مجـــلـة
البحـوث الـتربـويـة والـنـوعـيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـدر عـن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

" أكـاديميـة – تـأهيليـة – تنمـويـة "

برعـاية أكاديميـة البحـث العلمي والتكنولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١

ومعـامـل تـأثـيـر عـربـي (١,٩) لعـام ٢٠٢١

الـتـرقـيـم الـدولـي للمجلـة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد العاشر ، (يناير ، ٢٠٢٢)

الهيئـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أمـاني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بنـدر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمـال شفيـق
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.

هيئـــة التحـــريـــر

رئيـــس التحـــريـــر

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	(جامعـــــة الملـــك ســـعود- الســـعودية)

أعضـاء هيئـــة التحرير

أ.د/ زينـب محمـــود شقـــير	(جـامعـــــة طنطـــــا - مصـــــر)
أ.د/ منـال عبـدالخالق جـاب الله	(جامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)
أ.د/ رحـــــاب يـــوســـــف	(جامعـــة بـــني سويـــف- مصـــر)
أ.د / مـريم علي سالـم حـربي	(جامعـــــة الازهـــــر – مصـــــر)
أ.د / منصورية دويلي عبـدالقادر	(جامعـة عبدالحميـد بـن بـاديس - الجزائـر)
أ.د/ يـــاســـر سعـــــد	(جامعـــــة القصيـــم- الســـعودية)
أ. د / محمد مصطفي عبـدالرازق	(جامعـــــة عـــين شمـــس - مصـــر)
أ.د/ عـــاطـف عبـدالله بحـراوي	(جامعـــة الملـــك فيصـــل- الســـعودية)
أ.م.د/ منـي زايـــد عـويـــس	(جامعـــــة القـــــاهرة - مصـــــر)

أمـــــين المجلـــة

أ.م. د/ هـالـة أحمـــد سليمـــان	(مؤسســة التربيــة الخاصــة والتأهيــل التربــوي)

سكـــرتـــير المجلـــة

أ/ ايمـــان محمـــد عبـدالنبـــي	(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أعضـــاء الهيئـــة المســانـــدة

د/ سليمـــان رحـب سيـــد أحمـــد (جـــامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)

د/ حـــاتم عبـد الســـلام المغـــربـــي (وزارة التعلـــــيم العـــــالي – مصـــــر)

أ / جـــــــــزاء المطـــــــــيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبـــدالللـــــه الخليـــــــــــف (وزارة التعلـــــــيم – الســـــــعودية)

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 المجلـــــة

- 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.

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 الجفيمان (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.

شكـــر وتقـــديـــر

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلـوم التربويـة والنفسـية والنوعيـة و اعضـاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السـيد الخميسـي (البحـريـن)

٢- د / أيمـــن زهـــران (الامـارات)

٣- د / محمـد عبـدالتواب (الكـويـت)

٤- د / ســارة البوزيـــد (باحث دكتوراة – جامعة الملك سعود – السعودية)

٥- أ/ جـــزاء المطيـــري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قـــواعـــد النشـــر

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: الشـــروط الفنيـــة

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:

http://sero.org.eg

المـــــراســـــلات

- 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 الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج).

- **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/ & http://sero.org.eg***

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

محتـــــويـــات العـــــدد

العنـــــوان	الصفحة
افتتـاحيـــة العـــــدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)	ك
أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	
الأبحـــــــاث	
فعاليـة التـدريب عـن بُعـد للأمهـات لتنميـة مهـارات السـلوك التكيفـي لأطفـالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد	١ – ٣٦
أ/آلاء صـلاح سـالم الـديبـانـي & د/ نـرمـين عبد الرحمـن قطـب	
الخصـائص السـيكومترية لمقيـاس ماسـلاش للاحـتراق النفسـي علـى عينـة مـن المعلمـات بمـدينـة مكـة المكـرمـة	٣٧ – ٦٤
الـولاء علـي بهكلـي	
التحـديات الـتي تواجـه الطلبـة ذوي الإعاقـة السـمعية في تطبيـق التعليـم الإلكترونـي من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة	٦٥ – ٨٦
أ/ تغـريـد مـزيـد المـزيـد	
أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عـن القـراءة الجهريـة في حجـرة الصـف ودور المعلمـة في تـنمية اتجاه إيجابي نحوها	٨٧ – ١٢١
أ/ مواهب يوسف علي التركي & د/ وزيـرة سعـيد بـاوزيـر	
تقـــريـــر كتـــاب	
كتـــاب: حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي	١٢٣ – ١٣١
أ/ سـاره مـحمد البوزيـد	

افتتـــاحيـــة العـــدد

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 العاشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن خمس مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية.

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

العـــدد (١٠)، مـــايـــــو ٢٠٢٢، ص ص ٣٧ – ٦٤

الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من المعلمات بمـدينـــة مكـــة المكـرمـــة

إعـــداد

الـــولاء علـــي بهكلـــي

باحثة بقسم علم النفس تخصص القياس والتقويم جامعة أم القرى

الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من المعلمات بمدينة مكة المكرمة

الـولاء علـي بهكلـي (*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) معلمة بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي لكريستينا ماسلاش النسخة الأصلية المعربة بعد التحكيم، وتم تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تمتع مقياس الاحتراق النفسي بدرجة عالية من الصدق دلت عليها المؤشرات الكمية التي تم الحصول عليها باستخدام دلالات الصدق، كما تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات دلت عليها معاملات الثبات التي تم حسابها باستخدام طرق الثبات، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للاحتراق النفسي طبقا للحالة الاجتماعية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية للاحتراق النفسي طبقا لعدد سنوات الخبرة.

وعلى ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوسع في استخدام مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية لقياس ظاهرة الاحتراق النفسي، والاستفادة من المقياس في البحوث والدراسات المستقبلية لما يتمتع به من دلالات صدق وثبات جيدين.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الاحتراق النفسي، مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، التعليـــم.

(*) باحثة بقسم علم النفس تخصص القياس والتقويم جامعة أم القرى.

Psychometric Properties of the Combustion scale of the Teachers of the City of Makkah Al-Mukarramah

Abstract

The study aimed to verify the psychometric properties of the Psychological Burnout scale among female teachers in the city of Makkah. The study used the descriptive method .The study sample consisted of 464 female teachers in the city of Makkah, in the academic year 1442/1443 AH, who were randomly selected from the original study population.

The study used Christina Maslash's Psychological Burnout Scale, the original Arabized version after arbitration. The psychometric properties of the Psychological burnout scale were determined using appropriate statistical methods.

The study reached several results, including: The Psychological burnout scale was characterized by a high degree of validity, as indicated by the quantitative indicators that were obtained using validity indices. This scale was also characterized by a high degree of stability, as indicated by the stability coefficients that were calculated using the stability methods.

The results of the study revealed that there are no statistically significant differences in the degree of psychological burnout according to marital status. Also, there are no statistically significant differences in the degree of psychological burnout according to the number of years of experience.

In light of these results, the researcher recommends expanding the use of the psychological burnout scale used in the current study to measure the psychological burnout phenomenon. And also to benefit from this scale in future research and studies because of its good reliability and validity indications.

keywords: psychometric properties, Psychological Burnout, Maslash's Psychological Burnout Scale, Education.

مقـــدمـــــة:

يعد مجال القياس والتقويم مجالًا حيويًّا يحظى بأهميةٍ كبيرةٍ – وهذا ما تسعى إليه كافة العلوم– كونه يدرس سلوكيات الإنسان على أساس علمي ممنهج، لا على أساس آراء الفرد أو قرارات المجتمع، حيث يسعى إلى فهم سلوك الإنسان وتفسيره، ومعرفة الأسباب المؤدية له، والتنبؤ به مستقبلًا، والتوصل إلى إمكانية التحكم فيه، وضبط العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى حدوثه (خضراوي، ٢٠٢٠).

ويعتبر مفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبيًا حيث يوصف عصرنا الحالي بعصر الضغوط النفسية (Psychological stress) والاحتراق النفسي (Burnout). ويحظى موضوع الاحتراق النفسي باهتمام متزايد من قبل الباحثين، والخبراء، وعلماء النفس خاصة مع سرعة التطور، وتقدم العلم، وزيادة حجم وتعقيد العمل، وتنوع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث ترافق هذه التطورات مشكلات سوء التوافق والضغوط والأزمات النفسية (القيسي، ٢٠١٤). وتصاحب حالة الاحتراق النفسي عددًا من الأعراض، كالغضب، والضيق، والإحباط، والمشاعر السلبية تجاه الذات أو الآخرين، والآلام العضوية، واضطرابات النوم والشهية (هشلمون، ٢٠١٩).

وقد يصل المعلم إلى الاحتراق النفسي بسبب شعوره المتكرر بالقلق والتوتر إلى جانب الإحباط وقلة الإنجاز، حيث تعد مهنة التعليم من أكثر المهن معاناةً من الضغوط النفسية المختلفة التي قد تصل بالعاملين فيها إلى ما يعرف بالاحتراق النفسي كاستجابة سالبة لكل من ضغوط المهنة، وضغوط المجتمع، لما تنطوي عليه من أعباء، ومسؤوليات إنسانية كبيرة، ومطالب بشكل مستمر تستوجب حصول المعلم على مستوى عالٍ من الكفاءة، والمهارات الشخصية (باسعد، ٢٠٢١)، واستمرار التطور، وتعدد الاستراتيجيات، وتنوع الأنشطة والأساليب المستخدمة، كل ذلك من شأنه أن يصل بالمعلم إلى الاحتراق النفسي (Garcia, et al ,2017). وتعزو ماسلاش وليتر Maslach & Leiter (1997) سبب الاحتراق النفسي إلى العمل الزائد والمعقد الذي يتطلب وقتًا طويلًا على حساب طاقة المعلم، إضافةً إلى أن المكافآت والأجور لا تعادل مقدار الجهد المبذول، مما قد يفقد المعلم المتعة بالعمل والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وأشار ميلر وآخرون (Miller, et al, 1999) إلى أن الاحتراق النفسي يعتبر أحد

أسباب بقاء المعلمين في العمل أو انسحابهم أو تحويلهم إلى عمل تربوي آخر، حيث أن ٢١% من عينة الدراسة التي قاموا بها قد تركوا عملهم بعد سنتين من التدريس، كما بينت دراسة دانهام Dunham (2001) أن الاستقالة التي يقدمها المعلمون بمقاطعة نيوويلز في أستراليا هي استجابة لتعرضهم لضغوط قوية. وأشارت جمعية التربية الوطنية الأمريكية (N.E.A) إلى أن ثلث المدرسين الذين تم اختيارهم في الدراسة ظهرت عليهم أعراض الاحتراق النفسي من خلال إجابتهم أنهم لو بدأوا حياتهم ثانيةً فإنهم لن يختاروا مهنة التعليم، وظهر أن ٢٠% إلى ٦٠% منهم كانوا مصابين بالاحتراق النفسي (لطيف، وتوفيق، 2016).

ونظرًا لأهمية مفهوم الاحتراق النفسي وحداثته النسبية ينبغي أن يحظى بمقياس قابل للتطبيق يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة للكشف عن هذه الظاهرة، والتنبؤ بها، والتحكم فيها، وتقليلها، والحد منها، وعلاجها، وبعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بظاهرة الاحتراق النفسي، وطرق قياسها، وُجِد أن مقياس ماسلاش هو الأنسب للدراسة؛ لأنه أول المقاييس وأشهرها وأكثرها استخدامًا في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية –بما فيها التعليم– ولما يتمتع به من مستويات عالية من الصدق والثبات، وسهولة التطبيق، والتصحيح، كما يتلاءم مع عينة الدراسة الحالية المتمثلة في المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

اهتمت العديد من الدراسات بظاهرة الاحتراق النفسي من حيث علاقته ببعض المتغيرات، مثل: التوافق الزواجي، والإفصاح عن الذات، وجودة الحياة، والأداء المهني، والرضا الوظيفي، والحاجات الإرشادية، والصلابة النفسية، ومركز الضبط كما في دراسة: ربيعة (٢٠١٥)؛ زكي (٢٠٢٠)؛ هشلمون (٢٠١٩)؛ مصطفى (٢٠١٩)؛ رزق الله (٢٠١٥)؛ بن مداح وبوحوت (٢٠٢٠)؛ موساوي والأطرش (٢٠١٧)؛ غنام ومرايحية (٢٠١٧)؛ تويمر (٢٠٢٠). وفيما يتعلق بالدراسة الحالية فهي تختلف عنها كونها ستتناول إيجاد الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي للنسخة المتعلقة بالمهن الإنسانية لماسلاش وجاكسون وتتمثل في الصدق والثبات والتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا، ويحول عدم وجود مقاييس

مقننـة لقيـاس ظـاهرة الاحتـراق النفسـي لفئـة المعلمـات بالمملكـة العربيـة السـعودية دون الكشـف الدقيق عن الحجم الحقيقي لهذه الظاهرة ومدى انتشارها، كونها من الظواهر الأكثر خطورة على هذه الفئة، ومن خلال إيجاد الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة تتبين مدى صلاحيته لقياس هذه الظاهرة، وإمكانية تعميمه على عينات مشابهة، مما يفيد في تفادي الآثار السلبية للاحتراق النفسي، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة.

وعليه تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي؟

وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

١- ما دلالات صدق مقياس الاحتراق النفسي لدى عينة البحث؟

٢- ما معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي لدى عينة البحث؟

٣- ماهي المعايير المئينية للحكم على درجة المفحوصين؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- إيجاد دلالات صدق مقياس الاحتراق النفسي.

٢- إيجاد معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي.

٣- تحديد المعايير المئينية المقابلة للدرجات الخام للمفحوصين.

أهميـــة الـــدراســـة:

الأهميـــة النظـريـــة:

١- تظهر في أهمية الفئة المعنية بها حيث يعد قطاع التعليم صورة من صور المجتمع الإنساني الذي يعاني القائمون عليه من مشكلات اجتماعية ونفسية يعاني منها أفراد المجتمع بشكل عام، إلى جانب مشكلات طبيعة عملهم بشكل خاص (باسعد، ٢٠٢١).

٢- الحصول على مقياس مقنن يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يوفر الوقت والجهد.

٣- المساهمة في إثراء الأدب النظري بما يتعلق بالاحتراق النفسي؛ لتزويد الباحثين بمعلومات هامة تفتح لهم آفاقًا بحثية جديدة.

الأهمية التطبيقية:

١- إمداد البيئة السعودية بأداة مقننة لقياس الاحتراق النفسي تفيد المدارس ومراكز الارشاد النفسي لمعرفة الحالات التي تعاني من الاحتراق النفسي.

٢- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية العديد من المختصين والمهتمين بهذا المجال، لاعتماد المقياس كمؤشر للاحتراق النفسي.

٣- تعتبر هذه الدراسة نموذجًا يحتذى به في مقاييس أخرى من خلال اطلاع الباحثين على الطريقة والخطوات المتبعة، والتي تشترط التمكن من مجالي القياس والإحصاء.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية Psychometric properties:

يقصد بالخصائص السيكومترية للمقياس توفر معاملات صدق وثبات المقياس في بيئة معينة.

مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-Hiss):

هو مقياس يستخدم لقياس مستويات الاحتراق النفسي لدى القائمين بالمهن الإنسانية (التعليم)، ويتكون من اثنين وعشرين (٢٢) بندًا، تسعة بنود تندرج ضمن بعد الإنهاك العاطفي، وخمسة بنود ضمن بعد تبلد المشاعر، وثمانية ضمن بعد الإنجاز الشخصي، ويتم قياس مستوى الاحتراق النفسي في كل بعد على حدة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة وفقًا للحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي.
- الحدود المكانية: مدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: ١٤٤٢/١٤٤٣هـ

- الحدود البشرية: المعلمات في المدارس الحكومية لجميع المراحل (ابتدائي ومتوسط وثانوي) بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الأدائية: مقياس ماسلاش (MBI-HISS) لقياس الاحتراق النفسي للمهن الإنسانية.
- الإطار النظري والدراسات السابقة
- المحور الأول: الاحتراق النفسي
- ظاهرة الاحتراق النفسي.
- تعريف الاحتراق النفسي.

تتناول الباحثة تعريف الاحتراق النفسي كما تناولها (عبد الباقي، ٢٠١٤) من الجانبين اللغوي والاصطلاحي:

أولاً: الاحتراق النفسي في اللغة:

أشارت المعاجم اللغوية العربية إلى أن الاحتراق النفسي نوع من الضغوط المهنية، وأصل كلمة الضغوط ضغط وتعني الضيق والإكراه على فعل شيء ما.

ثانا: الاحتراق النفسي في اصطلاح علم النفس:

وردت تعاريف كثيرة لمصطلح الاحتراق النفسي في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، ولكن برغم اختلاف هذه التعريفات إلا أن هناك نقاطاً يتفق عليها معظم الباحثين، وهي أن الاحتراق النفسي عبارة عن: خبرة نفسية سلبية داخلية، تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع، وتشمل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير، ونحو الذات ومفهومها، ويحدث على المستوى الفردي.

الاحتـراق النفسـي والعـلاقات الاجتمـاعيـة:

ترى ماسلاش (١٩٨٢) أن للاحتراق النفسي مجموعة أعراض، منها الإجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة الانفعالية، والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز

المهني. وتحدث هذه الأعراض لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعًا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس، واتفقت الأبحاث بأن هناك دورًا مهمًا للعلاقات الاجتماعية في تطور مشكلة الاحتراق أو حلها، وأكدت الدراسات حول الاحتراق على أن العلاقات مع الزملاء والمشرفين ذات صلة بإمكانية تعرض العاملين بالمهنة للاحتراق، فعلى سبيل المثال، وجدت الأبحاث الحديثة حول أنماط العلاقات أن كثرة العلاقات كانت مصحوبة بمزيد من الفظاظة المتكررة من الزملاء، وكانت مرتبطة بمزيد من الاحتراق، ارتبط تجنب العلاقات بعدد أقل من اللقاءات الاجتماعية في العمل، وإحساس أكبر بعدم الفعالية (Maslach & Leiter, 2016).

باختصار، ترى الباحثة أن العلاقات الاجتماعية السلبية تستنزف الطاقة وتبعد الناس عن وظائفهم، وغياب العلاقات الاجتماعية الإيجابية أمر محبط.

الاحتراق النفسي والضغوط النفسية:

يرى العديد من الباحثين أن الضغوط النفسية ماهي إلا سمة من سمات الحياة، وقد تكون لها آثار إيجابية لتحفيز الفرد نحو الإنجاز وتحقيق النجاح.

إلا أن هذه الضغوط عندما تزيد عن حدها في مجال عمل الفرد قد تتحول إلى مشكلات يصعب حلها، لما لها من آثار سلبية على الصحة البدنية، والعقلية، وقد تؤدي إلى حدوث حالات الاحتراق النفسي، ومن هذا المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية (طايبي، ٢٠١٣).

أسباب الاحتراق النفسي:

ورد في (معروف، ومنصوري، ٢٠١٨) أن للاحتراق النفسي ثمانية أسباب بصفة إجمالية من خلال عرض نتائج دراسات متعددة وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي:

١- العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط من الراحة.
٢- غموض الدور.
٣- فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل والإنتاج.
٤- الشعور بالعزلة في العمل .

٥- ضعف العلاقات المهنية.

٦- الزيادة في عبء العمل.

٧- ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل.

٨- الخصائص الشخصية للفرد.

مراحل الاحتراق النفسي:

يرى ماتيسون وإفاسيفيش Matteson & Ivancevich (١٩٨٧) أن ظاهرة الاحتراق لا تحدث فجأة، وإنما تتضمن المراحل التالية:

١- مرحلة الاستغراق (Involvement): وفيها يكون الرضا عن العمل مرتفعًا، ولكن إذا لم يحدث ماهو متوقع من العمل يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض.

٢- مرحلة التبلد (Stagnation): تنمو هذه المرحلة ببطء، وينخفض فيها مستوى الرضا عن العمل تدريجيًا، وتقل الكفاءة، ويقل مستوى الأداء في العمل، ويقل الاهتمام ببعض مظاهر الحياة، كالهوايات، والعلاقات الاجتماعية.

٣- مرحلة الانفصال (Detachement): وفيها يدرك الفرد ما يحدث، ويبدأ في الانسحاب النفسي، واعتلال الصحة البدنية، وارتفاع مستوى الإجهاد النفسي.

٤- المرحلة الحرجة (Juncture): وهي أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي، وفيها تزداد كل من الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية، ويختل تفكير الفرد نتيجة شكوك الذات، وقد يصل الفرد إلى ترك العمل أو التفكير في الانتحار.

النماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

ستتبنى الباحثة نموذج ماسلاش (١٩٨٢) الذي قامت عليه الدراسة

ترى كريستينا ماسلاش أن الاحتراق النفسي عبارة عن خبرة نفسية داخلية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع والتوقعات، ويشمل استجابات سلبية أو غير ملائمة نحو الغير، ونحو الذات ومفهومها، وترى أن الاحتراق النفسي يحصل بمستوى فردي، ويصيب الذين يواجهون معوقات تحول دون قيامهم بالدور المطلوب، مما يؤدي إلى

تدني مستوى الدافعية، والشعور بعدم الرضا، والعجز، والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المتوقع، وفقدان الاهتمام بالطلاب، وأن الاحتراق النفسي يتكون من ثلاث مكونات، وهي:

١- الاجهاد الانفعالي

٢- تبلد المشاعر

٣- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

الوقاية والعلاج من الاحتراق النفسي:

تشهد العديد من المجتمعات تزايدًا في المؤسسات التي توفر خدمات ضرورية لمواجهة التغيرات المتلاحقة في نواحي الحياة العلمية والعملية، كما تشهد الخدمات النفسية والاجتماعية تطورًا كبيرًا في مجال مساعدة الفرد، وتمكينه من التكيف مع تحديات ومستجدات العصر (معروف، ومنصوري، ٢٠١٨)، ولما للاحتراق النفسي من آثار سلبية على مستوى الفرد أو مجموعة العمل أو المنظمات، فقد تنوعت اقتراحات العلاج حسب الأعراض والآثار، منها ما هو دوائي، مثل: تناول مضادات الاكتئاب وحاصرات بيتا، ومنها ما هو نفسي، مثل: الإرشاد، وتقنيات الاسترخاء(Weber & Jaekel-Reinhard, 2000).

وقد ركز بعض الخبراء والمختصين على محاولة علاج الاحتراق بعد حدوثه، بينما ركز البعض الآخر على محاولة الوقاية منه ومنع حدوثه.

وبناءً على العديد من آراء الخبراء والمختصين في التعامل مع الاحتراق النفسي من أجل التخلص منه، لخص (معروف، ومنصوري، ٢٠١٨) جزئين، أو منحنيين، هما:

أ) **المنحنى الوقائي:** من أجل الوقاية من الاحتراق النفسي، وتندرج تحته النقاط التالية:

- الاختيار المناسب للموظفين أو العاملين.
- نشر الوعي والتدريب والتعليم في بيئة العمل.
- استخدام الحوافز المادية والمعنوية.
- تشجيع اللياقة الصحية والبدنية.

ب) **المنحنى العلاجي:** من أجل العلاج من ظاهرة الاحتراق النفسي، وتندرج تحته النقاط التالية:

- تحسين مناخ العمل: من خلال توفير فرص للترقية، والمكافآت، وفرص التقدم، وتوضيح الحقوق، والواجبات، والمهام، والتوقعات لتجنب الصراعات، والنزاعات المختلفة.
- توفير برامج الإرشاد النفسي: لتحقيق النمو النفسي السليم، والتكيف، والتغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية.
- تـوفير المـؤازرة الاجتماعيـة: مـن خـلال تـوفير علاقـات اجتماعيـة إيجابيـة بـين العاملين، لتبديد الشعور بالوحدة والعزلة.

واستنتجت دراسة Antigonos, Alexis, Park, Lodge, Church, St Albans (2012) ودراسة Erika, Samuel, Alejandra (2015) أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين العاملين، والمرونة فيما بينهم، تعمل على تحسين المشاركة في العمل، مما يقلل من الاحتراق، وأوصت الدراستين بتعزيز ودعم السلوكيات الإيجابية، وأهمها الدعم الاجتماعي والمشاركة في العمل.

الـــدراســـات الســـابـــقة:

نظـرًا لنـدرة وجـود دراسـات سـابقة تناولـت بشـكل مباشـر التحقـق مـن الخصـائص السيكومترية لمقيـاس لاحتـراق النفسـي لماسـلاش فقد حاولـت الباحثـة عـرض الدراسـات التـي استخدمت مقياس لاحتراق النفسي كأداة بحث للحصول على نتائجها.

الـدراســة الأولــى: Platsidou & Agaliotis (2008)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينـــة الدراســـة مـــن (١٢٧) معلمًـــا ومعلمـــة، واســـتخدمت مقيـــاس الاحتـــراق النفســـي لماسلاش وجاكسونMaslach & Jackson, 1986 (MBI-HISS) وتوصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاش، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين مستو ات الاحتراق ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين الاحتراق النفسي والخبرة التدريسية.

الدراسة الثانية: De Vito (2009)

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس العامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلمًا ومعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون Maslach (MBI-HISS) & Jackson, 1986 + مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أن وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الكلي، وبعدي الاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير العمر، والخبرة التدريسية.

الدراسة الثالثة: رحمون، أمينة (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من المعلمين في الطور الابتدائي، والمتوسط، والثانوي بمدينة مليانة في الجزائر، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) معلمًا ومعلمة، ٥٦ في الطور الابتدائي و١٠٣ في الطور المتوسط و١٠٧ في الطور الثانوي، واستخدمت مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson, 1986 (MBI-HISS) وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

١- أن مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش يتوفر على درجة مقبولة من الثبات وذلك بعد استخدام عدة طرق للتأكد من ذلك، منها طريقة التجزئة النصفية، ومعادلة ألفا لكرونباخ على عينة الدراسة.

٢- يتمتع هذا المقياس بدرجة مقبولة من الصدق، حيث توصلت الباحثة لهذه النتيجة بتطبيقها لطريقة المقارنة الطرفية، صدق المحك، طريقة التناسق الداخلي، وطريقة التحليل العاملي على نفس العينة.

٣- معلم الطور الابتدائي ومعلم الطور المتوسط يعانيان من مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي وذلك بسبب مختلف الضغوطات التي يتعرض لها في عمله.

٤- توجد فروق بين متوسطات درجات الاحراق النفسي ترجع لاختلاف البيئة التعليمية، بمعنى أن مستوى الاحتراق النفسي يختلف بين معلمي الطور الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

الـدراسـة الـرابعـة: السلخي (٢٠١٣)

هـدفت الدراسـة إلـى التعـرف علـى مسـتويات الاحتـراق النفسـي لـدى معلمـي التربيـة الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان، في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدخل الشهري والعمر والحالة الاجتماعية والمرحلة التي يدرسها المعلم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (١٦٦) معلمًا ومعلمة، واستخدمت مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون Maslach (MBI-HISS) & Jackson, 1986 وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية كان متوسطًا حسب معايير مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ومرتفعًا على بعد نقص الشعور بالإنجاز، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال في مستوى الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق النفسي تبعًا لعمر المعلم وحالته الاجتماعية، وكشفت الدراسة أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا وسنوات الخبرة الطويلة والدخل الشهري المرتفع هم الأكثر شعورًا بالاحتراق النفسي، كما أظهرت وجود دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير المرحلة التدريسية لصالح المرحلة الأساسية.

الـدراسـة الخـامسـة: دبابي (٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة في الجزائر، واستخدمت المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤٧) معلمًا ومعلمة، واستخدمت مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون Maslach (MBI-HISS) & Jackson, 1986 وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

١- وجود مستوى مرتفع للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة.

٢- لا يختلف مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب متغير الجنس.

٣- لا يختلف مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب متغير التصنيف.

الدراسة السادسة: لونيس (٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور عام حول ظاهرة الاحتراق النفسي على ميادين العمل المختلفة، ونظرًا لطبيعة الموضوع فإن المنهج المناسب الذي اعمدت عليه هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش على عينة من معلمي التعليم الابتدائي المكونة من ٥١ معلم. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى معتدل من الاحتراق النفسي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس، والخبرة المهنية، والحالة الاجتماعية، مما يؤكد أنهم يعانون من نفس المشاكل والصعوبات وتحت تأثير نفس الظروف.

الدراسة السابعة: عزيزي، وصباح (٢٠١٨)

تهدف الدراسة إلى تبيان العلاقة بين عامل الاحتراق النفسي وعامل الصحة النفسية لدى معلمي التعليم المتوسط واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على مقياس الاحتراق النفسي لـ: ماسلاش وجاكسون (١٩٨١) (Maslach& Jackson)، ومقياس الصحة النفسية لـ: سيدني كراون وكرسب (١٩٦٦) SidneyCrowne et Crisp، تم تطبيقهما على (٥٠) معلم ومعلمة من معلمي التعليم المتوسط، وجاءت النتائج كما يلي: هناك علاقة سلبية دالة بين الاحتراق النفسي والصحة النفسية لدى معلمي التعليم المتوسط، بمعنى كلما ارتفع مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم المتوسط كلما انخفض مستوى الصحة النفسية لديهم والعكس صحيح. وهذا يشير الى أن الاحتراق النفسي يؤثر على الصحة النفسية للمعلم، فتستنفد طاقته وتنخفض دافعيته للتعليم ويصبح دائم الانفعال والتوتر وغير قادر على التحكم والسيطرة في مجريات العملية التعليمية وما يحيط بها من ظروف ضاغطة، ما ينعكس سلبًا على صحته النفسية وتأديته لمهامه، ثم على العملية التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أ) من حيث الأهداف التي سعت لتحقيقها:

تعددت أهداف الدراسات بحسب تغير موضوعاتها ولكن اتفقت جميعها في تناول ظاهرة الاحتراق النفسي، فتناولت دراسة De Vito (2009)، وعزيزي، وصباح (٢٠١٨) الاحتراق

النفسي من حيث علاقته ببعض المتغيرات، بينما تناولت دراسة دبابي (٢٠١٤)، والسلخي (٢٠١٣)، و Platsidou & Agaliotis (2008) الاحتراق النفسي من حيث مستوياته، وتناولت دراسة لونيس (٢٠١٨) وصف تأثير ظاهرة الاحتراق النفسي على ميادين العمل، وتناولت دراسة رحمون، أمينة (٢٠١١) الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي لماسلاش المقنن على البيئة الجزائرية.

ب) من حيث العينة التي طبقت عليها :

جميع الدراسات تم تطبيقها على المعلمين والمعلمات في نطاق التعليم العام، بتنوع المراحل (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوي) وتنوع التخصصات، كما في الدراسة الحالية، وتنوعت طرق اختيار العينات، فمنها ما تم اختياره بالطريقة القصدية، ومنها ما تم اخياره بالطريقة العشوائية البسيطة والطبقية.

ج) من حيث المنهج الذي تم تطبيقه :

اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي، والذي تتفق معه طبيعة الدراسة الحالية.

د) من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسة :

اتفقت جميع الدراسات على استخدام مقياس ماسلاش لقياس لاحتراق النفسي للمهن الإنسانية، وهو المستخدم في الدراسة الحالية.

ه) من حيث النتائج التي تم التوصل لها :

تباينت نتائج الدراسات وفق تباين الأهداف الخاصة بها، وتطابقت أو اتفقت نتائج البعض منها، وسنتعرف على نتائج البحث الحالي بعد تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي، وتطبيقه، وتحليل بياناته.

إجـــراءات الـــدراســـة:

منهـــج الـــدراســـة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لهدف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمات في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، وبلغ عددهن (٩٥٢٤) معلمة، وفقًا لإحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (١٤٤٢/١٤٤٣هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة، وبلغ عددهم (٤٦٤) معلمة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس ماسلاش Maslach Burnout Inventory (MBI-HISS)لقياس الاحتراق النفسي للمهن الإنسانية (للمعلمات)، الذي أعده ماسلاش وجاكسون، وعربه الكثير من الباحثين، ومنهم (مقابلة وسلامة، ١٩٩٣، والطحاينة، ١٩٩٥، وطوالبة، ١٩٩٨، والفرح، ٢٠٠١)، ويتم استخدامه في العديد من الدراسات.

وصف المقياس:

يتضمن مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي في صورته الأصلية ثلاثة أبعاد موزعة على (٢٢) عبارة، وهي كما يلي:

١- الإجهاد الانفعالي emotional exhaustion:

يتصف هذا البعد بالإرهاق والضعف واستنزاف المصادر الانفعالية لدى المعلم إلى المستوى الذي يعجز به عن العطاء، ويعد هذا البعد العنصر الأساسي للاحتراق النفسي، ويظهر على صورة أعراض جسمية، أو نفسية، أو كلاهما، ويتكون هذا البعد في المقياس من ٩ عبارات وهي: (١، ٢، ٣، ٦، ٨، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٠).

٢- تبلد المشاعر depersonalization:

يتضمن هذا البعد تغيرًا سلبيًا في الاستجابات، والاتجاهات، نحو الآخرين، وخصوصًا نحو الطلاب، وغالبًا يكون مصحوبًا بسرعة الغضب، والانفعال، وفقدان التقدير للعمل، والسخرية من الطلاب، ويتكون هذا البعد في المقياس من ٥ عبارات وهي: (٥، ١٠، ١١، ١٥، ٢٢).

٣- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي low personal accomplishment:

فـي هذا البعد يميل المعلم إلـى تقيـيم إنجازاتـه الشخصـية بصـورة سلبية، ويتمثـل فـي مشـاعر الاكتئـاب، والانسـحاب، وعـدم التكيـف مـع ضـغوط العمـل، وقلـة الإنتاجيـة، والشـعور بالفشل، وضعف تقدير الذات، ويتكون هذا البعد في المقياس من ٨ عبارات وهي: (٤، ٧، ٩، ١٢، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١).

وقد تم بنـاء المقياس علـى شكل عبارات (أسئلة) موجهـة للمعلم تتضـمن شعوره نحـو مهنته، يجيب عنها المعلم حسب تدرج المقياس من (٧) احتمالات، تتراوح من (٠) "أبدًا" إلى (٦) "كل يوم"، وعليه فإن أقل درجة قد يحصل عليها في المقياس ككل هي صفر، وأعلى درجة هي ١٣٢، وتتراوح الدرجات من ٠ إلى ٥٤ في بعد الإجهاد الانفعالي، ومن ٠ إلى ٣٠ في بعد تبلد المشاعر، ومن ٠ إلى ٤٨ في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

طـريقـة تصحيـح المقيـاس:

يجيب المعلم عن كل سؤال بالتنقيط للتعبير عن شدة ردود أفعاله، وللتنقيط تم استخدام أرقام تتراوح مـا بـين (٠) و(٦)، لتدل علـى درجـة هذه الشدة كمـا ورد فـي Boudoukha, (2009) وهي كما يلي:

(٠) "أبدًا"، (١) نقطة: "أحيانًا في السنة"، (٢) نقاط: "مرة في الشهر على الأقل"، (٣) نقـاط: "عـدة مـرات فـي الشـهر"، (٤) نقـاط: "مـرة فـي الأسـبوع"، (٥) نقـاط: "عـدة مـرات فـي الأسبوع"، (٦) نقاط: "كل يوم"

تفسيـــر الـــدرجـــات:

لتفسير الدرجات التي تمثل الأداء على الأبعاد الثلاثة كما ذكر Michel, (2003) فإننا نعتبر مستوى الاحتراق النفسي عاليًا عندما يحصل المعلم على درجات عالية في البعد الأول (الإجهاد الانفعالي)، والبعد الثاني (تبلد المشاعر)، ودرجات منخفضة في البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)، ونعتبر مستوى الاحتراق النفسي متوسطًا عندما يحصل

المعلم على درجات متوسطة في الأبعاد الثلاثة، ونعتبر مستوى الاحتراق النفسي منخفضًا عندما يحصل المعلم على درجات منخفضة في البعد الأول (الإجهاد الانفعالي)، والبعد الثاني (تبلد المشاعر)، ودرجات عالية في البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت كل من Maslach et Jackson, 1981 بتحديد دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية، وقد ظهرت دلالات صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين فئات المعلمين الذين يعانون من احتراق نفسي عالي، والذين يعانون من احتراق نفسي متدنٍ، وقامت كل من Maslach et Jackson, 1981 باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الأبعاد الثلاثة للمقياس، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١)

معاملات ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ

البعد	التكرار
الإجهاد الانفعالي	٠,٩٠
تبلد المشاعر	٠,٧٩
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	٠,٧١

إجراءات الدراسة:

تتبع الباحثة الإجراءات التالية لتحقيق الأهداف والإجابة عن التساؤلات:

١- استعراض أدبيات الدراسة وتدعيمها بالإطار النظري المناسب.

٢- تحديد أدوات الدراسة وتقنينها، حيث تم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي للمعلمات.

٣- تحكيم المقياس من خلال عرضه على أعضاء هيئة التدريس المختصين.

٤- إجراء عينة استطلاعية لتحديد مدى ملاءمة الأداة لعينة الدراسة.

٥- تطبيـق المقيـاس علـى العينـة النهائيـة البـالغ عـددها (٤٦٤) معلمـة؛ لحسـاب الخصائص السيكومترية للمقياس.

٦- تصحيح المقياس.

٧- المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (Spss) ورصد النتائج.

٨- تحليل البيانـات علـى ضـوء تسـاؤلات الدراسـة، وتفسيرها فـي ضـوء الإطـار النظـري والدراسات السابقة.

٩- كتابة التوصيات والدراسات والبحوث المقترحة.

المعـالجـة والأسـاليـب الإحصـائيـة:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة الحالية (مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي) MBI-HSS على المعلمات، وتصحيحها، قامت الباحثة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (spss) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة، وتساؤلاتها، وحدودها، وطبيعة البيانات، ونتائجها، وتم تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس.

نتـائـج الـدراسـة وتفسيـرهـا:

عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي ينص على " ما دلالات صدق مقياس الاحتراق النفسي لدي عينة البحث؟"

للإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة ثلاث أنواع من الصدق أولها صدق المحكمين يليه الصدق العاملي.

١- صـدق المحكمـين:

اعتمدت الباحثة فى قياس صدق المحكمين على دراسة درجة اتفاق المحكمين (١٢ محكم) على العبارات وإذا كانت نسب الاتفاق أقل من ٨٠% على العبارة يتم حذفها.

جـــــدول (٢)

يـوضــح صـدق المحكمـين للمقيـاس

العبـــارة	درجة الاتفاق	العبـــارة بعـد التعـديـل
أشعر أن عملي يستفذني انفعاليًا نتيجة عملية التدريس	100%	أشعر أن عملي يستنفذني انفعاليًا
أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الدراسي	100%	تنتهي طاقتي بنهاية اليوم الدراسي
أشعر بالإجهاد حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة عمل جديد	100%	أشعر بالإجهاد كلما أفكر أن لدي عمل جديد
إن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	100%	التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد
أشعر بالاحتراق النفسي من عملي	25%	حذف
أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	100%	أشعر بالإحباط عند قيامي بالتدريس
أشعر أنني أعمل في مهنة التدريس بإجهاد كبير	100%	العمل في مهنة التدريس يسبب لي إجهادًا كبيرًا
إن العمل مع الناس مباشرةً يؤدي بي إلى ضغوط شديدة	100%	العمل المباشر مع الناس يؤدي بي إلى ضغوط شديدة
أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لمهنة التدريس	100%	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لمهنة التدريس
أشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة على أنهم أشياء لا بشر	100%	أفتقد العلاقة الإنسانية عند تعاملي مع بعض الطلاب
أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي في التدريس	100%	أتعامل بجدية مع مشكلات طلابي
أشعر بالإزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	100%	أشعر بالقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي
حقيقةً لا أهتم بما يحدث مع طلابي من مشاكل	100%	أتجاهل مشكلات طلابي الشخصية
أشعر أن الطلبة يلومونني على بعض مشاكلهم	100%	أشعر أن الطلبة يلومونني على بعض مشاكلهم
من السهل معرفة مشاعر طلابي	40%	حذف
أتعامل بفعالية مع مشاكل طلابي	40%	حذف
أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة الناس من خلال عملي	100%	أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة الناس من خلال عملي
أشعر بالحيوية والنشاط	100%	أشعر بالحيوية نتيجة ما أقوم به من أعمال
أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع طلابي	100%	أستطيع خلق جو نفسي مريح مع طلابي
أشعر بالراحة والسعادة بعد انتهاء العمل مع طلابي	100%	أشعر بالسعادة بعد تدريس طلابي
أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة	100%	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة في ممارستي لمهنة التدريس
أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء ممارستي لهذه المهنة	100%	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء ممارستي لهذه المهنة

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاتفاق على كل العبارات ١٠٠% باستثناء الثلاث عبارات " أشعر بالاحتراق النفسي من عملي " كانت ٢٥%، و العبارة " من السهل معرفة مشاعر طلابي " كانت٤٠%، و العبارة " أتعامل بفعالية مع مشاكل طلابي " أيضًا كانت ٤٠%، و بناءً على ذلك تم حذفهم.

الصدق العاملى الاستكشافي للمقياس :

جـــدول (٣)

يوضح الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس

رقم العبارة	العبارات	الاجهاد النفسي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالانجاز الشخصي
١	أشعر أن عملي يستنفذني انفعاليًا	٠,٧٧٦		
٢	تنتهي طاقتي بنهاية اليوم الدراسي	٠,٧٨٦		
٣	أشعر بالإجهاد كلما أفكر أن لدي عمل جديد	٠,٨١١		
٤	أفتقد العلاقة الإنسانية عند تعاملي مع بعض الطالبات			٠,٥٨٢
٥	التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	٠,٦٨١		
٦	أتعامل بجدية مع مشكلات طالباتي			-٠,٤٤٤
٧	أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة الناس من خلال عملي		٠,٦١٨	
٨	أشعر بالقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	٠,٥٥١		
٩	أشعر بالحيوية نتيجة ما أقوم به من أعمال		٠,٦٦٨	
١٠	أشعر بالإحباط عند قيامي بالتدريس	٠,٦٢٤		
١١	العمل في مهنة التدريس يسبب لي إجهادًا كبيرًا	٠,٧٦٥		
١٢	أتجاهل مشكلات طالباتي الشخصية			٠,٦٠٩
١٣	العمل المباشر مع الناس يؤدي بي إلى ضغوط شديدة	٠,٦٧٢		
١٤	أستطيع خلق جو نفسي مريح مع طالباتي		٠,٧٢٨	
١٥	أشعر بالسعادة بعد تدريس طالباتي		٠,٧٤٥	
١٦	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة في ممارستي لمهنة التدريس		٠,٧١٦	
١٧	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لمهنة التدريس	٠,٦١٦		
١٨	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء ممارستي لمهنة التدريس		٠,٤٩١	
١٩	أشعر أن الطالبات يلمنني على بعض مشاكلهن			٠,٦٢٩
	الجذر الكامن	٥,٠١٩	٣,٠٢٧	١,٨٤٠
	قيمة التباين المفسر	٢٦,٤١٨	١٥,٩٣١	٩,٦٨٦
	إجمالى التباين المفسر	٪٥٢,٠٤		

يتضح من الجدول السابق أن:

- العبارات (١، ٢، ٣، ٥، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٧) مشبعة على العامل الأول و هو الإجهاد النفسي حيث كانت قيمة الجذر الكامن ٥,٠١٩ و كانت قيمة التباين المفسر ٢٦,٤١%.
- العبارات (٧، ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨) مشبعة على العامل الثاني و هو تبلد المشاعر حيث كانت قيمة الجذر الكامن ٣,٠٢٧ و كانت قيمة التباين المفسر ١٥,٩٣١%.
- العبارات (٤، ٦، ١٢، ١٩) مشبعة على العامل الثالث و هو نقص الشعور بالانجاز الشخصي حيث كانت قيمة الجذر الكامن ١,٨٤ وكانت قيمة التباين المفسر ٩,٦٨٦%.

عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي ينص على "ما معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي لدي عينة البحث؟" وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة نوعين من الثبات وهما الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والثبات باستخدام معامل التجزئة النصفية.

قامت الباحثة بقياس ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث تتراوح قيمة معامل ألفا كرونباخ بين الصفر والواحد الصحيح. تعد قيمة ألفا كرونباخ مثالية إذا تخطت ال٠,٦. يعد الثبات مؤشر أساسي لجودة بناء المقياس.

جـــدول (٤)

يوضح ثبات مقياس الاحتراق النفسي

م	الأبعـــاد	عـدد العبـارات	معـامـل ألفـا كـرونبـاخ	معـامـل التجـزئـة النصفيـة
١	الإجهاد الانفعالى	٨	٠,٨٨٤	٠,٨٤١
٢	تبلد المشاعر	٤	٠,٦	٠,٥٣
٣	نقص الشعور بالانجاز الشخصي	٧	٠,٧٤٦	٠,٧٦٨
٤	مقياس الاحتراق النفسي	١٩	٠,٧٢٧	٠,٧٠٤

من الجدول السابق يتضح أنه يتسم مقياس الاحتراق النفسي بالثبات حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٧٢٧ و هو أعلى من ٠,٦. كذلك قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية (الإجهاد النفسي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز الشخصي كانت كالتالى (٠,٨٨، ٠,٦، ٠,٧٤٦). كذلك كانت قيمة معامل التجزئة النصفية لمقياس الاحتراق النفسي ٠,٧٠٤ و هى أعلى من ٠,٦.

عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي ينص على " ما هي المعايير المئينية للحكم على درجة المفحوصين؟"

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم المقياس وكذلك المئينات.

جدول (٥)

الإحصاءات الوصفية لمقياس الاحتراق النفسي

	العدد	القيمة الصغري	القيمة العظمي	المتوسط	الانحراف المعياري
مقياس الاحتراق النفسي	٤٦١	٢,٢٢	٤,٨٩	٣,١٦٢٤	٠,٤٣٧٣٤

من الجدول السابق يتضح أن القيمة الصغري للمقياس هو ٢,٢٢ بينما القيمة العظمي ٤,٨٩ بمتوسط حسابي ٣,١٦ و انحراف معياري ٠,٤٣٧

جـــــدول (٦)

المعايير المئينية لمقياس الاحتراق النفسي

مقياس الاحتراق النفسي	٥	١٠	٢٥	٥٠	٧٥	٩٠	٩٥
	٢,٥٠	٢,٦٢	٢,٨٩	٣,١١	٣,٤٤	٣,٧٧	٣,٩٤

من الجدول السابق يتضح أن:

قيمة المئين الخامس هو درجة ٢,٥، قيمة المئين العاشر هو ٢,٦٢ درجة، قيمة المئين الخامس و العشرين هو ٢,٨٩ درجة، قيمة المئين الخمسين هو ٣,١١ درجة، قيمة المئين الخامس و السبعين هو ٣,٤٤ درجة، قيمة المئين التسعون هو ٣,٧٧ درجة، قيمة المئين الخامس و التسعون هو ٣,٩٤ درجة.

تـــوصيـــات الـدراســة:

١- الاعتماد على المقياس بصورته النهائية في البحث الحالي من قبل وزارة التعليم للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

٢- حث المعلمات على استخدام المقياس في صورته النهائية في التقييم الذاتي لمستوى الاحتراق النفسي لديهن.

٣- استخدام النتائج المستمدة من تطبيق المقياس في صورته النهائية في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي للمعلمات لتحسين حالتهن النفسية.

الدراسات والبحوث المقترحة:

١- مقارنة بين الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي في ضوء نظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة.

٢- الكشف عن الدالة التفاضلية لفقرات مقياس الاحتراق النفسي في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

المـــراجـــع:

أولاً: المـراجـع العـربـي:

باسعد، عمر عبيد (2021). مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كلية التربية سيئون جامعة حضرموت. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، مج٤، ع١، ص١٢-٣٣.

بن عامر، زكية (2017). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الأقسام النهائية وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة مكملة لنيل درجة الدكتوراة في علم النفس. جامعة جيلالي ليباس – سيدس بلعباس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

بن مداح، أمين، وبو حوت، هشام (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطور الابتدائي. جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

بن مداح، أمين، وبو حوت، هشام (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطور الابتدائي. جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

بوفرة، مختار، ومنصوري، مصطفى (2014). علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع١٧، ص٨١-٩٢.

تويمر، أسماء (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بمركز الضبط لدى الطالبات المقيمات بالأحياء الجامعية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير أكاديمي تخصص: علم النفس العيادي، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس.

خضراوي، عبدالعزيز (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في القياس النفسي والتقويم التربوي. جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

ربيعة، عمران (2015). التوافق الزوجي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى العاملين بقطاع الصحة لولاية غرداية: دراسة ميدانية بعدد من مستشفيات ولاية غرداية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص إرشاد أسري. جامعة غرداية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

رزق الله، سهيلة حسين رابح (2015). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري: دراسة ميدانية مجمع الكليات الطبية. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، قسم علم النفس.

زكي، جيهان زاحم (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالإفصاح عن الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة إكليل، ع٤.

سفاري، خلود (2019). الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد. جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

طايبي، نعيمة (2013). علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات النفسية والنفسجسدية لدى الممرضين. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر (٢)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

عبد الباقي، تيسير خالد (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى معلمات رياض الأطفال بمحلية أم درمان وسط. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، قسم علم النفس.

غنام، محمد، ومرايحية، محمد (2017). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في حركة الإنسان. جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم التربية البدنية والرياضية.

القيسـي، لمـا ماجـد (2014). درجـة الاحتـراق النفسـي لـدى المرشـدين التربـويين فـي مـدارس محافظـة الطفيلـة. مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسية، مـج٢٢، ع١، ص٢٣١-٢٥١.

لطيف، قصـي، وتوفيـق، مـروان (2019). الاحتـراق النفسـي لـدى مدرسـي العلـوم الإنسـانية فـي المدارس الثانوية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج٢٣، ع٨، ص٤٦-٧٥.

لـونيس، سـعيدة (2018). مظـاهر متلازمـة الاحتـراق النفسـي -كاسـتجابة لضـغوط العمـل- كمـا يدركها معلمي التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة المرشد، مج٨، ع١.

معروف، محمد، ومنصوري، مصطفى (2018). الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية -جامعة الأغواط، مج٧، ع٢٨، ص٨٩-١٠١.

مـلال، خديجـة (2010). تقنين مقياس الاحتراق النفسـي لـ ماسـلاك وجاكسون فـي الوسـط شبه الطبي. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية تخصص قياس وتقويم، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

هشـلمون، هبـة شـاهر محمـد (2019). جـودة الحيـاة وعلاقتهـا بكـل مـن الاحتـراق النفسـي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللا عقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. جامعة الخليل، كلية الدراسات العليا، قسم التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.

ثانيًا المراجع الأجنبي:

Antigonos Sochos, and Alexis Bowers, and Park Square Luton, and Lodge, Church Crescent, and St Albans Herts (2012). Burnout, occupational stressors, and social support in psychiatric and medical trainees. Eur. J. Psychiat. Vol. 26, N.° 3, (196-206).

Christina Maslach, and Michael P. Leiter (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatric Association. 2016;15:103–111, (pp.89-192).

Erika Villavicencio-Ayub, and Samuel Jurado-Cardenas, and Alejandra Valencia-Cruz (2015). Work engagement and occupational burnout: Its relation to organizational socialization and psychological resilience. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autonoma de México, D.F., Mexico.

Garcia, A., Escorcia, C., & Perez, B. (2017). Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. Universidad San Ignacio de Loyola, Vice- Chancellorship for Research.

Matteson, T.M. and Ivancevich, M.J. (1987). Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies. Jossey Bass Business and Management Series, New York.

العـــدد (١٠)، ينـايـر ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٣٦

فعالية التدريب عن بُعد للأمهات لتنمية مهارات السلوك التكيفي لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد

إعـداد

أ/آلاء صـلاح سـالم الـديبـانـي

أخصائية اضطرابات سلوكيه و توحد

مكـة المكـرمـة

د/ نـرمـين عبد الرحمـن قطـب

أستاذ مساعد التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة أم القرى

فعالية التدريب عن بُعد للأمهات لتنمية مهارات السلوك التكيفي لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد

أ/ آلاء صلاح سالم(*) & د/ نرمين عبد الرحمن قطب(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية التدريب عن بعد لأمهات أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لمساعدتهن في تنمية وتطوير مهارات السلوك التكيفي، و مساعدة أطفالهم على تحسين مستواهم في مهارات السلوك التكيفي عن بعد (التواصل- مهارات الحياة اليومية – التنشئة الاجتماعية – المهارات الحركية). تكونت عينة الدراسة من (٥) أمهات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من منطقة مكة المكرمة، تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من قبل مختصين باستخدام مقياس كارز، وتراوحت شدة اضطراب التوحد لديهم من التوحد البسيط الى التوحد الشديد. تراوحت أعمارهم بين ٣ إلى ٧ سنوات. استخدمت فيها الباحثة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بقياس أداء الأطفال من خلال سؤال أمهاتهن باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي النسخة المعربة للدكتور بندر العتيبي (٢٠٠٤)، وإجراء برنامج تدريبي مبني على مقياس فاينلاند. تم تطبيقه لمدة سبعة أسابيع؛ حيث تم تقديم (٧) جلسات تدريبية للأمهات. كشفت نتائج الدراسة من خلال مقارنة أداء الأطفال على مقياس فاينلاند في الأداء القبلي والأداء البعدي عن فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للأمهات عن بعد على العينة من خلال إجابات الأمهات على المقياس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج على الأمهات عن بعد عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد – تدريب الأمهات – مهارات السلوك التكيفي.

(*) أخصائية اضطرابات سلوكيه و توحد-مكة المكرمة lolo.331415@gmail.com.

(**) أستاذ مساعد التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة أم القرى nabqutub@uqu.edu.sa.

The Effectiveness of Remote Training for Mothers to Develop Adaptive Behavior Skills for Their Children With Autism Spectrum Disorder

Nermeen Qutub & Alaa Aldebani

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of remote training for mothers of children with autism spectrum disorder to help them develop their skills in adaptive behavior, and to help their children improve their level of adaptive behavior skills remotely (communication - daily life skills - Socialization- motor skills). The sample consisted of (5) mothers of children with autism spectrum disorder from Makkah Al-Mukarramah region, who were diagnosed with autism spectrum disorder by specialists using the CARS scale. The severity of autism disorder ranged from simple autism to severe autism. Their ages were from 3 to 7 years old. The researcher used the quasi-experimental method. To achieve the study objectives, the researcher measured the performance of children by asking their mothers using Arabic version of the Vineland Adaptive Behavior Scale by Dr. Bandar Al-Otaibi (2004), and conducting a training program based on this scale. It was applied for seven weeks; Where (7) training sessions were provided for mothers. The results of the study revealed, by comparing the performance of children on the Vineland scale in preterm and post performance, the effectiveness of distance training for mothers on the sample through mothers 'responses to the scale0.001, and the presence of statistically significant differences after applying the distance program to mothers.

Keywords: Autism spectrum disorder -Moms training -Adaptive behavior skills.

مقـــدمـــــة:

تُعد الأسرة هي أساس المجتمع وجزءًا مهمًا فيه، وهي البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ويتعلم ويكتسب المهارات والثقافات والخبرات، وهي التي تشبع حاجات طفلها الأساسية، وتمده بالأمان والحنان والحب، ويقع على عاتق الأسرة مهمة تنشئة أفرادها ليكونوا أعضاء فاعلين ومنجزين في مجتمعهم. لذا فإن الدور الذي تؤديه الأسرة– وخصوصا الوالدين في تدريب أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد– يُعد دورًا في غاية الأهمية؛ لأنهم العون لأطفالهم؛ لمساعدتهم على الاستقلالية وجعلهم أعضاء فاعلين في بيئاتهم.

تمثل الخبرات المبكرة التي يحصل عليها الطفل من بيئته ومن القائمين على رعايته مخرجات معرفية لاحقًا. فالرعاية الوالدية الجيدة خلال مرحلة الطفولة المبكرة التي تهتم بالتنوع في الخبرات المقدمة للطفل، وتستجيب بحماس وتشجيع لمحاولاته بالتفاعل والاكتشاف، لها تأثير إيجابي على تكيف الطفل انفعاليًا واجتماعيًا وأكاديميًا لا حقًا خلال سنوات المدرسة الأولى، وتسهم البيئات المحفزة الحساسة وكذلك مقدمو الرعاية من الوالدين والمعلمين المتجاوبين في نجاح الطفل لاحقًا في المدرسة وأوضاع العمل. تزود مرحلة الطفولة المبكرة جميع الأطفال بفرصة مهمه لتأسيس تعليمهم ومشاركتهم في مجتمعاتهم، في ذات الوقت الذي تمنع فيه التأخر المحتمل في النمو أو حدوث الإعاقة.(Squires et al.,2012)

تُعد الأسرة التي يولد بها طفل يعاني من اضطراب طيف التوحد من الأسر التي تمر بعدة مشكلات من الضغوطات النفسية والقلق والعزلة عن الآخرين وغيرها من المشاكل، وخصوصا عندما يظهر على الطفل بعض السلوكيات غير التكيفية أو النمطية، وعندما يتم تشخيص حالة الطفل باضطراب طيف التوحد بشكل مؤكد، عندها تبدأ ردود الفعل المتعددة من الأهل من نكران وصدمة، والبحث والتقصي عن طرق علاجية متنوعة لمساعدة طفلهم، وهنا يشعر الأهل بالارتباك والقلق والتوتر نتيجة لذلك، وتبدأ دوامة الأسئلة حول أسباب هذا الاضطراب الذي أصاب طفلهم وشدته، وهل من الممكن علاجه؟ وكيف يتم علاجه؟ وأين يمكن تقديم العلاج والخدمات؟ وتختلف هذه التساؤلات من أسرة لأخرى تبعًا للظروف المتعلقة بالأسرة وحالتها المادية والاجتماعية وطفلها، إذ أن قلة المعلومات حول طبيعة اضطراب طفلهم،

وأسباب وجود هذا الاضطراب، وكيفية التعامل مع الطفل ذي اضطراب التوحد، وكيفية تعديل سلوكه، وتدريبه، وتعليمه، وتأهيله، ويكون التفكير والتساؤل الدائم لهؤلاء الأسر يدور حول مستقبل هذا الطفل، وقلة المعلومات عن حقوقه وحقوق أسرته، وأماكن تقديم الخدمات والدعم له ولأسرته، وغيرها من التساؤلات التي تطرأ على ذهن الأسرة، وخصوصًا لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقوم الأمهات بالبحث والتقصي في محاولة منهن لإيجاد أجوبة شافية ومعلومات حول طبيعة هذا الاضطراب، وبالتالي فإن ردود الأفعال تكون مختلفة نحو الاضطراب والطفل من أسرة إلى أخرى داخل المجتمع الواحد.

كما أن الأم من أهم الأفراد المؤثرين بشكل كبير في حياة وشخصية الطفل كونه من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويقضي معظم وقته داخل البيت خصوصًا في المراحل الأولى في حياته، ويتم اكتشاف هذا الاضطراب خلال السنوات الأولى من عمر الطفل. حيث يُعد تأثير الأم أكبر من تأثير الإخصائيين الذين يقومون بتدريس وتعليم الطفل. بحيث يتشابه الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد مع الأطفال العاديين حيث إنه يتأثر بمشاعر والديه تجاهه، وعلاقتهم به، وغالبًا ما يتم بناء شخصية الطفل الأولى بناء على اتجاه الأهل نحو الطفل والأسلوب المتبع معه. (الرمامنة والمكاحلة،٢٠١٩)

بينما يعد تقديم الخدمات التدريبية في مهارات السلوك التكيفي لوالدي أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد له آثار اجتماعية جيدة؛ بحيث تساعد الطفل على التواصل مع الآخرين بشكل مقبول، مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه، وزيادة التفاعل مع الآخرين لاكتساب الخبرات المتعددة، وزيادة قدرتهم على ضبط أنفسهم والتكيف مع بيئتهم بطريقة صحيحة. وتساعدهم على إكساب أطفالهم الخبرات المناسبة تبعًا لاحتياجهم حسب مرحلتهم العمرية وقدراتهم الفردية. ويهدف تدريب الأمهات على مهارات السلوك التكيفي إلى مساعدة الأمهات في فهم احتياجات الطفل لكل مرحلة عمرية وتنمية قدرات الطفل في جوانب: المهارات الاستقلالية، والاعتماد على الذات، ومهارات التواصل الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية والانفعالية، ومهارات اللعب والمهارات الحركية الكبرى والصغرى. ويتم تقديم الخدمات التدريبية من خلال فريق متعدد التخصصات بعد أن يتم تشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد.

مشكلــة الــدراســة وأسئلتــه:

أشار Boydston (٢٠٢٠) الى حاجة الوالدين الملحة للتدريب لضمان قدرة الوالدين للتعامل مع طفلهم من ذوي اضطراب طيف التوحد حتى يتم التأكد بأن الوالدين لديهم الكفاءة الكافية، و القدرة على تقديم خدمات التدخل المبكر لطفلهم. و أضاف أيضا أهمية تدريب الوالدين لمساعدتهم على تقديم الخدمات لأطفالهم و خصوصا في فترة الازمات الصحية، و زيادة انتشار معدلات التوحد، و قلة الخدمات المناسبة لعمر، وحالة الطفل، وارتفاع التكلفه المادية للمراكز، وأوصت قطب (٢٠١٢) أهمية تفعيل الأساليب باستخدام التقنية الحديثة بين الاسر و المختصين لضمان خصوصية أسر أطفال التوحد. وأن خدمات التدريب عن بعد تساعد في احداث تغيرات مهمه في حياة طفلهم و الرفع من مستواه. بينما أكد حسن (٢٠١٤) في بحثه على ضرورة تقديم برامج تدريبيه للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بغرض تنمية المهارات الاستقلالية لديهم. ومن خلال عمله مع فئة اضطراب طيف التوحد لاحظ وجود مشكلات في سلوكية و انفعالية واجتماعية لذلك وجد من الضروري تعليم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وأوصى الى اشراك والديهم في البرنامج التدريبي ليحقق البرنامج أهدافه.

ومن خلال عمل الباحثتان مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال التدخل المبكر لتنمية مهاراتهم الأساسية لاحظت عدم قدرة بعض الاسر من حضور الجلسات بشكل أسبوعي ومنتظم، و طلب جلسات متباعدة بسبب عدم وجود مواصلات للطفل تنقله للمركز أو سكنهم في قرى تبعد عن المركز مدتها ساعتان، و انشغال الآباء بالإضافة الى وجود جائحة كورونا مما يزيد المهام على الام، وعدم قدرتها على التصرف بشكل صحيح مع طفلها من ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب عدم تلقيها التدريب المناسب. وقد تلجا الام الى الطرق الغير صحيحة في التعامل مع طفلها. هذا يعكس حاجة الأمهات لتدريب مكثف، ومنظم لفترات طويله، وتدريب فردي يلبي حاجاتها و يجيب عن اسئلتها بما يخص الحاجات الفردية لطفلها من قبل مختصين مدربين و أكفاء. ولاحظت الباحثة أيضا قلة الدراسات العربية التي تتطرق لتدريب أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي:

ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي عن بُعد للأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية مهارات السلوك التكيفي لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد؟

و ينبثق من هذا التساؤل عدة تساؤلات، هي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي في مقياس السلوك التكيفي في الابعاد (مهارات التواصل- مهارات الحياة اليومية – مهارات التنشئة الاجتماعية – المهارات الحركية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد التواصل بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد مهارات الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد مهارات التنشئة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد المهارات الحركية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد ؟

الهدف من الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تطبيق برنامج تدريبي عن بعد لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات السلوك التكيفي في الابعاد (مهارات التواصل – مهارات الحياة اليومية – مهارات التنشئة الاجتماعية – المهارات الحركية) في الاختبار القبلي والبعدي.

أهميـــة الـــدراســـة:

الأهميـــة النظـــريـــة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- قلة الدراسات العربية التي تناولت تدريب الأمهات عن بعد لتنمية المهارات التكيفية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحة التدخل المبكر.
- تعد هذه الدراسة إضافة مهمة في الجانب التربوي في مجال الأبحاث المتعلقة بتدريب أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توفير البيانات والمعلومات للعاملين في مجال اضطراب طيف التوحد لتطبيقها بشكل أوسع.
- تقديم شكل جديد من البرامج و الخدمات المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد بما يتناسب مع ظروف الأسرة و إمكانياتها.

الأهميـــة التطبيقيـــة:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- استعداد الأمهات من ذوي اضطراب طيف التوحد على تلقي التدريب في المهارات التكيفية لمساعدة أطفالهم على التصرف بشكل مقبول اجتماعيًا.
- طلب الأمهات من المختصين التدريب على استخدام الإستراتيجيات المناسبة للحاجة الفردية لإعداد جلسات تدريبية منزلية بطريقة منظمة على أسس صحيحة.
- حاجة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لتطبيق التدريبات التي تتم في المركز بشكل مكثف في المنزل؛ لقضاء معظم أوقاتهم فيها، لذلك تزيد حاجة الأمهات للتدريب الصحيح على مهارات السلوك التكيفي.
- حاجة الأطفال الملحة من ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يسكنون في مناطق لا توجد بها خدمات تربية خاصة للتدريب بما يناسب احتياجاتهم الفردية.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد: ذكر في الدليل التشخيصي الخامس DSM5(٢٠١٣) أنه – عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة في الفترة الراهنة، أو كما ثبت عن طريق التاريخ، وذلك من خلال ما يلي (التعامل العاطفي– سلوكيات التواصل غير اللفظية – تطوير العلاقات و المحافظة عليها).

البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد: (تعرفه الباحثتان) هو عبارة عن عملية مخططة ومنظمة مسبقًا في إطار عملي منهجي يهدف إلى تدريب بعض أمهات أطفال التوحد باستخدام منصات التواصل من خلال عدد من الجلسات على الطرق اللازمة لتنفيذ التدريب المقدم لهن من خلال إخصائي مختص في مجال التوحد لأطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات السلوك التكيفي بشكل مستمر ويومي ومكثف، بناء على أهداف محددة تم الاتفاق عليها مسبقًا من قبل الأم والشخص المختص، مما ينعكس على سلوك الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل إيجابي في مجالات التواصل ومهارات الحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية والمهارات الحركية.

أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: ويعرفون اجرائيا بأمهات الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد ممن يسكنون منطقة مكة وضواحيها.

السلوك التكيفي: "هو الدرجة التي يستطيع فيها الفرد مواجهة الحاجات الاجتماعية ومتطلباتها بشكل مقبول اجتماعيًا وفق المتطلبات العمرية". (الروسان،٢٠١٣.ص١٣١)

المهارات الاجتماعية: تعرفها الباحثتان أنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات الاجتماعية تمكن الطفل من التفاعل والتواصل مع الأشخاص المحيطين به بشكل مقبول اجتماعيًا، ويحقق قيمة وفائدة للشخص نفسه، ويظهر على شكل تواصل لفظي وغير لفظي، وهي التي تساعد الطفل على التعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره، بينما تؤثر على سلوك الطفل.

المهارات الاستقلالية: قدرة الفرد على الاعتماد على ذاته في ممارسة أنشطة الحياة اليومية، مثل إعداد الطعام، والنظافة، والشراء وغيرها من شؤون الحياة الأخرى، التي يحتاجها الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد. (الدردير وآخرون،٢٠٢١)

محـــــددات الـــدراســـة

تحددت الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، وهو فاعلية برنامج تدريبي عن بعد لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما تحددت اجراء الدراسة بالتالي:

الحدود الموضوعية: تناولت الباحثتان في هذه الدراسة معرفة مهارات السلوك التكيفي وطريقة تدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عليها.

الحدود الزمانية: اقتصرت نتائج البحث التالي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ على مدى شهر ونصف.

الحدود المكانية: اقتصرت نتائج البحث التالي على تدريب أمهات أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: اقتصرت نتائج البحث التالي على عينة من (٥) أمهات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة.

الاطـــار النظـــري

ستستعرض الباحثتان في هذا الجزء من دراستها على المحاور ذات العلاقة بمفاهيم البحث والمتمثلة في التالي:

أولاً: الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد:

ذكر في الدليل التشخيصي الخامس DSM5 (٢٠١٣) أنه –عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ وذلك من خلال ما يلي:

١- عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح على سبيل المثال من الأسلوب الاجتماعي الغريب مع الفشل في الأخذ والرد في المحادثة إلى تدن في المشاركة بالاهتمامات والعواطف أو الانفعالات، يمتد الى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

٢- العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد، أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات إلى انعدام تام لتعابير الوجه والتواصل غير اللفظي.

٣- العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح مثلاً في صعوبة تعديل السلوك ليلائم السياقات الاجتماعية المختلفة إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي، أو في تكوين صداقات إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

تحديد الشدة الحالية:

تستند الشدة على ضعف التواصل الاجتماعي وأنماط السلوك المحددة، المتكررة.

B- أنماط متكررة محددة من السلوك، والاهتمامات، أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ: (الأمثلة توضيحية، وليست شاملة)

١- نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام (مثلاً، أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء، والصدى اللفظي، وخصوصية العبارات).

٢- الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي (مثلا، الضيق الشديد عند التغيرات الصغيرة، والصعوبات عند التغيير، وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم).

٣- اهتمامات محددة بشدة وشاذة في الشدة أو التركيز (مثلاً، التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدة مفرطة).

٤- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (مثلاً، عدم الاكتراث الواضح للألم /درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لأصوات أو لأنسجة محددة الإفراط في شم ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء أو الحركة).

تحديد الشدة الحالية:

أ) تستند الشدة على ضعف التواصل الاجتماعي وأنماط السلوك المحددة، المتكررة (انظر القائمة الثانية).

ب) تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (ولكن قد لا يظهر العجز حتى تزيد متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة، أو قد لا تظهر بسبب الإستراتيجيات التي تم تعليمها لاحقًا في الحياة).

ت) تسبب الأعراض تنبأً سريريًا مهمًا في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من المناحي المهمة.

ث) لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأخر النمو الشامل.

ثانياً: دور الأبوين في تدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

تناولت عدد من الدراسات والأدبيات السابقة أنه عند وجود طفل ذي اضطراب طيف توحد في العائلة يطرأ عليها تغير كبير نتيجة تشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد، وشعورهم بالمسؤولية تجاهه؛ مما يؤدي إلى تغيير بعض الأسر لما تم التخطيط عليه مسبقًا، وتخليها عن بعض الأمور مثل انسحاب أحد الوالدين من عمله، وحدوث مشكلات اقتصادية على نطاق العائلة، وعادة ما تكون مسؤولية وجود طفل من اضطراب طيف التوحد على عاتق الأم؛ مما يؤدي إلى توتر وضغوطات نفسية وقلق عليها. ويجبرها ذلك على الانسحاب من مهامها الاجتماعية كالزيارات للأقارب والأصدقاء وقلة التنزه والخروج من المنزل. وأن الضغوطات التي تواجه الأسرة تستمر وقتًا طويلاً على عاتق الوالدين. ووجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد غير مدرب وغير مستقل ويعتمد بشكل كلي على الوالدين أيضًا يشكل أعباء عليهم. ومن هنا تأتي أهمية تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصًا في مرحلة التدخل المبكر.

ومن خلال تدريب للآباء على المهارات السلوكية للتعامل مع أطفالهم، يتعرف الآباء والأطفال على كيفية التفاعل بطريقة إيجابية، وأكثر فاعلية، والتكيف بطريقة بناءة، كما أن تعديل السلوك غير الاجتماعي يساعد كثير من الآباء من التفاعل بطريقة إيجابيه مع الأطفال، ويعزز التفاعل على فترة قصيرة، ويؤدي الالتزام طويل الأمد إلى تغييرات مهمة في نظام

الأسرة، وعند اكتساب مهارات التفاعل الإيجابية فإن أنماط التفاعل يتم تعميمها بماتتناسب مع أعمارهم، ويتم تطبيقها في بيئات متعددة تعميمها و الاستمرار عليها في جميع الأوقات. (Waters & Healy,2012).

والبرنامج التدريبي هو عبارة عن خطة تربوية فردية، تم تصميمها حسب احتياج كل طفل، وتم استخدام فنيات تعديل السلوك لإستراتيجيات تقوية السلوك المرغوب فيه، مثل التعزيز والتشكيل والتسلسل. بهدف مساعدة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على اكتساب مهارات تمكنهم من الاستقلال بذاتهم في مجتمعاتهم، مثل مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، ومهارات العناية بالذات لتؤدي إلى تحقيق مستويات في المهارات الأكاديمية والترفيهية، وتقليل السلوكيات النمطية والسلوكيات غير المرغوب فيها (الشخص،٢٠١٠).

ثالثا: أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

تعتبر الأم هي الحضن الأول للطفل وهي من تقدم له الرعاية والحنان. و كما هو معروف فإن دور الأم كبير جدا في تعليم الطفل. وأعتبر(سليمان،٢٠١٠) الأم هي الشخص الأقرب للطفل والأكثر معرفة به، وباحتياجاته. وهي الشخص القادر على تزويد الاخصائيين و العاملين مع طفلها بالمعلومات عن طفلها. من خلال المقابلات المستمرة مع الام تقوم بتزويد المختصين بمعلومات مهمة و لها علاقة مباشرة بنمو الطفل، ومهاراته، وقدراته، و المشكلات السلوكية، والحسيه، و الصحية التي يعاني منها الطفل. مما يساعد العامل في مجال اضطراب طيف التوحد على بناء خطة تربوية فرديه مناسبة للطفل. لمساعدته على النمو في جميع الجوانب بشكل سليم. و أشار صالح و حنفي (٢٠١٥)إلى أهمية دور الام في اكساب طفلها من ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات جديدة لانها تعتبر قادرة على احداث تغيرات إيجابية في سلوك الطفل. لديها القدرة على مساعدة طفلها لتعميم مهارات سابقة في بيئات أخرى. وذكر (صالح وحنفي، ٢٠١٥) في دراسة أهمية تدريب أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمساعدتهن في تحسين كفأتهن للعمل مع أطفالهن. وخصوصا على تدريبهن فنيات تعديل السلوك من شأنها تساعد على تقديم الأهداف و المهارات بطريقه صحيحة. ومن الضروري

تزويد الأمهات بمعلومات عن اضطراب طيف التوحد، وخصائصهم، واحتياجاتهم. و أن الجلسات التدريبية يتضح أثرها عند انتظام الأمهات بجلسات البرنامج التدريبي. وأهمية زيادة دافع الأمهات على تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات التدريبية، وتقديم تغذية راجعه لهن على طريقة تطبيقهن المهام المنزلية بالطريقة الصحيحة. وكما أوصى الباحث بأهمية تزويد الأمهات بشكل مستمر بالاستراتيجيات التربوية الحديثة التي يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ البرامج المختلفة مع أطفالهم.

عندما تمتلك الأم المهارات المعرفية الكافية بخصائص ابنها من ذوي اضطراب طيف التوحد تقلل من الاحاسيس السلبية لديها تجاه طفلها، وتقل مشاعر الحيرة و القلق على مستقبل طفلها. بالنسبة لإعداد الأمهات وتأهيلهن ضروري لكل أم وهذا ما أظهرته أحمد(٢٠١١).

رابعا: المهارات التكيفية.

السلوك التكيفي:

يعرف العتيبي(٢٠٠٥.ص١٣٥) بمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي السلوك التكيفي بأنه: "أداء الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي".

ينطوي هذا التعريف على ثلاثة عناصر هي:

١- العمر الزمني للطفل، ويعني أن السلوك التكيفي يزداد، ويصبح أكثر تعقيدًا كلما تقدم الطفل في العمر.

٢- يتم تحديده من خلال المعايير الخاصة وجداول النمو مقارنة بمتوسط أداء الطفل بالأطفال الآخرين.

٣- يتم قياس السلوك التكيفي من خلال أداء الطفل العملي وليس عن طريق القدرة. فبينما تكون القدرة ضرورية لأداء الأنشطة اليومية،" فإن السلوك التكيفي لفرد ما قد يكون غير ملائم إذا لم يتم إظهار القدرة عندما يتطلب الأمر ذلك"(العتيبي،٢٠٠٥.ص١٣٥).

يُعد السلوك التكيفي من أهم الدلائل على قدرة الطفل على التكيف والانسجام مع محيطه الاجتماعي، ويظهر ذلك من خلال الاستجابات الإيجابية والسلوكيات الذي يظهرها تجاه المثيرات

المختلفة من خلال توافقه مع أقرانه والمحيطين به، ويتضمن السلوك التكيفي عدة مجالات نمائية ومنها: الاجتماعية والاستقلالية والمعرفية والتواصلية، ويرتبط السلوك التكيفي بمستوى الذكاء فتتأثر المهارات التكيفية نتيجة تدني القدرات العقلية (Algood & Harris,2001).

وتعرفه الباحثتان بأنه: قدرة الشخص وتمكنه من الاستقلال بذاته والاعتماد عليها في مهارات الحياة اليومية والتواصل الاجتماعي والتعبير عن انفعالاته بما يتناسب مع عمره الزمني حسب جدول النمو. يظهر الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد قصورًا واضحًا في مهارات السلوك التكيفي بسبب المشكلات في التواصل والتفاعل الاجتماعي وضعف التقليد والسلوكيات النمطية.

الدراسات السابقة:

أجرى Gerald (2021) دراسة على ٥ من أولياء أمور أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، هدفت لدراسة نوعية لتجارب الآباء من ذوي اضطراب طيف التوحد يتم تدريب أبنائهم على علاج ABA تحليل السلوك التطبيقي في المنزل. تم اختيار العينة من منصات التواصل الاجتماعي، ومن شروط العينة تشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد، و الاختيار أن يجتاز الطفل تدريبًا على ABA لمدة لا تقل عن سنة في المنزل، وأن لا يزيد عمر الطفل على ١٨ سنة. تم جمع البيانات والمعلومات من الوالدين عن طريق مقابلات باتصال هاتفي، واستمرت المقابلة مدة ٦٠ دقيقة. أشاد المشاركون في الدراسة بأهمية التدريب المنزلي؛ بحيث نمت علاقتهم مع أطفالهم، وفهمهم لحالاتهم بطريقة أفضل، وأدى ذلك إلى مساعدتهم لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل إيجابي، واثراء خبراتهم، و أنه يؤدي لتحسن في المهارات الأبوية للرعاية، والتقليل من الإجهاد، وزيادة التفاعلات بين أفراد الأسرة.

بينما قام Boydston (2020) بإجراء دراسة تجريبية على مجموعة من الآباء لذوي اضطراب طيف التوحد المتواجدين في الأرياف ومناطق بعيدة عن تقديم الخدمات لأطفالهم. بحيث شملت العينة أربعة أطفال، تم تطبيق مقياس فاينلاند وcars ومقياس CBCL قائمة فحص سلوك الطفل. وتم التواصل مع الأهل وتطبيق الجلسات وجمع المعلومات والبيانات عن طريق تطبيق ZOOM؛ لمساعدة الأهل على تسجيل الجلسات والرجوع إليها من قبل الأهل

والمختصين بجمع البيانات عن الطفل. ومن شروط إجراء البرنامج تشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد، وقدرة الأهل على الوصول إلى الإنترنت، وتشغيل الدردشة، وتسجيل فيديو، وأن تسكن الأسرة في منطقة بعيدة عن الخدمات منخفضة الموارد، وأن يكون الوالدان متاحين مدة ساعة ونصف أسبوعيًا مدة تتراوح من١٦الى٢١ أسبوعًا، وأن الطفل لا تقدم له خدمات منزلية. تم تقديم البرنامج عبر المنصات الإلكترونية، وتقديم الأدوات وأوراق البيانات، وإرسال روابط بريدية تحتوي على معلومات تتعلق بالتدريب، وتزويد الأهل بالألعاب والأنشطة والمعززات المناسبة حسب احتياج ومفضلات كل طفل. أظهرت الدراسة أن تقديم الخدمات الصحية عن بعد يمكن أن يفيد الأفراد في المناطق النائية، وأهمية تقديم الدعم والتدخلات العلاجية لعائلات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي دراسة أخرى أجراها (الرمامنة والمكاحلة،٢٠١٩) بمدينة السلط هدفت إلى اكتشاف أهم الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقياس مدى فاعلية برنامج تدريبي المطبق على الأمهات لتلبية الحاجات المعرفية. شملت الدراسة ٣٠ أمًا لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس للكشف عن درجة الحاجات المعرفية لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان ضعيفًا في المعرفة بخصائص أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد على المستوى الكلي للمقياس بالنسبة للمجموعتين. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالات إحصائية في تلبية الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ذلك دلالة واضحة على فاعلية وأثر البرنامج التدريبي في تلبية الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وأجرى عبد الحميد (٢٠١٩) دراسة على عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لهم، والكشف عن فعاليته، طبقها على ١٢ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، تم اختيارهم من مدرسة لتعليم ذوي

الاحتياجات الخاصة ممن لديهم قصور في المهارات الاستقلالية. تم تقديم البرنامج من خلال أنشطة تم إعدادها خصيصًا لهم من خلال مدرب؛ لمساعدتهم في اكتساب أكبر قدر من المهارات. وكشفت الدراسة عن تحسن في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

أما دراسة (الحياري والخطيب، ٢٠١٨) التي أجراها على مجموعة من الأمهات لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بلغ عددهن ٣٠ أمً، فقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى فنيات تعديل السلوك في طريقة تصرف الأمهات بشكل مناسب مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد عند مستوى دلاله (α=0.05) على أدائهن بالمقياس عند مستوى امتلاك فنيات تعديل السلوك ككل وعلى جميع أبعاده لدى أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجوعة الضابطة على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني، تحسن مهارات الأمهات في التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للأمهات في المجموعة التجريبية. ويشير الباحث الى أداء الأمهات المرتفع على القياس البعدي نتيجة بناء البرنامج السلوكي على أسس صحيحة، و تعاون الأمهات الكبير الذي أظهرنه خلال البرنامج، و اهتمامهم المتزايد على التدريب، ومحتوى البرنامج الذي قام الباحث ببنائه، و البحث عن العلاج المناسب لأطفالهن، قامت الأمهات بتمثيل الشريك الأساسي بالالتزام في تعليم أطفالهن.

بينما أجرت فسيلات (٢٠١٦) دراسة على حالة واحدة لطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد عمره ١٤ سنة. تناولت فيها فعالية برنامج تدريبي في تنمية السلوك التكيفي لدى التوحدي. فقامت بتدريب الطفل التوحدي باستخدام إستراتيجية جداول النشاطات المصورة، وركزت فيها على عدة مهارات. حيث أجرت الباحثة تقييمًا قبليًا للطفل على مهارات السلوك التكيفي عن طريق الملاحظة المباشرة ومقياس السلوك التكيفي. و كشفت الدراسة عن حدوث تحسن في مهارات الطفل التوحدي في الجوانب الآتية: مهارات التواصل والمهارات الاستقلالية والاجتماعية والحركية. وبالتالي أسهم البرنامج التدريبي بشكل فعال في تنمية السلوك التكيفي، وأسهم في استمرار مكتسبات الطفل ودوامها.

قام القضاة (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج خاص بالتدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتحقق من فاعليته في تطوير المهارات الاستقلالية. قام بتطبيقها على مجموعة من الأطفال التوحديين في المرحلة العمرية ٥-٦ سنوات. بلغت العينة ٤٠ طفلا تم تقسيمهم بالتساوي بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تطبيق مقياس فاينلاند بالصورة الأردنية على جميع أفراد العينة قبل بدء الدراسة، ومن ثم قام بتطبيق البرنامج التدريبي من قبل المعلمات على ٣ أشهر. ومن ثم قام الباحث بتطبيق برنامج التدخل المبكر على المجموعة التجريبية. وقد أظهرت المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في ناتج الأداء الكلي.

أجرت صالح و حنفي (٢٠١٥) دراسة هدف الى التعرف على أثر تطبيق برنامج تدريبي مقدم للأمهات في تنمية مهارات تعاملهن مع أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، وأثره على خفض المشكلات السلوكية لدى أطفالهن. تألف عدد أفراد العينة من ٧ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وأمهاتهم، واشترطت الدراسة وجود درجات على اختبار الذكاء تراوحت ما بين ٧٥-٩٠، وتشخيصهم بتوحد متوسط بناء على مقياس التوحد، وأعمار الأمهات تراوحت بين ٢٥-٤١ عامًا، وحصولهن على درجات منخفضة في مقياس مهارات الأمهات للتعامل مع أطفالهن التوحديين. تم تدريب الأمهات على مجموعة من المهارات (التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وإشباع الحاجات الأساسية، ومواجهة السلوكيات المضطربة)، تمت خلال ثلاثة أشهر بواقع جلستين أسبوعيًا. كشفت نتائج الدراسة عن تحسن في درجات أمهات المجموعة التجريبية بعد مشاركتهن في جلسات البرنامج. وكشفت أيضًا عن تحسن في درجات الأمهات في المجموعة التجريبية حتى في فترة المتابعة. وكشفت أيضًا عن تحسن لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية بعد حصول أمهاتهم على التدريب، وتحسنهم في فترة التدريب من خلال المتابعة. وتم تقنين الدراسة على البيئة السعودية.

قام الباحث (Jonna,2014) بإجراء دراسة هدفت لفهم كيفية القيام بالدعم الأفضل لوالدي الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة اسبرجر وذوي المشكلات السلوكية،

وتحديد الحاجات لمساعدتهم بتقديم دعم وخدمات إضافية. وأشار في دراسته بمسمى (أحد الوالدين) لمقدمي الرعاية للطفل. وشارك فيها أولياء الأمور الملتحقون ببرنامج تجريبي بمجموعات تعليم ودعم الوالدين المقدم لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد واسبرجر والمشكلات السلوكية الذين تم تشخيصهم بناء على ذلك. وكان الغرض من دراسته تقييم تأثير مشاركة الوالدين في مجموعة دعم وتعليم الوالدين. وتركز على الوالدين بعد المشاركة في البرنامج التدريبي. تم تطبيق المقاييس الخاصة بكفاءة الوالدين والأسرة (PSOC) ومؤشر الإجهاد الأبوي (PSI) وضعف الحياة الأسرية (FLIS) ومؤشر الإجهاد للمراهقين الأبوين (SIPA). بحيث تألف عدد العينة من ١٠ أفراد، وكانت عبارة عن اجتماعات مدتها ساعة واحدة في الأسبوع لمدة اثني عشر أسبوعًا، تمت مناقشة عدة مواضيع من اهتمامات مقدمي الرعاية واحتياجاتهم لتدريب الأطفال، مثل التدريب على استخدام الحمام، وعلاقة الإخوة وغيرها من المواضيع المهمة. وكشفت إحدى نتائج هذه الدراسة التجريبية عن معدلات عالية من رضا الوالدين فيما يتعلق ببرنامج التدريب المشترك. وأن البرنامج أسهم في بناء معلومات جيدة عند الوالدين عن أبنائهم، وجعلهم شركاء جيدين في اتخاذ القرارات اللازمة لأبنائهم في تحديد الأهداف وتنفيذها ضمن إطار الأسرة. بينما كشفت المقاييس التي تم تطبيقها عن انخفاض معدلات الاكتئاب والأعراض النفسية الأخرى، وكان تقييمهم أكثر إيجابية.

أجرت (أحمد،٢٠١١) دراسة استهدفت تدريب عينة من الأمهات البالغ عددهن ١٠ أمهات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. هدفت تدريب الأمهات ليكون لهن دور فعال في تدريب أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقييم فاعلية برنامج تدريبي لهن. تراوح العمر الزمني لهن بين ٣٠-٤٦ عامًا، والمستوى التعليمي من المرحلة المتوسطة وحتى الدراسات العليا. و تم تطبيق استمارة تقييم المستوى المعرفي والانفعالي والمهاري على العينة وهو من إعداد الباحثة. ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي خلال ٣ أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا. طرحت فيها الباحثة عدة موضوعات، منها تعديل الجانب المعرفي والانفعالي لهن، وتنمية الجانب المهاري. وبعد تطبيق البرنامج قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاستمارة عليهن، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا لصالح القياس البعدي على المستوى المعرفي والانفعالي والمهاري للأمهات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (الرمامنة والمكاحلة،٢٠١٩) جانبًا مهمًا من الجوانب التي يجب مراعاتها عند البدء بالعملية التدريبية للأمهات، والحاجة الملحة لتعريف الأمهات بخصائص أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد وحاجاتهم ومتطلباتهم حسب المراحل العمرية، وكيفية التعامل معهم لتدريبهم بشكل أفضل يراعي جميع احتياجاتهم بطريقتهم الخاصة. وأشارت الدراسة إلى أهمية معرفة الأمهات بالخصائص لمساعدتهن في رفع كفاءة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد للإنجاز في البرنامج التدريبي.

كما أشارت دراسة (الحياري والخطيب، ٢٠١٨) إلى أهمية معرفة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بفنيات تعديل السلوك للتعامل مع سلوكيات أطفالهن، وأن البرنامج التدريبي أدى إلى تحسن مهارات أطفالهن بفعالية، وركز المنهج على الإستراتيجية الاستباقية لمنع مشكلة السلوكيات، وتعليم مهارات التدريس لتعليم السلوكيات والمهارات الجديدة والاستجابة للمشاكل السلوكية. كان الوقت حوالي ٣ أشهر وهي فترة تُعد قصيرة نوعًا ما، ومن وجهة نظر الباحثة أن الأسر تحتاج لوقت أطول حتى تمتلك القدرة على المتابعة الجيدة وفهم الهدف.

اتفقت الدراسات Gerald(2021) القضاة (٢٠١٥) (الحياري والخطيب، ٢٠١٨) على أهمية تدريب أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعدهن على فهم متطلبات أبنائهن وسلوكياتهم، ومساعدتهن على تحسين مستوى أطفالهن، والارتقاء بهم لمساعدتهم على الاندماج مع المجتمع والتكيف مع متطلباته ومن هذا المبدأ قامت الباحثة بوضع أهداف دراستها لتطبيقها على الأمهات؛ لمساعدتهن في فهم خصائص أبنائهم، وطريقة مساعدتهم؛ للارتقاء بمستواهم. بينما أشارت دراسات القضاة (٢٠١٥) إلى أهمية التدخل المبكر للأطفال في المرحلة العمرية من ٣ إلى ٨ سنوات، وأن التدريب في هذه المرحلة العمرية أثره مستمر إذا كان التدريب مكثفًا ومستمرًا على نفس الوتيرة. وأنه يساعد الطفل على الاستقلال بذاته في مراحل عمرية أكبر. وأن مهارات السوك التكيفي المشتملة على (التواصل والمهارات الاستقلالية والتكيف الاجتماعي والحركية) هي مهارات يكون تعليمها الأساسي في المنزل؛ لأنه يُعد البيئة الأساسية لاستمرار السلوك والمحافظة عليه.

بينما أظهرت نتائج دراسة Boydston (٢٠٢٠) و التي اتفقت مع الدراسة الحالية وهي الحاجة الملحة لوالدي أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقديم الخدمات وحاجتهم أيضًا للدعم والأدوات، وتدريبهم على الأدوات المقدمة. وأشار الباحث في دراسته- عند عرضه للمشكلات التي واجهته- إلى عدم وصول الأدوات للأهل أو وصولها في وقت متأخر. وذكر الباحث في دراسته أيضًا انسحاب أغلب الأهالي في بداية تقديم البرنامج بسبب مرض الطفل، وانشغال الأبوين، ومن الأفضل لو تم تقديم البرنامج في الأوقات المناسبة للأهل والبدء معهم بالبرنامج في المنزل مع تقديم الأدوات وشرح طريقة استخدامها، ومتى يمكن استخدامها. وتعديل البيئة لتتناسب مع حاجة الطفل. ومن ثم إكمال الجلسات عن بعد. ليتمكن الأهل من التطبيق أمام الإخصائي لتقديم الملاحظات بسبب اختلاف المستويات التعليمية للأهل.

وأشارت دراسات Gerald(2021) Boydston(٢٠٢٠) (Jonna,2014) إلى أهمية وجود أحد الوالدين أو كليهما، وتفرغهم بشكل جزئي للتدريبات وأن يكون لديهم وقت فراغ كافٍ ليقدموا لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد التدريبات المنزلية. وأشارت أيضًا إلى أن تقديم العلاج والتدريبات لا يقتصر على المدرسة والمركز الخاصة، وأنه يجب أن يمتد إلى المنزل؛ لأن الاستمرارية في تقديم التدريبات المنزلية تساعد الوالدين على فهم متطلبات طفلهم، وتساعد على نمو العلاقة بين الوالدين والطفل، والطفل وأخوته، وتقلل من الضغوطات التي يواجهها الوالدان. وهذا ما سعت اليه الدراسة الحالية حتى تتمكن الأمهات من تحقيق أهداف الدراسة.

أشارت الدراسات السابقة أهمية تدريب الأمهات بشكل مباشر. بينما ركزت الدراسة الحالية على التدريب عن بعد لمساعدة الأمهات، واعطائهن التدريبات اللازمة لمساعدة أطفالهن، والاستمرار على تدريب أطفالهن حسب الأوقات المناسبة لهن، و باستخدام طرق التواصل الإلكترونية عبر منصة (ZOOM). وقدمت الدراسة الحالية التدريبات الفردية للأمهات حسب احتياجات أطفالهن الفردية بناء على دراسة Gerald(2021). تشابهت معها في الطريقة واختلفت في الأهداف. بحيث شملت الدراسة الحالية مهارات السلوك التكيفي بشكل شامل.

منهج الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي عرفه أبو سمرة و طيطي (٢٠٢٠)" يقوم الباحث بدراسة الظاهرة مع مجموعات كما هي بخصائصها، أي لا تتحقق فيها العشوائية" (ص١٦٥)، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي و البعدي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة، واللواتي ثبت تشخيص أطفالهن باضطراب طيف التوحد من قبل طبيب نفسي، وتسجيل درجة ٣٠ فأعلى على مقياس كارز دون الاشتراط على وجود درجة ذكاء.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث بطريقة جمع العينات غير الاحتمالية باستخدام أخذ العينات الصدفية (المتيسرة) بسبب ضيق الوقت وعدم توفر بيانات كافية لدى الباحثتان وتطوع الأمهات في الالتحاق بالبرنامج. واشتملت عينة الدراسة على (٥) من أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (٣-٧) سنوات من منطقة مكة المكرمة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في دراستها عدة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة واشتملت على المقاييس والأدوات التالية:

مقياس السلوك التكيفي، تعريب تقنين، العتيبي (٢٠٠٤):

قامت الباحثتان باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي للدكتور بندر العتيبي نسخة المقابلة (الصورة المسحية) حسب المعايير السعودية؛ لمعرفة مستوى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في المهارات التكيفية. و قامت الباحثتان بتطبيق أربعة أبعاد من المقياس (التواصل – الحياة اليومية – التنشئة الاجتماعية – المهارات الحركية) تحت مسمى مهارات السلوك التكيفي ملحق رقم (٢).

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي:

تم تصميم مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي عام ١٩٣٥م، وصممه إدجار دول في صورته الأولى بمسمى (مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي) دون معايير. وفي عام ١٩٦٥ م ظهر كمقياس مقنن للنمو.

بعد ذلك تم تطويره عام ١٩٨٤ م من قبل سبارو وبالا سيكشتي كنسخة مطورة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، اشتمل فيها على صورتين رئيستين هما: صورة المقابلة، والصورة المدرسية. وقد تم تقسيم صورة المقابلة إلى صورتين هما: الصورة الموسعة والصورة المسحية. وكلتاهما تقيس نفس الأبعاد. تتميز الصورة المسحية بقلة عدد البنود، وفاعلية القياس والتشخيص.

عرف سبارو وبالا سيكشتي ١٩٨٤م "السلوك التكيفي بأنه أداء الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي".(العتيبي،٢٠٠٥.ص١٣٥)

الصورة العربية للمقياس:

هي تلك الصورة العربية (المسحية) لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي Vineland Adaptive Behavior Scale والذي قام بترجمته الدكتور بندر العتيبي إلى اللغة العربية من النسخة التي قام بها كل من سبارو وبالا سيكشتي عام ١٩٨٤م، وتتألف هذه الصورة من ٥ أبعاد رئيسة تشمل ٢٩٧ بندًا تقييميًا عامًا للسلوك التكيفي يساعد في تحديد جوانب القوة والضعف. وتختلف تقديرات السلوك بحسب استجابة الفرد. وتقيس مراحل النمو من الميلاد وحتى سن ١٨. وتشمل الأبعاد الرئيسة جوانب الحياة المختلفة:

- **مهارات التواصل:** وتضم ثلاثة أبعاد فرعية (اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، والقراءة والكتابة).
- **مهارات الحياة اليومية:** وتضم ثلاثة أبعاد فرعية (المهارات الشخصية، والأنشطة المحلية، والمهارات المجتمعية).
- **مهارات التنشئة الاجتماعية:** وتضم ثلاثة أبعاد فرعية(العلاقة مع الآخرين، ووقت الفراغ والترفيه، ومهارات التعايش).

- **المهـــارات الحركيـــة:** وتضـم بعـدين همـا (المهـارات الحركيـة الكبيـرة والمهـارات الحركية الصغيرة).
- **السلوك غير التكيفي:** ويقيس مجموعة من السلوكيات غير الاجتماعية (غير المرغوب بها)، والتي قد تؤثر على الأداء الوظيفي التكيفي للفرد.

صـدق المقياس في صورتـه المعـربـة:

وقد توفر للمقياس دلالات صدق وثبات عاليتين، وقد استخدم الدكتور بندر العتيبي (٢٠٠٤م) الأساليب التالية:

١- **صدق المحكمين:** وذلك للنظر في مدى ملاءمة كل عبارة وارتباطها بأبعاد المقياس.

٢- **الصدق الذاتي:** وقد تراوحت معاملات الصدق الذاتي بين (٠,٩٥-٠,٩٩).

٣- **صدق الاتساق الداخلي:** وتم قياسه عن طريق:

- ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الرئيس: امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٢- ٠,٩٢) عدا عبارة واحدة سجلت دلالة عند مستوى (٠,٠٥) تم حذفها، وبالتالي أصبح المجموع الكلي لعبارات المقياس في الصورة النهائية ٢٩٦عبارة.
- ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الفرعي: امتدت معاملات الارتباط بين (٠,٥٢-٠,٩٢).
- ارتباط الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للبعد الرئيس: سجلت جميع الأبعاد درجة داله عند (٠,٠١)، أما ثبات المقياس فقد تم استخراجه عن طريق:

٤- **معامل الاستقرار:** تم إعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) مفحوص بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وأظهرت النتائج معاملات ارتباط عالية ودالة في جميع الأبعاد الفرعية والرئيسة عند مستوى (٠,٠١)

٥- **ألفاكرونباخ:** امتدت قيم المعامل بين (٠,٨٦-٠,٩٧)؛ مما يؤكد على التناسق الداخلي للمقياس.

٦- **التجزئـــة النصـــفية:** امتدت معاملات الارتباط بين درجات العبارات الزوجية والفردية بين (٠,٦٠-٠,٩٥)

ويتضح لنا من خلال درجات الصدق والثبات السابقة أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وملائمة للتطبيق في البيئة السعودية.

استبيـــان إلكـتروني:

تم بناء استبان إلكتروني(من اعداد الباحثتان) ملحق رقم (١)لجمع البيانات الأولية عن الطفل ووالدته كخطوة أولى، تشمل البيانات (اسم الطفل ثلاثيًا- العمر- تاريخ الميلاد)وتم اختيار الأطفال من عمر ٣- ٩ سنوات ودرجة التوحد أعلى من ٣٠ على مقياس كارز للتوحد. والقسم الآخر منه بيانات عن والدة الطفل: اسم الأم وعمرها وتاريخ ميلادها والدرجة العلمية الحاصلة عليها، بحيث تكون الدرجة العلمية للأم من المرحة المتوسطة حتى درجة البكالوريوس.

الـبرنـامـج التـدريبـي:

قامت الباحثتان بإجراء البرنامج التدريبي. قامتا بتحكيم البرنامج من قبل عدد من المختصين، و اعتمدتا في سير البرنامج التدريبي الذي قدمتاه لأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، وبناء الأهداف التدريبية في البرنامج على المهارات الموجودة بمقياس فاينلاند على حسب احتياج كل طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أسبوعي على مدار خمسة أسابيع تدريبية، ومتابعة والدته في تقدم الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق جدول تفصيل الأهداف التي تم اختيارها بناءً على بنود أبعاد المقياس بحيث عند عدم قدرته على تسجيل درجة في أحد البنود، وتسجيل (واحد أو صفر) في مهارات البنود التي تكون ضمن مرحلته العمرية أو أقل من عمره الزمني، تقوم الباحثة باختياره كهدف وتدريب والدته على تقديم الهدف في المنزل من خلال جدول متابعة اسبوعي يتم فيه تحليل المهارات بشكل أبسط، وطريقة تسجيل إتقان طفلها من خلال خمسة معايير (أتقن – لم يتقن – مساعدة جسدية – مساعدة لفظية – مساعدة إيمائية).

بحيث تم تطبيق البرنامج على عدة جلسات، وكان سير البرنامج كالآتي:

- **الجلسة الأولى:** (الجلسة الأولية) تم تنفيذها مع جميع الأمهات كل أم على حدة مدتها (٤٥-٦٠) دقيقة حسب احتياج كل أم. واختيار الأمهات الأوقات المناسبة لهن خلال الأسبوع.

- **الجلسة الثانية:** (الجلسة التدريبية) تم تنفيذها مع جميع الأمهات كل أم على حدة مدتها (٤٥) دقيقة لاختيار الأهداف وتدريبهن على طريقة تدريب أبنائهن، و تعبئة بيانات جداول المتابعة، و تقديم المعزز، و تزويدهن بالادوات.
- **الجلسة الثالثة والرابعة:** (جلسات التطبيق) تم تنفيذها مع جميع الأمهات كل أم على حدة مدتها (٤٥) دقيقة. لمتابعة سير التدريب مع الأمهات، واختيار أهداف جديدة، و تقديم الملاحظات على طريقة تطبيق الأهداف.
- **الجلسة الخامسة:** (محاضرة قصيرة) تم تنفيذها مع جميع الأمهات في نفس الوقت مدتها (ساعتان)، وعنوانها (إعداد جلسة تدريبية منزلية
- **الجلسة السادسة والسابعة:** (جلسات التطبيق) تم تنفيذها مع جميع الأمهات كل أم على حدة مدتها (٤٥) دقيقة. لمتابعة الأمهات، ومساعدتهن عند وجود أي مشكله في تطبيق الأهداف، و اختيار أهداف جديدة.
- **الجلسة الثامنة:** (الجلسة الختامية) تم تنفيذها مع جميع الأمهات كل أم على حدة مدتها (٤٥) دقيقة لتطبيق مقياس (فاينلاند) وجمع البيانات (القياس البعدي).

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة للكشف عن دلالة تحقق الفروض باختيار الاساليب الاحصائية اللابارامتري(normality test) للكشف عن الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمحاور الأربعة، ولأن العينة التي التحقت بالبرنامج التدريبي صغيرة سيتم الاعتماد على اختبار ويلكوكسون للعينات المترابطة (Wilcoxon signed ranks).

نتائج الدراسة:

بعد أن طبقت الباحثتان البرنامج التدريبي على أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خلال سبعة أسابيع تدريبيه بناء على أهداف الدراسة، توصلت الباحثة إلى نتائج فروض الدراسة بناء على البيانات التي جمعتها من الأمهات باستخدام الأساليب الإحصائية (Wilcoxon signed ranks) و (normality test).

الفـــرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس السلوك التكيفي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد.

من أجل اختيار الاسلوب الاحصائي المناسب للإجابة على الاسئلة السابقة تم إجراء اختبار الاعتدالية (normality test)للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمحاور الأربعة وتبين أن جميع المحاور تتبع التوزيع الطبيعي؛ ولكن بسبب ان العينة صغيرة سيتم الاعتماد على الاحصائيات اللابارامتري واستخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المترابطة (Wilcoxon signed ranks).

ومن الجدول (١-٢) نلاحظ ان مستوى المعنوية اقل من ٠,٠٥ ($p<0.05$) وبالتالي يظهر لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب اطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على المهارات التكيفية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات. ففي الجدول (١) يظهر لنا وجود الفروق في كل بعد من ابعاد المقياس وهذا يدل على أثر التدريب في كل بعد.

جـــدول (١)

نتائج اختبار Shapiro-Wilk لاختبار اعتدالية البيانات

أبعاد الدراسة	الاختبار الاحصائي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التواصل	٠,٩١٦	٥	٠,٥٠٥	يتبع التوزيع الطبيعي
الحياة اليومية	٠,٨٠٩	٥	٠,٠٩٦	يتبع التوزيع الطبيعي
التنشئة الاجتماعية	٠,٩٧١	٥	٠,٨٨٠	يتبع التوزيع الطبيعي
المهارات الحركية	٠,٨٨٩	٥	٠,٣٥١	يتبع التوزيع الطبيعي

جـــدول (٢)

نتائج اختبار Shapiro-Wilk لاختبار المهارات التكيفية

المحور	نوع المقاييس	الإشارات		العدد		متوسط الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة	النتيجة
المهارات التكيفية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٤٨	١١	٢٧,٥٩	٤٠,٥	-٣,٣٢٢	٠,٠٠١	يوجد

الفـرض الثـانـي:

توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد التواصل بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بُعد التواصل بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بُعد بدرجة ثقة ٩٥% ويتضح أيضا عدم وجود فروق معنوية للمحاور الخاصة بهذا البُعد (الاستقبالية، التعبيرية) في حين كانت درجات الأطفال في محور القراءة والكتابة صفر في الاختبارين القبلي والبعدي تم تدريب الأمهات على بعض المهارات المندرجة تحتها ولكن بسبب ضيق الوقت لم يظهر تحسن.

جـدول(٣)

اختبار ويلكوكسون لبعد (التواصل)

المحور	نوع المقاييس	الاشارات		العدد		متوسط الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة	النتيجة
الاستقبالية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٢,٥	-١,٨٢٦	٠,٠٦٨	لا يوجد
التعبيرية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٢	-١,٦٣٣	٠,١٠٢	لا يوجد
القراءة والكتابة	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	-	-	-	-	-	-
التواصل	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	-٢,٠٣٢	٠,٠٤٢	يوجد

الفـرض الثـالـث:

توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد مهارات الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على **بُعد مهارات الحياة اليومية** بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بُعد بدرجة ثقة ٩٥ %، ولكن يتضح عدم وجود فروق معنوية لمحور (الانشطة المنزلية).

جـــدول(٣)

اختبار ويلكوكسون لبعد (الحياة اليومية)

المحـــــور	نوع المقاييس	الإشـــارات		العـدد		متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	النتيجة
الأنشطة الذاتية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	٢,٠٣٢-	٠,٠٤٢	يوجد
الأنشطة المنزلية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	١,٥	١,٣٤٢-	٠,١٨٠	لا يوجد
الأنشطة المجتمعية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	-	-	-	-	-	-
الحياة اليومية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	٢,٠٣٢-	٠,٠٤٢	يوجد

الفـــرض الـــرابـــع:

توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد مهارات التنشئة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على **بُعد مهارات التنشئة الاجتماعية** حيث كانت مستوى الدلالة (٠,٥٠٠ >p=0.05) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بُعد بدرجة ثقة ٩٥، %ولكن يتضح وجود فروق معنوية لمحور (العلاقة مع الاخرين).

جـــدول(٤)

اختبار ويلكوكسون لبعد(التنشئة الاجتماعية)

المحـــــور	نـوع المقاييس	الإشـــارات		العـدد		متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	النتيجة
العلاقة مع الاخرين	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	٢,٠٣٢-	٠,٠٤٢	يوجد
الراحة والترفيه	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	١,٣٤٢-	٠,١٨٠	لا يوجد
المسايرة	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	١,٥	١,٤١٤-	٠,١٥٧	لا يوجد
التنشئة الاجتماعية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٤	١	٢,٥	٠,٦٧٤-	٠,٥٠٠	لا يوجد

الفـــرض الخـــامـــس:

توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بعد المهارات الحركية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بعد.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي على بُعد المهارات الحركية حيث كانت مستوى الدلالة (p=0.05 > 0.043) بعد تطبيق البرنامج التدريبي للأمهات عن بُعد بدرجة ثقة ٩٥، %ولكن يتضح عدم وجود فروق معنوية لمحور (العضلات االكبيرة).

جـــدول(٥)

اختبار ويلكوكسون لبعد (المهارات الحركية)

المحور	نوع المقاييس	الإشارات		العدد		متوسط الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة	النتيجة
العضلات الكبيرة	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	-٢,٠٤١	٠,٠٤١	يوجد
العضلات الدقيقة	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٢,٥	-١,٨٤١	٠,٠٦٦	لا يوجد
المهارات الحركية	بعدى/ القبلي	موجبة	سالبة	٥	٠	٣	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣	يوجد

منـــاقشـــة النتـــائـــج:

دلت النتائج في بعد التواصل في الفرض الاول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحيث نتجت ٠,٠٤٢، ووجود ارتفاع بسيط جدا نتيجة التدريب وتتفق نتيجة الدراسة في هذا الجانب مع دراسة العتيبي (٢٠١٠) بحيث ذكر في دراسته وجود مشكلات لدى أطفال طيف التوحد في التواصل بشكل عام وخصوصًا التواصل اللفظي، وبسبب أن أطفال العينة الاغلب منهم غير ناطق، أما بالنسبة للأطفال الآخرين فلغتهم غير واضحة، وترى الباحثة أنه من المهم تقديم خدمات علاج النطق والتخاطب لهم من قبل مختصين، وأهمية تقديم طرق تواصل بديلة من خلال استخدام الصور مثل نظام التواصل بتبادل الصور (PECS). بينما لم يؤدِّ أي طفل في مهارة القراءة والكتابة بسبب حاجة العينة الملحة لخدمات التدخل المبكر، وعدم وصولهم للمرحة الأكاديمية.

بينما أظهر التدريب نتيجة ٠,٠٤٢في مهارات الحياة اليومية بعد التدريب؛ لأنه يعد الاحتياج الأكبر للأطفال لمساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم، ويظهر ذلك في الأنشطة الذاتية (ارتداء وخلع الملابس- تناول الطعام – استخدام الحمام)، وكونها من المهارات التي تحتاج لأكبر قدر من التدريب ووقت أكبر. وهذا يتفق مع الدراسة التي قام بها (عبد الحميد،٢٠١٩) تؤكد على أهمية تدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بينما قام

بتطبيق برنامج لتدريبهم على المهارات الاستقلالية. بحيث قام بتوفير الأدوات، انشاء مواقف افتراضية أظهر الأطفال فيها تحسناً ملحوظاً. بينما أظهرت دراسة (حسن وآخرون،٢٠١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعد بعد تطبيق برنامج تدريبي من اعداد الباحثة للعناية بالذات والمهارات الاستقلالية تم اجراءه على عينه من ٦ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتشير الباحثه الى أهمية توفير الأدوات التدريبيه وتهيئة البيئة لتتناسب مع الأهداف المقدمة للطفل؛ حتى يظهر تحسن بشكل أسرع.

بينما قدم بعد التنشئة الاجتماعية مستوى دلاله أقل من ٠,٥٠٠، ويدل على عدم وجود فرق في الأداء القبلي والبعدي في بعد التنشئة الاجتماعية، ولكن بنسبة بسيطة؛ لأن من السمات التشخيصية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد " نادرا ما يبدأ التفاعلات، وإذا فعل فإنه يعتمد مقاربات غير مألوفة؛ لتلبية الاحتياجات فقط وللاستجابات للمقاربات الاجتماعية المباشرة بشدة فقط." DSM5(2013). بينما لم تقدم العينة أية معلومات تجاه الأنشطة المجتمعية نتيجة الوضع الراهن؛ بسبب انتشار فايروس كوفيد -١٩. تقترح الباحثة عند تدريب الأهل على بعد التنشئة الاجتماعية انشاء بيئة افتراضية بوجود طفل بعمر مقارب للطفل التوحدي المراد تدريبه وتحديد ساعات أسبوعية تدريبه. ومشاركة الأطفال ومساعدته على الاندماج مع أقرانه بشكل تدريجي؛ حتى يتمكن الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على الاندماج في مجتمعه، وأتباع قواعده.

بينما أظهرت العينة فروق ذات دلالة احصائية٠,٠٤٣ في بعد المهارات الحركية كونها مهارات ممتعة يمكن تعليمها للأطفال بعدة طرق وبشكل مكثف. وخصوصًا في المهارات الحركية الكبرى، بحيث عند تدريبها للطفل تمكنه من التوازن والمرونة في الحركة. ولا تحتاج لأدوات كثيرة، وأغلبها تحتاج لمساحة حرة يمكن اللعب فيها.

يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد العينة في الأداء القبلي والبعدي ناتج عن تدريب الأمهات عن بعد لدى الدالة٠,٠٠١، وهذا يدل على أن التدريب أثر بشكل إيجابي في أداء الأطفال، واتفقت نتائج الدراسة مع الدراسة التي اجراها (الحياري والخطيب، ٢٠١٨) بحيث أشارت نتائج الدراسة التي اجرها على مجموعة من الأمهات

من ذوي اضطراب طيف التوحد والذي تم تطبيقه على ١١ جلسة تدريبية، بحيث اسفرت النتائج عن فروق عند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية بين أداء المجموعة التجريبية و الضابطة، ويشير الى تحسن مهارات تعامل الأمهات مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، ويسير الى فاعلية البرنامج التدريبي. وتظهر الدراسة الحالية أهمية تدريب الأمهات لتطبيق المهارات في بيئة الطفل الطبيعية. والتدريب عن بعد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد له أهميته بسبب زيادة أعداد الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد. وقد يكون البعد عن مناطق تقديم الخدمات، وقلة المواصلات، وارتباط الطفل بوالدته بشكل كبير، وبسبب بعض الأزمات مثل انتشار فايروس كورونا مما أجبر الجميع على ملازمة منازلهم والخروج للضرورة القصوى.

كشفت الدراسة عن أهمية تقديم التدريب والدعم للأمهات وتدريبهن على طريقة تنفيذ الأهداف في المنزل لمساعدة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التعميم ونقل أثر التدريب، ولمساعدتهم على التعلم في فترة زمنية أقصر. وأن اقتصار المختصين على تدريب الأطفال وتهميش أولياء الأمور ينتج عنه قلة في وعيهم، وعدم قدرتهم على معرفة خصائص أبنائهم، وبالتالي ينعكس على ضعف المعرفة احتياجاتهم، وزيادة الفترة التدريبة وأحيانا فقدان المهارات التي تم تدريبه عليها مسبقًا بناءً على الدراسة التي أجراها الرمامنة والمكاحلة (٢٠١٩). فمن الضروري اعتبار الأهل شريكًا أساسيًا في اختيار الأهداف؛ لرفع كفاءة الطفل التوحدي من خلال التدريب والتعليم. وأن يكون هناك تعاونًا مشتركًا بين المختص وأولياء الأمور.

اتفقت نتائج البحث مع البحث الذي أجراه (Gerald, 2021) على أولياء أمور لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث أسفرت عن تحسن علاقة الوالدين بأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وفهمهم بشكل أفضل، وقدرتهم على تقديم المساعدة والتدريب بالطريقة الصحيحة المناسبة حسب احتياجاتهم الخاصة.

من خلال تقديم البرنامج اتضح للباحثتان أهمية زيادة مدة التدريب بحيث لا تقل عن ٤ شهور متواصلة بحيث تعطي نتائج أفضل، ويستطيع الأطفال من خلالها التدرب على مهارات أكثر في البيئة المنزلية بناءً على بحث أجراه Boydston(2020) على الأسر بمدة تتراوح من

١٦الى ٢١ أسبوعًا، ومن خلال بحثة اتضح أنه من المهم توفير الأدوات والأنشطة للأهل لتقديم الهدف في الوقت المناسب؛ للحول دون حدوث أي إرباك في العملية التدريبية، ويترتب عليها زيادة مدة التدريب على الهدف.

ومن خلال النتائج يتضح أن هناك ارتفاعًا بسيطًا جدًا في النتائج ويرجع ذلك بسبب المدة الزمنية التي لم تكن كافية؛ بسبب اقتصار الدراسة البحثية على مستوى دراسي واحد، وأن الأمهات لم يأخذن كفايتهن من التدريب، وحاجتهن لتدريب مكثف مستمر. ويظهر لنا أيضًا من خلال الدراسة قلة أفراد العينة، بحيث تراوح عددها ٥ أمهات لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما تم تسجيل (٢١) أمًا من خلال الرابط. وتم استبعاد الأمهات اللاتي لم يشخص أطفالهن باضطراب طيف التوحد من قبل مختصين.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفي ضوء خبرة الباحثتان في مجال العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة التدخل المبكر توصي بالآتي:

- تقديم خدمات تدريبة مكثفة لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصا لمقدمي الرعاية لهم (الأم أو المربية).
- تدريب الإخصائيين والمعلمين العاملين بخدمات التدخل المبكر لذوي اضطراب طيف التوحد التعامل مع الأمهات، وتدريب الأمهات على الأهداف التي يتم تقديمها لأطفالهم في نفس الوقت، وتقديم الأدوات التي تساعدهم على متابعة طفلهم بطريقة صحيحة.
- تحديد ساعات أسبوعية يتم تدريب الأمهات وأولياء الأمور على المهارات الاستقلالية، والمهارات التي لا يمكن تدريبها للطفل في المراكز المتخصصة.
- أن تخصص المراكز خدمات لأسر أطفال التوحد المتواجدين في مناطق بعيدة عن خدمات التربية الخاصة من خلال جلسات حضورية شهرية، يتم تزويد الأسر فيها بالأهداف والأدوات، ومتابعتهم من قبل المختصين بطريقة تدريب أطفالهم، ومن ثم تقديم جلستين أسبوعيًا عبر منصات التواصل أو عن طريق الاتصال الهاتفي.

المـــراجـــع

المـراجـع العـربيـة:

- أبو سمرة، محمود أحمد، و طيطي، محمد عبدالإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليزوري
- أحمد، هدى أمين عبد العزيز. (٢٠١١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لعينة من أمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم. *مجلة دراسات الطفولة، ١٤* (٥١)، ١٠٠-٨٧.
- الحيارى، هيثم عبدالرحمن، والخطيب، جمال محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تعديل السلوك في تنمية معرفة أمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في التعامل مع سلوكيات أطفالهم في دولة الإمارات العربية. المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، ٣(٢)، ٢٧١-٢٣٨.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٤). برنامج تدريبي للأطفال المعاقين. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر.
- الدردير، عبدالمنعم أحمد محمود، سليمان، شيماء سيد، و ابراهيم، نجلاء حسن أحمد. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاستقلالية للأطفال المعاقين ذهنيا. مجلة سوهاج لشباب الباحثين: جامعة سوهاج – كلية التربية، ١، ٢٩٦-٢٨٦.
- الروسان، فاروق. (٢٠١٣). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة:(ط.٦)، عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الرمامنة، عبداللطيف، و المكاحلة، أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي حالات اضطراب التوحد في مدينة السلط. مجلة IUG للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٣)،٢٥٠-٢٧٤.
- الشخص، عبد العزيز السيد. (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات لتحسين سلوكهم التكيفي و مواجهة مشكلاتهم السلوكية. مجلة كلية التربية، ١(٣٤)، ٥٧٩-٦٠٠.

- العتيبي، بندر ناصر. (٢٠٠٥). مقياس فينلاند للسلوك التكيفي المعايير السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، (٧)، ١٣١-١٦٥.
- العتيبي، بندر ناصر. (٢٠١٠). استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و متعددي العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية بالرياض، (٣٤)، ٤٥-٦٩.
- القضاة، ضرار محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تطوير المهارات الاستقلالية لدى مجموعة من الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية،١(٢)، ٢٠٧-١٨١.
- حديدي، منى، و الخطيب، جمال. (٢٠١٠). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. عمان. دار وائل للنشر و التوزيع.
- حسن، وليد جمعه عثمان، شوكت، محمد محمد عبدالله، وعامر، عبدالناصر السيد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السويس. الإسماعيلية. http://search.mandumah.com/Record/994000
- حنفي، علي عبد النبي. (٢٠١٢).العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: (ط.٣)،الرياض. دار الزهراء.
- سليمان، عبدالرحمن. (٢٠١٠) الفريق المتعدد التخصصات لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة. دار رواء للنشر و التوزيع
- صالح، سلوى رشدي أحمد، وحنفي، علي عبد رب النبي محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تعامل الأمهات مع أطفالهن التوحديين و أثره على خفض المشكلات السلوكية لأطفالهن. مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ٣(٩)، ٦٨-١٣.

- عبد الحميد، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال التوحديين. المجلة الدولية لعلوم و تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (١٢)، ١١٢-١٥١.
- فسيلات، فتحية. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام جداول النشاطات المصورة في تنمية السلوك الكيفي لدى التوحدي. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات و الخدمات التعليمية، (١٣)، ٧٩-٦٥.
- قطب، نرمين عبد الرحمن. (٢٠١٢). برنامج إرشاد الكتروني في تطوير تصميم الخطة التربوية الفردية من قبل أمهات أطفال التوحد في مرحلة التدخل المبكر و أثر ذلك على أداء الطفل[أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. كلية التربية. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=107514.

المراجع الأجنبية:

- Algood, C. L., Harris, C.,& Hong, J. S., (2013). Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 23, 126-136.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual (5Edition). Washington. DC. APA.
- Boydston, P. S. (2020). Dissemination of applied behavior analysis to families impacted by autism in rural and remote areas via a telehealth-based parent training program (Order No. 27833799). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2437352641).
- Jonna, L. (2014)Parent Training and Parent Support: The Efficacy of a Parent-Focused Parent Training Support Group for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder and Disruptiv Behavior. The Chicago School of Professional Psychology.
- Lavarias, G. B. (2021). Experience of parents receiving in-home behavioral treatment for their child with autism. (Order No. 28318520, Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, , 107. Retrieved from
- Squires, J., Pribble, L., Chen, C., & pomés, M. (2012). Early Childhood Education: Improving Outcomes for Young Children and Families. Hand Book of Psychology. Second Edition.
- Waters, P., & Healy, O. (2012). Investigating the relationship between self-injurious behavior، social deficits، and co-occurring behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders. Autism Research and Treatment, 1–7.

العـــدد (١٠)، ينـــايـــر ٢٠٢٢، ص ص ١٢٣ – ١٣١

تقـــريـــر عـــن فصـــل مـــن كتـــاب

حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي

Allies for Inclusion:

Disability and Equity in Higher Education

Karen A. Myers & Jaci Jenkins Lindburg & Danielle M. Nied

إعـــداد

أ/ ســـاره محـمد الـبوزيـــد

بـاحثـة دكتـوراه الـتربيـة خـاصـة

جـامعـة الملك سعـود

تقـريـر عـن كتـــاب:

حلفـــــاء الـــدمـــج:

الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي

Book Chapter Review:

Allies for Inclusion:

Disability and Equity in Higher Education

اســـــــم المؤلـــــــف: Karen A. Myers
& Jaci Jenkins Lindburg
& Danielle M. Nied

ســـــــنة الإصـــــــدار: ٢٠١٣
عـــــــدد الصـــــــفحات: ١٣٢ صفحة
دار الإصـــــــــــدار: Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company
عـــــــدد المراجـــــع: ٢١١ مرجع

كتاب: حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي

أ/ ساره محمد البوزيد (*)

مستخلص

قدمت هذه الورقة مراجعة نقدية للفصل الرابع من كتاب (حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي " Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education") لمؤلفيه مايرز وآخرون Myers et al., (2013). يناقش الكتاب موضوعات محددة تركز على تحقيق العدالة وإنصاف الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. وشدد على أهمية عمل منسوبي مؤسسات التعليم العالي كحلفاء لتحقيق الدمج وخلق بيئة ترحيبية وداعمة للطلبة ذوي الإعاقة أثناء الدراسة الجامعية، سواء كانت في الحرم الجامعي أو في الفصول الدراسية الافتراضية. تناقش هذه الورقة الفصل الرابع بعنوان "تعقيدات الحرم الجامعي: المشكلات والتحديات والتهميش"، وذلك لأهمية الموضوع لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين في مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي والباحثون والمهتمون بوضع السياسات والبرامج والخدمات التي تقدم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة لدمجهم ومساعدتهم في التغلب على التحديات التي يواجهونها في تعليمهم الجامعي.

الكلمات الرئيسية: التعليم العالي، التعليم العالي، ذوو الإعاقة، الخدمات الانتقالية، الدمج.

(*) باحثة دكتوراه التربية خاصة - جامعة الملك سعود.

Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education

Sarah Albuzaid(*)

Abstract

This paper reviews the book "Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education" by Myers et al. (2013). The book discusses specific topics that emphasize justice and fairness for students with disabilities in higher education. It stressed the importance of university education personnel as allies to achieve inclusion and create a welcoming and supportive environment for students with disabilities during university studies, whether on campus or in virtual classrooms. This paper discusses the fourth chapter, "The Complexities of Campus: Problems, Challenges, and Marginalization." Due to the importance of the topic for faculty members, administrators, workers in service centers for students with disabilities in the higher education, researchers, and those interested in developing policies, programs, and services that support students with disabilities to integrate them and help them to overcome the challenges they face in their higher education.

Keywords: Higher Education, Disability, Transition Services, Inclusion.

(*) PhD Researcher in Special Education, King Saud University. Email: s.albuzaid@hotmail.com

المقدمة:

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة العديد من التحديات عند التحاقهم بالتعليم العالي، وتنخفض معدلات التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي مقارنة بأقرانهم العاديين (Rothstein & Johnson, 2014). إلا أن تشريعات وقوانين التربية الخاصة أثرت على التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، فلم يقتصر تأثير قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (1975) الذي تغير مسماه بعد ذلك إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act ويرمز له (IDEA) على منح الأطفال ذوي الإعاقة حقهم في التعليم العام المجاني المناسب وإعدادهم للحصول على فرص الالتحاق بالتعليم العالي خلال مراحل التعليم العام فقط، بل كان له الأثر أيضاً على ازدياد عدد الطلبة ذوي الإعاقات المسجلين والمقبولين في مؤسسات التعليم العالي (Rothstein & Johnson, 2014). بعد التحاقهم بتلك المؤسسات، تقدم لهم الخدمات بموجب قوانين تختلف اختلافاً جوهرياً عن تلك المعمول بها في التعليم العام. لذلك، ظهرت الحاجة إلى وجود دليل يوضح لمنسوبي الجامعات كأعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين والمشرفين الأكاديميين وغيرهم كيفية تقديم الدعم اللازم للطلبة ذوي الإعاقة، ومساعدتهم على النجاح في التعليم العالي وتحقيق دمجهم. مما دفع Myers وLindburg وNied إلى تأليف كتاب "حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي **"Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education**" للمساهمة في رفع الوعي المجتمعي وسد تلك الفجوة.

تناقش هذه الورقة كتاب "حلفاء الدمج: الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي **"Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education"** المنشور عام 2013، في المجلد (٣٩) والعدد (5) لتقرير جمعية دراسة التعليم العالي (ASHE) The ASHE Higher Education Report ويعتبر هذا التقرير جزءاً من سلسلة the Jossey-Bass Higher and Adult Education Series التي تنشر في Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company وهي دورية علمية مرموقة تُنشر ست مرات سنوياً، اتبع الباحثون في كتابة هذا الكتاب أسلوب الدراسة المتمركزة حول موضوع واحد (Monograph)،

حيث إنه تضمن موضوعات محددة تركز على الإعاقة والإنصاف في التعليم العالي، وتبرز أهمية أدوار منسوبي مؤسسات التعليم العالي كحلفاء لتحقيق الدمج وتكوين بيئة مرحبة وداعمة للطلبة ذوي الإعاقة للتغلب على التحديات التي تواجههم في الدراسة الجامعية. احتوى الكتاب على سبعة فصول تم استعراضها بشكل سلس وواضح للقارئ، كما اشتمل على مقدمة في بداية الكتاب وخاتمة في نهايته، مع كتابة خاتمة في نهاية كل فصل من فصول الكتاب، كما بلغ عدد صفحات الكتاب (132) صفحة.

تستعرض هذه الورقة الفصل الرابع على وجه التحديد، الذي يتحدث عن "تعقيدات الحرم الجامعي: المشكلات والتحديات والتهميش". ولقد تم اختياره لما اشتمل عليه من موضوعات وقضايا مهمة أثَّرت على الاتجاهات نحو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. تناول الفصل الرابع في بدايته الأسس التاريخية للإعاقة والمعتقدات حولها عبر العصور، وصولاً للقوانين والتشريعات الأمريكية التي كان لها دور كبير على حظر التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة. بعد ذلك، استعرض الكاتب نماذج الإعاقة وهي النموذج الأخلاقي والنموذج الطبي ونموذج القيود الوظيفية ونموذج البناء الاجتماعي للإعاقة. كذلك تحدث هذا الفصل عن النظريات الرئيسية لتطوير الطلبة المرتبطة بالإعاقة والتي يندرج تحتها فهم تطور هوية الإعاقة، وفحص عملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى الجامعة. كما أكد الكتاب على أهمية إقامة علاقات ذات معنى للطلبة ذوي الإعاقة في الحرم الجامعي. انتهى الفصل بمناقشة المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة والتحدث عمن يحملون اتجاهات سلبية نحو تضمين ذوي الإعاقة في المجتمع، وخدمات الإعاقة، والاحتياجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة.

قدم الباحثون لمحة تاريخية شاملة حول تاريخ الإعاقة والقوانين والتشريعات المرتبطة بها. كما استعرض الأسس النظرية المتعلقة بها بأسلوب علمي تحليلي موضحاً مفهوم كل نظرية وعناصرها. وقد استند في عرض معلوماته على مراجعة الأبحاث والدراسات الحديثة المتعلقة بالإعاقة ملخصاً أبرز التحديات التي تقف عقبة أمام تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. كما تناول الباحثون معطيات الموضوع بوضوح وتسلسل، واعتمدوا الكتابة بأسلوب مقارنة الوضع الراهن بالماضي؛ لإبراز التطورات التي حدثت بجهود الأفراد

والجماعات. وقد كان أسلوب الكتابة محفزاً القارئ ليكون عضواً مساهماً في التغيير القادم للتغلب على التحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في أروقة الحرم الجامعي وفصول التعلم الافتراضي. كما أن استخدام صيغة النداء والجمع وتضمين بعض الاقتباسات كان مؤثراً لأنه يشعر القارئ بأنه جزء من المجتمع ويجب أن يكون له دور في التحسين – على سبيل المثال – عندما اقتبس مقولة Conner and Baglier (2009). "إن المواقف تجاه أولئك الذين يُعتبرون غير طبيعيين هي التي تسبب فعلياً إعاقتهم، وليس ضعفهم الجسدي أو الحسي أو افتقارهم الملحوظ للقدرة المعرفية أو السلوكيات المناسبة" (p. 342).

من خلال نظرة فاحصة لمحتوى الفصل الرابع تتضح العديد من النواحي الايجابية التي تميز بها الكتاب وتتمثل فيما يلي:

أولاً: أسلوب الكتابة سهل وسلس وواضح ومتدرج في عرض المعلومات من العام إلى الخاص. مما يساعد القارئ على الوصول للمعلومة بسهولة ويسر.

ثانياً: يتيح أسلوب الكتابة للقارئ التفاعل مع النص من خلال تضمين بعض الأسئلة المفتوحة التي تدفعه للتفكير وتشعره بحجم المشكلة كما تعزز لديه الشعور بالمسؤولية للمساهمة في وضع حلول –على سبيل المثال–"هل من العدل إعطاء الطالب ذي الإعاقة المزيد من الوقت لإكمال الواجب؟ هل من العدل أن يتم تصنيف الطالب ذي الإعاقة على نظام درجات مختلف عن الطلبة الآخرين؟"(Myers et al., 2013, p. 62).

ثالثاً: إبراز أهمية المسؤولية الاجتماعية وتعريف القُراء بأن مسؤولية النجاح لا تقتصر على الطالب وحدة، بل بجهد مشترك بين جميع أعضاء المؤسسة التعليمية.

رابعاً: إن تقديم البيانات الإحصائية عن الطلبة ذوي الإعاقة لتعريف القارئ بالموضوع أضاف قوة للمحتوى المقدم، كاستعراض نسبة المحاربين الذين أصيبوا بالإعاقة والذين يعانون من الاكتئاب، ونسبة من يعانون من إصابات دماغية منهم أيضاً.

خامساً: يقدم الكاتب إطاراً نظرياً شاملاً مرتبطاً بأصول تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، موضحاً أهمية الاسترشاد بالتخصصات الأخرى؛ لدفع الطلبة ذوي الإعاقة نحو النجاح في التعليم العالي (Farrell, 2009).

سادساً: استخدم الكاتب الجداول في توضيح المعلومات، على سبيل المثال لا الحصر: استخدم نموذج تطوير هوية المعاقين لإيضاح المراحل التي يمرون بها.

سابعاً: اعتمد الكاتب في نهاية الفصل على تضمين خاتمة تتناول جميع معطيات الفصل الرابع باختصار.

وبالرغم من تميز أسلوب كتابة الفصل الرابع، إلا أنه توجد بعض الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وهي:

أولاً: ضمّن المؤلفون توصيات تتعلق بالمنهج الفردي في هيكلة الخطط الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وبالرغم من أن العمل على المنهج الفردي لا يتوافق مع الخدمات والدعم في التعليم العالي التي تقدم على شكل التكييفات (Myers et al., 2013). حيثُ إنه بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) تنتهي خدمات الخطة الفردية بالتخرج من المرحلة الثانوية أو بلوغ سن 21عاماً (Rothstein & Johnson, 2014).

ثانياً: بالرغم من استناد الكاتب على الإحصاءات، إلا أن ثلاث احصائيات فقط تعتبر غير كافية مقارنةً بحجم الموضوع وتشعبه.

ثالثاً: تحدث الكاتب عن النظريات وأعلن تأييده لنظرية البناء الاجتماعي وتحدث عنها بالكثير من التفصيل، إلا أنه لم يعط لبقية النظريات حقها بنفس القدر من التفصيل لإيضاح إيجابياتها وسلبياتها.

الخـــاتمـــة:

مما سبق نستنتج أن هذا الكتاب يعتبر إضافة علمية حقيقية للأدبيات التي تناولت التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي وطرق التغلب عليها بالتكاتف بين منسوبي تلك المؤسسات. ويساعدهم على تبني النظريات الحديثة في فهم الإعاقة والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة من منظورها. كما قدم الكتاب إطاراً شاملاً للقائمين على السياسات التعليمية وبرامج الوصول الشامل، موضحاً التكييفات التي ينبغي العمل عليها

لتحسين تجربة تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة في الجامعات. وعليه. فإني أعطي 5 من 5 تقييماً للكتاب نظراً لأصالته والقيمة المعرفية الكبيرة التي يحملها.

التـــوصيـــات:

من خلال مراجعة هذا الفصل من الكتاب، توصي الباحثة بما يلي:

١- إيجاد شهادة اعتماد لبرامج الدعم والمساندة للطلبة ذوي الإعاقة ضمن مجالات الاعتماد الاكاديمي للجامعات.

٢- تشجيع العمل التعاوني بين منسوبي مؤسسات التعليم العالي، لتكامل الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة فيها.

٣- التوسع في إنشاء مراكز الدعم الأكاديمي والمساندة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات.

تـــوجهـــات الأبحـــاث المستقبليـــة:

١- دراسة عوائق الاستفادة من مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي (التعليم العالي).

٢- دراسة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي.

٣- مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت عوائق التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي.

قـــائمـــة المـــراجـــع

Conner, D. J., & Baglieri, S. (2009). Tipping the scales: Disability studies asks “how muchdiversity can you take?” In S. R. Steinberg (Ed.), *Diversity and multiculturalism: A reader* (pp. 341–362). Peter Lang.

Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94-142. (1975). https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf

Farrel, M. (2009). *Foundation of special education: An introduction*. Jonhn Wiley & Sons.

Myers, K. A., Lindburg, J. J. & Nied, D. M. (2013). Allies for Inclusion: Disability and Equity in Higher Education. In Ward K. (Eds.), *ASHE Higher Education Report*, *39*(5).

Rothstein, L. & Johnson S. F. (2014). *Special education law*. SAGE Publications.

العـــدد (١٠)، ينـــايـــر ٢٠٢٢، ص ص ٨٧ – ١٢١

أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف ودور المعلمة في تنمية اتجاه إيجابي نحوها

إعـــداد

أ/ مواهب يوسف علي التركي

معلمة لغة عربية في الثانوية الثالثة الرائدة بنات في محافظة جدة

بكالوريوس لغة عربية- كلية التربية

جـــامعـــة جـــدة

د / وزيـــرة سعـــيد بـــاوزيـــر

أستاذ مساعد بقسم ماجستير القيادة التربوية

بجامعة دار الحكمة – جدة

أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف ودور المعلمة في تنمية اتجاه إيجابي نحوها(*)

أ/ مواهب يوسف علي التركي(**) & د / وزيرة سعيد باوزير(***)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف، ودور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات، وتكوين اتجاه إيجابي لديهن نحو القراءة الجهرية. لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أدوات محددة تمثلت في: استبانة للطالبات والمعلمات لمعرفة أسباب عزوف الطالبات عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف وقد أجاب عنها (٧٢) طالبة و(١٠) معلمات، وبطاقة ملاحظة لأداء مهارات القراءة الجهرية لـ (١٨) طالبة، ومن ثم تم إجراء مقابلة مع (٨) معلمات ومشرفة اللغة العربية؛ من أجل معرفة دور المعلمة في إثارة دافعية طالبات المرحلة الثانوية وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية في حجرة الصف. وأظهرت نتائج البحث عزوف بعض طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف بالرغم من امتلاكهن لمهارات القراءة الجهرية لأسباب تتعلق بضعف ثقة الطالبات في أنفسهن من مواجهة الجمهور، وخوفهن من ردة فعل المعلمة بنسبة ٥٠%، وقلق الطالبات وخجلهن من تعليقات الصديقات لهن بنسبة ٤٧%، كما أظهرت النتائج بعد استخدام المعلمة لبطاقات التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمهارات القراءة الجهرية أن جميع الطالبات أصبحن يقرأن بطلاقة ودون تردد بنسبة ١٠٠%، وهذه نتيجة تدل على وعي الطالبات التام بمهارات القراءة الجهرية، وعلى أن تقييم الأقران ساعد على إزالة الشعور بالخجل والقلق من تعليق الصديقات وزيادة ثقة الطالبة بنفسها والتغلب على مُعيقات القراءة الجهرية لديها، كما أن لأسلوب المعلمة في التشجيع والتحفيز، واستمرارية التدريب والتقييم دور كبير وفعال في إثارة دافعية الطالبات وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية في الصف، وفي ضوء النتائج السابقة كانت أبرز توصيات البحث: الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية والتركيز عليها في المرحلة الثانوية باعتبارها وسيلة تساعد على بناء الشخصية وتنمية الثقة بالنفس، وإتاحة الفرص للطالبات بتطبيق بطاقات التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمهارات القراءة الجهرية، وإقامة مناظرات وندوات كحصص تطبيقية في المرحلة الثانوية، وتضمين المناهج الدراسية بموضوعات تهدف إلى رفع ثقة الطالبات في المرحلة الثانوية، وإزالة الخوف والارتباك والشعور بالخجل ومعرفة الطرق التي تساعد طالبات المرحلة الثانوية على حل مشكلاتهم النفسية من خلال قراءتها.

(*) تم تمويل تنفيذ هذا العمل البحثي من قبل بيت الخبرة (المعايير الذكية) المسجل بمعهد البحوث والاستشارات بجامعة الملك عبد العزيز. لذلك، ويُعرب الباحثون عن امتنانهم وشكرهم للدعم الفني والمالي من بيت الخبرة (المعايير الذكية)، وجامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

(**) معلمة لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية- كلية التربية – جامعة جدة t.mawaheb.y.a.t@gmail.com

(***) أستاذ مساعد بقسم ماجستير القيادة التربوية بجامعة دار الحكمة – جدة wbawazeer@dah.edu.sa

Reasons for the reluctance of secondary school students to read aloud in the classroom the role of the teacher in developing a positive attitude towards her

Mawaheb Yousef Ali Al-Turki & Dr. Wazerah Bawazeer

Abstract

The current study aimed to highlight the causes of high school female students' reluctance to participate in reading aloud in the classroom and the role of the teacher in promoting their motivation, interest, and positive perspectives towards reading aloud.

To achieve the study objectives, descriptive statistics were used to summarize the data that were collected by three different tools. All the tools were developed by the researcher. The first tool is a questionnaire for the female students and their teachers to discover the reasons behind the students' reluctance to read aloud in the classroom and it was answered by 72 students and 10 teachers. The second tool is an observation card that is used to assess the skills involved in reading aloud and it was used for 18 students. After collecting the data from the previous tools, 8 of the Arabic Language teachers and their supervisor were interviewed individually to investigate the role of Arabic Language teachers in promoting their motivation, interest, and positive perspectives toward reading aloud. The results of the research showed that the reasons behind the reluctance of some high school students to read aloud inside the classroom despite their good reading aloud skills are 50% related to the lack of confidence in public speaking and the fear of their teacher's rejection, 47% related to anxiety about the colleagues' comments on their aloud reading and the possible embarrassment. Moreover, the study results showed 100% improvement in the reading aloud skills that involve

reading fluently and accurately after using the developed observation card among the students to assess their reading aloud skill as well as assessing their colleagues' skills. The final results of this study indicate that the awareness of the reading aloud skills among female high school students was achieved and the role of using the self-assessment and colleagues assessment observation cards helped the student in overcoming the barriers that were set between them and the aloud reading, the fear of embarrassment, and the anxiety about colleagues' comments on their aloud reading. Additionally, that method of assessment increased the students' confidence in their ability to speak and read publicly.

The study found that the teacher's style of encouragement and motivation, and the continuity of training and evaluation have a major role in promoting the student motivation effectively, along with developing positive perspectives to read aloud confidently in the classroom. In the light of the previous results, the most prominent recommendations are to focus on enrolling the reading aloud skills in the classrooms and encourage the development of these skills among students. This will help the high school students to build confident personalities and improve their self-esteem.

Moreover, allowing the opportunity for the students and teachers to use the observation cards for self and peer assessment to improve the reading aloud skills and monitor the students' progress by encouraging them to participate in practical public speaking such as participating in a Persuasive Speech Communication class. Finally, the study recommends enrolling in educational topics that promote self-esteem and confidence among high school female students, aiming to help them to overcome the fear of embarrassment and rejection and from there, provide them with the essentials skills to solve their psychological problems.

مقـــدمـــــة:

القراءة وسيلة الاطلاع على المعلومات في كل زمان ومكان، ولها أهمية بارزة في حياة الفرد والمجتمع حيث يستطيع الفرد من خلالها التواصل والمشاركة والحوار وحل المشكلات وبناء الشخصية الواثقة مع تحقيق التسلية والفائدة والترويح عن النفس؛ ولذلك دعا المهتمين إلى تعليم وتطوير مهارات القراءة وتنمية الاتجاه نحوها. فذكر (الخوالدة وعبيدات، ٢٠١٩) أن القراءة أداة من أدوات الاتصال ومؤشر من مؤشرات الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي حيث تمنح الطالب ملاذًا آمنًا يرتاح إليه ليقضي وقت فراغه، فالقراءة وسيلة مهمة لاكتساب الطلاب المعلومات والمعارف، وتقدمهم ونجاحهم في المواد الدراسية كافة فضلا عن أنها تنمي خبرات الطلاب، وتنشط العمليات الفكرية لديهم، وتشبع لديهم حب الاستطلاع وتوسيع مداركهم، وتنمية أذوقهم، وإثراء قاموسهم اللغوي فيشعرون بذواتهم، وتوافقهم الشخصي والاجتماعي.

إن مهارة القراءة الجهرية هي إحدى أهم مهارات اللغة الأساسية فهي مهارة تغذي الفهم، وإن ٩٠% من مشاكل الفهم ترجع إلى نقص الطلاقة في القراءة، ومن المُرجح أن الطلاب الذين يعانون من ضعف في الطلاقة القرائية في مراحلهم الدراسية المبكرة سيواجهون مشاكل في المراحل التعليمية اللاحقة؛ فلذلك من الضروري بناء وتطوير مهارات القراءة لديهم (aldhanhani and abu-ayyash , 2020).

ولتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الجهرية أثر مباشر في التعلم وتحقيق التطور اللغوي واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لذلك تستخدم القراءة الجهرية في جميع مراحل التعليم، ولكن وقتها يطول بالنسبة للطلاب في مراحل تعليمهم الأولى وإذا نظرنا إلى المرحلة الثانوية وأداء الطلاب لها فإننا نلاحظ أنها لا تحتاج إلى ذلك الوقت الطويل، ولكنها تحتاج إلى صقل مهاراتها وشخصية الطالب وتمكنه منها.

إن تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة مهم لتكوين مجتمع قارئ يسعى إلى التقدم والرقي، ومن وجهة نظر الباحثة أن الاتجاهات الإيجابية تساعد الطالبات على النجاح والتقدم في حياتهن الشخصية والدراسية فإذا كانت اتجاهاتنا إيجابية نحو القراءة الجهرية فإن هذا سيدفعنا إلى التغلب على كافة الصعوبات والمعوقات التي تواجهنا أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نحو القراءة الجهرية فإنها ستبني لنا حاجزا وإحباطا يقودنا إلى الفشل في أداء مهارات القراءة.

مشكـــلة البحـــث

القراءة سبيل الفهم وبداية للتعامل مع النص، فالطالب حتى يفهم النص يبدأ بقراءته (النصار، ٢٠١٢). فالقراءة والفهم القرائي هو حديث ساحة الميدان التربوي في وقتنا الحاضر، ومرتبط بالاختبارات الدولية (بيرليز) في القراءة ومعالجة الضعف القرائي ومن هنا جاءت أهمية البحث، حيث من خلال عمل الباحثة كمعلمة في مجال التدريس، فقد لاحظت الباحثة عزوف بعض طالبات المرحلة الثانوية وتردد البعض الآخر عن القراءة الجهرية في الصف بالرغم من امتلاكهن لمهارات القراءة الجهرية، وتأثير ذلك على مستواهن التحصيلي.

وعند القيام بالقراءة الجهرية فإن هناك الكثير من الطلاب يشعرون بالحرج وعد الارتياح وذلك لعدم مهارتهم فيها فيفقدون الثقة بأنفسهم عن مطالبتهن بالقراءة جهرا (بوند وآخرون، ١٩٨٤) كما ورد في (شاكر ومحي، ٢٠١٦) ومن هنا أصبح لدى الباحثة اهتمام بالبحث عن أفضل الطرق لمعالجة مشكلة الخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس أثناء أداء طالبات المرحلة الثانوية للقراءة الجهرية داخل حجرة الصف. فالمرحلة الثانوية مرحلة مهمة لبناء الثقة بالنفس ومواجهة التحديات التي تعيق الطالبة من امتلاك مهارات القرن الوحد والعشرين، حيث تؤثر هذه المرحلة في تنمية مدركات الطلاب العقلية ونظرتهم للحياة، ولذلك ينبغي أن يكون الطلاب على مستوى من الفهم والمعرفة والوعي والتناغم مع أساليب الحياة وإن من أهم الوسائل والطرق الفعالة لذلك هي أنشطة القراءة (الصقيري،٢٠١٩).

على الرغم من أهمية القراءة فقد أكدت عدد من الدراسات والبحوث على وجود ضعف لدى طلاب المراحل المختلفة في مهاراتها، وبعد اطلاعي على مجموعة من الدراسات والبحوث وجدت أن معظم الدراسات اهتمت بمهارات القراءة وأسباب ضعفها في المرحلة الابتدائية وصعوبات التعلم وأكدت على أهميتها، ثم لاحظت أن الزوايا الجديدة في بحثي قائمة على القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية وتكوين اتجاه إيجابي نحو نوع محدد من أنواع القراءة من حيث الأداء وهي القراءة الجهرية، وكذلك إلقاء الضوء على أهمية دور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الجهرية للطالبات داخل حجرة الصف. وبالتالي تكونت رغبة الباحثة لتنفيذ هذا البحث لتطوير ممارستها التي تقود نحو التقدم بالطالبات

للأفضل، وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية داخل حجرة الصف وتنظيم ممارسات المعلمات مع الطالبات نحو القراءة الجهرية داخل الصف ومعرفة أفضل الطرق لذلك.

أهـــداف البحـــث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف، ودور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات وتكوين اتجاه ايجابي نحو القراءة الجهرية.

أهمـــية البحـــث:

تكمن أهمية البحث في أنه يمكن أن يقدم خطوات عملية وإجرائية لمعالجة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في الصف، ويلفت نظر المعلمين والتربويين والمختصين نحو الاهتمام بتكوين اتجاه إيجابي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الجهرية باعتبارها وسيلة مهمة خاصة لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بناء الشخصية وتعزيز الثقة في النفس ومواجهة تحديات الحياة وزيادة دافعية الطلاب والطالبات نحو القراءة والتعلم، كما يساعد البحث واضعي المناهج في وزارة التعليم على معرفة الموضوعات التي تساعد تلك الفئة من الطلاب والطالبات على التغلب على الصعوبات ليتم التركيز عليها عند تطوير المناهج، كما أن البحث يثري مكتبة الأبحاث ويعطي فرصة للباحثين لإعادة التجربة وتطويرها.

أسئـــلة البحـــث:

من هنا جاءت مشكلة البحث الحالي وتمحورت في السؤال الرئيسي التالي:

ما أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف ودور المعلمة في تنمية اتجاه إيجابي نحوها؟

وتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية وهي كالتالي:

١- ما أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف؟

٢- ما دور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية لطالبات المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف؟

حـــدود الـــدراســـة:

كانت حدود الدراسة على النحو الآتي:

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طالبات الصف الأول ثانوي قسم المسارات لثلاث شعب دراسية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة ثانوية حكومية بجدة.

الحـدود الزمانيـة: تـم تطبيـق هـذه الدراسـة فـي الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على نوع واحد من أنواع القراءة من حيث الأداء، وهي القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف.

الإطـــار النظـــري

المصطلحـات والتعـريفـات الإجـرائيـة

مفهـوم القـــراءة:

تُعرف القراءة بأنها "عملية حيوية كاملة تشترك فيها قوى إنسانية متعددة وتحتاج لجهود بدنية وعقلية ونفسية؛ لكي تصل إلى الدرجة المطلوبة". (النصار، ٢٠١٢، ص٣٧). وعرفها الحسن (٢٠٠٥، ص١١) "بأنها نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة " (الحارثي، ٢٠١٧). وعرفها علماء التربية أنها" عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة ويتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء أو بعد الانتهاء من القراءة" (رياض والسبيعي، ٢٠٠٨، ص٢١٩). وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين: قراءة صامتة وقراءة جهرية، وتتناول الدراسة نوع واحد من القراءة وهي القراءة الجهرية.

القـراءة الجهـريـة اصطـلاحـا:

وتعرف القراءة الجهرية بأنها "عملية انفعالية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد

والحكم والتذوق وحل المشكلات" (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤). وعرفها (جابر، ٢٠٠٢، ص٩٥) كما ورد عند (شاكر ومحي، ٢٠١٦)" بأنها القراءة التي ينطق القارئ من خلالها المفردات والجمل المكتوبة الصحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن العاني التي تضمنتها". القراءة الجهرية هي العملية التي تتم فيها ترجمة الحروف والكلمات إلى أصوات مسموعة وألفاظ منطوقة تختلف باختلاف معانيها فتؤدي من حيث طبيعة الأداء إلى تذوق موسيقى النص (الكحلوت والكحلوت،٢٠٢١). وتقوم القراءة الجهرية كذلك على الإنشاد والإلقاء المعبر فهي وسيلة لتجويد النطق والكشف عن عيوبه ومن ثم معالجته والتعبير عن المعاني بلغة صوتية مفهومة ومميزة (النصار، ٢٠١٢).

احتلت القراءة الجهرية المركز الثاني في ضرورتها للحياة، فالقارئ يحتاج إلى جهد مضاعف عند أدائها ووقتا أطول يتوقف في أثنائها للتنفس، لأنه يراعي مع إدراكه للمعنى قواعد التلفظ مثل: سلامة بنية الكلمة وضبط أواخرها وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتمثيل المعنى وتنغيم الصوت، ولذلك تكون القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة، (نصر وزقوت، ٢٠١٤).

مهارات القراءة الجهرية:

ذكر (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٥) عددا من مهارات القراءة الجهرية وهي: ودقة نطق الكلمات والتعرف إليها وإخراج الحروف إخراجا صحيحا، وتمثيل العلاقات في النص المقروء وتقدير موقف المستمع والتفاعل والفهم، والتعبير عن الحالة الانفعالية، ومواقف الشخصيات، والملاءمة بين الصوت والانفعالات، والثقة بثبات الحركة الجسمية المنضبطة، وانتظام النفس، والقدرة على الأداء الشفوي الطبيعي الخالي من التوتر. وتنقسم مهارات القراءة الجهرية إلى سبع مهارات وهي: نطق الكلمات، ونطق حروف المد، ونطق الجمل الإنشائية في مواقف لغوية، وقراءة أصوات معينة داخل الجملة، والتمييز بين الأصوات المتشابه، والسرعة في نطق الكلمات، ومراعاة علامات الترقيم والتعبير عنها (طعيمة، ١٩٨٠ كما ورد في دراسة شنب وآخرون، ٢٠١٣).

أما (الحوامدة، ٢٠١٩) فقد قسم مهارات القراءة الجهرية إلى ثلاث أقسام: مهارات الطلاقة والخطابة، ومهارات الأداء التعبيري ومهارات النطق واللسان. ومن مهارات القراءة الجهرية: مهارة صحة القراءة التي ينبغي تدريب الطالبات عليها، فهي من صفات القارئ الجيد، حيث يتمكن من قراءة الكلمات نطقاً سليما واضحا والقراءة الجهرية خير من يساعد القارئ على اتقان هذه المهارة، بحيث يكون مدركا للمعاني وحسن ترابطها، ومن ثم، وعلى المعلمين تصحيح الأداء الخاطئ عند الطالبات عندهم ليصلوا الى أداء صحيحا خاليا من الأخطاء وعلاج عيوب النطق لديهم إن وجدت (شحاته، ١٩٩٣ كما ورد في عيدان، ٢٠١٩).

إن القراءة الدقيقة مكملة للقراءة الصحيحة فمهارة دقة القراءة تعتمد على إدراك رسم الحروف والكلمات بالنظر إدراكا صحيحا بدون أخطاء حرفية من حذف أو زيادة أو تغيير، كما أنها تعتمد على إخراج الحروف من مخارجها السليمة التي تبدأ بالشفة، وتنتهي بأسفل الحلق مع الالتزام بضبط الحركات والسكنات بكل حرف من حروف الكلمة وهذا الأمر من مميزات وخصائص مهارة دقة القراءة الجهرية وهو ثمرة الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية (الهاشمي، ١٩٧٢).

وعبر (زايد، ٢٠١١، ص١٣) عن مهارة سرعة القراءة، بأنها " الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المدرب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال الى الكلمة التي تليها، من دون ان يترك مدة زمنية ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية، والاستيعابية الأخرى". حيث إن ينبغي على المعلمين تدريب الطلبة على تقنين السرعة بحيث تكون وسطا بين البطء والإسراع. إن الوقت الذي تستغرقه الطالبة في إعادة بناء الكلمة في ذهنها، ثم الانتقال الى الكلمة التي تليها، من دون أن تترك فترة زمنية واضحة بينهما، مع مراعاة المهارات القرائية الأخرى، مهارة ينبغي على الطالبات إجادتها والعمل على تطويرها وتحسينها (الخوالدة وعبيدات، ٢٠١٩).

إن الانسياب والطلاقة والارتجال والقدرة على تأثير المعاني في نفوس السامعين مهارات لها صلة بالقراءة الجهرية وللمعلم دور كبير في هذا المجال حيث يقتدي به الطلاب في نطقه وإلقائه وتمثيله للمعاني وتنغيمها ويعمل المعلم على إثارة المنافسة بين الطلاب في القراءة الجيدة ويلاحظ الفروق الفردية بين طلابه فيشجع المجيد ويأخذ بيد غير الجيد (عامر، ٢٠٠٠).

استعـــراض الـــدراســـات الســـابقـــة

سعت معظم الدراسات السابقة إلى الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية في مرحلة التأسيس وصعوبات التعلم، بينما هدفت بعض الدراسات إلى استخدام استراتيجيات لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المراحل الأساسية، وعلى الرغم من كثرة الدراسات حول القراءة الجهرية إلا أن القليل منها جدا تناول القراءة في المرحلة الثانوية وهذا يتضح من الدراسات التالية:

تناولت دراسة (Saat and Ozenc,2022) تأثير طريقة القراءة الشفوية القائمة على التقييم الذاتي في المدرسة الابتدائية على طلاقة القراءة وفهم القراءة حيث تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقاطعة نيفشهير في تركيا، حيث تم تصميم الدراسة باستخدام طريقة مختلطة من أنماط الطرق المختلطة المتداخلة في البعد الكمي واعتمدت الدراسة على نمط التحكيم الجماعي الغير منحاز قبل الاختبار وبعد الاختبار استنادا إلى طريقة التقييم الذاتي وأشارت النتائج إلى فعالية طريقة القراءة القائمة على التقييم الذاتي في تحسين مهارات القراءة والفهم الصحيح للطلاب.

حيث استهدفت دراسة (فياض، ٢٠٢١) تحديد مدى فعالية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من ضعاف السمعي بالصفين الثاني والثالث الابتدائي، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة وأشارت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة له دور مؤثر في تنمية مهارات القراءة الجهرية والوعي الصوتي لدى التلاميذ ضعاف السمع وإكسابهم مرونة وطلاقة وسرعة في التعرف على أصوات الحروف والقراءة الجهرية.

وأشارت دراسة (عبد الجواد وشحادة، ٢٠٢٠) إلى تقصي أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم استخدام بطاقة ملاحظة للمهارات والمؤشرات السلوكية ونص قرائي قام الطلبة بقراءته جهريا وتمونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة، وتم توزيعهم إلى شعبتين تجريبية وضابطة، وخلصت الدراسة إلى إن تدريس القراءة الجهرية في إطار الألعاب

التعليمية يؤدي إلى إثارة دافعية الطلبة وتشويقهم للقراءة، وتكون محفزة للطلبة بشكل كبير لممارسة اللعبة مع أقرانهم حتى لو تم تكرار اللعبة مرة أخرى، دون أن تشعرهم بالملل أو الضجر، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطلبة.

وتناولت دراسة (الصباطي، ٢٠٢٠) الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والصف الدراسي والخلفية الثقافية والتحصيل في مادة اللغة العربية، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة وحساب خصائصه السيكومترية وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثالث الثانوي في المجتمع السعودي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو القراءة وفقا لمتغيرات الجنس لصالح الذكور والصف الدراسي لصالح الصف الثالث وتفاعل الصفين بالمناطق الحضرية مع الخلفية الثقافية وأشارت الدراسة على وجود ارتباط موجب بين الاتجاه نحو القراءة والتحصيل في مادة اللغة العربية.

أشارت دراسة (عيدان، ٢٠١٩) إلى أثر استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الثالث الابتدائي، واعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وبلغت عينة الدراسة (٦٦) تلميذة في مدرسة ابن المقفع الابتدائية للبنات ببغداد، وخلصت النتائج إلى أن استراتيجية التصور الذهني جعلت التلميذات يتفاعلن مع النص تفاعلا يلزمهن ببناء مخططات عقلية حول موضوع النص القرائي وساعدت الاستراتيجية على استيعاب المادة القرائية بنحو أفضل حيث جعلت التلميذات أكثر انتبتها وفاعلية مع المادة الدراسية.

هدفت دراسة الخوالدة وعبيدات (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في طلاقتهم في القراءة الجهرية تعزى إلى متغير الجنس، والتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وتبنى الباحثان اختبار فلوريدا في الطلاقة الجهرية وتكون أفراد الدراسة من ٤٨ طالبا وطالبة اختيروا من (١٠) مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي

درست وفق استراتيجية قراءة الشريك. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

هدفت دراسة (شاكر ومحي، ٢٠١٦) إلى تقويم أداء طالبات الصف الأول متوسط في مهارات القراءة الجهرية. وتكونت عينة الد راسة من (٥٠) طالبة من المدارس التابعة لمحافظة الرصافة في بغداد، وتم استخدام استبانة مهارات القراءة لجمع البيانات. أظهرت النتائج ضعف طالبات الصف الأول متوسط في القراءة الجهرية، وافتقارهن لأبسط مهارات القراءة الجهرية، بالإضافة إلى التعثر وعد الاسترسال في القراءة، والضبط الخاطئ للألفاظ.

بينما هدفت دراسة (خضير ونصر،٢٠١٠) إلى تقصي أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية وتكون أفراد الدراسة من (٨٨) طالبا من الصف السابع الأساسي موزعين على ثلاث شعب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلاب أفراد الدراسة لمهارات الطلاقة في القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين (القراءة المتكررة والواسعة) ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين لبعض مهارات طلاقة القراءة الجهرية.

تناولت دراسة (نصر الله وبادي، ١٩٨٨) اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية حيث قام الباحث بإجراء دراسة وصفية مسحية استخدم فيها المقابلة الشخصية والاستقصاء في جمع المعلومات وشملت عينة البحث ١٦٥٧ تلميذا من الصف الأول والثالث الثانوي من مدارس الثانوية العامة والتجارية في المنطقة الغربية بمدن مكة وجدة والطائف وتوصل الباحث إلى أن اتجاه تلاميذ الصف الثالث الثانوي نحو القراءة أكثر إيجابية من اتجاه تلاميذ الصف الأول ثانوي وأن الاتجاه نحو القراءة يختلف باختلاف نوع الدراسة فتلاميذ الفرع العلمي أكثر إيجابية نحو القراءة من تلاميذ الفروع الأخرى ولا توجد علاقة بين الاتجاه نحو القراءة والتحصيل في مواد اللغة العربية.

التعليق على الدراسات السابقة

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن لاستخدام الاستراتيجيات المختلفة في التدريس أثر على تنمية مهارات القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية كدراسة (الخوالدة وعبيدات، ٢٠١٩) والتي اتفقت مع دراسة (عبد الجواد وشحادة، ٢٠٢٠) ودراسة (عيدان، ٢٠١٩)، وعلى الرغم من أهمية القراءة فقد أكدت عدد من الدراسات والبحوث على وجود ضعف لدى طلاب المراحل المختلفة في مهاراتها مثل دراسة (شاكر ومحي،٢٠١٦) التي أكدت نتائجها إلى وجود ضعف في أداء مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وافتقارهن لأبسط مهاراتها، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في أن عدم الاهتمام بمعالجة المهارات القرائية لدى الطالبات في المراحل السابقة؛ سيؤدي إلى استمرار الضعف عند الطالبات في المراحل العليا من الدراسة، وبينما اهتمت العديد من الدراسات في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ صعوبات التعلم وضعاف السمع كدراسة (فياض، ٢٠٢١) وهذا يؤكد رأي الباحثة في اهتمام معظم الدراسات بمرحلة التأسيس وصعوبات التعلم، وهناك دراستين فقط على حد علم الباحثة اهتمت باتجاه القراءة بالمرحلة الثانوية كدراسة (الصباطي، ٢٠٢٠) ودراسة (نصر وبادي، ١٩٨٨)، وقد تميزت وتفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تعد من الدراسات النادرة –في حدود علم الباحثة –التي تتناول أسباب العزوف عن القراءة الجهرية خاصة في المرحلة الثانوية؛ إذ أن الدراسات السابقة لم تتناول القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى معرفة دور المعلمة في إثارة الدافعية وتكوين اتجاه إيجابي نحو نوع محدد من أنواع القراءة وهي القراءة الجهرية في الصف.

تصميم البحث

فكرة المشروع ومراحل تنفيذه

مما لا يخفى على الجميع أهمية القراءة الجهرية في صقل شخصية الطالبات وتأثيرها على العديد من المواقف الحياتية والتعليمية والتواصلية لديهن. وفي ظل عمل الباحثة في مجال التدريس للمرحلة الثانوية ومع تزايد سنوات الخبرة لاحظت الباحثة عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في الصف على الرغم من امتلاك الطالبات لمهارات القراءة الجهرية

بنسبة عالية والبعض منهن بنسبة متوسطة. ومن خلال ملاحظة ممارسة الطالبات أثناء الحصص للقراءة الجهرية وجدت الباحثة تحديات تواجه طالبات المرحلة الثانوية عند طلب المعلمة منهن القراءة جهرا وتظهر المشكلة في عدم رغبة الطالبة في القراءة أمام المعلمة وصديقاتها في الصف، وأن هناك أسباب لعزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية عند طالبات المرحلة الثانوية. وحيث أشارت دراسة (الصباطي، ٢٠١٩) في أن عزوف الطلاب بشكل عام عن القراءة يترك آثار سلبية في حياتهم ومن عدة جوانب كضعف في الأسلوب وسطحية التفكير، والشعور بعدم الثقة مما يمنعهم من التفاعل الإيجابي مع محيطهم الخارجي.

ثم قامت الباحثة بملاحظة أداء الطالبات وسلوكياتهن أثناء القراءة الجهرية في الصف فوجدت الآتي:

أولا: أسباب المشكلة ودوافعها: أن سبب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية تتشكل في أسباب نفسية عند الطالبة بعضها ترسبات سببها المعلم في مرحلة الطفولة أو تعليقات من الصديقات، فكانت النتيجة الخوف والخجل والتوتر أثناء القراءة وعدم الثقة بالنفس ثم تُركت ولم تُعالج، فأصبحت الطالبة تتهرب وتختبئ أثناء أداء وممارسة فعل القراءة الجهرية داخل الصف، بل وإن صور العزوف باتت ظاهرة للجميع مما زاد من المشكلة لدى الطالبة.، وهناك كذلك أسباب قرائية كعدم جاذبية الموضوعات القرائية للطالبات، وعدم التمكن من اتقان بعض مهارات القراءة الجهرية مما يسبب عزوف الطالبات عن القراءة الجهرية؛ وبالتالي يسبب ضعف في التحصيل الدراسي وتزداد المشكلة مع الطالبة مع العلم أن حلها بسيط جدا.

ثانيا: وضع مقترحات وخطط تجريبية للعلاج: وفي هذه المرحلة برز دور المعلمة الخبيرة في اكتشاف تلك الشخصيات، ومن ثم في ملامسة أسبابهم وبالتالي تفكيكها ثم اثارة دافعيتهم، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة الجهرية داخل حجرة الصف لديهن، فكانت بداية الإجراءات كالتالي:

أولا: اكتشاف الشخصية العازفة عن القراءة أثناء ملاحظة أداءهن وسلوكهن أثناء الحصة.

ثانيا: قامت المعلمة الباحثة بإجراء مقابلات مع عينة من الطالبات اللاتي يعانون من العزوف عن القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف، ومعرفة سبب العزوف، وذلك يحتاج من المعلمة الخبيرة إلى صبر وإجراء محادثات مع الطالبة.

ثالثا: التشجيع والتحفيز وبيان أهمية القراءة الجهرية؛ لأن الطالبة في هذه المرحلة قد تغفل عن أهمية القراءة الجهرية ولا تُدرك أن التغلب على هذه المشكلة لديها سيساعدها على حل مشكلات كثيرة نفسيا واجتماعيا.

رابعا: الطالبة العازفة عن القراءة الجهرية تحتاج إلى جلسات قرائية فردية لموضوعات تختارها، ثم تكتب تأملاتها نحوها، ثم تقرأها جهرا أمام صديقاتها بعد التدرب عليها مما يحفز لديها الثقة بنفسها فيما تختاره وتقرأه.

وحيث إن الباحثة تعمل في مجال التدريس وضمن إطار المنهج الدراسي للطالبات قامت المعلمة الباحثة باستخدام بطاقات الملاحظة للطالبات لأداء مهارات القراءة الجهرية داخل الصف؛ بهدف توعية الطالبات بمهارات القراءة الجهرية من ناحية. وكسر حاجز الخجل من تعليق الأقران من ناحية أخرى، فكانت كالتالي:

أولا: بعد توزيع بطاقات التقييم الذاتي على كل طالبة ومراجعة المعلمة لمهارات القراءة الجهرية لهن وحثهن وتشجيعهن على ملء بطاقة التقييم الذاتي نهاية كل أسبوع دراسي لمعرفة مدى تطوير مهاراتها وإتقانها وكتابة عبارة تحفيزية للطالبة لوحظ وعي تام من قبل الطالبات بمهارات القراءة الجهرية وإتقان لتلك المهارات أثناء القراءة الجهرية في الصف.

ثانيا: تم الانتقال إلى البطاقة الثانية وهي تقييم الأقران حيث وزعت المعلمة البطاقات بين ست مجموعات في فصول مختلفة وكانت المجموعة تتكون من خمس طالبات يتم اختيار طالبة منهن لأداء القراءة الجهرية ويقمن باقي طالبات المجموعة بتقييم صديقتهن بناء على المهارات الموجودة في بطاقة تقييم الأقران، ثم يقمن بإرشادها وتشجيعها إلى الأداء الصحيح إذا أخطأت الطالبة في ذلك مع إتاحة الجو النفسي وروح التعاون بين الطالبات من قبل المعلمة.

ثالثا: تم انتقال المعلمة الباحثة للبطاقة الثالثة وهي بطاقة ملاحظة أداء الطالبة لمهارات القراءة الجهرية وكان عدد طالبات العينة (١٨) طالبة.

ومن منطلق هذه المشكلة قامت المعلمة الباحثة باختيار الموضوع والتخطيط للأدوات التي سيتم تنفيذها في مراحل البحث، والتي تساعد على تحقيق أهدافه والإجابة على تساؤلاته،

ويصف الجزء الآتي كيفية بناء تلك الأدوات وإجراءات تنفيذها والتأكد من صحتها وصدقها ثم جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها والوصول إلى النتائج.

أدوات جمع المعلومات خلال مراحل البحث

١- الاستبـــانـــات

قامت الباحثة بتصميم أدوات البحث للإجابة على السؤال الأول وهي عبارة عن استبانتين إحداها للطالبات والأخرى للمعلمات لمعرفة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية في حجرة الصف:

كانت الاستبانة الأولى للطالبات والتي تهدف إلى معرفة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف وبلغت عينة الدراسة للإجابة عن السؤال الأول (٧٢) طالبة توزعن في ثلاث شعب من طالبات الصف الأول ثانوي قسم المسارات وتتكون آداة الاستبانة من (٦) فقرات منها (٥) فقرات مغلقة وفقرة واحدة سؤال مفتوح وقد تضمنت الفقرات المغلقة على أسباب تتعلق بمهارات القراءة الجهرية والموضوعات القرائية وأسباب نفسية لدى الطالبات كالخوف والقلق وضعف الثقة بالنفس ويتم تقدير السبب من خلال المقياس الآتي (نعم – إلى حد ما – لا) وأما السؤال المفتوح فكان عن أسباب أخرى تذكرها الطالبة للعزوف عن القراءة الجهرية، وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرض الاستبانة على محكمين مختصين لإبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاستبانة وقد تم الأخذ بملحوظاتهم وتطوير الاستبانة بما يتناسب لتطبيقها.

أما الاستبانة الثانية فكانت للمعلمات ؛ وتهدف إلى معرفة أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف وبلغت عينة الدراسة للإجابة عن السؤال الأول (١٠) معلمات من ثلاث مدارس ثانوية مختلفة ومشرفة اللغة العربية، وتكونت الاستبانة من (٨) فقرات منها (٥) فقرات مغلقة تضمنت على أسباب تتعلق بمهارات القراءة الجهرية والموضوعات القرائية وأسباب نفسية لدى الطالبات كالخوف والقلق وضعف الثقة بالنفس ويتم تقدير السبب من خلال المقياس الآتي (نعم – إلى حد ما – لا) وكذلك اشتملت الاستبانة على ثلاث فقرات مفتوحة تهدف إلى ذكر أسباب أخرى من وجهة المعلمة، وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرض

الاستبانة على محكمين مختصين لإبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاستبانة، وقد تم الأخذ بملحوظاتهم وتطوير الاستبانة بما يتناسب لتطبيقها.

٢- بطاقات متنوعة لتقييم أداء الطالبات لمهارات القراءة الجهرية

ثم أعدت الباحثة ثلاث بطاقات متنوعة لتقييم أداء مهارات القراءة الجهرية لدى الطالبات ولمعرفة دور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة.

وقد اشتملت ملاحظة أداء الطالبات لمهارات القراءة الجهرية على ثلاث بطاقات وكانت كالآتي:

أولا: بطاقة تقييم ذاتي لكل طالبة توزعت لكامل عينة الدراسة من الطالبات بهدف توعيتهن ومعرفتهن الكاملة والتامة لمهارات القراءة الجهرية.

ثانيا: بطاقة تقييم للأقران كان مجموع البطاقات (٦) بطاقات حيث تكونت كل مجموعة من (٥) طالبات تختار المجموعة فيما بينهن طالبة تقرأ والباقيات يقيمن قراءة صديقتهن.

ثالثا: بطاقة ملاحظة لأداء (١٨) طالبة لثلاث فصول مختلفة على النصوص الموجودة في مقرر الكفايات اللغوية (٢-١) في الوحدة رقم (٣) حيث كان تقييم المعلمة لأداء الطالبة يسير على النحو الآتي:

تحصل الطالبة على (٥) نقاط إذا أتقنت جميع المهارات بينما تحصل الطالبة على (٤) نقاط إذا لم تتقن مهارة واحدة من المهارات وتحصل الطالبة على (٣) نقاط إذا لم تتقن مهارتين من المهارات أما إذا لم تتقن الطالبة ثلاث مهارات فستحصل الطالبة على نقطتين وتحصل الطالبة على نقطة واحدة إذا لم تتقن أربع مهارات. تم عرض الأدوات على مختصين وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم وتعديلها بناء على توجيهاتهم وملاحظاتهم ومن ثم تحكيم الأدوات من قبل مختصين في وزارة التعليم للتخطيط والمعلومات.

٣- المقـــابـــلات

أعدت الباحثة أسئلة مقابلة مع المعلمات ومشرفة للغة العربية، وعددهم (٨) معلمات ومشرفة اللغة العربية بهدف معرفة دور المعلمة في إثارة دافعية الطالبات وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية داخل حجرة الصف.

وكانت الأدوات المستخدمة في البحث والعينة المستهدفة لكل آداة كما هو موضح في الجدول رقم (١)

الجدول رقم (١) عينة البحث وأدواته

المـــرحـــلة	الصف الأول ثانوي قسم المسارات لثلاث شعب من أصل ثمان شعب
استبانة الطالبات	اجابت على الاستبانة ٧٢ طالبة لثلاث شعب شعبة رقم ١ مكونة من ٢٦ طالبة وشعبة رقم ٢ مكونة من ٢٤ طالبة وشعبة رقم ٣ مكونة من ٢٢طالبة
استبانة المعلمات	١٠ معلمات من مدارس مختلفة
بطاقة التقييم الذاتي	٧٢ طالبة
بطاقة تقييم الاقران	٦ بطاقات لست مجموعات كل مجموعة مكونة من ٥ طالبات
بطاقة ملاحظة الاداء	١٨ طالبة من ثلاث شعب تم اختيارهن بشكل عشوائي
المقابلة	٨ معلمات ومشرفة اللغة العربية

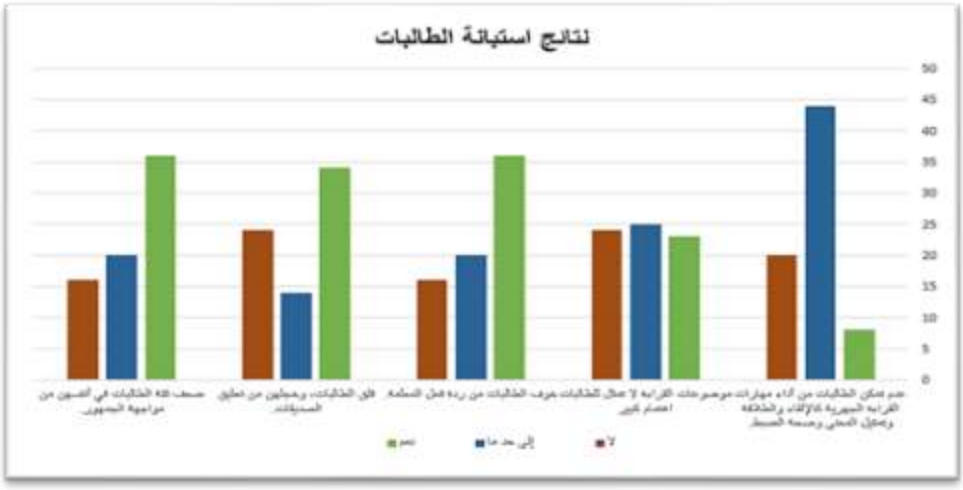
الإجـــابـــة علـــى أسئـــلة البحـــث

نتائج إجابة السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها

حيث كان السؤال الأول: ما أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام استبانتين الأولى للطالبات والثانية للمعلمات لمعرفة أسباب العزوف عن القراءة الجهرية في الصف لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وكانت نتائج إجابة استبانة الطالبات عن السؤال الفرعي الأول كالتالي:



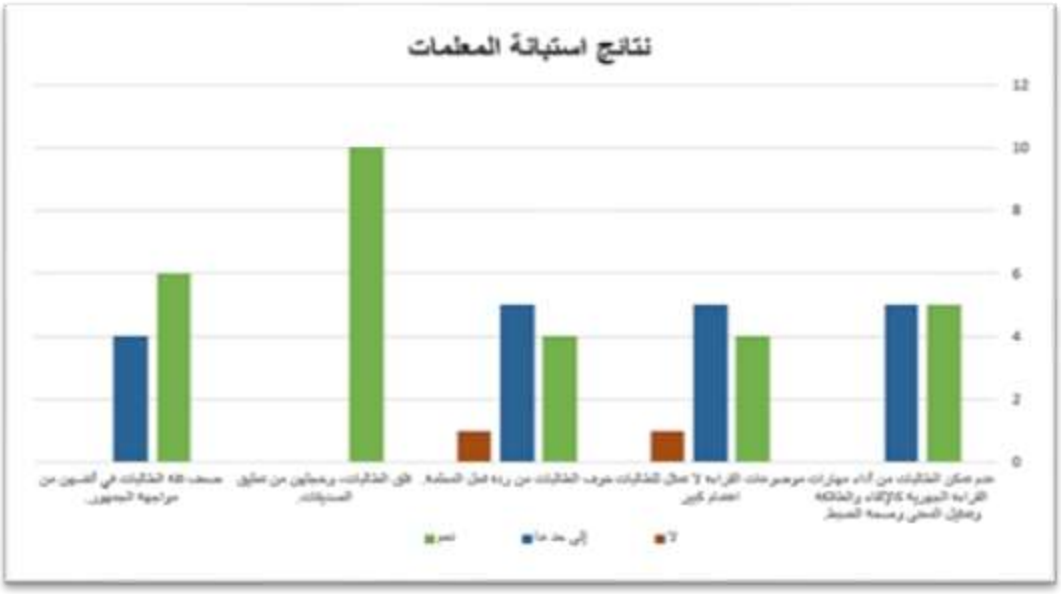
جدول رقم (٢) تحليل الأداة رقم (١) استبانة الطالبات

العبـــــــارات	نعم		إلى حد ما		لا	
	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪
١- عدم تمكن الطالبات من أداء مهارات القراءة الجهرية كالإلقاء والطلاقة وتمثيل المعنى وصحة الضبط.	٨	%١١	٤٤	%٦١	٢٠	%٢٨
٢- موضوعات القراءة لا تمثل للطالبات اهتمام كبير	٢٣	%٣٢	٢٥	%٣٥	٢٤	%٣٣
٣- خوف الطالبات من ردة فعل المعلمة.	٣٦	%٥٠	٢٠	%٢٨	١٦	%٢٢
٤- قلق الطالبات، وخجلهن من تعليق الصديقات.	٣٤	%٤٧	١٤	%١٩	٢٤	%٣٣
٥- ضعف ثقة الطالبات في أنفسهن من مواجهة الجمهور.	٣٦	%٥٠	٢٠	%٢٨	١٦	%٢٢

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن الطالبات اللاتي لا يتمكن من أداء مهارات القراءة الجهرية بلغت نسبتهن ١١% وهي نسبة قليلة، بينما اعتقدن ٢٠% من الطالبات أن هذا ليس هو السبب وراء العزوف عن القراءة الجهرية تماما، في حين أشرن ٦١% منهن أن عدم التمكن من أداء مهارات القراءة الجهرية يؤثر بدرجة متوسطة (إلى حد ما)على رغبة طالبات المرحلة الثانوية في القراءة الجهرية في الصف، بينما كانت النتائج المتعلقة بالعبارة رقم (٢) وهي موضوعات القراءة متقاربة جدا وتكاد تكون متساوية بين الطالبات، وأظهرت النتائج أن معظم الطالبات لديهن أسباب نفسية كالخوف من ردة فعل المعلمة والقلق والخجل من تعليق الصديقات وضعف الثقة بالنفس في مواجهة الجمهور تجعلهن لا يرغبن في القراءة الجهرية داخل الصف بينما ذكرت ست الطالبات في السؤال المفتوح من الاستبانة أن العزوف لديهن عن القراءة الجهرية في الصف بسبب مواقف قديمة وتجارب سيئة في سنوات الدراسة الماضية بعضها متعلق بالمعلمة وبعضها من الصديقات وبعضها الآخر من الأهل مما تركت في أنفسهن أثر كبير.

ويظهر من خلال نتائج الاستبانة أن غالبية طالبات المرحلة الثانوية يمتلكن مهارات القراءة الجهرية بنسبة متوسطة، وأن موضوعات القراءة تمثل لهن موضوع اهتمام، ولكن لديهن اتجاه سلبي نحو القراءة الجهرية داخل حجرة الصف وذلك لأسباب نفسية كالخوف من ردة فعل المعلمة والخجل من تعليقات الطالبات في الصف وعدم الثقة بالنفس، بينما ذكرت بعض الطالبات أن السبب في عدم الرغبة في القراءة الجهرية في الصف هو نتيجة تجارب سابقة في المرحلة الابتدائية ومواقف من الأهل تركت تأثير سلبي عليهن.

أما نتائج إجابة استبانة المعلمات عن السؤال الفرعي الأول كالتالي:



جدول رقم (٣) تحليل الأداة رقم (٢) استبانة المعلمات

العبـــــــارات	نعم		إلى حد ما		لا	
	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪
١- عدم تمكن الطالبات من أداء مهارات القراءة الجهرية كالإلقاء والطلاقة وتمثيل المعنى وصحة الضبط.	٥	%٥٠	٥	%٥٠	٠	%٠
٢- موضوعات القراءة لا تمثل للطالبات اهتمام كبير.	٤	%٤٠	٥	%٥٠	١	%١٠
٣- خوف الطالبات من ردة فعل المعلمة.	٤	%٤٠	٥	%٥٠	١	%١٠
٤- قلق الطالبات، وخجلهن من تعليق الصديقات.	١٠	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٥- ضعف ثقة الطالبات في أنفسهن من مواجهة الجمهور.	٦	%٦٠	٤	%٤٠	٠	%٠

ومن خلال نتائج الجدول (٣) ترى معظم المعلمات من خلال ملاحظاتهن لأداء طالبات المرحلة الثانوية أن معظم الطالبات الاتي لا يرغبن في القراءة الجهرية داخل الصف لديهن قلق وخجل من تعليق صديقاتهن لهن وبالتالي ضعف الثقة في النفس بينما تساوت النتائج في العبارة الأولى والثانية والثالثة.

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة المفتوحة من الاستبانة ترى معظم المعلمات أن من أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية ضعف التأسيس في المرحلة الابتدائية على مهارات القراءة الجهرية، بينما ذكرت معلمة أن بعض الطالبات أصواتهن منخفضة جدا مما يجعلها لا ترغب في القراءة وأن بعض الطالبات لا يحببن القراءة أبدا بالرغم

من إتقانها لمهارات القراءة الجهرية، وذكرت أخرى قد تكون لدى الطالبة عيوب في النطق مما يجعلها تخجل من تعليق صديقاتها، بينما ذكرت مشرفة اللغة العربية أن تحييد القراءة الجهرية في حصص اللغة العربية فقط له دور في عزوف الطالبات عن القراءة الجهرية.

نتائج إجابة السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها

حيث كان السؤال الثاني: ما دور المعلمة في إثارة الدافعية وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية في حجرة الصف لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

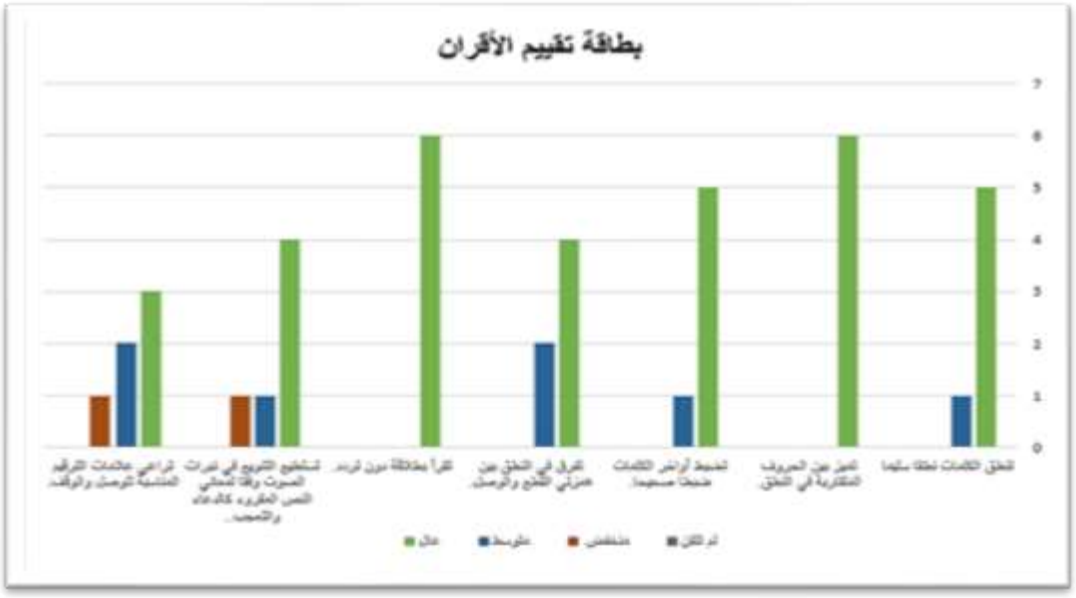
وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام البطاقات الثلاث لملاحظة أداء الطالبات لمهارات القراءة الجهرية في الصف وإجراء مقابلات مع المعلمات لمعرفة دور المعلمة في إثارة دوافع الطالبات نحو القراءة الجهرية، فكانت النتائج كالآتي:

أولا: بطاقات التقييم الذاتي:

أظهرت نتائج استخدام بطاقة التقييم الذاتي للطالبة أنه أصبح لدى طالبات الصف الأول الثانوي وعي تام بمهارات القراءة الجهرية وبالتالي قدرتهن على إتقان المهارات أثناء القراءة الجهرية في الصف وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Saat and Ozenc,2022) في فاعلية طريقة القراءة القائمة على التقييم الذاتي في تحسين مهارات القراءة للطلاب، وكان للمعلمة دور في حث الطالبات وتشجيعهن على ملء الطالبة لبطاقة التقييم الذاتي نهاية كل أسبوع دراسي؛ لمعرفة مدى تطوير مهاراتهن وإتقانهن لها، وقد حرصت المعلمة على كتابة عبارة تحفيزية على بطاقة كل طالبة. ونتيجة هذا الوعي والاتقان في أداء المهارات ارتفعت ثقة الطالبة بنفسها وبالتالي زادت رغبتها في القراءة الجهرية في الصف، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (ويزة، ٢٠١٧) في وجود علاقة قوية وموجبة بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم فكلما ارتفع مستوى الثقة عند طلاب الصف الأول ثانوي ترتفع الدافعية للتعلم لديهم.

ثانيا: بطاقة تقييم الأقران:

بعد توزيع البطاقات بين الست مجموعات وتقييم الأقران لأداء طالبة منهن لمهارات القراءة الجهرية لوحظت النتائج كالتالي:



جدول رقم (٤) أداة رقم (٣) بطاقة تقييم الأقران

ومن الجدول رقم (٤) يتضح من الرسم البياني لبطاقة تقييم الأقران أن جميع الطالبات يقرأن بطلاقة ودون تردد بنسبة ١٠٠%، وهذه النتيجة تدل على أن تقييم الأقران ساعد على إزالة الشعور بالخجل والقلق من تعليق الصديقات حيث أصبحن الطالبات يقرأن بدون تردد أو خجل من صديقاتهن مع معرفة ووعي تام بمهارات القراءة الجهرية، وكان للمعلمة دور أثناء ذلك في إثارة دوافع الطالبات نحو القراءة الجهرية ومرافقة أدائهن بالتوجيه المناسب وإرشادهن إلى تكرار القراءة بغرض التدرب وتحسين الأداء، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الخوالدة وعبيدات، ٢٠١٩) في أن لاستراتيجية قراءة الشريك أثر في تنمية مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية، وكذلك اتفقت النتائج مع دراسة (الحيالي وهندي، ٢٠١١) والذي أكد بأن استراتيجية تعليم الأقران لها دور كبير في إثارة انتباه الطالبات وتعزيز عملية التعلم والنمو في المهارات لديهن وفاعليتها في إزالة بعض العوامل النفسية.

ثالثا: بطاقة ملاحظة أداء الطالبة لمهارات القراءة الجهرية:

وكان عدد طالبات العينة (١٨) طالبة قامت المعلمة بملاحظة أدائهن لمهارات القراءة الجهرية وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) أداة رقم (٤) بطاقة ملاحظة تقييم أداء الطالبات

مهارات القراءة الجهرية	النقاط				
	٥	٤	٣	٢	١
	التكرارات				
١- تنطق الطالبة الكلمات نطقا سليما.	١٧	١	-	-	-
٢- تميز الطالبة بين الحروف المتقاربة في النطق.	١٧	١	-	-	-
٣- تضبط الطالبة أواخر الكلمات ضبطا صحيحا.	١٦	١	١	-	-
٤- تفرق الطالبة في النطق بين همزتي القطع والوصل.	١٧	١	-	-	-
٥- تقرأ الطالبة بطلاقة دون تردد.	١٨	-	-	-	-
٦- تنوع الطالبة في نبرات الصوت وفقا لمعاني النص المقروء كالدعاء والتعجب..	١٨	-	-	-	-
٧- تراعي الطالبة علامات الترقيم المناسبة للوصل والوقف.	١٨	-	-	-	-
٨- تقرأ الطالبة دون تلعثم أو خجل أو خوف.	١٨	-	-	-	-
٩- تقرأ الطالبة دون إضافة أو حذف بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.	١٦	٢	-	-	-

يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (٥) بعد تشجيع المعلمة للطالبات واطلاعهن على معايير مهارات القراءة الجهرية وتدريبهن عليها وإتاحة الجو النفسي لهن، أن الطالبات يقرأن بمهارات أدائية عالية وبإتقان لمهارات الطلاقة والسرعة والدقة في القراءة الجهرية وبدون تردد أو خوف من المعلمة أوخجل من تعليق الصديقات، واختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة (شاكر ومحي، ٢٠١٦) التي أظهرت ضعف طالبات الصف الأول متوسط في مهارات القراءة الجهرية. وكذلك أظهرت لنا نتائج بطاقات الملاحظة على أداء الطالبات لمهارات القراءة الجهرية، أن المعلمة استطاعت إثارة الدافعية لدى طالبات الصف الأول ثانوي، وتمكنت من تغيير الاتجاهات السلبية لديهن نحو القراءة الجهرية في حجرة الصف إلى اتجاهات إيجابية. فمن خلال دور المعلمة في التشجيع والتعزيز المستمر على القراءة الجهرية؛ فإنها بذلك تساعد الخجولات أو الخائفات على التخلص من الاتجاه السلبي نحو القراءة الجهرية، وتدفع الطالبة إلى الشعور بالثقة بدون تردد أو خجل وتعمل على تمكينها من مواجهة الحياة بقدرة وثقة ونجاح.

وأما بالنسبة لمعرفة دور المعلمة في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الجهرية لطالبات المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف فقد أعدت الباحثة أسئلة مقابلة مع (٨) معلمات من مدارس مختلفة، ومشرفة اللغة العربية وكانت النتائج كالتالي:

حيث ذكرت معظم المعلمات أن للمعلمة دور كبير في مساعدة الطالبة على التغلب على الخجل والخوف وعدم الثقة بالنفس وذلك بكثرة التدريب والممارسة على القراءة الجهرية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خضير ونصر، ٢٠١٠) في أن للقراءة المتكررة أثر في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهرية، بينما رأت أخرى أن إرشاد الطالبات إلى قراءة موضوعات محببة لهن وقراءتها بطريقة مؤثرة أمام صديقاتهن يساعد الطالبة على تكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية، وأشادت معلمتان أن للمسابقات وإقامة المناظرات والحوارات وعقد الندوات بين الطالبات دور كبير في إثارة دافعية الطالبات نحو القراءة الجهرية، ورأت مشرفة اللغة العربية أن كسر حواجز الخوف والتردد عند الطالبات يتم عن طريق تحفيزهن ودعم الثقة بأنفسهن وإكساب الطالبات مهارات القراءة الجهرية في مرحلة التأسيس ومتابعة المعلمة لتلك المهارات في كافة المراحل الدراسية ومن ثم معالجة المعلمة لأداء مهارات القراءة الجهرية للطالبات داخل الصف وتوظيف القراءة الجهرية في حصص المواد الأخرى.

وأما بالنسبة لنتائج اتجاه طالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الجهرية في الصف فقد ذكرت معلمة أن اتجاه معظم الطالبات نحو القراءة الجهرية في الصف اتجاه إيجابي وذلك لحبهم للقراءة أمام الجميع ورغبتهن في تقديم البرامج الإذاعية، بينما اتفقت معظم آراء المعلمات أن للطالبة اتجاه متغير نحو القراءة وذلك بسبب المرحلة العمرية المتغيرة للطالبة حيث أن حبها للقراءة وتأثير شخصية المعلمة عليها ورغبتها في القراءة أمام صديقاتها وحالتها النفسية كلها مؤثرات تؤثر على سلوك الطالبة واتجاهها نحو القراءة الجهرية. بينما ذكرت مشرفة اللغة العربية أن سبب الاتجاه المتغير لدى الطالبات نحو القراءة الجهرية يرجع إلى اختلاف قدرات الطالبات والفروق الفردية فيما بينهن وكذلك إن لبيئة الطالبة أثر كبير في التأثير على اتجاه الطالبة نحو القراءة، ترى الباحثة توافق رأي المشرفة مع دراسة (الصباطي،٢٠٢٠) في وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاه المراهق نحو القراءة وفقا للمتغيرات.

ومن أجل تحسين أداء الطالبات في الصف للقراءة الجهرية والتغلب على تلك المشاعر والآثار السلبية لديهن تقترح الباحثة التخطيط الجيد لمهارات القراءة الجهرية وتعزيز مهاراتها

وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها من خلال إقامة مناظرات بين الطالبات في موضوعات ترغب الطالبات فيها ويميلون إليها، والمعلم المتميز هوالذي يثمن أداء طلابه للقراءة الجهرية الصائبة منها والخاطئة ويكون ذلك إما بالثناء والتقدير أو بالدعاء والكلمة الطيبة مع مراعاة الفروق الفردية واحترام نفسياتهم وتهيئة الجو النفسي والحيوي داخل الصف، وهو الذي يُحسن التصرف في جميع المواقف ويتصرف تصرفا تربويا بحيث يؤدي قيم رسالته التربوية ويحقق الأهداف وينمي الكفاءات ويعزز الاتجاهات الإيجابية ويحاول التغلب على أي اتجاه سلبي لدى الطلاب؛ فكل ذلك يساعد الطلاب على إبراز طاقاتهم ومواهبهم وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو القراءة الجهرية.

التـــوصيـــات

وفي ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

- إتاحة الفرص للطالبات بإقامة مناظرات وندوات كحصص تطبيقية في المرحلة الثانوية كدعم لهن في أداء مهارات القراءة الجهرية.
- أهمية استخدام الطالبات لبطاقة تقييم الأقران في تعليم وتطوير مهارات القراءة الجهرية؛ وذلك لفاعليتها في تنمية أداء مهارات القراءة الجهرية وإزالة العوامل النفسية السيئة لديهن.
- حث المعلمات والمعلمين على تشجيع الطلاب والطالبات باستمرار وإثارة دافعيتهم نحو القراءة الجهرية.
- دعوة معلمي اللغة العربية إلى ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية.
- الحرص على الاهتمام بطلاب وطالبات المرحلة الثانوية وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة الجهرية باعتبارها وسيلة مهمة لبناء الثقة بالنفس وطريق لمواجهة تحديات الحياة والعمل.
- ممارسة القراءة الجهرية في كافة الحصص الدراسية وعدم اقتصارها على حصص اللغة العربية فقط.

- إتاحة فرص أداء القراءة الجهرية لجميع الطالبات، وعدم الاقتصار والتركيز على فئة معينة دون الأخرى وتنمية المشاركة والحوار والتعليقات الإيجابية فيما بين الطالبات.
- أن تراعي المعلمة الفروق الفردية والحالات النفسية والصحية لدى الطالبات، وتعمل على بث روح المودة بين الطالبات وترحب بالحوارات والآراء دون سخرية أو تسفيه.
- إعداد برامج إرشادية لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وكونها تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواقف القرائية.

المقـــترحـــات

- تطوير المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية والتركيز على القراءة الجهرية.
- تضمين المناهج الدراسية بموضوعات تهدف إلى رفع ثقة الطالبات في المرحلة الثانوية وإزالة الخوف والارتباك والشعور بالخجل وطرق تساعدها على حل مشكلاتها النفسية من خلال قراءتها
- إجراء بحوث نحو القراءة الجهرية للمرحلة الثانوية وتسليط الضوء عليها.
- توظيف الخبرات والأفكار البناءة ومجتمعات التعلم المهنية في التعليم.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠١٧). *موسوعة تعليم القراءة والقرائية في جميع المراحل الدراسية*. دار الشقري للنشر.

الحوامده، هيفاء عواد. (٢٠١٩). *مدى تمكن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران*. المجلة العلمية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٦)، ١٩٦-٢٢٠.

الحيالي، أحمد محمد، وهندي، عمار يلدا. (٢٠١١). *أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة*. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١١ (٢)، ١-٣٦.

الخوالدة، محمد، وعبيدات، رانية. (٢٠١٩). *أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥ (٢)، ٢١٩-٢٣٢.

الصباطي، إبراهيم سالم. (٢٠٢٠). *الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،٢١ (١)، ٢٠٧-٢١٩.

الصقيري، مها صالح. (٢٠١٩). *مستوى دافعية عينة من طالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الحرة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهن*. جدة: مجلة البحث العلمي في التربية، (٢٠)، ٨٩-١٢١.

العيسوي، جمال مصطفى، والشيزاوي، عبدالغفار محمد، وموسى، محمد محمود. (٢٠٠٥). *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي : بين النظرية والتطبيق*. دار الكتاب الجامعي.

الكحلوت، عماد حنون، والكحلوت، ريم شحدة. (٢٠٢١). *مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة وكالة الغوث الدولية في فلسطين "دراسة تقيمية"*. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ١ (٢)، ١١٣-١٤٤.

النصار، خالد عبدالعزيز. (٢٠١٢). *الإضاءة في أهمية الكتابة والقراءة*. الرياض، السعودية: دار العاصمة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عابد توفيق. (١٩٧٢). *الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية*. بغداد: مطبعة الإرشاد.

خضير، رائد محمود، ونصر، حمدان علي. (٢٠١٠). *أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية*.

رياض، عبدالرحيم أنور، والسبيعي، هدى تركي. (٢٠٠٨). *مهارات التعلم والاستذكار*. الدوحة: مطابع دار الشروق.

زايد، فهد خليل. (٢٠١١). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

شاكر، هدى محمود، ومحي، زينة سالم. (٢٠١٦). *تقويم أداء طالبات الصف الأول المتوسط في مهارات القراءة الجهرية*.

شنب، محمد، ويونس، ناريمان، وإسماعيل، منى، وعليان، هبة، وكمال، شيرين. (٢٠١٣). *درجة إتقان مهارة القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأساسية الأولى في تجمع مدارس الاميرة تغريد الاستكشافية بمديرية تربية لواء القويسمة*.

عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٤). *اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. دار الميسرة للطباعة والنشر.

عامر، فخرالدين. (٢٠٠٠). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية* (المجلد ط٢). دار عالم الكتب.

عبدالجواد، منتهى يحيى، وشحادة، فواز. (٢٠٢٠). *أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة*. جامعة الشرق الأوسط.

عيدان، بيداء عبدالرضا. (٢٠١٩). *أثر استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الثالث الابتدائي*. مجلة كلية التربية الأساسية،عدد خاص، ١٨-٤٢.

فياض، حنان محمد. (٢٠٢١). *أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية . عين شمس، ١(٤٥)،٣٨١-٤٨٤.

نصرالله، توفيق محمد، وبادي، غسان بادي. (١٩٨٨). *اتجاهات تلاميذالمرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية*.

نصر، مها سلامة، وزقوت، محمد شحادة. (٢٠١٤). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*.

ويزة، شريك. (٢٠١٧). *الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي* . مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية (٧) ١٦٧-١٨٧.

ثانيًا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Aldhanhani, Z. R., & Abu-Ayyash, E. A. (2020). Theories and Research on Oral Fluency : What is Needed? *Theory and Practice in Language Studies, 4*, pp. 379-388.

Saat, F., & Ozenc, E. G. (2022). Effect of Self-Evaluation-Based Oral Reading Method in Elementary school on Reading Fluency and Reading Comprehension. *Participatory Educational Research , 2*, pp. 437-462.

الملاحق

١- استبانة للطالبات عن أسباب عدم رغبة بعض الطالبات في القراءة الجهرية أثناء الحصة الدراسية

عزيزتي الطالبة: نأمل منك التكرم بوضع الإجابة المناسبة لك حول السؤال الآتي:

ماهي أسباب عزوف بعض الطالبات عن القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف من وجهة نظرك؟ علما بأن إجابتك ستعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث الإجرائي فقط. شاكرة لك حسن تعاونك وصدق إجاباتك.

١- عدم تمكن الطالبات من أداء مهارات القراءة الجهرية كالإلقاء والطلاقة وتمثيل المعنى وصحة الضبط.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٢- موضوعات القراءة لا تمثل للطالبات اهتمام كبير.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٣- خوف الطالبات من ردة فعل المعلمة.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٤- قلق الطالبات، وخجلهن من تعليق الصديقات.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٥- ضعف ثقة الطالبات في أنفسهن من مواجهة الجمهور.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٦- من وجهة نظرك:

هل هناك أسباب أخرى تجعل بعض الطالبات لا يرغبن في القراءة الجهرية أثناء الحصة الدراسية؟ (أذكريها).

.....

٢- استبانة للمعلمات عن أسباب عدم رغبة بعض الطالبات في القراءة الجهرية أثناء الحصة الدراسية

عزيزتي المعلمة: نأمل منك التكرم بوضع الإجابة المناسبة لك حول السؤال الآتي:

ماهي أسباب عزوف بعض الطالبات عن القراءة الجهرية في المرحلة الثانوية داخل حجرة الصف من وجهة نظرك؟ علما بأن إجابتك ستعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث الإجرائي فقط. شاكرة لك حسن تعاونك وصدق إجاباتك.

١- عدم تمكن الطالبات من أداء مهارات القراءة الجهرية كالإلقاء والطلاقة وتمثيل المعنى وصحة الضبط.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٢- موضوعات القراءة لا تمثل للطالبات اهتمام كبير.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٣- خوف الطالبات من ردة فعل المعلمة.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٤- قلق الطالبات، وخجلهن من تعليق الصديقات.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٥- ضعف ثقة الطالبات في أنفسهن من مواجهة الجمهور.

- نعم
- إلى حد ما
- لا

٦- من وجهة نظرك:

هل هناك أسباب أخرى تجعل بعض الطالبات لا يرغبن في القراءة الجهرية أثناء الحصة الدراسية؟ (أذكريها).

.....

٧- ما موقف الطالبات في المرحلة الثانوية واتجاههن نحو القراءة الجهرية داخل الصف؟

.....

٨- بناء على إجابتك للسؤال السابق اذكري سبب ذلك.

.....

٣- بطاقة تقييم ذاتي للطالبة عن مهارات القراءة الجهرية

مهـــارات القـــراءة الجهـــريـــة	أُتقن بمستوى عال	أُتقن بمستوى متوسط	أُتقن بمستوى منخفض	لا أُتقن
١- أنطق الكلمات نطقا سليما.				
٢- أميز بين الحروف المتقاربة في النطق.				
٣- أضبط أواخر الكلمات ضبطا صحيحا.				
٤- أفرق في النطق بين همزتي القطع والوصل.				
٥- أقرأ بطلاقة دون تردد.				
٦- أستطيع التنويع في نبرات الصوت وفقا لمعاني النص المقروء كالدعاء والتعجب..				
٧- أراعي علامات الترقيم المناسبة للوصل والوقف.				

٤- بطاقة تقييم الأقران للطالبات

مهـــارات القـــراءة الجهـــريـــة	أُتقنت بمستوى عال	أُتقنت بمستوى متوسط	أُتقنت بمستوى منخفض	لم تتقن
١- تنطق الكلمات نطقا سليما.				
٢- تميز بين الحروف المتقاربة في النطق.				
٣- تضبط أواخر الكلمات ضبطا صحيحا.				
٤- تفرق في النطق بين همزتي القطع والوصل.				
٥- تقرأ بطلاقة دون تردد.				
٦- تستطيع التنويع في نبرات الصوت وفقا لمعاني النص المقروء كالدعاء والتعجب..				
٧- تراعي علامات الترقيم المناسبة للوصل والوقف.				

٥- بطاقة تقييم الأداء لمهارات القراءة الجهرية

اليوم: التاريخ: الفصل:

مهارات القراءة الجهرية	الطالبة	الطالبة	الطالبة	الطالبة	الطالبة	الطالبة	الطالبة	الطالبة
٢- تنطق الطالبة الكلمات نطقا سليما.								
٢- تميز الطالبة بين الحروف المتقاربة في النطق.								
٣- تضبط الطالبة أواخر الكلمات ضبطا صحيحا.								
٤- تفرق الطالبة في النطق بين همزتي القطع والوصل.								
٥- تقرأ الطالبة بطلاقة دون تردد.								
٦- تنوع الطالبة في نبرات الصوت وفقا لمعاني النص المقروء كالدعاء والتعجب..								
٧- تراعي الطالبة علامات الترقيم المناسبة للوصل والوقف.								
٨- تقرأ الطالبة دون تلعثم أو خجل أو خوف.								
٩- تقرأ الطالبة دون إضافة أو حذف بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.								
ملاحظة تود المعلمة ذكرها ...								

تقييم المعلمة لأداء الطالبة

أعلى نقطة ٥ وأدنى نقطة واحدة

تحصل الطالبة على ٥ نقاط إذا أتقنت جميع المهارات.

تحصل الطالبة على ٤ نقاط إذا لم تتقن مهارة واحدة من المهارات.

تحصل الطالبة على ٣ نقاط إذا لم تتقن مهارتين من المهارات.

تحصل الطالبة على نقطتين إذا لم تتقن ثلاث مهارات.

تحصل الطالبة على نقطة واحدة إذا لم تتقن أربع مهارات.

أدوات الســـؤال الثـــانـــي

٦- أسئلة المقابلة

عزيزتي المعلمة:

تهدف هذه المقابلة إلى دراسة اتجاه طالبات المرحلة الثانوية للقراءة الجهرية داخل حجرة الصف ومعرفة أسباب ذلك ثم مواجهة التحديات التي تظهر للطالبة والمعلمة؛ لذلك رأيك يهمنا وساعدنا على الوصول إلى نتائج تتميز بالمصداقية والدقة.

س١/ من وجهة نظرك:

ما أسباب عدم رغبة بعض طالبات المرحلة الثانوية عن القراءة الجهرية داخل حجرة الصف؟

.....

س٢/ بناء على إجابتك السابقة اقترحي حلا لذلك.

.....

س٣/ ما دور المعلمة في إثارة دافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الجهرية؟

.....

س٤/ ما مقترحاتك من أجل تحسين مهارات طالبات المرحلة الثانوية، وممارستهن للقراءة الجهرية داخل حجرة الصف؟

.....

العـــدد (١٠)، ينـــايـــر ٢٠٢٢، ص ص ٦٥ – ٨٦

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

إعـــداد

أ/ تغـريـد مـزيـد المـزيـد

باحثة بقسم التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية، كلية التربية، جامعة القصيم

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

أ/ تغريد مزيد المزيد (*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم والطلبة والمنهج والمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) من معلمي التربية الخاصة بمنطقة الدمام، وتم استخدام المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن هناك صعوبة في متابعة الطلبة بشكل فردي، وأن البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام منصة التعليم الإلكتروني، وكانت مصادر التعلم غير متوافقة مع المنهج، وكان من أبرز التوصيات وضع آلية للتعامل مع التعليم الإلكتروني للطلبة بشكل فردي والعمل على تهيئة بيئة مدرسية تشجع على استخدام منظومة التعليم الالكتروني.

الكلمات المفتاحية: التحديات، ذوي الإعاقة السمعية، التعليم الإلكتروني.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية، جامعة القصيم. إيميل:421214435@qu.edu.sa

Challenges facing students with hearing disabilities in applying e-learning from the viewpoint of special education teachers

Taghreed mazyad Almazyad

Abstract

The current study aimed to identify the challenges facing students with hearing disabilities from the point of view of special education teachers that relate to the teacher, students, curriculum and school. The study sample consisted of (35) special education teachers in the Dammam region. The descriptive approach was used, and the questionnaire was used as a tool for gathering information. There is difficulty in following up on students individually, and that the school environment does not encourage the use of the e-learning platform, and the learning resources are not compatible with the curriculum. One of the most prominent recommendations was to establish a mechanism to deal with e-learning for students individually and to work on creating a school environment that encourages the use of the e-learning system.

Keywords: challenges, people with hearing disabilities, e-learning.

مقـــدمـــــة:

يتسارع التقدم التكنولوجي في عصرنا الحالي ومن ضمن هذا التسارع ما طال التعليم وأصبح الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في المدارس سواء كان داخلها أم خارجها.

لذلك يتيح نظام التعليم الإلكتروني للطلبة الالتحاق بمقاعد الدراسة في أي وقت وأي مكان وأي سن، من الضروري الإشارة إلى تطور التعليم في جميع المجالات التي تسير في صالح التعليم الإلكتروني (حمدان، ٢٠١٨).

ولقد نادى العديد من التربويين والمتخصصين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع بضرورة توظيف تقنيات التعليم التي تناسبهم، فاستخدام التقنية يساعد المعلم على إيصال المعلومة بشكل واضح ويبعد الملل الذي يشعر به الطلبة داخل غرفة الصف أوخارجها (زيد، التركي، ٢٠١٨).

مشكـــلة الـــدراســـة:

إن العالم يهتم بالتعليم التكنولوجي وزاد الاهتمام بوجود جائحة كورونا والمملكة العربية السعودية فقد اهتمت وأصبحت من أوائل الدول التي اهتمت بهذا الأمر، وقد استخدمت وزارة التربية والتعليم مشروع "منصة مدرستي "والذي يهدف إلى التمكن من استخدام أدوات التقنية من قبل الطلبة في عملية التعلم، سواء كان ذلك داخل الفصول الدراسية أو المنازل، ولكن لا توجد دراسات تبين لنا واقع استخدام هذه المنصة كبديل للتعليم التقليدي ومدى تفاعل الطلبة عامة وطلبة الإعاقة السمعية خاصة وما الصعوبات التي تواجههم في استخدامها ومدى التدريب اللازم لهم وما يعانونه من استخدام التعليم الإلكتروني.

لذلك فإن مشكلة البحث تتبلور في معرفة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أثناء استخدام التعليم الإلكتروني سواء كانت متعلقة بالمعلم، أو المدرسة أو المنهج أو الطالب.

أسئلة الدراسة:

١- ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم؟

٢- ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطلبة؟

٣- ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج؟

٤- ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم.

٢- الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطلبة.

٣- الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج.

٤- الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- معرفة ما يحتاجه معلمي التربية الخاصة من آليات الاعتماد على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتقنيات التعليم بصورة عامة.

٢- قلة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع التعليم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية وذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

٣- يعد الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أثناء استخدام التعليم الإلكتروني من الأمور الهامة لتلافيها في عملية التخطيط والتنفيذ.

الأهمـــية التطبيقـــية:

١- تقديم عدد من النتائج التي تسهل للقائمين على عملية تخطيط وتطوير التعليم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية بالآخذ بالنتائج في معرفة واقع التعليم العام المعتمد على استخدام التعليم الإلكتروني.

٢- الاستفادة من نتائج الدراسة في توظيف التعليم الإلكتروني من قبل معلمي التربية الخاصة.

٣- قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة الطلبة في تخطي التحديات التي تواجههم أثناء التعليم الإلكتروني.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود البشرية:** تمثلت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة وعددهم (٣٥) من فئة الذكور والإناث.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على عدد من المراكز والمدارس الموجودة في منطقة الدمام.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام ١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

- **التحديات:** هي كافة الصعوبات والحواجز التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة أثناء دراستهم وتؤثر على مستوى التحصيل لديهم. (العدرة، ٢٠١٥).
- **ذوي الإعاقة السمعية:** هم الأشخاص الذين يولدون فاقدين السمع بدرجة تكفي لإعاقة بناء الكلام واللغة. (هوساوي، ٢٠١٣).

- **التعليم الإلكتروني:** هو أحد أشكال التعليم عن بعد يستخدم فنيات الاتصال الحديث من أجل توصيل المعلومة للمتعلمين بوقت سريع وتكلفة قليلة لإدارة العملية التعليمية، وضبطها لقياس أداء المتعلمين وتقييمهم (مراد، منير، ٢٠١٨).
- **معلمي التربية الخاصة:** هم المعلمين الذين يتولون العملية التعليمية في أي مؤسسة تعليمية يقوم من خلالها بتنفيذ الخطط الفردية والجماعية، وذلك من خلال تجزئت الهدف إلى مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق هدف معين (غدايفي، فرحات، ٢٠٢٠).

تعددت تعريف التعليم الإلكتروني:

- المقصود من التعليم الإلكتروني أنه وسيلة لدعم العملية التعليمية وتحولها من مرحلة التلقين إلى مرحلة الإبداع، وتنمية المهارات بالاعتماد على الحواسيب ووسائطها، وأدت القفزة السريعة في مجال التقنية إلى ظهور أنماط جديدة في التعليم والتعلم. (الواثق، ٢٠٢١).
- ويعد التعليم الإلكتروني طريقة من طرق التعلم باستخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعددة والتعليم الالكتروني أوسع من التعلم الإلكتروني لإتاحة استخدامه داخل قاعات الدراسة. (المومني، ٢٠٢١).
- ويمثل التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية تقدم برامج تعليمية للطلبة أو المتدربين في أي وقت وأي مكان باستخدام شبكة الإنترنت، حتى يتم توفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر. (يسعد، ٢٠٢٠)

الإطـــار النظـــري

مفهـــوم التعلـــيم الإلكـــترونـــي:

- لازال هناك اختلاف علمي حول مسألة تحديد مصطلح لمفهوم التعليم الإلكتروني، كما أطلقت عليه العديد من المسميات منها التعليم الافتراضي أو التعليم المباشر، ولكن الباحث اختار تعريف يشمل التعليم الإلكتروني هو التعليم الذي يقدم محتوى تعليمي بوسائط إلكترونية مثل الإنترنت أو الأشرطة السمعية أو التدريس المعتمد على الحاسوب (حمدان، ٢٠١٨).

فلسفة التعليم الإلكتروني:

يقوم على فلسفة التعلم عن بعد الذي يعتمد على التعلم الذاتي إذ تقوم العملية التعليمية على اعتماد الدارس على نفسه (حمدان، ٢٠١٨).

أهداف التعليم الإلكتروني:

١- دعم عملية التفاعل بين المعلمين والطلبة.

٢- تثقيف المجتمع إلكترونيا وتعريفهم بأهمية التعليم الإلكتروني.

٣- تناقل الخبرات بين المعلمين والتربويين عن طريق المؤتمرات وحلقات التواصل.

٤- تقديم التعليم لمختلف الفئات العمرية مع مراعاة الفروق بينهم. (عطا، ٢٠١٧).

أنواع التعليم الإلكتروني:

١- التعليم الإلكتروني (المتزامن):

هي العملية التعليمية التي يتم فيها نقل الدروس بين المعلم والمتعلم في نفس الوقت.

٢- التعليم الإلكتروني (غير المتزامن):

هي العملية التعليمية التي يحصل فيها المتعلم على دورات يتم فيه تحديد الوقت والمكان بما يناسب ظروف المتعلم مثل البريد الإلكتروني.

٣- التعليم الإلكتروني (المدمج):

هي العملية التعليمية التي يتم فيها دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي. (ملش، ٢٠٢١).

مميزات وخصائص التعليم الإلكتروني:

١- يتميز التعليم الإلكتروني بسعته الكبيرة وقدرته على استيعاب أكبر قدر من الطلبة.

٢- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تفاعلية.

٣- التجديد والتطوير المستمر للمحتوى التعليمي.

٤- تشجيع المتعلم على الاعتماد على ذاته وقدرته على التعلم الذاتي.

٥- تعدد طرق وأساليب التقويم. (غربي، ٢٠٢١).

سلبيات التعليم الإلكتروني:

١- يتطلب إنشاء بنية تحتية من معامل وأجهزة وشبكة إنترنت.

٢- غياب الجانب الإنساني لاعتماده على الأجهزة.

٣- يتطلب التدريب المستمر.

٤- الجلوس أمام الحاسب الآلي لفترات طويلة مما يسبب التعب والإرهاق.

٥- صعوبة التقويم.

٦- عدم استجابة الطلبة مع التعليم الإلكتروني لانشغالهم بمواقع أخرى أو عدم ملائمة المحتوى لهم.

يشير (المومني، ٢٠٢١) أن هناك العديد من أساليب تقديم المقرر في بيئة التعليم الإلكتروني:

١- **المفكرات الإلكترونية:** هي أدوات يستخدمها الطلبة لتسجيل ملاحظاتهم المهمة أثناء العملية التعليمية.

٢- **تقديم النصائح والتلميحات:** هي عبارة عن تقديم النصائح والإرشادات إلى الطلبة عن كيفية البحث عن المقرر المطلوب.

٣- **الخرائط المعرفية:** هي رسوم تخطيطية يتم فيها ترتيب المقرر الدراسي.

٤- **التشبيهات والرسومات:** هي تصوير المعرفة على هيئة مقاطع فيديو أو صور.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الزهراني والسالم (٢٠٢١) معرفة مجالات استخدام التقنية في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع ومعرفة التحديات التي تواجههم في البيئة التعليمية الرقمية وتضمنت عينة الدراسة (٨) مشاركين من قيادات التعليم وتم جمع المعلومات عن طريق المقابلة وتم استخدام المنهج النوعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قلة البرامج الرقمية وضعف توظيف

النماذج وتنفيذها لذلك أوصى الباحثان بضرورة تفعيل التنفيذ حتى تصل العملية التعليمية لأفضل مراحلها في البيئة الرقمية.

وناقشت دراسة زيد والتركي (٢٠١٨) بهدف معرفة معوقات استخدام تقنيات التدريس بمعهد الصم بمدينة زليتن، وتضمنت عينة الدراسة (٩٠) معلم، حيث أظهرت النتائج صعوبة التقنيات وندرة البرامج والمواقع الإلكترونية التي يستفيد منها وضعف تأهيل المعلم في استخدام التقنية.

وهدفت دراسة سالم (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع استخدام الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للتقنيات التعليمية في مرحلة التعليم العالي، وتضمنت عينة الدراسة (٤٠) طالب أصم وضعيف سمع، حيث أظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تحول أوتقلل استخدام البرامج هو ضعف اللغة العربية في القراءة والكتابة مما يحد من استفادتهم من التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة krishnan et all (٢٠٢٠) إلى اكتشاف التحديات التي يواجهها الطلاب ضعاف السمع أثناء الجائحة تضمنت العينة (١٠) من طلبة ذوي الإعاقة السمعية تتراوح أعمارهم بين (١٩-٢٢) سنة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة نتج عنها أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لديهم إعاقة في مهاراتهم الاجتماعية تجاه الأخرين أثناء الوباء، وأوصى الباحثون باستكشاف المزيد من الأبحاث حول ضعف السمع ووضع منهجية لمساعدتهم للدخول في المجتمع.

وهدفت دراسة القريني والعاصم (٢٠٢١) إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء تعليمهم عن بعد في المملكة العربية السعودية تضمنت العينة (٣٧) من أولياء الأمور، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة نتج عنها أن الطلاب يحتاجون إلى أشكال من الدعم المستمر من أسرهم ومدارسهم لتخطي هذه التحديات، وأوصى الباحثون إلى أنه يجب على أولياء الأمور في معرفة كيفية استخدام مدرستي بشكل فعال وطلب الدعم عند الحاجة، وعرض لغة الإشارة لجميع مقاطع الفيديو التي يعرضها المعلم في المنصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اجتمعت الدراسات السابقة على هدف محدد وهو معرفة التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة السمعية، سواء كانت في المعاهد أو جميع مراحل التعليم المختلفة، قام (السالم والزهراني،

٢٠٢١) بـالتعرف علـى مجـالات اسـتخدام التقنيـة ومعرفـة التحـديات التـي تـواجههم فـي البيئـة التعليمية، وقام (زيد والتركي، ٢٠١٨)بالتعرف على المعوقات التي تواجههم في استخدام تقنيات التدريس بمعهد الصم، قام (سالم، ٢٠١٧) بـالتعرف علـى واقـع اسـتخدام الطـلاب للتقنيـات فـي التعليم العـالي، وقام (كريشنان وآخرون، ٢٠٢٠)بالتعرف علـى التحـديات التـي يواجهها الطـلاب ضعاف السمع أثناء الجائحة، وقام(القريني والعاصم، ٢٠٢١)بالتعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء تعليمهم عن بعد في المملكة، إذن اجتمعت جميع الدراسات على معرفة التحديات وتحديد العقبات التي تواجههم وتوفير التقنيات المناسبة لهم.

منهجـــية الـــدراســـة وإجـــراءاتهـــا

منهـــج الـــدراســـة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة تبين أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لطبيعة الدراسة والملائم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتم اختيار المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها.

مجتمـــع الـــدراســـة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي التربية الخاصة من فئة الذكور والإناث خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ.

عينـــة الـــدراســـة:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥) من معلمي التربية الخاصة في منطقة الدمام خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ.

أدوات الـــدراســـة:

لجمع بيانات الدراسة والإجابة عن الأسئلة وتحقيق أهدافها قامت الباحثة بإعداد أداة البحث والمتمثلة في استبانة للتعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

وقمت باتباع الإجراءات التالية في إعداد الاستبانة:

تحديد الهدف من الاستبانة

تهدف الاستبانة إلى دراسة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

قامت الباحثة بإعداد استبانة للتعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وتحتوي تلك الاستبانة على قسمين حيث يتضمن القسم الأول البيانات الأولية للمشارك، والقسم الثاني يتضمن محاور الاستبانة على الترتيب التالي:

١- المحور الأول: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم وبلغت فقرات هذا المحور (١٠) فقرة.

٢- المحور الثاني: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة وبلغت فقرات هذا المحور (١٠).

٣- المحور الثالث: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج وبلغت فقرات هذا المحور (٧).

٤- التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب وبلغت فقرات المحور (٧).

وبذلك بلغ عدد الفقرات الكلي في الاستبانة (٣٤) فقرة

ولقياس التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة اختارت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي ذو الخيارات اللفظية (موافق بشدة، موافق، محايد، أرفض، أرفض إطلاقا) وهو مقياس ترتيبي يقابله تقديرات كمية:

(موافق بشدة= ٥درجات، موافق=٤ درجات، محايد = ٣درجات، أرفض=٢ درجتان، أرفض إطلاقا=١) حيث يقوم المعلم والمعلمة بوضع علامة امام أحد الخيارات الموجودة في كل

فقرة وبتجميع هذه الدرجات تحدد الدرجة الكلية للمشارك والتي يتم من خلالها الحكم على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم.

ضبـط الاستبـانـة:

١- التحقق من صدق الاستبانة:

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح وملائمة فقرات الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت من أجله مع إمكانية تقديم أي تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة وجاءت النتائج أن الاستبانة واضحة وليس هناك أي غموض في فقراتها وكذلك ملائمة كل فقرة منها وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه مع إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات وقد تم عمل هذه التعديلات وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة لقياس هذه الدراسة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق مفردات الاستبانة تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات محوري الاستبانة بين بعضها وبينها وبين الدرجات الكلية للاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)وأشارت النتائج إلى أن:

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة انها دالة إحصائيا مما يدل على أن الاستبانة تتصف بالصدق ويوضح الجدول الاتي معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة.

جـــــدول (١)

المحاور الفرعية	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحاور الفرعية
الاستبانة	٠,٩٦٣**	٠,٧٠٤**	٠,٧٤**	٠,٧١**	الاستبانة ككل

حســاب ثبــات الاستبــانــة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بحساب معامل الفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة ويوضح الجدول الآتي معامل الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

جـــــدول (٢)

المحـــــاور	عــدد الفقــرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول	١٠	٠,٩٨٢
المحور الثاني	١٠	٠,٩١٠
المحور الثالث	٧	٠,٩٥٤
المحور الرابع	٧	٠,٩٣٠
الاستبانة ككل	٣٤	٠,٩٧٣

تشير نتائج الجدول إلى أن معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة على درجة عالية من الثبات إذآ أصبحت الاستبانة في صورته النهائية وتم تطبيقه على عينة البحث اعتمد على مقياس كمي وفق مقياس ليكرت الخماسي.

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لاستجابة الاستبانة

جـــــدول (٣)

الـــــدرجـــــة	المتـــوســـط المـــرجـــح	الاستجـــابـــة
ضعيف جدا	من ١إلى١,٨٠	غير موافق اطلاقا
ضعيفة	من ١,٨١إلى٢,٦٠	غير موافق
متوسطة	من ٢,٦١إلى٣,٤٠	محايد
مرتفعة	من ٣,٤١إلى٤,٢٠	موافق
مرتفعة جدا	من ٤,٢١إلى٥	موافق تماما

إجـــراءات الـــدراســـة:

١- تم اعداد الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها.

٢- تم توزيعها على العينة المستهدفة.

٣- تم تفريغ ومعالجة بيانات الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss).

٤- لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها بمساعدة المحلل الإحصائي فقد تم استخدام برنامج (spss) في حساب المقاييس الإحصائية.

أ) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات عينة الدراسة تجاه فقرات المحاور.

ب) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

تم تطبيق أداة الدراسة وتم جمع البيانات وتفريغها وتصفيتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية spss واستخدمت الباحثة لمعالجة البيانات والحصول على النتائج عدد من الأساليب

الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة على هذا النحو.

نص السؤال الأول على "ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم؟

وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة والذي تضمن (١٠) فقرات وجاءت النتائج الخاصة باستجابات العينة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم كما يوضحها

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

جدول رقم (١) تحديات تتعلق بالمعلم

فقرات البعد الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحديات
١-لا يوجد دورات تدريبية للمعلم على استخدام منظومة التعليم الإلكتروني	٣,٣٤	١,٢٨٢	٩	متوسطة
٢-لا يمتلك المعلم المهارات الكافية لاستخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٤٣	١,١٧	٨	مرتفعة
٣-قلة الحوافز المعنوية للمعلمين لاستخدام منظومة التعليم الإلكتروني	٣,٤٦	١,٢٩١	٧	مرتفعة
٤-كثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم.	٣,٢	١,٢٠٨	١٠	متوسطة
٥-يعتقد المعلم أن استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس غير مفيد	٣,٥٧	١,٠٦٥	٤	مرتفعة
٦-صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي.	٣,٧٤	١,١٢	١	مرتفعة
٧-عدم قدرة المعلم على تنظيم التفاعل الاجتماعي الإلكتروني للطالب المعاقين سمعيا	٣,٧١	١,١٥٢	٢	مرتفعة
٨-صعوبة استخدام المعلم لأدوات ووسائل التقويم الإلكتروني للطالب ذوي الإعاقة السمعية	٣,٦٦	١,٢٣٥	٣	مرتفعة
٩-عدم تناسب أعداد معلمي المعاقين سمعيا مع احتياجات الطالب ذوي الإعاقة السمعية	٣,٤٩	١,١٩٧	٦	مرتفعة
١٠-تواجه المعلمين مشاكل في إعداد المحاضرات المصورة.	٣,٥٧	١,١٧	٥	مرتفعة
المتوسط المرجح للبعد الأول	٣,٥١٧١	١,٠٤٩٧٩	مرتفعة	

ويتضح من الجدول أن التقدير العام للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم كان بمتوسط عام (٣,٥١٧١) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١إلى٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم مرتفعة.

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢) يتضح أن هناك تقارب في استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم حيث تراوحت متوسطات درجاتهم ما بين (٣,٢-٣,٧٤) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يوضح التقارب التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمعلم ويتضح من النتائج أن:

جاءت العبارة رقم (٦) وهي صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي بالمرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٧٤) وجاءت العبارة رقم (٤) وهي كثرة الاعمال التي تقع على عاتق المعلم.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة؟

وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة والذي تضمن (١٠) فقرات وجاءت النتائج الخاصة باستجابات العينة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة.

كما يوضحها جدول (٢)

جدول (٢) تحديات تتعلق بالمدرسة

فقرات البعد الثاني	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحديات
١١- المدرسة غير مزودة بأنظمة التعليم الإلكتروني.	٣,٧٧	١,٠٣١	٣	مرتفعة
١٢ - المدرسة غير مزودة بشبكة اتصال(الانترنت)	٣,٥٧	٠,٩٤٨	١٠	مرتفعة
١٣- لا تتوافق الكتب المدرسية مع استخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٧٧	١,١٩٠	٤	مرتفعة
١٤- لا تقدم المدرسة الدعم الفني اللازم لاستخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٧١	١,٢٧٤	٥	مرتفعة
١٥- البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام منظومة التعليم الإلكتروني.	٣,٨٣	١,٠٤٣	١	مرتفعة
١٦- لا توفر المدارس دورات إلكترونية ارشادية تدريبية للمعلمين.	٣,٨٠	١,١٠٦	٢	مرتفعة
١٧- ضعف البنية التحتية التكنولوجية للمدارس	٣,٦٠	١,٠٦٣	٨	مرتفعة
١٨- عدم وجود فصول ذكية بالمدارس.	٣,٦٠	١,١٩٣	٩	مرتفعة
١٩- عدم توافر محتوى تعليمي تفاعلي خاص بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية على موقع المدرسة.	٣,٧١	١,٢٠٢	٦	مرتفعة
٢٠- عدم مراعاة المقررات الإلكترونية لقدرات وميول الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	٣,٦٦	١,١١٠	٧	مرتفعة
المتوسط المرجح للبعد الثاني	٣,٧٠٢٩	٠,٩٣٤١٥	مرتفعة	

ويتضح من الجدول(٢) أن التقدير العام للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة كان بمتوسط عام (**٣,٧٠٢٩**) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من **٣,٤١**إلى **٤,٢٠**) وهي الفئة التي تشير إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة مرتفعة.

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح أن هناك تقارب في استجابات افراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة حيث تراوحت متوسطات درجاتهم ما بين (**٣,٥٧-٣٨٣**) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يوضح

التقارب في التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمدرسة ويتضح من النتائج:

جاءت العبارة (١٥) وهي البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام منظومة التعليم الالكتروني بالمرتبة الأولى من حيث استجابات افراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٣)

الإجابة عن السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج؟

وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث والذي يتضمن (٧) فقرات.

وجاءت النتائج الخاصة باستجابات العينة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج كما يوضحها.

جدول (٣) تحديات تتعلق بالمنهج

فقرات البعد الثالث	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحديات
٢١- مصادر التعلم والتدريس المتوفرة في منصة التعليم الإلكتروني غير متوافقة مع المنهج.	٣,٩٤	٠,٩٣٨	١	
٢٢- تتطلب المدارس تقييمات للطلاب لا تتماشى مع استخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٥٤	١,١٤٦	٥	مرتفعة
٢٣-صعوبة تدريس محتويات بعض الدروس من خلال التعليم الإلكتروني.	٣,٦٠	١,٠٦٣	٣	مرتفعة
٢٤- صعوبة تطبيق أنشطة المنهج باستخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٦٩	٠,٩٦٣	٢	مرتفعة
٢٥- صعوبة تطبيق التعليم الإلكتروني في بعض المواد التعليمية	٣,٦٠	١,١٤٣	٤	مرتفعة
٢٦- صعوبة فهم محتوى المنهج من خلال التعليم الإلكتروني.	٣,٢٦	١,١٤٦	٧	متوسطة
٢٧-عدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم الإلكتروني.	٣,٢٩	١,٢٢٦	٦	متوسطة
المتوسط المرجح للبعد الثالث	٣,٥٥٩٢	٠,٦٤٦٦٩	مرتفعة	

ويتضح من الجدول أن التقدير العام للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج كان بمتوسط عام (٣,٥٥٩٢) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١من٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج مرتفعة

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح أن هناك تقارب في استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج حيث تراوحت متوسطات درجاتهم ما بين (٣,٢٦-٣,٩٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يوضح تقارب التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالمنهج ويتضح من النتائج:

العبارة رقم (٢١) وهي مصادر التعلم والتدريس المتوفرة في منصة التعليم الالكتروني غير متوافقة مع المنهج بالمرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٩٣) وجاءت العبارة رقم (٢٦) وهي صعوبة فهم محتوى المنهج من خلال التعليم الالكتروني بالمرتبة السابعة من حيث استجابات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٢٦).

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب؟

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع للاستبانة والذي تضمن (٧) فقرات.

وجاءت النتائج الخاصة باستجابات العينة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب كما يوضحها.

جدول (٤) تحديات تتعلق بالطالب

فقرات البعد الرابع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحديات
٢٨- لا يمتلك الطلبة ذوي الاعاقة السمعية المهارات الكافية لاستخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٤٠	١,٢٤١	٦	متوسطة
٢٩- لا يتوافر للطلاب الأجهزة الخاصة باستخدام أنظمة التعليم الالكتروني.	٣,٠٩	١,١٢١	٧	متوسطة
٣٠- عدم اقتناع الطلبة ذوي الاعاقة السمعية بجدوى استخدام منصة التعليم الإلكتروني.	٣,٤٩	١,٠٤٠	٤	مرتفعة
٣١- الطلبة ذوي الاعاقة السمعية ليس لديهم اتصال بالإنترنت في منازلهم.	٣,٨٣	٩٨٥.	١	مرتفعة
٣٢- لا يمكن للطلبة ذوي الاعاقة السمعية الوصول إلى منصة التعليم الإلكتروني.	٣,٧٧	١,٠٨٧	٢	مرتفعة
٣٣- انشغال الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم الإلكتروني.	٣,٦٣	١,١٤٠	٣	مرتفعة
٣٥- لا يشعر الطلاب بالرضا عند استخدام نظام التعليم الإلكتروني.	٣,٤٩	١,٠٦٧	٥	مرتفعة
المتوسط المرجح للبعد الرابع	٣,٥٢٦٥	٠,٩٣٥٩٩	مرتفعة	

ويتضح من الجدول أن التقدير العام التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب كان بمتوسط عام (٣,٥٢٦٥) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣٠٤١إلى٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب مرتفعة.

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح أن هناك تقارب في استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب حيث تراوحت متوسطات درجاتهم ما بين (٣,٠٩-٣,٨٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يوضح التقارب للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي تتعلق بالطالب ويتضح من النتائج:

أن العبارة رقم (٣١) وهي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ليس لديهم اتصال بالإنترنت في منازلهم بالمرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٣) وجاءت العبارة رقم (٢٩) وهي يتوافر للطلاب الأجهزة الخاصة باستخدام أنظمة التعليم الالكتروني بالمرتبة السابعة من حيث استجابات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٠٩).

ملخـــص النتـــائـــج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

١- أكبر التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تتعلق بالمعلم كانت صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي.

٢- أكبر التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تتعلق بالمدرسة كانت البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام منظومة التعليم الالكتروني..

٣- أكبر التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تتعلق بالمنهج كانت مصادر التعلم والتدريس المتوفرة في منصة التعليم الالكتروني غير متوافقة مع المنهج.

٤- أكبر التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تتعلق بالطالب كانت الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ليس لديهم اتصال بالإنترنت في منازلهم.

التـــوصيـــات:

١- وضع آلية للتعامل مع التعليم الإلكتروني للطلبة بشكل فردي.

٢- العمل على تهيئة بيئة مدرسية تشجع على استخدام منظومة التعليم الالكتروني.

٣- تطوير المناهج ومصادر التعلم وطرق التدريس بحيث تكون متوافقة مع نظم التعليم الالكتروني.

٤- إتاحة اتصال الإنترنت للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المنزل.

المـــــراجـــــع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

حمدان، محمد سعيد. (٢٠١٨). التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، ١ (١)، ٢٨٧-٣٢١.

الزهراني هناء، السالم ماجد. (٢٠٢١). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٤١)، ١٩٧-٢٥٤.

سالم، سري رشدي. (٢٠١٧). واقع استخدام الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للتقنيات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات في مرحلة التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (٢٠)، ٦٧-١١٣.

العدرة، إبراهيم. (٢٠١٥). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية: دراسة ميدانية .*دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعية*، ٤٣ (٥)، ١-٢٠.

عطا، حسنين علي يونس. (٢٠١٧). كفايات التعليم الإلكتروني لمعلمي المعاقين سمعيا من وجهة نظر أساتذة (الإعاقة السمعية –التعليم الإلكتروني) بالجامعات المصرية والسعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٧)*، ١٨٦-٢٤٥.

علي زيد، خالد التركي. (٢٠١٨). معوقات استخدام تقنيات التدريس بمعهد الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمات بمدينة زليتن. *مجلة الجامعة الاسمرية*، ٣١ (٢)، ٤٧٤-٤٩٩.

غدايفي هند، فرحات أحمد. (٢٠٢٠). الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية على بعض معلمي التربية الخاصة بمدينة الوادي). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، ٨(٤)، ٣٩-٤٨.

غربي، أحسن. (٢٠٢١). جودة التعليم الإلكتروني "التعليم عن بعد نموذجا". *الملتقى الوطني*، *١١أبريل*

مراد شريف، منير عزوز. (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم الإلكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر. *دراسة حالة جامعة المسيلة*، ١٣ (١)، ١٧٥-٢١١.

ملش، أميمة محمد علي. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني ومستقبل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الفرص-التحديات). *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، ٤ (١٧)، ١-٢٠.

المومني، فاطمة. (٢٠٢١). واقع التعليم الإلكتروني وأثره على التعليم في الأردن. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، ١ (٢)، ٢٥٨-٢٨٨.

هوساوي، علي محمد. (٢٠١٣). مظاهر السلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة العقلية كما يدركها معلموهم في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مقارنة". *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (٧)، ٢٠٩-٢٦٨.

الواثق، صفاء محمد. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني وأنظمة إدارته. *مجلة العلوم التربوية، ع(٣)*، ٢٦٧-٣٠٥.

يسعد، زهية. (٢٠٢٠). دور التعليم الالكتروني في استمرار التعليم الجامعي خلال جائحة كورونا (دراسة ميدانية).*جامعة قاصدي مرباح، ع(٦)*، ١-١٦.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Alqraini, F. M., & Alasim, K.N. (2021). Distance Education for d/Deaf and Hard of Hearing Students during the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: Challenges and Support. *Research in Developmental Disabilities*, 117-104059.

Krishnan, I. A., De Mello, G., Kok, S. A., Sabapathy, S.K., Munian, S., Ching, H.S., &Kanan, V.N. (2020). Challenges Faced by Hearing Impairment Students During COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*,*5*(8),106-116.