ، من يساهم؟ هل نقوم بإجراء اتصالات مع مساهمات الآخرين؟ كيف نواصل الإجابة على السؤال الرئيس؟)، للتفكير في نتائج التعلم، ويمكن للمدرسين أن يطلبوا من الطلاب شرح ما تعلموه أو تقييم التقدم المحرز في الاستعلام الحواري، ومن المعترف به على نطاق واسع أن انعكاس ما وراء المعرفي مهم، لكن الانعكاس وراء المعرفي هو حلقة تعليمية غالبًا ما تُترك غير مكتملة لأنها قد تأتي في وقت متأخر من اليوم، وعندما يفتقر كل من المعلمين والطلاب غالبًا إلى الحافز لمراجعة ما تم بشكل جيد وما لم يتم.

وتبدو مبادئ التصميم المُتاحة للتدريس الموجه نحو التحويل ملائمة وقابلة للتطبيق على التدريس الحواري، ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كان المعلمون ينفذون بالفعل استراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل خلال حوارات الفلسفة في الفصول الدراسية وكيف يمكنهم ذلك، وما هي الطرق التي يمكنهم بها تعزيز نقل التفكير النقدي المحمّل بالقيمة.

مشكلة الدراسة :

الهدف الرئيس من الدراسة الحالية هو المساهمة في نظرة ثاقبة حول كيفية تعامل مُعلم الفلسفة مع تدريس البُعد الأخلاقي للتفكير النقدي داخل الفصل، وركزت الآدبيات السابقة على المفاهيم التقليدية للتفكير النقدي وكيف يساهم التدريس الحواري وتيسير المعلم أثناء الحوارات في قدرات التفكير النقدي لدى الطلاب (دافيس، ٢٠٢١)، (بوجار، ٢٠٢١)، (زين الدين، ٢٠٢١)، ومع ذلك، لا تقدم هذه الآدبيات نظرة ثاقبة على القيم المُشبعة بالتفكير النقدي، وتهدف هذه الدراسة تحديد استراتيجيات التدريس التي يُمكن استخدامها لتعزيز التفكير النقدي المحمّل بالقيم بطريقة موجهة نحو التغيير، وتتوقع الدراسة إمكانية العثور على التفكير النقدي المُشبع بالقيم في فصول الفلسفة بالمدارس الثانوية نظرًا لأن الحوار في الفصل الدراسي هو نهج تربوي سائد في تعليم الفلسفة، علاوة على ذلك ، تعتبر الأخلاق والمنطق والتفكير النقدي عناصر أساسية في المنهج الدراسي، ومعلمي الفلسفة هم فلاسفة مدرَّبون أكاديميًا ، لتدريس

الأخلاق، وتيسير الحوارات الصفية، وللتحقيق في هذا الشأن ، تم بخمسة من معلمي مادة الفلسفة ذوي الخبرة لإجراء ثلاثة حوارات في فصول الفلسفة بالمدارس الثانوية بدولة الكويت.

وتلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما هي استراتيجيات التدريس المُستخدمة في تنمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم في حوارات الفلسفة الصفية ؟

٢- ما هي استراتيجيات التدريس المُستخدمة في تنمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم بطريقة موجهة نحو التغيير؟

الطريقة والإجراءات :

تم إجراء دراسة استكشافية مُتعددة ، ودراسة الحالة باستخدام الملاحظة في الفصول الدراسية وتسجيل أكثر من (١٥) حوار فلسفي بين المُعلم والطلاب داخل الفصل، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام المقابلات شبه المُنظمة مع المعلمين الخمسة المُشاركين للحصول على رؤية أفضل لأهداف ونوايا المعلمين أثناء المناقشات الصفية لدرس الفلسفة بالمدارس الكويتية، وذلك من تحليل المحتوى، وتم اختيار المناقشات مع عدد كبير من المساهمات ذات القيمة العالية لمزيد من التحليل، واستراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل.

[١] المشاركون :

المشاركون هم خمسة من مُعلمي الفلسفة في المدارس الثانوية اللذين وافقوا على مُشاركة الباحث؛ وتم اختيار عينة من المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات في تدريس مادة الفلسفة بالمدارس الثانوية منهم ثلاث مُعلمين حاصلين على درجة الماجستير في الفلسفة ، هذا بالإضافة إلى مُشاركة طلابهم في الفصل أثناء التدريس، هذا بعد إبلاغ جميع أولياء الأمور بالدراسة، ومُشاركة أبنائهم فيها.

[٢] الإجراءات :

طلب الباحث من معلمي الفلسفة إجراء حوارات في الفصل لمدة لا تقل عن (١٠) دقائق حول ثلاثة مواضيع مختلفة، وهي : (العدالة العالمية، الهوية، والمعرفة)، وتم اختيار موضوعات من فروع مختلفة للفلسفة (الفلسفة الاجتماعية، والأنثروبولوجيا الفلسفية، ونظرية المعرفة)،

لاكتساب نظرة ثاقبة في التفكير الناقد المُشبع بالقيم عبر مجموعة من الموضوعات الفلسفية، وطلب منهم القيام بذلك بالطريقة التي يجرون بها حوارات في درس الفلسفة داخل الفصل الدراسي، وكانت التعليمات على النحو التالي : اختيار المعلمون سؤالهم الرئيسي أو مثال (أمثلة) للمناقشة ويقرروا كيفية تضمين الحوارات في المنهج الدراسي، ويظهر الجدول التالي الأسئلة الرئيسية لكل حوار في الفصل الدراسي على النحو التالي :

جدول (١)

معلم	العدالة العالمية	الهوية	المعرفة
١	هل من الصواب أخلاقيًا أن تقدم الدول الغنية مُساعدات تنموية للدول الفقيرة؟	إلى أي مدى أنت وطني ؟	هل نعرف معنى العيش في دولة نامية ؟
٢	ما هي الديمقراطية من وجهة نظرك؟	هل يمكن للمراهق أن يكون جدير بالثقة ؟	هل يمكنك أن تعرف نفسك حقاً ؟
٣	ما هي العدالة ؟	كيف يمكن أن تكون على طبيعتك ؟	ما هو معنى المعرفة ؟
٤	أي نوع من الحرية مطلوب في مجتمع ديمقراطي ؟	ماذا يعني أن تكون واقعياً ؟	هل يمكنك حقا أن تعرف نفسك بموضوعية؟
٥	كيف يمكننا أن نجعل العالم أكثر عدلاً؟	كيف تطور هويتك ؟	ما الذي يمكننا معرفته على وجه اليقين ؟

ويظهر الجدول التالي : معلومات أساسية عن المناقشات التي تمت ملاحظتها خلال المساهمة والمشاركة على النحو التالي :

جدول (٢) المناقشات التي تمت ملاحظتها خلال المساهمة والمشاركة

المناقشة	المدة (بالدقائق)	عدد مرات الدوران	عدد دوران المعلمين (% اجمالي)	عدد دوران الطلاب (% اجمالي)	اجمالي عدد الكلمات	عدد كلمات المعلمين (%اجمالي)	عدد كلمات الطلاب (% اجمالي)	عدد الطلاب في الفصل	عدد الطلاب المتحدثين (% اجمالي)
المعلم الأول									
١	١٤ دقيقة	٧٩	٤١ (%٥٢)	٣٨ (%٤٨)	٢٢٣٩	١٢٥٦ (%٥٦)	٩٨٣ (%٤٤)	٢٧	١٠ (%٣٧)
٢	٢٠ دقيقة	١٣٣	٧٠ (%٥٣)	٦٣ (%٤٧)	٣٢٧٧	١٧٦٣ (%٥٤)	١٥١٤ (%٤٦)	٢٦	٩ (%٣٥)
٣	٧ دقائق	٧٨	٤٣ (%٥٥)	٣٥ (%٤٥)	٨٨٣	٦٠٩ (%٦٩)	٢٧٤ (%٣١	٢٢	٦ (%٢٧)

المناقشة	المدة (بالدقائق)	عدد مرات الدوران	عدد دوران المعلمين (% اجمالي)	عدد دوران الطلاب (% اجمالي)	اجمالي عدد الكلمات	عدد كلمات المعلمين (%اجمالي)	عدد كلمات الطلاب (% اجمالي)	عدد الطلاب في الفصل	عدد الطلاب المتحدثين (% اجمالي)
المعلم الثاني									
١	٢١ دقيقة	١١٢	٥٨ (٥٢%)	٥٤ (٤٨%)	٢٧٥٧	١٣٣٧ (٤٨%)	١٤٢٠ (٥٢%)	٢٠	٩ (٤٥%)
٢	١٤ دقيقة	١٠٢	٥١ (٥٠%)	٥١ (٥٠%)	٢١٨٣	١٠٥٠ (٤٨%)	١١٣٣ (٥٢%)	٢٢	٨ (٣٦%)
٣	٩ دقائق	٧٥	٣٤ (٤٨%)	٤١ (٥٢%)	١٤٨٩	٥٦٤ (٣٨%)	٩٢٥ (٦٢%)	٢٢	٩ (٤١%)
المعلم الثالث									
١	٤٠ دقيقة	٢٤٢	٩٠ (٣٧%)	١٥٢ (٦٣%)	٥٨٨٢	٢٤٧٢ (٧٣%)	٣٤١٠ (٥٨%)	٢٠	١٢ (٦٠%)
٢	٣٨ دقيقة	٢١٦	٨٣ (٣٨%)	١٣٣ (٦٢%)	٤٢٤٦	١٤١٣ (٣٣%)	٢٨٣٣ (٦٧%)	٢٠	١٠ (٥٠%)
٣	٢١ دقيقة	١٤٠	٥٧ (٤١%)	٨٣ (٥٩%)	٣٠٠١	٦٣٦ (٢١%)	٢٣٦٥ (٧٩%)	١٨	١١ (٦١%)
المعلم الرابع									
١	٢١ دقيقة	١٠٩	٥٣ (٤٩%)	٥٦ (٥١%)	٣٧٤٦	٢٧١٧ (٧٣%)	١٠٢٩ (٢٧%)	١٥	٨ (٥٣%)
٢	٢٠ دقيقة	٦٢	٣٢ (٥٢%)	٣٠ (٤٨%)	٣٥٧٠	٢٤٥٠ (٦٩%)	١١٢٠ (٣١%)	١٠	٧ (٧٠%)
٣	١٢ دقيقة	٤٤	٢٣ (٥٢%)	٢١ (٤٨%)	١٩٥٨	١٣٩٤ (٧١%)	٥٦٤ (٢٩%)	٨	٦ (٧٥%)
المعلم الخامس									
١	٢٥ دقيقة	٢٠٦	٩٣ (٤٥%)	١١٣ (٥٥%)	٣٧٨٨	٢١٧٣ (٥٧%)	١٦١٥ (٤٣%)	١٦	١٢ (٧٥%)
٢	٢٥ دقيقة	١٨١	٨٨ (٤٩%)	٩٣ (٥١%)	٣٣٣٨	١٨٢٩ (٥٥%)	١٥٠٩ (٤٥%)	١٣	١١ (٨٥%)
٣	٣٢ دقيقة	٢٥٣	١١٤ (٤٥%)	١٣٩ (٥٥%)	٤٩٥٧	٢٧٤٥ (٥٥%)	٢٢١٢ (٤٥%)	١١	١٠ (٩١%)
المتوسط	٢٠ دقيقة	١٣٥	٦٢ (٤٨%)	٧٨ (٥٢%)	٣٠٠٩	١٦٢٧ (٥٣%)	١٥٢٧ (٤٧%)	١٨	٩ (٥٦%)
الانحراف المعياري	١١.٢	٦٨.١	٢٦.٦ (٥.٦)	٤٢.٩ (٥.٥)	١٥٣١.٦	٧٥٥.٥ (١٤.٩)	٨٥٢.٢ (١٤.٩)	٥.٧	١.٩ (١٩.٨)

يتضح من الجدول السابق أن كل مقابلة تكونت من جزأين، حيث تم سؤال المعلمين عن رأيهم في حوار الفلسفة في الفصل الدراسي: وما هو هدفهم وكيف يرون دورهم كميسرين للحوار الفلسفي داخل الفصل الدراسي، وتم مشاهدة تسجيلات مُشبعة بالقيم وموجهة نحو التغيير، وتم سؤال المعلمين في آرائهم، ولماذا يقوم المعلم بذلك، وما إذا كان هذا كان له تأثير في دوره داخل الفصل، كما تم استخدام بعض النصوص في المقابلة للتحقق من تفسيرنا

لاستراتيجيات التدريس التي وجدناها في تحليلاتنا وذلك تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

تحليل الحوارات الفلسفية داخل الفصل الدراسي :

تم تحليل نصوص الحوارات الفلسفية المُسجلة لكل سؤال بحثي، وفي المرحلة الأولى تم رصد عدد من المُساهمات المُشبعة بالقيم في الحوارات باستخدام مُخطط ترميز يعتمد على تعريفنا للتفكير النقدي المُشبع بالقيم، وفي المرحلة الثانية تم استخدام الأسلوب الاستقرائي لتحديد استراتيجيات التدريس التي تُعزز التفكير النقدي المُشبع بالقيم للإجابة عن السؤال البحثي الأول، وفي المرحلة الثالثة تم استخدام مُخطط ترميز يعتمد على الإطار النظري للتحليل.

خطة ترميز المساهمات ذات القيمة العالية :

جدول (٣)

الترميز	الوصف	الأمثلة
القيم المُشبعة	يشير إلى القيم الأخلاقية	**الطالب:** يتم معاملة الجميع بالتساوي.
	يُعبر عن حكم أخلاقي	**الطالب:** ليس من العدل ألا يكون للناس الحرية في اختيار المكان الذي يريدون العيش فيه، وليس من العدل أن نعيش هنا حيث الحياة جيدة. **المعلم:** في رأيك، ما هو الشيء الصحيح الذي يجب فعله؟
	حكم على القيمة	**المعلم:** أنت تقول أنه من الجيد إعطاء المال للمحتاجين، لكن لا ينبغي أن يكون ذلك إلزاميًا، هل هذا يعني أنه لا يهم إذا لم تفعل ذلك؟
	أسباب حول القيم الأخلاقية للأحكام القيمية	**الطالب الأول:** لا يمكنك إلقاء اللوم على من لا يفعل ذلك، وهذا سيكون لطيفًا، لكنك لست مسؤولاً عن الآخرين، ويجب أن يكون المرء حراً في الاختيار. **الطالب الثاني:** حسنًا، لست مُتأكدًا؛ أعتقد أنك محظوظ لأنك ولدت في بلد غني، ويجب أن نُشارك بعضنا من هذا الخير مع الأشخاص الذين ليس لديهم ذلك الخير.
لا توجد قيم مُشبعة	لا شيء مما سبق	**الطالب:** ربما يجب أن يكون للاجئين العرب الحق الأخلاقي في المجيء إلى هنا، لكن يبقى السؤال ما الذي سيحدث إذا سمحنا للجميع بالعيش هنا، ولكن قد يؤدي ذلك إلى الفوضى. **المعلم:** لماذا تعتقد أن التمييز دائمًا هو تمييز ظالم، بل تمييز إيجابي.

استراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل في الحوارات المرصودة (السؤال البحثي الثاني) :

[١] مُساهمات ذات قيمة في الحوارات :

أولاً : قامت الدراسة بتشفير (١٥) نسخة باستخدام مُخطط الترميز للمساهمات ذات القيم المُشبعة كما في (الجدول ٣)، وذلك لتحديد المُساهمات ذات القيم المُشبعة والتي لم يتم تحميلها، وتم استخدام نوبات الانعطاف لتحديد وحدة التدوين، وعرفنا المنعطف بأنه كل شيء قاله المُتحدث حتى بدأ مُتحدث آخر في الحديث، وقمنا بترميز جميع المُساهمات في الحوارات، سواء من المُعلم أو من الطلاب، واعتبرت كل مُساهمة إما "مُشبعة بالقيم" أو "غير ذات قيمة كبيرة، ويوضح الجدول (٣) خصائص المُساهمات التي تم ترميزها على أنها مُشبعة بالقيم: وتم احتساب جميع المُساهمات التي يُشير فيها المُتحدث إلى القيم أو الأحكام القيمية على أنها تحمل قيمة، وأظهرت التحليلات أنه يمكن استخدام مُخطط الترميز للمساهمات ذات القيمة المُحملة في التدوين بشكل موثوق بنسبة مئوية للاتفاق ٩٣%.

[٢] استراتيجيات التدريس للتفكير النقدي المُشبع بالقيم :

للإجابة على السؤال الأول ، وتم اختيار الحوارات التي تضمنت عددًا كبيرًا من المساهمات ذات القيمة العالية (أكثر من ١٠ ٪ من إجمالي عدد المنعطفات)، وتم الاعتماد على المنهج الاستقرائي ، لتحديد الموضوعات في البيانات، وتم فحص المُساهمات ذات القيمة العالية للطلاب والمعلمين، للتعرف على : "ما الذي يفعله المعلم مع هذه المساهمة؟ ، وللتحقق من هذا التفسير من خلال المقابلات ، ومراجعة قائمة استراتيجيات التدريس (من خلال تحديد الرموز المتشابهة والمتداخلة والتحقق من النتائج من الأدبيات)، وتحليل البيانات مرة أخرى بقائمة منقحة، ونتج عن ذلك قائمة غير منظمة من (١٥) استراتيجية تدريس، ومن خلال هذه القائمة، تم القيام بترميز الحوارات دون العديد من المساهمات ذات القيمة العالية للتحقق مما إذا كانت استراتيجيات التدريس المحددة مرتبطة بالفعل بالتفكير النقدي المُشبعة بالقيم ، وتم البحث عن طرق لتصنيف استراتيجيات التدريس بطريقة هادفة.

ولتعزيز المصداقية والاتساق ، تحقق الباحث مرارًا وتكرارًا من مخطط التدوين، وقام الباحث بترميز النصوص، ثم تم مناقشة النصوص المشفرة وقوائم الرموز وأوصاف الكود، وتم تكرير

هذا عدة مرات مع عينة الدراسة، وذلك للتحقق مما إذا كانت الرموز متجانسة داخليًا وغير متجانسة خارجيًا، وبعد أن أنشأنا مُخطط الترميز الخاص بالدراسة، تم استخدام نصوص المُقابلة للتحقق من تفسير استراتيجيات التدريس كشكل من أشكال التثليث.

[٣] استراتيجيات التدريس الهادفة لإكساب القيم الأخلاقية :

في جميع الحوارات المُشبعة بالقيم، تم تحديد استراتيجيات التدريس لتطبيق القيم الأخلاقية، حيث احتوت الأوصاف على معلومات كافية للطلاب للتعرف على الموقف أو تصوره، ويظهر الاختلافات التي وجدناها في بعض الحوارات، طُلب من الطلاب إصدار حكم قيمي بشأن موقف ما، وتم تحديد تطبيق أكثر تلقائية: طلب من طلابه تقييم ما إذا كانت الحدود الدولية تختلف عن الحدود الاقليمية، وفيما يتعلق بالتبرير الأخلاقي ساهمت في المناقشة لأن الطريقة التي يتصرف بها، وتعتبر نموذجية لما يفعله معظم الناس وتقف في تناقض صارخ مع موقف الفيلسوف الأخلاقي الذي تمت مناقشته سابقًا.

وما يوضح أهمية تطبيق القيم الأخلاقية في سياقات واقعية؛ وما ساعد المثال في تعزيز الاستقصاء، وما يتجاوز الإجماع الظاهر وعزز النقاش حول المسؤوليات والقيود والقيام بالشيء الصحيح.

[٤] استراتيجيات التدريس والجدل الفلسفي حول القيم الأخلاقية :

في الحوارات الصفية تعرفنا على العديد من الاختلافات في استراتيجيات التدريس لتعزيز التفكير النقدي كما هو موضح قام المعلمون بالتحقيق في استدلال الطلاب، وجعل عملية الاستدلال صريحة، وأبقوا الاستفسار على المسار الصحيح نحو الإجابة على السؤال الرئيس، ودعوا إلى النقد والحجج المضادة ووجهات النظر الإضافية في جميع الاستفسارات ذات القيمة العالية، حيث استخدم المعلمون مثل هذه الاستراتيجيات لتعزيز التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية، حيث تم وصف الاستراتيجيات بالتفصيل في الأدبيات المذكورة، ونحن نركز على استراتيجيات التدريس التي تستهدف على وجه التحديد التفكير حول القيم الأخلاقية.

هي تكيف محمّل بالقيمة لاستراتيجية تدريس معروفة تم استخدامها من قبل جميع المعلمين في حواراتهم المحملة بالقيمة في هذا المثال، لخص كاريل الحجج المحملة بالقيم وبالتالي شدد عليها بدلاً من المساهمات الأخرى في الحوار.

كما لاحظ الباحث مُساعدة جميع المعلمين تقريبًا للطلاب على كيفية صياغة حججهم من خلال تقديم أسباب أو أمثلة إضافية، وفي معظم الحالات كان الطلاب يدافعون عن رأي الأقلية، واتضح هذا في بداية الحوار، كما بدأت الفعاليات الصفية بتبادل الأدوار بين المعلم والطلاب في طرح الأسئلة والمناقشة، والجدال من أجل توضيح الهدف من الفكرة التي يحاول طرحها أمام الجميع داخل الفصل، وتم إعطاء مساحة من الوقت مُناسبة لكل طالب للتعبير عن رأيه ، وتوصيل فكرته أمام الحضور.

النتائج والمُناقشة :

في ضوء ما سبق ، اتضح للباحث أن للاستراتيجيات التدريسية دور فعال في التعرف على الفروق الفلسفية المُتعلقة بالعدالة حيث استخدم بعض المُعلمين مساهمات الطلاب لتحديد مفهوم الحرية والمساواة، وتنسيق القيم، وذلك من خلال صياغة بعض الأسئلة المُتعلقة : بكيف نجعل العالم أكثر عدلاً في حوار المعلم حول العدالة، وأعاد المُعلم صياغة تعريفات مُختلفة للعدالة ظهرت أثناء الحوار ، وقام بكتابتها على السبورة داخل الفصل، وعند فحص حالات إضافية طرحت مجموعة الطلاب داخل الفصل العيد من المفاهيم الإضافية للعدالة مثل : يعامل الجميع على قدم المساواة، أو يحصل الناس على ما يستحقون، أو يجب توزيع الثروات بانصاف، أو يجب التفكير في غياب العدالة وعدم المساواة القائمة.

وقام المعلمون بتقديم منظوراً جديداً وأحكاما قيمية في التفسير من خلال استراتيجية التدريس، حيث شرح بعضهم مواقف مختلفة من الفلسفة الأخلاقية، واستند إلى حُجة كانط بأنه لدينا التزاماً أخلاقياً بالاهتمام بمعاناة غيرنا في جميع أنحاء العالم، على الرغم من أننا قد لا نشعر به أو نتأثر به، ولكن إنسانيتنا تفرض علينا ذلك الدور، وهو ما أضاف للطلاب مفهوم آخر حول قيم المسئولية الاجتماعية في التخفيف عن أعباء الآخرين في بيئتهم ومحاولة البحث حول بعض السبل والحلول التي قد تُسهم في التخفيف من معاناة الآخرين.

كما برزت قيم الاختلاف في الاستراتيجيات الفلسفية داخل الفصل، حيث سمح المعلمون لطلابهم حرية التعبير عن آرائهم بكل شفافية ، وعدم الاكتراث إلى أية عواقب تعيقهم في التعبير عن آرائهم، حتى لو اختلفت مع المجموعة، وفتح باب المناقشة لبعض الآراء المُختلفة، والتعرف على وجهات نظرهم فيما اختلفوا فيه عن آراء المجموعة، وهدفهم من أفكارهم استناداً على حرية احترام الآخر في التعبير عن آرائه المُتعارضة مع المجموعة.

وعلى العكس هُناك بعض الآراء الفردية التي كان لها دور فاعل في إقناع المجموعة بوضوح باختلافه وآرائه المُغايرة في توجيه آراء باقي المجموعة نحو رأيه الفردي من خلال المُناقشة، وإقناعهم بآرائه بالحجة، والإقناع، وأهدافه من أفكاره التي أفصح عنها بكل شفافية ووضوح دون اكتراث لأي لوم أو عقاب من قبل المُعلم، أو نظرات استهجان من قبل زملائه.

اتضح أن بعض الطلاب لعبوا الدور النمطي في الإجابة من خلال تأييد آراء الجميع، وعدم الإفصاح عن أراءهم الداخلية، ولكن مع حدة المُناقشة والحوار والجدال بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المُعلم ، تم استثارتهم نفسياً إلى التعبير عن آرائهم الداخلية ، والإفصاح عنها والاشتراك في المُناقشة بشكل بناء ، وعلى العكس كان لهم آراء مُغايرة إضافة للعملية النقدية أشياء جديدة لم يتطرق إليها الآخرين، وهو ما يُبرز دور الضغط النفسي من خلال المُعلم في استثارة طلابه وفتح المجال أمامهم في التعبير عن آرائهم للإفصاح عن بعض الجوانب التي قد يخشون من الإفصاح عنها أمام المجتمع، وهو ما يستثير لديهم الحس النقدي، وما يُلاقي لدى المعلم الثناء عليه فيما قام به من التعبير عن آرائه بحرية حتى لو كانت تتعارض مع آراء المُعلم، ولكن الشاهد أن يفتح المُعلم المجال أمام الطلاب في عدم الخوف من التعبير عن آرائهم، كما يُسهم في استثارة باقي زملائه من الطلاب في انتهاج نفس النهج في عدم الخوف من المعلم وزملائه في التعبير عن آرائه، وألا يخجل في إبداء آرائه، ولكن بالشكل الذي يقوم على قيم احترام آراء الآخرين، وعدم التقليل من زملائه، وأن تقوم مُناقشته على الموضوعية والإضافة بالجديد حتى ولو كان برأي مُغاير.

وفي المناقشات المفتوحة طلب الباحث من المعلم بعد اتفاق الطلاب داخل المجموعات الفصلية على رأي واحد أن يقوم المُعلم بطرح رأي مُخالف لآرائهم التي اتفقوا عليها جميعا، وذلك

للتعرف على قوة الحجج لديهم في الدفاع عن آرائهم ، وعدم الانسياق إلى أية آراء نقدية تتعارض مع آرائهم إلا عن اقتناع من أنها قد تُمثل آرائهم أو تتقارب مع أهدافها، أو سياقتها، وهو ما قد يُسهم في استثارة التفكير النقدي لدى هؤلاء الطلاب وانتهاجهم الفلسفة النقدية التي القائمة على التفكير النقدي في صُنع قراراتهم.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة ، توصي الدراسة بالتالي :

- ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة الهادفة إلى تنمية التفكير النقدي.
- تشجيع الحوار الفلسفي داخل الفصل بين المعلم وطلابه لإثراء التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فتح المجال أمام الطلاب في التعبير عن آرائهم داخل الفصل، وطرح رؤيتهم الخاصة دون قيود من قبل المُعلم.
- تعليم الطلاب ضرورة احترام آراء الأخرين والتعبير عن آرائهم وما لا يتعارض مع حُريات الآخرين.

المراجـــــــع

أحمد، عبداللطيف محمد سيد (٢٠٢٢). منهج التفكير الغربي المادي من منظور نقدي إسلامي، مجلة دراسات إسلامية، (١٤)، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان، ١٣٧-١٨٠.

بردي، صليحة (٢٠٢١). مظاهر التفكير النقدي في مقولة التلقي لدى نقاد المغرب الإسلامي، ٢ (١١)، مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي ليابس سيد بلعباس، الجزائر.

بوجار، نزيهة (٢٠٢١). استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالقدرة على التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، ٣ (٨)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، ٤٩٨- ٥١٤.

دافيس، مارتن (٢٠٢١). التفكير النقدي في التعليم العالي : أربعة وثلاثون بحثا حول إعمال العقل والإبداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات، (ترجمة : حسني عبدالرحمن الشيمي، عماد عبدالعزيز جاب الله، ياسمين حسني)، ٤ (٨)، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، ٥٥٥-٥٦٤.

رجب، مصطفى محمد أحمد ؛ سلطان، رجب صديق ؛ إبراهيم ، محمد فتحي السيد (٢٠٢٢). الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي وانعكاساتها على السياسة التعليمية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١١)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ١٢٨٣-١٣١٨.

زين الدين، الحبيب استاتي (٢٠٢١). تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب، ٣٦ (٩)، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ١٣٩-١٦٠.

سيد، عمرو جابر قرني (٢٠٢٢). برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، (٩٣)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٤٦٣-٥٣٢.

عبدالحميد ، هناء حمدي محمد (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية المحاكمة العقلية لتدريس الفلسفة في تنمية المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ٢ (٨٦)، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ١٦٩-٢٢٥.

عبدالعال، رباب فهمي أحمد (٢٠٢٠). أثر تنمية التفكير النقدي على الرضا الأكاديمي المدرك والتحصيل الأكاديمي الفعلي للطلاب، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (٢)، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٤٧-١٣٧.

عبدالله، نتلاع (٢٠٢٠). القراءة المنهجية للنصوص وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٠)، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ٣٣-٤٢.

عبدالمالك، هدى حسن أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على تنمية مهارات التفكير النقدي كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة بحوث في التربية النوعية، (٣٧)، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٧٤٧-٧٧٥.

عمراني، آسيا (٢٠٢٠). التفكير النقدي في مشروع النقد الثقافي عند عبدالله الغذامي: مقاربة مفاهيمية نقدية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، ٢ (٥)، ٦٩-٨٣.

مرين ، أحمد ؛ خليفي، بشير (٢٠٢٢). الرواية الفلسفية من لغة الفكر إلى واقع المجتمع، مجلة الحوار الثقافي، ١ (١١)، مجلة الحوار الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة عبدالحميد بن باديس، الجزائر، ٤٠-٥٢.

المنوفي، محمد إبراهيم ؛ غازي، رجاء فؤاد ؛ بنوان، هبة إبراهيم ؛ الشيخ، محمد مصطفى عبدالحميد (٢٠٢٢). التربية الأخلاقية في المدارس الفلسفية : دراسة تحليلية، (١٠٦)، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ٢٣-٤٣.

اليوسفي، الذهبي (٢٠٢٢). القراءة في التفكير النقدي الحديث : جابر عصفور أنموذجا، (١٠٧)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٠٩-١٣١.

Calican. M ; Sonbol, A.; (2011). Effects of teaching learning strategies on metacognitive knowledge. The use of metacognitive skills and academic achievement: A model of the Turkish language course for the sixth grade of primary school. Educational sciences: theory and practice. 1 (11). 148 - 153.

Kaufman, J. Beer, T.; (2011). Assessment to Support Strategic Learning Principles and Practice Center for Innovative Assessment Guide to Organizational Learning and Knowledge, New York: Oxford, University Press Inc.

Shelina, S.L.; Mitina, OR (2015). Concepts of Normative Value for Contemporary Parents, Teachers, and Educators (A Moral Value Judge's Bid Analysis), Tuscan Education and Society, 57 (8), 696-711.

العـــدد (١٥)، نـــوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ٢١٩ – ٢٥١

واقـع استخـدام معلمي الطلبـة ذوي صعـوبـات التعلـم لتكنـولوجيـا التعليـم في غـرفـة المصـادر مـن وجهـة نظـرهـم بمـدينـة جـدة

إعـداد

أ/ يعـن الله حسـن علي الشهـري
باحـث مـاجستـــير
تخصـــص صعـوبـات تعلـم

أ. د/ صبحـي سعـيد الحـارثي
أستـــاذ دكتـور علـم النفـس
جـــامعـــة أم القـــرى

واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة

أ/ يعن الله حسن الشهري (*) & أ. د/ صبحي سعيد الحارثي (**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي التعرف على واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة. وإيجاد أي فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إتباع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معُلمًا من معلمي ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحث مقياس واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج أن متوسط واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر بأبعاده كان مرتفعًا و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس.

(*) باحث ماجستير تخصص صعوبات تعلم.

(*) أستاذ دكتور علم النفس جامعة أم القرى.

The reality of the use of educational technology by teachers of students with learning disabilities in the resource room from their point of view

Yanallah Alshehry& Dr. Subhi Alharithi

Abstract

The current study aimed to identify the reality of the use of educational technology by teachers of students with learning disabilities in the resource room from their point of view in the city of Jeddah, and if there are statistically significant differences in the use of teachers of students with learning difficulties with educational technology in the resource room from their point of view in the city of Jeddah due to the variable Gender (male, female).To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was followed and the study sample consisted of (66) teachers of learning disabilities teachers. The results of the study showed that the average of the reality of the teachers' using of educational technology in the resource room with its dimensions was high, Also, there are no statistically significant differences due to the gender variable in the using of educational technology by the teachers of students with learning disabilities in the resource room from their point of view in the city of Jeddah.

مقـــدمـــة:

يسر استخدام التقنيات المساندة الحصول على فرص تعلم مساوية لذوي الاحتياجات الخاصة و لأقرانهم الأسوياء، إذ تدعم تلك التقنيات مختلف أنواع الإعاقات فتتكيف حسب نوع حاجة الفرد، وتتمثل فوائد هذه التقنيات؛ على سبيل المثال تدعيم مبدأ الفروق الفردية، التقليل من الاعتماد على الآخرين، كما تزيد من إدراك المدلول من خلال توفير خبرات حسية مناسبة. وتعرف الوسائل التقنية المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة بأنها: أداة يتم توظيفها لغرض مُساعدة ذوي الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، الموهوبون، التوحد، صعوبات التعلم في تحصيلهم الأكاديمي وزيادة كفاءتهم و فهم المادة العلمية. (الملاح ،٢٠١٥، ص. ٧).

نادت بعض الاتجاهات التربوية بتفريد التعلم بداية من التعليم المبرمج والتعليم من أجل الإتقان والتعلم من خلال الوسائط السمعية ويعد ذلك بمثابة البدايات المبكرة لتوظيف الحاسوب في التعليم، وبالتالي الانتقال من المكتبات المدرسية التقليدية إلى غرفة المصادر، بما تشمله من أشكال اتصال أخرى، وصاحب هذا التحول البحث عن مصطلح يعبر عن ذلك المكان الذي يعد بديلًا للمكتبة المدرسية، صاحب ذلك ظهور مصطلحات كثيرة منها: مركز المواد و الوسائل التعليمية، ومركز تقنيات التعليمية، وغيرها من المصطلحات، التي أشارت جميعها لغرفة مصادر التعلم، الذي ظل – أخيرًا – أكثر المفاهيم استخدامًا في أدبيات البحث. (الحيلة ، ٢٠٠٠، ص. ٣٧١).

وتتمثل النظرة الحديثة إلى غرفة مصادر التعلم لذوي صعوبات التعلم ليس كمبنى يحتوى مواد وأجهزة فقط، بل بمدى قدرة المعلمين على استثماره وتشغيله ، مما يعني أنه ليس كمستودع لمصادر التعلم المتنوعة أو للمعلومات فقط، بل هي غرفة لنشاط التعلم الذاتي، مما يرفع كفاءة العملية التعليمية ويجعلها مثمرة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ).

كما يرى الحديدي (٢٠٠٣) أن غرفة المصادر نظام تعليمي يحتوي على برامج متخصصة تهتم بتعليم الطالب بشكل فردي بما يتناسب مع قدراته وإمكانيته ونقاط القوة والضعف لديه، فهي بمثابة بيئة تعليمية مناسبة لذوي صعوبات التعلم لأنها تتيح المجال

ليس فقط لاكتساب المعلومات والمهارات الأكاديمية، بل للتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وذلك بمثابة مقومات للحياة الاجتماعية السليمة التي تبني عليها غرفة المصادر برامجها حيث يقضي الطالب على الأقل نصف يومه الدراسي مع زملائه في حجرة الصف الدراسي العادي. (ص. ١٥)

أكدت دراسة العصيمي (٢٠١٥) على أن هناك صعوبات تحد من استخدام التقنيات الحديثة في غرفة المصادر. في حين أكدت دراسة عبده وآخرون (٢٠١٥) أن ذوي صعوبات التعلم في حاجة شديدة إلى تقديم عوالم افتراضية ثلاثية الأبعاد وتصميمها بما يتلاءم مع خصائص تلك الفئة، وتقديم تلك العوامل بأنماطها المختلفة، والذي سيساعد على علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم.

مشكلـــــة البحـــــث:

" مع ازدهار الثورة التكنولوجية الهائلة التي وصلنا اليها في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، أصبح من الواجب على التربويين ومعلمي غرف المصادر مواكبة هذا التطور وهذه الثورة التكنولوجية الهائلة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم في غرف المصادر (النمر، ٢٠١٨، ص. ٢).

كما تعدُ التقنيات التعليمية جزءًا أساسيًا من منظومة الدعم المتكامل التي يحتاجها الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، في تعلمهم خلال الموقف الصفي، كما أن استخدام التقنيات التعليمية يسهم في تحسين أداء ذوي صعوبات التعلم، والتقليل من الصعوبات والمعيقات التي تواجه عملية تعلمهم؛ إذ كان اختيار التقنيات التعليمية مراعيًا لاحتياجاتهم الفردية، مع وجود المعلم الكفء في توظيفها (الصياد، ٢٠٢٠، ص. ٤٧٩).

يؤكد بطرس (٢٠١١) "على أن معلم صعوبات التعلم يجب أن يستخدم تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة والتي ثبت فاعليتها في التعليم بدلًا من الطرق التقليدية في التعليم ، والتي لا تناسب التلاميذ الذين لديهم صعوبات حيث يتطلب التدريس لهم طرق واستراتيجيات ووسائل خاصة". (ص.٢٠٥).

يدرك الباحث كونه أحد المعلمين المتخصصين في صعوبات التعلم؛ أهمية استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لذوي صعوبات التعلم، وأنه لضمان نجاح منظومة التعليم يجب الاعتماد أي على الوسائل التعليمية الحديثة.

ويعد توظيف التقنيات في التعليم وسيلة لزيادة خبرات الطالب حيث أنه كلما زادت الخبرات الملموسة كلما زادت خبرته مما يجعله على استعداد تام للتعلم والعكس صحيح، كما أشارت الدراسات السابقة أن الوسائل التعليمية تلعب دورًا في تعزيز الإدراك الحسي وتقوية الفهم، والتذكر والاسترجاع (سلامة، ٢٠٠٦، ص. ١٢).

البحث للإجابة عن التساؤل الآتي: ما واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة؟

٢- هل يختلف استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة باختلاف الجنس؟

أهـــداف البحـــث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:-

١- التعرف على واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.

٢- الكشف عن الفروق في استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة وفقًا لمتغير الجنس.

أهميـــة البحـــث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو تسليط الضوء على واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.

أ) الأهميـــة النظـــريـــــة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.
- تسهم الدراسة في تزويد المعرفة النظرية والمكتبة العربية بإطار نظري حول تكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر في تعلم ذوي صعوبات التعلم.

ب) الأهميـــة التطبيقيـــة:

في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في:

توجيه المسؤولين التربويين عن الإشراف على غرف مصادر التعلم بمدى فاعلية هذه الغرف، وتوافر الأجهزة والمواد التعليمية والتكنولوجية في مراكز مصادر التعلم .

قد يساعد هذه البحث العاملين في مجال ذوي صعوبات التعلم في فهم شامل لمفهوم صعوبات التعلم والخدمات التي تقدم في غرف المصادر وفي كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم لوضع الخطط وبناء البرامج لتنمية مهاراتهم.

مصطلحـــــات البحـــــث:

١- غـــرف مصـــادر التعلـــم

عرف يوسفي (٢٠١٤) غرف مصادر التعلم بأنها "غرفة في مدرسة ذات مساحة مناسبة يتلقى التلاميذ الملتحقين فيها حصصًا معينة في جوانب الضعف لديهم وفق جدول محدد، ويتلقون باقي الحصص الأخرى في الصف الدراسي العادي" (ص. ١٤٦).

يعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها عبارة عن غرفة تحتوى على مواد تعليمية مختلفة ومنظمة أعُدت لتقديم خدمات مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل العملية التربوية، وتحقيق الأهداف المرجوة.

٢- تكنولوجيا التعليم:

عرفها عطار وكناسرة (٢٠١٣) بأنها "هي تقنيات تساعد على تنظيم وتقويم وتحسين العملية التعليمية؛ و نتيجة التطور الصناعي والعلمي المستمر كان لعلم تكنولوجيا التعليم أثرًا في مجال التعليم" (ص. ٦).

٣- صعوبات التعلم:

تعريف الحكومة الفيدرالية لصعوبات التعلم The Federal Definition of Learning Disabilities بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتعلق بالقدرة علي فهم واستخدام اللغة سواء أكانت منطوقة او مكتوبة، والتي تظهر في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الضعف في إجراء العمليات الحسابية، هذا المصطلح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية، او الحرمان البيئي والاقتصادي (Smith, 2007).

ويُعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم "الطلبة الملتحقون في برنامج غرف مصادر صعوبات التعلم، من الصف الثاني وحتى الصف السادس الابتدائية في المدارس العادية والأهلية، والذين يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، والذين تم تشخيصهم وفق اختبارات خاصة" (حمد، ٢٠١٨، ص. ٥).

٤- معلمي صعوبات التعلم

عرفهم بخيت و بالحمر (٢٠١٣) بأنهم " معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بموجب شهادة جامعية تؤهلهم لممارسة هذه المهنة، ويقدمون خدماتهم ضمن غرفة المصادر الخاصة بذوي صعوبات التعلم (التشخيص، التدريس، الاستشارة لمعلمي التعليم العام، والأسر) في مدارس التعليم العام. (ص. ٣٩)

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** التعرف على واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة

- **الحـــدود الزمانيـــة:** تـم إجـراء هـذا البحـث فـي الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسي١٤٤٢ / ١٤٤٣هـ
- **الحدود المكانية:** تم إجراء البحث في مدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإطـــار النظـــري و الـــدراســـات الســـابقـــة:

أولاً: الإطـــــــار النظـــــري

المحـور الأول: غـرف مصـادر التعلـم

مفهـــوم مصـــادر التعـــلم

عرفها عواد والامام (٢٠٠٧) بانها هي "غرفة تابعة للمبنى المدرسي تنطلق منها الخدمات التربوية المتخصصة، فهي عبارة عن نظام تربوي به برامج متخصصة تتيح للطلاب التعليم بشكل فردي بما يناسب خصائصهم واحتياجاتهم، وهي تفسح المجال أمامهم ليتعلموا في الصف العادي المهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين".

وعرف بطرس (٢٠١١) غرفة المصادر بأنها "قاعة مجهزة بمواد التعليمية، وأجهزة ووسائل تعليمية ومعلم مدرب جيدًا؛ ليشبع احتياجات طلابه".

كما عرفها الحديدي (٢٠٠٤) بأنها "غرفة خدمات خاصة يُقدم فيها خدمات التقييم والتدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم من خلال وضع جدول منتظم للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم اضطراب في واحدة او أكثر من عمليات (الفهم والاستيعاب، والتعبير الشفوي، والمهارات الأساسية في القراءة، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية الأساسية، والاستدلال الحسابي، والتعبير الكتابي)، مما يؤدي إلى إخفاق الطلبة في بعض المقررات الدراسية وغرفة المصادر تتيح لذوي صعوبات التعلم الفرصة في الحصول على خدمات تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباط وهو ما يجعلهم أكثر قبولًا من معلميهم وزملائهم، ويقسم الطلاب داخلها لمجموعات حسب نوع الصعوبة وحدتها بغض النظر عن المرحلة الدراسية".

فلسفة غرفة مصادر التعلم المدرسية لذوي صعوبات التعلم:

تقوم على إثراء بيئة التعلم وإثرائها وزيادة تأثيرها على الطلاب من خلال مراعاة الفروق الفردية، وتنوع مصادر التعلم وفيما يلي توضيح لهذين المبدأين أساسين أولهما أن لكل متعلم أسلوبه الإدراكي وقدراته التي تختلف عن غيره، ولذا يجب تكون مصادر التعلم متوافقة مع طبيعته وخصائصه. مما يرسخ مبدأ الفروق الفردية في التعلم بين التلاميذ، وتشكل الاستجابة لهذه الفروق أساس لفلسفة غرف مصادر التعلم. والثاني أنه يمكن زيادة التعلم من حيث الكم والنوع وذلك توفير أكثر من مصدر للتعلم، و لزيادة التشويق والانتباه والتركيز يفضل تدعيم المحاضرة بالأفلام والشرائح والعينات والزيارات الميدانية.(الخيواني، ٢٠١٥، ص. ٥٨٦).

الافتراضات التي تقوم عليها فلسفة غرفة مصادر التعلم:-

وضع الصالح وآخرون (٢٠٠٣) عددًا من الافتراضات التي تقوم عليها فلسفة غرف مصادر التعلم وتتمثل في أنه جزء لا يتجزأ من البرنامج التعليمي للمدرسة، كما يتم اختيار غرفة المصادر بعناية في ضوء خصائصها وخصائص المعلمين، يتم تنظيم خدمات غرف مصادر التعلم من خلال مخطط متكامل، و انسجام توظيف المصادر والخدمات مع التوجيهات المعاصرة والمستقبلية لمدرسة المستقبل، و أن يتم تأهيل المتخصصين للمهام والوظائف المطلوبة لإدارة المركز، مع توفير المساحات الكافية لكل مركز مصادر التعلم، ليسهل استخدامه وتوظيفه مع ذوي صعوبات التعلم، و ضرورة تشجيع التعلم الفردي. (ص. ٦٩).

مبررات توفير غرف المصادر

تتعدد أنواع غرف مصادر التعلم، وذلك حسب الحالات التي تخدمها على النحو التالي:

- **غرفة مصادر تصنيفية:** وتعني أنها مخصصة لفئة معينة بناءً على تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة وهي النوع السائد في الكثير من الدول العربية، فمثلًا غرفة مصادر لفئة صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، الاضطرابات الانفعالية، او ربما يكون لهذه الفئات غرفة واحدة لكن دون أي تدخل بينها.

- **غرف مصادر شبة التصنيفية:** وفيها يصنف التلاميذ حسب احتياجاتهم إلى فئات حسب الحاجة أو الصعوبة التي يعانون منها، هذا الصنف يتم توجيه الاهتمام إلى جوانب الضعف في النواحي الأكاديمية والبدنية أو السلوكية لفئات الإعاقة المختلفة.
- **غرف مصادر التعلم غير التصنيفية:** يقوم على هذه الغرف معلمين على مستوى عال من التدريب لأن عدد كبير من التلاميذ في هذه الحالة غير مؤهلين لخدمات التربية الخاصة. (هالاهان وآخرون ، ٢٠٠٧، ص. ٢١٥).

مواصفـــات غـــرف المصـــــادر:

يـذكر الحديـدي (٢٠٠٤) والنـاطور (٢٠٠٧) أن غـرف المصـادر يجـب أن تتمتـع بمميزات تساعد على انجذاب الطلاب إليها والاستمتاع بما يقضونه من وقت بها كما يجب أن تكون مناسبة من حيث المساحة حتى يكون هناك مجال للحركة وممارسة أنشطة متنوعة، الإضاءة يجب أن تكون مناسبة وملائمة، وجيدة من حيث التهوية وزاهية الألوان وارتفاعها مناسب وتغطية أرضها بالسجاد، يكون الأثاث قابل للفك والتركيب حتى يمكن استغلاله بما يناسب طريقة التعليم سواء كان تعليم بطريقة فردية أو جماعية، وحتى يتم الاستفادة من غرف المصادر بشكل جيد.

دور معلـــم غـــرف المصـــادر

ذكر النـاطور (٢٠٠٧) دور معلم التربية الخاصة ويتمثل في إجراء عمليات التقويم والتشخيص لتحديد الاحتياجات الأساسية لكل طفل، ووضع الخطط التربوية الفردية وتنفيذها من خلال تدريس المهارات التي لا يستطيع معلم الفصل تدريسها باستخدام بمعينات بصرية وسمعية وتقنية لمساعدتهم في الاستفادة تلك المعينات، واكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي التي تمكنهم من النجاح ليس فقط في المدرسة و إنما في الحياة عامة، وتزويد معلمي الصفوف العادية باستراتيجيات تعليمية، ولائحة لتقويم الاختبارات، وضع الدرجات وكتابة التقارير، وتصميم الوسائل التعليمية، وآلية مشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية ، والتأكيد على

احتياجاتهم الأساسية و مساعدة أولياء أمورهم على معرفة أثار الإعاقة النفسية والاجتماعية على سلوكياتهم وآلية متابعة الواجبات المدرسية لأبنائهم، وزيادة وعيهم بخصائصهم، واحتياجاتهم، وحقوقهم وواجباتهم، الأمر الذي يجعل منهم فاعلين في مجالس أمناء المدرسة.

المحور الثاني: تكنولوجيا التعليم

مفهوم تكنولوجيا التعليم:

تكنولوجيا التعليم هي المستحدثات سواء اكتشافات أو اختراعات تكنولوجية بما تتضمنه من أجهزة تكنولوجية Hardware وبرامج تكنولوجية Software والتي يمكن استخدمها في المؤسسات التعليمية، بهدف زيادة قدرة المعلمين والمتعلمين في التعامل مع العملية التعليمية وحل مشكلاتها، ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها بصورة تناسب التطورات العلمية والتكنولوجية المتنامية والمتسارعة (عبد النبي، ٢٠٠٩، ص. ٢).

وقد قدمت جمعية الاتصال وتكنولوجيا التربية تعريفًا لتكنولوجيا التعليم بأنه " تصميم العمليات والمصادر التكنولوجية وتطويرها واستخدامها باستخدام النظرية والتطبيق، وإداراتها وتقويمها من أجل تعليم متميز" (عبد الحميد، ٢٠٠٥،ص. ٤٠).

كما عرفت أمين (٢٠٠٣) تكنولوجيا التعليم بأنها " النظرية والتطبيق في تصميم وتطوير البرامج الخاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتسهيل عملية التعليم والتعلم، واستخدامها وإدارتها وتقويمها والتعامل مع مصادر التعلم المتنوعة لإثراء خبراتهم وسماتهم وقدراتهم الشخصية".(ص. ٨٨).

أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي صعوبات التعلم:

إن اختلاف طريقة تفكير و تعلم ذوي صعوبات التعلم و كيفية استيعابهم للمعلومات عن أقرانهم من الأسوياء يجعلهم بحاجة للمساعدة ممن حولهم لتجاوز هذه العقبة، واعتماد الوسائل التكنولوجية في التكفل بهم يساعدهم على القيام بواجباتهم المدرسية، وحل بعض

مشكلاتهم التعليمية كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب، ولهذا يعد استخدام التكنولوجيا في التعليم بالغ الأهمية خصوصًا في غرف مصادر التعلم، مما يعود على الطالب بالنفع في الكثير من المجالات ومنها:

استثارة دافعية ذوي صعوبات التعلم وجذب انتباههم نحو المادة التعليمية، كما تساعد في التغلب على الحدود الزمانية والمكانية، بالإضافة إلى أنها متنوعة ومتعددة بحيث تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على تطوير مهاراتهم بشكل فردي وممتع، كذلك توفير الكثير من الوقت والجهد والمال كما انها تقوي أصل التواصل والترابط بين المعلم والمتعلم، كما تساعد على ترتيب الحواس وتنشيطها، بالإضافة إلى تنمية الثروة اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، ولا ننسى أنها تساهم في معالجة انخفاض المستوى العملي لديهم، وتساهم في تعليم أعداد كبيرة من الطلبة بدون تكاليف مادية كبيرة وبشكل مبسط ويسير (عبيد، ٢٠٠٦، ص. ٢٩).

يذكر الحيلة (٢٠١٦) أن استخدام تكنولوجيا التعليم تفيد المتعلم وتثري تعلمه وذلك من خلال مجموعة نقاط تتمثل في تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلم، وتزيد من رغبته في التعلم، تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين الطلبة أنفسهم، توسعه مجال الخبرات لدى المتعلم، تعالج المهارات اللفظية والتجريد وتزيد من ثروة الطالب وتنمي حصيلة الالفاظ لديه، المساهمة في تكوين اتجاهات مرغوب فيها، تشجع المتعلم على التفاعل و المشاركة في المواقف المختلفة في غرف المصادر .(ص. ١٨٧).

يضيف سلامه (٢٠٠١) ان استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة يساعد على حل أكثر المشكلات ويحقق عائدًا كبيرًا لعملية التعلم والتعليم وتوفر الوسيلة امكانات عظيمة تكمن في المساعدة على استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم للتعلم، زيادة خبرات المتعلمين فتجعلهم أكثر استعدادًا للتعلم، تنويع الخبرات التي تهيؤها للطلبة فتتيح له فرصة المشاركة والاستماع والتأمل والتفكير، توفر الخبرات الحسية الكثيرة التي تعتبر أساسًا في تكوين المدركات الصحيحة، تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم لديهم من خلال تنويع أساليب التعزيز، تجعل التعليم أكثر عمقًا وثباتًا في أذهان الطلبة وتساعد على إطالة فترة تذكرهم لما يتعلمون.

المحـور الثالـث: صعـــوبـات التعلـــم

مفهـــوم صعـــوبـات التعلـــم:

وصفت المؤسسة الأمريكية لصعوبات التعلم صعوبات التعلم بأنها حالة عصبية تؤثر في قدرة الفرد على تخزين المعلومات أو معالجتها أو انتاجها، ويمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على القراءة والتحدث والتهجئة والعمليات الحسابية والتعليل، ويمكن أن تؤثر في الانتباه والذاكرة والتآزر والمهارات الاجتماعية والنضج الانفعالي (ليرنر، جونز، ٢٠١٤، ص. ٣٢).

كما تُعرف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات نمائية مختلفة وغير متجانسة لدى بعض الأفراد، تعود هذه الاضطرابات إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، مما يظهر في عدم قدرتهم على استقبال المعلومات وكيفية التعامل معها والتعبير عنها، ينتج عنها صعوبات في الحديث والإصغاء والقراءة، والكتابة، والفهم القرائي، والتهجئة، والاستدلال والحساب، هذه الصعوبات لها تأثير سلبيًا على جوانب أخرى مثل الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي (ابو الديار وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١٢٣).

ويشير حسن وآخرون (٢٠١٣) إلى مفهوم صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من ذوي الذكاء فوق المتوسط أو المتوسط الذين لديهم اضطرابًا في العمليات النفسية الأساسية، ولديهم تباين بين مستوى تحصيلهم الفعلي و تحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية والتي قد ترجع إلى خلل أو اضطراب في أحد وظائف نصفي المخ سواء معرفية أو انفعالية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من اعتلال صحي أو اضطرابات انفعالية حادة. وتنعكس تلك الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى أنشطته التربوية والمهنية ويختلف ذلك باختلاف درجة الصعوبة.(ص. ١٨)

أنمـــــاط صعوبـات التعلـم:

صعوبات التعلم اضطراب عصبي يؤثر سلبيًا على قدرة الدماغ على استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، والاستجابة لها، فهي ليست مجرد اختلاف في التعلم أو الصعوبة فيه، فهي مجموعة اضطرابات معقدة وليست اضطرابًا واحدًا، قد تكون بسيطة او

شديدة وقد يكون لدى الطالب نفسه اكثر من نوع من صعوبات التعلم (حسين، التونسي، ٢٠٢٠، ص. ٣٩).

قام كيرك وكالفنت (Kirk, Chalfant, 1988) بتصنيف صعوبات التعلم تصنيفًا يعتبر من أكثر التصنيفات المقدمة في هذا الإطار، يقوم على تصنيف هذه الصعوبات إلى مجموعتين أساسيتين تضم صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية (عبد الله، ٢٠١٠، ص. ٣٦).

ثانيًا: الـــدراســـات الســابقـــة

دراسات تناولت غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم:

أجرت زمرد (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى رصد واقع غرف مصادر التعلم في المدارس الدامجة للتعليم الأساسي (حلقة أولى) في مدينة اللاذقية من حيث (المبنى والتجهيزات، المنهاج وسير البرنامج الدراسي المتبع فيها، كفاية معلميها) وذلك من وجهة نظر مديري المدارس الدامجة ومعلمي غرف المصادر، كما هدف إلى تحديد الصعوبات التي تعيق عمل المعلمين فيها وتقديم مقترحات لمواجهة الصعوبات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت الدراسة بطاقة رصد لواقع غرف مصادر التعلم في المدارس الدامجة للتعليم الأساسي تكونت عينة الدراسة من (٥) من مديري المدارس الدامجة و(١٠) من معلمات غرفة مصادر التعلم في خمس مدارس أظهرت الدراسة أن من أكثر شروط البيئة المادية المتوافرة في غرفة المصادر الآتية: سهولة الوصول إليها، موقعها في الطابق الأرضي، ووجودها ضمن مبنى المدرسة، أما فيما يتعلق بكافية مساحة غرفة المدرسة وبعدها عن الضوضاء متوافرة بدرجة متوسطة، واتفقت نتائج بطاقة الرصد هذا مع نتائج المقابلة التي تم إجرائها مع أفراد العينة، كما أظهرت النتائج أن التجهيزات في غرفة المصادر غير متوافرة وغير كافية، وتبين من خلال المقابلة أنه لا يوجد منهاج محدد في غرفة المصادر إنا هناك خطة فردية بحسب نوع الإعاقة وشدته، يتم وضع خطة بناءً على نتائج الاختبارات والمقاييس، وأن ن اهم المهارات التي يجب ان تتوافر لدى معلمي غرف المصادر خضوعهم لدورات تدريبيه وأن يمتلكوا صفات شخصية

تؤهلهم للعمل فيها، وكانت من أهم الصعوبات التي أشار إليه أفراد العينة نقص الأثاث والأجهزة والمصادر التعليمية وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي غرف المصادر، وكان من أهم المقترحات للحد من الصعوبات توفير النواقص والحوافز المادية والمعنوية.

وقام الجبالي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تقييم غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أجريت الدراسة على عينة (٤٦) معلمًا ومعلمة. تم اختيارهم بطريقة عشوائية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتقييم غرفة مصادر التعلم ككل جاءت بدرجة مرتفعة. وبمتوسط حسابي (٣.٦٣) وجاء مجال أولياء الأمور بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣.٩٢) ثم تلاه مجال المعلم. بمتوسط (٣.٦٦) ثم مجال الطالب. بمتوسط (٣.٦٤). في حين حصل مجال غرفة المصادر. على أقل درجة متوسطة. وبمتوسط (٣.٤٠) كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة الوظيفية لصالح (١١ سنة فأكثر).

كما أجرى النمر (٢٠١٨) دراسة هدفت الكشف عن درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٢) معلمًا ومعلمة. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٣٩) فقرة موزعة على مجالين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم تعزى إلى خبرة المعلم لصالح خبرتهم من (٢- ٥) سنوات و(٥) سنوات فأكثر، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وللمؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي والماجستير.

في حين قام عطية (٢٠١٩) بدراسة هدفت التعرف على واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض

المتغيرات. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) معلمًا من معلمو ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة وجدوا صعوبات كبيرة في استخدام تقنيات التعليم داخل غرف المصادر، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية، ولمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة بوجى وآخرون (Bogi. P., et at., 2017) التعرف على التدخلات التقنية المساعدة الفعالة في صعوبات التعلم تكونت عينة الدراسة من طلاب تتراوح أعمارهم بين ١٤ وما أكبر استخدمت الدراسة المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى أنه بينما أثبتت التدخلات المساعدة أنها مفيدة بشكل عام ، لم تكن التدخلات الأكثر استخدامًا بشكل غير متوقع هي الأكثر فعالية. كما أثبتت المداخلات القائمة على معالجة الكلمات والوسائط المتعددة والنص التشعبي أنها الأكثر فعالية ، بينما قدمت الأقلام الذكية وأنظمة تحويل النص إلى كلام نتائج مختلطة. كان تحويل الكلام إلى نص تأثير إيجابي صغير. كان لدى المشاركين مشاعر ومواقف مختلطة حول التكنولوجيا المساعدة الخاصة بهم.

كما هدفت دراسة الخيواني (٢٠١٥) تقييم واقع غرفة المصادر في ضوء متطلبات تفعيلها في التدريس لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا وأمين مركز مصادر التعلم تم اختيارهم من سبع مدارس بمنطقة نجران، تكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع استجابات عينة الدراسة. أظهرت نتائج أن متطلبات اهداف مركز مصادر التعلم في التدريس لذوي صعوبات التعلم تحققت بشكل متفاوت في مجالات تقييم واقع غرفة المصادر كما توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تعيق تحقيق المركز لمتطلبات التدريس.

في حين دراسة بيكر (Baker,2003) فهدفت إلى تقييم خدمات غرف مصادر التعلم التكنولوجية التي تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتم إجراء تقييم للخدمات التعليمية

التكنولوجية التي تقدمها هذه الغرف باستخدام المنهجية النوعية بناءً على مشاهدات الباحث للعمليات التعليمية اليومية التي تجرى في غرف مصادر التعلم، وتم إجراء مقابلات مع (٣٢) فردًا من ذوي العلاقة مع أولياء الأمور، وأظهرت نتائج الدراسة نجاح خدمات و جهود غرف مصادر التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم ذوي صعوبات التعلم وكانت مشاركة الطلاب إيجابية في العمليات التعليمية اليومية بالإضافة إلى فاعلية المعلمين في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١- من حيث الهدف:

ركزت الدراسات السابقة التي تناولت غرف مصادر التعلم على تناول رصد واقع غرف مصادر التعلم في المدارس الدامجة للتعليم الأساسي كما في دراسة زمرد (٢٠٢١). كما تناولت دراسة الجبالي (٢٠٢٠) و دراسة الخيواني (٢٠١٥) تقييم استخدام غرف مصادر التعلم من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بينما هدفت دراسة النمر (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم كما في دراسة عطية (٢٠١٩). في حين هدفت دراسة بوجى وآخرون (Bogi. P., et at., 2017) التعرف على التدخلات التقنية المساعدة الفعالة في صعوبات التعلم.

بينما هدفت دراسة بيكر (Baker,2003) تقييم خدمات غرف مصادر التعلم التكنولوجية التي تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- من حيث العينة:

تناولت الدراسات السابقة التي تناولت تقييم غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مديري المدارس الدامجة ومعلمي غرف المصادر كما في دراسة زمرد (٢٠٢١) في حين تناولت دراسة الجبالي (٢٠٢٠) و دراسة عطية (٢٠١٩) و دراسة النمر (٢٠١٨) بينما تناولت دراسة الخيواني (٢٠١٥) معلمي وأمناء مركز مصادر التعلم وأجريت دراسة بوجى

وآخرون (Bogi. P., et at., 2010) على طلاب تراوحت أعمارهم من ١٤ سنة لما فوق بينما أجريت دراسة (Baker,2003) على (٣٢) فردًا من ذوي العلاقة مع أولياء الأمور

٣- مـن حـيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر، فقد قامت زمرد (٢٠٢١) باستخدام بطاقة رصد لواقع غرف مصادر التعلم في المدارس الدامجة للتعليم الأساسي ، أما في دراسة الجبالي (٢٠٢٠) تم استخدام مقياس تقييم غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية، بينما استخدمت دراسة عطية (٢٠١٩) استبانة لتقييم واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر، كما استخدمت دراسة النمر (٢٠١٨) استبانة للكشف عن درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم وكما استخدمت دراسة الخيواني (٢٠١٥) استبانة لتقييم واقع غرفة المصادر في ضوء متطلبات تفعيلها في التدريس لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية اعتمدت دراسة (Baker,2003) على إجراء المقابلات.

٤- مـن حـيث النتـائـج:

في دراسة زمرد (٢٠٢١) أشارت النتائج إلى أظهرت النتائج أن التجهيزات في غرفة المصادر غير متوافرة وغير كافية ، وأنه لا يوجد منهاج محدد في غرفة المصادر إنا هناك خطة فردية بحسب نوع الإعاقة وشدته، يتم وضع خطة بناءً على نتائج الاختبارات والمقاييس وأكدت دراسة الجبالي (٢٠٢٠) على ضرورة استخدام برامج الإثراء والمساندة والدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما جاءت نتائج دراسة عطية (٢٠١٩) لتأكد أن أفراد العينة من المعلمين وجدوا صعوبات كبيرة في استخدام تقنيات التعليم داخل غرف المصادر، بينما أظهرت دراسة النمر (٢٠١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن تعزى إلى خبرة المعلم لصالح خبرتهم من (٢- ٥) سنوات

و(٥) سنوات فأكثر. أما دراسة الخيواني (٢٠١٥) أظهرت نتائجها متطلبات اهداف مركز مصادر التعلم في التدريس لذوي صعوبات التعلم تحققت بشكل متفاوت في مجالات تقييم واقع غرفة المصادر كما توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تعيق تحقيق المركز لمتطلبات التدريس كما توصلت دراسة (Baker,2003) إلى نجاح خدمات و جهود غرف مصادر التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم ذوي صعوبات التعلم

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومعرفة عوامل التشابه مع الدراسة الحالية، تم الاستفادة منها في جوانب عديدة ساهمت في إعداد الدراسة الحالية، ومن اهم النقاط المستفادة منها ما يلي:

١- إحساس الباحث بالمشكلة وبلورتها وجمع الأدب المتعلق بالدراسة.

٢- تحديد المنهج المتبع في الدراسة.

جوانب الاختلاف مع الدراسات السابقة:

١- **من حيث الهدف:** تهدف الدراسة الحالية التعرف على واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.

٢- **من حيث العينة:** معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وكما ذكره عبيدات (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة وجمع البيانات مباشرةً من مجتمع أو عينة البحث؛ بقصد التعبير عنها كميًّا وكيفيًّا، وتشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة والبالغ عددهم (٦٦) معلماً.

عينـــة البحـــث:

قام الباحث بإعداد الاستبانة وإرسال الرابط الإليكتروني وقد أجاب على الرابط (٦٦) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

أداة البحـــث:

تكونت الاستبانة من بعدين، وهم **البعد الأول:** تجهيزات غرفة المصادر، وعدد عباراته (٧) عبارات، **والبعد الثاني:** استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا، وعدد عباراته (١٢) عبارة وبالتالي تكون المقياس من (١٩) عبارة.

صدق وثبات الأدوات

١- صدق الاستبانة

تم التأكد من صدق الاستبانة بعدة طرق من بينها ما يلى :

الصـــدق الظاهـرة لأداة الدراســـة (صـدق المحكمـين) :

قاما الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم(٨) محكمين وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها.

الصـــدق البنـــاء(صـدق الاتســـاق الداخلـي) :

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي) استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٩) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جـــدول (١)

معامــلات ارتبــاط درجــة كل مفردة بالدرجــة الكليــة للبعــد الذي تنتمي إليــه على استبانــة واقــع استخــدام معلمي الطلبــة ذوي صعوبات التعلــم لتكنولوجيــا التعليــم في غرفــة المصــادر

تجهـــيزات غـــرفـــة المصـــادر		استخـدام معلمي ذوي صعوبـات التعلـم للتكنولوجيـا			
رقـــم المفـــردة	درجـة الارتبـاط	رقـم المفردة	درجة الارتباط	رقم المفردة	درجة الارتباط
١	٠,٥٨٣**	٨	٠,٥٨٤**	١٥	٠,٦٢١**
٢	٠,٦٤٣**	٩	٠,٦٠١**	١٦	٠,٥٢٦**
٣	٠,٦٨٤**	١٠	٠,٥٧١**	١٧	٠,٦٣٧**
٤	٠,٦٧٤**	١١	٠,٥٤٧**	١٨	٠,٧٠٠**
٥	٠,٦٩١**	١٢	٠,٤٨٢**	١٩	٠,٦٣٤**
٦	٠,٧٣١**	١٣	٠,٧١٢**		
٧	٠,٥٢٠**	١٤	٠,٦١٠**		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة جيدة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جـــدول (٢)

معاملات ارتبــاط درجة كل بعــد بالأبعــاد الأخــرى وبالدرجــة الكليــة لاستبانــة واقــع استخــدام معلمي الطلبــة ذوي صعوبــات التعلــم لتكنولوجيــا التعليــم في غرفــة المصــادر

الأبعـــــــاد	تجهيزات غرفـــة المصـــادر	استخدام معلمي ذوي صعوبـات التعلم للتكنولوجيا	الدرجــة الكليــة
تجهيزات غرفة المصادر		٠,٤٩٩**	٠,٨٠٥**
اســـتخدام معلمـــي ذوي صـــعوبات التعلم للتكنولوجيا			٠,٩١٦**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط درجة كل بعد (تجهيزات غرفة المصادر ، استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا) بالدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٠٥) و(٠,٩١٦) على الترتيب مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة صدق عالية.

٢- ثبات الاستبانة

قام الباحث بحساب معامل ثبات "ألفا" للاستبانة وأبعاده وكانت النتائج كما هي مبينة بجدول (٣):

جـــدول (٣)

معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" للاستبانة واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعـــاد الاستبانـة	معـــامل ثبـات ألفـا - كرونباخ
تجهيزات غرفة المصادر	٠,٧٦٩**
استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا	٠,٨٣٧**
الدرجة الكلية	٠,٦٣٣**

يتضح من جدول (٥) أن قيم الثبات للأبعاد هي (٠,٧٦٩) و(٠,٨٣٧) كما بلغت قيمة ثبات الاستبانة ككل (٠,٦٣٣) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيا.

عـرض وتفسـير ومناقشـة النتائـج:

أولاً: نتـائـج الدراسـة ومناقشتهـا:

ينص السؤال على "ما مستوى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة ؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التحليل الوصفي (descriptive analysis)لإيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج درجات أفراد عينة الدراسة فى كل بعد من أبعاد المقياس، والتي تحمل عنوان: واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر، وتبرز الجداول (٤)، (٥)، (٦) متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس.

جـــدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد: تجهيزات غرفة المصادر

م	العبـــــارة	المتوســـط	الاحـراف المعيـاري	الـــوزن النسـبي٪	الـترتيب	درجـة الأثـر
١	توجد برامج تعليمية متاحة في غرقة المصادر لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٢,٠٨	٠,٦٤٠	٦٩,٣٣	٨	متوسط
٢	يتوفر الاتصال بمحركات البحث المتنوعة على شبكة الأنترنت في غرقة المصادر	٢,١٨	٠,٧٢١	٧٢,٦٦	٦	متوسط
٣	توجد أجهزة تكنولوجية حديثة تعين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اكتساب المعلومة	١,٨٣	٠,٧١٤	٦١,٠٠	١٢	متوسط
٤	تتـوافر الأجهـزة الإليكترونيـة بعـدد الطـلاب الملتحقين بغرفة المصادر	١,٦٨	٠,٧٦٨	٥٦,٠٠	١٥	متوسط
٥	تتم صيانة الأجهزة الإليكترونية بصفة دورية	١,٧٦	٠,٧٠٣	٥٨,٦٦	١٤	متوسط
٦	تمثل غرفة المصادر بيئة جاذبة وشيقة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعلم	٢,٤٧	٠,٦٣٨	٨٢,٣٣	١	مرتفع
٧	تتسم غرفة المصادر بالتنظيم والمظهر الجيد	٢,٤٤	٠,٦١١	٨١,٣٣	٢	مرتفع
	تجهيزات غرفة المصادر	١٤,٤٤	٢,٩٤١	٦٨,٧٦		مرتفع

يتضـح مـن جـدول (٤) أن المتوسـط الحسـابي العـام للبعـد الأول (تجهيـزات غرفـة المصادر) بلغ (متوسط = ١٤,٤٤، انحراف معياري =٢,٩٤١)؛ وجاءت الموافقة بدرجة مرتفعة على هذا البعد.

ويكشـف الجـدول كـذلك أن الفقرة (٦) التـي تـنص علـى: " تمثـل غرفـة المصـادر بيئـة جاذبة وشيقة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعلم" حققت درجة موافقة مرتفعة؛ حيث بلـغ (متوسط = ٢,٤٧، انحراف معياري = ٠,٦٣٨)؛ ممـا يعنـي أن درجـة موافقة مرتفعة علـى هذه العبارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١) التي تنص على: " تتم صيانة الأجهزة الإليكترونية بصفة دورية " حققت يعني درجة موافقة متوسطة ؛ حيث بلغ (متوسط = ١,٧٦، انحراف معياري = ٠,٧٠٣)، وقد حققت درجة موافقة متوسطة.

جـــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد : استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا

م	العبـــــارة	المتـــوسط	الانحـــراف المعيـــاري	الـــوزن النســـبي٪	الـــترتيب	درجـــة الأثـــر
٨	يوظف المعلم أجهزة الحاسب في شرح الدروس	٢,٤٤	٠,٥٥٨	٨١,٣٣	٢	مرتفع
٩	يستخدم المعلم السبورة التفاعلية داخل غرفة المصادر	٢,١٢	٠,٧١٣	٧٠,٦٦	٧	متوسط
١٠	يوظف المعلم الدلائل البصرية في شرح الدروس	٢,٤٤	٠,٦٥٩	٨١,٣٣	٢	مرتفع
١١	يستخدم المعلم الأقراص المضغوطة	١,٨٠	٠,٧٠٦	٦٠,٠٠	١٣	متوسط
١٢	يستخدم المعلم جهاز عرض البيانات (data Show) داخل غرفة المصادر	٢,١٨	٠,٧٤٢	٧٢,٠٠	٦	متوسط
١٣	يستخدم المعلم الكتب الإلكترونية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	١,٩٨	٠,٦٩٠	٦٦,٠٠	٩	متوسط
١٤	يستخدم المعلم الألواح الرقمية (Tablet)	١,٨٦	٠,٧٢١	٦٢,٠٠	١١	متوسط
١٥	يستخدم المعلم السبورة الذكية والقلم الذكي	١,٩٤	٠,٧٢١	٦٤,٦٦	١٠	متوسط
١٦	يستخدم المعلم آلة حاسبة ناطقة داخل غرفة المصادر	١,٦٤	٠,٧٥٧	٥٤,٦٦	١٦	متوسط
١٧	يستخدم المعلم مجسمات تعليمية	٢,٢٠	٠,٦٣٨	٧٣,٣٣	٥	متوسط
١٨	يوظف المعلم البرامج المصورة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر	٢,٢٦	٠,٦٦٤	٧٥,٢٦	٤	متوسط
١٩	يشرح المعلم دروسه باستخدام العروض التقديمية Power point	٢,٣٩	٠,٦٣٠	٧٩,٦٦	٣	مرتفع
استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا		٢٥,٢٦	٥,٤٢٧	٧٠,١٦		مرتفع

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا) بلغ (متوسط = ٢٥,٢٦، انحراف معياري =٥,٤٢٧)؛ وجاءت الموافقة بدرجة مرتفعة على هذا البعد.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٨) التي تنص على أن: "يوظف المعلم أجهزة الحاسب في شرح الدروس" ؛ حققت درجة موافقة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٤، انحراف معياري = ٠,٥٥٨) وكذلك الفقرة (١٠) التي تنص على أن "يوظف المعلم الدلائل البصرية في شرح الدروس"؛ حققت درجة موافقة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٤، انحراف معياري = ٠,٦٥٩)؛ مما يعني درجة موافقة مرتفعة على هذه العبارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٦) التي تنص على: "يستخدم المعلم آلة حاسبة ناطقة داخل غرفة المصادر" حققت يعني درجة موافقة متوسطة ؛ حيث بلغ (متوسط = ١,٦٤، انحراف معياري = ٠,٧٥٧)، وقد حققت درجة موافقة متوسطة.

جـــدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل

واقع استخـدام معلمي ذوي صعـوبات التعلـم لتكنولوجـيا التعليم في غرفـة المصـادر	المتوسـط	الانحراف المعيـاري	الوزن النسـبي ٪	الترتـيب	درجـة الأثـر
الدرجة الكلية	٣٩,٧٠	٧,٠٨	٦٩,٦٤		مرتفع

يكشف الجدول أن الدرجة الكلية لمقياس واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر حققت درجة موافقة مرتفعة ؛ حيث بلغ (متوسط = ٣٩,٧٠، انحراف معياري = ٧,٠٨)، مما يعني درجة موافقة مرتفعة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الجهات المعنية بتأمين التجهيزات التي يحتاجها الطلاب ذو الاعاقة في غرفة المصادر ويتضح ذلك من جهود المملكة العربية السعودية في توفير الإمكانات وزيادة الميزانية المخصصة للتعليم وتطوير المدارس بشكل عام و المدارس الدامجة بشكل خاص لتحقيق المستوى المطلوب من التجهيزات اللازمة لتطوير الممارسات

التعليمية كضرورة لا يمكن الاستغناء عنها من خلال توفير الوسائل التكنولوجية المساعدة من ألواح تفاعلية وتوظيف الدلائل البصرية في شرح الدروس واستخدام الكتب الإلكترونية واستخدام الألواح الرقمية وتوفير السبورات الذكية واستخدام البرامج المصورة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تعكس هذه النتيجة ارتفاع استخدام المستحدثات التكنولوجية و الوسائل التعليمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تهتم التقنيات الحديثة في التعليم اهتمامًا كبيرًا بالتنوع في الوسائل وطرق التدريس لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

كما يرى الباحث أن استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر جاء مرتفعًا لحرص المعلمين على الاستفادة من الخصائص والمميزات التي توافرها هذه الأدوات والوسائل التكنولوجية المختلفة والمتنوعة والتي تستخدم لرفع كفاءة القراءة والكتابة والحساب والتحدث والتفاعل الاجتماعي. كما يعكس ذلك أيضًا قناعة المعلمين بإن استخدام تكنولوجيا التعليم وما تحتويه من أدوات ووسائل إليكترونية متنوعة ومختلفة تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تجاوز الصعوبات التعليمية لديهم وذلك لغة الاعتماد على الأداء اليدوي والاعتماد على التكنولوجيا المساندة

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخيواني (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائج أن متطلبات اهداف مركز مصادر التعلم في التدريس لذوي صعوبات التعلم تحققت بشكل متفاوت في مجالات تقييم واقع غرفة المصادر.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عطية (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن المعلمين وجدوا صعوبات كبيرة في استخدام تقنيات التعليم داخل غرف.

نتائج التساؤل الثاني:

الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) " للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما هو مبين في الجدول (٧).

جـــدول (٧)

قيمـة إختبـار "ت" بين متوسـط درجـات واقـع استخـدام معلمي الطلبـة ذوي صعوبـات التعلـم لتكنولوجيـا التعليـم في غرفـة المصـادر

أبعـــاد مقـــياس	الجنـــس	العـدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
تجهيزات غرفة المصادر	ذكر	٣٤	١٤,٤٧	٢,٨٤٢	٠,٠٨٨	غير دالة
	انثى	٣٢	١٤,٤١	٣,٠٨٩		
استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا	ذكر	٣٤	٢٤,٢٩	٥,٥٤٦	١,٤٨٨	غير دالة
	انثى	٣٢	٢٦,٢٨	٥,٢٨٧		
الدرجة الكلية	ذكر	٣٤	٣٨,٧٦	٧,٤٨٨	١,١٠٤	غير دالة
	انثى	٣٢	٤٠,٦٩	٦,٥٩٦		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس حيث جاءت قيمة (ت) لبعد تجهيزات غرفة المصادر بقيمة (٠,٠٨٨) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما جاءت قيمة (ت) لبعد استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا بقيمة (١,٤٨٨) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس بقيمة (١,١٠٤) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أنه ليس هناك فروق بين مدارس الذكور والإناث في تجهيزات غرف المصادر وذلك يعكس اتجاه المملكة العربية السعودية في توفير كافة الوسائل التكنولوجية والمصادر التعليمية في مدارس الذكور والإناث على حد سواء لخدمة ذوي صعوبات التعلم من الطلاب والطالبات ويرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام تكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر إلى أن كافة المعلمين من الذكور والإناث يلمسون أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأنهم ينالون نفس الإعداد الأكاديمي ويخضعون لنفس برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية لتطور مهاراتهم وأدائهم في استخدام تكنولوجيا التعليم مما يجعل مستوياتهم متقاربه و قدرتهم على توظيف التكنولوجيا في التعليم

متقاربة بشكل كبير بالإضافة إلى تشابه البيئات التعليمية والإدارية أدى إلى قيام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعملهم بغرف المصادر على أكمل وجه.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة الجبالي (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة في تقييم غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها وفقًا لمتغير الجنس بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة النمر (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

التـــوصـــيات والمقـــترحـــات:

في ضوء النتائج الحالية توصي الدراسة بما يلي :

- عقد ورش تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم على التعلم الإلكتروني وكيفية توظيف مختلف الوسائل وأساليب التدريس داخل غرفة المصادر.
- عقد ورش تدريبيه لأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم وارشادهم إلى كيفية تفعيل تكنولوجيا التعليم في تعليم أبنائهم.
- التعرف على أهم المستجدات العالمية في مجال التكنولوجية الحديثة في مجال التدريس.
- إنشاء مركز تكنولوجي تعليمي متخصص في انتاج المصادر والبرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم.

البحـــوث المقـــترحـــة:

- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم للتعامل مع تكنولوجيا التعليم.
- إجراء دراسة مقارنة بين واقع غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم في المدارس الأهلية والمدارس الحكومية.
- إجراء دراسة حول المعوقات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدامهم تكنولوجيا التعليم.
- إجراء دراسة حول فاعلية توظيف غرفة مصادر التعلم في تحقيق اهداف تدريس المقررات الأخرى بمراحل تعليمية متنوعة.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

- أبو الديار ، مسعد ؛ البحيري، جاد ؛ محفوظي، عبد الستار.(٢٠١٢). قاموس صعوبات التعلم ومفرداتها، ٥٠٠ط٢. الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أمين، زينب محمد. (٢٠٠٣). دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي السنوي التاسع، جامعة حلوان، ٣-٤ ديسمبر ٢٠٠٣، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة ٨٧- ٩٠.
- بخيت، صلاح الدين فرج؛ و بالحمر، تهاني عبد الرحمن. (٢٠١٣). درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤ (٧)، ٣١- ٥٩.
- بطرس، حافظ.(٢٠١١). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- حسن ، جبريل ؛ رشاد، وفاء ؛ عبد الواحد، عيد. (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حسين، سامية؛ التونسي، إبراهيم. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم الأكاديمية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- حمد، مصعب حسين.(٢٠١٨). واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت.
- زمرد، أميرة. (٢٠٢١). واقع غرف مصادر التعلم في المدارس الدامجة للتعليم الأساسي: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلميها ومديري مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. ٤٣(٣). ٨٣- ١٠٦.

- سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٦). استخدام الأجهزة التعليمية، الرياض، دار الخزامي للنشر والتوزيع.
- سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠١). تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة،ط١، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الله، عادل. (٢٠١٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي (قضاي ورؤى معاصرة)، الرياض: دار الزهراء.
- عبد الحميد، محمد.(٢٠٠٥). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد النبي، أحمد(٢٠٠٩). المستحدثات التكنولوجيا في مجال التعليم،ط١، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبده، رضا؛ أمين، عبد الناصر، جمال؛ الحسيني، نادية السيد. (٢٠١٥). نموذج مقترح عالم افتراضي الأبعاد وفاعليته في التحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثاني: الدراسات النوعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل، القاهرة.
- عبيد، ابراهيم. (٢٠٠٦). الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، عابد (١٩٩٩). البحث العلمي (مفهومه أدواته وأساليبه)، الرياض، دار أسامه للنشر والتوزيع.
- عطار، عبد الله اسحاق؛ و كناسرة، احسان محمد(٢٠١٣). وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا الحديثة، ط٥، مكة المكرمة، مؤسسة بهاء للإعلام المتطور.
- عطية، عمر مهدي. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ٢(١٨٢). ٢٧٨- ٣١٥.

- عواد، أحمد والامام، محمد. (٢٠٠٧). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المؤتمر السنوي الرابع عشر للإرشاد النفسي، القاهرة، دار الضيافة جامعة عين شمس.
- كيرك، صامويل؛ كالفنت، جيمس. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ط ٣. (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي؛ عبد العزيز مصطفى السرطاوي). عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر.
- ليرنر، جانيت ؛ جونز، بيفرلي.(٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجيهات حديثة، (ترجمة : سهى محمد الحسن). الأردن: دار الفكر.
- الجبالي، أحمد علي. (٢٠٢٠). تقييم غرف التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤(٦)، ٢٩- ٤٤.
- الحديدي، منى.(٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ع(٣). ١١٨- ١٦٣.
- الحديدي، مني. (٢٠٠٤). تحديد المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٠). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٦). تصميم التعليم نظرية والممارسة،ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.
- الخطيب، جمال محمد.(٢٠١٣). أسس التربية الخاصة. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الخيواني، محمد علي رسام. (٢٠١٥). تقييم واقع غرفة مصادر التعلم في ضوء متطلبات تفعيلها في التدريس لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا. ع (٥٩). ٥٧٧- ٦٢٠.

- الصالح، بدر عبد الله؛ والمناعي، عبد الله سالم؛ وحكيم، أحمد عبد المحسن؛ والبدري، أحمد عبد الرحمن. (٢٠٠٣). الإطار المرجعي الشامل لغرفة مصادر التعلم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العربي.
- الصياد، وليد عاطف. (٢٠٢٠). واقع استخدام تقنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث الدراسات. ١٠(٢)، ٤٧٤- ٥١٨.
- العصيمي، عبد العزيز شجاع. (٢٠١٥). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الملاح، تامر.(٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة/ الأجهزة التعليمية وصيانتها. رابط الكتاب http://www.alukah.net/library/0/9182
- الناطور، ميادة. (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر. عمان.
- النمر، حمزة نمر. (٢٠١٨). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنلوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- هالاهان، دانيال؛ وويلزلويد، جون؛ وكوفمان، جميس، ويس، مارغريت؛ مارتينيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم : مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي. (ترجمة: عادل عبدالله محمد)، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم.(١٤٢٤هـ). إدارة مصادر التعلم، الإدارة العامة لتقنيات التعليم، منشورات التنوير التربوي، الرياض.
- يوسفي، حدة. (٢٠١٤). ضرورة إثراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة– تصور مقترح. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الوادي. ع(٥)، ١٤٣- ١٦٤.

ثانيًا: المراجـــع الأجنبيـــة:

- Baker, P (2003). The Pole of Institutional Motivations in Technological Adoption Implementation of Kaka County's Family Technology Resource. Information Society, 19 (4), 305-315.
- Bogi, P., Karla K. M., Katherine R. G. (2017). Assistive technology
- interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. Word Learning Laboratory, Department of Communication Sciences &Disorders, University of Iowa, United States.
- Smith, Deborah. (2007). Introduction to special Education, Allyn& Bacon. Longman representative.

العـــدد (١٥)، نـــوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ١٧٧ – ٢١٨

تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية

إعداد

بشاير بنت عزيز نوران العصيمي
ماجستير في التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة ام القرى

أ.د/ علي بن عبد النبي حنفي
أستاذ التربية الخاصة
بجامعة أم القرى

تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية

بشاير العصيمي(*) أ.د/ علي بن عبد النبي(**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي إلى تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية، وتكونت عينة البحث من معلمين ومعلمات الصم بالمنطقة الغربية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (١٣١) معلمين ومعلمات التربية الخاصة، تم استخدم استبانة تكونت من (٣٠) مفردة موزعة على محورين الأول يحتوي على (١٥) مفردة، والثاني يحتوي (١٥) مفردة. لتحقيق أهداف البحث تم استخدم المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٣,٨٦) ودرجة موافقة (أوافق)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٥). أن معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول رأي أفراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى (العمر– الجنس–المؤهل العلمي– عدد سنوات الخبرة) في ضوء ما توصلت إليه البحث الحالي من نتائج أوصى البحث بضرورة الاهتمام بتطوير المحتوى الرقمي الالكتروني، توفير الميزانية المخصصة الكافية لتمويل تطبيق الفصول الافتراضية، توفير الدورات التدريبية اللازمة لتدريب المعلمين على التعامل مع الفصول الافتراضية، إجراء المزيد من الدِّراسَات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيَّة أخرى.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الصم– التعليم الالكتروني– الفصول الافتراضية– التقييم.

(*) ماجستير في التربية الخاصة كلية التربية - جامعة ام القرى.

(**)أستاذ التربية الخاصة - بجامعة أم القرى.

Evaluate the use of virtual classrooms in the educational process for deaf students from the point of view of their teachers in the western region

Ali Hanafy Bashayara azez ALosaimi

Abstract

The aim of this study is to evaluate the use of virtual classes in the educational process for deaf students from their teachers perspectives in the western region. The study sample consisted of deaf teachers in the western region. A random sample of (131) teachers and special education teachers was selected. A questionnaire was used consisting of (30) a sentence distributed on two axes, the first contains (15) a sentence, and the second contains (15) a sentence. The descriptive approach was used to achieve the objectives of the study. The results concluded that the importance of using virtual classes in the educational process for deaf students from their teachers perspectives in the western region came to a large extent, where the general average was equal to (3.86) and a degree of agreement (agree), with a standard deviation of (1.05). The obstacles to using virtual classrooms in the educational process for deaf students from their teachers perspectives in the Western Region came to a large extent, and there are no statistically significant differences regarding the opinion of research individuals towards evaluating the use of virtual classrooms in the educational process for deaf students from their teachers perspectives in the Western Region attributable to (Age - gender - educational qualification - years of experience). The study recommended the need to pay attention to developing digital e-content. Provide adequate budget allocations to finance the application of virtual classrooms. Provide the necessary training courses to train teachers to deal with virtual classes. Conducting more similar studies in other settings, regions, and professional societies.

Key words: deaf students - e-learning - virtual classes – evaluation.

المقـــدّمـــــة:

يعتبر التغير والتطور المتسارع في شتى مجالات الحياة هو من أهم سمات العصر الراهن، والقوى البشرية هي التي تصنع هذا التطور والتقدم والتغير؛ فأصبحت التكنولوجيا أداة للمجتمع الفعال لتحقيق التنمية البشرية المستدامة القائمة على اقتصاد عالمي قائم على المعرفة. والمجتمعات تتسابق في جميع ميادينها، ووسيلتها استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وعلى رأسها الثروة البشرية المدربة، فهي المحرك الأقوى لكل إمكانيات المجتمع، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة. حيث يتحدد مستقبل الأمم إلى حد كبير بخدماتها التربوية والاجتماعية التي تقدمها لأبنائها؛ مما جعل دول العالم إلى جانب المنظمات الدولية تعمل على تطبيق مبدأ المساواة وتكافؤ فرص العمل لأبناء المجتمع في مختلف ميادين الحياة بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص من أجل الكشف عن الإبداع وتنميته. ولكن يوجد في بعض المجتمعات شريحة من أفرادها قد أصيبوا بإعاقة أو أكثر أثناء أو بعد الولادة، هؤلاء الأشخاص هم فئة ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق سارعت دول العالم إلى إحداث تغيرات جوهرية في نظم تعليمها من حيث أهدافها ومناهجها وأساليب تقويمها، لا سيما مع الانتشار الواسع للتقنية؛ تلك التقنية التي أصبح من الممكن الوصول السريع لمصادر المعلومات عبر الربط الشبكي الذي تيسره والذي يتجاوز الحدود الجغرافية والثقافية للمجتمعات المختلفة بل ويتجاوز تلك الحدود حتى ضمن نطاق المجتمع الواحد بشرائحه المتعددة، وترتب على ذلك بطبيعة الحال ظهور وانتشار التعليم الالكتروني الذي أصبح سمة مميزة للتعليم في الوقت الراهن (صالح، ٢٠١٥).

وقد ساعد على ذلك التطورات السريعة والمتلاحقة للبرمجيات، والثورة المعلوماتية، وانتشار شبكات الإنترنت. مما جعل الكثيرون يتجهون إلى التقنية ويعتمدونها سواء تعلق الأمر بالجانب النظري أو بالجانب العملي التطبيقي، بشقيه البحثي والفعلي، داخل عملية التعلم؛ فأجريت الأبحاث والدراسات التي أثبتت فاعلية التعليم الالكتروني؛ الأمر الذي جعل الكثيرون يجزمون أن التعليم الالكتروني صاحب الريادة في العصر الحالي.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن التعليم عبر الفصول الافتراضية يسهم في إكساب الطلبة العديد من المهارات كما أنه يعمل على تنمية مهارات التفكير وتطوير القدرة على الاتصال والتفاعل وتنمية التعلم الذاتي المستقل، وتنظيم المعلومات والاستفادة منها في مختلف مجالات العملية التعليمية (محمود، ٢٠١٢).

وبناءً على ذلك شهدت المناهج التعليمية تطورًا كبيرًا؛ لمواكبة النمو المعرفي الذي يدور حولنا في كل أنحاء العالم من جهة، ورفع مستوى مخرجات التعليم من جهة أخرى، وبالتالي أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريسها، فأصبح استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني ومنها الفصول الافتراضية.

مُشْكِلـــة البحـــث:

المملكة العربية السعودية تشهد مرحلة ونظام جديد في استخدام الفصول الافتراضية لفئة الصم تزامناً مع أزمة كورونا فأصبح استخدام الفصول الافتراضية ملزمة لكل من معلمي التربية الخاصة لذا جاء هذا البحث لمعرفة تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. اهتمت المملكة العربية السعودية بذوي الإعاقة من الجهات المختلفة، وحظت تلك الفئة بالاهتمام الكبير، فقد نصت المادة السادسة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في مجال التربية الخاصة على تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة (الحقيل، ٢٠١١، ص ٧٥). قد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا ملحوظًا لتطوير الخدمات الوقائية والتأهيلية لذي الإعاقة، ومنهم ذوي الإعاقة السمعية، وقد شهدت السنوات الأخيرة في هذا الخصوص اهتمامات عدة أبرزها إنشاء العديد من المدارس والمعاهد المنتشرة في جميع أنحاء المملكة، وإعداد البرامج التأهيلية في تلك المدارس والمعاهد (الدوسري، ٢٠١٦، ص ١٢).

مما صاحب ذلك اهتمام باستخدام طرق التدريس المناسبة التي تتلاءم مع احتياجاتهم، وإيجاد بيئة تعلم فاعلة؛ وأظهرت دراسة المقدامي (٢٠١٨) إلى أن استخدام التقنيات التعليمية مع الطلبة الصم يتيح لهم مستوى تعلم أفضل وبقاء أثر التعلم، وأن التقنيات التعليمية في تعليم

الصم تسهم في رفع الوعي البيئي لديهم وهذا ما اظهرتها دراسة الذيب والغلبان (٢٠١٤)، وأشار الحفناوي وشهاب (٢٠١٤) أن استخدام الاستراتيجيات والأدوات القائمة على الحاسوب في التعليم يزيد من فهم الطلبة الصم للمفاهيم والمعارف المختلفة.

ويأتي على رأس تلك الاستراتيجيات والأدوات الأكثر فاعلية في الفترة الحالية هي الفصول الافتراضية، حيث وأن فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتي أظهرتها دراسة مجاهد (٢٠١٢)، وأظهرت دراسة صالح (٢٠١٥) بفاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الرياضي، كما أظهرت دراسة كل من السرسي ودرغام وصديق (٢٠١٦) فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الصم في مدارس الأمل؛ حيث ساعد على جذب انتباه الطلبة للمهمة التعليمية، وبقاء الأثر التعليمي. وأظهرت دراسة السعيدي (٢٠١٨) فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير المنطقي.

وبناءً على ما سبق وتوصيات دراسة السرسي ودرغام وصديق (٢٠١٦) بضرورة إجراء دراسة في مجال استخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي في تعليم المعاقين سمعيًا، توصيات دراسة صالح (٢٠١٥) بأهمية تطبيق الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية وفي جميع المواد الدراسية، كما أنه في ضوء ما تم طرحة ظهرت مشكلة ندرة الدراسات التي ربطت بين الفصول الافتراضية والصم من وجهة نظر الباحثان؛ تتبلور مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي عدة أسئلة فرعية تتحدد في الآتي:

١- ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

٢- ما معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

٣- ما تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

١- معرفة أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية.

٢- معرفة معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية.

٣- معرفة تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية:

أ) الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث من خلال ما يلي:

١- أهمية التعليم الالكتروني لما له من أهمية وفاعلية أثبتته نتائج دراسات وبحوث عدة.

٢- أهمية الفصول الافتراضية، باعتبارها قلب التعليم الالكتروني، والتي أحدثت نقلة نوعية في طرق التدريس.

٣- أهمية الفئة التي تتناولها البحث وهم فئة الصم، حيث أصبحت العناية بالطلبة الصم تتجسد فيه المتطلبات الإنسانية والحقوق القانونية من أجل توفير فرص الرعاية والإرشاد.

٤- يعتبر البحث الحالي من الدراسات العربية القليلة التي تناولت تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم في المنطقة الغربية.

ب) الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث من خلال ما يلي:

١- يأمل الباحثان أن تفيد نتائج البحث الطلبة الصم من خلال توفير مناخ تعليمي يساعد على اكتشاف مواهبهم وإطلاق العنان لأفكارهم الإبداعية.

٢- يأمل الباحثان أن تفيد نتائج البحث المعلمين والمعلمات في الوقوف على أهمية الفصول الافتراضية وأهمية تطبيقها.

٣- يأمل الباحثان من خلال نتائج البحث أن تلفت أنظار المعنين في المجال التربوي والقياديين إلى معرفة دور الفصول الافتراضية وأهميتها في العملية التعليمية للطلبة الصم.

٤- يأمل الباحثان أن تفيد نتائج البحث المسؤولين عن العملية التعليمية في وضع الخطط والبرامج التطويرية التي تزيد وتعزز من استخدام الفصول الافتراضية للطلبة الصم بالمملكة العربية السعودية.

٥- يأمل الباحثان أن تكون نتائج البحث منطلقًا للباحثين لإجراء بحوث مشابهة تهتم بالفصول الافتراضية وذوي الإعاقة.

مبـــررات البحـــث:

١- استجابة لتوصيات الدراسات التي أوصت بضرورة تقييم استخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي في تعليم المعاقين سمعيًا.

٢- أهمية دراسة معوقات التي تعترض استخدام الفصول الافتراضية مع الطلبة الصم.

٣- ندرة الدراسات التي ربطت بين الفصول الافتراضية والصم من وجهة نظر الباحثان.

حُـــدُود البحـــث:

الحـــدود المـــوضـــوعيـــة:

اقتصر هذا البحث في معرفة تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية، والكشف عن أهمية استخدامها وجوانب القوة فيها، وايضاً معرفة أهم معوقاته ومعرفة أثر المتغيرات البحثية.

الحـــدود الـــزمـــانيـــة:

طُبق البحث في الترم الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢هـ).

الحـــدود المكـــانيـــة:

طُبق البحث على المعاهد والمدارس التي تشمل على برامج للطلبة الصم بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية:

شمل هذا البحث المعلمين والمعلمات الطلبة الصم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

أ) التقييم:

يعرف التقييم بأنه "عملية ذات مكونات وعناصر محدد ومنظمة بشكل دقيق يمكن من خلالها إصدار حكم ما وفق ضوابط بهدف إصدار أو دعم قرار معين أو إجراء تحسينات وتعديلات جزيئة أو كلية" (أبو الحاج، ٢٠١٩، ص. ٢٤٤).

ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه: تشخيص مستوى استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم، والكشف عن أهمية استخدامها وجوانب القوة فيها، من أجل تعزيزها، مع تحديد معوقات استخدامه، كي يتم بذل الجهود الحثيثة في سبيل مواجهة تلك المعوقات.

ب) الفصول الافتراضية:

عرف محمد (٢٠١٦، ص ١٦) أنها "حزمة برمجية تقدم من خلال الكمبيوتر والشبكات، تمثل بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة، إنشاء المحتوى التعليمي وإداراته، وإدارة المتعلم، وعمليات التعليم وأحداثه وأنشطته وتفاعلاته، وعمليات التقويم، تساعد المعلمين على إنشاء المحتوى التعليمي، وتوصيله، وإدارته، وتمكن المعلمين والمتعلمين من الاتصال والتفاعل والتشارك، سواء أكان بطريقة متزامنة أم غير متزامنة، وتقديم المساعدة والتوجيه والدعم التعليمي والفني ومن ثم فهي العمود الفقاري للتعلم الإلكتروني".

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنها: التطبيقات الالكترونية مثل: مايكروسفت تميز – جوجل كلاس روم؛ والتي تتيح لمعلمي ومعلمات الطلبة انشاء قاعات تعلم تحاكي تلك الموجودة في الواقع، يتم فيها تحويل المواد التعليمية الى محتوى الكتروني متكامل.

ج) الطلبة الصم:

عرفه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥) بأنه "الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ من ٧٠ ديسبل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام".

ويعرفه الباحثان إجرائيًا: هم الطلبة الملتحقين بالمعاهد المتخصصة للصم أو في مدارس تشمل على برامج متخصصة للطلبة الصم بالمملكة العربية السعودية، واللذين يعانون من العجز السمعي باستخدام أو بدون استخدام معينات سمعية، الأمر الذي يعوقهم عن الفهم الصحيح للمعلومات اللغوية من خلال السمع.

د) العملية التعليمية:

يقصد بها "هي مجموعةٌ من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصفّ الدراسي أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلبة مهارات عملية، أو معارف نظري، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظامٍ مبنيٍّ على مدخلات، ومعالجة، ثم مخرجات" (مصطفى، ٢٠١٨، ص ٣٧٢).

ويقصد بها الباحثان إجرائيًا هي الإجراءات والأنشطة التي يقوم به المعلمون والمعلمات في التعليم عن بعد باستخدام البرمجيات والتي تتيح انشاء قاعات تعلم تحاكي تلك الموجودة في الواقع، يتم فيها تحويل المواد التعليمية الى محتوى الكتروني متكامل.

د) المعلمـــون:

"هم هؤلاء الذين بفضل توافر خبرات تربوية فنية لديهم، وبفضل تعمقهم في حقل من حقول المعرفة يستطيعون أن يسهموا في مساعدة نمو ونماء الآخرين الذين يوضعون في عهدتهم" (سوفي، ٢٠١١، ص ٧٣).

ويقصد الباحثان به إجرائيًا: هم هؤلاء الذين تم إعدادهم من أجل مساعدة الطلبة الصم في نمو شخصيتهم واكسابهم المهارات اللازمة من خلال التدريس لهم، وذلك لما توافرت لديهم الخبرات التربوية اللازمة للقيام بمهنة التدريس.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي لها العلاقة بموضوع البحث، من أجل إعطاء خلفية وافية له، والاستفادة من الموضوعات التي أثارها بعض الباحثون في دراساتهم لتشكيل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، في ضوء ذلك سيتم عرض الدراسات السابقة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

المحـــور الأول: دراســـات تنـــاولـــت الفصـــول الافتـــراضيـــة:

فقد سعى العطية (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة". واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالب وطالبة من طلبة المستوي الأولي المسجلات في مادة تقنيات التعليم ومهارات الاتصال. وتمثلت أدوات البحث في استخدام اختبار التفكير الناقد لواطسن وجليسر، والفود كاست .جاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية والمتوسطات القبلية لدرجات المجموعة التجريبية عند مهارات التفكير الناقد جميعها، لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على وجود أثر لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد جميعها لدي طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة.

وهدفت دراسة بعنوان قياس فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تحصيل الرياضيات والتفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والتي أجراها السعيدي (٢٠١٨) ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت عينة البحث ٥٦ طالبة من طالبات الصف العاشر، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي، واختبار التفكير المنطقي، وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى عينة الدراسة.

أما ريدونج وآخرون Ridong et al (2016) هدفت دراسته إلى معرفة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الواقع الافتراضي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين، وكان المنهج المستخدم هو المنهج التجريبي بنظام المجموعتين التجريبية والضابطة، وصمم الباحثون البيئة الافتراضية، واختبارًا لقياس التفكير الإبداعي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين من الطلبة (تجريبية – ضابطة) وعددهم (١٠٤) طالبًا من طلبة جامعة Huaqiao بالصين، وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها أن فاعلية التدريس باستخدام الواقع الافتراضي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

كما أجرى فارزانيه وبهاروي Varzaneh & Baharlooie (2015) "هدفت إلى معرفة أثر التدريس بالفصول الافتراضية مقابل الفصول التقليدية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإيران، واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي بنظام المجموعتين التجريبية (٦٠) طالبًا والضابطة (٦٠) طالبًا، واستغرقت التجربة ١٤ جلسة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي، واستخدم الباحثان مقياس جليفورد (١٩٧١)، وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الفصول الافتراضية.

المحور الثاني: دراسات تناولت استخدام التقنية في تعليم الطلبة الصم

أما كل من هباش وزين Habbash & Zaien (2020) هدفت دراستهم إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في تدريس دبلوم علوم الحاسب الآلي في اللغة الإنجليزية للطلبة الصم، وقد ضمت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور) في قسم علوم الحاسب الآلي في الجامعة. كلية المجتمع بجامعة تبوك التي قامت بتدريس برنامج الدبلوم للصم، بلغت عينة الدراسة (١٨) عضوا موزعين على (٩) ذكور، و(٩) إناث، واستخدم الباحثون مقياس الاتجاهات، والنتائج. نتج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو تدريس الصم بالحصول على دبلوم علوم الحاسب الآلي في اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج اتجاهات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول التدريس. دبلوم علوم الحاسب الآلي في اللغة الإنجليزية للصم، كما أظهرت النتائج علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات. من أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو تدريس الطلبة الصم الحاصلين على دبلوم علوم الحاسب الآلي في اللغة الإنجليزية نتيجة لبعض المتغيرات (الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص العلمي والدورات التدريبية).

بينما سعى عيسى (٢٠١٩) إلى معرفة أثر نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لفئة الطلبة الصم، ولهذا الغرض قام الباحث بإعداد وتصميم قائمتي مستويات معيارية تربوية وفنية لتصميم النموذج الإلكتروني

المقترح للمحتوى للطلبة الصم بالصف الثاني الإعدادي المهني حكمت من قبل المتخصصين، وتم تصميم وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح وفق هذه المستويات المعيارية، ودراسة مدى تأثيره في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى الطلبة الصم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل، كما استخدم المنهج شبة التجريبي لتصميم وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤) من الطلبة المقيدين بمدارس الأمل للصم بالمنصورة بالصف الثاني الإعدادي المهني "الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتحددت أدوات الدراسة في أداة المعالجة التجريبية (نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى مقرر "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات")، وأداتي القياس (اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمحتوى، ومقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت)، وتوصل الدراسة إلي أن النموذج الإلكتروني المقترح له أثر في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى الطلبة الصم.

وتم تصميم برنامج تدريبي قائم على التعليم التفاعلي لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية للطلبة الصم بالصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي من قبل الباحثين إبراهيم وعطية وكاشف (٢٠١٩)، واستخدموا في دراستهم المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة تتراوح درجة فقدان السمع لديهم من (٧٠-٩٠) ديسيبل، ويتراوح عمرهم الزمني من (١٢,٥-١٤,٥) سنة من طلبة الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتتكون من (١٤) تلميذا وتلميذة، ومجموعة ضابطة وتتكون من (٦) تلميذ وتلميذات. وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثان)، اختبار في مهارات حل المشكلات الرياضية (إعداد الباحثان)، وبرنامج تدريبي قائم على التعليم التفاعلي باستخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية (إعداد الباحثان). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدي طلبة المجموعة التجريبية.

وقدم حسن وآخرون (٢٠١٩) مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلبة الصم وفقاً لنموذج التقبل التكنولوجيTAM، ولقد تكونت عينة الدراسة من ٢٨ طالب أصم بالصف الثاني الإعدادي، ولقد قام الباحثان ببناء استبانة لتحديد عوامل قبول الطلبة الصم لتكنولوجيا الواقع المعزز وكذلك لمعرفة العلاقات بين هذه العوامل، وتوصلت نتائج هذا الدراسة إلى أن حيث جميع عوامل قبول الطلبة الصم لتكنولوجيا الواقع المعزز كانت ذات قوة تأثر عالية، كما توصلت إلى صلاحية نموذج التقبل التكنولوجي TAM في التقصي عن قبول الطلبة الصم لتكنولوجيا الواقع المعزز، وأوصى الدراسة بضرورة مراعاة العوامل المؤثرة في تقبل الطلبة الصم لتكنولوجيا الواقع المعزز عند تصميم أي تطبيق خاص بهم، وكذلك الاعتماد على نموذج التقبل التكنولوجي TAM عند التقصي عن مدى تقبل التكنولوجيا.

أما المقدامي (٢٠١٨) فقد سعى إلى علي محددات واقع معلمي الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلما من معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الأمل بمدينة الرياض، وقد قام الباحثان بأعداد مقياس واقع استخدام التقنيات التعليمية (المعرفة والاتجاه والمعوقات)، وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن مستوي الاستجابة بمعرفة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع بالتقنيات التعليمية المتوسطة هي الأكثر تكرارا بين معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع، وذلك بنسبة ٤٤,٨%، وحول مستوي استخدام معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع للتقنيات التعليمية في العملية التعليمية تبين أن مستوي الاستجابة (إلي حد ما) المرتبطة بمستوي استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية في العملية التعليمية للطلبة الصم وضعاف السمع هي الاستجابة الأكثر تكرارا بنسبة ٣٧,١% ثم مستوي الاستجابة قليلا بنسبة ٣٢,٨%، ثم كثيرا بنسبة ٣٧,١%، وأخيراً الاستجابة لا أوظفها أو استخدمها بنسبة ١٢,٩%.

بينما وصف الذكري (٢٠١٨) تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الطلبة الصم، وتحديد الجودة المقدمة في الخدمات الأكاديمية والطلابية للطلبة الصم فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم وصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعليم الصم، من خلال تحليل الوثائق المتعلقة ببرنامج الصم في الجامعة. وتم تحديد درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة، من خلال أداة

استقصاء تم تصميمها وتطبيقها على ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور). توصلت الدراسة إلى وصف التعليم المقدم للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة ونشأته وعدد المستفيدين منه (١٦١ طالباً) والتطوير الحادث عليه. كما توصلت الدراسة إلى وجود رضا فوق المتوسط من الطلبة الصم عن الخدمات المقدمة لهم في الجامعة، إلا أن درجة رضا الطلبة الذكور كانت أكبر من الإناث، على الرغم من عدم وجود فارق دال إحصائيا بينهما. وأوصت الدراسة بالتوسع في البرامج الجامعية للطلبة الصم في الجامعات العربية، وتكثيف الدراسات والأبحاث حول كل جوانب تعليم الصم، وكيفية تحقيق تعلم وتدريس نوعي لهم، وتوفير كل الخدمات التي تتناسب مع مواصفاتهم واحتياجاتهم الخاصة.

وأجرى كل من الديب والغلبان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتنمية بعض سلوكيات الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من الإناث من الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس سلوكيات الوعي البيئي، والبرنامج الكمبيوتري، ومقياس إلكتروني للوعي البيئي لدى المعاقين سمعياً. وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائط المستخدم في الدراسة الحالي في تنمية سلوكيات الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين سمعياً. كما توصل الدراسة إلى أن البرامج الكمبيوترية عبارة عن مجموعة من الترابطات بين مجموعة من العناصر، والتي لعبت بدورها في تحقيق تفاعل الطفل المعاق سمعياً معها، مما يحقق له نوع من المتعة والتسلية والترفيه والاستثارة. وأوصت الدراسة بضرورة أن يكون هناك منهج مصمم للتربية البيئية داخل مدارس الصم لتوعية الطفل المعاق سمعياً لكيفية التعامل مع البيئة بطرق سليمة.

أجرت العطيات (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للتلميذات المعاقات سمعيا بالمعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم بالمملكة العربية السعودية؛ واستخدم الباحثان المنهج الشبه تجريبي، باستخدام المجموعة الواحدة المكونة من ١٠ تلميذات، تم تطبيق عليهن اختبار قبلي واختبار بعد تطبيق التجربة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات:

من خلال استعراض الباحثان للدراسات السابقة وجد هناك تنوعاً في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، والنتائج التي توصلت إليها، ومدى علاقتها بالبحث الحالية، والتي يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

من حيث الأهداف:

اختلف البحث الحالي والدراسات السابقة في تناولها للفصول الافتراضية في الأهداف وفقًا لتباين أهداف الباحثين، فمنها ما هدف إلى الكشف عن أثر استخدام الفصول الافتراضية على مهارات التفكير الناقد كدراسة العطية (٢٠١٨) أو تأثيره على التفكير المنطقي كدراسة السعيدي (٢٠١٨) أو تأثيره على التفكير الرياضي، ومنها ما هدف إلى دراسة فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة معاهد الأمل كدراسة العطيات (٢٠١٢) ومنها ما هدف إلى معرفة واقع استخدام التقنية في تعليم الطلبة الصم كدراسة المقدامي (٢٠١٨).

من حيث المنهج المستخدم:

اتفق البحث الحالي مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) في استخدام المنهج الوصفي، واختلفت مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي. كدراسة العطيات (٢٠١٢) ودراسة العطية (٢٠١٨) ودراسة السعيدي (٢٠١٨).

من حيث مجتمع وعينة البحث:

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مجتمع وعينة البحث، حيث تباينت من دراسة لأخرى ومن باحث لأخر وفقاً لأهداف البحث، فمن الدراسات ما تم تطبيقها على طلبة الجامعات مثل دراسة العطية (٢٠١٨)، ودراسة السعيدي (٢٠١٨)، ومنا ما طبق على طلبة المرحلة الابتدائية كدراسة العطيات (٢٠١٢) أما البحث الحالي يتفق مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) التي طبقت على معلمي المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم.

من حيث أدوات البحث:

يتفق البحث الحالي مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتختلف عن دارسة كل من العطيات (٢٠١٢) ودراسة العطية (٢٠١٨) ودراسة السعيدي (٢٠١٨) التي اعتمدت على الاختبارات التحصيلية.

إضافة إلى كل ما سبق ذكره من أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة التي عرضها الباحثان إلا أنه يلاحظ على الدراسات السابقة مجموعة من الأمور المهمة، والتي تتمثل في النقاط الآتية:

- أن الفصول الافتراضية له فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير بشكل عام، لذا حظي على اهتمام الباحثين في العقد الأخير من القرن العشرين، وأصبح من الموضوعات المثيرة للاهتمام.
- عدم احتواء الدراسات السابقة على أي مؤشرات لفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم في المنطقة الغربية، مما يؤكد أهمية استقصاء الفصول الافتراضية وتقييم استخدامها.
- أشارت معظم الدراسات إلى أهمية الفصول الافتراضية كمؤشر للتنبؤ بالأداء المرتفع، والنجاح الأكاديمي أو المهني.

الاستفادة من الدراسات السابقة في:

- تكوين رؤية شاملة وواضحة عن موضوع البحث الحالية.
- معرفة أهم المراجع التي تناولت التفكير الإبداعي والفصول الافتراضية.
- معرفة أهم الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لما يحقق أهداف البحث.
- مناقشة نتائج البحث الحالي فيما انتهت به نتائج الدراسات السابقة ومعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف.

منهج البحث وإجراءاتها:

يتضمّن هذا الجزءُ عرضاً لمنهج البحث الذي سيتم استخدامه، ومجتمع البحث، وعيّنة البحث، بالإضافة إلى أداة البحث التي تم استخدامها، وطرق قياس صدقها، وثباتها، بالإضافة إلى عرض الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لمعالجة البيانات.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي فهو "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التواصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (المحمودي، ٢٠١٩، ص٤٦).

مجتمع البحث:

تمثل مجتمعُ البحث في جميع معلمي ومعلمات الطلبة الصم بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، فكان (٤٤) معلم و (١١) معلمة بإدارة تعليم مكة المكرمة، (٦٢) معلم و(٣٣) معلمة إدارة تعليم الطائف.

عينة البحث:

تم اختيار العيّنة في هذا البحث بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (١٣١) معلم ومعلمة.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات (الجنس– العمر– المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة):

١- الجنس:

جدول (١)

توزيع أفراد البحث وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٦٥	٤٩,٢
أنثي	٦٧	٥٠,٨
المجموع	١٣٢	٪١٠٠

يتَّضح من الجدول رقم (١) أنّ نسبة (٥٠,٨%) من إجمالي أفراد البحث اناث، ونسبة (٤٩,٢ %) من إجمالي أفراد البحث ذكور.

٢- الفئة العمرية:

جدول (٢)

توزيع أفراد البحث وفق متغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	التكرار	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣٤	٢٥,٨
من ٣٠ الى ٣٩ سنة	٥٧	٤٣,٢
من ٤٠ الى ٤٩ سنة	٢٩	٢٢,٠
اكبر من ٥٠ سنة	١٢	٩,١
المجموع	١٣٢	٪١٠٠

يتَّضح من الجدول رقم (٢) أنّ نسبة (٤٣,٢%) من إجمالي أفراد البحث أعمارهم من ٣٠ الى ٣٩سنة، ونسبة (٢٥,٨ %) من إجمالي أفراد البحث أعمارهم أقل من ٣٠ سنة، ونسبة (٢٢ %) من إجمالي أفراد البحث أعمارهم من ٤٠ الى ٤٩ سنة، ونسبة (٩,١ %) من إجمالي أفراد البحث أعمارهم أكبر من ٥٠ سنة.

٣- المـــؤهـــل العلمـــي:

جـــــدول (٣)

تـــوزيـــع أفـــراد البحـــث وفـــق المـــؤهـــل العلمـــي

المـــؤهـــل العلمـــي	التكـــرار	النسبـــة
دكتوراه	١١	٨,٣
ماجستير	٤١	٣١,١
بكالوريوس	٧٩	٥٩,٨
غير ذلك	١	٨٠.
المجمـــــــــــوع	١٣٢	٪١٠٠

يتَّضح من الجدول رقم (٣) أنّ نسبة (٥٩,٨ %) من إجمالي أفراد البحث مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ونسبة (٣١,١ %) من إجمالي أفراد البحث مؤهلهم العلمي ماجستير، ونسبة (٨,٣ %) من إجمالي أفراد البحث مؤهلهم العلمي دكتوراه.

٤- عـــدد سنـــوات الخبـــرة:

جـــــدول (٤)

تـــوزيـــع أفـــراد البحـــث وفـــق عـــدد سنـــوات الخـــبرة

عـــدد سنـــوات الخـــبرة	التكـــرار	النسبـــة
أقل من ٥ سنوات	٣٦	٢٧,٣
من ٥ الى ١٠ سنوات	٤٩	٣٧,١
من ١١ الى ١٥ سنة	١٤	١٠,٦
أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٢٥,٠
المجمـــــــــــوع	١٣٢	٪١٠٠

يتَّضح من الجدول رقم (٤) أنّ نسبة (٣٧,١ %) من إجمالي أفراد البحث عدد سنوات خبرتهم من ٥ الى ١٠ سنوات، ونسبة (٢٧,٣ %) من إجمالي أفراد البحث عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات ونسبة (٢٥ %) من إجمالي أفراد البحث عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٥ سنة.

أداة البحـــــــث:

نظراً لأن البحث يهدف إلى تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، لذا تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه البحث، والتي تعد من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات لكل مجتمع البحث لملائمتها لطبيعة هذه البحث.

وحدد الباحثان المصادر التي لجأت إليها لبناء أداة البحث، حيث قامت بالاطلاع على الدوريات، والمجلات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة وثيقة الصلة بمشكلة البحث، منها دراسة المقدامي (٢٠١٨) ودراسة السبيعي (٢٠١٥) ودراسة العمري (٢٠٠٩) ودراسة السرسي وآخرين (٢٠١٦) كما تم التواصل مع عدد من ذوي الاختصاص في هذا المجال؛ للاستفادة من خبراتهم في بناء الاستبانة، وبناءً على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات البحث في هذا المجال، تم صياغة عبارات الاستبانة، وتوزيعها على المحاور التالية:

- **الجزء الأول:** يتكون من البيانات الديمغرافية لأفراد عينة البحث.
- **الجزء الثاني:** يشمل فقرات الاستبيان ويتكون من (٣٠) فقرة مقسمة الى محورين رئيسيين:
  - **المحور الاول:** أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم ويتكون من (١٥) فقرة.
  - **المحور الثاني:** معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم ويتكون من (١٥) فقرة.

صـــدق أداة البحـــث:

إن صدق الأداة يعني التأكُّد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل من العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها

ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل مَن يستخدمها (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٣١٠) وقد قام الباحثان بالتأكُّد من صدق أداة البحث من خلال القيام بما يلي:

١- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث، تمَّ عرضُها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصُّصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد العبارة التي اتُّفِق عليها من قبل المحكَّمين بنسبة تزيد عن (٨٥ ٪) فأكثر وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٣٠) فقرة مقسمة على محورين رئيسيين.

٢- صدق البناء لأداة البحث:

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة البحث (الاستبانة) قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق البناء للاستبانة، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يلي:

جدول (٥)

معامل الارتباط بيرسون المحور الأول أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٧٦٦**	٦	.٦٤٨**	١١	.٦٠٦**
٢	.٦٤٠**	٧	.٦٦٦**	١٢	.٧٩٥**
٣	.٥٨٢**	٨	.٧٠١**	١٣	.٧١٨**
٤	.٧٧٢**	٩	.٨٤٤**	١٤	.٨٢٥**
٥	.٧٧٤**	١٠	.٨٠٠**	١٥	.٨٣٨**

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمحور الاول جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

جـــــدول (٦)

معامل الارتباط بيرسون المحور الثاني: معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٧٢٠.**	٦	٠,٨٠١**	١١	٧٤٣.**
٢	٨٢٣.**	٧	٠,٧٩٠**	١٢	٨٣١.**
٣	٦٧٦.**	٨	٠,٦٨٢**	١٣	٨٥٩.**
٤	٧٥٤.**	٩	٠,٦٢٤**	١٤	٧٧٠.**
٥	٧٩٦.**	١٠	٠,٧٠٥**	١٥	٦٧٧.**

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمحور الثاني جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

ثبـــات أداة البحـــث:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة البحث باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة البحث، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور الاستبيان.

جـــــدول (٧)

معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور الاستبيان.

المحـــــــــــور	عـدد الفقـرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الاول: أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم.	١٥	٨٣٤.
المحور الثاني: معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العلمية التعليمية للطلبة الصم بالمنطقة الغربية من وجهة نظر معلميهم.	١٥	٠,٨٨٤
الدرجة الكلية للثبات.	٣٠	٨٥٨.

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي؛ حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على كافة أبعاد ومحاور الاستبيان وكذلك على الدرجة الكليَّة، حيث بلغت (٠,٨٥٨).

احتساب الدرجات على أداة البحث:

بعد أن تمَّ تطبيق أداة البحث على عينة البحث، قام الباحثان برصد الدرجات باستخدام مقياس ليكارت الخماسي، حيث إنه لكل عبارة خمسة مستويات، بحيث تعطى درجة لكل درجة موافقة، كالتالي: الدرجة (١) لدرجة الموافقة (لا أوافق بشدة)، والدرجة (٢) لدرجة الموافقة (لا أوافق)، والدرجة (٣) لدرجة الموافقة (محايد)، والدرجة (٤) لدرجة الموافقة (أوافق)، والدرجة (٥) لدرجة الموافقة (أوافق بشدة).

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحثان لتحليل بيانات البحث ومعالجتها إحصائيًّا البرنامج الإحصائي (Spss) Statistical Package for Social Sciences (الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة)، ومن ثمَّ قام الباحثان باستخراج النتائج وتفسيرها.

وكانت الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في البحث الحاليَّ كما يلي:

- التكرارات، والنسب المئويَّة.
- المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب لاستجابات أفراد عينة البحث للعبارات حسب درجة الأهمية، وللحُكم على درجة الأهمية للفقرة تمَّ اعتماد التصنيف التالي:
  - درجة الموافقة لا أوافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ١ إلى ١,٨٠.
  - درجة الموافقة لا أوافق، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ١,٨١ إلى ٢,٦٠.
  - درجة الموافقة محايد، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠.
  - درجة الموافقة أوافق، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
  - درجة الموافقة أوافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٤,٢٠ إلى ٠٥
- معادلة ألفا كرونباخ، للتحقُّق من ثبات أداة البحث.
- معامل الارتباط بيرسون، للتحقُّق من الاتساق الداخلي (صدق البناء) لعبارات أداة البحث.
- اختبار ت (independent sample T test).
- تحليل التباين الأحادي (One way Anova).

نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصَّلت إليها البحث الحاليَّ، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة البحث لعبارات الأداة، ومعالجتها إحصائيًّا، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الأطر النظريَّة، والدِّراسَات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وقام الباحثان بمناقشة النتائج التي توصلت إليها البحث وتفسيرها، من خلال الإجابة عن أسئلتها.

أولاً: الاجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الاول: ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

للتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المحور الاول وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات المحور الأول

أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	تساعد في زيادة استيعاب الطلبة للمقررات الدراسية.	٣,٦٦	١,١٢٥	١٤	أوافق
٢	توضيح المعلومات الصعبة.	٣,٧٧	١,١٥٠	١١	أوافق
٣	تساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.	٣,٧٧	١,١١٨	١٢	أوافق
٤	تعزز تبادل الخبرات والمعلومات بين الطلبة.	٣,٦٥	١,١١٢	١٥	أوافق
٥	تساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة.	٤,١٤	٩٠٩.	١	أوافق
٦	تسهم في جعل التعليم باقي الأثر.	٣,٧٠	١,٠٨٢	١٣	أوافق
٧	تساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها.	٣,٨٩	١,٠٢٤	٥	أوافق
٨	تشعر الطلبة بالمساواة في الحوار الصفي.	٣,٨٣	١,٠٣٧	٩	أوافق
٩	تثير تنافس الطلبة نحو التعلم.	٣,٨٥	١,٠٠٠	٨	أوافق
١٠	تشجع على التعلم المستمر.	٣,٨٨	٩٩٦.	٦	أوافق
١١	تسمح بقدر من التنوع في المصادر التعليمية.	٤,٠١	١,٠٠٨	٣	أوافق
١٢	تزيد من التفاعل المتبادل بين المعلم والطلبة.	٣,٨٦	١,٠٦٤	٧	أوافق
١٣	التغذية الراجعة المقدمة للطلبة عن طريقها سريعة.	٣,٨٠	١,٠١٥	١٠	أوافق
١٤	تتيح للطلبة سهولة التواصل مع المعلمين.	٣,٩٧	١,٠٤٨	٤	أوافق
١٥	تهيئ للطلبة فرصة للحوار والمناقشة.	٤,٠٦	١,٠١٠	٢	أوافق
المتوسط العام		٣,٨٦	١,٠٥	أوافق	

يتبين من الجدول السابق أن أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٣,٨٦) ودرجة موافقة (أوافق)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٥)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة البحث حول أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١,١٥ – ٠,٩٠٩)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم مرتفعة ؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة البحث حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرة رقم (١٠ و ٥) ويرجع الباحثان تلك النتيجة إلى ما تتمتع به الفصول الافتراضية من مميزات وخصائص تجعلها ذات أهمية للمعملين والمتعلمين؛ حيث مكن تقسيم الطلبة إلى غرف تفاعلية مع الصور والفيديوهات وتمكن المعملين من النقاش الكتابي عن طريق مجموعات النقاش، ويشارك جميع المتعلمين في نتائج التحليل لإحدى مجموعات العمل، ويمكّن الاختبار السريع المعلمين والمتعلمين من التقييم الفوري وتقييم ومناقشة تفاعل المتعلم المباشر. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة حسن وآخرون (٢٠١٩) التي أظهرت أهمية استخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس للطلبة الصم، ودراسة الذكري (٢٠١٨) التي أظهرت أهمية استخدام تقنيات التعليم عن بعد في التعليم للطبة الصم، وكان رضاهم عنها فوق المتوسط.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٥): (تساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,١٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٩)، ودرجة موافقة (أوافق) وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية من توفير إمكانية البحث في الانترنت، وإمكانية تسجيل الحصة والعودة لها في أي وقت.

وفي المرتبة العبارة رقم (١٥): (تهيئ للطلبة فرصة للحوار والمناقشة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠١)، ودرجة موافقة (أوافق) وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية بإمكانية تقسيم الطلبة إلى غرف تفاعلية بحيث يمكن للمعلمين النقاش مع أي مجموعة، ويشارك جميع المتعلمين في نتائج التحليل لإحدى مجموعات العمل، وبالتالي تقسيمهم إلى مجموعات.

العبارة رقم (١١): (تسمح بقدر من التنوع في المصادر التعليمية) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠١)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٨)، ودرجة موافقة (أوافق).

العبارة رقم (١٤): (تتيح للطلبة سهولة التواصل مع المعلمين) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٩٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٤٨)، ودرجة موافقة (أوافق). بفضل الوظائف المتاحة في الفصل والخيارات أمام المعلم، يمكن للمدرس بسهولة إعداد فصل دراسي افتراضي.

العبارة رقم (٧): (تساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٢٤)، ودرجة موافقة (اوافق) وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية بسرعة الحصول على المعلومات من خلال التفاعل المتزامن مع الإنترنت أثناء الحصة والتفاعل الغير متزامن.

ثم العبارة رقم (١٠): (تشجع على التعلم المستمر) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٩٦)، ودرجة موافقة (اوافق). وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية من تشجيع المتعلمين على المشاركة أكثر من مرة، بحيث يمكن أن تعزز التعلم المستمر.

يليها العبارة رقم (١٢): (تزيد من التفاعل المتبادل بين المعلم والطلبة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٦٤)، ودرجة موافقة (اوافق). وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية بإمكانية تقسيم الطلبة على مجموعات وفرق عمل.

بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤): (تعزز تبادل الخبرات والمعلومات بين الطلبة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وانحراف معياري بلغ (١,١١٢)، ودرجة موافقة (أوافق) وجاءت باقي فقرات المحور بدرجات موافقة (أوافق) وتفسر تلك النتيجة بما تتمتع به الفصول الافتراضية بالمشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المعلم والطلبة) وإرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلمين.

ويرى الباحثان أن أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، وهذا يدل على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم حيث تساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة وتهيئ للطلبة فرصة للحوار والمناقشة وتسمح بقدر من التنوع في المصادر التعليمية وتتيح للطلبة سهولة التواصل مع المعلمين.

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

للتعرف على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المحور الثاني وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (٩)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	صعوبة ايصال المحتوى التعليمي من خلالها.	٣,٥٦	١,١٢١	١٥	أوافق
٢	ضعف مهارات الطلبة في استخدام الحاسب.	٣,٨٠	١,٠٢٢	١٣	أوافق
٣	عدم تأهيل الطلبة على استخدامها.	٣,٨٨	٩٨١.	١١	أوافق
٤	قلة الحوافز لاستخدامها.	٣,٨٨	٩٥٧.	١٢	أوافق
٥	ضعف الحوافز لتطويرها.	٤,٠٠	٩٠٨.	٥	أوافق
٦	نقص خبرة بعض المعلمين في التعامل معها.	٣,٩٠	١,٠٠٣	١٠	أوافق
٧	الأعطال الفنية المتكررة عند استخدامها.	٣,٩٩	١,٠٣٧	٦	أوافق
٨	جلوس الطلبة أمام الحاسب لفترة طويلة قد تؤثر عليه صحياً.	٤,١٢	٨٩١.	٣	أوافق
٩	ضعف سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.	٤,١٤	٨٣٠.	٢	أوافق
١٠	نقص الدعم الفني المباشر لمستخدميها.	٣,٩٨	٨٦٥.	٨	أوافق
١١	عدم توفر اجهزة حاسب لبعض الطلبة.	٤,٢٤	٩٢٦.	١	أوافق بشدة
١٢	نقص الثقافة التكنولوجية لدى بعض القيادة التربوية في المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم.	٤,٠٢	١,٠١١	٤	أوافق
١٣	قلة فرص تعلم المهارات اليدوية في ظل استخدامها.	٣,٩٨	٩٥٣.	٩	أوافق
١٤	ضعف فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة اثناء التعلم.	٣,٧٣	١,١٣٨	١٤	أوافق
١٥	التكلفة المالية المرتفعة المترتبة على استخدامها.	٣,٩٩	٩٨٥.	٧	أوافق
	المتـــوسط العـــام	٣,٩٥	٠,٩٨		أوافق

يتبين من الجدول السابق أن معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٣,٩٥) ودرجة موافقة (اوافق)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٨)، وهي قيمة منخفضة

تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة البحث حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (١,١٣٨ – ٠,٨٣)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة البحث حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرات (١٤ و١ و٧ و٢ و١٢ و٦).

ويرجع الباحثان تلك النتيجة إلى حداثة استخدام الفصول الافتراضية وتطبيقها في المملكة العربية السعودية وعدم خبرة المعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة وذلك يتفق مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) وقد أسفرت نتائج البحث بأن مستوي الاستجابة بمعرفة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع بالتقنيات التعليمية المتوسطة هي الأكثر تكرارا بين معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع المرتبطة بمستوي استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية وذلك بسبب قلة خبرة المعلمين في استخدام التكنولوجيا.

وجاءت العبارات كالتالي:

- **في الترتيب الأول الفقرة رقم (١١):** (عدم توفر اجهزة حاسب لبعض الطلبة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٢٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢٦)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة) حيث الحاجة الماسة للموارد المادية من أجهزة الآلي.
- **يليها العبارة رقم (٩):** (ضعف سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,١٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٣)، ودرجة موافقة (اوافق)، مما يضعف من التفاعل بين المعلمين والطلبة حيث ضعف البنية التحتية في بعض الأماكن المختلفة.
- **والعبارة رقم (٨):** (جلوس الطلبة أمام الحاسب لفترة طويلة قد تؤثر عليه صحياً.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,١٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٩١)، ودرجة موافقة (اوافق) وذلك بسبب الاشعاعات الناتجة عن الجلوس لفترات طويلة أمام شاشة الحاسب الآلي مما قد تؤثر صحياً على الطالب.
- **العبارة رقم (١٢):** (نقص الثقافة التكنولوجية لدى بعض القيادة التربوية في المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٢)، وانحراف معياري بلغ (١,٠١١)،

ودرجة موافقة (أوافق) حيث أن بعض المدربين والطلبة لا يثقون في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني الرقمية، ما يؤدي إلى أن يواجه بعض المدربين تحديات في الحصول على التكنولوجيا واعتمادها، ومعظم أسبابهم تكون لأسباب فنية في استخدام الوسائل الجديدة، حيث يعاني بعض المعلمين عبر الإنترنت من مشاكل في إعداد المساقات الدراسية.

- **والعبارة رقم (٥):** (ضعف الحوافز لتطويرها) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٨)، ودرجة موافقة (أوافق) حيث أن التكنولوجيا المتطورة المستمرة تحتاج إلى تحديث مستمر وضعف الجوانب المادية من حوافز وخلافه يؤثر على ذلك.
- **والعبارة رقم (٧):** (الأعطال الفنية المتكررة عند استخدامها) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٣٧)، ودرجة موافقة (أوافق)، حيث نقص الخبرات الفنية في التعامل مع الحاسب الآلي والتكنولوجيا الحديثة.
- **والعبارة رقم (١٥):** (التكلفة المالية المرتفعة المترتبة على استخدامها) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٨٥)، ودرجة موافقة (أوافق)، نتيجة تطور الإصدارات المختلفة مما يذيد من سعرها وتكلفتها.

بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١): (صعوبة ايصال المحتوى التعليمي من خلالها) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢١)، ودرجة موافقة (أوافق) وجاءت باقي فقرات المحور بدرجات موافقة (أوافق) حيث أن غرف الدردشة والمنتديات التعليمية لا تستطيع إيصال بعض المعلومات التي تحتاج للتواصل الطبيعي.

ويرى الباحثان أن معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، وهذا يدل على وجود العديد من المعوقات عند استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم لعل من اهم تلك المعوقات هو عدم توفر اجهزة حاسب لبعض الطلبة وضعف سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت وجلوس الطلبة أمام الحاسب لفترة طويلة قد تؤثر عليه صحياً بالإضافة الى نقص الثقافة التكنولوجية لدى بعض القيادة التربوية في المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم.

السؤال الثالث: ما تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة)؟

أولا: الجنس

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى الى متغير الجنس تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث من حيث متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدلالة	قيمة ت
ذكر	٦٥	٣,٩٦٧٢	٦٠٧٢٦.	٠٩٢.	١,٦٩٦
أنثي	٦٧	٣,٧٤٧٣	٨٥٧٤١.		

من الجدول السابق جاءت قيمة ت مساوية (١,٦٩٦) بمستوي الدلالة مساويا (٠,٠٩٢) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود دلالة احصائية ومنها تستنتج عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير الجنس أي أنه لا توجد فروق بين رأي كلا من الذكور والاناث من معلمي المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم حول تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم.

يرجع الباحثان تلك النتيجة إلى حيث أن اختلاف النوع من ذكر أو أنثى لا يدل على وجود اختلاف وذلك بسبب وجود نفس الدافعية في تعليم الطلبة الصم ونفس الجهد المبذول والتنافسية الشريفة بين الجنسين للتميز والريادة وأن تكون المملكة العربية السعودية لها الريادة في المجال الرقمي والتعلم الرقمي.

وتتفق ذلك مع وفي دراسة كل من إبراهيم وعطية وكاشف (٢٠١٩) حيث نتج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في آرائهم.

ثانياً: العمـــــر

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (١١)

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث من حيث متغير العمر

	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٣,١٨١	٣	١,٠٦٠	١,٩٢٤	١٢٩.
داخل المجموعات	٧٠,٥٣٦	١٢٨	٥٥١.		
المجموع	٧٣,٧١٧	١٣١			

مـن الجـدول السـابق جـاءت قيمـة ف مسـاوية (١,٩٢٤) بمسـتوي الدلالـة مسـاويا (٠,١٢٩) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية.

ومنها نستنتج عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير العمر أي أنـه لا توجد فروق بين رأي الفئات العمرية المختلفة من معلمي المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم حول تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم.

يرجع الباحثان تلك النتيجة إلى الجميع يعلم جيدًا أهمية الفصول الافتراضية والتي تجلت في ظل جائحة كورونا فالدول التي تملك تعلمًا الكترونيًا وفصولًا افتراضية استمر التعليم فيها ولم يتوقف.

ثالثا: المـــؤهـــل العلمـــي

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (١٢)

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث من حيث متغير المؤهل العلمي

	مجمـوع المـربعات	عـدد درجـات الحرية	مـربـع المتوسط	ف	مستـوي الـدلالة
بين المجموعات	٤,٢١٦	٣	١,٤٠٥	٢,٥٨٨	٠٥٦.
داخل المجموعات	٦٩,٥٠١	١٢٨	٥٤٣.		
المجموع	٧٣,٧١٧	١٣١			

من الجدول السابق جاءت قيمة ف مساوية (٢,٥٨٨) بمستوي الدلالة مساويا (٠,٠٥٦) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية.

ومنها نستنتج عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أي أنه لا توجد فروق بين رأي الفئات العلمية المختلفة من معلمي المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم حول تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم.

يعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن اعتماد نجاحك في كسب تفاعل الطلبة في جلسات الفصول الافتراضية على طريقتك في تقديم المحتوى والمادة العلمية بالشكل الذي يمكن جميع الطلبة من الاستفادة العلمية ولكن يجب أن توفر جميع الوسائل المتاحة من أصوات أماكن تجمع مناسبة مما يمكن جميع الطلبة من التعبير عن وجهة نظرهم مما يفسر عدم وجود دلالة إحصائية.

رابعا: سنوات الخبرة

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (١٣)

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث من حيث متغير عدد سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٤,٠٣٣	٣	١,٣٤٤	٢,٤٦٩	٠٦٥.
داخل المجموعات	٦٩,٦٨٤	١٢٨	٥٤٤.		
المجموع	٧٣,٧١٧	١٣١			

من الجدول السابق جاءت قيمة ف مساوية (٢,٤٦٩) بمستوي الدلالة مساويا (٠,٠٦٥) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية.

ومنها نستنتج عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة اي أنه لا توجد فروق بين رأي معلمي المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم حول تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم تعزى إلى سنوات الخبرة.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى إدراك الجميع أهمية التعليم الالكتروني والفصول الافتراضية لا سيما حين اجتاح العالم كله خطر فيروس كرورنا المستجد (كوفيد ١٩) فعم الخوف والذعر في العالم كله وتوقفت الحركة والتزم الجميع منازلهم وامتنع العاملون والموظفون عن مباشرة أعمالهم، واكتسى العالم كله ثوب البطالة المؤقتة؛ إلا وزارتي الصحة والتعليم.

ويرجع الفضل إلى استمرار العملية التعليمية في ظل تلك الظروف إلى استثمار التقنيات التعليمية وتوظيف التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد والفصول الافتراضية؛ فالدول التي تملك تعلمًا الكترونيًا استمر التعليم فيها ولم يتوقف؛ ومن تلك الدول المملكة العربية السعودية التي كان لها تجربة مميزة في تطبيق منصات التعليم عن بعد والفصول الافتراضية في مدارس الحد الجنوبي من خلال المدارس الافتراضية في عام (٢٠١٨م)؛ وفي ظل جائحة كرونا تم تطوير تلك المنصة لتضم جميع المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية تحت مسمى منظومة التعليم الموحد في مارس ٢٠٢٠ (الهاجري، ٢٠٢٠)؛ ومع استمرار الجائحة ظهرت الحاجة لتطوير تلك المنصات بتقنيات حديثة وأطلقت عليه مسمى منصة مدرستي في بداية العام الدراسي الحالي ١٤٤١- ١٤٤٢ الموافق ٢٠٢٠- ٢٠٢١م.

ملخص البحث والنتائج:

تضمن البحث الترتيب الآتي: الإطار العام للبحث، ويلي ذلك عرض أدبيات الدراسة ممثلة في الإطار النظري والدراسات السابقة، وجاء بعد ذلك منهجية الدراسة واجراءاتها، واتى بعدها ارتكز ثقل البحث في نتائجه وتفسيرها ومناقشتها، وأخيراً خاتمة البحث ممثلة في ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات، وتسبقها إعداد مستخلص للدراسة باللغتين العربية والانجليزية، قوائم المحتويات والجداول والأشكال.

وهدف البحث إلى تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم بالمعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم في المنطقة الغربية.

وسعى البحث لتحقيق أهدافها من خلال التساؤلات التالية:

- ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟
- ما معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟
- ما تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة)؟

نتائج البحث:

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصَّل إليها البحث، على النحو التالي:

السؤال الاول: ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

للتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المحور الاول وجاءت النتائج تبين أن أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٣,٨٦) ودرجة موافقة (أوافق)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٥)، وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٥): (تساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,١٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٩)، ودرجة موافقة (اوافق)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤): (تعزز تبادل الخبرات والمعلومات بين الطلبة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وانحراف معياري بلغ (١,١١٢)، ودرجة موافقة (أوافق).

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية؟

للتعرف على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المحور الثاني وجاءت النتائج تبين أن معوقات استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسّط العام مساويا (٣,٩٥) ودرجة موافقة (اوافق)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٨)، وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (١١): (عدم توفر اجهزة حاسب لبعض الطلبة)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤,٢٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢٦)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١): (صعوبة ايصال المحتوى التعليمي من خلالها) بمتوسّط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢١)، ودرجة موافقة (أوافق).

السؤال الثالث: ما تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة)؟

أولاً: الجنـــس

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير الجنس تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T test) وجاءت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير الجنس.

ثانيًا: العمـــر

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير العمر.

ثالثًا: المـــؤهـــل العلمـــي

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير المستوي العلمي.

رابعًا: عـــدد سنـــوات الخـــبرة

للتحقق من وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way Anova) وجاءت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق حول رأي افراد البحث نحو تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة الغربية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

تـــوصيـــات البحـــــث:

في ضوء النتائج السابقة أوصى الباحثان بالآتي:

١- ضرورة الاهتمام بتطوير المحتوى الرقمي الالكتروني.

٢- توفير الميزانية المخصصة الكافية لتمويل تطبيق الفصول الافتراضية.

٣- توفير الدورات التدريبية اللازمة لتدريب المعلمين على التعامل مع الفصول الافتراضية.

٤- ضرورة توفير الدعم الفني لمستخدمي الفصول الافتراضية، برفع مستوى الصيانة المستمرة لها.

٥- أهمية نشر الثقافة التكنولوجية بين القيادة التربوية في المعاهد والمدارس ذات البرامج التعليمية للصم.

مُقترحات البحث:

في النهاية يوصي الباحثان ببعض المقترحات البحثية مثل: إجراء المزيد من الدِّراسَات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيَّة أخرى، وإجراء المزيد من الدِّراسَات التي تهدف إلى التعرُّف على كيفية تقييم استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية للطلبة الصم، مع متغيِّرات أخرى غير متغيِّرات البحث الحاليَّ، وإجراء المزيد من الدِّراسَات التي تهدف إلى التعرُّف على أهم المعوقات التي تعوق تطبيق الفصول الافتراضية، وكيفيَّة التغلُّب عليها.

المـــــــراجـــــــع:

المَـــراجـــع العَـــرَبيـــةّ:

إبراهيم، رحاب وعطية، إبراهيم وكاشف، إيمان. (٢٠١٩). استخدام التعليم التفاعلي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الصم بالصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة تربويات الرياضيات- الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٢ (٩)، ٢٠١٨- ٢٤٨.

إبراهيم، حسن. (٢٠٢٠). أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى بالفصول الافتراضية القائمة على استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. [رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر] قواعد معلومات دار المنظومة.

أبو حاج، عبد الرحمن. (٢٠١٩). تقييم أداء أعضاء هيئة تدريس مقررات الدراسات الإسلامية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم. *المجلة التربوية*، (٦٧)، ٢٤٤.

أبو منصور، حنان. (٢٠١١). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيًا في محافظات غزة. [رسالة ماجستير – الجامعة الإسلامية – غزة – كلية التربية]* قواعد معلومات درا المنظومة.

أمين، سهى أحمد. (١٩٩٩م). *المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال: التشخيص، العلاج*. دار قباء.

الحلوان، معاذ. (٢٠١٩). تصور مقترح ورؤية مستقبلية لتربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الثقافة والتنمية- جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ٢٠ (١٤٥)، ٢٣٩-٣١٦.

حسن، أمل، سعودي، نهى، فرج، محمد، والسيد، هويدا. (٢٠١٩). مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلبة الصم وفقا لنموذج التقبل التكنولوجيTAM . *دراسات في التعليم الجامعي- جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي*، (٤٥). ٧٥- ١٥١.

الحقيل، سليمان. (٢٠١١). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: الجذور التاريخية لنظام التعليم، الأسس، الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات*. ط١٦، الرياض: مكتبة الرشد

الحلوان، معاذ. (٢٠٢٠). الأصول التاريخية لتربية الصم وتعليمهم. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية- رابطة التربويين العرب*، (١٩)، ٢٣١- ٢٨١.

حنفي، على والصالح، مها. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلبة الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٧* (٢٦)، ١ – ٣٠.

الذكري، محمد. (٢٠١٨). دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة – تجربة الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (١٧)، ١٥- ١٠٦.

الدريويش، أحمد بن عبد الله. (٢٠٢٠). معايير بناء بيئات التعلم النقال للتلاميذ الصم. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية- المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، ٣ (٢)، ١٥٥-٢٣٠.

الدسوقي، وفاء. (٢٠١٥). فاعلية الأنماط المختلفة لعرض المحتوى في برامج الفيديو التعليمية ومستوى الأداء المهاري. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (٦٨)، ٢١١- ٢٥٤.

الدوسري، راية بخيتان. (٢٠١٦). *واقع مهارات التأهيل المهني في مادة التربية الفنية لذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات*. [رسالة ماجستير غير منشورة] قسم التربية الخاصة، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

الذيب، هالة والغليان، هالة. (٢٠١٤). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط لتنمية بعض السلوكيات البيئية لدى الأطفال المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية*، ١ (١٥٨)، ٢٧٧-٣١٦.

ساعاتي، عدنان. (٢٠٢٠). *التعليم الإلكتروني: مفهومه وخصائصه وبيئاته في ضوء تجارب الدول*. مصر: دار اللؤلؤة.

السعيدي، سامية. (٢٠١٨). *فاعلية استخدام الفصول الافتراضية (الفصول الافتراضية) في تحصيل الرياضيات والتفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك قابوس.

السرسي، أسماء ودرغام، محسن وصديق، محمد. (٢٠١٦). استخدام الكمبيوتر (الحاسب الآلي) داخل بيئة المعاقين سمعياً. *مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة، ٢٤* (٤)، ٤٠٣ – ٤٢٢.

سعادة، جودت والعميري، فهد (٢٠١٩). *تقويم المناهج: التوجهات الحديثة- المعايير العالمية- التطبيقات التربوية- التطلعات المستقبلي*. عمان: دار الميسرة.

سيد، هويدا محمود. (٢٠١٥). برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وأثره على تنمية بعض مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعلم لدى الطالبة المعلمة بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣١* (١)، ١٦٦ – ١٧٢.

سوفي، نعيمة. (٢٠١١). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*. قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري – قسنطينة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

السالم، محمد. (٢٠١٤). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد.

الشمراني، خلود. (٢٠١٨). *أثر اختلاف نمط التفاعل عبر الفصول الافتراضية على تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية] قواعد معلومات دار المنظومة.

صالح، محمود (٢٠١٥). فاعلية الأنماط المختلفة للتفاعل ضمن الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والميل نحو التعلم الرياضي لدى طلبة الثانوية العامة، *دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي*، (٣١)، ٤٧٣-٤٨٩.

عبد العزيز، سعيد. (٢٠١٨). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط٢، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقيلى، جبريل عطية. (٢٠٢٠). مدى ملائمة التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الأزمات من خلال وجهة نظر ملعميهم بمدينة الدمام. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (٥٤)، ٣١١-٣٣٤.

العطية، نورة. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٩٧)، ١٧ – ٥٦.

العطيات، بدور بنت محمد. (٢٠١٢). *فاعلية استخدام التعليم في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للتلميذات المعاقات سمعيا بمعاهد الأمل السعودية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة] معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عيسى، سامي. (٢٠١٩). نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للطلبة الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب*، (١٠٥)، ١٨١- ٢١٣.

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٦). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط ٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، كمال. (٢٠١٨) العملية التعليمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات: النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة قاصدي مرباح- الجزائر*، ع (٣٣)، ٣٧١- ٣٨٨.

المنتشري، حليمة يوسف. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية*. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

المحمودي، محمد سرحان (٢٠١٩م). *مناهج البحث العلمي*. الجمهورية اليمنية. *دار الكتاب*

محمد، عبير عثمان عبد الله. (٢٠١٦). *بناء وتطوير بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد باستخدام المصادر المفتوحة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة] كلية الدراسات العليا- جامعة النيلين: الخرطوم.

محمود، سميح مصطفى. (٢٠١٢). *التعلم الالكتروني*. دار البداية.

المقدامي، نعيمة. (٢٠١٨). محددات واقع استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الأمل. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٤ (٥)، ٥٢٤ – ٥٥٦.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (٢٠١٢). استخدام الفصول الافتراضية في تدريس التاريخ وأثرها على التحصيل وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الالكتروني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٤٥)، ١١٠– ١٦٠.

وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. (١٤١٩). أضواء على برامج وكالة الوزارة للشئون الاجتماعية في مجال رعاية وتأهيل المعوقين: الرياض.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة*، الرياض.

المَـراجـع الأجْنَبِيـَّة:

Abdelrashid, Z. & Sharaby, W. (2015). The effectiveness of teaching professional English to computer science students through virtual *classroom Faculty of Education Journal – Ain Shams University*. 39 (3), 832 – 858.

Bickham, L. M. (2015). Re*ading comprehension in deaf education: Comprehension strategies to support students who are deaf or hard of hearing.*

Herzig, M., & Malzkuhn, M. (2015). Bilingual Storybook Apps: An Interactive Reading Experience for Children. *Odyssey: New Directions in Deaf Education,* 16, 40-44.

Kuscu, M & Arslan, H. (2016). Virtual leadership at distance education teams *Journal of Distance Education,* 17 (3), 136 – 156.

Ridong. H., Yi-Yong. W., & Chich-Jen., S. (2016). Effects of Virtual Reality Integrated Creative Thinking Instruction on Students' Creative Thinking Abilities Ridong. Asia Journal of Mathematics, *Science & Technology Education,* 12(3), 477-486.

Varzaneh. S.S., & Baharlooie. R., (2015).The Effect of Virtual vs. Traditional Classroom Instruction on Creative Thinking of Iranian High School *EFL Learners. English Language Teaching*; 8(5.

Zaien, S; Habbash, M. (2020). ttitudes of Faculty Members at Tabuk University on Teaching Computer Science Diploma in English for Deaf Students. Journal of the College *of Education- Assiut University - Faculty of Education*, 36 (9). PP 1-25.

العـــدد (١٥)، نـــوفمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ١٣٩ – ١٧٦

الاحتيـاجـات المعـرفيـة لأسـر الطلبـة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة

إعـداد

عبـدالله بن موسى عبدالله

باحث بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية

كليـة التـربيـة - جـامعـة ام القـرى

أ.د/ هشـام محمـد مخيمـر

أستـاذ علـم النفـس

كليـة التـربيـة، جـامعـة ام القرى

الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة

عبد الله بن موسى(*) & هشام مخيمر(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم عمل استبانة تضمنت الصورة النهائية لها (٢٦) عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة، وقد طبقت الصورة النهائية للاستبانة على عينة و بلغت (٨٩) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتياجات المعرفية المهمة لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة مرتفع من وجهة نظر هذه الأسر نتيجة انتشار الاتجاهات السلبية والمفاهيم الخاطئة في المجتمع حول ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة ضرورة توفير البرامج الإرشادية والدورات التدريبية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية؛ لتوعيتهم وتعريفهم بالمعلومات الخاصة بالإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات المعرفية– اسر ذوي الإعاقة الفكرية– الإعاقة الفكرية. الأبعاد.

(*)عبدالله موسى حمدي، باحث بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة أم القرى. إيميل: 44286579@uqu.edu.sa

(**) هشام محمد مخيمر، أستاذ علم النفس، كلية التربية، جامعة ام القرى. إيميل: hmmokamer@uqu.edu.sa.

The Cognitive Needs of The Families of Students with Intellectual Disabilities In Intermediate Stage School From Their Point of View in The City of Mecca Al-makrama

Abdullah mousa Hamdi & Hisham Mohamed Mukhaimer

Abstract

The cognitive needs of families of students with intellectual disabilities in the intermediate stage from their point of view in the city of Makkah Al-Mukarramah. The study relied on the descriptive analytical method. A questionnaire was made, in order to answer the questions of the study, the final image of which included (26) phrases, divided into three dimensions, and the validity and reliability of its tool were verified. The final image of the questionnaire was applied to a sample of (89) parents of students with mental retardation in the intermediate stage in the city of Makkah, the results of the study indicated that the level of important cognitive needs of families of students with mental retardation in the intermediate stage is high from the point of view of these families as a result of the spread of negative orientations and misconceptions in society about persons with mental retardation, and there were no statistically significant differences at the level of statistical significance(a = 0.05) in all dimensions and the total degree of the scale depending on the gender variable and on the educational qualification variable. The study recommended the necessity of providing counseling programs and training courses for families of people with mental retardation; To educate them and familiarize them with information about mental retardation.

Keywords: cognitive needs - families of persons of mental retardation- intellectual disabilities.

المقـــدّمـــــة:

تعتبر الإعاقة الفكرية من أكثر الإعاقات التي تتطلب جهوداً كبيرة ومستمرة وشاملة من جميع المؤسسات الاجتماعية؛ بسبب خصائصهم المتسمة بالتعقيد كعدم القدرة على التكييف مع المجتمع، بهدف تقديم أفضل رعاية لذوي الإعاقة وتمكينهم من الاندماج مع أقرانهم بشكل مناسب ومساعدتهم في أن يكونوا أشخاصاً فعالين ومشاركين في المجتمع، ودعم اندماجهم من خلال تطويرهم وإكسابهم مهارات في التفاعل الاجتماعي. ولذلك شهد مجال التربية الخاصة في العقود الأخيرة تطوراً واسعاً بداية في سن التشريعات والقوانين والسياسات التي تحفظ حقوقهم وتدعو لها ومن هذه القوانين قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA (Individuals With Disabilities Education Act ونهايةً بالاهتمام في تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهم وتحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية (القريني، ٢٠١٣).

تعد المشاركة الأسرية الفعالة بمثابة حجر الزاوية في التخطيط التعليمي طويل المدى لذوي الاحتياجات الخاصة، (حنفي، آخرون ٢٠٠٩). إن التواصل بين المدرسة والأسرة ضروري جداً لتحديد ما هو في مصلحة التلميذ وتحقيق التحسن الفعال. لذا فإن طريقة الطريقة المناسبة التي يتفاعل بها المعلمين وأولياء الأمور لها أثر كبير في العملية التعليمية، حيث يعتبر الوالدان أهم عامل في تأسيس بيئة تعليمية فعالة (Sabanci,2009) إن ولادة طفل معاق لها تأثير عميق على الأسرة، وأن الطفل المعاق لا يهدد رفاهية الأسرة في الواقع، ويرى بعض الأباء والأشقاء أن وجود أحد أفراد الأسرة من ذوي الإعاقة يعزز الروابط الأسرية. يكون للمهنيين رأي عن أهمية الأسرة وهو أن الأسر وليس الوالدان فقط هم عوامل حاسمة لتحقيق نتائج ناجحة للأشخاص ذوي الإعاقة (Halahan,2014).

يتطلع الأباء إلى ميلاد طفل عادي ومعافى صحياً وجسمياً، حيث يعد الأبناء امتداداً للآباء بل هم مشروع المستقبل بشكل يجعل لوالديهم هدف في الحياة ولكن قد يولد الطفل وهو يعاني من أوجه القصور في حاسة أو أكثر من حاسة أو جانب وأكثر من جوانبه النمائية أي الإعاقة مما يفقدهما الأمل ويقع الأباء في سلسلة من ردود الفعل السالبة – حيث تتحطم الآمال والطموحات – قد تكون مصحوبة بالعديد من المشكلات الأسرية، والمادية والاجتماعية، مما يعرضهم للعديد من

الضغوط، الأمر الذي يجعل من الضروري على الوالدين تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الاحتياجات المتعلقة بإعاقة أطفالهم، وفي نفس الوقت تلبية احتياجاتهم الخاصة لمواجهة الضغط النفسي لإعاقة طفلهم (حنفي، ٢٠٠٧). تمر الأسرة بعدة مراحل في حياتها مع الطفل المعاق: تبدأ بمرحلة الصدمة الأولية، عند اكتشاف الإعاقة، أو خلال ظهور الإعاقة، ثم مرحلة الإعاقة، حيث يحدث الإنكار والغضب وغيرهما من الاستجابات الطبيعية والمتوقعة تدريجياً، وصولاً إلى مرحلة التكيف بمرور الوقت، حيث يحرص الكثير من الآباء على زيارة بعض العائلات ذات الإعاقة إلى جانب الدعم الاجتماعي والمؤسسي الذي توفره وسائل الإعلام. في النهاية، تصل العائلات إلى مرحلة التكيف مع الوضع الجديد، لأنه مرض مثل أي مرض آخر، ويؤمنون أنه أمر طبيعي؛ وبذلك يصبح وضع الأسرة أفضل من السابق (Cavkaytar, 2012).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لا شك أن التعرف على احتياجات أسر ذوي الاحتياجات الخاصة هو شيء ضروري وأساسي لتوجه الجهود، توفير هذه الاحتياجات التي حال توفرها سينعكس ذلك إيجابياً على نفسياتهم وأدائهم في تعاملهم مع أبنائهم كما سينعكس إيجاباً على الأبناء المعاقين أنفسهم، حيث سيصبح الوالدان أكثر إيجابية ووعي في التعامل وأكثر قدرة على مساعدة الأبناء لإعطاء أفضل ما لديهم (العايد،٢٠١٥). ويحتاج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وذويهم إلى تفهم ومراعاة والإحساس بمعاناتهم من قبل المسؤولين على تعليمهم وتأهيلهم في مدارس وبرامج التربية الفكرية بمدينة مكة المكرمة، وبالرغم من الجهود المبذولة في المدارس ومعاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج التي تسهم إلى بناء الإنسان وتنمية المكان من خلال تربية وتعليم وتأهيل طلاب الاعاقة الفكرية ومتعددي العوق، والتدرب على اكتسابهم للمهارات التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم، من خلال استراتيجيات مدروسة وبرامج خاصة؛ بهدف الوصول بهم إلى أعلى المستويات، وتهيئتهم حتى يندمجوا مع المجتمع والعامة، إلا أننا نجد على أرض الواقع عزوف بعض الأسر عن مواصلة أبنائهم عن الدراسة والاستفادة من الخدمات التي تقدم لأبنائهم وبعض العوائق التي بسببها لا تتم العملية التعليمية. لذلك يرى الباحث أهمية إجراء دراسة لهذا الموضوع من حيث تحقق الأهداف والصعوبات التي تتعرض ذلك من أجل تحديد نقاط القوة

والضعف بهدف التطوير. ولإدراك أهمية معرفة الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ لتفعيل دورهم نحو تعليم أبنائهم والحرص على الاستفادة من جميع الخدمات المقدمة لهم، قام الباحث بتحديد مشكلة الدراسة بغرض الإجابة على الأسئلة الاتية:

- ما مستوى الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة؟
- هل توجد فروق في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا للمتغير الجنس.
- التحقق من وجود فروق في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الكشف والتعرف على الاحتياجات المعرفية للأسر ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، كما تناقش هذه الدراسة، وعلى حسب اطلاع الباحث هناك ندرة في الدراسات التي تعمقت في احتياجات اسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام والاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص وقد تضيف هذه الدراسة أدباً نظرياً جديداً لإثراء المكتبة العربية عامة والمكتبة السعودية خاصة، في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس، وأن تكون مرجعاً في تقديم أفكار ومشكلات تخدم احتياجات أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ لتوسيع قاعدة المعرفة فيما يتعلق باحتياجات أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أهميـــة الـــدراســـة التطبيقيـــة:

في ضوءها قد تسفر الدراسة عن نتائج أن تسهم في معرفة احتياجات أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المعرفية والمعيقات التي تمر بهم. ويأمل الباحث ان تساعد دراسته في معرفة الاحتياجات لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمختلف فئات المجتمع، وتوضيح المعارف والحقوق لبعض الأسر التي يجهلوها، ومساعدة الباحثين في الدراسات المستقبلية حيث تكون هذا الدراسة انطلاقة قوية لهم على الرغم من شح الدراسات التي تتحدث عن هذا احتياجات أسر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وأسر ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.

حـــــدود الـــدراســـــة:

١- **الحدود الموضوعية:** يتحدد موضوع الدراسة الحالية بـ (الاحتياجات المعرفية أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة المتوسطة لمعرفة احتياجاتهم من وجهة نظرهم).

٢- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام ومعاهد التربية الفكرية في المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة.

٣- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام ومعاهد التربية الفكرية في المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة.

٤- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام ١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- الاحتيـاجـــات المعـــرفيـــة:

تتمثل الاحتياجات المعرفية لأسر الأطفال المعاقين عقلياً في الحاجة إلى معلومات عن طبيعة إعاقة الابن المعاق عقلياً، وخصائصه والضغوط التي ستتعرض لها الأسرة بوجود أحد أفرادها يعاني من إعاقة عقلية، والحاجة إلى معرفة الفرص المستقبلية لتعليم وتدريب وتشغيل المعاق عقلياً على المهن المناسبة وكذلك طرق التدخل الطبي المناسبة (عبد العزيز،٢٠١٢).

التعـريـف الإجـرائـي:

الاحتياجـات التـي تشـتمل المعلومـات لأسـر ذوي الإعاقـة الفكريـة والحاجـة لمعرفـة الخدمات المقدمة حالياً والتي ستقدم مستقبلاً للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- الأســـرة:

كيان اجتماعي قائم بذاته ينمو فيه الطفل وتتجسد سمات شخصيته، وذلك بناءً على التفاعل والتعاون في هذا الكيان، وتتميز كل أسرة بطريقتها الخاصة وشكلها المختلف (عواد،٢٠١٥).

التعـريـف الإجـرائـي:

كيان يتكون من أب وأم وأبناء يعيش الكل في منزل وتنتهي بوفاة جميع أفراد هذه الأسرة.

٣- الإعـاقـة الفكـريـة:

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2021) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities الإعاقة الفكرية: إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري، وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في العديد من المهارات: الاجتماعية، واليومية، والعلمية، التي تظهر قبل سن ٢٢عاماً (عسيري،٢٠٢١).

التعـريـف الإجـرائـي:

يمكن تعريفهم بأنهم مجموعة من أفراد المجتمع، بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الدين، لديهم خصائص أو صفات معينة قد تعيق نموهم وتفاعلهم وتوافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين، أو تكون قدرات ممتازة يمكن استغلالها واستثمارها لتسهيل نموهم وتفاعلهم وتقدمهم (أبو العلا، ٢٠١٨).

٤- الطلبـة ذوي الإعـاقـة الفكـريـة إجـرائـياً:

هم الطلبة الذين يعانون من قصور في الوظائف الفكرية وعجز في نمطين أو أكثر من أنماط السلوك التكيفي، ودرجة ذكاءهم لا تزيد عن ٧٠ درجة على منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء، تقاس درجات ذكاءهم عن طريق مقاييس القدرة الفكرية "كمقياس ستانفورد بينية أو مقياس وكسلر للذكاء" ولهم علامات جسمية تميزهم عن اقرانهم العاديين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبدالمعطي، أبو قلة (٢٠١١) الكشف عن حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق. تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٧) من الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (إعاقة عقلية، إعاقة بدنية، إعاقة سمعية) وقد تراوحت أعمار الوالدين بين ٢٥ – ٤٨ عاما من مستويات تعليمية مختلفة. وتراوحت أعمار الأبناء ذوي الإعاقات بين ٦ – ١٤ سنة. تكونت أدوات الدراسة من: استمارة بيانات خاصة (لوصف العينة وتصنيفها)، وقائمة مسح حاجات أسر الطفل المعاق، واستبيان تقبل الأسرة للطفل المعاق، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر حاجات اسر ذوي الاحتياجات الخاصة إلحاحا هي الحاجة لرعاية الأطفال العاديين، والحاجة الرعاية الطفل المعاق، والحاجة إلى دعم الزوج/الزوجة، الحاجة إلى تأمين مستقبل الطفل المعاق. وأمكن التنبؤ بمدى تقبل الأسرة للطفل المعاق من كل من: الحاجة الى دعم الزوج/الزوجة، والحاجة إلى تأمين مستقبل الطفل. ومن ناحية أخرى كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا لجنس الطفل على حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكانت الفروق لصالح الذكور، كما وجد تأثير دال لنوع الإعاقة على كل من الحاجات المعرفية والحاجة لرعاية الأبناء العاديين وكانت الفروق لصالح الإعاقة العقلية، ووجد تفاعل بين المتغيرين في تأثيرهما على كلتا الحاجتين.

سعت دراسة عبدالعزيز (٢٠١٢) للتعرف على الإحتياجات المادية، والمعرفية، والإجتماعية، والنفسية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى توضيح العلاقة بينها وبين خصائص الطفل المعاق عقليا التي تتمحور حول جنسه، وعمره، وشدّة إعاقته. تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من الذكور والإناث في مدينة جدة والملتحقين بمعهدي التربية الفكرية للبنين والبنات، حيث قام الباحث بتطوير مقياس لحاجات الأسر، وتم التحقق من صدقه وثباته. يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد وهي: الحاجات المعرفية، الحاجات المادية، الحاجات النفسية والاجتماعية. وبهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: توجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على

الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين حاجات أسر الأطفال المعاقين عقليا على الدرجة الكلية تعزى لمتغير العمر الزمني، هناك تباين ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على الدرجة الكلية تعزى لمتغير درجة الإعاقة ولصالح ذوي الإعاقة البسيطة.

وسعت دراسة (Esra Ceyhan ,Ömer Garan 2012، Atilla Cavkaytar) إلى تحديد أسر الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية واحتياجات التعليم وخدمات الدعم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تم التحصل على البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة، أجريت الدراسة في ٩ مدارس تطبيقية للتدريب (مدارس الممارسة التربوية) التي كانت مدارس رسمية للتربية الخاصة، تديرها وزارة التربية والتعليم. كانت المدارس في اسكي شهير وأنقرة وإزمير وإسطنبول ودنيزلي وموغلا. شارك في الدراسة ١٨ إداريًا ومعلمًا و٣٨ من أولياء الأمور المتطوعين للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة. كانت الموضوعات المحددة من المقابلات هي: شبكات الدعم الاجتماعي للدعم الاجتماعي، والتنمية الشخصية، ومهارات العمل مع الأطفال، وعملية التكيف، والمعلومات حول برامج التعليم الخاص وممارسات المدرسة، وصحة الطفل. على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين النسبة المئوية لمجال احتياجات الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور، إلا أن مجالات احتياجات الإداريين والمعلمين كانت متوازية مع احتياجات أولياء الأمور. يُعتقد أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تكون مصدرًا لتصميم البرامج وتطوير البرامج الحالية على أساس احتياجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وحاولت دراسة الحيارى (٢٠١٣) تحديد حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان بالإضافة لعلاقتها بمتغيرات مختلفة. تكونت عينة الدراسة من (١٦١) أسرة من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان الملتحقين بمراكز التربية الخاصة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة العربية من مقياس (Bailey & Simeinsson,١٩٨٨) والذي قام بتعريبها الحسن (١٩٩٢) لتقييم حاجات أسر الأطفال المعوقين. حيث إن المقياس يتكون من ٣٢ فقرة تقيس ست حاجات أسرية هي: الحاجة للمعلومات، والحاجة للخدمات المجتمعية، والحاجة للدعم، والحاجة المالية، والحاجة للتفسير للآخرين، والحاجة المرتبطة

بوظائف الأسرة، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في ان أكثر المجالات حاجة كانت في مجال الحاجة للمعلومات، حيث عبر عنه بدرجة عالية، تلاه بعد ذلك الحاجة للخدمات المجتمعية وبدرجة عالية ايضا، ثم مجال الحاجة للدعم بمتوسط حسابي مقداره وبدرجة عالية ايضا. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير أداة متخصصة لقياس حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد وإجراء دراسات أخرى تتناول حاجات الأخرى لأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتتناول متغيرات أخرى مثل: متغير أعمار الوالدين، عدد المصابين باضطراب التوحد بالأسرة، بالإضافة الى ضرورة العمل على وضع برامج ارشادية ودورات تدريبية لأهالي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتوعيتهم وتعريفهم بالمعلومات الخاصة باضطراب التوحد.

سعت دراسة العودة، الشرعة (٢٠١٤) إلى تعرف المشكلات والحاجات الإرشادية لأسر أطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات، وكذلك التعرف إلى الفروق في هذه المشكلات، والحاجات باختلاف مستوى تعليم الأم، والحالة الاقتصادية للأسرة، وعمر الطفل التوحدي وجنسه وعدد الأطفال الأسرة. اشتملت عينة الدراسة على (٣٠٩) من أمهات الأطفال ذوي طيف التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس مشكلات أسر أطفال ذوي طيف التوحد، ومقياس الحاجات الإرشادية لأسر أطفال ذوي طيف التوحد، وهما من إعداد الباحثة. أشارت النتائج إلى أن مشكلات هموم المستقبل، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الانفعالية، والضغوط النفسية هي أكثر المشكلات شيوعا لدى الأسر، وأن الحاجات الاجتماعية، والحاجة إلى المعلومات والحاجة التكيفية هي أكثر الحاجات شيوعا لدى الأسر. واتضح من النتائج أن الأسر التي لديها طفل توحدي واحد تعاني من المشكلات أعلى من الأسر التي لديها طفلان توحديان فأكثر، وبينت النتائج أنه كلما زاد عمر الطفل ذوي طيف التوحد زادت المشكلات، والحاجات الإرشادية للأسر. كذلك فإن مستوى المشكلات، والحاجات لدى اسر الإناث ذوات طيف التوحد أعلى منها لدى أسر الذكور، وأن المشكلات والحاجات للأسر ترتفع كلما قل دخل الأسرة. وتبين أيضا أن المشكلات الأسرية والحاجة إلى المعلومات كانت أقل لدى أسر الأمهات ذوات التعليم الجامعي فأعلى وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها التوصية على ضرورة اهتمام المؤسسات المعنية بأطفال التوحد بتقديم المزيد من الخدمات لأسرهم.

أجرى العثمان دراسة (٢٠١٥) هدفت إلى محاولة التعرف على احتياجات أسر الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مجالات الاحتياجات المعرفية والمادية والاجتماعية والمجتمعية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، فيما تكونت عينة الدراسة من(٢١) أسرة من أسر ذوي الاحتياجات الخاصة خلال عام٢٠١٤ تم اختيارهم بطريقة المتيسرة، واستخدمت الدراسة أداة احتياجات أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كان معامل الفا كرون باخ لثبات الأداة(٠,٩٣)، وبينت النتائج أن أسر ذوي الاحتياجات الخاصة عالية في مجالات الاحتياجات المعرفية، الاحتياجات المادية، والاحتياجات الاجتماعية والاحتياجات المجتمعية، واوصت الدراسة بتوفير المراكز التعليمية الخاصة بمواجهة الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة والمزودة بالوسائل التعليمية والتدريبية المختلفة.

قام وحشة (٢٠١٧) بدراسة هدفت الى تحديد درجة حاجات أسر ذوي الاعاقات وعلاقتها بجنس المعاق ونوع اعاقته، وقد اقتصرت الدراسة على عينة من (٦٠) أسرة لديها طفل معاق في مدينة عجلون، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس بعد أن تم بناءه من (٢٩) فقرة مقسمة إلى ثلاثة ابعاد: بعد الحاجات المعرفية، وبعد الحاجات النفسية والاجتماعية، وبعد الحاجات المادية. واظهرت نتائج الدراسة أن درجة حاجات اسرة الأطفال ذوي الاعاقات جاءت عالية جداً، وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a < 0.05$) تعود لأثر جنس المعاق قي جميع الابعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.05$) تعود لنوع الإعاقة في جميع الابعاد وفي الأداة ككل.

سعت دراسة (Mesut Önder,, Alpaslan Karabuluti ٢٠١٧) إلى تحديد احتياجات الأمهات اللواتي لديهن ثلاثة أطفال معاقين فكرياً. أجريت هذه الدراسة بمشاركة إحدى عشرة أم متطوعة، تعيش في محافظة ديار بكر في عام ٢٠١٧. واستخدمت اسلوب المقابلة شبه المنظمة كطرق بحث نوعية في البحث. بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من البحث، تم تحديد أن للأمهات احتياجات مهمة مثل المادية والمعلومات والدعم العام والاجتماعي، واحتياجات التعبير عن أنفسهم للبيئة حول إعاقة أطفالهم. تم تحديد الموضوع الأكبر على أنه ضيق الوقت

لتنمية الشخصية، عند تحليل نتائج الدراسة، تبين أن احتياجات الأمهات اللواتي لديهن ثلاثة أطفال معاقين فكريا في تركيا أعلى من احتياجات البلدان المتقدمة. الاحتياجات الرئيسية هي الاحتياجات المعرفية والاحتياجات المادية، لا سيما التمييز الإيجابي القانوني بشكل أساسي، يجب أن تكون الوكالات الحكومية والمؤسسات التعليمية والمنظمات غير الحكومية أكثر حساسية ويجب أن تتخذ خطوات ملموسة من خلال تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

ركزت دراسة هويدي (٢٠١٨)علي التعرف على الحاجات الأكثر أهمية إلى أولياء أمور الأطفال المعوقين، وأثر كل من المتغيرات (نوع الإعاقة والعمر الزمني للطفل، والمستوى التعليمي لولي الأمر). وللإجابة عن أسئلة الدراسة طورت استبانة لقياس حاجات أولياء أمور الأطفال المعوقين، تضمنت الصورة النهائية لها (٢٥) فقرة، مقسمة إلى خمسة أبعاد، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وفق الطرق العلمية المتبعة في ذلك، طبقت الصورة النهائية للاستبانة على عينة عشوائية بلغت (٢٠٨) من أولياء أمور الأطفال المعوقين المراجعين لمركز تشخيص الإعاقات المبكرة في مدينة عمان، وأشارت النتائج إلى أنه جاء ترتيب الحاجات حسب أهميتها بالنسبة إلى أولياء الأمور كما يلي: في المرتبة الأولى الحاجة إلى المعلومات ونسبتها (٧٨,٦٪)، يليها حاجة أولياء الأمور لتفسير المشكلة للآخرين (٧٥,٦٪)، وفي المرتبة الثالثة: حاجة أولياء الأمور إلى الخدمات المجتمعية (٧١,٢٪)، وفي المرتبة الرابعة: الحاجات المالية (٦١٪)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة الحاجات المرتبطة بالأداء الأسري إلى أولياء أمور الأطفال المعوقين (٦٠%). وهذا يعني أن كل هذه الحاجات مهمة إلى أولياء الأمور أهمية متفاوتة، وينبغي العمل على تلبيتها. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) لحاجات أولياء أمور الأطفال المعوقين تبعا لاختلاف إعاقة الطفل، إذ حصلت فئة الإعاقة العقلية على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣،٩١). وكذلك في مجالي: الحاجة الى المعلومات، والحاجة إلى تفسير المشكلة للآخرين، والحاجات المرتبطة بالأداء الأسري إلى أولياء أمور الأطفال المعوقين تبعا لمتغير نوع إعاقة الطفل. كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) لحاجات أولياء أمور الأطفال المعوقين تبعا لاختلاف المستوى التعليمي لولي أمر الطفل المعوق، أو تبعا للعمر الزمني للطفل المعوق.

هدفت دراسة العازمي (٢٠١٨) التعرف على أهم الحاجات عند أسر الأطفال ذوي بطء التعلم في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، واتبع البحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أم من أمهات الأطفال ذوي بطء التعلم، طبق عليهن مقياس يتضمن (٣٥) عبارة موزعة على ستة أبعاد. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن الحاجات لدى أسر الأطفال ذوي بطء التعلم جاءت بالترتيب التالي: الحاجة للمعلومات، تليها الحاجة إلى الخدمات المجتمعية، ثم الحاجة للدعم، وجاء في الترتيب الأخير الحاجات المادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a < 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الحاجة للمعلومة، الحاجة للدعم، الحاجة للتفسير للآخرين, الخدمات المجتمعية، الحاجات المالية، وظائف الأسرة تعود لمتغير عمر وجنس الطفل، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الحاجة للمعلومة، الحاجة للدعم، الخدمات المجتمعية، وظائف الأسرة تعزى لمتغير الحالة الوظيفية للأم، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الحاجة للتفسير للآخرين تعزى لمتغير الحالة الوظيفية للأم (تعمل لا تعمل) لصالح الأمهات اللائي تعملن، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الحاجات المالية تعزى لمتغير الحالة الوظيفية للأم لصالح الأمهات اللائي لا تعملن، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم البحث بعض التوصيات.

سعت دراسة جلنار (٢٠١٩) للتعرف إلى حاجات أسر الأفراد الموهوبين ذوي الإعاقة وقد تكونت الدراسة من (٥) أسر أفراد موهوبين ولديهم إعاقة باختلاف الموهبة (رسم، قدرة عقلية، غناء، تشكيل، كتابة أدبية) وباختلاف الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، سمعية، بصرية، حركية) وكانت العينة قصدية ومكونة من أمهات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج النوعي وكانت أداة الدراسة مقابلات معمقة أجرتها الباحثة مع الأسر عينة الدراسة، وتم اعتماد منهج الترميز الوصفي لاستخراج نتائج الدراسة، وكشفت نتائج هذه الدراسة وجود حاجات لدى الأسر في ما يتعلق بالحاجة إلى

المعلومات والحاجة إلى الدعم والحاجة المرتبطة بوظيفة الأسرة والخدمات المجتمعية، هذا في ما يتعلق بالإعاقة، والحاجات المالية في ما يتعلق بالموهبة والإعاقة معا، وكشفت النتائج أيضا أثر التشخيص المزدوج بالموهبة والإعاقة معا على الحاجات الأسرية المتعلقة بالخدمات والدعم والدمج بالمجتمع، وفي ما يخص عمر الفرد وجنسه كشفت النتائج إلى أن الحاجات الأسرية تتأثر بعمر الفرد حيث بينت نتائج هذه الدراسة الى أن تزداد الحاجات الأسرية للموهبة بزيادة عمر الفرد وتقل الحاجات الأسرية للإعاقة، وفي ما يتعلق بالجنس لا تختلف الحاجات الأسرية باختلاف الجنس في ما يتعلق بالموهبة، وتختلف باختلاف الجنس في ما يتعلق بالإعاقة، حيث تزداد الحاجات الأسرية عندما يكون جنس الفرد أنثى.

التعليـق علـى الـدراسـات السـابقـة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توضيحها لمستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. وتوضيح أي جوانب الكمالية (الإيجابية، أو السلبية) أكثر تأثيرًا بالإنجاز الأكاديمي لديهم. وتوضيح الفروق في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية تبعًا لمتغيري الموهبة، والصف الدراسي. واختلفت عن الدراسات السابقة بدراستها جميع صفوف المرحلة الثانوية (الأول، والثاني، والثالث).

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين الاتي:

١- أهمية الاحتياجات المعرفية أو الحاجة الى المعلومات عند أسر ذوي الاحتياجات الخاصة كما جاء في دراسات كل من: عبدالمعطي وأبو قلة(٢٠١١)- العثمان(٢٠١٥)- هويدي(٢٠١٨) - العازمي(٢٠١٨) - جلنار(٢٠١٩) .

٢- أهمية الاحتياجات المعرفية أو الحاجة الى المعلومات عن أسر ذوي الإعاقة الفكرية كما جاءت في دراسة عبدالعزيز (٢٠١٢): وجود فروق بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الدرجة الكلية تعزى لمتغير درجة الإعاقة لصالح

ذوي الإعاقة البسيطة، عدم وجود فروق بين حاجات أسر الأطفال المعاقين فكريا على الدرجة الكلية تعزى لمتغير العمر الزمني.

٣- أهمية معرفة الاحتياجات المعرفية أو الحاجة الى المعلومات عن أسر ذوي الإعاقة الفكرية كما جاء في دراسة (Atilla Cavkaytar ,Esra Ceyhan ,Ömer Garan 2012) وهو الحاجة للمعلومات حول برامج التعليم الخاص وتساوي احتياجات أولياء الأمور بالمعلمين والاداريين.

٤- تعتبر الاحتياجات المعرفية في دراسة(Mesut Önder) ، (Alpaslan Karabuluti من الاحتياجات الرئيسية للأمهات اللواتي لديهم ثلاث أطفال ذوي إعاقة فكرية.

٥- تعتبر الاحتياجات المعرفية أو الحاجة للمعلومات لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد من الاحتياجات المهمة كما جاء في دراسة العودة، والشرعة (٢٠١٤): بأن الحاجة إلى المعلومات من أكثر الحاجات شيوعا لدى الأسر وأن الحاجة إلى المعلومات كانت أقل لدى أسر الأمهات ذوات التعليم الجامعي فأعلى مما يدل أن الحاجة للمعلومة تختلف وفقاً للمستوى التعليمي.

٦- تعتبر الحاجة للمعلومات من أكثر مجالات الحاجات الاسرية كما جاء في دراسة الحيارى (٢٠١٣): ووجدت فروق في نتائج الدراسة بأن ووجود فروق تعزي لمتغير المستوى التعليمي للوالدين في الحاجة للمعلومات والحاجة المالية ولصالح المستوى التعليمي المتدني بمقارنة مع المستوى التعليمي المرتفع الأعلى.

ارتباط الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

١- اجتمعت دراسات كل من(عبدالعزيز،٢٠١٢) و(العودة والشرعة،٢٠١٤) و(هويدي،٢٠١٨) و(العازمي،٢٠١٨) و(جلنار،٢٠١٩) من حيث الهدف وهو التعرف على احتياجات الاسر.

٢- اجتمعت دراسة (عبدالمعطي، أبو قلة،٢٠١١) مع الدراسة الحالية في عدد العينة.

٣- اجتمعت دراسات كل من (عبدالمعطي، أبو قلة،٢٠١١) و(عبدالعزيز،٢٠١٢) و(Atilla,Cavkaytar,2012) و(الحياري،٢٠١٣) و(العودة،٢٠١٤)

و(العثمان،٢٠١٥) و(وحشة،٢٠١٧) و(هويدي،٢٠١٨) و(العازمي،٢٠١٨) مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي.

٤- اجتمعت دراسات كل من (عبدالمعطي، أبو قلة،٢٠١١) و(الحياري،٢٠١٣) و (العودة،٢٠١٤) و(العثمان،٢٠١٥) و (2017,Mesut Önder, Alpaslan Karabuluti)و(العازمي،٢٠١٨) و(هويدي،٢٠١٨) و(جلنار، ٢٠١٩) من حيث النتائج مع هذه الدراسة وهي أهمية الاحتياجات المعرفية او الحاجة للمعلومات.

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

١- تعتبر هذه الدراسة مختلفة عن الدراسات السابقة حيث أن مكان الدراسة مدينة مكة المكرمة والتي لم تتم فيه دراسة مثل هذه الدراسة بحسب علم الباحث.

٢- تختلف هذه الدراسة عن دراسة عبد العزيز (٢٠١٢) بأنها أدق في نوع الاحتياجات حيث كانت دراسة عبدالعزيز عن الاحتياجات لأسر ذوي الإعاقة الفكرية شاملة بشكل عام (الاحتياجات المعرفية – الاحتياجات المادية – الاحتياجات المجتمعية – الاحتياجات الاجتماعية).

٣- تختلف هذه الدراسة بشكل عام عن الدراسات السابقة ككل بتحديد نوع الإعاقة وتحديد العينة.

منهج الدراسة:

اتبع الدارس المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، لدراسة مشكلة ما أو ظاهرة علمية معيَّنة؛ بغية التوصُّل إلى تفسيرات منطقية لها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أسر العينة وهم: أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣هـ، وعدد الطلبة وفق إحصائية من إدارة التربية الخاصة قسم البنين بمكة المكرمة ١١٣طالب في المرحلة المتوسطة.

تكونت عينة الدراسة العشوائية من (٨٩) ولي أمر (٤٩) أب و (٤٠) أم.

جـــــدول (١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لخصائصهم الاولية

المتغـــــير	التصنيـــــف	التكـــــرار	النسبـــة المئـويـة٪
الجنـــس	ذكر	٤٩	٥٥,١
	أنثى	٤٠	٤٤,٩
	المجموع	٨٩	١٠٠,٠
المـؤهـل العلمـي لـولـي الأمـر	ثانوي فما دون	٢٣	٢٥,٨
	دبلوم	١٩	٢١,٣
	بكالوريوس	٣٨	٤٢,٧
	دراسات عليا	٩	١٠,١
	المجموع	٨٩	١٠٠,٠

تشير بيانات الجدول الأول إلى النتائج التالية:

- كانت غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور تبعاً لمتغير الجنس بنسبة مئوية بلغت (٥٥,١%)، بينما بلغت نسبة الإناث (٤٤,٩%) تبعاً لمتغير الجنس.
- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي لولي الأمر (٤٢,٧%) لفئة المؤهل العلمي لولي الأمر (بكالوريوس)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١٠,١%) لفئة المؤهل العلمي لولي الأمر (دراسات عليا).

جـــــدول (٢)

توزيع تكرار متغير مصدر المعلومة حسب رأي أفراد عينة الدراسة

مصـــدر المعلـــومـــة	التكـــرار	النسبـــة المئـــويـــة (٪)
معلمي ذوي الاعاقة الفكرية	٧٩	٢٧,٢٤
الأخصائي النفسي	٤٩	١٦,٩٠
الأسر المناظرة	٤٤	١٥,١٧
وسائل التواصل الاجتماعي	٤٩	١٦,٩٠
برامج التلفزيون	٣٤	١١,٧٢
الأبحاث العلمية	٣٥	١٢,٠٧
المجمـــــوع	٢٩٠	١٠٠,٠٠

ملاحظة. يسمح بأكثر من خيار

يبين الجدول الثاني تكرار مُتغير مصدر المعلومة حسب رأي أفراد عينة الدراسة، وبلغت أعلى نسبة مئوية (٢٧,٢٤%) لمصدر المعلومة (معلمي ذوي الاعاقة الفكرية)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١١,٧٢%) لـ مصدر المعلومة (وسائل التواص الاجتماعي).

أداة الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاته، تمثلت الأداة في استبانة مغلقة من اعداد الباحث لاستقصاء الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة، ومرت عملية بنائها في مراحل كما يلي:

١- **مرحلة جمع المعلومات:** في هذه المرحلة تم جمع كافة البيانات والمعلومات، وذلك بالاطلاع على الأطر النظرية ذات العلاقة بـ احتياجات أسر ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة (عبدالعزيز، ٢٠١٢) ودراسة (هويدي، ٢٠١٨).

٢- **مرحلة بناء الأداة:** لغايات تحديد الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة، قام الباحث بإعداد (استبانة) والتي تكونت من (٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

- حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية ويقاس بالفقرات من (١-١١).
- الحاجة إلى الدعم المعرفي ويقاس بالفقرات من (١٢-١٩).
- الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن ويقاس بالفقرات من (٢٠-٢٦).

طـريقـة تصحيـح الأداة:

صمم المقياس بتدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (٥،٤،٣،٢،١). وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي، وتم اعتماد المقياس الاتي لتصحيح المقياس الخماسي الحد الأعلى للمقياس (٥) -الحد الأدنى للمقياس (١).

- عدد الفئات المطلوبة (٥) = ٠,٨
- ومن ثم إضافة الجواب (٠,٨) إلى نهاية كل فئة.

- وبناء على ذلك يكون:
  - من ١ – ١,٨منخفض جداً
  - من١,٨–٢,٦ منخفض
  - من ٢,٦– ٣,٤ متوسط
  - من٣,٤–٤,٢مرتفع
  - من ٤,٢–٥مرتفع جداً

صـــدق أداة الـــدراســـة:

تـم التأكـد مـن صـدق أداة الدراسـة بعرضـها علـى لجنـة مكونـة مـن (٥) محكمـين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في قسم "التربية الخاصة"، للتأكد من مدى ملائمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف الدراسة، كما أرفقت أسئلة الدراسة وأهدافها مع الأداة، وعدلت الاستبانة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين حيث كانت الأداة في صورتها الأولية والنهائية (٢٦) فقرة للخروج بأفضل أداة تمثل ما أعدت من أجل قياسه وكانت التعديلات كالاتي:

جـــــدول (٣)

تحكيم الاستبانة من قبل المحكمين

الرقم	البعد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات المعدلة	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات بعد التعديل
١	٣	٢٦	٥	٠	٢٦
٢	٣	٢٦	٧	٠	٢٦
٣	٣	٢٦	٦	٠	٢٦
٤	٣	٢٦	٧	٠	٢٦
٥	٣	٢٦	٦	٠	٢٦

للتحقق من صدق بناء الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٣٠) فرداً من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبعُد الذي تنتمي إليه وذلك كما في الجدول الرابع.

جـــــدول (٤)

ارتباط فقرات بُعد "حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٧٨٣**	٧	.٦٤٧**
٢	.٧٨١**	٨	.٧٤٠**
٣	.٧٩٧**	٩	.٧٢٨**
٤	.٧٢٧**	١٠	.٧٥٨**
٥	.٧١٠**	١١	.٧٤٢**
٦	.٥٣٠**	١٢	

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات الجدول الرابع إلى أن معاملات الارتباط لبُعد حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية تراوحت ما بين (.٥٣٠**-.٧٩٧**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جـــــدول (٥)

ارتباط فقرات بُعد "الحاجة إلى الدعم المعرفي" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٧٦٧**	٥	.٦٤٥**
٢	.٦٦٩**	٦	.٧٣٠**
٣	.٧٨٢**	٧	.٧٦٠**
٤	.٧٠٩**	٨	.٧١٧**

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات الجدول الخامس إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الحاجة إلى الدعم المعرفي تراوحت ما بين (.٦٤٥**) (.٧٨٢**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جـــــدول (٦)

ارتباط فقرات بُعد "الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٦٤٠**	٥	.٧٥٨**
٢	.٧٢٦**	٦	.٧١٤**
٣	.٧٧٥**	٧	.٦٨٧**
٤	.٧٩٦**		

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات الجدول السادس إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن تراوحت ما بين (-.٦٤٠**)٧٩٦**وهي قيم دالة إحصائيا.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات أداة الدراسة استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ أي مدى الاتساق الداخلي في نتائج الاستبيان إذ طبق عدة مرات في ظروف مشابهة، وقد تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التوافق في إجابات العينة عن كل الأسئلة الحاضرة في المقياس، كما يمكن تعريف معامل (ألفا) بأنه معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، وكلما ارتفعت قيمته دل ذلك على ثبات الإجابات. ويتراوح ما بين (٠-١) وتكن قيمته مقبولة عند (٦٠%) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (٧٠%) وما فوق والجدول التالي يبين ذلك.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل كرونباخ الفا، باعتباره مؤشرا على التجانس الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات (كرونباخ الفا) الكلي (٠,٩١٠) وهي نسبة مرتفعة جداً وتشير إلى ثبات الأداة وتم احتساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (٠,٨٧٥).

جـــــدول (٧)

معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعـــــــد	عـــدد الفقـــرات	معامل كرونباخ الفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
١	حاجـــة الأســـرة إلى المعلومات المعرفية	١١	٠,٩٠٣	٠,٨٨٦	**٩١٠.
٢	الحاجـــة إلى الـــدعم المعرفي	٨	٠,٨٩٦	٠,٨٨٩	**٩٠٠.
٣	الحاجـــة إلى تفســـير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن	٧	٠,٨٨٨	٠,٨٦٠	**٨١٤.
	الأبعاد الثلاثة ككل	٢٦	٠,٩١٠	٠,٨٧٥	-

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات الجدول السابع أن معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للبُعد الأول: حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية بلغت (٠,٩٠٣)، وللبُعد الثاني: الحاجة إلى الدعم المعرفي (٠,٨٩٦)، وللبُعد الثالث: الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن (٠,٨٨٨)، وبلغ معامل الثبات للأبعاد ككل (٠,٩١٠) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيا كما تجدر الإشارة إلى ان معاملات الارتباط تراوحت ما بين (-.٨١٤** .٩١٠**) وهي قيم دالة إحصائيا.

إجـــراءات الـــدراســـة:

تمت عملية اعداد هذا الدراسة بعد مراحل تمثلت بما يلي:

١- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة.

٢- تم في هذه المرحلة اعداد الاستبانة المستخدمة في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبه لها.

٣- تم ارسال نموذج تسهيل مهمة للجهات التي ستطبق فيها الأداة، والحصول على موافقة بذلك.

٤- تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها بشكل الكتروني على أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة عن طريق المعلمين.

٥- تم جمع البيانات، تم ادخال البيانات حاسوبيا واستخراج النتائج.

٦- تحليل البيانات وفق المعالجة الاحصائية.

التحليـــلات الإحصـــائيـــة:

انطلاقا من موضوع الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للتحليلات الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- معامل الفا كرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: لحساب الثبات لأداة الدراسة.

٣- التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية.

٤- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وللأبعاد ككل.

٥- اختبار (ت) لإيجاد الفروق لمتغير الجنس "جنس ولي الأمر".

٦- تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق لمتغير "المؤهل العلمي".

نتـــائـــج الـــدراســـة:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على "ما مستوى الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مقياس الاحتياجات المعرفية المهمة لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات، والجدول الثامن يوضح ذلك.

جـــــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية (ن=٨٩)

رقم البعد	الأبعـــــــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية	٤,١٨	٠,٦١	١	مرتفع
٢	الحاجة إلى الدعم المعرفي	٤,٠٦	٠,٦٣	٢	مرتفع
٣	الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن	٣,٩٨	٠,٦٨	٣	مرتفع
	الأداة ككـــــل	٤,٠٩	٠,٥٦	-	مرتفع

يلاحظ من النتائج في الجدول الثامن أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تراوحت بين(٣,٩٨-٤,١٨) وجاء البعد الأول (حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثاني (الحاجة إلى الدعم المعرفي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثانية، وتلاه البُعد الثالث (الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (٤,٠٩) وبدرجة مرتفعة.

أولاً: حـاجـة الأسـرة إلـى المعلـومـات المعـرفيـة

قام الدارس بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التاسع.

جـــــدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية (ن=٨٩)

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢	ارغب في معرفة المزيد من الطرق المتبعة في تعليم ابني.	٤,٣٩	٠,٧٣	١	مرتفع
١	أشعر بحاجة إلى المزيد من المعلومات حول الخدمات التي سوف يتم تقديمها لابني.	٤,٣٧	٠,٧٤	٢	مرتفع
٤	أود معرفة المزيد من المعلومات عن الخدمات التي يمكن أن تتوفر لابني في الوقت الحالي.	٤,٣٦	٠,٧٣	٣	مرتفع
٣	أشعر بحاجة إلى المزيد من المعلومات المعرفية حول طرق التعامل مع سلوك ابني.	٤,٣٠	٠,٨٣	٤	مرتفع
٧	احتاج الحصول على معلومات كافية حول كيفية اللعب مع ابني والتحدث معه.	٤,١٨	٠,٨٣	٥	مرتفع
٨	احتاج المزيد من الوقت مع نفسي للتعرف على المعلومات المعرفية بشكل أفضل عن حالة ابني.	٤,١٨	٠,٨٩	٦	مرتفع
١٠	اشعر بأني بحاجة إلى معلومات معرفية لإيضاح حالة ابني لإخوته.	٤,١٣	٠,٨٣	٧	مرتفع
١١	اشعر بأني بحاجة إلى مزيد من المعلومات المعرفية التي تمكننا من فهم حالة ابني بشكل أفضل.	٤,١١	٠,٩١	٨	مرتفع
٥	احتاج إلى المزيد من المعلومات عن الوضع الحالي لابني.	٤,١٠	٠,٨٥	٩	مرتفع
٩	احاول الالتقاء بأسر أخرى لديهم نفس حالة ابني للحصول على معلومات معرفية أكثر.	٤,٠٢	١,٠١	١٠	مرتفع
٦	لدي معلومات كافية عن نمو ابني وبتطوره.	٣,٨٨	١,٠٢	١١	مرتفع
	البعـــد ككـــل	٤,١٨	٠,٦١	-	مرتفع

يظهر من الجدول التاسع أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية" تراوحت بين (٣,٨٨-٤,٣٩)، كان أعلاها للفقرة رقم (٢) والتي تنص على " ارغب في معرفة المزيد من الطرق المتبعة في تعليم ابني." بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (١) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على" أشعر بحاجة إلى المزيد من المعلومات حول الخدمات التي سوف يتم تقديمها لابني" بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (٤)

بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على" أود معرفة المزيد من المعلومات عن الخدمات التي يمكن أن تتوفر لابني في الوقت الحالي." بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "لدي معلومات كافية عن نمو ابني وبتطوره." بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٤,١٨) وبدرجة مرتفعة.

ثانياً: الحاجة إلى الدعم المعرفي

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الحاجة إلى الدعم المعرفي"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية، والتفصيل في الجدول العاشر أدناه.

جـــــدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحاجة إلى الدعم المعرفي (ن=٨٩)

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	ارغب في الحصول على المزيد من اللقاءات المنتظمة مع الموجه الطلابي أو الأخصائي النفسي للتعرف على المزيد من المعلومات المعرفية عن حالة ابني.	٤,١٨	٠,٨٢	١	مرتفع
٢	احتاج لمزيد من المعلومات للتعرف على مصدر الدعم المالي لتوفير الأدوات المساعدة لاحتياجات ابني.	٤,١٥	٠,٨١	٢	مرتفع
٦	لدي الرغبة في معرفة المزيد عن سبل الدعم في الحصول على الأدوات اللازمة لتلبية احتياجات الابن.	٤,٠٩	٠,٨٢	٣	مرتفع
٧	أود المساعدة في معرفة مصدر توفير نفقات العلاج الخاص بابني.	٤,٠٩	٠,٨٥	٣	مرتفع
٥	نحن بحاجة إلى التعرف لمزيد من المعلومات عن النشاطات الترفيهية للابن.	٤,٠٨	٠,٨٤	٥	مرتفع
٣	اشعر أنني بحاجة للمزيد من المعلومات للتعرف على مصادر الدعم.	٤,٠٦	٠,٨٣	٦	مرتفع
٨	أود المساعدة في معرفة مصدر توفير الأطعمة والأدوية الخاصة بحالة ابني.	٤,٠٣	٠,٩٣	٧	مرتفع
٤	لدي شخص في الأسرة أستطيع الحصول منه على حلول لمشاكل ابني.	٣,٨٢	١,٠٦	٨	مرتفع
	البعـــد ككـــل	٤,٠٦	٠,٦٣	-	مرتفع

يظهر من الجدول العاشر أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "الحاجة إلى الدعم المعرفي " تراوحت بين (٤,٠٣-٤,١٨)، كان أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على "ارغب في الحصول على المزيد من اللقاءات المنتظمة مع الموجه الطلابي أو الأخصائي النفسي للتعرف

على المزيد من المعلومات المعرفية عن حالة ابني." بمتوسط حسابي (٤,١٨) وبدرجة مرتفعة، تليها والفقرة رقم (٢) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "احتاج لمزيد من المعلومات للتعرف على مصدر الدعم المالي لتوفير الأدوات المساعدة لاحتياجات ابني." بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرتين ذواتي الرقمين (٦،٧) بالمرتبة الثالثة واللتان تنصان على "لدي الرغبة في معرفة المزيد عن سبل الدعم في الحصول على الأدوات اللازمة لتلبية احتياجات الابن" و"أود المساعدة في معرفة مصدر توفير نفقات العلاج الخاص بابني." بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "لدي شخص في الأسرة أستطيع الحصول منه على حلول لمشاكل ابني." بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٤,٠٦) وبدرجة مرتفعة.

ثالثاً: الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية كما هو مبين في جدول الحادي عشر.

جـــــدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن (ن=٨٩)

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	اود التعرف على طبيب يساعدني في فهم احتياجات ابني.	٤,١٠	٠,٨٨	١	مرتفع
٧	احتاج لدورات تدريبية حول طرق التعامل مع مشكلات ذوي الإعاقة.	٤,٠٦	٠,٩٧	٢	مرتفع
٥	لدي حاجة للتعرف على أبرز الخدمات المساندة التي تقدم لابننا.	٤,٠٤	٠,٨٨	٣	مرتفع
١	استجيب على استفسارات الأقارب والأصدقاء فيما يتعلق بحالة ابني.	٣,٩٨	١,٠١	٤	مرتفع
٦	احتاج للمساعدة في التعرف على مشكلات ابننا للتوصل إلى حلول لها.	٣,٩٨	٠,٨٥	٤	مرتفع
٤	أود المساعدة للتعرف على مدرسة أو مركز تعليمي لقبول حالة ابني.	٣,٩٤	١,٠٤	٦	مرتفع
٢	احتاج الى المساعدة لتعريف الأخرين عن حالة ابني.	٣,٧٥	٠,٩٦	٧	مرتفع
	البعـــــد ككـــــل	٣,٩٨	٠,٦٨	-	مرتفع

يظهر من الجدول الحادي عشر أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن" تراوحت بين (٣,٧٥-٤,١٠)، كان أعلاها للفقرة رقم (٣) والتي تنص على "اود التعرف على طبيب يساعدني في فهم احتياجات ابني." بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (٧) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "احتاج لدورات تدريبية حول طرق التعامل مع مشكلات ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (٥) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على "لدي حاجة للتعرف على أبرز الخدمات المساندة التي تقدم لابننا." بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "احتاج الى المساعدة لتعريف الأخرين عن حالة ابني." بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٣,٩٨) وبدرجة مرتفعة

للإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق في الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير الجنس"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة حسب متغير (الجنس)، وتم حساب اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس: الجدول الثاني عشر يوضح ذلك.

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير (الجنس)

الأبعـــــــاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية	ذكر	٤,١٩	٠,٥٧	٠,٠٤٢	٨٧	٠,٩٦٦
	أنثى	٤,١٨	٠,٦٦			
الحاجة إلى الدعم المعرفي	ذكر	٤,٠١	٠,٦١	-٠,٩٤١	٨٧	٠,٣٤٩
	أنثى	٤,١٣	٠,٦٥			
الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن	ذكر	٣,٩٦	٠,٦٦	-٠,٢٥٩	٨٧	٠,٧٩٧
	أنثى	٤,٠٠	٠,٧٣			
الدرجة الكلية	ذكر	٤,٠٧	٠,٥٣	-٠,٣٩٠	٨٧	٠,٦٩٨
	أنثى	٤,١٢	٠,٦٠			

تشير نتائج جدول الثاني عشر إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الجنس.

وللإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد فروق للاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة حسب متغير (المؤهل العلمي)، وتم حساب اختبار (ت) للوصول إلى دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي: الجدول الثالث عشر يوضح ذلك.

جـــــدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي لولي الأمر)

الفئة		حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية	الحاجة إلى الدعم المعرفي	الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن	الدرجة الكلية
ثانوي فما دون	س	٤,٠٧	٣,٩٨	٣,٨٩	٣,٩٩
	ع	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٥٧
دبلوم	س	٤,١٨	٤,٢٠	٤,٠١	٤,١٤
	ع	٠,٥٦	٠,٥٠	٠,٦٣	٠,٤٥
بكالوريوس	س	٤,١٩	٤,٠٥	٣,٩٨	٤,٠٩
	ع	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٦٢
دراسات عليا	س	٤,٤٨	٤,٠٤	٤,١٤	٤,٢٦
	ع	٠,٤٩	٠,٨١	٠,٥٧	٠,٥١

س: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين الجدول الثالث عشر تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي لولي الأمر)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي على الأبعاد والأداة ككل فالجدول الرابع عشر يوضح ذلك.

جـــــدول (١٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر (المؤهل العلمي لولي الأمر) على الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة

الأبعـــــــــــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية	بين المجموعات	١,١٣٠	٣	٠,٣٧٧	١,٠٠٧	٠,٣٩٤
	داخل المجموعات	٣١,٧٨٦	٨٥	٠,٣٧٤		
	الكلي	٣٢,٩١٧	٨٨			
الحاجة إلى الدعم المعرفي	بين المجموعات	٠,٥١٩	٣	٠,١٧٣	٠,٤٣٠	٠,٧٣٢
	داخل المجموعات	٣٤,٢٣٥	٨٥	٠,٤٠٣		
	الكلي	٣٤,٧٥٤	٨٨			
الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٣	٠,١٤١	٠,٢٩٣	٠,٨٣٠
	داخل المجموعات	٤٠,٧٨٤	٨٥	٠,٤٨٠		
	الكلي	٤١,٢٠٦	٨٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٥٠٧	٣	٠,١٦٩	٠,٥٣٢	٠,٦٦٢
	داخل المجموعات	٢٧,٠٢١	٨٥	٠,٣١٨		
	الكلي	٢٧,٥٢٨	٨٨			

يتبين من الجدول الرابع عشر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعود لأثر المؤهل العلمي لولي الأمر في كل الأبعاد والدرجة الكلية.

منـــاقشـــة النتـــائـــج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه" ما مستوى الاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى الاحتياجات المعرفية المهمة لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة مرتفع من وجهة نظر هذه الأسر، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى انتشار الاتجاهات السلبية والمفاهيم الخاطئة في المجتمع حول الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقلة الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية التي تعنى بأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يتوجب عليها تلبية الاحتياجات المعرفية لهذه الأسر، كما يعزو الباحث ذلك إلى قلة البرامج الإعلامية والمتخصصة بتوفير معلومات حول الأطفال ذي الإعاقة بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على نحو خاص من حيث خصائصهم وطبيعة المشكلات والاحتياجات التي لديهم، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم لهم؛ مما يفسر هذا المستوى العالي من الاحتياجات المعرفية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العثمان (٢٠١٥)، ودراسة وحشة (٢٠١٧) التي أشارت نتائجهما إلى أن أسر ذوي الاحتياجات الخاصة عالية في مجالات الاحتياجات المعرفية، واتفقت كذلك مع دراسة (Mesut Önder, Alpaslan Karabuluti ٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود احتياجات مهمة لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومنها الاحتياجات المعرفية، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة عبد المعطي (٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى أن اقل احتياجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحاجات المعرفية.

وجاء البعد الأول (حاجة الأسرة إلى المعلومات المعرفية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، حيث يعزو الباحث ذلك إلى أهمية معرفة الأسرة للمعلومات الكافية حول طبيعة الإعاقة التي يعاني منها طفلها ودور هذه المعرفة في تقبل الأسرة لطفلها، وسيرها نحو تلبية الاحتجاجات الخاصة به، لذا يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم توافر مصادر معلومات واضحة للأسرة حول طفلها ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذا نجد الأسرة في حالة توتر وقلق وسعي دائم نحو البحث عن مصادر معلومات وحاجاتها الدائمة لمعرفة المعلومات المختلفة عن

طبيعة الإعاقة الفكرية التي لدى طفلها، وشدتها والخدمات التي قد تقدم اليه. كما يفسر الباحث هذه النتيجة إلى ضعف التواصل بين الأسرة والمؤسسة التعليمية المعنية بتقديم الخدمات لطفلها ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يفسر هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحيارى (٢٠١٣) ودراسة هويدي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجهما إلى أنه من أكثر حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي الحاجة إلى المعلومات، والتي كانت بمستوى عالي، كما أنها اتفقت مع دراسة العودة والشرعة (٢٠١٤) التي أشارت إلى انه من أكثر الحاجات شيوعا لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي الحاجة إلى المعلومات، واتفقت كذلك مع دراسة العازمي (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنه من أكثر حاجات أسر الأطفال ذوي بطء التعلم؛ هي الحاجة إلى المعلومات، كما أنها اتفقت مع دراسة جلنار (٢٠١٩) التي أشارت إلى حاجة أسر الأفراد الموهوبين ذوي الإعاقة إلى المعلومات.

وتلاه البُعد الثاني (الحاجة إلى الدعم المعرفي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثانية، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة وضعف البرامج الإرشادية والتوعية المقدمة لأسر ذوي الإعاقة الفكرية التي تهتم بتوعية وتقديم المعلومات الكافية للأسرة حول مصادر الدعم المختلفة التي يمكن أن تتلقاها؛ الأمر الذي يترك الأسرة في حالة حيرة وضياع وعدم معرفة الجهات التي يمكن أن تتلقى الدعم المناسب لاحتياجات طفلها ذوي الإعاقة الفكرية منها؛ مما يفسر هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث.

وتلاه البُعد الثالث (الحاجة إلى تفسير الآخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة الابن) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة توافر مراكز مصادر بمكة المكرمة تعن بتزويد أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمعلومات والدعم المطلوب وتقديم الخدمات الإرشادية والبرامج التدريبية إليهم؛ مما أدى الى ظهور الحاجة لتفسير الأخرين لبعض المشكلات التي تتعلق بحالة طفلهم لديهم.

وتوافقت النتيجة هنا مع دراسة هويدي (٢٠١٨) التي دلّت على ارتفاع عالي في حاجة أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة إلى تفسير المشكلة للأخرين، بينما اختلفت مع دراسة الحيارى (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن مستوى حاجة اسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى الحاجة للتفسير الى الآخرين متوسطة.

مناقشة النتائج المستخلصة من السؤال الثاني والذي نصه" هل توجد فروق للاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا للمتغير الجنس"، أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a < 0.05$) جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أولياء الأمور بحاجة إلى معرفة المعلومات الخاصة بحالة ابنهم ذوي الإعاقة الفكرية بغض النظر عن جنسهم، فكلا الوالدين يتحمل مسؤولية تلبية احتياجات أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية، والسعي نحو معرفة الوقائع والمعلومات الأساسية اللازمة فيما يتعلق بحالة ابنهم الحالية والمستقبلية والخدمات المتوفرة لديهم والتي هو بحاجة إلها؛ حيث انه قد يقع على عاتق الأم تلبية الاحتياجات الشخصية للابن بصورة أكبر من الأب؛ لذا فهي بحاجة إلى معلومات عن الخصائص المعرفية لابنها، كما أن الأب قد يقع على عاتقة تلبية الاحتياجات والخدمات المساندة لابنه بصورة اكبر من الأم لذا فهو بحاجة إلى معرفة احتياجات ابنه وما هي الأدوات أو الأجهزة التي قد يكون بحاجة اليها، أو الخدمات المساندة التي قد تقدم الى ابنه، فطبيعة المجتمعات العربية تلقي على عاتق الأم مهمة التربية والرعاية الأسرية بصور اكبر من الأب الذي يلقى على عاتقة العمل لتلبية احتياجات الأسرة المادية؛ لذا نجد أن كلا الوالدين لديه حاجات معرفية متعلقة بابنهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ولم تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (٢٠١٢) التي دلّت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:"هل توجد فروق للاحتياجات المعرفية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي"، أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a < 0.05$) جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الأسرة على تلبية احتياجاتها المعرفية المتعلقة بابنها ذوي الإعاقة الفكرية غير مرتبط بمؤهلاتها العلمية؛ فهي تسعى إلى الحصول على المعلومات الكافية التي تساعدها على تقبل الإعاقة الفكرية التي لدى طفلها، ومعرفة اهم الاحتياجات التي لديه، وما هي الخدمات التي من الممكن أن يتم تقديمها اليه، وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هويدي (٢٠١٨) من نتائج والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة تبعا لاختلاف المستوى التعليمي لولي أمر الطفل ذي الإعاقة.

في حين أنها اختلفت مع دراسة الحيارى (٢٠١٣) التي ذكرت وجود فروق تعود لمتغير المؤهل العلمي للوالدين في الحاجة للمعلومات والحاجة المالية ولصالح المستوى التعليمي المتدني بمقارنة مع المستوى التعليم المرتفع، واختلفت كذلك مع دراسة العودة، الشرعة (٢٠١٤) التي توصلت نتائجها إلى وجود اختلافات تعود إلى متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن الحاجة إلى المعلومات كانت أقل لدى أسر الأمهات ذوات التعليم الجامعي فأعلى.

التوصيات:

على ضوء النتائج السابقة؛ أقوم بتقديم بعض التوصيات علّها تمثل مساهمة متواضعة في تحسين مجال الإعاقة الفكرية:

١- توفير البرامج الإرشادية والدورات التدريبية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية؛ لتوعيتهم وتعريفهم بالمعلومات الخاصة بالإعاقة الفكرية.

٢- زيادة الوعي المجتمعي والمهني بموضوع الإعاقة الفكرية لسد النقص في الحاجة إلى المعلومات الأمر الذي ييسر على الأسر معرفة الألية الصحيحة للتعامل مع ابنهم.

٣- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول الاحتياجات المعرفية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية وتتناول متغيرات أخرى مثل: عمر ذوي الإعاقة الفكرية وشدة إعاقته ومراحل دراسية اخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). ارشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، المملكة الأردنية الهاشمية، ط.١، عمان، دار المسيرة.

أبو العلا، دينا محمد السعيد. (٢٠١٨). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المشاركة المجتمعية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة حالة. مجلة كلية الآداب*: جامعة الإسكندرية – كلية الآداب، ١(٩٣) مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1125179

أبو النيل، هبة الله محمود. (٢٠٢١). *تطور أساليب الحياة الصحية لدى أسر ذوي الإعاقة. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة:* جامعة بني سويف – كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣(٦)، ٣١١٣ – ٣١٢٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1210358

أسعد، جلنار عدنان، والعوادات، علي مصلح. (٢٠١٩). *حاجات أسر الأفراد الموهوبين من ذوي الإعاقة: دراسة حالة للمجتمع الأردني* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/989194

الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٧). استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في ضوء البرنامج التربوي الفردي، المملكة الأردنية الهاشمية، ط.٢، عمان، دار المسيرة.

الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٧). توعية أفراد المجتمع بذوي الاعاقة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط.٢، عمان، دار المسيرة.

حمودة، صفاء غازي، عبدالله، هشام إبراهيم، الرشيدي، خالد محمد، النجار، حسين عبدالمجيد، الرواجفة، شاهر خليل (٢٠١٠). الخدمات الإرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، المملكة العربية السعودية،ط.١، جدة، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

حنفي، علي عبد النبي محمد (٢٠٠٧). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين، جمهورية مصر العربية، ط.١، دسوق، دار العلم والإيمان.

حنفي، علي عبد النبي محمد (٢٠٠٩). *أبعاد ومظاهر المشاركة التعاونية بين الاختصاصين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات*: دراسة وصفية. مجلة الإرشاد النفسي مصر، ١(١٠١)٢٣-١٥٣.

الحيارى، هيثم عبد الرحمن، والجابري، محمد عبدالفتاح. (٢٠١٣). *تقدير حاجات اسر الاطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/557247

الخطيب، جمال (٢٠٢٠). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، الطبعة الثانية، دار الفكر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، السرطاوي، عبدالعزيز (٢٠١١). إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة، ط.٣، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار حنين.

خير الله، سحر عبدالفتاح (٢٠١٤). الإعاقة الفكرية، المملكة العربية السعودية، ط.١، الرياض، دار النشر الدولي.

الرشيدي، خالد محمد، النجار، حسين محمد، أبو الحمايل، أحمد عبدالمجيد (٢٠١٦). استراتيجيات التعليم والتعلم للطلبة ذوي الاعاقات البسيطة إلى المتوسطة، ط.١، المملكة العربية السعودية، جدة، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبدالعزيز.

الروسان، فاروق (٢٠١٣). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط.١٠، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر.

الروسان، فاروق (٢٠١٥). الذكاء والسلوك التكيفي الذكاء الاجتماعي، ط.٣، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الزهراء.

الروسان، فاروق (٢٠١٧). مقدمة في الإعاقة العقلية، ط.٦، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر.

السيد، إبراهيم جابر (٢٠١٦). دور المجتمع في تأهيل ورعاية ذوي الإعاقة الذهنية، جمهورية مصر العربية، ط.١، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي.

سيلو، نانسي، براتر، ماري(٢٠١٢). *العمل مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " الشراكة بين الأسر والمهنين وأدوارهم* (السرطاوي، زيدان أحمد، قراقيش، صفاء رفيق، مترجم)، المملكة العربية السعودية، الرياض، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود.

الشمري، شيخة بنت نايف، والدوسري، مبارك سعد الوزرة. (٢٠٢١). *واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية*: جامعة بورسعيد – كلية التربية، ١(٣٦)، ٦٧٥-٧٠٨.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1179478

الطنطاوي، محمود محمد، عبدالحميد، هبة جابر (٢٠١٧).تطبيقات دراسة الحالة في التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية، ط.١،الرياض، دار النشر الدولي.

العازمي، مناحي فلاح، العجمي، عبدالله بلية حمد، و العدواني، حمدان سعود حمدان. (٢٠١٨). *أهم حاجات أسر الأطفال ذوي بطء التعلم في دولة الكويت. الثقافة والتنمية:* جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٨(١٢٦)، ٢٣٩ – ٣١٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/917725

عبدالعزيز، عمر فواز. (٢٠١٢). *حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلاقتها بالجنس والعمر ودرجة الإعاقة للمعاقين عقليا .المجلة التربوية الدولية المتخصصة:* دار سمات للدراسات والأبحاث ٨٠١(١١) مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/842115

عبدالمعطي، حسن مصطفى، شاش، سهير محمد سلامة، النمر، عصام عواد (٢٠١٤). الارشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط.١، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عبدالمعطي، حسن مصطفى، و ابو قلة، السيد عبدالحميد صالح. (٢٠١١). *حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق. مجلة كلية التربية:* جامعة بنها – كلية التربية، ٢٢(٨٥)، ١ – ٣٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/82635

العثمان، مساعد بن عبدالله بن عبدالعزيز. (٢٠١٥). *احتياجات أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:المجلة التربوية الدولية . دراسة على عينة من محافظة الأحساء السعودية المتخصصة:* دار سمات للدراسات والأبحاث، ٤ (٧٣) مسترجع من ٨٤. - http://search.mandumah.com/Record/843903

العسيري، سحر أحمد محمد، والحسيني، عبدالناصر الأشعل فيصل. (٢٠٢١). *تحديات التربية الجنسية لليافعين واليافعات من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الأمهات والآباء* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية

على، ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٥).المعاقون فكرياً القابلين للتعلم، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الزهراء، الطبعة الثانية.

العودة، ريما إبراهيم علي، والشرعة، حسين سالم ضيف الله. (٢٠١٤). مشكلات أسر الأطفال ذوي طيف التوحد وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر الأمهات في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/720627

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، جمهورية مصر العربية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

القريني، تركي عبدالله سليمان. (٢٠١٣). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها .*رسالة التربية وعلم النفس*، ٤٠(٥٨) مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/470456

القمش، مصطفى نوري، المعايطة، خليل عبدالرحمن (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط.٣، عمان، دار المسيرة.

المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي، الجمهورية اليمنية، صنعاء، دار الكتب، الطبعة الثانية.

مسحل، رابعة عبدالناصر (٢٠١٧). جودة الحياة لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، جمهورية مصر العربية، الإسكندرية، دار حورس، الطبعة الأولى.

النمر، عصام عواد (٢٠١٥). الأسرة وأطفالها ذوو الاحتياجات الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار اليازوري، الطبعة الثانية.

هلال، أسماء سراج الدين(٢٠١٨). تأهيل المعاقين، المملكة الأردنية الهاشمية، ط.٢، عمان، دار المسيرة.

هويدي، طايل عبدالحافظ فندي. (٢٠١٨). حاجات أولياء أمور الأطفال المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ١٩(١)، ٦٧٣ – ٧١٢.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/879673

وحشه، نايف علي نايف. (٢٠١٧). درجة حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقات وعلاقتها بجنس المعاق ونوع إعاقته. دراسات: جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ٦٠، ٧٣ – ٨٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/852013

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adiguzel, O. C., Uysal, H., & Garan, O. (2012). Investigating Education and Support Needs of Families Who Have Children with Intellectual Disabilities. *Online Submission*, *3*(4), 79-99.

Hallahan, D. P. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.p101-102.

Sabancı, A. (2009). Views of Primary School Administrators, Teachers and Parents on Parent Involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (36).

Griffin, M. M., McMillan, E. D., & Hodapp, R. M. (2010). Family perspectives on post-secondary education for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 339-346.

Önder, M., & Karabulut, A. (2017). Determining the needs of mothers with at least three intellectual disabled children. *European Journal of Special Education Research*.