AIESA

المجلة العربية

لعلوم الإعاقة والموهبة

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Jasht

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٣ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0480

eISSN: 2537-0499

http://jasht.journals.ekb.eg

Doi: *10.21608/jasht.*

Impact Factor *: 1.23/2023*

تصنيف آرسيف (**Q2**)

المجلد الثامن - العدد (٢٩) يناير ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وانما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group
A Clarivate Analytics company

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration

Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

ISSN: 2537-0480 **e ISSN:** 2537-0499

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هيئـــــة التحـــــرير

أ.د/ يمينة بوسبته	جامعة الجزائر٢	رئيساً للتحرير
أ.م.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفرواسيوية	مدير التحرير
أ.م.د / ايمان جمعة فهمي شكر	جامعة بنهـا - مصر	عضو
أ.م.د / عمر السيد حمادة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضو
أ.م.د /منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس – مصر	عضو
أ.م.د /محمد سعيد سيد عجوة	جامعة بني سويف – مصر	عضو
أ.م.د /أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف – مصر	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو

الهيئة العلمية

أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أسامة فاروق مصطفى	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ السيد احمد محمود صقر	جامعة كفر الشيخ - مصر
أ.د/ سيد يسين التهامي	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ عبدالصبور منصور محمد	كلية التربية - جامعة بورسعيد
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة بنها – مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان – مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د.م/ أحمد محمد جاد الرب أبوزيد	كليات الشرق العربي– السعودية سابقا
أ.د.م / السيد سعد الخميسي	جامعة الخليج العربي – البحرين سابقا
أ.د.م/ هالة عبدالسميع الغلبان	جامعة القصيم – السعودية سابقا

- *تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)*

ميثاق اخلاقيات النشر :

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

١- مسؤولية الناشر:

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

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

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

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

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

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

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

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

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

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣- مسؤولية المؤلف :

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

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

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

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

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي 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.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر ***للمصريين*** داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر ***لغير المصريين*** والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

http://jasht.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محتويات العـدد

افتتاحية العدد	-
آلاء بنت عبد الله بن سالم الشهري - د. فادية رزق عبد الجليل عبد النبي و اقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير	١ – ٤٤
د. حنان علي محمد القرني..... مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	٤٥ – ٧٤
د. محمد أحمد سليمان العبيد - ربى هميجان سعيد العصيمي ..... مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن	٧٥ – ٩٢
ساره مبارك صالح العباد ..... معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك	٩٣ – ١٣٢
شوق بنت عوض بن وارد العوفي - د/ ريم عبد الله بالبيد ..... معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة	١٣٣ – ١٧٢
انعام ابراهيم علي المخامرة - د. منال ماجد بكر أبو منشار ..... مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع	١٧٣ – ١٩٤

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

افتتاحية العدد:

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه ،،،

تم إصدار هذا العدد من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلميةالمتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد حصلت على ***تصنيف (Q2) من معامل أرسيف*** ، وأدرجت المجلة ضمن قائمة الاستشهادات المرجعية ***web of science*** وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات الأطروحات العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولي التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

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

هيئة التحرير

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير

The Reality of Burnout with Teachers of Students with Learning Disabilities in Asir Area

إعداد

آلاء بنت عبد الله بن سالم الشهري

Alaa Abdullah Salem Al-Shehri

باحثه بقسم التربية الخاصة جامعة نجران

د. فادية رزق عبد الجليل عبد النبي

Dr. Fadia Rizk Abduljalil Abdulnabi

كلية التربية جامعة نجران

Doi: 10.21608/jasht.2024.337375

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١١ / ١١ / ٢٠٢٣

الشهري، آلاء بنت عبد الله بن سالم و عبد النبي، فادية رزق عبد الجليل (٢٠٢٤). واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ١ – ٤٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء مقياس الاحتراق النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز)، وطُبِّق المقياس على عيّنة مكوّنة من (٦٢) معلمًا ومعلمةً من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير منخفض، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي صعوبات التعلم تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، وأهمها: تعميم الطرق، والأساليب المتبعة من إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على باقي إدارات التربية الخاصة بمناطق المملكة، لخفض الاحتراق النفسي لدى معلميهم إن وجد. الحفاظ على طرق التعامل، والتوجيه، وأساليب الإدارة المتبعة من قبل إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، للحفاظ على المستوى المنخفض للاحتراق النفسي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of burnout with teachers of students with learning disabilities in Asir Area. A descriptive and analytical research methodology was used. To achieve the objectives of the study, a measurement of burnout was designed by the researcher composing of three dimensions: emotional stress, dullness of feelings, and lack of achievement. Then, it was administered to a sample of 62 teachers of students with learning disabilities in in Asir Area. The findings of the study revealed that the level of burnout with the students with learning disabilities was weak; there were no statistically significant differences between the mean responses of teachers in burnout attributed to the variable of gender, years of experience, and qualification. Accordingly, a number of recommendations were introduced; the most important ones are: generalizing methods and techniques followed by the administration of the

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

special education in Asir Area to all areas of the kingdom to reduce burnout with teachers if any; and keeping all dealing methods, guidance, and techniques followed by the administration of the special education in Asir Area with all teachers of students with learning disabilities to reduce the burnout with them.

Keywords: Burnout, Teachers of Students with Learning Disabilities.

المقدمــة :

يعاني الفرد منذ الأزل ولا زال من المشكلات والصراعات والعقبات في هذه الحياة، حيث تعيق هذه المشكلات والصراعات الفرد من تحقيق هدفه السامي الذي يسعى إليه، فقد قال الله تعالى:﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ ﴾، (سورة البلد، آية4).

وتشكل الضغوط والصراعات كما يشير خليفات والزغول (٢٠٠٣) جزءاً من حياة الأفراد والمجتمعات، فهي تؤثر على الجوانب الشخصية للأفراد وعلاقاتهم الأسرية والاجتماعية، وتمتد إلى بيئة العمل، فتحدّ من الأداء الوظيفي، وتؤثر بشكل سلبي على الثبات والاستقرار النفسي وهو بما يُعرف بالـ "الاحتراق النفسي".

وتُعد ظاهرة الاحتراق النفسي مصطلحًا جديداً نسبياً، ويُعتبر فريد نيبرجر(Freudenberger, 1974) أول من استخدمه للتعبير عن الاستجابات الانفعالية والبدنية الناتجة عن التعرض طويل الأمد لضغوط العمل، فقد شعر بذلك من خلال تجربته الشخصية أثناء عمله كمعالج نفسي في منطقة نيويورك، بعد عمل دام عشرين عاماً بدأ يفقد توازنه، فأصبح حاداً في تعامله مع أسرته، وزملائه في العمل، حتى توصل إلى الشعور بالإجهاد والاحتراق النفسي (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥، ص.٢٩٥).

ويرتبط الاحتراق النفسي بالمهن التي تهدف إلى تقديم الخدمات، والتي تتطلب بدورها كثيراً من التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين مثل: مهن التعليم، والتمريض والخدمات الاجتماعية... إلخ، ويعتبر الاحتراق النفسي بمثابة استجابة للإجهاد الانفعالي المزمن الناجم عن التفاعل مع الآخرين طالبي الخدمات (Richard et al., 2016)، ولكنه أكثر ارتباطًا بمهنة التعليم مقارنة بسواها من المهن (Mousavy & Nimehchisalem, 2014).

وتنطوي مهنة التعليم على قدر كبير من الاحتراق والإجهاد، حيث تؤدي الرواتب المنخفضة، والعمل لساعات طويلة، وعبء العمل الزائد، مع قلة الاعتراف بجهودهم من قبل المجتمع إلى معاناة العديد من المعلمين من الاحتراق النفسي (Kim et al., 2021).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إضافة إلى أنه يُتوقع من المعلمين أن يأخذوا على عاتقهم مجموعة متنوعة من الأدوار إلى جانب عملية التدريس، مثل: أن يصبحوا قدوة للطلاب، وتوجيههم، وغرس المواقف والقيم الديمقراطية فيهم، بالإضافة أنه يجب أن يكون المعلمون متعاونين مع إدارة المدرسة والزملاء وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين الذين لهم علاقة بالمدرسة. ولكي يفي المعلمون بهذه الأدوار جميعها ويُظهروا امتثالهم والتزامهم بكل ما يناط إليهم من مهمات فإن كل ذلك سيترتب عليه ضغوطات نفسية تترتب عليها تأثيرات سلبية على نفسية المعلمين وبالتالي على أدوارهم (Yilmaz et al., 2015).

ونظرًا لما يتعرض له المعلمون والمعلمات بشكل عام من مشكلات ناتجة عن العمل تولّد لديهم الاحتراق النفسي، سعت الوزارة إلى عقد دورات وحضور اجتماعات وورش عمل للمعلمين من فترة لأخرى مع عدد من الموجهين والمشرفين من إدارات تعليم المناطق، مع تحديد العوامل المسببة للزعزعة في نظام استقرارهم النفسي ومعالجتها.

لذا برزت الحاجة إلى تقديم الخدمات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، ومنهم معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لكون مهنة التدريس من المهن الاجتماعية التي تتطلب من العاملين فيها العديد من المهام والمهارات والقيم والاتجاهات لغرسها في المتعلمين، في حين تتضمن وظيفة المعلم التحضير للدروس، وإلقاء المحاضرات، ووضع الخطط السنوية، والمشاركة في الدورات واللجان المختلفة، والقيام بالأنشطة اللاصفية، ومتابعة حضور الطلبة وغيابهم، وتصحيح الأوراق، ومراقبة الدرجات، وعمل الجداول، بالإضافة إلى أعباء العمل عند التعامل مع الطلبة (Khasawneh, 2022).

ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في رعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهمية الاستقرار النفسي لهم، والذي ينعكس إيجاباً على أدائهم داخل الغرفة الصفية جاءت الحاجة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من أجل توفير معلومات تساعد أصحاب القرار في وزارة التعليم في التعرف على أوضاع المعلمين، لاتخاذ التدابير اللازمة في حال ظهور مشكلات الاحتراق النفسي، والتفكير في وضع حلول مناسبة تساعد في تحقيق الأهداف التربوية وايصال الرسالة بكل أمانة وإتقان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مهنة التعليم من المهن الإنسانية التي يتخللها ضغوط ومعوقات، وفي حالة استمرار هذه الضغوط فإنها تؤدي إلى حدوث ما يعرف بالاحتراق النفسي، ويُعد معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئات المعرضة للاحتراق؛ نتيجة لطبيعة عمله، الذي ينتج عنه عدم الثقة بالنفس، وكثره التغيب عن العمل، والتوتر المستمر، وقله الإنتاج في العمل، والاكتئاب، والقلق...إلخ، الأمر الذي ينعكس أثره على أدائه مع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الطلبة الذين يتعامل معهم، إذ يصاب المعلم جراء ذلك بحالات من الإحباط والعجز؛ وذلك بسبب عدم مقدرته على أداء الأدوار الموكلة إليه على النحو المطلوب. كذلك إلى الدور الذي يسنده إليه المجتمع وما يتوقع منه من إيصال الرسالة التعليمية إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أكمل وجه.

فالعمل لفترات طويلة مع فئات تتطلب معاملة خاصة يؤدي إلى فقدان الحماس والطموح، وقلة الاهتمام، وكلما طالت ممارسة المعلم لوظيفته قلَّ تأثيره وديناميكيته واستجابته للتأثيرات المحيطة فيما يتعلق بالدور الذي يلعبه، وقد يأتي الاحتراق نتيجة عبء العمل الزائد والعزلة عن الأصدقاء والحاجة إلى دعم الإدارة وانخفاض الحافز وزيادة مستويات التوتر (Kant & Shanker, 2021).

ومن خلال تواجد الباحثة في الميدان التطوعي في مراكز وجمعيات التربية الخاصة بالإضافة للتدريب الميداني في مرحلتي (البكالوريوس، الماجستير) لاحظت ظاهرة الاحتراق النفسي(المهني) لدى معلمات صعوبات التعلم في العمل وتعاملهن مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وما يتعرضن له من ضغوط نفسية ومهنية تؤثر على صحتهن؛ بسبب الدور والعبء الكبير الذي يحملنه لأداء واجباتهن على النحو المطلوب، فالعمل مع فئة الطلبة ذوي الإعاقة خصوصًا فئة صعوبات التعلم يحتاج إلى صبر وعزيمة، إذ لديهم احتياجات خاصة مختلفة عن الطلبة العاديين.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي نتيجة للآثار السلبية التي يولِّدها لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء من الناحية الصحية أو النفسية أو الاجتماعية والتي بدورها تؤثر على أدائهم الوظيفي، وعليه وتسعى الدراسة الحالية إلى معرفة واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالتحديد الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **"ما واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير؟"**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تُعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥-١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، وذلك من خلال:

١- التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

٢- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من٥-١٠ سنوات-أكثر من ١٠ سنوات).

٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس-ماجستير).

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين هما:

أ) الأهمية النظرية:

– تناولت الدراسة فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

– تناول هذه الدراسة أحد الموضوعات البحثية المهمة وهو موضوع الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم.

– قد تسهم الدراسة في إثراء المكتبات بالدراسات والبحوث الحديثة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

– قد تكون هذه الدراسة مرجعاً لباحثين آخرين فيما يتعلق بالاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم فيما تسفر عنه نتائج الدراسة.

– قد تكون هذه الدراسة بداية انطلاق لباحثين اخرين وذلك فيما يتعلق بالاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

ب) الأهمية التطبيقية:

– قد تساعد هذه الدراسة في اللقاء الضوء على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، لما لها من تأثير على مستوى الأداء في مجالات العمل عموماً.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– توجيه أنظار المعلمين إلى العوامل التي قد تسهم في ظهور ظاهرة الاحتراق النفسي لديهم، والوقوف على مصادرها واسبابها من أجل تلافيها وتجنبها، ومحاولة التخفيف من الأسباب التي قد تؤدي إلى ذلك.

– قد تفيد هذه الدراسة القائمين على هذا النوع من التعليم في التعرف على حجم ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، بما يسهم في محاولة وضع آليات وبرامج علاجية للتخفيف منها إن وجدت.

– بناء أداة لقياس ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قد يستفيد منها العديد من الباحثين في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

– **الاحتراق النفسي Burnout :**

يُعرّف الاحتراق النفسي بأنه "حالة داخلية سلبية يشعر بها الفرد عندما يدرك أن مواقف ومتطلبات العمل مواقف ضاغطة وأنه غير قادر على التكييف معها مما يؤدي إلى استنزافه انفعاليًا ويؤثر على علاقته الاجتماعية ويقلل من إنجازه" (المجدلاوي، ٢٠١٤، ص.٢٢١).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه عبارة عن حالة من الارهاق النفسي تظهر كاستجابة للضغوط والإجهاد في الحياة المهنية، يشعر فيها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وانخفاض الإنجاز الشخصي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المُعد في هذه الدراسة.

-معلم صعوبات التعلم Teacher of Learning Disabilities:

معلم صعوبات التعلم "هو المعلم الحاصل على مستوى البكالوريوس أو أعلى –في مسار صعوبات التعلم– ويشترك في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ويُقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص.١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه المعلم الذي يعمل مع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم، الذين تم تشخيصهم باستخدام الاختبارات الأكاديمية والإدراكية المعتمدة من قبل وزارة التعليم من أجل تدريسهم وتقديم المساعدات التعليمية لهم لتحسين مستواهم الدراسي قدر المستطاع وفق استراتيجيات وخطط تربوية وفردية خاصة بكل طالب من الطلاب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تقصي واقع الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **الحدود البشريَّة:** طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الابتدائيَّة الحكوميَّة في منطقة عسير.
- **الحدود المكانيَّة:** طبقت الدراسة في برامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس الابتدائية الحكومية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانيَّة:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٣-١٤٤٤هـ، ٢٠٢١-٢٠٢٢م).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الاحتراق النفسي Burnout

التطور التاريخي للاحتراق النفسي:

لم يكن اصطلاح "الاحتراق النفسي" موجودًا في الدراسات السيكولوجية قبل السبعينيات من القرن الماضي، فقد استخدمت مصطلح" الضغط " و"التوتر " لوصف الكثير من الأعراض المشابهة، ولكن هذه المصطلحات يمكن أن تكون مضللة، وذلك أن الضغط والتوتر قد يكون لهما آثارًا إيجابيةً مثل زيادة الحافز والنمو الشخصي، كما يمكن أن تسبب آثاراً سلبية، إلا أن هربرت فريدنبرجر المحلل النفسي الأمريكي يعتبر أول من أدخل مصطلح إلى حيز الاستخدام الأكاديمي وذلك عام ١٩٧٤م عندما كتب (Burnout) الاحتراق النفسي دراسة أعدها لدورية متخصصة، وناقش فيها تجاربه النفسية التي جاءت نتيجة تعاملاته، وعلاجاته مع المترددين على عيادته النفسية في منطقة نيويورك، وظهر مفهوم الاحتراق النفسي بمنتصف سبعينات القرن العشرين، وأثير الموضوع في اجتماعات ومؤتمرات رجال التربية، وعلم النفس في بداية الأمر، وبدأت عملية الكتابة فيه جديا بعد أن قام علماء النفس وعلم الاجتماع بتناوله في كتاباتهم في المجالات العلمية والمرموقة، وكذلك تم طرحه في المؤتمرات العالمية، وتناولته مختلف وسائل الإعلام (الظفري والقريوتي، ٢٠١٠، ص.١٨٢).

وقد ظهرت الكتابات الأولى في الاحتراق النفسي في الولايات المتحدة بواسطة العالم فريد نبرجر (١٩٧٥) وكريستينا ماسلاش (١٩٧٦)، وقد قدم فريدنبرجر تفسيرًا مباشرًا للعملية التي من خلالها أخبر هو وآخرون حالة من النضوب الانفعالي ونقصاً في الدافعية والالتزام، وأطلق عليها مصطلح الاحتراق كما قامت ماسلاش بإجراء مقابلات شخصية مع عدد كبير من العاملين بها ولاحظت أن استراتيجيات المواجهة لها دلالات هامة فيما يتعلق بالهوية الوظيفية للأشخاص وسلوكهم المهني (Maslcah, et al., 2019, p.399).

وفي عام ١٩٧٦م حولت كرستين ماسلاش أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية إلى مصطلح" الاحتراق"، ونقلت رؤيتها للإجهاد العاطفي للمتخصصين في مجالات الصحة والخدمات الاجتماعية، ومنذ ذلك الوقت اعتبرت ماسلاش خبيرة في الاحتراق النفسي، حيث قامت بنشر العديد من الدراسات وتصميم مقاييس معروفة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للاحتراق النفسي، وضيقت هذه الأبحاث معنى ذلك المصطلح، وأصبح هناك اتفاق عام على أن الاحتراق هو شكل من أشكال الإجهاد، ويشتمل على مشاعر وردود فعل سلبية تجاه الآخرين، ويتضمن شعور الفرد السلبي تجاه ذاته واتجاه إنجازه، ولعل الأسباب الرئيسة للاحتراق النفسي لا تقع داخل الشخص نفسه، بل تقع في بيئة العمل المعززة للاحتراق (يوسف، ٢٠٠٧، ص.٣٨).

ويعد المؤتمر الدولي الأول للاحتراق النفسي الذي عقد بمنطقة فيلادلفيا في نوفمبر ١٩٨١ البداية الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي حيث شارك فيه الرواد الأوائل أمثال Freudenberger; Maslash; Pines; Paines; Chemiss (محمود، ٢٠١٥).

ومما سبق يتضح للباحثة أن مفهوم الاحتراق النفسي مرّ بعدد من المصطلحات وصولاً إلى مفهومه الحديث "الاحتراق النفسي" وذلك يعود إلى بعض التغيرات وهي: تغيرات ثقافيه، واقتصادية، وانفعالية، ونفسية.

مفهوم الاحتراق النفسي:

يعرّف الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإنهاك البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، ويتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية منها التعب والإرهاق والشعور بالعجز، وفقدان الاهتمام بالآخرين، وفقدان الاهتمام بالعمل، والسخرية من الآخرين، والكآبة، والشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية، والسلبية في مفهوم الذات (عسكر، ٢٠٠٩، ص.١١٢).

ويعرَّف أيضاً بأنه مصطلح يستخدم في وصف عرض من الإرهاق وتعابير تظهر كاستجابة للضغوط والإجهاد في الحياة المهنية (العتيبي، ٢٠١٥، ص.٥).

ويعرّفه Sowmya and Panchanatham (2019, p. 53) بأنه عبارة عن الآثار الناتجة من ظروف العمل، عندما تكون الضغوط الوظيفية غير محتملة، ومصادر الرضا الوظيفي غير متاحة.

ويرى شاهين (٢٠١٩) أن الاحتراق النفسي "عملية نفسية تحدث كاستجابة لضغوط العمل المزمنة، وتتسم بالإجهاد الانفعالي والبدني، فضلًا عن الشعور باضطراب العلاقات، وضعف القدرة على الإنجاز وانخفاض قيمة العمل" (ص. ٢٦٩).

ويتضح للباحثة من التعريفات السابقة أن الاحتراق النفسي يحدث على مستوى المعلم، وهو خبرة نفسية سلبية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع والتوقعات، ويعبر عن تغيرات سلبية أو غير ملائمة في التعامل مع الآخرين، كما يتضح أن الاحتراق النفسي حالة من الوهن النفسي، والإرهاق الجسدي والانفعالي وسخط على الذات وعلى الآخرين وعلى العمل أيضًا، وفقدان الحماس له، وانخفاض في مستوى الفعالية وضعف القدرة على الأداء الوظيفي، وزيادة عدم الرضا والتشاؤمية، كما يمكن القول من خلال التعريفات السابقة أن الاحتراق النفسي هو:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– ظاهرة نفسية تصيب العاملين خاصة في المجالات النفسية والاجتماعية، بالأخص التي تقدم الرعاية والمساعدة، وتكون مصحوبة بالإجهاد النفسي، وتكوين اتجاهات سلبية نحو العمل، وقلة الإنجاز الشخصي.

– أيضا هو ظاهرة تنجم عن ضغوط العمل المتفاقمة التي تواجه العاملين في المؤسسات التي يعملون بها.

– تنعكس آثاره على المعلم العامل وعلى المؤسسة التي يعمل فيها وعلى الأفراد المستفيدين من خدمات المؤسسة.

أبعاد للاحتراق النفسي:

إن الاحتراق النفسي عبارة عن متلازمة متعددة الأبعاد، ويظهر في صورة عدة أعراض حادة من الاستنزاف الانفعالي، والشعور بالأسى Distress بصورة كبيرة، ومشاعر عدم الفاعلية Ineffectiveness، وعدم الكفاءة Inadequacy، وانخفاض الدافعية Motivation، وسلوكيات واتجاهات غير مناسبة نحو العمل (Casserley & Megginson, 2013).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أبعاد الاحتراق النفسي كدراسة Weisberg (2014), حيث صنف أبعاد الاحتراق النفسي إلى:

- **الإجهاد الجسمي:** ويتمثل في الشعور بالتعب والإنهاك الجسدي، والإرهاق والضعف، والكسل.
- **الإجهاد الانفعالي:** ويتمثل في الاكتئاب، والانزعاج، واليأس.
- **الإجهاد النفسي:** ويتمثل في الحزن والاستياء، والشعور بأن الآخرين ينظرون إلى أدائه على أنه عديم القيمة.

أما دراسة والتر Walter (2016) فاهتمت بدراسة أبعاد الاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في اليونان، وتوصلت إلى أن أبعاد ومكونات الاحتراق النفسي تتمثل في التالي:

- **الإنهاك الانفعالي/ الوجداني:** ويشير إلى انخفاض في انفعالات ووجدان المعلم، مما يؤدي إلى عدم قدرته انفعاليا ووجدانيا على التعامل مع الآخرين، ومن العوامل المنبئة بهذا البعد التي توصلت إليها الدراسة: تأثير وظيفة معلم التربية الخاصة على حياته الشخصية، تقييم رؤساء العمل، تحمل المسؤولية المستمرة للطلاب، دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.
- **فقدان الهوية الشخصية:** ويشير إلى اتجاه المعلم السلبي نحو الطلاب الذين يتم تقديم الخدمات لهم، والاستجابة الاتكالية، والاعتمادية على الآخرين، ومن العوامل المنبئة بهذا البعد التي توصلت إليها الدراسة: الافتقار إلى الموارد اللازمة، والوقت غير الكافي للطلاب، تقييم رؤساء العمل، تحمل مسؤولية الطلاب.
- **انخفاض الإنجاز الشخصي:** ويقصد به نزعة المعلم لتقويم ذاته سلبيًا وخاصة من جانب عمله، والأفراد الذين يتلقون خدمات، ويصاحب ذلك إحساس عام بالتعاسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والإحباط، ومن العوامل المنبئة بهذا البعد التي توصلت إليها الدراسة: عدد ساعات التدريس، مسؤولية الطلاب، احترام المجتمع، الحالة الاجتماعية.

وورد في دراسة صقر (٢٠٢٠) أن كلًا من ماسلاش وجاكسون وليتر يرون أن الاحتراق النفسي باعتباره متلازمة تتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

- **أولاً: الإنهاك الانفعالي:** يشير إلى الشعور بالإرهاق والتعب الذي يحدث عندما تنضب موارد الفرد الانفعالية وطاقته. وعندما يصبح ذلك الشعور مزمناً يشعر المعلمون بأنهم لم يعودوا قادرين على تكريس أنفسهم للطلاب كما كانوا يفعلون من قبل.
- **ثانياً: تبلد المشاعر:** حيث يصبح المعلمون لا يمتلكون مشاعر إيجابية تجاه الطلاب، ومن بين المظاهر العديدة التي تنعكس على معلم محترق نفسياً: إظهار اللامبالاة، والاتجاهات السلبية نحو طلابه.
- **ثالثاً: الإنجاز الشخصي المنخفض في العمل**: حيث يشعر المعلمون بعدم قدرتهم على الاستمرار في مساعدة الطلاب على التعلم والنمو.

ومن خلال ما ذكر سابقاً يتضح للباحثة أن الاحتراق النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية، وأن كل بعد يتعلق بجانب معين لدى المعلم وسلوكه، فالإجهاد الانفعالي: شعور يصاب به المعلم فيجعل منه شخصاً غير قادر على القيام بنشاط معين أو إنجاز الأعمال وانخفاض الحيوية لديه نتيجة استنزاف طاقته الجسمية والانفعالية والنفسية، ويترتب عليها الشعور بالتعب الإرهاق العقلي والجسمي والانفعالي؛ أما تبلد المشاعر: فيكون بسبب التراكمات الناتجة من البعد الأول بحيث يكون المعلم غير مبالٍ لما يقوم به وما يُطلب منه؛ أما نقص الشعور بالإنجاز: فيكون المعلم ذا اتجاه سلبي نحو نفسه، ونحو الأفراد الآخرين المحيطين به. وتختلف درجة كل بعد من معلم إلى آخر حسب درجة الاحتراق النفسي الذي يعاني منه.

وقد تبنت الدراسة الحالية -للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي صعوبات التعلم-من الأبعاد الثلاثة الإجهاد الانفعالي، ويكون في صورة شعور المعلم بالتعب والإنهاك النفسي بسبب زيادة متطلبات العمل وعدم قدرته على الإنجاز، وتبلد المشاعر، ويكون في صورة المشاعر السلبية لدى الفرد اتجاه نفسه واتجاه الطلاب، وانخفاض مستوى الإنجاز، ويكون في صورة إحساس المعلم بعدم قدرته على النجاح في العمل والتي تنشأ نتيجة التعرض المستمر للضغوط.

مسببات الاحتراق النفسي:

تختلف الأسباب التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي من فرد إلى آخر من حيث وقعها النفسي عليه، ويعود سبب الاختلاف إلى التباين في قدرة التحمل النفسي من فرد إلى آخر، وطريقة تعامل الفرد مع مسببات الاحتراق النفسي، وكذلك بسبب

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفروق الفردية والخبرات السابقة والقدرات والاستعدادات، وطبيعة الشخصية، ومفهوم الذات، والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من البيئة المحيطة به (Newstrom, 2017, p. 241).

ويرى عطير (٢٠١٩) أن أهم مسببات الاحتراق النفسي هي:

- مسببات تتعلق بالفرد نفسه: مثل: توقعات الفرد والمهنة، تحميل الفرد نفسه مسؤوليات تفوق قدراته، المشاكل الذاتية للفرد (فالبيئة الخاصة بالفرد قد تكون السبب المباشر في خلق التوتر لديه)، مركز التحكم في الأحداث (داخلي- خارجي)، وهذا يعني ماهية اعتقاد الفرد في أسباب وعوامل ما يحدث، وهل له القدرة على التحكم بالأمور، أم أن ذلك خارج عن إرادته وقدرته ويتحدد بالمصادفة والحظ.
- مسببات متعلقة بالعلاقة مع الآخرين: مثل: العلاقة مع الرئيس والزملاء والمجتمع المحلي والطلاب.
- مسببات تتعلق بالنواحي المادية: تدني الرواتب، عدم اعتماد الحوافز المادية.
- مسببات تتعلق بظروف العمل مثل: العبء الوظيفي الزائد عن طاقة الفرد، غموض الدور، صراع الدور والتعارض والتنافس بين متطلباته كالتناقض بين قيم العمل وقيم الفرد ومبادئه.
- ظروف ومناخ العمل: وتشتمل مجالين هما ظروف العمل، ومناخ العمل، ويقصد بظروف العمل الظروف الطبيعية والمادية المحيطة بالفرد في مكان عمله كالتهوية والإضاءة أي الظروف الفيزيائية. أما مناخ العمل فقد شمل بتعارض المبادئ والقوانين وشعارات المؤسسة مع ما يحمله الفرد من مبادئ وما يتبناه من فلسفة خاصة به، وكذلك عدم فاعلية الحماية القانونية التي تحمي الموظف من المخالفات التي يرتكبها صاحب العمل (ص.٩٢).

ويؤكد بنهان (٢٠٠٨) على أن معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يكونون أكثر عرضة للاحتراق النفسي، ويرجع ذلك إلى زيادة الأعباء والمسؤوليات الوظيفية مثل: تشخيص الحالات أو مراجعة التقارير والأعمال اليومية والخطط التربوية والتعليمية المصممة لكل طالب على حدة، بالإضافة إلى غياب المساندة الاجتماعية سواء من رفاق العمل أو من مديري المدارس مما يؤدي إلى زيادة الاحتراق النفسي الذي يعانون منه فيؤثر على إنتاجيتهم، وقد يدفع بعضهم إلى ترك المهنة نهائياً (ص.٢٤٥).

ويتضح للباحثة من خلال ما ذكر سابقاً أن مسببات الاحتراق النفسي لدى معلمي صعوبات التعلم غالباً ما تظهر على المعلمين العاديين في مجال العمل، إلا أنهم أكثر عرضة لمجموعة من الضغوط وأعباء العمل, وبالإضافة إلى التقدم البطيء في تعلم الطلبة, والمشكلات الإضافية التي تفرضها عليهم طبيعة الأفراد الذين يتعاملون معهم، حيث يُعد كل فرد حالة خاصة تتطلب نمطاً من التعامل، مما يجعله

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

غير قادر على مسايرة التطورات والتعامل مع التحديات، الأمر الذي قد يصيبه بالإحباط، وضعف الشعور بالإنجاز أو النجاح، والاستسلام إلى عدم قدرته على تحقيق الأهداف التربوية, وهو ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لديهم.

أعراض الاحتراق النفسي:

تتنوع أعراض الاحتراق النفسي فمنها أعراض بدنية وأخرى نفسية واجتماعية، ويتفق كل من (أمين، ٢٠١٩؛ Knodalker, 2020) على أن أعراض الاحتراق النفسي هي:

- **أعراض مرضية جسدية:** وتتمثل هذه الأعراض في ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب أو السكري أو أمراض المعدة والجهاز الهضمي، وكذلك القولون، وجفاف الفم، وزيادة العرق أو الصداع أو أمراض النوم.
- **الأعراض النفسية:** وتتمثل في الشعور بالإرهاق، أو المزاج النكد أو المعاناة، أو الاكتئاب أو القلق والتوتر أو العصبية الزائدة، والمخاوف المفرطة، أو احتقار الذات أو اللامبالاة أو انخفاض مستوى الانتباه والتركيز، أو النكوص، أو شرود الذهن والهروب من أداء العمل.
- **الأعراض السلوكية المرضية:** وتتمثل في الميل إلى افتعال المشاكل، أو إدمان المخدرات والكحول، أو الميل إلى التعرض إلى حوادث العمل أو الإفراط في التدخين أو الأكل، بالإضافة إلى السلوكيات العدوانية تجاه نفس الموظف أو زملائه أو تكسير وتخريب الأشياء المادية داخل العمل أو خارجه.

كما توجد مجموعة من الأعراض التي تشير إلى الاحتراق النفسي لدى المعلم وهي الشعور بالإنهاك الجسمي والنفسي المؤدي إلى فقدان الطاقة النفسية، وضعف الحيوية والنشاط، وفقدان الشعور بتقدير الذات، والاتجاه السلبي نحو العمل، وفقدان الدافعية، والنظرة السلبية للذات، والإحساس باليأس، والعجز والفشل (الفرح، ٢٠١١، ص.٢٥٦)، وعدم اهتمام المعلم بنفسه، والميل نحو الأعمال الكتابية بدلاً من التفاعل مع الطلبة وأولياء أمورهم، مما يستدعي أن يصبح المعلم متشائمًا وضعيفًا في قدرته على الاحتمال (القريوتي والخطيب، ٢٠١٦، ص.١٣٢).

مراحل الاحتراق النفسي:

الاحتراق النفسي لا يحدث فجأة بل يمر بعدد من المراحل حتى يصل فيها الفرد إلى مرحلة الاحتراق النفسي، وقد قسّم علماء النفس الاحتراق النفسي إلى ثلاث مراحل أساسية: ففي المرحلة الأولى يتعرض الفرد للضغط نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل ومقدرته على تنفيذه، وفي المرحلة الثانية يحدث رد فعل انفعالي لذلك الضغط أو حالة عدم التوازن على شكل شعور بالقلق، والتعب، والاكتئاب، والإجهاد، أما المرحلة الثالثة فتتم فيها مجموعة من التغيرات السلوكية لدى الشخص مثل الميل لمعاملة أفراد مجموعته بطريقة آلية، والانشغال عنهم بالاهتمام بموضوعات أخرى شخصية، كما يتراجع عنده الالتزام بالمسؤولية الوظيفية (السلخي، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فالاحتراق النفسي ظاهرة لا تحدث فجأة، ولكنها تحدث بالتتابع وعلى مراحل نوضحها فيما يلي (خطاب ٢٠١٦؛ عطير، ٢٠١٩):

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة يشعر فيها الفرد بوجود ضغط نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل وقدراته وتعرف بمرحلة الاستثارة الناتجة عن الضغوط، وتتميز هذه المرحلة بالأعراض التالية: سرعة الانفعال، القلق الدائم، ارتفاع ضغط الدم، النسيان، صعوبة في التركيز، زيادة نبضات القلب، الصداع.
- **المرحلة الثانية:** وتعرف بمرحلة التوفير والحفاظ على الطاقة، وتتمثل في استجابات سلوكية كالتأخر عن العمل، تأجيل الأمور، التأخر في إنجاز المهام، زيادة استهلاك المنبهات، اللامبالاة، الانسحاب الاجتماعي، الشعور بالتعب في الصباح.
- **المرحلة الثالثة:** وتسمّى بمرحلة الاستنزاف أو الإنهاك والتي ترتبط بمشكلات نفسية وبدنية مثل: الاكتئاب المتواصل، اضطراب مستمر في المعدة، تعب جسمي مزمن، إجهاد ذهني مستمر، صداع دائم، رغبة في الانسحاب النهائي من المجتمع وهجر الأصدقاء وحتى في بعض الأحيان هجر العائلة، ويشار إلى أنه ليس من الضروري أن نجد جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الاحتراق النفسي في كل هذه المراحل، بل يكفي أن يظهر عنصران أو عرضان في كل مرحلة كمؤشر على أن الفرد يمر بمرحلة معينة من مراحل الاحتراق النفسي.

ومن خلال ما سبق تستنتج الباحثة أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحترقين نفسيا، لم يصلوا إلى هذه المرحلة من الاحتراق النفسي بشكل مفاجئ؛ إنما بعد المرور بالعديد من المراحل التي نجم عنها ظهور المشكلات النفسية والفسيولوجية التي سببت الاحتراق النفسي.

تأثير الاحتراق النفسي:

يعتبر الاحتراق حالة من الإجهاد العاطفي والعقلي والجسدي الناجم عن الإجهاد المفرط طويل الأمد. تحدث هذه الحالة عندما يشعر الفرد بالإرهاق والتوتر وعدم القدرة على تلبية الاحتياجات المستمرة، وتحت الضغط المستمر، يبدأ أولاً في تفقد الاهتمام أو الدافع للعب دور معين (السلخي، ٢٠١٣)

ويمتد الأثر السلبي للإرهاق أيضاً إلى الحياة الشخصية للفرد، مما يؤثر سلبًا على صحته العقلية وعلاقته بالأصدقاء والعائلة. يمكن أن يسبب الإرهاق أيضًا مشاكل صحية مختلفة، بما في ذلك الأرق، والأمراض الجسدية (بما في ذلك انخفاض وظيفة المناعة)، ومشاكل الشهية، والأرق، وارتفاع ضغط الدم أو زيادة معدل ضربات القلب، والاكتئاب، وحتى تعاطي المخدرات والكحول (Mateen & Dorji, 2009).

ومن الواضح أن عواقب الاحتراق النفسي قد تكون خطيرة، وقد تنخفض الإنتاجية بشكل كبير، ولن تؤثر هذه الآثار على حياة الفرد المهنية فحسب، بل سيكون لها أيضًا تأثير سلبي على الفريق والمنظمة، نظرًا لأنه يؤثر على إبداع الشخص، فقد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يكون أقل احتمالًا لاستكشاف الفرص (لأنه لا يريد العمل على هذه الفرص) (Borritz, 2006).

بالإضافة إلى ذلك، لا تنعكس هذه الآثار في الحياة المهنية للفرد فحسب، بل تؤثر أيضًا بشكل سلبي على جميع جوانب الحياة، بما في ذلك الحياة الأسرية والاجتماعية. يمكن أن يتسبب الاحتراق أيضًا في حدوث تغيرات طويلة الأمد في جسم الفرد، مما يجعله عرضة للإصابة بالأمراض التالية: نزلات البرد والإنفلونزا (Maslach, 2001).

ومما سبق تلخص الباحثة أهم آثار الاحتراق النفسي على المعلم فيما يلي: الاحتراق النفسي يؤثر بوضوح على الروح المعنوية والوضع النفسي المهني للمعلم، ويعمل على تقليل الإحساس بالمسؤولية، واستنفاذ الطاقة النفسية، والتخلي عن المثاليات وزيادة السلبية في الشخص، ولوم الآخرين في حالة الفشل، ونقص الفعالية في الأداء، وكثرة التغيب عن العمل وعدم الاستقرار الوظيفي، وعلاقة المعلم مع الطلبة تمتاز بالبعد النفسي.

خصائص الأفراد والمعلمين المحترقين نفسيًا:

إن المحترق نفسيًا هو - قبل أي شيء- شخص ضعيف وغير حازم في تعامله مع الآخرين، ويتسم بالقلق والخوف من الانخراط في علاقات مع الآخرين، ويعاني من صعوبات في وضع حدود للعلاقات الإنسانية، وهذا الشخص غالبًا ما يكون غير قادر على التحكم والسيطرة على الموقف ومن ثم يخضع بصورة سلبية إلى مطالب هذا الموقف فضلاً عن فرض سيطرته والتفاعل معه، كما أنه من السهل على هذا الشخص أن يصبح محملا بالمشاكل النفسية، ومن ثم فإنه يصبح أكثر عرضة للاستنزاف الوجداني، والشخص المعرّض للإصابة بالاحتراق النفسي هو شخص غير صبور، وغير متسامح وسرعان ما يغضب وشديد التعرض للإحباط من جرّاء أي عقبات تقف أمامه وتحول دون تقدمه، كما يجد صعوبة في التحكم في أي مواقف عدائية (Dhaniram, 2013, p.13).

استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي لدى المعلمين:

إن حالة الاحتراق النفسي ليست بالدائمة وبالإمكان تفاديها والوقاية منها، ويُفضل أن تُتخذ الاستراتيجيات الإيجابية الناجحة التي من شأنها ليس مجرد جلب الراحة فحسب، بل تغيير الموقف أيضًا، فإن بعض المعلمين يطورون استراتيجيات تأقلمٍ سلبيةٍ وغير ناجحة يمكن أن تخفف من عبء التوتر على المعلم في الوقت الحالي، ولكنها لا تغير عامل الضغط على الإطلاق والذي يظل مستمراً في إنتاج التوتر(Smetackova, 2017). ولذلك فإنه بالإمكان تفادي الاحتراق النفسي، بواسطة بعض الأساليب الإيجابية ومنها:

- **الوسائل الفردية:** يقصد بها الأساليب الشخصية التي يمكن للفرد أن يتبعها للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي ومن أهمها الكشف الطبي والراحة والانغماس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والمساندة الاجتماعية والعلاج الروحي وفرص العمل البديلة، وهناك وسائل أخرى من أهمها تغيير فلسفة الحياة وإعادة تقويم أسلوب الحياة والتأييد الاجتماعي من الزملاء والتمارين الرياضية (شاهين، ٢٠١٩، ص.١٧٣).

- **الوسائل التنظيمية:** تتعلق الوسائل التنظيمية لمواجهة مسببات الاحتراق النفسي بدور الإدارة في مساعدة المعلمين بها على التخلص من الاحتراق والوقاية منه، وهناك بعض الوسائل من أهمها تحسين العلاقة بين كافة المعلمين، وحسن استغلال تقويم الأداء، وتوضيح معايير الترقية، وتغيير نظام الأجور والحوافز، وتحليل الأدوار، وإعادة تصميم الوظيفة، والاهتمام بالإثراء الوظيفي، والتقدم المهني والمشاركة في اتخاذ القرارات وتطوير برامج الاختيار والتعيين، واستخدام نظم تدريب متطورة والتشجيع على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وإيجاد برامج لمساعدة المعلمين (خطاب، ٢٠١٦).

المحور الثاني: معلمو صعوبات التعلم Teachers of Learning Disability:

مفهوم صعوبات التعلم:

ظهر مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) في بداية الستينات على يد العالم كريك (Kirk)، وعرفه بأنه: "عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات: النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب؛ نتيجة خللٍ محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجةً لتخلف عقلي أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية" (البطاينة وآخرون، ٢٠١٥، ص. ٣٠).

كما عرفت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية" (ص. ١٢).

خصائص وسمات معلم صعوبات التعلم:

تتطلب مهنة التعليم أن يتسم المعلم بسمات معينة، وذلك لأنه يتعامل مع مجموعة إنسانية مختلفة المشاعر والطبائع داخل حجرة الصف، والمطلوب من المعلم إدارة هذه المجموعة إدارة حسنة لتحقيق أهداف التربية، وهذا الأمر يتطلب من المعلم أن يتمتع بصفات تؤهله للقيام بهذا العمل، ولهذه الصفات سلسلة متصلة من الحلقات نذكر منها:

- **سمات جسمية:** حيث إن المعلم شخص يُنتظر منه أن يقوم بعمله على أكمل وجه لأن عمله لا يسمح بأدنى نسبة خطأ، ولتحقيق ذلك يجب تتوفر فيه صفات شخصية تتسم بالسلامة والكمال إلى حد ما، فيشترط في المعلم أن يكون سليمًا بدنيًا يتمتع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بسلامة الحواس ويتمتع بالصحة والقوة التي تساعده على تحمل مشاق مهنته، كما يجب أن يكون مهتمًا بهندامه مواظبًا على النظافة والظهور بمظهر حسن، لأنه محط أنظار تلاميذه وقدوة لهم.

- **سمات معرفية:** أن يكون المعلم حائزاً على عدة معارف وقدرات عقلية ومعرفية حتى يُحسن إدارة صفِّه بإحكام وإحداث عملية التعلم، والتحكم في زمام أموره سواء كانت علمية أم تربوية بطريقة مناسبة وفي المواقف المختلفة.
- **سمات انفعالية:** من أهم الصفات والخصائص الانفعالية التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم: الاتزان في سلوكه وتفكيره وكلامه الذي يبعده عن التهور والحماس في عمله، مما يدفع التلاميذ نحو محبة المعلم والتفاعل الصفي فيما بينهم، كما يجب أن يتحلى بحسن تقدير الأمور والانضباط في السلوك وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار مع احترام حقوق التلاميذ والنظام واستخدام اللين والمرونة في أحكامه.
- **سمات أخلاقية واجتماعية:** المعلم الناجح هو الذي ينبغي أن تتوفر فيه القدرة على الضبط الذاتي، والتحلي بالصدق والأمانة، واحترام قوانين العمل، والالتزام بالمبادئ والقيم مع إقامة علاقات جيدة مع التلاميذ والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور (الزغول، ٢٠١٧، ص.٢٩-٣٠).

دور معلم صعوبات التعلم:

ينبغي على معلم صعوبات التعلم أن يتعامل مع هذه الفئة من الطلبة على أساس من الفهم التام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم، كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم، وتتناسب مع مستوياتهم، وتناسب ظروفهم المختلفة (سليمان، ٢٠١٨، ص.٢٦).

ويمكن تحديد دور معلم غرف المصادر في عدة أدوار رئيسة تتمثل في: التقييم لأغراض التصنيف والإحالة، والتخطيط للبرامج التربوية التي تتناسب مع قدرات ومشكلات وحاجات الطلبة، ثم عملية التدريس التي تشكل النسبة الكبرى من وقت معلم غرف المصادر، ويركز فيها على المهارات الأساسية للطلبة وتقديم المساعدات الأكاديمية في المراحل اللاحقة (البطاينة والشهري، ٢٠١٧، ص.١٨).

ويبرز دور المعلم في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على التكيف مع البيئة المحيطة بهم من خلال منحهم أدوات التعلّم والمواد البديلة حتى يتمكنوا من التمتع بتجاربهم وخبراتهم التعليمية بأنفسهم، والشعور بالراحة مع نظرائهم في الصفوف الدراسية، حيث يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلّم إلى توفير الفرص للتعرف على زملائهم ونظرائهم في الصف، ومشاركتهم الأنشطة والمهام، ويأتي هنا دور المعلم وذلك من خلال تصميم التجارب المناسبة للمساعدة في بناء العلاقات بين جميع الطلبة في الصف، التي تساعد على التواصل والتفاعل معاً، ومنح الطلبة ذوي صعوبات التعلّم فرصة الانخراط مع زملائهم في مختلف الأنشطة (Cavanaugh, 2018,

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

.(p.43

طبيعة عمل معلم ذوي صعوبات التعلم والاحتراق النفسي:

تعد صعوبة التعلم عملية متعددة العوامل، ومتفاعلة الأسباب، الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى التلاميذ، ومن ثم فإن من المهم أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات، وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب معلمين للتعامل مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أنشأت العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين (يوسف، ٢٠١٥، ص.٨٧).

ومما لاشك فيه أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لخبرات ومواقف سلبية متنوعة ترتبط بعملية التدريس، وتنعكس على اتجاهاتهم، وعواطفهم نحو الطلبة والعمل، وتؤثر في قدراتهم على الإنجاز, بالإضافة إلى ما يواجهون من مشكلات إضافية تفرضها عليهم طبيعة الأفراد الذين يتعاملون معهم, مع وجود زيادة في الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، بالإضافة إلى غياب المساندة الاجتماعية سواء من رفاق العمل أم من مديري المدارس مما يؤدي إلى زيادة الاحتراق النفسي الذي يعانون منه فيؤثر على إنتاجيتهم، وقد يدفع بعضهم إلى ترك المهنة نهائياً.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة:

دراسة خليل وآخرين (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاملين في المدارس النظامية في محافظة إربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) فردًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة "مستوى الاحتراق النفسي" التي تضمنت (٣٠) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاملين في المدارس النظامية في محافظة إربد متوسط، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاملين في المدارس النظامية يمكن أن تعزى للجنس، أو للعمر، أو للمؤهل الأكاديمي.

دراسة إبراهيم وآخرين (٢٠٢١): هدفت إلى معرفة مدى انتشار الاحتراق النفسي بين الفئات المختلفة لمعلمي التربية الخاصة، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة ممن يعانون من الاحتراق النفسي، وتم الاستعانة بمقياس الاحتراق النفسي للمعلمين إعداد عادل عبد الله، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار الاحتراق النفسي بين فئة معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة، وأن نوع الإعاقة ليس له تأثير على مدى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

انتشاره؛ حيث كانت النسب لجميع الفئات متقاربة.

دراسات تناولت الاحتراق النفسي لدى معلمي صعوبات التعلم:

دراسة الشمري (٢٠١٨): هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مهنة التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي المكون من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: الجهد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في الإجهاد الانفعالي كان بدرجة متوسطة، و"تبلد المشاعر" جاء بمستوى متدنٍ، وجاء "نقص الشعور" بمستوى متوسط كذلك، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات تعود إلى اختلاف الجنس، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الخبرة في الأبعاد الثلاثة: الجهد الانفعالي، تبلد المشاعر، النقص بالإنجاز.

دراسة الشرهان (٢٠٢١): هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً ومعلمة لذوي صعوبات التعلم بمدرسة الفحيحيل النموذجية في الكويت، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات استخدم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية بين العمل في مجال تدريس صعوبات التعلم وبين كثرة التعرض للاحتراق النفسي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات المحلية، التي تناولت الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على مضمون تلك الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي، في عدة جوانب وهي:

- الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة في بناء مقياس الاحتراق النفسي؛ بما يتناسب مع عينة الدراسة الحالية.
- الاستفادة في تنظيم الرسالة وترتيبها.
- الاستفادة في إثراء الإطار النظري.
- الاستفادة في طريقة اختيار عينة الدراسة الحالية.
- الاستفادة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، للتعرف على واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمِي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة عسير، خلال العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، البالغ عددهم (٨٧)، بواقع (٦٧) معلماً و(٢٠) معلمة، حسب إحصائيات قسم التخطيط والإشراف التربوي في إدارة التعليم بمنطقة عسير.

عينة الدراسة:

بلغ عددهم (٦٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير، وتم استبعاد خمس استمارات؛ لعدم استجابة المفحوصين، وعليه فإن العينة النهائية للدراسة تكونت من (٦٢) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير، والجداول التالية توضح إجمالي عدد المشاركين في عينة الدراسة الأساسية وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وفقا لخصائص العينة.

- **الجنس:**

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	٤٧	%٧٥,٨١
	إناث	١٥	%٢٤,١٩
	المجموع	٦٢	%١٠٠

يوضح الجدول (١) أن نسبة الذكور بلغت (٧٥,٨١%)، بينما بلغت نسبة الإناث (٢٤,١٩%)، وتشير نتائج تحليل العينة إلى تنوع الجنس لأفراد العينة، وأن غالبية أفراد العينة من الذكور.

- **المؤهل العلمي:**

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٠	%٨٠,٦٥
	ماجستير	١٢	%١٩,٣٥
	المجموع	٦٢	%١٠٠

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يوضح الجدول (٢) أن (٨٠,٦٥%) من أفراد العينة حصلوا على مؤهل علمي بكالوريوس- وأن (١٩,٣٥%) من أفراد العينة حصلوا على مؤهل علمي ماجستير، وهذا يشير إلى أن غالبية العينة هم من فئة الحاصلين على درجة البكالوريوس.

- **سنوات الخبرة:**

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة، (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	%٩,٦
	من ٥-١٠ سنوات	٢١	%٣٣,٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٥	%٥٦,٥
	المجموع	٦٢	%١٠٠

يوضح الجدول (٣) أن (٩,٦%) من أفراد العينة لديهم خبرة في مجال العمل أقل من ٥ سنوات، وأن (٣٣,٩%) من أفراد العينة لديهم خبرة في مجال العمل من ٥-١٠ سنوات، وأن (٥٦,٥%) من أفراد العينة لديهم خبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات، وهذا يشير إلى أن غالبية العينة لديهم خبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات.

أدوات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة، وأسئلتها وأهدافها؛ تم تحديد أداة الدراسة، والتي تتمثل في مقياس الاحتراق النفسي (إعداد الباحثة)، وفيما يأتي وصف لأداة الدراسة:

- **مقياس الاحتراق النفسي (إعداد الباحثة):**

تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الآتية: (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز)، لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير.

- **خطوات بناء المقياس:**

١. الاطلاع على تعريفات الاحتراق النفسي في الأطر النظرية والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت مكوناته.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الاحتراق النفسي، مثل مقياس شاهين(٢٠١٩)، ومقياس ربيع (٢٠١٥)، ومقياس Maslach (1996).

٣. تم تحديد أبعاد مقياس الاحتراق النفسي، وانطوى تحت كل بُعد من هذه الأبعاد عدد من العبارات، تتطلب استجابات معينة من أفراد العينة، وهذه العبارات تعد بمثابة مثيرات يستجيب لها المفحوصون، تم جمعها في مقياس واحد بلغ عدد عباراته في صورته الأولية (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي:(الإجهاد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز)، وكل بُعد يتكون من (١٢) عبارة، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، بناء على تدرج ليكرت الخماسي الذي يتناسب مع أعمار أفراد العينة (حيث أنه يستخدم هذا التدرج لمن هم في المرحلة الثانوية فما فوق)، ويختار أفراد العينة بديلاً واحداً فقط من بين هذه البدائل، الذي يرى أنه ينطبق عليه، وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب له.

٤. وقد تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي كما سيأتي لاحقًا.

٥. بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي أصبح المقياس في صورته النهائية– يتكون من (٣٦) عبارة تمثل أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث اشتمل بُعد "الإجهاد الانفعالي" على (١٢) عبارة، وبُعد "تبلد الشعور" على (١٢) عبارة، وبُعد "نقص الشعور بالإنجاز" على (١٢) عبارة.

والجدول (٤) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٤) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على كل بُعد من أبعاده

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات كل بُعد	المجموع
١	الإجهاد الانفعالي	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨-٣١-٣٤	١٢
٢	تبلد الشعور	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥	١٢
٣	نقص الشعور بالإنجاز	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠-٣٣-٣٦	١٢
	إجمالي العبارات		٣٦

٦. تم حساب طريقة تصحيح المقياس بإعطاء خمس درجات للإجابة بـ (درجة مرتفعة جداً)، وأربع درجات للإجابة بـ (درجة مرتفعة)، وثلاث درجات للإجابة بـ (درجة متوسطة)، ودرجتين للإجابة بـ (درجة منخفضة)، ودرجة واحدة للإجابة بـ (درجة منخفضة جدًا). ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس = ٣٦ × ٥ = ١٨٠ درجة، وأدنى درجة للمقياس = ٣٦ × ١ = ٣٦ درجة.

– الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي:

أولًا: الصدق

١) صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية من خلال:

١- اختبار مان– ويتني Mann-Whitney U؛ لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لاستجابات العينة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً، ثم قارنت بين (٢٧%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(٢٧%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
الإجهاد الانفعالي	المرتفعون	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٦٢٧-	٠,٠٠٠
	المنخفضون	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
تبلد الشعور	المرتفعون	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٦٤٣-	٠,٠٠٠
	المنخفضون	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
نقص الشعور بالإنجاز	المرتفعون	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٧٠٣-	٠,٠٠٠
	المنخفضون	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	المرتفعون	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٦٣٥-	٠,٠٠٠
	المنخفضون	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

يتضح من الجدول السابق (٥) أن قيمة (Z) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، حيث بلغت على الترتيب (-٢,٦٢٧)،(-٢,٦٤٣)، (-٢,٧٠٣)، (-٢,٦٣٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لصالح المرتفعين، وهو ما يدل على أن مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير له قدرة تمييزية بين المنخفضين والمرتفعين، مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

٢- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية ولأبعاد مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

م	الأبعاد والدرجة الكلية	المرتفعون		المنخفضون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الإجهاد الانفعالي	٣,٧٨٤٠	٠,٥١٦٧٥	١,٢٣٢٠	٠,١٥١٢٣
٢	تبلد الشعور	٣,٢٨٤٠	٠,٦٤٨٧٩	١,٠٥٠٠	٠,٠٧٥٥٠
٣	نقص الشعور بالإنجاز	٣,٦٠٠٠	٠,٤١٠١٢	١,٠١٦٠	٠,٠٣٥٧٨

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدرجة الكلية للمقياس	٣,٥٥٦٠	٠,٤٨٦٢٤	١,١٠٢٠	٠,٠٦٦٨٦

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في جميع أبعاد مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير والدرجة الكلية أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها، مما يشير إلى وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي بجميع أبعاده لصالح المرتفعين، وهذا يعد مؤشرا على الصدق التمييزي للمقياس.

٢) الصدق الذاتي للمقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية والمكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على نتائج ذلك تم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ص. ٤٠٢). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧) نتائج الصدق الذاتي لمقياس الاحتراق النفسي(ن=٢٠) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

م	الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	الإجهاد الانفعالي	٠,٩٢٧	٠,٩٦٢
٢	تبلد الشعور	٠.٩٠٧	٠,٩٥٢
٣	نقص الشعور بالإنجاز	٠.٩٢٨	٠,٩٦٣
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٩٦٧	٠,٩٨٣

يتضح من الجدول (٧) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠,٩٥٢-٠,٩٨٣) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح، وهو ما يؤكد على صدق مقياس الاحتراق النفسي.

ثانياً: الثبات

لقياس مدى ثبات مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٢٠) معلماً ومعلمة، والجدول الآتي (٨) يوضح معاملات الثبات لكل بُعد والدرجة الكلية.

جدول (٨) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي (ن=٢٠) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	أبعاد الاحتراق النفسي	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	الإجهاد الانفعالي	١٢	٠,٩٢٧
٢	تبلد الشعور	١٢	٠,٩٠٧
٣	نقص الشعور بالإنجاز	١٢	٠,٩٢٨
إجمالي عدد العبارات		٣٦	٠,٩٦٧

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع، حيث بلغ (٠,٩٦٧) لإجمالي فقرات المقياس، فيما يتراوح ثبات المحاور ما بين (٠,٩٠٧) كحد أدنى وبين (٠,٩٢٨) كحد أعلى، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصَّ على الآتي: "ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير"؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالآتي:

١) تم تحديد مستوى التوافر بالنسبة لمقياس الاحتراق النفسي، من خلال (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على التوافر على الفقرة من حيث كونها (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) . حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات، وتساوي (٥)، ويوضح الجدول الآتي مستوى الحكم على متوسط استجابات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي. تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير على مقياس الاحتراق النفسي من وجهه نظرهم، وأيضا حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع المحاور المكونة للمقياس، وكانت النتائج كالآتي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير على مجموع محاور المقياس والدرجة الكلية، (ن= ٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	محاور المقياس	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	الإجهاد الانفعالي	١	٢,٥٦٩	٠,٨٩٤	منخفض
٢	تبلد الشعور	٣	١,٨٦٦	٠,٦٩٠	منخفض
٣	نقص الشعور بالإنجاز	٢	٢,٠٥٦	٠,٨١٠	منخفض
المتوسط العام لمقياس الاحتراق النفسي			٢,١٦٤	٠,٧٤٧	منخفض

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن درجة استجابات أفراد العينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير على مجموع محاور المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات بتقدير (منخفض) بمتوسط حسابي عام (٢,١٦٤)، وانحراف معياري (٠,٧٤٧)، وبالنظر إلى المحاور الثلاثة نلاحظ أن المحور الأول: "الإجهاد الانفعالي" جاء في الترتيب الأول من حيث تقدير التوافر بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي (٢,٥٦٩)، ويليه في الترتيب الثاني المحور الثالث: "نقص الشعور بالإنجاز" بمستوى توافر (منخفض) بمتوسط حسابي (٢,٠٥٦)، ثم في الترتيب الثالث المحور الثاني: "تبلد الشعور" بمستوى توافر (منخفض) بمتوسط حسابي (١,٨٦٦)، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير جاء بدرجة منخفضة.

وفيما يلي عرض لمستوى استجابات عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير على كل محور من محاور مقياس الاحتراق النفسي كلٍ على حدة، وبشيء من التفصيل.

أولاً: النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الأول الخاص بـ "الإجهاد الانفعالي" حسب المتوسطات المرجحة:

أوضحت نتائج البحث في هذا الإطار أن العبارات الخاصة بدرجة مستوى الإجهاد الانفعالي وقعت في نطاق التوافر بدرجة (منخفضة)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للبعد ما بين (١,٧٠٩) و(٣,٣٣٢)، وبلغ متوسط استجابة العينة على المحور ككل (٢,٥٦٩)، والجدول التالي يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٠) ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الأول "الإجهاد الانفعالي" من محاور المقياس حسب المتوسط المرجح (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة		مستوى الإجهاد الانفعالي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
			مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
١	أشعر بأن عملي يستنفذ مشاعري وانفعالاتي أثناء تدريسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٢	١٥	٢٢	٧	٦	٣,٣٢٢	١,١٩	١	متوسطة
		%	١٩,٤	٢٤,٢	٣٥,٥	١١,٣	٩,٧				
٤	أشعر بالإجهاد أثناء اليوم الدراسي نتيجة تعاملي مع طلبتي ذوي صعوبات التعلم.	ك	١١	١٦	١٩	٩	٧	٣,٢٤١	١,٢٣	٢	متوسطة
		%	١٧,٧	٢٥,٨	٣٠,٦	١٤,٥	١١,٣				
٧	أشعر بأن طاقتي مستنفذة مع نهاية دوام اليوم الدراسي.	ك	٧	١٦	٢٢	١٠	٧	٣,٠٩٦	١,١٥	٣	متوسطة
		%	١١,٣	٢٥,٨	٣٥,٥	١٦,١	١١,٣				
١٠	إن التعامل مع الآخرين طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد.	ك	٢	١٠	١٩	١٧	١٤	٢,٥٠٠	١,١١	٦	منخفضة
		%	٣,٢	١٦,١	٣٠,٦	٢٧,٤	٢٢,٦				
١٣	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي السلبية اتجاه طلبتي في المدرسة.	ك	----	١	١٤	١٣	٣٤	١,٧٠٩	٠,٨٧٥	١١	منخفضةجدا
		%	----	١,٦	٢٢,٦	٢١,٠	٥٤,٨				
١٦	أشعر بالإرهاق المستمر عندما أستيقظ وأعرف أن عليَّ مواجهة يوم جديد.	ك	٢	٧	١٥	١٣	٢٥	٢,١٦١	١,١٧	١٠	منخفضة
		%	٣,٢	١١,٣	٢٤,٢	٢١,٠	٤٠,٣				
١٩	أشعر بأن الدعم الذي أقدمه لطلبتي يمثل عبئاً كبيراً علي.	ك	٢	٥	٢٠	١٥	٢٠	٢,٢٥٨	١,١٠	٨	منخفضة
		%	٣,٢	٨,١	٣٢,٣	٢٤,٢	٣٢,٣				
٢٢	أشعر بأن طاقتي في انخفاض بسبب متطلبات المدرسة ومسؤولياتها.	ك	٧	٩	١٤	١٦	١٦	٢,٥٩٦	١,٣٢	٥	منخفضة
		%	١١,٣	١٤,٥	٢٢,٦	٢٥,٨	٢٥,٨				
٢٥	أشعر بالإحباط بسبب بطء تقدم طلبتي من ذوي صعوبات التعلم.	ك	٧	١٥	١٣	١٣	١٤	٢,٨٠٦	١,٣٤	٤	متوسطة
		%	١١,٣	٢٤,٢	٢١,٠	٢١,٠	٢٢,٦				
٢٨	إن التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يسبب لي الإجهاد والتعب.	ك	٣	١٥	١٢	١٨	١٤	٢,٥٩٦	١,٢٢	٥ م	منخفضة
		%	٤,٨	٢٤,٢	١٩,٤	٢٩,٠	٢٢,٦				
٣١	أشعر بالضغط النفسي لتعاملي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عملي.	ك	-----	٨	١٤	١٣	٢٤	٢,٢٤١	١,٢٣	٩	منخفضة
		%	-----	١٢,٩	٢٢,٦	٢١,٠	٣٨,٧				
٣٤	تظهر لديَّ أعراض وعلامات الشيخوخة نتيجة ممارستي لهذه المهنة.	ك	٦	٨	١٠	١٣	٢٥	٢,٣٠٦	١,٣٧	٧	منخفضة
		%	٩,٧	١٢,٩	١٦,١	٢١,٠	٤٠,٣				
متوسط المتوسطات المرجحة لمستوى الإجهاد الانفعالي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم								٢,٥٦	٠,٨٩٤	--	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر العبارات في تقدير التوافر من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير حسب ترتيب المتوسط الحسابي(المرجح) من عبارات محور "الإجهاد الانفعالي" هي العبارة رقم (١)، ونصّها (أشعر أن عملي يستنفذ مشاعري وانفعالاتي أثناء تدريسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم)، حيث جاءت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (٣,٣٣٢). بينما أقل العبارات هي العبارة رقم (١٣)، وتنصّ على (أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي السلبية اتجاه طلبتي في المدرسة)، حيث وقعت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (منخفضة جدا)، بمتوسط حسابي (١,٧٠٩).

ثانياً: النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الثاني الخاص بـ "تبلد الشعور" حسب المتوسطات المرجحة:

أوضحت نتائج البحث في هذا الإطار على أن العبارات الخاصة بدرجة مستوى تبلد الشعور وقعت في نطاق التوافر بدرجة (منخفضة)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للبعد ما بين (١,٤٣٥) و(٢,٢٧٤)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (١,٨٨٦)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثاني "تبلد الشعور" من محاور المقياس حسب المتوسط المرجح (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م العبارة	العبارة		مستوى تبلد الشعور لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
			مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٢	أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من رقة عواطفي أكثر من اللازم	ك	٥	١١	١٩	١٦	١١	٢,٧٢٥	١,١٨	٥	منخفضة جدا
		%	٨,١	١٧,٧	٣٠,٦	٢٥,٨	١٧,٧				
٥	أصبحت أتعامل مع الناس وكأنهم جميعا ذوي صعوبات تعلم نتيجة تدريسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	٢	٦	١١	١٩	٢٤	٢,٠٨٠	١,١٢	٢	منخفضة
		%	٣,٢	٩,٧	١٧,٧	٣٠,٦	٣٨,٧				
٨	لا أهتم بما يحدث مع طلبتي من مشاكل.	ك	---	٥	٨	١٨	٣١	١,٧٩٠	٠,٩٦٠	٤	منخفضة جدا
		%	---	٨,١	١٢,٩	٢٩,٠	٥٠,٠				
١١	أشعر بأنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء لا بشر	ك	---	٢	٦	٩	٤٥	١,٤٣٥	٠,٨٠٢	١١	منخفضة جدا
		%	---	٣,٢	٩,٧	١٤,٥	٧٢,٦				
١٤	أشعر بسلبية عالية نحو الصعوبات التعلمية التي تواجه الطلبة بالمدرسة	ك	٣	٤	١٦	٢٣	١٦	٢,٢٧٤	١,٠٧	١	منخفضة جدا
		%	٤,٨	٦,٥	٢٥,٨	٣٧,١	٢٥,٨				
١٧	أشعر بأن مشاعري سلبية في التعامل الإنساني مع طلابي	ك	--	٢	١١	١٥	٣٤	١,٦٩٣	٠,٨٧٩	٦	منخفضة جدا
		%	--	٣,٢	١٧,٧	٢٤,٢	٥٤,٨				
٢٠	أشعر بأن عملي معلماً للطلبة ذوي صعوبات التعلم يجعلني شخصاً يائساً	ك	١	٥	١٠	٩	٣٧	١,٧٧٤	١,٠٩	٥	منخفضة جدا
		%	١,٦	٨,١	١٦,١	١٤,٥	٥٩,٧				
٢٣	أجد صعوبة في خلق جو نفسي مريح بيني وبين طلبتي	ك	---	٣	١٠	١٩	٣٠	١,٧٧٤	٠,٨٩٤	٥ م	منخفضة جدا
		%	---	٤,٨	١٦,١	٣٠,٦	٤٨,٤				
٢٦	أشعر بالغضب الشديد عند التحدث إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	---	٢	٥	١٧	٣٨	١,٥٣٢	٠,٧٨٣	٩	منخفضة جدا
		%	---	٣,٢	٨,١	٢٧,٤	٦١,٣				

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رقم العبارة	العبارة		مستوى تبلد الشعور لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
			مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٢٩	أتجنب الاهتمام بما يحدث مع الطلبة من مشاكل	ك	١	٢	٨	١٥	٣٦	١,٦٦١	٠,٩٣٩	٨	منخفضة جدا
		%	١,٦	٣,٢	١٢,٩	٢٤,٢	٥٨,١				
٣٢	أتلقى اللوم من الطلبة بعدم اكتراثي بمشاكلهم	ك	---	٢	٥	١٣	٤٢	١,٤٦٧	٠,٧٨٣	١٠	منخفضة جدا
		%	---	٣,٢	٨,١	٢١,٠	٦٧,٧				
٣٥	التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم طوال اليوم يسبب لي الشعور بالملل والضيق	ك	١	٨	١٦	١٤	٢٣	٢,١٩٣	١,١٢	٢	منخفضة
		%	١,٦	١٢,٩	٥,٨	٢٢,٦	٣٧,١				
متوسط المتوسطات المرجحة لمستوى تبلد الشعور لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم								١,٨٨٦	٠,٦٩٠	--	

يتضح من الجدول (١١) أن أكثر العبارات في تقدير التوافر من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير حسب ترتيب المتوسط الحسابي (المرجح) من عبارات محور "تبلد الشعور" هي العبارة رقم (١٤) وتنصّ على (أشعر بسلبية عالية نحو الصعوبات التعليمية التي تواجه الطلبة بالمدرسة)، حيث جاءت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي (٢,٢٧٤). بينما أقل العبارات هي العبارة رقم (١١)، التي تنصّ على (أشعر بأنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء لا بشر)، حيث جاءت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (منخفضة جدا)، بمتوسط حسابي (١,٤٣٥).

ثالثا: النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الثالث الخاص بـ "نقص الشعور بالإنجاز" حسب المتوسطات المرجحة:

أوضحت نتائج البحث في هذا الإطار على أن العبارات الخاصة بدرجة مستوى نقص الشعور بالإنجاز وقعت في نطاق التوافر بدرجة (منخفضة)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للبعد ما بين (١,٦٩٣) و(٢,٤٥)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٠٥٦)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثالث (نقص الشعور بالإنجاز) من محاور المقياس حسب المتوسط المرجح (ن=٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة		مستوى نقص الشعور بالإنجاز لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
			مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٣	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس مع ذوي صعوبات التعلم	ك	٥	١٠	١٣	١٤	٢٠	٢,٤٥١٦	١,٣١٤	١	منخفضة
		%	٨,١	١٦,١	٢١,٠	٢٢,٦	٣٢,٣				
٦	أشعر بعدم الاطمئنان نحو قدرتي على أداء واجباتي التربوية تجاه طلبتي	ك	٣	٧	١٤	١٦	٢٢	٢,٢٤١٩	١,١٩٦	٢	منخفضة
		%	٤,٨	١١,٣	٢٢,٦	٢٥,٨	٣٥,٥				
٩	أشعر بالفتور عندما أتناقش مع طلبتي في موضوع ما	ك	١	٧	١٤	٢٢	١٨	٢,٢٠٩٧	١,٠٤٢	٣	منخفضة
		%	١,٦	١١,٣	٢٢,٦	٣٥,٥	٢٩,٠				
١٢	من الصعب معرفة مشاعر طلبتي نحوي	ك	--	١٠	١٠	١٨	٢٤	٢,٠٩٦٨	١,٠٩٧	٦	منخفضة
		%	--	١٦,١	١٦,١	٢٩,٠	٣٨,٧				
١٥	أجد صعوبة في حل مشاكل طلبتي	ك	--	٦	١٦	٢٤	١٦	٢,١٩٣٥	٠,٩٣٨	٤	منخفضة
		%	--	٩,٧	٢٥,٨	٣٨,٧	٢٥,٨				
١٨	أعاني من عدم قدرتي في التأثير	ك	١	٤	١٤	١٧	٢٦	١,٩٨٣٩	١,٠٣٢	٨	منخفضة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

م العبارة	العبارة		مستوى نقص الشعور بالإنجاز لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
			مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
	الإيجابي على الأشخاص الآخرين الذين يعملون معي	%	١,٦	٦,٥	٢٢,٦	٢٧,٤	٤١,٩				
٢١	أجد صعوبة في أن أخلق جواً نفسياً مريحاً مع طلبتي	ك	١	٤	١٣	١٦	٢٨	١,٩٣٥٥	١,٠٣٨	١٠	منخفضة
		%	١,٦	٦,٥	٢١,٠	٢٥,٨	٤٥,٢				
٢٤	يقل إنجازي في ممارستي لمهنة التدريس	ك	١	٧	١١	١٨	٢٥	٢,٠٤٨٤	١,٠٩٢	٧	منخفضة
		%	١,٦	١١,٣	١٧,٧	٢٩,٠	٤٠,٣				
٢٧	أشعر بضعف قدراتي على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ك	١	٢	١٣	١١	٣٥	١,٧٥٨١	١,٠٠٣	١١	منخفضة جدا
		%	١,٦	٣,٢	٢١,٠	١٧,٧	٥٦,٥				
٣٠	أفتقد للحيوية في العمل	ك	--	٦	١١	١٩	٢٦	١,٩٥١	٠,٩٩٨	٩	منخفضة
		%	--	٩,٧	١٧,٧	٣٠,٦	٤١,٩				
٣٣	أجد صعوبة في التعايش والعمل مع الكادر التعليمي في مناخ نفسي مليء بالحب والعطف بمدرستي	ك	٥	٥	١٠	١٤	٢٨	٢,١١٢	١,٢٩	٥	منخفضة
		%	٨,١	٨,١	١٦,١	٢٢,٦	٤٥,٢				
٣٦	أشعر أن الطلبة يلومونني على التقصير في عدم تفهم بعض المشكلات التي تواجههم	ك	--	٢	١٢	١٣	٣٥	١,٦٩٣	٠,٨٩٧	١٢	منخفضة جدا
		%	--	٣,٢	١٩,٤	٢١,٠	٥٦,٥				
متوسط المتوسطات المرجحة لمستوى نقص الشعور بالإنجاز لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم								٢,٠٥٦	٠,٨١٠	--	

يتضح من الجدول (١٢) أن أكثر العبارات في تقدير التوافر من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير حسب ترتيب المتوسط الحسابي(المرجح) من عبارات محور "نقص الشعور بالإنجاز" هي العبارة رقم (٣)، التي تنصّ على (أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس مع ذوي صعوبات التعلم) حيث جاءت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي (٢,٤٥). بينما أقل العبارات هي العبارة رقم (٣٦)، التي تنصّ على (أشعر بأن الطلبة يلومونني على التقصير في عدم تفهم بعض المشكلات التي تواجههم)، حيث جاءت هذه العبارة في نطاق التوافر بتقدير (منخفضة جدا)، بمتوسط حسابي (١,٦٩٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي نصَّ على الآتي: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالآتي:

١-التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير من وجهة نظرهم على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي، وفقًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

ويبين الجدول (١٣) نتائج اختبار شابيرو– واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٣) نتائج اختبار شابيرو- واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

فئات المتغير	الدرجة الكلية	Shapiro-Wilk اختبار			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
ذكور	الدرجة للمقياس	٠,٩٦٣	٤٧	٠,١٤٠	غير دالة
إناث		٠,٩٤٨	١٥	٠,٤٩٩	غير دالة

يتضح من الجدول (١٣) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتداليةShapiro-Wilk test ، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية، أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الجنس (ذكور- إناث)، بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

٢-استخدمت الباحثة اختبار "ت"؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاحتراق النفسي، حسب متغير الجنس (ذكور-إناث)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير التي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث)

المحاور والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	ذكور	٤٧	٢,٥٥١٤	٠,٨٩٠٥٣	-٠,٢٨٦	٠,٧٧٦ غير دالة
	إناث	١٥	٢,٦٢٧٨	٠,٩٣٥٨٧		
تبلد الشعور	ذكور	٤٧	١,٩٧٥٩	٠,٧٣٥٩٥	٠,١٧٩	٠,٨٥٨ غير دالة
	إناث	١٥	١,٩٣٨٩	٠,٥٤٢٣٢		
نقص الشعور بالإنجاز	ذكور	٤٧	٢,٠٦٣٨	٠,٨٥٨٧١	٠,١٢٦	٠,٩٠٠ غير دالة
	إناث	١٥	٢,٠٣٣٣	٠,٦٦١٢٩		
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	٤٧	٢,٢٦٣٧	٠,٧٨١٠٨	-٠,٠١٣	٠,٩٨٩ غير دالة
	إناث	١٥	٢,٢٦٦٧	٠,٦٥٤٣٢		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت في جميع المحاور (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز) والدرجة الكلية (-٠,٢٨٦)، (٠,١٧٩)، (٠,١٢٦)، (-٠,٠١٣) على الترتيب، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير يُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي نصَّ على الآتي: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالآتي:

١-التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير من وجهة نظرهم على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

ويبين الجدول (١٥) نتائج اختبار شابيرو– واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

جدول (١٥) نتائج اختبار شابيرو– واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

فئات المتغير	الدرجة الكلية	Shapiro-Wilk اختبار			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٢٤	٦	٠,٥٣٧	غير دالة
من ٥-١٠ سنوات		٠,٩٤٨	٢١	٠,٣١٣	غير دالة
أكثر من ١٠ سنوات		٠,٩٥٦	٣٥	٠,١٧٦	غير دالة

يتضح من الجدول (١٥) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية شابيرو– واليك Shapiro-Wilk، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمحور، أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) في سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وهو ما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمقياس.

٢- استخدمت الباحثة اختبار (ت)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاحتراق النفسي، حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٦) نتائج دلالة قيمة "ت" لتحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

منطقة عسير وفى كل محور وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، (ن= ٦٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	١,٥٥٧	٢	٠,٧٧٩	٠,٩٧٢	٠,٣٨٤ غير دالة
		داخل المجموعات	٤٧,٢٥١	٥٩	٠,٨٠١		
		الإجمالي	٤٨,٨٠٨	٦١			
٢	تبلد الشعور	بين المجموعات	١,٢٣١	٢	٠,٦١٥	١,٣٠٥	٠,٢٧٩ غير دالة
		داخل المجموعات	٢٧,٨١٧	٥٩	٠,٤٧١		
		الإجمالي	٢٩,٠٤٨	٦١			
٣	نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	٢,٢٢٣	٢	١,١١٢	١,٧٣٤	٠,١٨٦ غير دالة
		داخل المجموعات	٣٧,٨٢٩	٥٩	٠,٦٤١		
		الإجمالي	٤٠,٠٥٢	٦١			
الدرجة الكلية للمقياس		بين المجموعات	١,٥٨٨	٢	٠,٧٩٤	١,٤٤٣	٠,٢٤٤ غير دالة
		داخل المجموعات	٣٢,٤٦٩	٥٩	٠,٥٥٠		
		الإجمالي	٣٤,٠٥٨	٦١			
		الإجمالي	٣٤,٠٥٨	٦١			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٩٧٢) في محور "الإجهاد الانفعالي"، وبلغت (١,٣٠٥) في محور "تبلد الشعور"، وبلغت (١,٧٣٤) في محور "نقص الشعور بالإنجاز"، وبلغت (١,٤٤٣) في الدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وبالتالي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تُعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

الذي نصَّ على الآتي: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس-ماجستير)؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالآتي:

١- التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير من وجهة نظرهم على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي، وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس-ماجستير). ويبين الجدول الآتي (١٧) نتائج اختبار شابيرو– واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير).

جدول (١٧) نتائج اختبار شابيرو- واليك Shapiro-Wilk لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فئات المتغير	الدرجة الكلية	Shapiro-Wilk اختبار			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
بكالوريوس	الدرجة للمقياس	٠,٩٦٦	٥٠	٠,١٥٨	غير دالة
ماجستير		٠,٨٩٩	١٢	٠,١٥٤	غير دالة

يتضح من الجدول (١٧) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Shapiro-Wilk ، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية، أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير)، مما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

٢- استخدمت الباحثة اختبار (ت)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مستوى الاحتراق النفسي، حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير)، والجدول الآتي (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير يُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير)

المحاور والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بكالوريوس	٥٠	٢,٥٢٦٧	٠,٨٨٤٨٨	-٠,٧٧٤	٠,٤٤٢ غير دالة
	ماجستير	١٢	٢,٧٥٠٠	٠,٩٥١٤٧		
تبلد الشعور	بكالوريوس	٥٠	١,٨٨٠٠	٠,٧٢٤٧٦	٠,٣٠٢	٠,٧٦٤ غير دالة
	ماجستير	١٢	١,٨١٢٥	٠,٥٤٤٨٦		
نقص الشعور بالإنجاز	بكالوريوس	٥٠	٢,٠٦٣٣	٠,٨٢٤٧١	٠,١٣٥	٠,٨٩٣ غير دالة
	ماجستير	١٢	٢,٠٢٧٨	٠,٧٨١٢٠		
الدرجة الكلية للمقياس	بكالوريوس	٥٠	٢,١٥٦٧	٠,٧٦٢٧٣	-٠,١٦٦	٠,٨٦٩ غير دالة
	ماجستير	١٢	٢,١٩٦٨	٠,٧٠٩٤٣		

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" بلغت في المحاور (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز)، والدرجة الكلية (-٠,٧٧٤)، (٠,٣٠٢)، (٠,١٣٥)، (-٠,١٦٦) على الترتيب، وهي غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير يُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير)، ويمكن تمثيل النتائج في الشكل البياني الآتي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضح من العرض الاحصائي أن المتوسطات الحسابية بلغت لاستجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاحتراق النفسي في كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي على حدة (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز)، والدرجة الكلية على الترتيب: (٢,٥٦٩، ١,٨٦٦، ٢,٠٥٦، ٢,١٦٤)، وهي متوسطات تدل على مستويات(منخفضة)، مما يشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير منخفض في كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي والدرجة الكلية للأبعاد.

وترى الباحثة أن ضعف مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم منخفض ويرجع إلى مجموعة من الأسباب، وهذه الأسباب هي:

١. نتيجة المشاعر الإيجابية التي يحملها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو تلاميذهم، الأمر الذي يقلل من مشاعرهم السلبية تجاه التعامل مع طلابهم وعملهم وزملائهم.
٢. درجة التكيف العالية التي يتمتع بها المعلمون مع المهنة المكلفين بها، نظرًا لمؤهلاتهم العلمية وقدراتهم المهنية التي تمكنهم من أداء المهام التعليمية الموكلة إليهم باقتدار، كما ساعدهم إلمامهم بالخصائص النمائية النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تفسير تصرفات الطلبة دون قياسها على تصرفات الطلبة العاديين، مما أسهم في تمكن المعلم من التعامل مع طلبته، حيث تُعد جميعها عوامل تؤثر في تحقيق المعلم لذاته وشعوره بالتميز والتقدير والاحترام.
٣. توفر غرف مصادر متكاملة وملائمة لتعليم هذه الفئة من الطلاب، وتقديم جميع الخدمات من مقررات دراسية تتناسب مع قدرات ذوي صعوبات التعلم للارتقاء بمستواهم التعليمي، في ظل وجود بيئة تعليمية مناسبة تساعد المعلمين على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وحل المشكلات التي تواجههم، فالظروف البيئية المؤثرة في النشاط التعليمي مثل: الجهد المبذول، مع الدور المطلوب من المعلم، وتوفير المتطلبات اللازمة لنجاح وتفعيل المنهج تسهم بدورها في خفض مستوى الاحتراق النفسي لديهم.
٤. البرامج التدريبية والتأهيلية المقدمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم تلعب دوراً في توفير كوادر بشرية مدربة ومؤهلة لديها الخبرة والقدرة الكافية في الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للطلبة لذوي صعوبات التعلم، من خلال اطلاعهم على أحدث الاستراتيجيات الحديثة وكيفية توظيفها في عملية التدريس مما يُمكنهم من تقديم تعليم جيد وهادف لفئة ذوي صعوبات التعلم.
٥. الأساليب التحفيزية المقدمة لمعلمي صعوبات التعلم المتمثلة في الحوافز والمكافآت، وتقدير جهودهم، وتلبية احتياجاتهم، من شأنها أن تحقق الاستقرار النفسي لديهم، والتخفيف من الضغوط الواقعة عليهم، مما يسهم في رضائهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتخفيف معاناتهم من الاحتراق النفسي.

كما ترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس يرجع إلى مجموعة من الأسباب، وهذه الأسباب هي أن مهنة التدريس تتطلب من المعلمين -بغض النظر عن جنسهم-القيام بنفس المهام في الوسط المدرسي، كما يخضعون لنفس التشريع المدرسي المسير للحياة المدرسية، ويتعاملون مع نفس الإدارة ونفس التلاميذ، ويتلقون نفس الاهتمام، من حيث التدريب والتأهيل، بالإضافة إلى امتلاكهم مؤهلات علمية جامعية، وبرامج إعداد واحدة، مما أكسبهم مهارات تمكنهم من التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كل هذه الأسباب أسهمت في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

كما ترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة يرجع إلى مجموعة من الأسباب، وهذه الأسباب هي:

- تمتُّع المعلمين بقدر مناسب من المشاعر الإيجابية نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بكون هؤلاء الطلبة بحاجة إلى التعاون والمساعدة، وهذا الشعور يخالج مشاعر كل المعلمين غالباً ولا يختلف باختلاف سنوات الخبرة، كون هذا الشعور نابعاً من تعاليم ديننا الإسلامي.
- أن التدريب والتأهيل المستمر المقدم لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أدى إلى تطوير التنمية المهنية لدى المعلمين، بالإضافة إلى كونهم يعايشون نفس الظروف في المدرسة، ويحضون بنفس التقدير، ويتلقون نفس التحفيز.
- في ظل جائحة كورونا Covid 19، تعامل المعلمون مع الطلبة عن طريق التعليم عن بعد في العملية التعليمية حيث إن جميع المعلمين باختلاف خبراتهم يمرون بنفس الظروف في التعامل مع هذه التقنية الحديثة التي لم تكن مألوفة لديهم من قبل بشكل كبير.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي يرجع إلى مجموعة من الأسباب، هذه الأسباب هي:

– أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يحملون مؤهلات علمية جامعية، ومروا بنفس فترة الإعداد، وتلقوا نفس التدريب والتأهيل أثناء الخدمة مما أكسبهم نفس المهارات في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يعايشون نفس الظروف البيئية، ويتحملون نفس العبء التدريسي، كل هذه الأسباب أسهمت في عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

توصيات الدراسة:

- تعميم الطرق، والأساليب المتبعة من إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على باقي إدارات التربية الخاصة بمناطق المملكة، لخفض الاحتراق النفسي لدى معلميهم إن وجد.
- الحفاظ على طرق التعامل، والتوجيه، وأساليب الإدارة المتبعة من قبل إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، للحفاظ على المستوى المنخفض للاحتراق النفسي لديهم.
- تطوير الطرق والأساليب المتبعة من قبل إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلميها باستمرار، حتى تواكب كل تطور يحدث في المجتمع، وللوصول بمستوى الاحتراق النفسي من منخفض إلى منخفض جدا مما ينعكس على تربية وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة أساليب خفض الاحتراق النفسي المتبعة من قبل إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات، لتعميمها على إدارات التربية الخاصة في باقي مناطق المملكة.
- العمل باستمرار على تقييم مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير وغيرها، للوقوف على مواطن الضعف والقوة لديهم، بهدف تقديم الدعم النفسي المناسب لهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
- زيادة الاهتمام بتقديم الحوافز المادية والتشجيعية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مستوى المملكة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، أسماء؛ وإبراهيم, جيهان؛ وطه، محمد. (٢٠٢١)، مدى انتشار الاحتراق النفسي بين فئات معلمي التربية الخاصة: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف, ١٨(١٠٤)، ٣٥٨ – ٣٨٢.

أحمد، أبوبكر يوسف. (٢٠١٩، يناير ١-٢). الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة كرميان. المؤتمر الدولي الخامس للغة والعلوم الإنسانية، جامعة كرميان، أقليم كوردستان، العراق.

الأغا، إحسان. (٢٠٠٣). البحث التربوي: عناصره مناهجه وأدواته. ط٤، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٢٤هـ). صعوبات التعلم – دليل المدرسة (١). المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٣٦). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة لوزارة التعليم. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

أمين، منى كمال. (٢٠١٩). المواقف الحياتية الضاغطة ومستوى الرضا المهني كمنبئات بالاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الفكرية. مجلة كلية التربية ببنها، ١(١٢٠)، ٣٢٢-٣٧٤.

البطاينة، أسامة، والشهري، خالد (٢٠١٧). واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المنطقة المنورة. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ٢١(٥)، ٢-٣٨.

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، مالك؛ والسبايلة، عبيد؛ والخطاطبة، عبد المجيد. (٢٠١٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة (ط.٧). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بنهان، بديعة حبيب. (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته بفعالية الذات لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ١(٢٢)، ٣١١-٢٤٥.

الخرابشة، عمر؛ وعريبات، أحمد. (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ٧(٢)، ٢٩١-٣٣١.

خطاب، كريمة سيد. (٢٠١٦). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ١١(٤١)، ٥٥-٩٢.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٨). تعديل السلوك: دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الفلاح.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خليفات، عبد الفتاح؛ والزغول، عماد. (٢٠٠٣). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، ٣،٦١-٨٩.

خليل، ياسر؛ والشمالي، صباح؛ والصمادي، علي. (٢٠٢٠). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاملين في المدارس النظامية في محافظة إربد وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، ٣٤(١٣٥)، ١٩١-٢٢٨.

راشد، أنور أحمد. (٢٠١٧). قلق المستقبل وعلاقته بالاحتراق النفسي في ضوء المتغيرات الديمغرافية: دراسة ميدانية على معلمي التربية الخاصة بولاية الجزيرة (رسالة دكتوراه منشورة، معهد بحوث ودراسات العلم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان). قاعدة بيانات دار المنظومة.

ربيع، ابتسام عباس. (٢٠١٥). تقنين مقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمات الكويتيات. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧(٢)، ٣٠٣-٣١٠.

الرقاد, مي محمد. (٢٠١٩). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة في العاصمة الأردنية عمان. مجلة التربية, ١(١٧٩), ٧٠٩ – ٧٣٦.

الزغول، عماد الرحيم. (٢٠١٧). اكتساب المعرفة وحل المشكلات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان أحمد. (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١(٢١)، ٥٧-٩٦.

السلخي، محمود جمال. (٢٠١٣). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في منطقة عمان في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٠(٤)، ١٢٠٧-١٢٢٩.

السلخي، محمود جمال. (٢٠١٣). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في منطقة عمان في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٠(٤)، ١٢٠٧-١٢٢٩.

سليمان، عبدالرحمن سيد. (٢٠١٨). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. منشورات جامعة عين شمس.

سهيل، تامر فرح. (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف مصادر المدارس الحكومية في الضفة الغربية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، بريطانيا، ٣(٨)، ١-١٧.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

السيد، فؤاد بهي. (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي.
شاهين، هيام صابر صادق. (٢٠١٩). التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٣(٢)، ٢٦٧-٣١٢.
الشرهان، فواز عادل. (٢٠٢١). الاحتراق النفسي لصعوبات التعلم وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٩(١)، ٣٧١-٤٣٨.
الشمري، مبارك. (٢٠١٨). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في دولة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٣)، ١٥-٥٠.
صقر، هالة. (٢٠٢٠). الجهد الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. مجلة كلية التربية، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، ٣٥(١٠٨)، ٢٩١ - ٣٤٠.
صمادي، جميل. (٢٠١٣). تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الجامعة العربية المفتوحة.
طشطوش، رامي؛ ومهيدات، محمد صالح؛ وبني عطا، زايد صالح إبراهيم؛ وجروان، علي صالح (٢٠١٣). ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية، ٢٧(٨)، ١٧٢٧-١٧٦٢.
الظفري، سعد، والقريوتي، إبراهيم (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٦)، ١٧٥-١٩٠.
العتيبي، بندر ناصر. (٢٠١٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية تربية عين، ١(١٢٩)، ١-٢٦.
عسكر، علي عبدالله. (٢٠٠٩). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. دار الكتاب الحديث.
عطير، ربيع. (٢٠١٩). الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل معها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
علي، عبدالرحمن عبدالوهاب. (٢٠٢٠). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين. مجلة بحوث ودراسات، شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعية في الشارقة، ٣٧ (١٤٧)، ٤٧-٨٠.
عيسى، يسرى. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣)، ١-٣٤.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفرح، عدنان. (٢٠٠١). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢٨(٢)، ٢٤٧-٢٧١.

القريوتي، إبراهيم أمين؛ والخطيب، فريد مصطفى. (٢٠١٦). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١(٢٣)، ١٣١-١٥٤.

المجدلاوي، ماهر يوسف. (٢٠١٤). مصادر الاحتراق النفسي وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من السائقين. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، ١٨(٢)، ٢١٢-٣٨.

محمد، وفاء. (٢٠٠٨). بحوث في علم نفس الطفل. الكتاب الحائز على جائزة الدولة التشجيعية، مكتبة النهضة.

محمود، عبدالله جاد. (٢٠١٥). بعض العوامل الشخصية والمتغيرات الديموجرافية المساهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٥٧)، ٢٠٣-٢٥٠.

وحشة، نايف. (٢٠١٨). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة عجلون. دراسات جامعة ثليجي بالأغواط، (٧٠)، ٨٢-٩٩.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإدارة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

يوسف، جمعة سيد. (٢٠٠٧). إدارة الضغوط. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.

يوسف، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٥). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة. دار النهضة العربية.

Borritz, M. (2006). Burnout in human service work - causes and consequences: Results of 3-years of follow-up of the PUMA study among human service workers in Denmark. Unpublished Doctoral dissertation. National Institute of occupational health, Denmark

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. Social science & medicine, 40(10), 1357-1363. https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)00267-W

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Cavanaugh, T. (2018). Preparing teachers for the inclusive classrooms: understanding assistive technology and its role in education (PhD dissertation). University of North Florida. College of Education and Human Resources. USA.

Dhaniram. N. (2013). Stress, burnout and Salutogenic functioning among community service doctors in Kwazulu-Natal Hospitals (MA thesis). University of South Africa, February.

Farshi, S., & Omranzadeh, F. (2014). The effect of gender, education level, and marital status on Iranian EFL teachers' burnout level. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3(5), 128-133 https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.128

Huberman, M., & Vandenberghe, R. (2008). Introduction: Burnout and the teaching profession. In V. Roland & H. Michael (Ed), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice (1-13). New York: Cambridge University Press

Huffman, K. (2007). Introduction à la psychologie (3rd ed.). Québec: De Boeck.

Kant, R., & Shanker, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. International Journal of Research in Education, 10(3), 966-975. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21255

Khasawneh, M. A. (2022). Work pressures among teachers of learning disabilities in English language from their point of view. Science and Education, 3(2), 510-529.

Kim, J., Lee, M., & Park, Y. (2021). The impacts of emotional labor, social relationships, and working conditions on psychological burnout in Korean childcare teachers. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12(13), 6040-6049.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Knodalker, V. G. (2020). Organizational behavior (1st ed) .New Delhi: New Age International Publishers.

Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(3), 1823-1830.

Maslach, C. (2001). Psychology of burnout. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ede), International encyclopedia of the social and behavioral sciences. 2, 1415-18. Oxford: Elsevier.

Maslach, C.; Shaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2019). Job burnout . Annual Review of Psychology, 5(2), 397-422.

Mateen, F. & Dorji, C. (2009). Health-care worker burnout and the mental health imperative . Lancet, 22(8), 595- 607

Mousavy, S., & Nimehchisalem, V. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to English language teachers' burnout. Advances in language and literary studies, 5(6), 39-47. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.5n.6p.39

Mukundan, J., & Ahour, T. (2011). Burnout among female teachers in Malaysia. Journal of International Education Research (JIER), 7(3), 25-38. https://doi.org/10.19030/jier.v7i3.4972

Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment, and experience among Malaysian ELT practitioners. The Journal of Human Resource and Adult Learning, 5(2), 93-98.

Newstrom, J. W. (2017). Organizational behavior (12th ed). New Delhi: Tata Mc Grow-Hill Inc.

Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. SAGE Open, 10(2), 1-18. https://doi.org/10.1177%2F2158244020918297

Pines, A., Aronson, E. (2008). Career burnout: Causes and cures. New York- free press.

Richard, G., & Marion, G., & Marich, E. (2016). Beginning teacher burnout in Queensland Schools associations with

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

serious intention to leave. The Australian Educational Researcher. 33(2), 61-76.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers، and the factors effecting their burnout and job satisfaction. Educational Studies, 30(3), 291-306.

Schanfeli, F. (2019)."Burnout: 35 years of research and practice", Emerald Group Publishing Limited. Career Development International, 14(3), 206-217.

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. Asia Pacific Education Review, 9(3), 320-334. https://doi.org/10.1007/BF03026720

Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. The European Journal of Social & Behavioural Sciences. 20(3), 228-241. https://doi.org/10.15405/ejsbs.219

Sowmya, K. R., & Panchanatham, N. (2019). Job burnout: An outcome of organizational politics in banking sector. Far East Journal of Psychology and Business, 2(1), 49- 58.

Walter, B. (2016). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. University of Manchester. Presented at International Special Education Conference, July, 1(3), 24-28

Weisberg, J. (2014). Measuring workers burnout and intention to leave. International Journal of Manpower,15(l),4-15.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. Eurasian Journal of Educational Research, 59, 75-90. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

The level of Availability of International and local Standards in Individual Educational programs for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إعداد

د. حنان علي محمد القرني

Dr. Hanan Ali Mohammad Al-Qarni

Doi: 10.21608/jasht.2024.337376

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٢ / ١١ / ٢٠٢٣

القرني، حنان علي محمد (٢٠٢٤). مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ٤٥ – ٧٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

المستخلص:

هدَفَت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقياس الفروق بينها وفقاً لبعض المتغيّرات(الجنس، والمؤهل العلمي) لمعلميهم ومعلماتهم باستخدم المنهجَ الوصفيَّ التحليلي؛ على عينةٌ مكونة من ٢٣٤ برنامجاً تربوياً فردياً للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، و٦٤ معلماً ومعلمة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وصممت أدوات الدراسة في ضوء أهداف وأسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس) لصالح الإناث، في حين لا يوجد اختلافات في المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي الفردي، المعايير العالمية والمحلية.

Abstract:

This study aimed to identify the level of availability of international and local standards in individual educational programs for students with attention deficit hyperactivity disorder and to measure the differences between them according to some variables (gender, academic qualification) for males and females. Parameters using the descriptive analytical approach. It included a sample of 234 individual educational programs for students with attention-deficit/hyperactivity disorder in general education schools in Riyadh, and 64 male and female teachers for students with attention-deficit/hyperactivity disorder in general education schools in Riyadh. The study tools were designed in light of the study objectives and questions. The results of the study showed a low level of availability of global and local standards in individual educational programs for students with attention-deficit/hyperactivity disorder, as well as the presence of statistically significant differences in the overall

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

degree of availability of global and local standards. In individual educational programs for students with attention deficit hyperactivity disorder according to the variable (gender).) in favor of females, while there are no differences in academic qualification.

Keywords: individual educational program, international and local standards.

مقدمة:

أصبحت برامج التربية الخاصة تركز على الفروق الفردية وتوظيفها لصالح مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة لأقرانهم العاديين في فصول التعليم العام كهدف لها لتحقيق فكرة شمولية التعليم العادي لطلابها(الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، ويتم ذلك من خلال البرامج التربوية الفردية التي تُعد لكل طالب بناءً على قدراته واحتياجاته، وتعزّز استفادته من المناهج الدراسية العامة(Simon, 2006). وقد سعت الدول المتقدمة إلى سنّ القوانين والتشريعات التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم فعّال ومناسب ويأتي في مقدمتها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement (IDEA) Act، والذي نجد أنه رغم التغييرات التشريعية التي مر بها مازال يؤكد على التركيز المتزايد على إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في مناهج التعليم العام، وتفعيل مشاركة معلمي التعليم العام ضمن فريق البرنامج التربوي الفردي(روزشتاين وجونسون، ٢٠١٨/٢٠١٤).

وعلى الصعيد المحلي فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بسنّ التشريعات التي تهتم بخدمات التربية الخاصة من خلال القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة والتي أُقرت عام ١٤٢٢، وتم تحديثها بالدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة عام ١٤٣٧، وهي تعتبر معايير عامة لتنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة (أبو نيان، ٢٠١٤).

ومما سبق فإن البرامج التربوية الفردية تعد بمثابة الغطاء القانوني الذي ينظم عمل معلم التربية الخاصة، وتساعده على تقديم التعليم المناسب والإجراءات التنفيذية المحددة (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥). وتتضح أهمية البرامج التربوية الفردية في كونها حجر الزاوية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على وجه الخصوص؛ كونها تساهم بشكل رئيسي في التقليل من مظاهر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث أكدت الدراسات السابقة (شلبي، ٢٠٠٩؛ Nigg, 2006؛ Levin, 2005) أن البرنامج التربوي الفردي له أثر واضح وملموس في انخفاض الكثير من مشكلات فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبالرغم من أهمية البرامج التربوية الفردية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إلّا أن نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها Christle & Yell (2010) على مجموعة من الدراسات التي تناولت البرنامج التربوي الفردي في ضوء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) أظهرت عدداً كبيراً من الأخطاء الإجرائية في تلك البرامج مثل عدم التطابق بين المستويات الحالية للطلبة والأهداف السنوية، وندرة الأهداف الانتقالية. وكذلك كشفت نتائج دراسة Gartin & Murdick (2005) عدم وجود وصف كافي للأداء الحالي للطلبة. وأشارت دراسة Johns et al. (2002) إلى أن التوقعات كانت غير واقعية، وغير مناسبة لقدرات الطلبة الحالية.

مشكلة الدراسة:

إن الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية ما هو إلا استجابة لما أكدته التشريعات الدولية والمحلية في حق الطلبة ذوي الإعاقة في تلقي التعليم المناسب حسب قدراتهم وامكانياتهم الخاصة (الوابلي، ٢٠٠٠). ومن هنا أصبح البرنامج التربوي الفردي أحد أهم الاهتمامات البحثية للتحقق من جودته؛ كونه القاعدة التي تنطلق منها كافة الأنشطة التعليمية والتدريبية للطلبة ذوي الإعاقة (هارون، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من أهمية البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة ومنهم الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلّا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود قصور واضح في بعض عناصر البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه حيث خلصت دراسة George et al. (2020) إلى أن أكثر من نصف الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين لديهم برنامج تربوي فردي لم يتلقوا سوى تدخلات أكاديمية فقط دون أن يحصلوا على أي تدخل سلوكي، أو دعم لاستراتيجية التعلم. كما أشار Spiel et al. (2014) إلى أن أقل من نصف طلبة المدارس المتوسطة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه تلقوا في برامجهم التربوية الفردية خدمات تُركّز على الصعوبات السلوكية.

وبالنظر إلى واقع البرامج التربوية الفردية في المملكة العربية السعودية فقد توصلت بعض الدراسات إلى أنها تعاني عدداً من المشكلات مثل غياب الفريق متعدد التخصصات، والاعتماد على الجهود الفردية من قِبل معلم التربية الخاصة، ومحدودية التدريب اللازم لإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي (الخشرمي، ٢٠٠٣؛ حنفي والريس، ٢٠٠٨). وتوصلت كذلك دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، إلى أن البرامج التربوية الفردية لا تتوفر فيها العديد من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي.

ونظراً لحداثة اعتماد البرامج التربوية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في وزارة التعليم، وكون أغلب الدراسات التي تم إجراؤها في البيئة السعودية حول تقييم وجودة البرنامج التربوي الفردي لم تستهدف -على حد علم الباحثة- برامج الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه, وبناء على

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ملاحظة وخبرة الباحثة العلميّة والعمليّة يتضح بأن هناك تفاوتاً واضحاً في تطبيق البرامج التربوية الفردية، والذي يحد من استفادة الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه منها بالشكل الملائم والمرجو. وعليه تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي) للمعلمين والمعلمات؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرُّف على مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. التعرُّف على الاختلافات حول مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) للمعلمين والمعلمات.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

تمثلت الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

١. تتَّضح أهميتها في كونها تتعلق بالمكّون الرئيس في تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وهو البرنامج التربوي الفردي، وتسليط الضوء على أهمية توّفر المعايير العالميّة والمحليّة فيه.
٢. تساهم الدراسة الحالية في الإضافة العلمية لهذه الفئة لقلة الدراسات التي تناولت البرامج التربوية الفردية لفئة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ب) الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة الجهات ذات العلاقة في إعداد برامج تربوية فردية في ضوء المعايير العالميّة والمحليّة، الأمر الذي يترتب عليه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تطوير برامج إعداد المعلمين والمعلمات، واستحداث برامج تدريبية لهم، مما يُسهم في رفع وتحسين جودة مستوى تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. يمكن أن تكون الدراسة الحالية مرجعاً للخروج بدليل مفصّل عن كيفية تطبيق البرامج التربوية الفردية وفقاً لمعايير دقيقة وواضحة.
٣. إمكانية استفادة الباحثين من التوصيات البحثية لإجراء دراسات أخرى في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

حدود الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في العام ١٤٤٣ه .والتي اقتصرت على التحقق من مدى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مصطلحات الدراسة:

١- **التقييم Evaluation**: هو عملية إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف، وتحديد الآثار التي تنتج عن بعض العوامل التي تُعيق الوصول إلى هذه الأهداف (Lee et al., 2019).

٢- **البرنامج التربوي الفردي Individual Educational Program:**هو وثيقة مكتوبة يتم إعدادها لكل طالب، وتشمل معلومات حول احتياجاته الفريدة، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة التي سَتُقدّم له، ويتم تصميمها وتنقيحها ومراجعتها من قِبل فريق عمل متعدد التخصصات (IDEA, 2004).

٣- **اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه Attention Deficit Hyperactivity Disorder:** هو مجموعة اضطرابات عصبيّة وسلوكيّة تتمثل في فرط الحركة الذي يتسم بحركة زائدة، ونشاط مُفرط غير هادف ويعيق تَعلُّم الطالب، وتشتت الانتباه الذي يظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز لمدة كافية لتنفيذ المهمات المطلوبة (الدليل التنظيمي، ١٤٣٧).

٤- **المعايير العالميّة والمحليّة Global and local standards:** هي بيان بالمستوى المُتوّقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو مُعترف بها بشأن درجة هدف معين يُراد الوصول إليه، ويُحقق قدراً منشوداً من الجـودة والتميّز (ANSI, 2011).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: يعرّف الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في النسخة الخامسة (DSM-5) فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: نمط مستمر من عدم الانتباه أو فرط الحركة والاندفاعية أو كلاهما معاً، وهو اضطراب يتداخل مع أداء الفرد وتطوره، وتظهر أعراضه في بيئتين أو أكثر (المنزل أو المدرسة أو العمل)، وتؤثر سلباً على الأداء الاجتماعي،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الأكاديمي، أو الوظيفي، ويجب أن توجد العديد من أعراضه قبل سن ١٢ سنة (APA, 2013).

وعرّفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٣٧) اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: اضطراب عصبي وسلوكي، يظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معاً.

وقد أشار الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في النسخة الخامسة (DSM-5) إلى أن نسبة شيوعه تصل إلى ٥٪ في أنحاء العالم (APA, 2013). وتشير التقديرات إلى أن نسبة شيوعه في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح ما بين ٣ إلى ١٠٪،.(silverstein et al., 2018) . أمّا في المملكة العربية السعودية كما ورد في النجيباني (٢٠٢٠)، أن كريستن (٢٠١٨) أشار إلى أنه يصيب ١٥,٥% من أطفال المملكة.

مفهوم البرنامج التربوي الفردي: عرّف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) البرنامج التربوي الفردي Education Program Individualized (IEP) بأنه: الوثيقة المكتوبة لكل طالب من ذوي الإعاقة ويشارك فيها فريق متعدد التخصصات، يشترط فيهم أن يكونوا مؤهلين ولديهم الخبرة الكافية التي تمكنهم من تلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب من طلاب ذوي الإعاقة، وتتضمن الوثيقة وصفاً دقيقاً لمستوى الأداء الحالي، والأهداف التعليمية، والخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل، ووصفاً للتقييمات البديلة المقدمة للطفل ومدى تقدمه (IDEA, 2004).

كما عّرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية البرنامج التربوي الفردي بأنه: وثيقة مكتوبة تلزم الفريق متعدد التخصصات والأسرة والطالب نفسه والجهات ذات العلاقة بتقديم كافة الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من الطلبة ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

المعايير العالمية والمحلية للبرنامج التربوي الفردي

ظهر في أواخر التسعينات كنتيجة لعملية الإصلاح المبني على المعايير إلزام المدارس بوضع معايير للتعلم تقوم على توقعات عالية باعثة للتحدي، كما انطلق نموذج المسائلة التربوية لتعزيز هذا التوجه، وكان من أهم ثمرات الإصلاح المبني على المعايير ضمان استخدام البرامج التربوية الفردية لمتابعة أداء الطلبة ذوي الإعاقة من خلال معايير واضحة لعناصرها لتحقيق الأهداف المرسومة لها (التميمي، ٢٠١٥).

ولا شك أن وضوح عناصر البرامج التربوية الفردية يشكل القاعدة الأساسية في بناءها وذلك من خلال إسناد محتوى كل عنصر من العناصر إلى معايير ومؤشرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محددة؛ ليتمكن الفريق متعدد التخصصات من الاعداد الجيد لها وتطويرها لتحسين مستوى الطلبة ذوي الإعاقة وحماية حقوقهم القانونية (الرميخان والقريني، ٢٠١٩).

وقد حدد الكثير من الهيئات والمنظمات الدولية والمحلية الأهداف التي يسعى البرنامج التربوي الفردي إلى تحقيقها وهي: حماية وضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والتعليمية والمساندة التي تلبي احتياجاتهم، وضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لابنهم، وتحديد الاجراءات الضرورية لتقديم كافة الخدمات، وتحديد نوع وكمية الخدمة لكل طالب، وتحديد الأنشطة التدريبية وطرق التدريس والوسائل التي سوف تستخدم، وتقديم تعليم مخطط ومنظم، وقياس مدى تقدم الطالب في البرنامج، وتحسين عملية التواصل بين الفريق متعدد التخصصات.

ولقد حظيت البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالعديد من الدراسات ومن أهمها دراسة Pariseau (2011) التي ركزت على جمع معلومات تفصيلية بشأن أنواع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتكاليف المرتبطة بهذه الخدمات. وقد أجرى الباحث تحليلات وصفية باستخدام البرنامج التربوي الفردي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) طفل من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة واسعة من خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والتعديلات / التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بالإضافة إلى أن هناك انفصالًا بين ما أظهرت الأبحاث أنه أكثر فعالية للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وخدمات التربية الخاصة الموضحة في البرنامج التربوي الفردي للطلاب، وأن الضعف الأكاديمي الذي يعاني منه الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُعالج بشكل أكثر ملائمة من خلال خدمات التربية الخاصة المرتبطة بالصعوبات السلوكية والإدارية. وأشارت نتائج تحليل التكلفة إلى إنفاق قدر كبير من الموارد على توفير خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وحقّق Spiel et al. (2014) في درجة توافق البرامج التربوية الفردية وبرامج ٥٠٤ التي تم إعدادها لطلاب المدارس الإعدادية من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال استمارة أعدها الباحثون بناءً على متطلبات وزارة التعليم الأمريكية، وأفضل الممارسات والخدمات القائمة على الأدلة. وبلغت العينة (٩٧) طالبًا في المرحلة المتوسطة لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. منهم ٦١.٩٪ مع البرنامج التربوي الفردي و٣٨.١٪ مع برامج ٥٠٤. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف تلك البرامج يحتوي على معلومات غير أكاديمية وسلوكية في مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي، وأن أقل من نصف الأهداف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المذكورة في تلك البرامج تستهدف جوانب الاحتياج وقابلة للقياس. بالإضافة إلى ذلك نادرًا ما تم تضمين الخدمات القائمة على الأدلة التي تدعم الفائدة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في برامج التربوي الفردي وبرامج ٥٠٤.

وسعى القاسم (٢٠١٩) في دراسته الى التعرف على واقع تطبيق البرنامج التربوي الفردي في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق البرنامج التربوي الفردي. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة البحث (١٢٢) معلماً ومعلمة ممن يعملون في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في الرياض وجدة والمنطقة الشرقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع ومعيقات إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت ضمن المدى المرتفع. وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمات فيما يتعلق بواقع اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل وذلك لصالح مؤهل البكالوريوس فيما يتعلق بواقع اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ولصالح مؤهل الماجستير فيما يتعلق بمعيقات اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تخص واقع ومعيقات اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى للدورات التدريبية وكذلك الخبرة.

وهدفت دراسة Hustus et al. (2020) إلى فحص البرامج التربوية الفردية لـ ١٨٣ طالباً من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الثانوية، من ناحية الأهداف، والخدمات الموثقة، وتوقعات المعلمين والمعلمات. ولتحقيق هذه الأهداف، تم جمع وترميز البرامج التربوية الفردية وبرامج ٥٠٤. وأشارت التحليلات إلى وجود أوجه قصور أكاديمية في البرامج التربوية الفردية، كما كشفت بيانات توقعات المعلمين والمعلمات أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر عرضة لتقليل توقعات الطلبة مقارنة بمعلمي التعليم العام.

وهدفت دراسة السحيمي والزارع (٢٠٢١) دراسة تهدف إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٧) من معلمي ومعلمات التربية الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة صممت بالاستناد إلى معيار التخطيط التعليمي، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين متوفر بدرجة كبيرة، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيقها تعزى لمتغير المؤهل لصالح الدبلوم العالي، في حين لم توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تلّخص الباحثة بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وتحديد الفجوة البحثية التي ستحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها. فبالنسبة للمنهج المستخدم فقد اتفقت الدراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحالية مع أغلب الدراسات في المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (القاسم, ٢٠١٩؛ السحيمي والزارع, ٢٠٢١). ومن حيث الأهداف فقد اتفقت الدراسة الحالية في تقييم جودة البرامج التربوية مع دراسة(Hustus et al., 2020 ؛ Spiel et. al. 2014), ومن حيث العيّنة فقد اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية حيث اهتم بعضها بالمعلمين والمعلمات مثل دراسة (القاسم, ٢٠١٩؛ السحيمي والزارع, ٢٠٢١).

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرّفه عبد السلام (٢٠١٥، ص ١٣٧)، بأنه: "الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر، من خلال قراءة متأنية لتحديد ما يتضمن".

مجتمع الدراسة:

بناءًا على موضوع الدراسة وأهدافها، تم تحديد المجتمع المستهدف وفق الآتي: جميع البرامج التربوية الفردية المُعدَّة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٣ه، والبالغ عددها ٢٣٤ برنامجاً تربوياً فردياً حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بمنطقة الرياض١٤٤٣ه.

عيّنة الدراسة:

تمكّنت الباحثة من زيارة جميع المدارس التي تشمل برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض، والبالغ عددها ١٣ مدرسةً للطالبات، و١٦ مدرسةً للبنين، وتم الحصول على (١٩٠) برنامجاً تربوياً فردياً بنسبة (٧٩,٥%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وقد تعذّر الحصول على عدد (٤٤) برنامجاً تربوياً فردياً بسبب فقدان بعض المعلومات، وعدم رغبة بعض المدارس في التعاون مع الباحثة.

خصائص عيّنة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عيّنة الدراسة من البرامج التربوية الفردية في ضوء المتغيرات وفقاً لأداة الدراسة (استمارة تحليل المحتوى) كما يلي:

أ. توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

جدول رقم (١) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	19	30.2
أنثى	44	69.8
المجموع	63	100.0

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (١) أن معظم أفراد العينة من الإناث بنسبة (٦٩,٨٪)، ونسبة (٣٠,٢%) من الذكور.

أ. توزيع عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات:

جدول (٢) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	136	71.6
ماجستير أو دكتوراه	54	28.4
المجموع	190	100.0

يتضح من الجدول (٢) أن معظم أفراد العيّنة كان مؤهل معلميهم ومعلماتهم البكالوريوس بنسبة (٧١,٦٪)، في حين أن نسبة (٢٨,٤٪) من معلميهم ومعلماتهم حاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة ببناء استمارة تحليل محتوى وذلك من خلال الاستفادة من الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، ومراجعة الأدبيات والأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، ودراسة السعدي وحمدان (٢٠١٦)، ودراسة الرميخان (٢٠٠٧)، وكذلك الرجوع إلى الدليل التنظيمي والاجرائي، وترجمة بعض المعايير العالمية ذات العلاقة بمحتوى البرامج التربوية الفردية.

وقد تكوّنت استمارة تحليل المحتوى من جزأين هما: **الجزء الأول:** يحتوي على بيانات أساسية تتضمن المرحلة التعليمية للطلبة المطبّق عليهم البرنامج، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، لمعلميهم ومعلماتهم, **والجزء الثاني:** يحتوي على محاور الاستمارة (المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي، مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب, الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، البيئة الأقل تقييداً, تقويم تقدم الطالب). وقد تم استخدام مقياس (ليكرت) للتدّرج للإجابة على عبارات الجزء الثاني من الاستمارة: (متوفرة بدرجة عالية، متوفرة بدرجة متوسطة، متوفرة بدرجة منخفضة، غير متوفرة)، وأُعطيت لها القيم على التوالي (١،٢،٣،٤).

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأوليّة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الاختصاص والبالغ عددهم ١١ مُحكِّماً ؛ وذلك لمعرفة مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه. وقد طلبت الباحثة من المُحكِّمين إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المحاور والعبارات من حيث وضوحها، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وانتماء الفقرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لكل بُعد. وقد تمثلت تلك الاقتراحات في تعديل صياغة وحذف بعض العبارات، وعليه قامت الباحثة بالتعديل اللازم حسب اقتراح المُحكِّمين، وبذلك يتحقق الصدق الظاهري لهذه الأداة.

ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (استمارة تحليل المحتوى)، تم استخدام ثبات عملية التحليل عبر الأشخاص، فقد قامت الباحثة بتحليل محتوى البرامج التربوية الفردية المُعدَّة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفي الوقت نفسه قامت باحثة مساعدة بتحليل مادة البحث. وللحصول على نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والباحثة المساعدة (ثبات التحليل) تم استخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسب الاتفاق بين التحليلين، وكانت النتائج كما في جدول (٤) التالي:

جدول (٣) معدل نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والباحثة المساعدة (ثبات التحليل)

المحور		معدل نسب الاتفاق
المحور الأول: المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي.		98.68
المحور الثاني: مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب.		93.29
المحور الثالث: الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي.		98.25
المحور الرابع:	التربية الخاصة	98.91
	الخدمات المساندة	97.00
المحور الخامس: البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي.		97.89
المحور السادس: تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي.		97.66
الثبات الكلي		97.08

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الاتفاق عالية بين الباحثة، ومساعدة الباحثة للبيانات التي تضمّنتها الأداة لجميع عينة الدراسة البالغ حجمها (١٩٠) مفردة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٩٧,٠٨) مما يعني أن أداة تحليل المحتوى تتمّتع بدرجة ثبات عالية جداً لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

للتَعرُّف على مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات المحاور الست كلاً على حده كما في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٤) مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	اسم الطالب الثلاثي	ت	151	36	0	3	3.76	0.53	4
		٪	79.5	18.9	0	0.6			
٢	تاريخ ميلاد الطالب	ت	132	-	-	58	3.08	1.39	7
		٪	69.5	-	-	30.5			
٣	العام الدراسي الحالي	ت	181	-	-	9	3.86	0.64	3
		٪	95.3	-	-	4.7			
٤	المرحلة الدراسية الحالية	ت	187	-	-	3	3.95	0.37	1
		٪	98.4	-	-	1.6			
٥	اسم المدرسة	ت	182	-	-	8	3.78	0.60	2
		٪	95.8	-	-	4.2			
٦	إعاقة الطالب	ت	149	-	1	40	3.36	1.23	5
		٪	78.4	-	0.5	21.1			
٧	اسم ولي الأمر	ت	140	-	-	50	3.21	1.32	6
		٪	73.7	-	-	26.3			
٨	عنوان السكن	ت	31	-	-	159	1.49	1.11	10
		٪	16.3	-	-	83.7			
٩	تاريخ اجتماع فريق العمل	ت	54	-	-	136	1.85	1.36	9
		٪	28.4	-	-	71.6			
١٠	تاريخ بداية البرنامج التربوي الفردي	ت	70	-	-	120	2.11	1.45	8
		٪	36.8	-	-	63.2			
١١	تاريخ نهاية البرنامج التربوي الفردي	ت	25	-	-	165	1.39	1.02	11
		٪	13.2	-	-	86.8			
١٢	تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	12
		٪	8.4	-	-	91.6			
المتوسط العام للمحور							2.77	0.57	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يُبيّن الجدول أعلاه في عمومه إلى أن مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفضاً. حيث بلغ المتوسط العام له (١,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٥١). ويمكن حساب مستوى التوّفر لكل محور من المحاور الست من خلال إيجاد درجة التوّفر لكل عبارة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

المحور الأول: المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مستوى توّفر المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (٥) مدى توّفر المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
١	المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	2.77	0.57	متوسطة	1
٢	مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	1.69	0.48	غير متوفرة	4
٣	الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	2.74	0.93	متوسطة	2
٤	خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	1.65	0.72	غير متوفرة	5
٥	البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	1.48	0.60	غير متوفرة	6
٦	تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	1.85	0.52	منخفضة	3
المتوسط العام		1.99	0.51	منخفضة	

يتّضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي (٢,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٥٧)؛ وتدل هذه النتيجة على أن محتويات المعلومات الأساسية عن الطالب توّفرت بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٠٣) الذي وضّح أهمية أن تُدرج كافة المعلومات الأساسية للطالب في البرنامج التربوي الفردي.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "المرحلة الدراسية الحالية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧)، يليها في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المرتبة الثانية العبارة "اسم المدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٦٠)، كما حصلت العبارة "تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي" على المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (١,٢٥) وانحراف معياري (٠,٨٤)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة، على الرغم من أن تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي مُدرج في الدليل التنظيمي والاجرائي، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود متابعة دقيقة من قبل الإدارة المدرسية، وكذلك الإشرافية على البرامج التربوية التي يتم إعدادها للطلبة.

المحور الثاني: مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب: للتَعرُّف على مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب كما يلي:

جدول (٦) مدى توّفر مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف الأداء الأكاديمي الحالي للطالب	ت	2	41	59	88	1.77	0.82	8
		٪	1.1	21.6	31.1	46.3			
٢	وصف الأداء الوظيفي الحالي للطالب	ت	1	11	19	159	1.23	0.57	17
		٪	0.5	5.8	10.0	83.7			
٣	تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب	ت	123	13	8	46	3.12	1.29	1
		٪	64.7	6.8	4.2	24.2			
٤	تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الوظيفية لدى الطالب	ت	22	14	18	136	1.59	1.04	11
		٪	11.6	7.4	9.5	71.6			
٥	وصف الأداء السلوكي الحالي للطالب	ت	26	47	76	41	2.31	0.96	3
		٪	13.7	24.7	40.0	21.6			
٦	وصف أداء الطالب في المجالات الاجتماعية والتواصل والإدارة الذاتية	ت	3	27	91	69	1.81	0.73	7
		٪	1.6	14.2	47.9	36.3			
٧	وصف المستوى الحالي للطالب	ت	13	10	100	67	1.84	0.81	5

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	مكتوب بطريقة سهلة وواضحة تتيح لأي معلم معرفة من أين يبدأ مع الطالب	٪	6.8	5.3	52.6	35.3			
٨	وصف الجانب الصحي للطالب وتأثير الأدوية عليه	ت	4	2	103	81	1.63	0.62	10
		٪	2.1	1.1	54.2	42.6			
٩	تحديد أداء الطالب بالنسبة للصف الذي يدرس فيه	ت	104	-	11	75	2.70	1.45	2
		٪	54.7	-	5.8	39.5			
١٠	وصف تأثير إعاقة الطالب على مشاركته في منهج التعليم العام	ت	8	-	8	174	1.17	0.63	18
		٪	4.2	-	4.2	91.6			
١١	وصف قدرات الطالب التي تمكنه من المشاركة في منهج التعليم العام	ت	19	-	11	160	1.36	0.91	14
		٪	10.0	-	5.8	84.2			
١٢	وصف الاحتياجات الفردية للطالب التي تعيقه من المشاركة في منهج التعليم العام	ت	16	-	23	151	1.37	0.86	13
		٪	8.4	-	12.1	79.5			
١٣	وصف حاجة الطالب الى المهارات التي تساعده على اتخاذ القرار	ت	8	-	8	174	1.17	0.63	19
		٪	4.2	-	4.2	91.6			
١٤	وصف السلوكيات التي تؤثر على تعلم الطالب أو تعلم أقرانه	ت	8	8	18	156	1.31	0.74	15
		٪	4.2	4.2	9.5	82.1			
١٥	وصف المهام التي يصعب على الطالب أداءها بشكل مستقل	ت	12	-	22	156	1.31	0.77	16
		٪	6.3	-	11.6	82.1			
١٦	وصف استراتيجيات التدخل والتكييف التي نجحت مسبقاً في مساعدة الطالب على المشاركة في منهج التعليم العام	ت	8	-	2	180	1.14	0.61	20
		٪	4.2	-	1.1	94.7			
١٧	تنوع الأدوات والاختبارات المستخدمة في جمع بيانات الطالب	ت	-	-	144	46	1.76	0.43	9
		٪	-	-	75.8	24.2			
١٨	تفسير نتائج الأدوات والاختبارات بعبارات موضوعية قابلة للقياس	ت	-	-	157	33	1.83	0.38	6
		٪	-	-	82.6	17.4			
١٩	وصف نتائج أحدث تقييم للطالب	ت	1	8	147	34	1.87	0.48	4
		٪	0.5	4.2	77.4	17.9			
٢٠	وصف تفضيلات واهتمامات ومخاوف ولي الأمر بتحسين تعليم الطالب	ت	13	8	42	127	1.51	0.87	12
		٪	6.8	4.2	22.1	66.8			
المتوسط العام للمحور							1.69	0.48	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لمحور مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب والذي يتضمن (٢٠) عبارة بلغ (١,٦٩)، أي أنه غير متوفر. كما يتضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٤٨) انخفاض تشتت درجة التوفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,٢٩). في حين حصلت العبارة "تحديد أداء الطالب بالنسبة للصف الذي يدرس فيه" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وانحراف معياري (١,٤٥)، مما يعني أنها متوفرة بدرجة متوسطة. وهذا يَدُّل على وعي فريق العمل بأهمية تحديد نقاط القوّة والاحتياج للطالب، وتحديد أدائه بالنسبة للصف الذي يدرس فيه؛ ليتم بناء أهدافه في البرنامج على هذا الأساس. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الحرز (٢٠٠٨) التي توّفر فيها وصف الأداء وتحديد نقاط القوّة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب بدرجة عالية. بينما حصلت العبارات على درجة عدم توفر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه في الغالب يتم الاعتماد على أخذ بعض المعلومات شفهياً، وعدم الحرص على توثيقها في البرنامج التربوي الفردي للطالب مثل وصف تفضيلات واهتمامات ومخاوف ولي الأمر بتحسين تعليم الطالب بالرغم من إقرارها في الدليل التنظيمي والاجرائي. ويدعم ذلك ما ذكره القريني (٢٠١٩) في أن البرامج التربوية الفردية قائمة على أساس العمل الجماعي وليس الجهد الفردي.

المحور الثالث: الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي: للتّعرُّف على مدى توّفر الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (٧) مدى توّفر الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	الانحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	الأهداف طويلة المدى مرتبطة بمحتوى مستوى الصف	ت	146	8	1	35	3.39	1.17	4
		٪	76.8	4.2	0.5	18.4			
٢	إدراج أهداف قصيرة المدى لكل هدف طويل المدى	ت	148	-	-	42	3.34	1.25	6
		٪	77.9	-	-	22.1			
٣	الأهداف قصيرة المدى إجرائية يمكن قياسها	ت	140	-	8	42	3.25	1.27	8
		٪	73.7	-	4.2	22.1			
٤	كتابة الأهداف بطريقة متسلسلة	ت	148	-	-	42	3.34	1.25	7

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

			22.1	-	-	77.9	٪		
٥	تدعم الأهداف مشاركة الطالب في منهج التعليم العام	ت	145	10	-	35	3.39	1.16	3
		٪	76.3	5.3	-	18.4			
٦	الأهداف مرتبطة بالمستوى الحالي للطالب	ت	154	1	-	35	3.44	1.17	2
		٪	81.1	0.5	-	18.4			
٧	يتضمن كل هدف سلوكاً محدداً	ت	147	-	8	35	3.36	1.20	5
		٪	77.4	-	4.2	18.4			
٨	يتضمن كل هدف معياراً للأداء	ت	93	1	-	96	2.48	1.50	10
		٪	48.9	0.5	-	50.5			
٩	يتضمن كل هدف المدة الزمنية للإنجاز	ت	112	-	-	78	2.77	1.48	9
		٪	58.9	-	-	41.1			
١٠	يتضمن كل هدف الأدوات المساعدة لتحقيق الهدف	ت	34	5	1	150	1.59	1.17	14
		٪	17.9	2.6	0.5	78.9			
١١	يتضمن كل هدف إجراءات التقييم	ت	20	-	-	170	1.32	0.92	15
		٪	10.5	-	-	89.5			
١٢	تحديد معايير إتقان مناسبة للمستوى الحالي للطالب	ت	93	-	-	97	2.47	1.50	11
		٪	48.9	-	-	51.1			
١٣	كتابة الأهداف بعبارات واضحة وسهلة	ت	154	1	1	34	3.45	1.16	1
		٪	81.1	0.5	0.5	17.9			
١٤	استخدام تحليل المهام في تحليل الأهداف قصيرة المدى	ت	43	2	1	144	1.71	1.26	13
		٪	22.6	1.1	0.5	75.8			
١٥	وضع خطة إجرائية لمتابعة تقدم الطالب في الأهداف قصيرة المدى بشكل دوري	ت	33	10	25	122	1.76	1.16	12
		٪	17.4	5.3	13.2	64.2			
المتوسط العام للمحور							2.74	0.93	

يتّضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لمحور الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي والذي يتضمن (١٥) عبارة بلغ (٢,٧٤)؛ أي أنه متوّفر بدرجة متوسطة. كما يتضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٩٣) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا المحور.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارات(١, ٢, ٣, ٥, ٦, ٧, ١٣) متوّفرة بدرجة عالية إذ يتراوح المتوسط لها بين (٣,٣٤ و٣,٤٥)، ممّا يدُّل على أن فريق العمل لديه الكفاية المعرفية والتدريب اللازم لصياغة الأهداف بطريقة سليمة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Ruble et. al. (2010) ودراسة Boavida et. al. (2010)، التي توصلتا إلى أن الأهداف تفتقر إلى قابليتها للقياس. بينما حصلت العبارتين(١١, ١٤)على عدم توّفر؛ حيث يتراوح المتوسط بين (١,٣٢ و١,٧١)؛ ويعني هذا أنها غير متوفرة. وتختلف هذه النتيجة مع ما ذكره العتيبي والبحيري (٢٠١٤) واللذان أشارا لضرورة أن يتضمّن كل هدف الأدوات المساعدة لتحقيقه، وإجراءات تقييمه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحور الرابع: خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي، فقد اشتمل المحور على مجموعة من العبارات مكوّنة من بُعدين لمعرفة مدى التوّفر، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات البُعدين كلاً على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٧) مدى توّفر خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
١	خدمات التربية الخاصة	1.61	0.68	غير متوفرة	2
٢	الخدمات المساندة	1.71	1.04	غير متوفرة	1
المتوسط العام		1.65	0.72	غير متوفرة	

يُبّين الجدول (٨) أعلاه في عمومه إلى أن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي غير متوّفرة؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٦٥) بانحراف معياري (٠,٧٢). ويتّضح أن بُعد الخدمات المساندة في الترتيب الأول بمتوسط (١,٧١)، يليه بُعد خدمات التربية الخاصة في الترتيب الثاني بمتوسط (١,٦١). ويمكن حساب مستوى التوّفر لكل بُعد من خلال إيجاد درجة التوّفر لكل عبارة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

البُعد الأول: خدمات التربية الخاصة

جدول (٩) مدى توّفر خدمات التربية الخاصة

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضئة منخف	غير متوفرة			
١	تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب	ت	106	-	1	83	2.68	1.49	1
		٪	55.8	-	0.5	43.7			
٢	تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة	ت	106	-	1	83	2.68	1.49	2
		٪	55.8	-	0.5	43.7			
٣	تدعم مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية	ت	52	-	1	137	1.83	1.34	4
		٪	27.4	-	0.5	72.1			
٤	اختيار الممارسات المبنية على الأدلة	ت	23	-	64	103	1.70	0.97	5
		٪	12.1	-	33.7	54.2			
٥	إعداد تقييم وظيفي سلوكي للطالب	ت	1	-	29	160	1.17	0.42	11
		٪	0.5	-	15.3	84.2			
٦	إعداد خطة لدعم السلوك	ت	1	-	8	181	1.06	0.29	13

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	الإيجابي للطالب	٪	0.5	-	4.2	95.3			
٧	اختيار الخدمة بالتشاور مع فريق العمل	ت	9	-	-	181	1.14	0.64	12
		٪	4.7	-	-	95.3			
٨	تحديد آلية لمراقبة أداء الطالب وإجراء التعديلات اللازمة عليها	ت	8	11	25	146	1.37	0.78	9
		٪	4.2	5.8	13.2	76.8			
٩	الخدمة مرتبطة بخطة دعم وتدريب لمعلمي الطالب وولي أمره	ت	-	-	-	190	1.00	0.00	14
		٪	-	-	-	100.0			
١٠	وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب	ت	63	2	-	125	2.02	1.42	3
		٪	33.2	1.1	-	65.8			
١١	تحديد وقت بداية ونهاية تقديم الخدمة للطالب	ت	20		3	167	1.33	0.93	10
		٪	10.5		1.6	87.9			
١٢	تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يوميا، أسبوعيا، شهريا)	ت	28	-	-	162	1.44	1.07	8
		٪	14.7	-	-	85.3			
١٣	تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب	ت	41	-	-	149	1.65	1.24	6
		٪	21.6	-	-	78.4			
١٤	تحديد اسم مقدم الخدمة للطالب	ت	32	-	-	158	1.51	1.13	7
		٪	16.8	-	-	83.2			
المتوسط العام للبُعد							1.61	0.68	

يتّضح من الجدول (٩) أن بُعد خدمات التربية الخاصة والذي يتضمن (١٤) عبارة، بلغ المتوسط الحسابي العام له (١,٦١)؛ أي أنه غير متوّفر. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٦٨) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا البُعد؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا البُعد من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ونلاحظ من خلال الجدول السابق أن العبارتين "تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب، تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة" جاءت في المرتبتين الأولى والثانية بنفس المتوسط الحسابي الذي بلغ لكل منهما (٢,٦٨)؛ ويعني هذا أنها متوّفرة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ماذكرته Center for Parent Information and Resources (2010) في أن من أهم العوامل التي يجب أن تُؤخَذ بعين الاعتبار عند تقديم خدمات التربية الخاصة أن تكون مُساعِدة لتحقيق الأهداف السنوية، وأن تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة.

في حين حصلت بعض العبارات(٥, ٦, ٧, ٩) على درجة عدم توّفر، حيث يتراوح المتوسط بين (١,٠ و١,٧٠)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة؛ ممّا يعني عدم توّفر الكوادر اللازمة لتقديم هذه الخدمات. وهذ النتيجة تتفق مع دراسة Pariseau

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(2011)، ودراسة Spiel et. al. (2014) في أنه نادراً ما يتم تضمين الممارسات القائمة على الأدلة في البرامج التربوية الفردية.

البُعد الثاني: الخدمات المساندة

جدول (١٠) مدى توّفر الخدمات المساندة

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب	ت	59	5	-	126	1.98	1.39	2
		٪	31.1	2.6	-	66.3			
٢	اختيار الخدمة بواسطة أخصائي الخدمة بالتشاور مع فريق العمل	ت	50	-	-	140	1.79	1.32	5
		٪	26.3	-	-	73.7			
٣	تحديد آلية لمراقبة أداء الطالب وإجراء التعديلات اللازمة عليها	ت	34	9	12	135	1.69	1.18	7
		٪	17.9	4.7	6.3	71.1			
٤	تحديد وقت تقديم تقارير فريق العمل الدورية عن فعاليتها	ت	8	16	-	166	1.21	0.65	9
		٪	4.2	8.4	-	87.4			
٥	تحديد آلية لتقديم الدعم والتدريب لمعلمي الطالب وولي أمره	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	10
		٪	4.2	-	-	95.8			
٦	وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب	ت	50	-	-	140	1.79	1.32	6
		٪	26.3	-	-	73.7			
٧	تحديد وقت بداية ونهاية تقديم الخدمة للطالب	ت	37	-	-	153	1.58	1.19	8
		٪	19.5	-	-	80.5			
٨	تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يوميا، أسبوعيا، شهريا)	ت	62	-	-	128	1.98	1.41	3
		٪	32.6	-	-	67.4			
٩	تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب	ت	62	-	-	128	1.98	1.41	4
		٪	32.6	-	-	67.4			
١٠	تحديد اسم مقدم الخدمة للطالب	ت	63	-	-	127	1.99	1.42	1
		٪	33.2	-	-	66.8			
المتوسط العام للبُعد							1.71	1.04	

يتّضح من الجدول (١٠) أن بُعد الخدمات المساندة والذي يتضمن (١٠) عبارات، جاءت ست عبارات منها متوّفرة بدرجة منخفضة، وهي "تحديد اسم مقدم الخدمة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للطالب، تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب، تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يومياً، أسبوعياً، شهرياً)، تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب، اختيار الخدمة بواسطة أخصائي الخدمة بالتشاور مع فريق العمل، وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب" إذ يتراوح المتوسط الحسابي لها بين (١,٧٩ و١,٩٩)؛ ويعني هذا أنها متوّفرة بدرجة منخفضة. في حين حصلت بقية عبارات البُعد على درجة عدم توّفر، حيث يتراوح المتوسط لها بين (١,١٣ و١,٦٩). وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات بُعد الخدمات المساندة (١,٧١)؛ أي أنها غير متوفرة. ويُمكن تفسير ذلك بقلة الكوادر البشرية المتاحة في برامج الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث أشار أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) أن الخدمات المساندة غير متوّفره بشكل كبير في برامج التربية الخاصة؛ بسبب قلة الموارد البشرية والمادية.

المحور الخامس: البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (١١) مدى توّفر البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الصف العادي بدوام كامل بدون تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	4	178	1.15	0.62	6
		٪	4.2	-	2.1	93.7			
٢	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الصف العادي بدوام كامل مع تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	1	2	179	1.15	0.63	7
		٪	4.2	0.5	1.1	94.2			
٣	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية بدون تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	9
		٪	4.2	-	-	95.8			
٤	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية مع تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	10
		٪	4.2	-	-	95.8			
٥	وصف خدمات الدعم والتسهيلات المقدمة للطالب في الفصل العادي (الوقت والشروط، تاريخ البداية والنهاية)	ت	12	12	75	91	1.71	0.85	3
		٪	6.3	6.3	39.5	47.9			
٦	وصف خدمات الدعم والتسهيلات	ت	8	11	57	114	1.54	0.79	5

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	المقدمة للطالب في الأنشطة اللامنهجية (الوقت والشروط، والموقع، وتاريخ البداية والنهاية)	٪	4.2	5.8	30.0	60.0		
٧	خدمات الدعم والتسهيلات المقدمة للطالب تشمل الوقت والعرض والاستجابة	ت	12	6	71	101	1.63	0.82	4
		٪	6.3	3.2	37.4	53.2			
٨	خدمات الدعم والتسهيلات تضمن للطالب فرص مكافئة لأقرانه	ت	50	5	42	93	2.06	1.25	2
		٪	26.3	2.6	22.1	48.9			
٩	خدمات الدعم والتسهيلات مرتبطة بخطة لمعرفة أثرها على الطالب ويمكن تعديلها عند الحاجة	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	11
		٪	4.2	-	-	95.8			
١٠	تحديد نسبة مشاركة الطالب في الصف العادي يومياً	ت	9	-	1	180	1.15	0.64	8
		٪	4.7	-	0.5	94.7			
١١	الحصول على موافقة خطية من الوالدين	ت	97	-	-	93	2.53	1.50	1
		٪	51.1	-	-	48.9			
المتوسط العام للمحور							1.48	0.60	

يتّضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي يمثل (١,٤٨)؛ أي أنه غير متوفر. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٦٠) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "الحصول على موافقة خطية من الوالدين" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وانحراف معياري (١,٥٠)؛ مما يعني أنها متوّفرة بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بوعي فريق العمل بأهمية قرارات الوالدين فيما يتعلق بتحديد خدمات الدعم والتسهيلات التي تضمن مشاركة ابنهم مع أقرانه العاديين. يليها في المرتبة الثانية العبارة "خدمات الدعم والتسهيلات تضمن للطالب فرص مكافئة لأقرانه" بمتوسط حسابي (٢,٠٦)، وانحراف معياري (١,٢٥)؛ مما يعني أنها متوّفرة بدرجة منخفضة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Pariseau (2011). بينما حصلت بقية عبارات المحور على درجة عدم توّفر حيث يتراوح المتوسط بين (١,١٣ و١,٧١)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة. وهذا يختلف مع ما ذكره أبو نيان (٢٠١٤) والذي يؤكد على ضرورة أن يحصل الطلبة ذوي الإعاقة على خدمات الدعم والتسهيلات اللازمة؛ لضمان مشاركتهم في الصف العادي.

المحور السادس: تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (١٢) مدى توّفر تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف الأدوات والتقييمات التي سيتم قياس تقدم الطالب بها	ت	-	9	1	180	1.10	0.43	9
		٪	-	4.7	0.5	94.7			
٢	استخدام تقييمات متعددة لقياس تقدم الطالب	ت	-	17	139	34	1.91	0.51	4
		٪	-	8.9	73.2	17.9			
٣	تقديم المعلمين والمعلمات تقارير الملاحظة الصفية الرسمية لمتابعة تقدم الطالب في البرنامج مرتين على الأقل خلال العام الدراسي	ت	84	23	68	15	2.93	1.06	1
		٪	44.2	12.1	35.8	7.9			
٤	تحديد آلية تقديم التقارير الدورية لتقدم الطالب في البرنامج لولي الأمر	ت	19	2	30	139	1.48	0.94	6
		٪	10.0	1.1	15.8	73.2			
٥	كتابة تقارير ولي الأمر بطريقة واضحة وموضوعية	ت	20	7	29	134	1.54	0.98	5
		٪	10.5	3.7	15.3	70.5			
٦	عمل قائمة بأسماء فريق العمل المشارك في البرنامج التربوي الفردي	ت	93	-	-	97	2.47	1.50	3
		٪	48.9	-	-	51.1			
٧	اعتماد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل قائد المدرسة	ت	111	-	-	79	2.75	1.48	2
		٪	58.4	-	-	41.6			
٨	تحديد تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي وتطويره من قبل فريق العمل وولي أمر الطالب	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	7
		٪	8.4	-	-	91.6			
٩	توقيع ولي الأمر باستلام نسخة من البرنامج التربوي الفردي للطالب	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	8
		٪	8.4	-	-	91.6			
المتوسط العام للمحور							1.85	0.52	

يتّضح من الجدول (١٢) أن محور تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي والذي يتضمن تسع عبارات بلغ المتوسط الحسابي العام له (١,٨٥)؛ أي أنه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

متوّفر بدرجة منخفضة. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٥٢) انخفاض تشتت درجة التوفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ويُمكن ملاحظة أن العبارة "تقديم المعلمين والمعلمات تقارير الملاحظة الصفية الرسمية لمتابعة تقدم الطالب في البرنامج مرتين على الأقل خلال العام الدراسي" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وانحراف معياري (١,٠٦). في حين حصلت العبارة "استخدام تقييمات متعددة لقياس تقدم الطالب" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (١,٩١)، وانحراف معياري (٠,٥١)؛ مما يعني أن العبارتين متوّفرتين بدرجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك إلتزام جُزئي بما ورد في القوانين والتشريعات فيما يخص تشكيل فريق متعدد التخصصات وفق احتياجات كل طالب بناءًا على نتائج التقييم والتشخيص. ويتفق ذلك مع ما ذكره المهدي والحسيني (٢٠١٩) في أن مرحلة تحديد أعضاء الفريق متعدد التخصصات ووضعه في وثيقة البرنامج التربوي يعد من المراحل المهمة في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليَة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي) للمعلمين والمعلمات؟

للتَعرُّف على الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية حول مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً للمتغيرات الشخصية للمعلمين والمعلمات، تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لبيان الاختلافات بين مستوى التوّفر لمتغيري (الجنس، والمؤهل).

١. الجنس

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للاختلافات التي تُعزى للجنس

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	2.50	0.59	6.29	**0.000
	أنثى	2.98	0.45		
مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	ذكر	1.62	0.66	1.60	0.113
	أنثى	1.74	0.26		
الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	2.11	1.03	9.49	**0.000
	أنثى	3.24	0.39		
خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.46	0.76	3.43	**0.001
	أنثى	1.81	0.66		
البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.61	0.83	2.38	*0.019
	أنثى	1.38	0.29		

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.63	0.46	5.90	**0.000
	أنثى	2.03	0.48		
الدرجة الكلية	ذكر	1.77	0.65	5.09	**0.000
	أنثى	2.15	0.25		

* دال عند (٠.٠٥) * * دال عند (٠.٠١)

يُظهر الجدول (١٤) وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكُلِّية لصالح الإناث مقابل الذكور. وهذه الاختلافات في الجنس قد تعود إلى اختلاف اهتمامات المشرفين والمشرفات، وتركيزهم في المتابعة على بعض عناصر البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف تأثير الخبرة بينهم، ومستوى التعاون بين أعضاء فريق العمل لكل من الذكور والإناث. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القاسم (٢٠١٩) التي أظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

٢. المؤهل

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) للاختلافات التي تُعزى للمؤهل

المحور	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	2.79	0.54	0.82	0.415
	ماجستير أو دكتوراه	2.71	0.62		
مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	بكالوريوس	1.71	0.53	0.97	0.334
	ماجستير أو دكتوراه	1.64	0.33		
الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	2.74	0.98	0.04	0.971
	ماجستير أو دكتوراه	2.73	0.81		
خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.73	0.80	2.28	*0.024
	ماجستير أو دكتوراه	1.47	0.42		
البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.51	0.68	1.19	0.235
	ماجستير أو دكتوراه	1.40	0.31		
تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.86	0.55	0.34	0.731
	ماجستير أو دكتوراه	1.83	0.43		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	2.02	0.57	1.82	0.071
	ماجستير أو دكتوراه	1.91	0.28		

* دال عند (٠.٠٥)

يُظهر الجدول (١٥) عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكُلِّية تُعزى للمؤهل. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة القحطاني (٢٠١٩) التي أظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية لصالح الحاصلين على مؤهل الماجستير مقابل الحاصلين على مؤهل البكالوريوس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التوصيات:

١- تثقيف المعلمين من خلال المؤسسات والجهات ذات العلاقة واطلاعهم على أحدث الدراسات المتعلقة بالبرامج التربوية الفردية للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٢- أن تعمل الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية بتفعيل دور مراقبة إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي من خلال إدارة المدرسة ومشرفي إدارات التعليم.

٣- ضرورة العمل على توفير فريق متعدد التخصصات للقيام بتقديم الخدمات التي يفرضها البرنامج التربوي الفردي وفق احتياجات كل طالب من الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٤- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول المعايير الدولية والمحلية في البرامج التربوية الفردية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع:

أبا عود، عبد الرحمن (٢٠١٥). المشكلات السلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٧(٣)، ٤٢٦-٤٠٥.

بيكمان، جي (٢٠٠٣). *استراتيجيات العمل مع أُسَر ذوي الاحتياجات الخاصة*. (ترجمة عبد العزيز السرطاوي وأيمن الخشان). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الحرز، مريم (٢٠٠٨). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الحميدي، مؤيد (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلميهم في مدينة جده. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٢(١٢)، ١١١٧-١١٣٥.

حنفي، علي؛ الريس، طارق (٢٠٠٨). اراء معلمي التربية الخاصة حول اعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الارشاد النفسي: جامعة عين شمس-مركز الارشاد النفسي*، ٢٢، ١٨١-٢٤٣.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ١٣-١٠٢.

الدلامي، مهنى (٢٠٢٠). إعداد برامج تربوية لذوي صعوبات التعلم، عمادة التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

الرميخان، شروق (٢٠١٧). *جودة محتوى البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرميخان، شروق؛ القريني، تركي (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة الدولية المتخصصة*، ٨ (٣)، ١٤-٣٣.

الزهراني، أميره؛ الزهراني، سلطان (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جده. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٠)، ٣٥-٧٠

الشمراني، مزهود؛ عواد، الحويطي (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٣٠٣-٣٣٦.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عدس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد (٢٠١٥م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط ١٧ . عمان: دار الفكر.

القاسم، سلمان (٢٠١٩). *واقع ومعوقات إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

القاضي، نفلاء (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٧)، ١٤٥-١٧٠.

القحطاني، محمد (٢٠٠٧). *مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

القريني، تركي (٢٠١٥). عوائق ممارسة العمل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، *المجلة التربوية*، ٣٩(٤).

القريني، تركي (٢٠١٩). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. الرياض: دار النشر بجامعة الملك سعود.

المالكي، نبيل (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٧)، ٤٩-٨١.

المقهوي، نسايم؛ العثمان، ابراهيم (٢٠١٩). معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التروية الفعالة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢٠)، ٤١١-٤٣٤.

النجيباني، ابتهال (٢٠٢٠). تقييم ممارسات الدعم التربوي ومعوقات تطبيقها في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس"ssc". *مجلة العلوم التربوية*، ٣٢(٣)، ٥١٣-٥٣٤.

هوساوي، علي؛ العريفي، شهد (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤ (١٢)، ٦٤-٧٩.

وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. (الإصدار الأول). المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

AL-Kahtani, M. A. (2015). *The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions* (Doctoral dissertation, the University of Lincoln, England, UK). Retrieved from.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Alquraini, T. A. (2013). An analysis of legal issues relating to the least restrictive environment standards. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(2), 152-15

Al-Zoubi, S. M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles Facing Learning Disabilities Resource Room. *Online Submission*, *6*(1), 37-55

American National Standards Institute (ANSI). (2011). Special Education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. & Pimentel, J. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers with Disabilities. *Infants and Young Children, 23*(3).

Hustus, C. L., Evans, S. W., Owens, J. S., Benson, K., Hetrick, A. A., Kipperman, K., & DuPaul, G. J. (2020). An Evaluation of 504 and Individualized Education Programs for High School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. School Psychology Review, 49(3), 333-345.

Levin, P. (2005). A comprehensive Guide for Parenting the AD/HD Child. Publish America Baltimor.

McKinley, A., & Stormont, A. (2008). The school supports checklist: Identifying support needs and barriers for children with ADHD. Teaching Sciences, 29(3), 355-377.

Pariseau, M. (2011). Individualized education programs for students with ADHD: Analysis of special education services provided and cost of intervention (publication No. 3460789) [Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations publishing.

Smith, S. & Simpson, R. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 14(2), 107-116.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن

Problems of performing homework for students with learning disabilities in the light of distance education from their mothers' perspectives

إعداد

د. محمد أحمد سليمان العبيد

Dr. Mohammad Ahmed Suleiman Al-Obaid

أستاذ التربية الخاصة المشارك – كلية التربية – جامعة القصيم

ربى هميجان سعيد العصيمي

Ruba Hamejan Saeed Al-easamy

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasht.2024.337377

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٢ / ١١ / ٢٠٢٣

العبيد، محمد أحمد سليمان والعصيمي، ربى هميجان سعيد (٢٠٢٤). مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ٧٥ – ٩٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية لتحديد مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإجراء مقابلة مع (٨) أمهات لذوي صعوبات التعلم وذلك لمعرفة هذه المشكلات بصورة دقيقة، واحتوت المقابلة على ٥ أسئلة تتعلق عن أبرز مشكلات الواجبات المنزلية لذوي صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد، و أشارت أهم النتائج لعدد من المشكلات وتشمل المشكلات النفسية والسلوكية مثل رفض حل الواجب المنزلي وإنكار وجود الواجب المنزلي ونقص الدافعية وتسليم الواجب متأخر أو ناقص،و المشكلات المتعلقة بطبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها مثل صعوبة الواجبات وكثرتها واختلاف طرق تسليم الواجب المنزلي ، وكذلك مشكلة في عدم التواصل الفعال مع المعلمات، والمشاكل في التقنية وضعف الاتصال بالانترنت. وبناءا على هذه النتائج أوصت الدراسة إلى أهمية إعداد دراسة عن ذات الموضوع تشمل المعلمات والأمهات بمنهجية وصفية كمية وعينة أكبر، كما أوصت إلى أهمية إجراء دراسة عن الحلول الممكنة للتغلب المشكلات التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

Abstract

The current study aimed to identify the difficulties and challenges that female students with learning disabilities face in doing homeworks in the light of distance education from their mothers' perspectives. To achieve the aim of the study, the researchers conducted an interview with (8) mothers of students with learning disabilities in order to know these difficulties and challenges more accurately. The interview contained 5 questions related to the most prominent homework problems for students with learning disabilities in light of distance education. The most significant results of this study indicated some difficulties and challenges, including psychological and emotional issues, such as refusing to do the homeworks, lack of motivation, submitting assignments late or incomplete and Problems related to nature and the large amount of homework. In addition, the difficulties and differences in methods of submitting assignments, as well as the problem of lack of effective communication with teachers.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Moreover, the problems include technical issues, and poor Internet connection. Therefore, based on these results, the study recommended the importance of preparing a study on teachers and mothers, with a quantitative descriptive methodology and a larger sample. The study also recommended the importance of conducting a study on possible solutions to overcome problems that affect the performance of homework.

مقدمة الدراسة:

توجهت معظم أنظمة التعليم في العالم إلى استخدام التعليم عن بعد لتتمكن من مواجهة أزمة كورونا كوفيد ١٩ لاستمرار العملية التعليمية. كما برزت جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتخطي هذه الأزمة من خلال إنشاء منصات إلكترونية تعليمية لجميع مراحل التعليم العام ولذوي الإعاقة، حيث قامت بتوفير الدروس التعليمية للطلبة وإتاحة الرجوع لها في أي وقت، والاتصال المباشر بين المعلم والطالب وذلك من خلال مقاطع الفيديو والصوت، وإنشاء قنوات تعليمية عبر البث التلفزيوني لجميع مراحل التعليم العام ولذوي الإعاقة (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠). فنظام التعليم عن بعد هو التعليم الذي يكون التواصل بين المعلمين والمتعلمين بشكل غير مباشر، حيث تقدم المواد التعليمية من خلال الإنترنت باستخدام تكنولوجيا التعليم والاتصال (الشرهان ،٢٠١٤).

وذكر عبد الله وحمد (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد قد يصعب على طلاب دون آخرين ممن يعانون من صعوبات في التعلم؛ وذلك لاختلاف قدراتهم عن أقرانهم من الطلبة في التعامل مع الأجهزة الالكترونية وفهم التعليمات المتتابعة. مما يمنع استخدام الأساليب التقييمية المعتمدة في التعليم لطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لاحتياجهم لأساليب أكثر تنوعاً وشمولاً (Banerjee & Brinckerhoff،٢٠٠٢).

ومن أهم الصعوبات التي قد يواجهها طلاب ذوي صعوبات التعلم هي أداء الواجبات المنزلية خلال التعليم عن بعد. كما أن الواجبات المنزلية لها تأثير أكاديمي بشكل إيجابي لطلاب ذوي صعوبات التعلم (Field ،٢٠١٢).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه طلاب ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات في أداء الواجب المنزلي ومنها قضاء الطلاب وقت أطول لحل الواجب المنزلي، وإهمالهم للواجب وتأجيله، والفشل في حله (البتال،٢٠١٣). وقد تزيد هذه المشكلات عندما تتغير آلية العملية التعليمية وتزيد المتطلبات والمهارات التعليمية، فتحول التعليم عن بعد خلال أزمة كورونا (كوفيد ١٩) زاد معاناة طلاب ذوي صعوبات التعلم لعدم تمكنهم من التعامل مع الأجهزة الالكترونية وفهم التعليمات المتتابعة (عبدالله وحمد، ٢٠٢٠). وهذا بدوره يزيد العبء على الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعلم مهارات تقنية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اضافة إلى المهارات الأكاديمية المطلوبة تعلمها. ومما يزيد المشكلات الأكاديمية أثناء هذه المرحلة الانتقالية هو الحد من استخدام المعلمين للأساليب التقييمية التقليدية واحتياج الطلاب لفهم والتكيف مع الأساليب التقييمية المتنوعة والأكثر شمولية (offBanerjee&Brinckerh ،٢٠٠٢). وهذا يتطلب كذلك من المعلمين معرفة هذه الاساليب ومعرفة الأنسب مع خصائص هؤلاء الطلاب وطبيعة الواجبات المنزلية.

و من المشكلات التي واجهت طلاب ذوي صعوبات التعلم خلال فترة التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم على حل الواجبات المنزلية وصعوبة فهم الإرشادات والمطلوب منهم بشكل دقيق، وذلك بسبب انخفاض مهاراتهم بشكل عام مقارنة مع أقرانهم (عبد الله وحمد،٢٠٢٠). وبطبيعة تخصصهم في هذا المجال، لاحظ الباحثان بعض هذه المشكلات أثناء تقديم الواجبات المنزلية لطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبناءا عليه فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة على التساؤل التالي:**ما هي مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن؟**

ويندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

١. سؤال عن المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٢. سؤال عن المشكلات المتعلقة بطبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها.
٣. سؤال عن مشكلات التواصل بين الأم والمعلمة أثناء التعليم عن بعد.
٤. سؤال عن المشكلات في توفر وجودة الوسائل التقنية لأداء الواجبات المنزلية.
٥. سؤال عن المشكلات الأسرية والبيئية في المنزل التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

أهداف الدراسة:

- معرفة مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن.
- معرفة المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- معرفة المشكلات المتعلقة بطبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها.
- معرفة مشكلات التواصل بين الأم والمعلمة أثناء التعليم عن بعد.
- معرفة المشكلات في توفر وجودة الوسائل التقنية لأداء الواجبات المنزلية.
- معرفة المشكلات الأسرية والبيئية في المنزل التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

أهمية الدراسة:

- تقدم الدراسة صور أكثر وضوحا عن وجهة نظر الأمهات عن مشكلات أداء الواجبات المنزلية التي تواجهها بناتهن ذوات صعوبات التعلم في المنزل في ضوء التعليم عن بعد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات العلمية العربية النادرة -في حدود علم الباحثان- التي تناولت وجهة نظر الأمهات عن مشكلات أداء الواجبات المنزلية التي تواجهها بناتهن ذوات صعوبات التعلم في المنزل في ضوء التعليم عن بعد.
- يمكن أن تساهم نتائج وتوصيات الدراسة الحالية في فتح المجال لإيجاد حلول لمشكلات أداء الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على برامج صعوبات التعلم في تطوير مهارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم في المجال التقني وأساليب حديثة متنوعة وشاملة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على معرفة مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن.

الحدود البشرية: تشتمل هذه الدراسة على أمهات الطالبات لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس الدمج الابتدائية للبنات في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة في مدارس الدمج الابتدائية للبنات في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الحدود الزمانية: سيتم التطبيق في الفصل الثالث من عام ١٤٤٤ للهجرة.

مصطلحات الدراسة:

الواجبات المنزلية (Homework):

يقصد بالواجبات المنزلية أنها التدريبات والمهام والأنشطة والتمارين التي يكلف المعلم بها الطلاب لأدائها في المنزل، وذلك بهدف تطوير المهارات المعرفية والأكاديمية لدى الطلبة وتدريبهم على إتقان بعض المهارات والخبرات، وتطبيق ما سبق أن تعلموه داخل الصف الدراسي من أجل تحسين المستوى التعليمي لدى الطلبة (أبو علي، ٢٠٠٢).

مشكلات الواجب المنزلي (Homework Problems):

مشكلات الواجب المنزلي هي الموانع والعوائق التي تحول دون قيام الطالب بأداء وتنفيذ الواجب المنزلي على أكمل وجه، سواء كانت عوائق مصدرها الطالب نفسه أم البيئة من حوله (البتال،٢٠١٣).

صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

صعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، والتذكر وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، ويظهر في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب على ذلك من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (الروسان، ٢٠١٧).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعرّف صعوبات التعلم كما ذكر سابقا على أنها صعوبة في عملية نفسية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، مثل صعوبة فهم اللغة أو استخدامها ، مما يؤدي إلى قصور في الاستماع ، والتفكير، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، والهجاء ، أو الحساب (Yell, Shriner, & Katsiyannis, ٢٠٠٦). ويصف الباحثون الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم على أنهم أولئك الذين يظهرون نوعين من الفشل: فشلًا غير متوقع في التعلم وفشلًا محددا في التعلم (Fuchs، Mock، Morgan، & Young، ٢٠٠٣). ويضيف الباحثون أن حالات فشل التعلم غير المتوقعة تحدث عندما يكون المتعلم متوسط الذكاء أو يتمتع بذكاء فائق ولكنه يدل على عدم القدرة على أن يصبح ماهرًا في المفاهيم الأكاديمية، بينما تشير حالات فشل التعلم المحددة إلى ضعف قدرات التعلم المحددة ، مثل القراءة والرياضيات والكتابة.

ويوضح (Wisconsin Department of Public Instruction ٢٠٠٨) الخصائص الشائعة لذوي صعوبات التعلم. وتختلف هذه الخصائص بين الأفراد وتشمل ما يلي:

- صعوبة القراءة و / أو الكتابة
- صعوبات في مهارات الرياضيات
- مشاكل مع المفاهيم المتعلقة بالوقت
- صعوبات في التنسيق
- صعوبة الانتباه
- قصور في التنظيم
- نقص في التذكر
- مشاكل مع التوجيهات والارشادات
- صعوبات في الانتباه والبقاء في المهمة
- صعوبات في التعبير الشفهي
- صعوبات في التحصيل الدراسي
- طريقة غير ناضجة في الكلام
- قصور في الاستماع
- صعوبات في التعامل مع الأشياء الجديدة في الحياة
- وصعوبات في فهم المفاهيم أو الكلمات.

أسباب صعوبات التعلم

سعت العديد من البحوث العلمية والدراسات لتوضيح أسباب صعوبات التعلم، وأبرز هذه الأسباب ما يلي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- إصابات المخ المكتسبة: وتتضمن أسباب ما قبل الولادة والعوامل الجينية وأسباب خلال فترة الولادة وأسباب ما بعد الولادة (Kirk & Chalfant, ١٩٨٤).
- العوامل الوراثية: قد تزداد معدلات حدوث صعوبات التعلم في الأسر التي لها تاريخ مرضي بصعوبات التعلم. وقد ذكرت الدراسات أن انتشار صعوبات التعلم بين الاخوة بنسبة ٢٠ -٣٥% وفي التوأم ترتفع بنسبة ٦٥ – ١٠٠% (منصور، ٢٠٠٣).
- الحرمان البيئي والتغذية: تعني بأن الأطفال المنتمين لبيئات فقيرة ممن لديهم سوء التغذية وعدم وجود الرعاية الصحية، يميلون لأن تكون لديهم مشكلات تعلم قد تؤدي إلى صعوبات في التعليم (جلجل، ٢٠٠٤).

تصنيفات صعوبات التعلم

١.صعوبات التعلم النمائية

ويرى كيرك وكالفنت (١٩٨٤) أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي وهذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى:

صعوبات أولية وتشمل: صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة.

صعوبات نمائية ثانوية مثل: صعوبة التفكير، وصعوبة اللغة الشفهية، وصعوبة الفهم.

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى صعوبة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويمكن تحديد ومعرفة هذه الصعوبات بدقة في عمر المدرسة حيث يظهر لدى الطالب القدرة الكاملة على التعلم ويفشل بعد تقديم التعليم الأكاديمي المناسب له، ومنها صعوبات: القراءة، والكتابة، والتعبير، والتهجئة (Kirk & Chalfant, ١٩٨٤).

المحور الثاني: التعليم عن بعد

عُرف التعليم عن بعد بكونه أكثر حداثة في تقدم البرنامج التعليمي والمواد الدراسية للطلبة التي تمنعهم ظروفهم من القدوم والحضور إلى موقع الدراسة، ويستند هذا النوع من التعليم على وسائل التقنية الحديثة مثل الحاسوب واللوحات والهواتف الذكية (زيتون،٢٠٠٥)

وذكر الهمامي وإبراهيم (٢٠٢٠) بأن التعليم عن بعد ينقسم إلى الاتصال المباشر أو المتزامن وهو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والطالب في بيئة تعليمية واقعية في نفس الوقت وذلك من خلال لقاء افتراضي إلكتروني يتم التفاعل بينهم واستخدام وسائط متعددة إضافة. والاتصال الغير مباشر الغير متزامن لا يشترط حضور الطلبة في الوقت أو المكان نفسه مثل استخدام البريد الإلكتروني.

وأشار الدبوبي (٢٠١٠) أن من أهم وسائل التعليم عن بعد:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- الصف الافتراضي: عبارة عن غرفة إلكترونية يتواجد فيها الطلبة يرتبطون مع معلميهم في شبكة الإنترنت ويتحكم المعلم في جميع الاتصالات ليضمن تفاعل الطلبة فيما بينهم.
- المؤتمرات المرئية: لا يتواجد الطلبة مع المعلم في نفس الفصل بل يتم الاتصال بينهم عن طريق الحاسب.
- شبكة الاتصال عن طريق الحاسب الآلي أهمها: البريد الإلكتروني، الرسائل الإلكترونية، شبكة الإنترنت.

المحور الثالث: الواجبات المنزلية

عرف أباعود(٢٠٢٠) الواجبات المنزلية بأنها مجموعة من الأنشطة والمهام الأكاديمية التي ينجزها الطلاب في منازلهم بطلب من المعلم لتحقيق الهدف التربوية للمهمة التعليمية. وعدد الحسيني (٢٠٠٨) فوائد للواجب المنزلي ومنها:

- تحسين المستوى الدراسي لدى الطلبة.
- تنمية استراتيجية التنظيم الذاتي لدى الطلبة.
- تعزيز لعملية التعلم داخل الفصل الدراسي.
- زيادة الاتصال بين المعلمين و أولياء الأمور.

وأشار الحسيني (٢٠٠٨) إلى أبرز الإرشادات والاستراتيجيات التي يتبعها المعلم عند إعطاء الواجب لذوي صعوبات التعلم، ومنها ما يلي:

١. أن تكون تعليمات الواجب المنزلي واضحة ومناسبة لطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٢. التركيز على تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الدراسة والتنظيم.
٣. التخطيط للواجب المنزلي وتسجيلها لحاجة ذوي صعوبات التعلم لمزيد من الدعم والمتابعة لأداء الواجب من خلال السجل للمعلم والأسرة.
٤. الاتصال بين الأسرة والمدرسة لتوضيح سياسة الواجب ومتطلباته وما يواجه من مشكلات كصعوبة استكمال الواجب وغيرها.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة جاجريا وساليند (Gajria & Salend ١٩٩٨) الممارسات التي يقوم بأدائها طلاب صعوبات التعلم في الواجبات المنزلية ومقارنتها مع أقرانهم من الطلبة، تكونت العينة من (٤٨) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و (٤٨) طالبا من أقرانهم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، تم جمع البيانات من خلال أداة الاستبيان. وجدت الدراسة تشابه في اتجاهات الطلبة نحو أداء الواجبات المنزلية والممارسات لأداء الواجبات المنزلية في كلا المجموعتين، إلا أن طلاب صعوبات التعلم يظهرون إخفاقاً في إكمال الواجبات المنزلية وكثرة انشغالهم بأنشطة أخرى تتداخل مع أدائهم للواجب المنزلي مقارنة بأقرانهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وهدفت دراسة Vitale) ٢٠٠٦) لمعرفة تأثير الواجب المنزلي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم، تكونت العينة من (١٤) طالباً من ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم، تم جمع البيانات من خلال المقابلة. أظهرت النتائج أن ٥٧٪ من طلاب ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في إكمال الواجبات المنزلية، وأجاب ٧٨% من طلاب ذوي صعوبات التعلم بأن الواجبات المنزلية غير مهمة بالنسبة لهم، وذكر ٥٧% من الآباء والأمهات أهمية الواجبات المنزلية لأبنائهم واعتبروه جزءاً من تعليمهم.

وفحصت دراسة Bennis) ٢٠١٠) تصورات معلمي الإبتدائي في إعطاء الواجب المنزلي لطلبة من ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة (١٣) معلمًا في نيويورك، تم اعتماد طريقة المقابلة لجمع البيانات، توصلت الدراسة لنتائج أن للواجبات المنزلية فوائد غير أكاديمية، وهي تحمل المسؤولية و الاستمرار في المحاولة وكون الواجب المنزلي وسيلة للتواصل بين المعلمين و أولياء الأمور، أيضا قلة معرفة المعلمين عن سياسات والواجب المنزلي وقلة التطور المهني في إنشاء الواجبات المنزلية.

وتعرفت دراسة البتال (٢٠١٣) على مشكلات الواجبات المنزلية التي تواجه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم من وجهة نظر أولياء الأمور، تكونت عينة الدراسة من (٧٤٠) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و(١٤٨٠) طالبا من أقرانهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وقد استخدم في الدراسة قائمة فحص مشكلات الواجبات المنزلية Anesko et al ١٩٨٧. من نتائج الدراسة أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث لدى الطلبة من ذوي الصعوبات أكثر من أقرانهم وخصوصا في المشكلات الآتية: تأجيل الواجب المنزلي وحل الواجب المنزلي بشكل غير كامل ما لم يساعد، كما أن الطالب يحتاج تذكيرا ووقتا أطول لحل الواجب المنزلي، ويتشتت ويشرد ذهنه عند حل الواجب، ويفشل في إكمال الواجب المنزلي.

وهدفت دراسة السرطاوي والشمري (٢٠١٨) إلى التعرف على مشكلات الواجبات المنزلية التي تواجه طالبات ذوات صعوبات التعلم، ومعرفة الفائدة من استخدام معلمات الصف ومعلمات صعوبات التعلم للواجبات المنزلية لمادة لغتي والرياضيات مع طالبات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة (٤٧) معلمة لصعوبات التعلم و(١٩٧) معلمه للصف العادي للمرحلة الابتدائية في مناطق شمال المملكة العربية السعودية، وتم جمع البيانات من خلال الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على اثنتي عشرة مشكلة أبرزها: تهاون الطالبات بالدراسة مما يحول دون أدائها على الوجه المطلوب، كما أن هناك موافقة بدرجة عالية على فوائد استخدام معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الصف العادي لمادتي الرياضيات ولغتي للواجبات المنزلية مع طالبات ذوات صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وكذلك دراسة عقيل (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات أداء الواجبات المنزلية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلما للمرحلة الابتدائية في مدينة جازان و(٤) من أولياء الأمور لذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المقابلة ومقياس أداء الواجبات المنزلية من إعداد Power et al ٢٠١٥. أظهرت النتائج أن مشكلة الواجبات المنزلية لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المستوى المتوسط، وأفادت المقابلات الفردية إلى أن ضعف التواصل مع المدرسة يعد من أهم المعوقات التي تواجهه أمهات وآباء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

وقام عبد الله وحمد (٢٠٢٠) بدراسة بعنوان المشكلات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس، تكونت عينة الدراسة من (٦) معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة. أظهرت الدراسة المشكلات التي واجهت طلاب صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين ومنها تدني مهارات التعلم عن بعد عند ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم، وصعوبة التعامل مع الأجهزة الالكترونية من قبل الأهل أو الطلاب.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبة المنهج مع هدف الدراسة المتمثل بمعرفة مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن. ويستخدم هذا المنهج للحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوثها ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها (أبوعلام، ٢٠١٨). ويهدف هذا المنهج إلى وصف موضوع الدراسة وصفا دقيقا مما يتيح الفهم بصورة واضحة (Creswell, ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة وعينته

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع أمهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة بريدة، حيث يبلغ عدد الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (١٤٠) طالبة، كما تتكون عينة الدراسة من (٨) أمهات لذوي صعوبات التعلم. حيث أشار العبيد (٢٠١٨) Alobaid نقلا عن كريسويل (٢٠١٤) Creswell أن حجم عينة الدراسة النوعية التي تستخدم طريقة المقابلة يفضل أن تتراوح بين أربعة إلى ثمانية مشاركين.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المقابلة، وتم إعداد الأسئلة من قبل الباحثان وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث العلمية، وتتكون أسئلة المقابلة من :

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- سؤال عن أبرز مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد. ويندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:
١. سؤال عن المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم
٢. سؤال عن المشكلات المتعلقة بطبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها.
٣. سؤال عن مشكلات التواصل بين الأم والمعلمة أثناء التعليم عن بعد.
٤. سؤال عن المشكلات في توفر وجودة الوسائل التقنية لأداء الواجبات المنزلية.
٥. سؤال عن المشكلات الأسرية والبيئية في المنزل التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة بنيت أسئلة المقابلة على الأدبيات التربوية السابقة وتم عرضها على المختصين في مجال التربية الخاصة لمناقشتها والحصول على الملاحظات والأخذ بها في إنشاء وتنسيق أسئلة المقابلة. وبعد الانتهاء من المقابلات، طلب الباحثان من كل مشاركة التعليق على نوعية أسئلة المقابلة ومدى رضاها عن اجاباتها وذلك قبل تحليل الإجابات بهدف التأكد من أن جواب المشاركات ووجهات نظرهن تكون دقيقة.

تحليل البيانات

الطريقة التي اتبعها الباحثان لتحليل النتائج البيانات النوعية،طريقة كريسويل (٢٠١٣) Creswell في تحليل البيانات البحث النوعي وتتضمن ثلاثة إجراءات متسلسلة: تنظيم البيانات غير الإحصائية ، وتقليلها إلى موضوعات، وأخيرا عرضها في مناقشة أو جدول أو أشكال. واتباعا لنموذج كريسويل الأكثر حداثة، فإن تحليل البيانات في البحث الحالي يتضمن تلك الإجراءات الثلاثة المتسلسلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أبرز مشكلات الواجبات المنزلية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم عن بعد. ويندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

١. سؤال عن المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم

من خلال المقابلة ذكرت المشاركات العديد من المشكلات التي تواجه طالبات ذوات صعوبات التعلم أثناء أداء الواجب المنزلي ومنها:

- رفض حل الواجب المنزلي

اتفقت المشاركات على أن أكثر مشكلة يواجهونها مع بناتهن ذوات صعوبات التعلم هي رفضهن لحل الواجب المنزلي وذكرت إحدى الأمهات أن ابنتها لا تستجيب لها وترفض حل الواجب المنزلي من دون سبب واضح، كما أن الأم تعاني كثيرا حين ترفض الأبنة حتى حضور الحصص في منصة مدرستي وترفض بعدها القيام بأي واجب للدراسة وعدم الالتزام بالجلوس وعدم أداء الأنشطة والواجبات المدرسية المطلوبة منها. وتضيف خمس من الأمهات أن رفض بناتهن لتأدية الواجبات يكون

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بسبب صعوبة هذه الواجبات وكثرتها على الطالبة وخصوصا في بعض المواد كمادة الرياضيات حيث يواجهن صعوبة في فهم المطلوب وصعوبة في فهم الاشادات وصعوبة في تذكر شرح المعلمة لكثير من موضوعات هذه المادة، وذكرت الأمهات أن بناتهن يحتجن إلى المساعدة المستمرة وإعادة الشرح لفهم الموضوعات والانشطة والواجبات.

- إنكار وجود الواجب المنزلي

ذكرت خمس من الأمهات أنه يلاحظ كثرة إنكار الإبنة وجود واجب منزلي أو نشاط مدرسي وذلك لتجنب القيام بتأديته، وفي حال اكتشف الامهات وجود واجب منزلي أو نشاط مدرسي فإن الطالبات يظهرن سلوك الكذب بشأن حل الواجب المنزلي بالرغم من عدم تأدية الواجب، حيث تنكر الابنة بالبداية وجود أي واجب منزلي متطلب لتأديته وفي حال معرفة الأم بوجود الواجب تذكر الابنة كذبا بأنها أكملت الواجب بأكمل وجه، وبررت الأمهات هذا السلوك الغير مناسب لوجود صعوبة في تأدية وفهم الواجب على طالبات ذوات صعوبات التعلم، وبناءا عليه تتهرب الأبنة من أداء الواجب باستخدام مثل هذه الحيل الانكارية.

- نقص الدافعية

ذكرت المشاركات من أمهات صعوبات التعلم بنقص الدافعية لدى الطالبة وعدم حرصها على الواجب المنزلي. وكذلك كثرت تشتت انتباه الطالبة بأشياء أخرى غير الواجب المنزلي وسرعة شعور الطالبة من ذوات صعوبات التعلم بالملل أثناء أداء الواجب المنزلي. وكذلك تكررت إجابة الأمهات بكثرة الكذب لدى الطالبة بشأن حل الواجب المنزلي. اتفقت مع نتائج دراسة البتال(٢٠١٣)بكون التشتت و الشرود أثناء حل الواجب المنزلي من المشكلات التي يواجهها طلبة ذوي صعوبات التعلم. وأكدت دراسة السرطاوي والشمري (٢٠١٨) أن من مظاهر صعوبات التعلم التشتت مما يساعد على ظهور مشكلات الواجب المنزلي.

- تسليم الواجب متأخر أو ناقص

أشارت سبع من أمهات ذوات صعوبات التعلم إلى صعوبة تسليم الطالبة الواجب بالوقت المحدد دائمًا وذلك بسبب قصر مدة التسليم لدى بعض المواد، وتسليمه احيانًا بشكل ناقص كذلك لقصر المدة أو تأخير الطالبة بالقيام بحل واجباتها وتأجيلها. وذكرت إحدى الأمهات عدم سماح الابنة للأم بمساعدتها في حل الواجب بالرغم من حاجة الابنة للمساعدة، ونتيجة تقوم الابنة بتسليم الواجب الطالبة بشكل ناقص أو تتأخر في تسليمه.

٢. سؤال عن المشكلات المتعلقة بطبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها.

- صعوبة الواجبات وكثرتها

اتفقت الأمهات المشاركات على صعوبة الواجبات التي تكلف بها طالبة صعوبات التعلم وعدم وجود مراعاة لدى المعلمة بصعوبة الطالبة وتكليفها مثل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

زميلاتها بالصف، وكذلك كثرت الواجبات المنزلية على الطالبة. أضافت إحدى الأمهات عدم قدرة أبنتها على حل الواجب المنزلي لصعوبة مستواه وكذلك عدم تمكن الأم من تقديم المساعدة الكافية لعدم معرفتها للحل وانخفاض المستوى التعليمي لها.

- اختلاف طرق تسليم الواجب المنزلي

ذكرت أمهات ذوات صعوبات التعلم مشكلة اختلاف طرق تسليم الواجبات للمواد وتنوعها، فبعض المواد تكون عن طريق منصتي والبعض يكون عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (واتساب – تلجرام) وكذلك ذكرت إحدى الأمهات بتزويد المعلمة لهم بمذكرة تم طبعاتها للواجبات ويتم حل الواجب بها والتصوير والارسال عن طريق الواتساب.

توصلت نتائج المشكلات في السؤال الأول والثاني عن أن المشكلات في الواجبات المنزلية لدى ذوات صعوبات التعلم تشمل رفض حل الواجب المنزلي، وإنكار الطالبة للواجب المنزلي أو الكذب على الأم بشأن حل الواجب المنزلي، وتسليم الواجب المنزلي بوقت متأخر عن ميعاد التسليم المحدد للطالبة أو تسليمة للمعلمة بشكل ناقص، صعوبة الواجبات المنزلية على الطالبة وكثرت الواجبات عليها مما يضعف أداء الطالبة للواجبات وكذلك مشكلة في اختلاف طرق التسليم للواجبات في كل مقرر. وكما سبق ذكره أن هذه المشكلات للواجبات المنزلية التي تواجهها الطالبات ذوات صعوبات التعلم هي من وجهة نظر أمهاتهن، ويؤكد الباحثان أنه قد تكون هنالك مشكلات إضافية لم يتم التطرق لها من قبل الأمهات. وتأتي نتائج هذا البحث حول المشكلات في النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والمشكلات في طبيعة الواجبات المنزلية وعددها وطرق تسليمها متوافقة مع دراسة السرطاوي والشمري (٢٠١٨) بعدم اهتمام الطالبة من ذوي صعوبات التعلم بالواجبات المنزلية وفشلهم بإكمال الواجب المنزلي. وكذلك اتفقت معها دراسة البتال (٢٠١٣) بكون الطلبة من ذوات صعوبات التعلم يفشلون بإكمال الواجب المنزلي مقارنة بالطلبة العاديين، وذكرت دراسة فيتالي(٢٠٠٦) بأن ٥٧% من طلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في إكمال الواجب المنزلي. وأكدت دراسة عبدالله وحمد (٢٠٢٠) على مواجهة طلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلة في التعليم عن بعد وهي عدم فهم الطالبة المطلوب منهم في الواجب المنزلي وعدم القدرة على حل الواجب. واتفقت دراسة البتال (٢٠١٣) بكون الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تحل الواجب المنزلي بشكل غير مرض مالم يساعدها أحد، وأكدت دراسة عقيل (٢٠١٩) على حاجة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على المساعدة في المنزل لإتمام الواجب المنزلي ، وكذلك ذكر عقيل استخدام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لبعض الحيل لهروب من أداء الواجب المنزلي والتخلص من لوم المعلمين.

٣. سؤال عن مشكلات التواصل بين الأم والمعلمة أثناء التعليم عن بعد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كانت استجابات المشاركات متشابهة في هذا المجال ومنها عدم تواصل المعلمات مع الأم بشكل فعال. وإهمال البعض منهم وعدم الرد على الأم، وأضافت إحدى المشاركات عدم تقديم التغذية الراجعة للواجب المنزلي الذي تم تكليف الطالبة به، بينما ذكرت إحدى الأمهات حرص معلمة صعوبات التعلم على تعلم الطالبة وسرعة تجاوبها معي، ولكن معلمات المواد الأخرى أعاني منهم بتأخر الرد. واتفقت مع نتائج البحث دراسة عقيل(٢٠١٩) بأن أمهات طالبات صعوبات التعلم وأبائهم يواجهون صعوبة في التواصل مع المدرسة. وأكدت دراسة Bennis)٢٠١٠) على أهمية الواجب المنزلي كونة وسيلة تواصل بين أولياء الأمور والمعلمين.

٤. سؤال عن المشكلات في توفر وجودة الوسائل التقنية لأداء الواجبات المنزلية.

أجابت أربعة من الأمهات المشاركات على كثرة مشاكل الشبكة وانشغالها في المنطقة المتواجدين فيها أثناء التعليم عن بعد، كذلك أضافت إحداهن بعدم جودة الاتصال بالأنترنت لديها مما يضعف خاصية الإرسال وقد يتسبب في تأخير ارسال الواجب المنزلي. وتطرقت المشاركات على عدم توفر وقت طويل يناسب احتياج الطالبة لحل الواجب باستخدام الكمبيوتر لمشاركة أفراد الأسرة للجهاز. واتفقت معها دراسة عبدالله وحمد(٢٠٢٠) بعدم توفر أجهزة إلكترونية لطلاب صعوبات التعلم كأحد مشكلات التي يواجهها الطلاب في التعليم عن بعد.

٥. سؤال عن المشكلات الأسرية والبيئية في المنزل التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

اختلفت إجابات أمهات ذوات صعوبات التعلم بالمشكلات الأسرية فبعضهم تطرقت لتعرض الأبنة للضغط وعدم التركيز مع وجود مشاكل أسرية حتى وإن كانت بسيطة، وذكرت إحداهن أن الابنة تكون في معزل عن الأسرة مكان مخصص للدراسة أثناء حل الواجب أو المذاكرة. وكذلك تطرقت إحداهن لسرعة تأثر الطالبة بظروف الأسرية المحيطة بها وعدم وجود بيئة مشجعة في المنزل للدراسة وحل الواجبات.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية الى العديد من التوصيات بناءا على النتائج السابقة، وتشمل تلك التوصيات ما يلي:

١. أهمية إجراء دراسة عن ذات الموضوع تشمل المعلمات والأمهات بمنهجية وصفية كمية وعينة أكبر وذلك بهدف حصر أكبر كمية ممكنة من المشكلات التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.
٢. أهمية إجراء دراسة عن الحلول الممكنة للتغلب المشكلات التي تؤثر على أداء الواجبات المنزلية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣. أهمية التنسيق بين المعلمين لتحديد الكمية المقدور عليها للطلاب من الواجبات المنزلية والمدة الممنوحة لهم لأدائها.
٤. أهمية التنويع في طريقة الواجبات المنزلية وذلك لإثارة الدافعية لدى الطلاب لأداء الواجبات المنزلية من دون ملل أو إهمال.
٥. مراعاة عدم تشتيت الطلاب أثناء التنويع في طريقة الواجبات المنزلية.
٦. أهمية تقديم إرشادات واضحة لأداء الواجبات المنزلية.
٧. التأكيد على أهمية تفعيل وسائل التواصل بين المعلمات والأمهات من دون إهمال ومن دون إزعاج بنفس الوقت.
٨. العمل على إيجاد حلول للمشكلات في توفر وجودة الوسائل التقنية لأداء الواجبات المنزلية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع:

أباعود، عبدالرحمن بن عبدالله. (٢٠٢٠). تقييم أولياء الأمور لمشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنة بأقرانهم العاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(٢١)،١٣٧-١٦١.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٨). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط (ط.٢). دار المسيرة.

أبو علي، علي. (٢٠٠٢). الصعوبات التي تحد من فعالية الواجبات البيتية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والطلبة]رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية[. قاعدة معلومات دار المنظومة.

البتال، زيد بن محمد. (٢٠١٣). مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الإبتدائية, رسالة التربية وعلم النفس, ١٨٦ (٩٦٠) ، ١-٥٠.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (٢٠٠٤). التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية. مكتبة النهضة المصرية.

الحسيني، هشام حبيب. (٢٠٠٨). استراتيجيات الواجب المنزلي وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية، ٣(١٣٥)،٣٠١-٣٣٩.https://se*com-mandumah-archht*

الدبوبي، عبدالله فاتح. (٢٠١٠). الانفعالات النفسية من المنظور الإسلامي ودراسات أخرى. دار المأمون للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (٢٠١٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة(ط.٥). دار الفكر للطباعة والنشر.

زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني ": المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم. الدار الصولتية للتربية .

السرطاوي، زيدان أحمد ؛الشمري، ملاك بنت خلف بن بهدل(٢٠١٨). مشكلات الواجب المنزلي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية, مجلة التربية الخاصة و التأهيل ،مجلد ٧، العدد٢٧.

الشرهان، صالح عايد. (٢٠١٤، مارس، ١٠-١٣). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي نحو التطوير والإبداع] بحث .[المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في عالمنا العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الله، إسراء إبراهيم، وحمد، نادرة إبراهيم. (٢٠٢٠). المشكلات التي واجهت طلاب المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم في التعلم الالكتروني في ظل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس. مجلة بحوث.(٣٧)١-١٢. http://scrlondon.com/ar

عقيل، عمر بن علوان (٢٠١٩). مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين بالمملكة العربية السعودية: دراسة كمية كيفية, مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية, مجلد ٣٠, العدد١.

منصور، عبد الصبور. (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. مكتبة زهراء الشرق.

الهمامي، حمد بن سيف،إبراهيم، حجازي.(٢٠٢٠). التعليم عن بعد مفهومه، أدواتُه واستراتيجيّاتُه.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التعليم وكورونا. https://www.moe.gov.sa

Alobaid, M. A. (2018). Parental Participation in the Education of Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, Cardinal Stritch University).

Banerjee, M.,& Brinckerhoff, L. C.(2002). Assessing Student Performance in Distance Education Courses: Implications for Testing Accommodations for Students with Learning Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*,*27*(3)،25-35. DOI:10.1177/073724770202700303

Bennis, C. L. (2011). *A phenomenological study of homework from the perspectives of elementary special education teachers of students with learning disabilities*.[Master

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches.* Los Angeles, CA: SAGE.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.

Field, K. W.(2012). *The Impact of Homework on Students with Learning Disabilities at the Secondary School Level* [Doctoral dissertation, Central Connecticut State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 157–171.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Gajria, M., & Salend, S. (1998). Homework practicesof students with and without learning disabilities: A comparison. *Journal of Learning Disabilities,28*(5), 291- 297. DIO: 10.1177/002221949502800504.

Kirk, S.A., & Chalfant, J.C (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Den- ver CO: Love Publishing.

Thesis, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Thesis, *Rowan University]. Rowan Digital Works.* https://rdw.rowan.edu/etd/946

Vitale Sr, R. A. (2006). *Homework can be challenging for students with learning disabilities.* [Master].

Wisconsin Department of Public Instruction. (2008). *Federal definition/criteria for specific learning disabilities*. Retrieved from dpi.state.wi.us/sped/ldcriter.html

Yell, M., Shriner, J., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, ٣٩ (١), ١–٢٤.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك

Obstacles to learning disabilities programs at the Elementary stage from the female teacher's point of view in Tabuk

إعداد

ساره مبارك صالح العباد

Sarah Mubarak Saleh Alabbad

ماجستير مناهج وطرق تدريس جامعة تبوك

باحثة دكتوراة في المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة

Doi: 10.21608/jasht.2024.337378

استلام البحث: ٦ / ١١ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢٢ / ١١ / ٢٠٢٣

العباد، ساره مبارك صالح (٢٠٢٤). معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ٩٣ – ١٣٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، والفروق في معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات التي تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية)؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيق الأداة على عينة قوامها (٢٩) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج أهمها: بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع أبعاد المحور الأول (٣.٣١ من ٥)، ويعني هذا أن الدرجة الكلية لمعوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هي درجة معوقة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وقد جاء ترتيب الأبعاد تنازليًا كالتالي (معوقات تتعلق بغرفة المصادر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣) ودرجة معوقة عالية، معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤) ودرجة معوقة عالية، معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٦) ودرجة معوقة متوسطة، معوقات تتعلق بمرحلة التقويم بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٦) ودرجة معوقة متوسطة، معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٥) ودرجة معوقة متوسطة)، كما أشارت النتائج إلى أنه لا تختلف جميع معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، صعوبات التعلم، معلمات صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The current study aimed to identify the obstacles of learning difficulties programs at the elementary stage from teachers' point of view, along with differences attributed to variables such as academic qualifications, experience, and training courses. The study employed a descriptive approach, using a questionnaire as a data collection tool, administered to a sample of 29 elementary learning difficulties teachers. The study revealed several key findings, including an overall mean score for the first axis (3.31 out of 5), indicating a moderate level of obstacles in elementary learning difficulties programs according to the sampled individuals. The dimensions were ranked as follows: resource

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

room-related obstacles had the highest average score (3.73) and a high level of hindrance, followed by diagnostic phase obstacles with an average score of (3.54) and a high level of hindrance. Teacher-related obstacles had an average score of (3.26) and a moderate level of hindrance, assessment phase obstacles had an average score of (3.16) and a moderate level of hindrance, while implementation phase obstacles had an average score of (2.75) and a moderate level of hindrance. The results also indicated no significant differences in the perception of elementary learning difficulties program obstacles among teachers based on academic qualifications, years of experience, or the number of training courses.

key words: Special education, learning disabilities, learning disabilities, Learning disabilities teachers, Elementary stage.

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية الاهتمام الكبير لذوي الاحتياجات الخاصة بجميع فئاتهم، ومنها فئة صعوبات التعلم وسعت إلى تطوير الخدمات المقدمة إليهم وخاصة الخدمات المتعلقة بالتعليم، وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، وكذلك تعزيز نوعية الخدمات وزيادة البرامج المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتكمن أهمية التربية الخاصة في كونها نوع من أنواع التعليم الذي يتم تصميمه بطريقة خاصة مراعيًا الفروق الفردية بين الطلاب بهدف اشباع حاجاتهم والتعرف على قدراتهم وتنميتها جنبًا إلى جنب مع التعليم العام (وزارة التعليم، ١٤٣٧-١٤٣٦)، فقد تم افتتاح أولى برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ١٤١٦/ ١٤١٧هـ للبنين، والعام ١٤١٧/١٤١٨هـ للبنات في ثلاث مناطق في المملكة (الرياض وجدة والدمام)، ثم تنامى وتطور حيث بلغ عدد البرامج للبنات حتى عام ١٤٢٦-١٤٢٧هـ (٣٨٥) برنامجا في جميع مناطق ومحافظات المملكة، وقد تضمنت خطط الوزارة الاستمرار والتوسع في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في التعليم العام نوعًا وكمًا، لتشمل جميع المراحل الدراسية والمناطق في المملكة (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٢٠).

وطلاب صعوبات التعلم هم فئة ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يعانون من صعوبات تعلُّمية تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي، ولذلك تعتبر فئة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صعوبات التعلم من الفئات المهمة في الوقت الحاضر، فقد اهتم بها علماء النفس والتربية إلى جانب اهتمام الآباء والمربين وكذلك علماء الأعصاب، الطب النفسي، وعلماء اللغة. وقد بدأ العلماء والمتخصصون في التركيز على هذه الجوانب والصعوبات بهدف تشخيصها وانتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان، ويعود الفضل في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم (learning disabilities) إلى صاموئيل كيرك عندما طرحه في المؤتمر القومي في شيكاغو عام ١٩٦٣ (معمار، ٢٠١٩).

ويعتبر برنامج صعوبات التعلم من البرامج المهمة والتي يكون وجودها في أي مدرسة ضرورة ملحة، وذلك لما يحققه البرنامج للمدرسة ولأولياء الأمور والمجتمع والطلاب أنفسهم من أهداف كثيرة، حيث يخدم البرنامج المدرسة بتقديم الخدمات المساندة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين تشكل نسبتهم ٣-٥% من طلاب المدرسة وهؤلاء الطلاب بدون برنامج صعوبات التعلم قد لا تستطيع المدرسة تقديم ما يحتاجون إليه من خدمات علاجية، وكذلك فهو مهم لأولياء الأمور، حيث يشعرون بأن أبنائهم محل الرعاية والاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية والتربوية، كما أنه في المحصلة النهائية خدمة للمجتمع وأفراده باختلاف فئاتهم، وتكمن أهمية البرنامج الحقيقية فيما يقدمه للطلاب ذوي صعوبات تعلم من خدمات تعليمية وتربوية تتمثل في تنمية المهارات لدى هؤلاء الطلاب واستثمار القدرات إلى أقصى حد ممكن (القرني، ١٤٣٨).

وهناك الكثير من النماذج التي تقدم من خلالها برامج صعوبات التعلم، ومنها نموذج غرفة المصادر والذي يعد من النماذج الحديثة نوعًا ما في الميدان التربوي العربي وخاصةً في المملكة العربية السعودية، ونموذج غرفة المصادر يتمثل في كونه غرفة خدمات خاصة يتم إعدادها بشكل خاص في المدرسة بحيث تقدم خدمات تربوية خاصة لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية (الخيواني، ٢٠١٥)، وتتثمل هذه الخدمات بالبرنامج التربوي الفردي، والذي يعد عملية تطبيق لوثيقة قانونية مكتوبة تنص على كافة التفاصيل المتعلقة بالطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتهدف هذه البرامج إلى: إنشاء أهداف سنوية قابلة للقياس بالنسبة للطالب، وتوثيق خدمات التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ١٤٣٨)، وزيادة فاعلية التعليم وذلك بتقديم أفضل الخدمات التربوية الخاصة بعد اكتشاف حالاتهم وتشخيصها (سعدات، ٢٠١٤).

وقد عانت برامج صعوبات التعلم من معوقات ومشكلات كثيرة تتعلق بكل من غرفة المصادر ومراحل العمل في البرنامج من تشخيص وتنفيذ وتقويم وكذلك بمعلمة صعوبات التعلم، وقد حدد سعدات (٢٠١٤) عددًا من المعوقات التي تحد من نجاح برامج صعوبات التعلم منها: عدم توفر أخصائيين في المدارس مثل: (الأخصائي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النفسي وأخصائي اللغة والنطق وأخصائي العلاج بالعمل والأخصائي الاجتماعي)، وقلة الإمكانيات المادية المتوفرة، وعدم تعاون كل من الأسرة والمعلمين الآخرين في تنفيذ البرنامج، وتشجيع الطالب على التحسن مهما كان بسيطًا، وكذلك أن يتوقع من البرنامج أكثر من المعقول ثم الإصابة بخيبة أمل، والاعتقاد بأن البرنامج هو بديل تام عن البرنامج في الفصل الخاص ومن المعوقات أيضًا هو تصور معلمي الفصل العادي عن وظيفة معلم صعوبات التعلم بأنها سهلة نوعًا ما.

وأضاف الحنو والعصيمي (٢٠١٨) بعضًا من المعوقات التي تواجه فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي والتي جاءت كنتائج لدراسة أجراها فذكر منها: تداخل الأدوار بين المختصين في فريق البرنامج التربوي الفردي، الخلافات والمشكلات الشخصية بين أعضاء الفريق، انتقال التدريس في برامج ذوي صعوبات التعلم من الفردي إلى الجماعي، مما يؤدي إلى زيادة أعداد الطلاب، عدم تفعيل ما جاءت به القواعد التنظيمية، قلة توفر الحوافز المادية.

ونرى أن الوزارة قد عملت لإيجاد حلول للمشكلات والحد منها، فعلى الرغم من هذا النمو الكبير في البرامج واستفادة أعداد كبيرة من التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم من خدمات تلك البرامج إلا أنها مازالت تواجه بعض المشكلات التي ستكون سلبًا على فاعليتها (أبونيان والجلعود، ٢٠١٦)، ونظرًا لسعي رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتطوير التعليم والمناهج وأساليب التقويم لجميع الفئات، فقد جاءت الدراسة الحالية للتحديد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات للحد منها والعمل على علاجها.

مشكلة الدراسة:

من خلال فترة التدريب العملي في مرحلة البكالوريوس لاحظت الباحثة أن هناك معوقات كثيرة لدى معلمات صعوبات التعلم، منها معوقات تتعلق بغرفة المصادر والبيئة التي تتوفر بها، ومنها معوقات تتعلق بتشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات، ومنها معوقات تتعلق بتنفيذ البرنامج والخطة التربوية الفردية، والأساليب العلاجية، ومعوقات تتعلق بعملية التقويم لبرنامج صعوبات التعلم، وكذلك معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم.

وبعد الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمعوقات برامج صعوبات التعلم بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة ومعلمات صعوبات التعلم بشكل خاص، أشارت تلك النتائج إلى أهمية تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات، كدراسة السماري و أباعود (٢٠١٦) والذين أوصوا بإجراء تقويم دوري لواقع فاعلية برنامج صعوبات التعلم، ودراسة الفايز(٢٠١٨) والتي أوصت بأهمية التعاون لتحسين خدمات صعوبات التعلم، ودراسة المباركي (٢٠٢٠) والذي أوصى بإجراء العديد من الدراسات لتحسين جودة تعليم ذوي صعوبات تعلم، ودراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

القواقنة (٢٠١٩) والذي أوصى بإجراء المزيد من الدراسات للتقييم المستمر لمواكبة التطورات الحديثة.

وبعد إجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمات صعوبات التعلم والبالغ عددهن ١٢ معلمة، والمتمثلة في ثلاثة أسئلة، كانت النتائج على النحو التالي :

السؤال الأول: هل واجهتك معوقات في تشخيص صعوبات التعلم؟

أن ٥٨.٣% من المعلمات أجبن (نعم) و٣٣.٣% أجبن (أحيانًا) و٨.٣% أجبن (لا).

السؤال الثاني: هل واجهتك معوقات في تنفيذ برامج صعوبات التعلم؟

أن ٤١.٧% من المعلمات أجبن (نعم) و٣٣.٣% أجبن (أحيانًا) و٢٥% أجبن (لا).

السؤال الثالث: هل واجهتك معوقات في تقويم برامج صعوبات التعلم؟

أن ٤١.٧% من المعلمات أجبن (نعم) و٤١.٧% أجبن (أحيانًا) و١٦.٧% أجبن (لا).

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في عدم تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم وأهمية معرفتها، وذلك للحد منها والبحث عن حلول لهذه المعوقات لعلاجها.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تأتي الدراسة استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تطوير التعليم.
- تأتي الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الأبحاث التي نادت بأهمية إجراء المزيد من البحوث حول تحديد معوقات برامج التربية الخاصة ومعوقات برامج صعوبات التعلم بشكل خاص.
- تأتي الدراسة استجابة للرغبة في تطوير وتحسين برامج التربية الخاصة وبرامج صعوبات التعلم بشكل خاص.
- تساعد الدراسة في التمهيد لإجراء بحوث أكثر في هذا المجال.
- قد تساعد في تحقيق أهداف التعليم وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- قد تفيد الدراسة القائمين على برامج التطوير والتحسين لبرامج التربية الخاصة وبرامج صعوبات التعلم.
- قد تفيد في معرفة المعلمات لمعوقات برامج صعوبات التعلم وتحديد نواحي الضعف والمساعدة في تحسينها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- تحديد الاختلاف في معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية) لدى المعلمات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أسئلة الدراسة:

١. ما معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟
٢. هل تختلف معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية) لدى المعلمات؟

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

ينص تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية كما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير والخط والرياضيات) والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، ١٤٣٦-١٤٣٧، ص.١٠).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: بأنها اضطرابات تعيق التعلم بشكل طبيعي، وتكون في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية النمائية (الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، اللغة)، والتي تؤدي إلى صعوبات في المواد الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب)، ومشكلات في التفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي، بشرط ألا تكون هذه الصعوبات ناتجه عن إعاقات أخرى أو حرمان أسري أو ثقافي.

- **برامج صعوبات التعلم:**

"مجموعة الخدمات التربوية المتخصصة التي تقدم للطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم بالمدرسة من قبل معلمة متخصصة في صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر" (أبونيان والعمار، ٢٠١٥، ص.٣٣٤).

ويقصد بها في الدراسة الحالية هي: برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهه لذوي صعوبات التعلم في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام (غرفة المصادر).

- **معلمات صعوبات التعلم:**

معلمة صعوبات التعلم هي كما ذكرت في دليل معلم صعوبات التعلم بأنها "المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى - في مسار صعوبات التعلم – ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص.١٢).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويقصد بهن في الدراسة الحالية: المعلمات المختصات بالتدريس في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال إعداد الخطط التربوية لهن بالتشارك مع فريق متعدد التخصصات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، والوصول إلى مقترحات وحلول لمواجهة تلك المعوقات، ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام ومديرات المدارس حيث بلغ عددهن (٣٥٠)، واستخدمت الباحثتان أداة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: جاء في المرتبة الأولى المعوقات التي تتعلق بأولياء أمور الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، وفي المرتبة الأخيرة المعوقات الإدارية والمالية، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بحسب اختلاف طبيعة عملهن لصالح مديرات المدارس.

هدفت دراسة أباحسين (٢٠١٩) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، والتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف (الخبرة - المرحلة الدراسية - المؤهل العلمي)، ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٢٣)، واستخدمت أداة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت أبرز النتائج كالتالي: حيث جاء ترتيب المشكلات كالتالي مشكلات مرتبطة (بمعلمة الصف العادي ، بالإدارة المدرسية ،بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، بالإشراف التربوي)، وتوصلت الدراسة بأنه لا توجد فروق في استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم ترجع لمتغيرات الدراسة (الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي)، ولكن توجد فروق بين معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات المرحلة الثانوية حول المشكلات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم والمتعلقة بالإشراف التربوي، وذلك لصالح معلمات المرحلة الابتدائية.

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، والتعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) على استجابات المعلمين، ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٢٢٠) معلمًا ومعلمة ، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الأبعاد، حيث احتلت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوقات الخاصة بالطالب.

هدفت دراسة المفيز(٢٠١٩) إلى التعرف على طبيعة التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٦٤) معلمة تم اختيارهن بطريقة طبقية، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك توافق بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجود تحديات متعلقة بـ (الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، معلمات التعليم العام)، هناك توافق بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد الدراسة على وجود تحديات (تجهيزية ومالية)، وهناك حيادية بين أفراد الدراسة على (التحديات النفسية).

هدفت دراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) إلى التعرف على التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية، والوقوف على درجة اختلاف هذه التحديات، (باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة) واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٦٥٤) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحله بمدينة الرياض، واستخدما أداة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أن: أبرز التحديات التي تواجه تطبيق البرنامج التربوي الفردي هي التحديات الخاصة بأسرة الطالب يليها التحديات الخاصة بالمدرسة وآخرها التحديات الخاصة بالمعلمة، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات باختلاف المؤهل الدراسي لصالح الحاصلات على البكالوريوس وباختلاف الخبرة لصالح الأقل خبرة.

هدفت دراسة الذياب والقرني (٢٠١٨) إلى التعرف على معوقات تقييم وتشخيص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور فريق العمل، والكشف عن الاختلاف بين المعوقات باختلاف أدوار فريق العمل وفق خبرتهم، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحثان المنهج النوعي ، واستخدما المقابلة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من فريق متعدد التخصصات عددهن (٧)، هن (معلمة تربية فكرية، وأخصائية اجتماعية، أخصائية نفسية، وأخصائية علاج اللغة و الكلام، و أخصائية العلاج الطبيعي، وأخصائية العلاج الوظيفي، وولية أمر)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من المعوقات وهي: عدم كفاءة القائمين بعملية التشخيص، عدم إجراء تقييم دقيق، استخدام مقاييس غير مناسبة وغير مقننة على الحالة، عدم توفر أدوات التشخيص، قصور الوقت المحدد للقيام بعملية التقييم والتشخيص، والاعتماد على درجة اختبار الذكاء وحدها عند اتخاذ القرار التشخيصي لذوات الإعاقة الفكرية.

هدفت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية لذوي اضطرابات التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات واتبع الباحثان المنهج الوصفي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التحليلي، واستخداما أداة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٨٢) منهم (١٤) ذكر و(١٨) أنثى، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المعوقات الموجودة والتي تعيق تحقق تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، ومن أهم تلك المعوقات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود المساعدة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للعاملين، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواءً في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

هدفت دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) الى تقويم برنامج معالجة صعوبات التعلم من خلال وجهة نظر التربويين العاملين في هذا البرنامج المطبق في الحلقة الأولى (١-٤) في مدارس سلطنة عمان، وقد اتبع الباحثون المنهج الكمي في جمع المعلومات، حيث تم توزيع ثلاث استبانات على عينة مكونة من (٢٨٣) معلمة و(١٦) مشرفة و(٢٦٧) مديرة في المدارس المطبق فيها البرنامج، وتوصلت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية من جميع المشاركين في الدراسة نحو البرنامج، وذلك لكونه يوفر بديل تربوي للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مختلفة للحصول على المساعدة الفردية من خلال برنامج السحب الخارجي إلى غرف مصادر التعلم، كما أظهرت النتائج وجود بعض العقبات المتعلقة بالمصادر المالية ووضوح المهام ونقص في مهارات تقييم المعلمات والمتابعة الفنية للبرنامج.

هدفت دراسة أبو الرب (٢٠١٦) إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٦٣) أخصائي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو التالي: توجد مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم على جميع أبعاد الأداة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا لدى اختصاصي صعوبات التعلم ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٥٠٢) شخص منهن (٩٩) مديرة مدرسة و(٢٠٠) معلمة تعليم عام و(٢٠٣) معلمة صعوبات تعلم، وتوصلت النتائج إلى أن برامج صعوبات التعلم تواجه مشكلات تتراوح بين بسيطة ومتوسطة حيث كانت أعلاها المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور وآخرها المشكلات التي تتعلق بمجتمع الدراسة، وتوصلت كذلك إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف طبيعة عملهن ومؤهلاتهن وسنوات الخبرة، ووفقًا لذلك فقد أوصى الباحثان بتضمين مقررات في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التربية الخاصة ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات، وذلك لإمداد الدارسين بمعلومات عن التلاميذ الذين لديهم إعاقات كصعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم في المدارس وأدوارهم كمعلمين للفصل العادي في مدارس الدمج.

هدفت دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما أداة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (١٠٠) معلم، وأشارت النتائج إلى أن تقدير المعلمين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي كانت متوسطة، بينما تقديرهم لمعوقات التخطيط والتنفيذ كانت مرتفعة، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقدير المعلمين فيما يتعلق بنوع الإعاقة، والوضع التعليمي، والتخصص، والخبرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- اختيار المنهج الملائم لدراسة المشكلة: كدراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) أباحسين (٢٠١٩)، المفيز(٢٠١٩)، الزهراني (٢٠١٩)، القاضي والقحطاني (٢٠١٩)، خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، أبونيان والجلعود (٢٠١٦)، أبو الرب (٢٠١٦)، البحراني وآخرون (٢٠١٦)، النجار والرشيدي (٢٠١٥).
- تحديد الأداة المناسبة (الاستبانة): كدراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) أبا حسين (٢٠١٩)، المفيز (٢٠١٩)، الزهراني (٢٠١٩)، القاضي والقحطاني (٢٠١٩)، خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، أبونيان والجلعود (٢٠١٦)، أبو الرب (٢٠١٦)، البحراني وآخرون (٢٠١٦)، النجار والرشيدي (٢٠١٥).
- تحديد الإطار النظري والمعالجات الإحصائية: كدراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠)، أباحسين (٢٠١٩)، المفيز(٢٠١٩)، الزهراني(٢٠١٩)، القاضي والقحطاني (٢٠١٩)، أبونيان والجلعود (٢٠١٦)، أبو الرب (٢٠١٦)، البحراني وآخرون (٢٠١٦).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

- في اختيار المنهج الوصفي كمنهج للبحث ما عدا دراسة الذياب والقرني (٢٠١٨).
- في تحديد أداة الدراسة الاستبانة ما عدا دراسة الذياب والقرني (٢٠١٨).

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من حيث الهدف (وهو تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، ذلك لأنه يتفق مع طبيعتها، والاهداف التي تسعى إلى تحقيقها حيث يتم من خلال هذا المنهج تحديد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الفصول الملحقة بالمدارس الحكومية للبنات في مدينة تبوك.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وذلك لقلة عدد أفراد المجتمع، وهن جميع معلمات صعوبات التعلم الحاصلات على مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم) أو الدبلوم العالي في التربية الخاصة، والعاملات في الفصول الملحقة بالمدارس الحكومية للبنات في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، حيث بلغ عددهن (٢٩) معلمة. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التي تم تناولها في الدراسة الحالية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب بعض المتغيرات الشخصية (ن = ٢٩)

المتغير	المجموعة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٦	%٨٩.٦٦
	دبلوم	٣	%١٠.٣٤
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٩	%٦٥.٥٢
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	%٣٤.٤٨
عدد الدورات التدريبية في صعوبات التعلم	أقل من ١٠ دورات	٤	%١٣.٧٩
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	%٨٦.٢١

أداة الدراسة:

استبانة قياس معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، تم إعداد الاستبانة في ضوء الإطار النظري والأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية، واشتمل على: المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم.

الجزء الثاني: تضمن (٣٥) عبارة تقيس (٥) أبعاد فرعية، كما يلي: (البعد الأول معوقات تتعلق بغرفة المصادر ويتكون من ٧ عبارات، البعد الثاني معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص ويتكون من ٨ عبارات، البعد الثالث معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويتكون من ٦ عبارات، البعد الرابع معوقات تتعلق بمرحلة التقويم ويتكون من ٦ عبارات، البعد الخامس معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم ويتكون من ٨ عبارات).

- **الخصائص السيكو مترية لأداة الاستبانة:**

وتم اتباع الخطوات التالية للتحقق من ثبات وصدق استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، وذلك لدى عينة الدراسة التي قوامها (٢٩) معلمة، فكانت النتائج كما يلي:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض الاستبانة على (٩) من المحكمين المتخصصين لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح ومناسبة كل عبارة في قياس المحور الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه لأجله، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وقد تمت الاستفادة من الملاحظات التي قدموها في تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة غير الواضحة، وإضافة عبارات مناسبة، وتم حساب معامل الثبات لآراء المحكمين على الأداة وذلك باستخدام معادلة كوبر (cooper) وظهرت نتيجة الاتفاق ٨٠% وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاداة.
- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات عبارات الاستبانة بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرو نباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة.

(٢) حساب الثبات الكلي للأبعاد والاستبانة: بطريقتين، الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرو نباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان-براون Spearman-Brown.

- صدق الاستبانة: تم حساب صدق عبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تقيسه العبارة، باعتبار أن بقية عبارات المحور الفرعي محكًا للعبارة (حسن، ٢٠١٦: ٥١٩). وتم حساب صدق الأبعاد عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات وصدق عبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٢) معاملات ثبات وصدق عبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (ثبات)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبـارة من بالبُعد (صدق)	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
معوقات تتعلق بغرفة المصادر معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠.٨٧٩ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبُعد = ٠.٨٨٩	١	٠.٨٣٩	**٠.٨٩	**٠.٨٤	**٠.٤٨
	٢	٠.٨٦٦	**٠.٧٣	**٠.٦٥	
	٣	٠.٨٤٥	**٠.٨٦	**٠.٨١	
	٤	٠.٨٤٢	**٠.٨٧	**٠.٨١	
	٥	٠.٨٨٧	**٠.٦٣	**٠.٤٨	
	٦	٠.٨٥٣	**٠.٨٢	**٠.٧٣	
	٧	٠.٨٧٩	**٠.٥٨	*٠.٤٢	
معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠.٧٦٠ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبُعد = ٠.٨٣٢	٨	٠.٧٤٢	**٠.٥٦	*٠.٤١	**٠.٨٤
	٩	٠.٧٣٩	**٠.٦٠	*٠.٤٤	
	١٠	٠.٧٣٣	**٠.٦١	**٠.٤٧	
	١١	٠.٧٦٠	**٠.٥١	*٠.٣٧	
	١٢	٠.٧٣٢	**٠.٦٥	**٠.٤٨	
	١٣	٠.٧٢١	**٠.٦٧	**٠.٥٥	
	١٤	٠.٧٤٢	**٠.٥٦	*٠.٤١	
	١٥	٠.٧٠٦	**٠.٧٣	**٠.٦١	
معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠.٨١٩ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبُعد = ٠.٨٨٥	١٦	٠.٨١٩	**٠.٥٥	*٠.٣٧	**٠.٩٢
	١٧	٠.٨١٥	**٠.٦١	*٠.٤٦	
	١٨	٠.٧٨٢	**٠.٧٥	**٠.٦٤	
	١٩	٠.٧٦١	**٠.٨٢	**٠.٧٢	
	٢٠	٠.٧٥٧	**٠.٨٥	**٠.٧٢	
	٢١	٠.٧٦٩	**٠.٧٩	**٠.٦٨	
معوقات تتعلق بمرحلة التقويم معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠.٩٢٥ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبُعد = ٠.٩٣٤	٢٢	٠.٩٠١	**٠.٩١	**٠.٨٦	**٠.٩١
	٢٣	٠.٩٢٥	**٠.٧٠	**٠.٦٢	
	٢٤	٠.٩٠٤	**٠.٨٩	**٠.٨٤	
	٢٥	٠.٩٠٠	**٠.٩١	**٠.٨٧	
	٢٦	٠.٩٠٢	**٠.٩٠	**٠.٨٥	
	٢٧	٠.٩٢٤	**٠.٨١	**٠.٧١	
معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم	٢٨	٠.٨٥٧	**٠.٨١	**٠.٧٣	**٠.٩٣
	٢٩	٠.٨٦٠	**٠.٧٩	**٠.٧٠	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (ثبات)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبـارة من بالبُعد (صدق)	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠.٨٨١ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبُعد = ٠.٩٢١	٣٠	٠.٨٥٤	**٠.٨٣	**٠.٧٧	
	٣١	٠.٨٦٩	**٠.٧٢	**٠.٦٣	
	٣٢	٠.٨٧١	**٠.٧٠	**٠.٦٠	
	٣٣	٠.٨٨١	**٠.٥٩	**٠.٤٧	
	٣٤	٠.٨٦٢	**٠.٧٧	**٠.٧٠	
	٣٥	٠.٨٧٣	**٠.٦٩	**٠.٥٨	
معامل ألفا الكلي للاستبانة = ٠.٩٤٧					
معامل الثبات الكلي للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية = ٠.٩٧٠					

*دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) **دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا لـ كرو نباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف درجة كل العبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة في حالة وجود جميع عباراته، أي أن وجود العبارة بالبُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثباته، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه، مما يدل على أن جميع عبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات ثابتة (حسن، ٢٠١٦، ص.٥١٩).
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل العبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الفرعي) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- أن معاملات الثبات الكلي لمحوري الاستبانة بطريقتي معامل ألفا لـ كرو نباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون معاملات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمحوري استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تقيسه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) مما يدل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

على صدق جميع عبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على صدق جميع أبعاد استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

من الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، وصلاحيتها لقياس معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من ثبات وصدق الاستبانة والإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج SPSS وهذه الأساليب هي:

١. معامل ألفا لـ كرو نباخ Alpha-Cronbach؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).
٢. معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation؛ لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
٣. معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown
٤. المتوسط الحسابي Mean؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على عبارات وأبعاد الاستبانة وترتيب عبارات كل بُعد.
٥. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.
٦. الانحراف المعياري Standard Deviation؛ للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل بُعد من أبعاد الاستبانة عن متوسطها الحسابي.
٧. اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم على أبعاد وعبارات استبانة معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **البُعد الأول: معوقات تتعلق بغرفة المصادر:**

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا لبُعد (معوقات تتعلق بغرفة المصادر) أحد أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	العبـارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٢	عدم وضوح الآلية لصرف الميزانية لغرفة المصادر	٤.٤٥	٠.٧٨	عالية جدًا	١
٣	قلة توفر المواد الخام لإنتاج وعمل الوسائل التعليمية	٤.٢١	٠.٩٤	عالية جدًا	٢
١	قلة الامكانيات المادية المتوفرة في غرفة المصادر	٤.٠٧	١.٠٣	عالية	٣
٤	عدم توفر الأجهزة والأدوات مثل: الحاسب الآلي وجهاز العرض والطابعة	٤.٠٠	١.١٦	عالية	٤
٦	نقص التجهيزات والأثاث في غرفة المصادر	٣.٨٦	١.٠٦	عالية	٥
٥	غرفة المصادر المتوفرة في المدرسة غير ملائمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم	٣.٠٠	١.١٣	متوسطة	٦
٧	استخدام غرفة المصادر لأغراض أخرى في المدرسة	٢.٥٢	١.١٢	منخفضة	٧
	المتوسط العام للبُعد	٣.٧٣	٠.٧٩	عالية	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بلغ المتوسط العام لبُعد معوقات تتعلق بغرفة المصادر (٣.٧٣) وهي درجة معوقة (عالية). وهذا المتوسط يشير إلى أن (المعوقات التي تتعلق بغرفة المصادر) تعوق بدرجة عالية برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

حصلت العبارة رقم (٢): (عدم وضوح الآلية لصرف الميزانية لغرفة المصادر) على المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٥) ودرجة معوقة عالية جدًا. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الوضوح في آلية صرف ميزانية غرفة المصادر من أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح برنامج صعوبات التعلم، وأن التأخر في صرفها يعيق بشكل كبير التقدم في البرنامج حيث قد يتسبب في إيقاف تشغيل غرفة المصادر والعمل بها، مما يؤدي إلى حدوث الكثير من المشكلات، ولذلك وضِعت مهمة "إعداد ميزانية برامج صعوبات التعلم" في قائمة أهم المهام التي توكل إلى إدارة صعوبات التعلم (إدارة صعوبات التعلم، ٢٠٢٠)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن مشكلة صرف الميزانية لغرفة المصادر هي من المشكلات المهمة لدى معلمات صعوبات التعلم، ودراسة الكثيري والدوسري

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات الإدارية والمالية هي عدم وجود آلية معينة لصرف ميزانية غرفة المصادر من وجهة نظر أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٣): (قلة توفر المواد الخام لإنتاج وعمل الوسائل التعليمية) على المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢١) ودرجة معوقة عالية جدًا. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن قلة توفير المواد الخام يؤدي إلى عدم إنتاج وعمل وسائل تعليمية مناسبة لعلاج صعوبات التعلم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى خلل في تنفيذ برنامج صعوبات التعلم مما يقلل من فاعليتها، فالوسائل هي من العناصر المهمة التي لابد من توفر الإمكانيات لصنعها في غرفة المصادر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن المواد المتوفرة في غرفة المصادر غير كافية لعمل الوسائل التعليمة، ودراسة أباحسين (٢٠١٩) والتي بينت أن من أكثر المشكلات التي ترتبط بالوسائل التعليمية هي أن غرفة المصادر تفتقر لتقنية استخدام الوسائل التعليمية، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) حيث أشار إلى أن نقص الوسائل التعليمية هي أقل المشكلات حدة من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي أشارت أن قلة الوسائل التعليمية المساعدة تقع ضمن فئة المعوقات ذات الدرجة الضعيفة؛ ولعل ذلك بسبب اختلاف الفئة المستهدفة في كل من الدراستين ففئة صعوبات التعلم تحتاج إلى مواد خام متعددة لإنتاج وعمل الوسائل التعليمية الأكاديمية المتعلقة بكل مهارة من المهارات، بينما فئة التوحد تحتاج أكثر إلى وسائل تربوية سلوكية لتعليم المهارات الحياتية.

حصلت العبارات ذات الأرقام (١)، (٤)، (٦) التي تنص على: (قلة الامكانيات المادية المتوفرة في غرفة المصادر)، (عدم توفر الأجهزة والأدوات مثل: الحاسب الآلي وجهاز العرض والطابعة)، (نقص التجهيزات والأثاث في غرفة المصادر) على الرتب الثالثة والرابعة والخامسة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٤.٠٧)، (٤.٠٠)، (٣.٨٦) على الترتيب، ودرجة معوقة عالية للمتضمن بكل منها. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الثلاث معوقات جميعها تتعلق بالبيئة الصفية لغرفة المصادر، والتي جاءت بدرجة عالية، وهذا يدل على أن عدم توفر البيئة الصفية المناسبة يؤدي إلى إعاقة عمل برنامج صعوبات التعلم بدرجة عالية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث أشارت إلى أن قلة توفر الأدوات والأجهزة يعيق من تطبيق الخطة التربوية الفردية، وبالتالي يعيق سير البرنامج بشكل جيد، ودراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن المعوقات التي تتعلق بالخدمات الأكاديمية والمساندة من أبرز المعوقات التي لدى معلمات صعوبات التعلم، ودراسة المفيز (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن بُعد التحديات المتعلقة بالتجهيزات والمالية حصل على أعلى درجة من ضمن أبعاد الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حصلت العبارة رقم (٥): (غرفة المصادر المتوفرة في المدرسة غير ملائمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم) على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٣) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن من أهم العوامل التي لابد من مراعاتها عند اختيار وتجهيز غرفة المصادر هي الفئة المستهدفة وهي فئة صعوبات التعلم، فلابد أن تكون غرفة المصادر مهيئة بحيث تشعر الطالبة بمزيد من الثقة وتوفر لها تعليمًا فرديًا مناسبًا لاحتياجاتها الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن من معوقات برامج صعوبات التعلم عدم وجود مكان مناسب لتطبيق البرنامج، وكذلك دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن اتجاه المعلمات نحو تصميم فصول تراعي احتياجات ذوي صعوبات التعلم جاءت سالبة، ودراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) والتي بينت أن أبرز المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم هو عدم تهيئة غرفة المصادر بشكل يتناسب مع المرحلة العمرية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارت نتائج دراستهما بأن عدم ملائمة غرفة المصادر داخل المدرسة تعيق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد الدراسة وفسرا ذلك بأن المدارس المختارة في دراستهما هي مدارس ذات مباني حكومية فتكون عادة ملائمة لافتتاح غرف المصادر.

حصلت العبارة رقم (٧): (استخدام غرفة المصادر لأغراض أخرى في المدرسة) على المرتبة السابعة والأخيرة؛ بوصفها أقل عبارات هذا البُعد وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢) ودرجة معوقة منخفضة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن وعي القائدات في الآونة الأخيرة أكثر بفئة صعوبات التعلم من ذي قبل، فكثرة برامج التوعية التي تكون داخل المدرسة واطلاع قائدات المدارس على القواعد التنظيمية ببرامج صعوبات التعلم ساعدت نوعًا ما من تقليل استخدام غرفة المصادر لأغراض أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن استخدام الأجهزة الخاصة لغرفة المصادر من قبل العاملات اللاتي لا يرتبط عملهن بغرفة المصادر في المدرسة جاءت كمعوق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- **البُعد الثاني: معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص:**

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا لبُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص) أحد أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	العبـارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٢	عدم وجود فريق متعدد التخصصات لتشخيص وتقييم حالة الطالبة المحالة	٣.٧٩	١.١١	عالية	١

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

م	العبـارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٣	التحاق طالبات من غير فئة صعوبات التعلم إلى البرنامج مثل بطيئات التعلم	٣.٧٩	٠.٩٨	عالية	١
٧	قلة وعي الأسر بفئة صعوبات التعلم	٣.٦٢	٠.٩٨	عالية	٢
٥	عدم الالتزام بوقت محدد للإحالة حيث تتم الاحالة في أي وقت من العام	٣.٥٩	١.٢٤	متوسطة	٣
٦	كثرة الأخطاء التي تقع في عملية التشخيص من قبل غير المتخصصين	٣.٥٢	٠.٩٥	متوسطة	٤
١	قلة توفر أدوات القياس والتشخيص	٣.٣٨	٠.٩٤	متوسطة	٥
٨	عدم إلمام الهيئة الإشرافية والإدارية بمجال علاج وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية	٣.٣٨	١.١٢	متوسطة	٦
٤	عدم موافقة ولي أمر الطالبة على التحاق ابنته في البرنامج	٣.٢٨	١.١٠	متوسطة	٧
	المتوسط العام للبُعد	٣.٥٤	٠.٦٥	عالية	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ المتوسط العام لبُعد معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص (٣.٥٤) وهي درجة معوقة (عالية). وهذا المتوسط يشير إلى أن (المعوقات التي تتعلق بمرحلة التشخيص) تعوق بدرجة عالية برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

حصلت العبارتان رقما (٢)، (٣) وهما: (عدم وجود فريق متعدد التخصصات لتشخيص وتقييم حالة الطالبة المحالة)، (التحاق طالبات من غير فئة صعوبات التعلم إلى البرنامج مثل بطيئات التعلم) على المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩) ودرجة معوقة عالية. وتفسر الباحثة نتيجة العبارة رقم (٢) بأنه لابد عند إعداد برامج صعوبات التعلم وجود فريق متعدد من التخصصات يقوم بتقييم حالة الطالبة والحكم عليها، فلا تكون عملية التشخيص متكاملة وشاملة من دون اشتراك جميع الأطراف فلابد من التشاور والتعاون بين جميع أعضاء الفريق في البرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص يعتبر من المشكلات الحادة، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن من المشكلات التي تتعلق بالإحالة والتقييم هي أن عملية تقييم وتشخيص صعوبات التعلم لا تتم بواسطة فريق عمل محدد، وفي دراسة الذياب والقرني (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن عدد الأخصائيات في مراكز ووحدات القياس والتشخيص قليل جدًا.

وتفسر الباحثة نتيجة العبارة رقم (٣) بأن من أكثر المعوقات التي تعاني منها برامج صعوبات التعلم هي إحالة طالبات لسن من فئة صعوبات التعلم إلى البرنامج

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كبطيئات التعلم، فهم فئة لا يصنفون أنهم من ذوي صعوبات التعلم ولا من ذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) حيث ذكر بأن معظم المعلمين يعتقدون بضرورة التخلص من الطلبة الذين يشكلون عائقًا أمام قيام المعلم بدوره داخل غرفة الصف، فمن وجهة نظرهم أن هؤلاء الطلبة يحرمون زملاءهم من الفائدة المرجوة من وجودهم في غرفة الصف، ودراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن تقديم خدمات للحالات المتأخرة دراسيًا وحالات بطء التعلم جاءت موجبة من وجهة نظر أفراد الدراسة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أشار فيها إلى أن التحاق التلميذات من غير صعوبات التعلم في غرفة المصادر هي من المشكلات الضعيفة التي تواجه البرنامج.

جاءت العبارة رقم (٧): (قلة وعي الأسر بفئة صعوبات التعلم) على المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢) ودرجة معوقة عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن وعي الأسرة ببرامج صعوبات التعلم من الأمور المهمة التي تسهل عمل البرنامج، فيكون هناك تعاون بين أطراف البرنامج في المدرسة وبين الأسرة في المنزل، فقلة الوعي للأسرة يجعل مشاركتها في البرنامج محدودة جدًا، مما يجعلها تمثل عائق أمام استمرارية برنامج صعوبات التعلم بشكل جيد ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أشارت إلى قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارتا إلى عدم وعي أولياء الأمور بفئة صعوبات التعلم.

حصلت العبارات ذات الأرقام (٥)، (٦)، (١)، (٨) التي تنص على: (عدم الالتزام بوقت محدد للإحالة حيث تتم الاحالة في أي وقت من العام)، (كثرة الأخطاء التي تقع في عملية التشخيص من قبل غير المتخصصين)، (قلة توفر أدوات القياس والتشخيص)، (عدم إلمام الهيئة الإشرافية والإدارية بمجال علاج وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية)، على الرتب الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٣.٥٩)، (٣.٥٢)، (٣.٣٨)، (٣.٣٨) على الترتيب، ودرجة معوقة متوسطة للمتضمن بكل منها. وتفسر الباحثة نتيجة العبارة (٥) إلى أن عملية التشخيص هي عملية دقيقة جدًا وتحتاج إلى وعي كبير حول كيفية القيام بها من جميع الأطراف ذات العلاقة فمن خلالها سيترتب الحكم على الحالة، فلذلك لابد من مراعاة الوقت المخصص للإحالة وهو غالبًا يكون بداية العام الدراسي حيث سيترتب الإحالة في أي وقت إلى تأخر تقديم الخدمات للحالة وبالتالي التأخر في تقديم البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن إحالة الطلبة في أوقات مختلفة من العام هي من مشكلات التشخيص من وجهة نظر أفراد الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتفسر الباحثة نتيجة العبارة رقم (٦)،(١) حيث أن كلا العبارتين جاءتا بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة وكلاهما يعبران عن المعوقات التي تتعلق بحدوث الأخطاء، سواءً من قبل غير المتخصصين في المجال أو بسبب قلة توفر أدوات القياس والتشخيص المناسبة، فالعبارة الثانية تبرر العبارة الأولى، فعملية التشخيص هي عملية دقيقة جدًا تحتاج إلى متخصصين للقيام بها، فلا يقوم بها إلا متخصص في مجال التربية الخاصة، وإن قيام شخص غير مؤهل بهذه العملية يؤدي إلى حدوث الكثير من الأخطاء، وكذلك قلة توفر أدوات القياس والتشخيص، فإذا لم تكن هناك أدوات القياس والتشخيص المحكمة والموثوقة والتي تتسم بالصدق والثبات والموضوعية ، فذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التشخيص بشكل جيد وحدوث الكثير من الأخطاء في عملية التشخيص التي تعيق تقدم برنامج صعوبات التعلم بشكل جيد.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن المشكلات التي تتعلق بالتشخيص تؤثر بشكل كبير على هذه العملية، مما قد يؤدي إلى إصدار حكم خاطئ على الحالة سواء كان بتأكيد وجود صعوبات تعلم لديها أو بنفي ذلك، وفي كلا الحالتين لم يكن التشخيص موضوعيًا وصادقًا، وهذا سيؤدي في النهاية إلى حرمان الطفل من حقيقة ما سيقدم له في البرنامج، وأشارت دراسة الذياب والقرني (٢٠١٨) من خلال استجابة أفراد الدراسة بأن عملية التشخيص تتسم بعدم الصدق والموضوعية وذلك (لعدم كفاءة القائمين بعملية التشخيص - عدم إجراء تقييم دقيق - استخدام مقاييس غير مناسبة وغير مقننة على الحالة - عدم توفر أدوات التشخيص)، ودراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم توظيف نتائج التشخيص بشكل جيد، أما دراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) فبينت أن عدم وجود مقاييس محكمة لصعوبات التعلم جاء كثاني أبرز المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، وكذلك دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن مشكلة عدم توفر مقاييس مناسبة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وتفسر الباحثة نتيجة العبارة رقم (٨) بأن عدم إلمام الهيئة الإشرافية والإدارية بمجال العلاج والتشخيص وخصوصًا للصعوبات الأكاديمية يؤدي إلى الكثير من الخلط بالمفاهيم وحدوث الكثير من المشكلات كعدم القدرة على الإشراف على عملية التشخيص والمشاركة فيها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن ضعف مشاركة المشرفين بمتابعة التنفيذ والتخطيط للبرنامج يعتبر معوق بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة، ودراسة أباحسين (٢٠١٩) والتي وضحت أن من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات المتعلقة بالإشراف التربوي هي أن دور المشرف يقتصر على متابعة وتقييم المعلمات، وبينت بأن ذلك يقلل من حصول المعلمة على التوجيه والإرشاد الذي تحتاجه، بينما تختلف مع دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) حيث وضحت بأن اتجاهات المعلمات كانت موجبة بشكل عام من ناحية عملية الإشراف.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حصلت العبارة رقم (٤): (عدم موافقة ولي أمر الطالبة على التحاق ابنته في البرنامج) على المرتبة السابعة والأخيرة؛ بوصفها أقل عبارات هذا البُعد وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن من دون موافقة ولي أمر الطالبة لا تستطيع المعلمة أن تبدأ بالبرنامج، وذلك يؤدي إلى زيادة حدة الصعوبات لدى الطالبة ومعاناة معلمة الصف العادي مع حالتها، ولعل عدم موافقة أولياء الأمور يرجع إلى أسباب كثيرة منها: أسباب ثقافية واجتماعية واقتصادية، واتفقت على ذلك كل من دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي أشارت إلى أن ضعف فهم الأسرة للبرنامج التربوي الفردي والخطة يعود إلى انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي بينت إلى أنه قد يكون السبب في رفض أولياء الأمور من التحاق بناتهم في البرنامج أسباب اجتماعية، فالمجتمع السعودي لا يزال يفضل أن يبتعد عن المسميات التي تمثل جوانب ضعف من ناحية الأسرة، وكذلك أسباب ثقافية فالأسرة لازالت لا تعي بشكل كامل فئة صعوبات التعلم وخصائصها واختلافها عن الفئات الأخرى والبرامج المقدمة لها، وتعتبر هذه النتيجة ناتج للعبارة (٧) حيث أن قلة وعي الأسرة العالي من وجهة نظر أفراد الدراسة سيؤدي إلى عدم قبول بعض أولياء الأمور من التحاق بناتهم في البرنامج، وبالتالي على المعلمة القيام بزيادة برامج التوعية الخاصة بالأسرة حول فئة صعوبات التعلم.

- **البُعد الثالث: معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ:**

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا لبُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ) أحد أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	العبـارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
١	عدم وجود منهج موائم لقدرات واحتياجات طالبة صعوبات التعلم	٣.٧٢	١.٣١	عالية	١
٦	كثرة الحالات وعدم تجانسها مما يصعب جمعها في خطة واحدة	٣.٢٨	١.٢٥	متوسطة	٢
٥	عدم كفاية وقت الحصص لتحقيق أهداف الخطة	٢.٨٣	١.٥٤	متوسطة	٣
٢	ضعف إلمام معلمة صعوبات التعلم بالاستراتيجيات الفعَّالة في التدريس	٢.٤١	١.٠٩	منخفضة	٤
٤	قلة المتابعة من الفريق المختص وعلى رأسهم قائدة المدرسة للبرنامج	٢.١٧	١.٢٠	منخفضة	٥
٣	التأخر عن تنفيذ البرنامج بعد الانتهاء من التشخيص	٢.١٠	١.٠١	منخفضة	٦
	المتوسط العام للبُعد	٢.٧٥	٠.٩٠	متوسطة	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بلغ المتوسط العام لبُعد معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ (٢.٧٥) وهي درجة معوقة (متوسطة). وهذا المتوسط يشير إلى أن (المعوقات التي تتعلق بمرحلة التنفيذ) تعوق بدرجة متوسطة برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

حصلت العبارة رقم (١): (عدم وجود منهج موائم لقدرات واحتياجات طالبة صعوبات التعلم) على المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٢) ودرجة معوقة عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المناهج الدراسية العادية لا تناسب حالات صعوبات التعلم، حيث كل طالبة بحاجه إلى منهج مختلف عن الطالبة الأخرى بحسب احتياجاتها، مما يثقل على المعلمة تنظيم منهج يناسب كل حالة على حدا، بالتالي قد يكون ذلك سببًا في إعاقة تقدم البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) والتي جاءت في نتائجها أن طبيعة المنهاج وما يقدمه للطالبات يعتبر من المشكلات الحادة من وجهة نظر أفراد الدراسة، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث ذكر أن من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات هي صعوبة التوفيق بين منهج التلميذة في البرنامج ومنهج التلميذة في الصف العادي.

جاءت العبارة رقم (٦): (كثرة الحالات وعدم تجانسها مما يصعب جمعها في خطة واحدة) على المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طالبات صعوبات التعلم هن فئة غير متجانسة فكل حالة مختلفة عن الأخرى، بالتالي تحتاج كل حالة إلى خطة تربوية فردية خاصة بها، فكثرة أعداد الحالات في المدرسة يؤدي إلى صعوبة جمع أكثر من طالبة في خطة واحدة، إلا إذا كانت هناك خصائص مشتركة متعددة بين الحالتين، فمن الممكن الجمع بينهم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الرب (٢٠١٦) حيث بينت بأن مشكلة الأعداد الكبيرة للحالات قد يشكل ضغطًا على المعلم في تنفيذ البرنامج، مما قد يصل إلى حرمان الطفل من الاستفادة من البرنامج، ودراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) والتي من خلال تقويم برنامج صعوبات التعلم أشارت إلى أن عدد الحالات في المدرسة والتي تحتاج إلى خدمات صعوبات التعلم كبير من وجهة نظر أفراد الدراسة، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) من ناحية صعوبة الجمع في خطة واحدة، وضحت نتائج دراستهما أن اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة إلى أخرى من التحديات والمعوقات التي تواجه البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وحصلت العبارة رقم (٥): (عدم كفاية وقت الحصص لتحقيق أهداف الخطة) على المرتبة الثالثة؛ بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٣) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدد الحصص يعوق بدرجة متوسطة في تنفيذ البرنامج بشكل جيد، وذلك لأن بعض الطالبات تحتاج إلى أساليب تعليم معينة وطرق تدريس تتطلب وقتًا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

طويلاً من المعلمة، وعادةً ما يكون وقت الحصة يتراوح بين (٢٠-٣٠) دقيقة، وهذا الوقت من وجهة نظر المعلمات كما جاء في النتيجة لا يكفي فهو يعيق تنفيذ البرنامج، ولعل ذلك بسبب أن بعض الحالات تحتاج إلى وقت أطول من غيرها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي بينت أن من أكثر المعوقات التي تواجه المعلمة ويكون سببها الطالبة هي كثرة الغياب مما يجعل المعلم يعيد جدولة أهداف الحصص، وبالتالي يتأخر في تحقيقها.

حصلت العبارتان (٢)، (٤) التي تنص على: (ضعف إلمامهم معلمة صعوبات التعلم بالاستراتيجيات الفعَّالة في التدريس)، (قلة المتابعة من الفريق المختص وعلى رأسهم قائدة المدرسة للبرنامج)، على الرتبتين الرابعة والخامسة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٢.٤١)، (٢.١٧) على الترتيب، ودرجة معوقة منخفضة للمتضمن بكل منهما. حصلت العبارة رقم (٣): (التأخر عن تنفيذ البرنامج بعد الانتهاء من التشخيص) على المرتبة السادسة والأخيرة؛ بوصفها أقل عبارات هذا البُعد وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.١٠) ودرجة معوقة منخفضة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمات صعوبات التعلم لديهن دراية ومعرفة بشكل جيد بالاستراتيجيات الفعَّالة في تدريس صعوبات التعلم وهذه نقطة إيجابية، حيث جاءت النتائج حول هذه العبارة بأنها تعوق بدرجة منخفضة، وكذلك التأخر عن تنفيذ البرنامج بعد الانتهاء من التشخيص جاء كمعوق بدرجة منخفضة، ولعل ذلك يدل على ثقة المعلمات بقدراتهن في اختيار الاستراتيجيات المناسبة، وعلى ضبط وإدارة الوقت بشكل جيد، وذلك يرجع إلى قوة الإعداد الأكاديمي لهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن اتجاه المعلمات إيجابي نحو الاستمتاع والرضى الكلي في تدريس صعوبات التعلم، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث ذكرت بأن من المعوقات التي تواجه المعلمات هو ضعف إعداد المعلم والذي يؤثر على مهاراتهن في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي وضحت بأن ضعف الإعداد الأكاديمي للعاملين في تنفيذ الخطة التربوية الفردية جاء كمعوق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

أما عن قلة المتابعة من قبل الفريق المختص وعلى رأسهم قائدة المدرسة للبرنامج فجاء أيضًا كمعوق يعوق بدرجة منخفضة، ولعل ذلك يرجع كما ذكرنا سابقًا في العبارة رقم (٧) في البعد الأول إلى أن وعي قائدات المدارس في الآونة الأخيرة بفئة صعوبات التعلم وزيادة اهتمامهن بهذه الفئة من خلال المتابعة لهن في جميع المراحل، أدى إلى التقليل من حدة هذا المعوق من وجهة نظر المعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن اتجاه المعلمات نحو إدارة المدرسة جاءت إيجابية من ناحية التعاون والمتابعة في تنفيذ البرنامج وتسهيل إجراءات التنفيذ لبرامج صعوبات التعلم، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن تدني وعي المديرات بصعوبات التعلم من حيث الأهمية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والأهداف جاءت كمعوق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد الدراسة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أباحسين (٢٠١٩) ذكرت أن بعض إدارات المدارس غير فعاليين من ناحية متابعة معلمات صعوبات التعلم.

- **البُعد الرابع: معوقات تتعلق بمرحلة التقويم:**

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا لبُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التقويم) أحد أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	العبـارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٢	قلة الاهتمام والمتابعة من قبل ولي أمر الطالبة في المنزل	٤.١٧	٠.٨٥	عالية	١
٣	ضعف التقدم الأكاديمي الملحوظ للطالبة	٣.٣٤	١.٢٦	متوسطة	٢
٥	وضع معايير تقييم عالية للبرنامج يصعب الوصول لها	٣.٠٠	١.١٦	متوسطة	٣
١	عدم وضوح آلية التقويم لطالبات صعوبات التعلم في البرنامج	٢.٩٧	١.٣٥	متوسطة	٤
٤	صعوبة التقويم والمتابعة المستمرة للحالة	٢.٨٦	١.١٦	متوسطة	٥
٦	صعوبة تهيئة الظروف الملائمة لحالة كل طالبة أثناء تقويمها	٢.٦٢	١.٤٠	متوسطة	٦
	المتوسط العام للبُعد	٣.١٦	١.٠٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بلغ المتوسط العام لبُعد معوقات تتعلق بمرحلة التقويم (٣.١٦) وهي درجة معوقة (متوسطة). وهذا المتوسط يشير إلى أن (المعوقات التي تتعلق بمرحلة التقويم) تعوق بدرجة متوسطة برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

حصلت العبارة رقم (٢): (قلة الاهتمام والمتابعة من قبل ولي أمر الطالبة في المنزل) على المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٧) ودرجة معوقة عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن قلة الاهتمام والمتابعة للطالبة في المنزل يؤدي إلى ضياع جهود المعلمة في المدرسة، ويرجع ذلك إلى عدم وعي الأسرة بالدور الحقيقي لهم في البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث بينت في نتائجها أن من المعوقات قصور دور الأسرة في متابعة ما يتعلمه أبناءهم، ودراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، هي عدم مشاركة أولياء الأمور في التخطيط للبرنامج مما

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يقلل من التعاون في مرحلة التنفيذ، وبالتالي يعيق تحقيق الأهداف المنشودة للبرنامج، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي وضحت أن عدم وعي الاسرة بإجراءات الشراكة هو من المعوقات التي تعيق البرنامج بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٣): (ضعف التقدم الأكاديمي الملحوظ للطالبة) على المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن ضعف التقدم للطالبة يعوق العمل في البرنامج، مما يجعل الطالبة تستمر في برنامج صعوبات التعلم فترة أطول من غيرها، وهذا بالتأكيد يؤثر على تقدم البرنامج بشكل جيد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أظهرت أن أبرز المعوقات المتعلقة بالطالب هي فقدان المهارات التي تم تعلمها من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وحصلت العبارات (٥)، (١)، (٤) التي تنص على: (وضع معايير تقييم عالية للبرنامج يصعب الوصول لها)، (عدم وضوح آلية التقويم لطالبات صعوبات التعلم في البرنامج)، (صعوبة التقويم والمتابعة المستمرة للحالة) على الرتب الثالثة والرابعة والخامسة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٣)، (٢.٩٧)، (٢.٨٦) على الترتيب، ودرجة معوقة متوسطة للمتضمن بكل منهما.

حصلت العبارة رقم (٦): (صعوبة تهيئة الظروف الملائمة لحالة كل طالبة أثناء تقويمها) على المرتبة السادسة والأخيرة؛ بوصفها أقل عبارات هذا البُعد وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٢) ودرجة معوقة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع العبارات الأربعة تتعلق بنظرة المعلمة لمرحلة التقويم وإعدادها الجيد لها، وكيفية تنظيم البيئة المحيطة بالطالبة عند تقويمها، وجاءت هذه العبارات كمعوقات تعوق البرنامج وتؤثر به بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والتي بينت أن من معوقات البرنامج هي صعوبة ربط الأهداف التي وضعت بالتقويم، ودراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) والتي وضحت أن من معوقات برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات هي صعوبة تقييم أداء الطلبة، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن من المعوقات هي أن المعلم يجد صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة ، وتختلف مع دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي جاءت في نتائجها أن ضعف التقويم والمتابعة المستمرة يعتبر من المعوقات التي تعيق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **البُعد الخامس: معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم:**

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًا لبُعد (معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم) أحد أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة (المعوق)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
٤	عدم وجود فريق متعدد التخصصات والاعتماد الكلي على معلمة صعوبات التعلم	٤.١٠	١.١١	عالية	١
٦	التهوين والتقليل من الادوار التي تقوم بها معلمة صعوبات التعلم	٤.٠٣	١.١٢	عالية	٢
٧	احتياج معلمات صعوبات التعلم إلى الدورات التدريبية	٣.٩٠	١.١١	عالية	٣
٣	قلة تعاون أولياء الامور مع معلمات صعوبات التعلم	٣.٦٢	١.١٢	عالية	٤
١	ضعف تأهيل معلمات صعوبات التعلم لتدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات	٢.٦٩	١.٣١	متوسطة	٥
٥	قلة اطلاع معلمات صعوبات التعلم على أدلة التربية الخاصة بشكل عام وأدلة صعوبات التعلم بشكل خاص	٢.٦٦	١.١٤	متوسطة	٦
٢	قلة تعاون معلمات الصف العادي مع معلمات صعوبات التعلم	٢.٦٦	١.٣٤	متوسطة	٧
٨	ضعف معلمات صعوبات التعلم في استخدام التقنية	٢.٤١	١.٢١	منخفضة	٨
	المتوسط العام للبُعد	٣.٢٦	٠.٨٨	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بلغ المتوسط العام لبُعد معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم (٣.٢٦) وهي درجة معوقة (متوسطة). وهذا المتوسط يشير إلى أن (المعوقات التي تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم) تعوق بدرجة متوسطة برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

حصلت العبارة رقم (٤): (عدم وجود فريق متعدد التخصصات والاعتماد الكلي على معلمة صعوبات التعلم) على المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٠) ودرجة معوقة عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدم وجود فرق متعدد التخصصات أمر يعيق البرنامج بشكل كبير حيث جاءت هذه النتيجة موافقة لنتيجة العبارة رقم (١) في المعوقات التي تتعلق بمرحلة التشخيص، وكلاهما جاءت نتيجتهما كمعوقات تؤثر في البرنامج بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات، ولا شك بأن ذلك يدل على أهمية توفر فريق متعدد التخصصات في المدرسة من بداية فتح

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البرنامج فلا يلقى أغلب العمل والمسؤولية على كاهل المعلمة فقط، دون وجود فريق متكامل يحتوي على جميع التخصصات اللازم توافرها في البرنامج، وأن حصول عكس ذلك سيؤدي إلى وجود معوقات في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث جاءت في نتائجها أن كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم وأنه يتولى الجزء الأكبر من الخطة كانت من أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وفسرت بأن المعلم عندما تتوفر هذه المعوقات فإنه بذلك يواجه مستوى عالي من الضغوط، ودراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والتي أشارت أن تقديرات أفراد الدراسة جاءت مرتفعة تجاه معوق عدم وجود فريق متعدد التخصصات، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث بينت في نتائجها إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه البرنامج والمتعلقة بمعلمات صعوبات التعلم هي كثرة الأعمال الكتابية التي تقوم بها، وكذلك تعدد مسؤولياتها في البرنامج وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) والتي أشارت أن أبرز التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في البرنامج هي كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) حيث جاء معوق كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلم في تنفيذ الخطة التربوية الفردية كمعوق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

جاءت العبارات (٦)، (٧)، (٣) التي تنص على: (التهوين والتقليل من الادوار التي تقوم بها معلمة صعوبات التعلم)، (احتياج معلمات صعوبات التعلم إلى الدورات التدريبية)، (قلة تعاون أولياء الامور مع معلمات صعوبات التعلم) على الرتب الثانية والثالثة والرابعة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٤.٠٣)، (٣.٩٠)، (٣.٦٢) على الترتيب، ودرجة معوقة عالية للمتضمن بكل منهما. وتفسر الباحثة نتيجة العبارة رقم (٦) حيث جاءت من أعلى المعوقات التي تواجه المعلمات، وذلك لأن التهوين والتقليل من دور معلمة صعوبات التعلم يؤدي إلى حدوث الكثير من المشكلات في البرنامج، وذلك يرجع إلى الجهل في مهامها، والاعتقاد السائد بأن معلمة صعوبات التعلم لديها مسؤوليات أقل من أي معلمة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أباحسين (٢٠١٩) والتي ذكرت في نتائجها أن إهمال مطالب معلمات صعوبات التعلم يرجع إلى الجهل بمهامهن وسبب تواجدهن في المدرسة.

أما بالنسبة لنتيجة العبارة رقم (٧) جاءت كمعوق بدرجة عالية، وذلك لاحتياج معلمات صعوبات التعلم للدروات التدريبية، وذلك يدل على رغبتهم المستمرة بالتطوير المهني في مجال صعوبات التعلم، وأن قلة الدورات التدريبية يعيق بشكل عالي برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) ودراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث أشارتا إلى قلة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدورات التدريبية للتطوير من أداء المعلمة في تطبيق البرنامج، ودراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والتي بينت أن من معوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التي جاءت كمعوق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات هي عدم الحصول على تدريب جيد، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي وضحت أن قلة الدورات التدريبية جاء كمعوق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة، ودراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن من المعوقات هي عدم توفر فرص للتطوير المهني.

ولو نلاحظ أن العبارة رقم (٣) جاءت كمعوق عالي من وجهة نظر المعلمات، وهي معوق متعلق بالأسرة، وفي جميع الأبعاد تقريبًا حصلت المعوقات المتعلقة بالأسرة على درجات عالية مما يدل على قوة تأثير هذه المعوقات على برامج صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشار إلى أن أعلى المعوقات في البرنامج هي المتعلقة بأولياء الأمور وأبرز هذه المعوقات هي عدم مشاركة الأهل في وضع البرنامج، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي وضحت أن المعوقات التي تتعلق بالأسرة هي أعلى معوقات تطبيق البرنامج ومنها قصور التعاون بين الأسرة والمدرسة، ودراسة أبوالرب (٢٠١٦) والتي أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في تزويد اختصاصي صعوبات التعلم بالمعلومات المهمة، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) والتي وضحت أن من أبرز المعوقات هي عدم وجود تعاون من الأسرة.

حصلت العبارات (١)، (٥)، (٢) التي تنص على: (ضعف تأهيل معلمات صعوبات التعلم لتدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات)، (قلة اطلاع معلمات صعوبات التعلم على أدلة التربية الخاصة بشكل عام وأدلة صعوبات التعلم بشكل خاص)، (قلة تعاون معلمات الصف العادي مع معلمات صعوبات التعلم) على الرتب الخامسة والسادسة والسابعة؛ بمتوسطات حسابية بلغت (٢.٦٩)، (٢.٦٦)، (٢.٦٦) على الترتيب، ودرجة معوقة متوسطة للمتضمن بكل منهما. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ضعف التأهيل للمعلمات في تدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات هي من المعوقات التي تعيق البرنامج بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، ومن واقع خبرة الباحثة في دراسة تخصص صعوبات التعلم في مرحلة البكالوريوس، فلعل سبب ذلك هو قلة المواد التي تُعد المعلمات لتدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن من المعوقات التي تواجه البرامج وهي متعلقة بمعلمات صعوبات التعلم هي عدم تأهيلهن في تدريس مادتي الرياضيات واللغة العربية. أما بالنسبة لقلة إطلاع المعلمة على الأدلة، فنتيجتها تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) حيث ذكرت في نتائجها أن ضعف إلمام معلمة صعوبات التعلم بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة من معوقات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تطبيق البرنامج الخاصة بالمعلم، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) والتي ذكرت أن من التحديات الخاصة بالمعلمة هي قصور الإلمام بالدليل التنظيمي، وذلك يقلل من إشراف المعلمة على تنفيذها.

وبالنسبة لمعوق قلة تعاون معلمات الصف العادي مع معلمات صعوبات التعلم فجاء بدرجة متوسطة، وذلك مما يعيق السير في الخدمات المقدمة في البرنامج، فقد لا تتعاون معلمة الصف في إخراج الطالبة من الصف أو في إجراءات التعرف والتشخيص وغير ذلك، مما يعيق برنامج صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن هناك تفاوت في درجة الوعي بصعوبات التعلم من قبل معلمة الصف العادي، مما يؤدي إلى تفاوت معلمات الصف العادي في درجات التعاون مع معلمة صعوبات التعلم، ودراسة أباحسين (٢٠١٩) والتي بينت أن من أبرز مشكلات برامج صعوبات التعلم هي المشكلات المتعلقة بمعلمة الصف العادي، ودراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) حيث أشارت إلى ضعف التعاون بين المعلمين يعتبر من معوقات برامج صعوبات التعلم، ودراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) والتي بينت إلى أن من العوامل التي قد تسبب ضعف في البرنامج هي عدم التعاون من قبل معلمة المادة، وتختلف نوعًا ما هذه النتيجة مع دراسة البحراني وآخرون (٢٠١٦) حيث أشارت إلى أن اتجاهات معلمات صعوبات التعلم إيجابية نحو معلمات الصف العادي.

حصلت العبارة رقم (٨): (ضعف معلمات صعوبات التعلم في استخدام التقنية) على المرتبة الثامنة والأخيرة؛ بوصفها أقل عبارات هذا البُعد وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤١) ودرجة معوقة منخفضة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمات صعوبات التعلم قادرات على استخدام التقنية بشكل لا بأس به، حيث جاءت النتيجة كمعوق يعيق برامج صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، وتتفق مع دراسة أباحسين (٢٠١٩) حيث أشارت إلى أن من المعوقات الأكثر حيادية من وجهة نظر أفراد الدراسة هي افتقار معلمين التربية الخاصة لمهارات إعداد وتشغيل الأجهزة.

٤,٢. السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على أنه: " هل تختلف معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) لدى المعلمات؟". تم استخدام:

- اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Testلحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجداول التالية:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٨) نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test عند دراسة الفروق في معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات التي ترجع للمؤهل العلمي

المعوقات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بغرفة المصادر	بكالوريوس	٢٦	١٥.١٧	٣٩٤.٥	٣٤.٥	٠.٣٣	٠.٧٥ غير دالة
	دبلوم	٣	١٣.٥٠	٤٠.٥			
معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص	بكالوريوس	٢٦	١٤.١٥	٣٦٨.٠	١٧	١.٥٨	٠.١١ غير دالة
	دبلوم	٣	٢٢.٣٣	٦٧.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ	بكالوريوس	٢٦	١٤.٥٤	٣٧٨.٠	٢٧	٠.٨٦	٠.٣٩ غير دالة
	دبلوم	٣	١٩.٠٠	٥٧.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التقويم	بكالوريوس	٢٦	١٤.٧٣	٣٨٣.٠	٣٢	٠.٥	٠.٦١ غير دالة
	دبلوم	٣	١٧.٣٣	٥٢.٠			
معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم	بكالوريوس	٢٦	١٥.٠٤	٣٩١.٠	٣٨	٠.٠٧	٠.٩٤ غير دالة
	دبلوم	٣	١٤.٦٧	٤٤.٠			
المتوسط العام لجميع المعوقات	بكالوريوس	٢٦	١٤.٨١	٣٨٥.٠	٣٤	٠.٣٦	٠.٧٢ غير دالة
	دبلوم	٣	١٦.٦٧	٥٠.٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات ذوات المؤهل العلمي بكالوريوس وذوات المؤهل العلمي دبلوم في جميع أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) ودراسة أباحسين(٢٠١٩) ودراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبونيان والجلعود (٢٠١٦) والتي أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٩) نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test عند دراسة الفروق في معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات التي ترجع لسنوات الخبرة

المعوقات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بغرفة المصادر	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٢.٩٥	٢٤٦.٠	٥٦	١.٨١	٠.٠٧ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٨.٩٠	١٨٩.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٤.٦١	٢٧٧.٥	٨٧.٥	٠.٣٥	٠.٧٣ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٥.٧٥	١٥٧.٥			
معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٦.١١	٣٠٦.٠	٧٤	٠.٩٧	٠.٣٣ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٢.٩٠	١٢٩.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التقويم	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٥.١١	٢٨٧.٠	٩٣	٠.٠٩	٠.٩٢ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٤.٨٠	١٤٨.٠			
معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٦.٠٥	٣٠٥.٠	٧٥	٠.٩٢	٠.٣٦ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٣.٠٠	١٣٠.٠			
المتوسط العام لجميع المعوقات	أقل من ١٠ سنوات	١٩	١٥.٥٣	٢٩٥.٠	٨٥	٠.٤٦	٠.٦٥ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	١٠	١٤.٠٠	١٤٠.٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات ذوات سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) وذوات سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) في جميع أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) ودراسة أباحسين (٢٠١٩) ودراسة أبو الرب (٢٠١٦) والتي وضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لدى أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات، لكن تختلف هذه النتيجة مع دراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأكثر خبرة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٠) نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test عند دراسة الفروق في معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات التي ترجع لعدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم

المعوقات	عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بغرفة المصادر	أقل من ١٠ دورات	٤	١٤.٧٥	٥٩.٠	٤٩	٠.٠٦	٠.٩٥ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٥.٠٤	٣٧٦.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص	أقل من ١٠ دورات	٤	١٣.٦٣	٥٤.٥	٤٤.٥	٠.٣٥	٠.٧٣ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٥.٢٢	٣٨٠.٥			
معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ	أقل من ١٠ دورات	٤	١٦.٥٠	٦٦.٠	٤٤	٠.٣٨	٠.٧٠ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٤.٧٦	٣٦٩.٠			
معوقات تتعلق بمرحلة التقويم	أقل من ١٠ دورات	٤	١٦.٦٣	٦٦.٥	٤٣.٥	٠.٤١	٠.٦٨ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٤.٧٤	٣٦٨.٥			
معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم	أقل من ١٠ دورات	٤	١٤.٨٨	٥٩.٥	٤٩.٥	٠.٠٣	٠.٩٧ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٥.٠٢	٣٧٥.٥			
المتوسط العام لجميع المعوقات	أقل من ١٠ دورات	٤	١٥.٦٣	٦٢.٥	٤٧.٥	٠.١٦	٠.٨٧ غير دالة
	١٠ دورات فأكثر	٢٥	١٤.٩٠	٣٧٢.٥			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات ذوات عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (أقل من ١٠ دورات) وذوات عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (١٠ دورات فأكثر) في جميع أبعاد معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المفيز(٢٠١٩) حيث أظهرت في نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة للتحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم.

ملخص نتائج الدراسة:

بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع أبعاد المحور الأول (٣.٣١ من ٥)، ويعني هذا أن الدرجة الكلية لمعوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هي درجة معوقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– جاء في المرتبة الأولى بُعد (معوقات تتعلق بغرفة المصادر) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣) ودرجة معوقة عالية.

– جاء في المرتبة الثانية بُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤) ودرجة معوقة عالية.

– جاء في المرتبة الثالثة بُعد (معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٦) ودرجة معوقة متوسطة.

– جاء في المرتبة الرابعة بُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التقويم) بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٦) ودرجة معوقة متوسطة.

– جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بُعد (معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٥) ودرجة معوقة متوسطة.

– لا تختلف جميع معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (معوقات تتعلق بغرفة المصادر، معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص، معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ، معوقات تتعلق بمرحلة التقويم، معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم، الدرجة الكلية للمعوقات) من وجهة نظر المعلمات باختلاف المؤهل العلمي لدى المعلمات.

– لا تختلف جميع معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (معوقات تتعلق بغرفة المصادر، معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص، معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ، معوقات تتعلق بمرحلة التقويم، معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم، الدرجة الكلية للمعوقات) من وجهة نظر المعلمات باختلاف سنوات الخبرة لدى المعلمات.

– لا تختلف جميع معوقات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (معوقات تتعلق بغرفة المصادر، معوقات تتعلق بمرحلة التشخيص، معوقات تتعلق بمرحلة التنفيذ، معوقات تتعلق بمرحلة التقويم، معوقات تتعلق بمعلمات صعوبات التعلم، الدرجة الكلية للمعوقات) من وجهة نظر المعلمات باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم لدى المعلمات.

توصيات الدراسة:

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة الحالية بالتالي:

١. الالتزام بأوقات معينة لصرف الميزانية لغرفة المصادر، وذلك من خلال توضيح الخطة المدروسة لذلك.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢. مراعاة احتياجات غرفة المصادر من ناحية الأجهزة والأدوات والأثاث المناسب والوسائل التعليمية.
٣. تدريب المتخصصين على طرق التشخيص الصحيحة للتقليل من الأخطاء التي قد تقع في مرحلة التشخيص.
٤. زيادة وعي الأسرة ببرنامج صعوبات التعلم وتفعيل دورهم فيه، والتواصل المستمر معهم من خلال اللقاءات والاجتماعات الخاصة بهم.
٥. الاطلاع على أدلة صعوبات التعلم من قبل معلمات صعوبات التعلم.
٦. زيادة المتابعة والتواصل بين الهيئة الإشرافية والإدارية وبين معلمات صعوبات التعلم في البرنامج، وذلك بعمل لقاءات مستمرة يتم النقاش فيها عن أبرز احتياجات المعلمات ومتطلباتهن.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع:

أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام .*المجلة السعودية للتربية الخاصة:* جامعة الملك سعود، ع١١ ، ١٣٥-١٧٥.

أبو الرب، محمد عمر محمد. (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر إختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية .*مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*: جامعة الحدود الشمالية - مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، مج١, ع٢، ٩١-١١٣.

إدارة صعوبات التعلم. (٢٠٢٠). *وكالة التعليم العام*. وزارة التعليم،
https://cutt.us/vvDex

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠٢٠). *وكالة التعليم العام*. وزارة التعليم،
https://cutt.us/t3gdM

البحراني، منى عبدالله، البحرانى، وداد عبدالله، الجامودي، سليمان بن عبدالله، عجوة، عائشة محمد محمود، الوشاحي، مريم أحمد، و الخواجة، عبدالفتاح. (٢٠١٦). برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٣, ع١٠ ، ١٤١-١٧١.

حسن، عزت عبدالحميد محمد. (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات بإستخدام برنامج spss18*. دار الفكر العربي .

الحنو، إبراهيم بن عبدالله، والعصيمي، بندر محمد. (٢٠١٨). واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٦, ع٢٣ ، ٣٩-٧١.

خير الله، سحر عبدالفتاح، والقحطاني، محمد علي مفرح. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، ع٩٠ ، ٥٠-٩٥.

الخيواني، محمد على رسام. (٢٠١٥). تقييم واقع غرفة مصادر التعلم في ضوء متطلبات تفعيلها في التدريس لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية .*مجلة كلية التربية*: جامعة طنطا - كلية التربية، ع٥٩ ، ٥٧٧-٦٢٠.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الذياب، مشاعل ضيف الله، و القريني، تركي عبدالله سليمان. (٢٠١٨). معوقات تقييم وتشخيص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور فريق العمل .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج٤٢, ع٣ ، ٨٨-١٤٤.

الزهراني، أميرة مساعد هاشم. (٢٠١٩). *معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جدة، جدة.

السمارى، عبدالله بن راشد، و أبا عود، عبدالرحمن بن عبدالله. (٢٠١٦). فاعلية برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٤, ع١٣ ، ٢٩٤-٣٢٤.

سعدات، محمود فتوح محمد. (٢٠١٤). *برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. مصر ،جامعة عين شمس: شبكة الألوكة.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (١٤٣٨). *دليل البرنامج التربوي الفردي*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر https://cutt.us/3dphe.

الفايز، أمل بنت عبدالرحمن بن ناصر. (٢٠١٨). معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض .*مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، *ع١٩, ج١* ، ٢٥٥-٢٨٢.

القواقنة، براء عزام على .(2019) .*تقييم برامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المشرفين والأكاديميين والعاملين في ميدان التربية الخاصة وتقديم نموذج مقترح لتحسينها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

القاضى، نفلاء بنت على، والقحطاني، محمد بن علي بن عبدالرحمن آل زالف. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم .*المجلة السعودية للتربية الخاصة*: جامعة الملك سعود، ع١١ ، ٦٩-١٠١.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

القرني، سالم عايض. (١٤٣٨). *دليل قائد المدرسة في الاشراف على برامج صعوبات التعلم*. الطائف: الادارة العامة للتعلم في الطائف -وزارة التعليم.

الكثيري، نورة بنت علي، والدوسري، مرام بن صالح. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٠, ع٣٧ ، ٣٣-٧٨.

المباركي، بدر بن محمد. (٢٠٢١). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١٥ ، ١٧٣-٢٠٤.

المفيز، خولة بنت إبراهيم محمد. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية .*دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*: جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز الإرشاد النفسي والتربوي، ع٧ ، ١٠٠-١٢٢.

معمار، صهيب صالح. (٢٠١٩). *المدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة والخفية" من التعريف إلى التدخل*. مؤسسة الأمة العربية.

أبونيان، إبراهيم بن سعد، و الجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٣, ع١١ ، ٢٠٩-٢٦١.

أبونيان، إبراهيم بن سعد، و العمار، أريج عبدالرحمن. (٢٠١٥). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٢, ع٨ ، ٣٣٠-٣٧١.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النجار، حسين بن عبدالمجيد مفلح،والرشيدي، خالد بن محمد.(٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة .*مجلة التربية الخاصة*: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، ع١١ ، ٢٦٠-٢٨٤.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*.

https://cutt.us/IEUJE

وزارة التعليم. (١٤٣٧-١٤٣٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

https://cutt.us/y3G3G

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة

The Obstacles of Using Evidence-based Practices for Teachers of Students with Intellectual Disabilities in Programs and Institutes in Madinah

إعداد

شوق بنت عوض بن وارد العوفي

Shawq Awad Warid Al-Awfi

باحثة بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة جدة

د. ريم عبد الله بالبيد

Dr. Reem Abdullah Balbaid

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.337379

استلام البحث: ٦ / ١١ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢٢ / ١١ / ٢٠٢٣

وارد، العوفي، شوق بنت عوض و بالبيد، ريم عبد الله (٢٠٢٤). معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ١٣٣ – ١٧٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المدينة المنورة، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لعدد من المتغيرات متمثلة في: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهدافها جرى اختيار المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (172) معلم/ة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت من (29) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (المعوقات المتعلقة بالمعلمين، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية، المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية)، وأظهرت النتائج أن معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة كانت بدرجة "كبيرة"، وجاءت على الترتيب الآتي: بُعد المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية، تلاه بُعد المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية، ثم بُعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الثالثة. وتبين أن هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والدورات التدريبية، وجاءت لصالح الدبلوم والدراسات العليا في المؤهل العلمي، ولصالح الذين لم يحضروا دورات تدريبية، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة. واستنادًا إلى نتائج الدراسة قُدمت توصيات عدة، أهمها: العمل على رفع مستوى الوعي بالممارسات المبنية على الأدلة، والحرص على تهيئة البيئة المدرسية، وإنشاء قاعدة بيانات ضخمة للممارسات المبنية على الأدلة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، الإعاقة الفكرية، الممارسات المبنية على الأدلة، معاهد التربية الفكرية، برامج التربية الفكرية.

Abstract

The aim of this study was to identify the obstacles to the use of evidence-based practices by teachers of students with intellectual disabilities in institutes and programs of intellectual education in Medina, and their relationship to a number of variables (gender, years of experience, training courses, and academic qualification). The descriptive survey approach was employed in order to meet the study's goals, and the (172) teachers who participated in the study were selected by using a simple random sampling method. A 29-item questionnaire was developed, which was divided into three categories (obstacles

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

pertaining to teachers, organizational environment, and scientific research). The results showed that the obstacles to using evidence-based practices were "significant" and came in the following order: The dimension of obstacles related to the organizational environment was followed by scientific research obstacles, then teacher-related obstacles, which came in third place. Additionally, academic qualification and training courses variables showed statistically significant differences; these differences were found to be in favor of those who did not attend training courses, as well as diplomas and postgraduate studies in academic qualifications, and there were no statistically significant differences according to the years of experience variable or gender. Several recommendations were made, the most important of which were to raise awareness of evidence-based practices, prepare the school environment, and establish an extensive database of evidence-based practices.

Keywords: Obstacles, intellectual disability, evidence-based practices, institutes of intellectual education, intellectual education programs.

المقدمة

شهد العالم ثورة علمية ومعرفية هائلة، ألقت بضلالها على جميع مجالات الحياة، وبما أن المجال التعليمي من المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها التنمية في المجتمعات الانسانية، وعلية يُقاس التقدم والرقي بتلك المجتمعات، فإنه لابد أن يكون المجال التعليمي إزاء هذا التطور ومواكبًا له، لذلك تزايد اهتمام النظم التعليمية في رفع جودة العملية التعليمية، ومن ضمنها تحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، بالتحديد على صعيد الممارسات التي يتبعها المعلم، والتي تشمل توظيف النماذج التعليمية المبنية على أُطر علمية، ومن أبرز الأنماط التعليمية الحديثة الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices (EBP) (القحطاني وأباحسين، 2022).

تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة (EBP) واحده من أهم التوجهات الإصلاحية لعملية التعليم (الشمري وآخرون، 2021)، والتي تُشير إلى الممارسات (أي التدخلات والبرامج) التي اثبتت الأبحاث العلمية المستوفية لمؤشرات الجودة العالية أن لها تأثير إيجابي على نتائج الطلبة (Cook & Odom, 2013)، وفي ضوء ذلك، فإنها تهدف إلى وضع إطار مناسب لاتخاذ القرار في اختيار الممارسات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعليمية الفعّالة، وذلك بدافع تجنب استخدام ممارسات تعليمية لا يتوفر لها أساس علمي مما قد تحتمل النجاح أو الفشل (الحسيني، 2020)، وفي هذا السياق، أشار Cook et al. (2008) إلى أن معدل نجاح الممارسات المبنية على الأدلة 95% مقابل أن الممارسات الأخرى لا يزيد معدلها عن 50%. ووفقًا لذلك، فإن الممارسات المبنية على الأدلة تستند على أساس علمي قوي يدعم نجاحها، مما يزيد من احتمالية تحقيقها لنتائج مُرضية لجميع الطلبة بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Cook & Cook, 2013).

يمثل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية شريحة كبيرة من المجتمع؛ حيث تُشير معدلات الحدوث والانتشار العالمية بأنهم يشكلون نسبة تتراوح بين (3%-2.3) من اجمالي السكان (الوابلي، 2020)، بينما تُبيّن الإحصائيات المحلية لوزارة التعليم في عام 2023 حسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بوكالة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم أن عدد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع المدرسي السعودي في قطاعيه الحكومي والأهلي، بلغ عدده (20217) طالب/ة، وفي المقابل، فإن عملية تعليمهم تواجه العديد من التحديات، نظرًا للقيود التي فرضتها الإعاقة الفكرية على جميع الأبعاد النمائية لأفراد هذه الفئة (الحازمي، 2014)، والتي ظهر تأثيرها جليًا في قصور الأداء التعليمي العام للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (الشخص وآخرون، 2017)، مما تطلب الأمر أن يعمل التعليم على استيعاب تلك التحديات من خلال توفير الخدمات التعليمية المناسبة، ولعل أهمها ما يتعلق في استخدام المعلمين لأساليب وممارسات ذات كفاءة عالية (العتيبي وراجح، 2021)، وهذا ما يؤكد على أهمية استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (ويمر وشغرين، 2021/2016).

ومن هذا المنطلق، ظهر الاهتمام العالمي بالممارسات المبنية على الأدلة؛ حيث أنشأت وحدة الأبحاث التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين Division For Research Council Of Exceptional Children [DRCEC] طاقم عمل مهمته التعامل مع تلك الممارسات من خلال وضع مؤشرات الجودة وتحديدها واستخدامها في التربية الخاصة (الحسيني، 2020)، كما أصدرت السياسات التشريعية عدد من القوانين، متمثلة في قانون عدم اهمال أي طفل [No Child Left Behind Act [NCLB, 2002، ثم تبعه قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act [IDEA, 2004] ، وقانون نجاح جميع الطلاب Every Student Succeeds Act [ESSA, 2015]، التي تؤكد -مُجتمعه- على ضرورة التزام المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، علاوة على ذلك، أوصت الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والفكرية American Association on Intellect and Developmental Disabilities [AAIDD, 2021] مؤخرًا من خلال دليلها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الثاني عشر على أهمية تبني الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منها في جميع مراحل تقديم الدعم لأفراد هذه الفئة (Schalock et al., 2021).

كما أن تلك التوجهات العالمية كان لها انعكاس واضح على المستوى المحلي؛ حيث أكدت رؤية المملكة (2030) على أهمية توظيف نتائج الأبحاث العلمية، والاهتمام بالأطر والنماذج التعليمية الحديثة؛ التي من شأنها أن تساهم في الوصول إلى الغايات المنشودة من العملية التعليمية، وذلك من أجل تمكين الأفراد ذوي الإعاقات من الحصول على التعليم المناسب الذي يحقق لهم الاستقلال والاندماج في المجتمع (رؤية المملكة 2030، 2016)، كما اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تطوير الكفايات المهنية لمعلمي التربية الفكرية بما يتوافق مع التوجهات التعليمية الحديثة؛ وذلك من خلال تضمين أهمية الإلمام بالأساليب والممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كأحد المعايير الأساسية لمعلمي التربية الفكرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ولكن على الرغم من كل هذه الجهود، إلا إن الواقع يُشير إلى أنه لم يطرأ أي تغيير ملموس على الفجوة بين ما أثبتت البحوث العلمية فعاليته وبين الممارسات اليومية في الفصول الدراسية (شعبي، 2022 ,Movahedazarhouligh ;2023)، ولا تزال معدلات استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة لا تطمح للمستوى المأمول؛ حيث أفادت نتائج عدد من الدراسات مثل (الغفيلي والعجمي، 2021؛ والقحطاني وأباحسين، 2022؛ Frostlund & Nordgren, 2022; Greenway et al., 2013) بانخفاض مستوى استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في البيئات الواقعية والفصول الدراسية، أو استخدامها بشكل متذبذب، الأمر الذي يُشير إلى أن هناك عوامل تعيق استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة (الغفيلي والعجمي، 2021)، ومن هنا تتضح أهمية رصد وتحديد المعوقات التي تحد من استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة، الأمر الذي قد يمهد الطريق لإصلاح تلك الفجوة بين البحث والممارسة، مما قد يسهم في الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ويحسن من عملية تعليمهم، وهو ما تصبو إلية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تفرض طبيعة الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة على المؤسسات التعليمية توفير تعليم في غاية الفعالية حتى يستطيع الطلبة من خلاله الوصول إلى أقصى حد تسمح به امكاناتهم (Movahedazarhouligh, 2022)، لذلك يمثل تبنى الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خطوة في الاتجاه الصحيح؛ لأنه يضمن استخدام المعلمين لأساليب وتدخلات مدعومة بالبحوث، استنادًا إلى احتياجات الطلبة الفردية، بالتالي اتخاذ قرارات مستنيرة لها فرص عالية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

في تحقيق نتائج (تعليمية ونمائية) إيجابية، حيث أنها تحمل أدلة علمية على أنها تعمل من أجل هذا الغرض، بدلًا من الأدلة الروائية لفعاليتها (Reichow, 2016)، فقد أشارت عدد من الأدبيات (الشمري وأخرون، 2021؛ ويمر وشغرين، 2016/ 2021) إلى فعالية الممارسات المبنية على الأدلة في تحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي ضوء ما أشارت له نتائج بعض الدراسات السابقة، بأن درجة استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لا تزال دون المستوى المأمول، حيث كشفت دراسة Greenway et al. (2013) ودراسة Frostlund and Nordgren (2022) عن انخفاض معدلات استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، أو عدم الاستمرار في استخدامها (الغفيلي والعجمي، 2021)، علاوة على ذلك، فقد توصلت دراسة العمري والزارع (2021) إلى تدني مستوى الوعي بالممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث أفادت أكثر من 72% من المشاركات بعدم معرفتهن بماهية هذه الممارسات، كما أشارت دراسة الشبرمي والقحطاني (2020) إلى انخفاض الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بمعرفة الممارسات المبنية على الأدلة.

ومن خلال تتبع القضايا المطروحة حاليًا في المجال بشأن الممارسات المبنية على الأدلة، يظهر جليًا أن هناك خلل في عملية تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة بشكل فعّال في البيئات التعليمية (Movahedazarhouligh, 2022)، كما أفادت عدد من الدراسات (A. Ashur & Bagadood, 2022؛ الغفيلي والعجمي، 2021) بوجود الكثير من المعوقات التي تؤثر أو تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك أوصت دراسة العمري والزارع (2021) بضرورة الاهتمام بدراسة المعوقات التي تواجه استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة؛ ونظرًا لقلة الدراسات التي تطرقت للعوامل المؤثرة في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فإن الحاجة لا تزال قائمة لمثل هذه الدراسات، وذلك لأن معرفة المعوقات لها أهمية بالغة في تجاوزها.

ونظرًا لكون المعلمين يشكلون عنصرًا مهمًا في المنظومة التعليمية، ومصدر ثري بالمعلومات، حيث أنهم أقرب لفهم الواقع السياقي في البيئة التعليمية، فمن المهم التحقق من هذه القضية من منظور المعلمين، بدلًا من إلقاء اللوم عليهم بعدم استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، فمن الضروري فهم وجهات نظرهم حول الأسباب الرئيسية التي قد تمنع من استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة (Alghamedi, 2021).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبناءً على ما سبق، تتضح ضرورة البحث المتعمق في فهم العوامل التي تعيق استخدام الممارسات المبنية على الأدلة من منظور المعلمين، وتحديد الأسباب التي تعيق استخدام هذه الممارسات في البيئة التعليمية الواقعية، للوصول إلى فهم أفضل للمعوقات التي قد تؤثر أو تحد من استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة، بالتالي وضع التدابير اللازمة للتغلب عليها، وذلك من أجل الارتقاء بجودة العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:**ما هي معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير الجنس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المدينة المنورة.
٢. التعرف على الفروق في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، انثى).
٣. التعرف على الفروق في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤. التعرف على الفروق في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنة)
٥. التعرف على الفروق في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية (حضرت دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، لم أحضر دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من موضوعها، المتمثل في معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة، مما قد يجعلها تقدم تأطير نظري للعوامل المساهمة في عدم استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة من أبعاد مختلفة، يمكن من خلالها فهم مكمن الخلل، ومن ثم التوسع في دراسته، أو وضع آليات للتغلب عليه. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة تقع ضمن اهتمام التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، التي تطالب في تبني الممارسات المبنية على الأدلة لمحاولة اصلاح الفجوة بين البحث والممارسة، كون الدراسة الحالية تتقصى المعوقات التي قد تحول دون ذلك، علاوة على أنها تسير وفق مستهدفات رؤية المملكة 2030 المتمثلة في رفع جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أن الدراسة الحالية تمثل إضافة علمية تسهم في إثراء المكتبة العربية، ومن المأمول أن تقدم معرفة قيمة للباحثين والمهتمين بهذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في الكشف عن العوامل والأسباب الجذرية التي قد تحد من استخدام معلمي التربية الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة من منظور المعلمين، بالإضافة إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات في مستوى تقدير المعوقات؛ مما قد يجعلها تقدم إطار مرجعي يمكن من خلاله دفع المسؤولين إلى اقتراح الحلول أو وضع الخطط الاصلاحية لتجاوز تلك المعوقات. علاوة على ذلك، فقد تُسهم في تحسين برامج التطوير المهني للمعلمين؛ بما توفره من نتائج يمكن الاستفادة منها في معرفة الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلمين فيما يتعلق بالممارسات التعليمية، بالتالي انشاء برامج تدريبية متوائمة مع تلك الاحتياجات. لذلك من المأمول أن تكون مخرجات هذه الدراسة خارطة طريق لدى المسؤولين وصناع القرار لتحسين عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى التعرف على علاقتها بالمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

الحدود المكانية طُبقت الدراسة الحالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية في القطاع الحكومي التابعة لإدارة تعليم المدينة المنورة.

الحدود الزمانية أُجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي 1444 هـ - 2022 م

الحدود البشرية اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (الذكور، الإناث) التابعين لإدارة تعليم المدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة

أولًا، المعوقات Obstacles

تعني العقبات التي تعترض بين الانسان وأدائه لعملة، مما يتطلب إيجاد حلول إصلاحية (العساف، 2012)، ويمكن تعريفها اجرائيًا، بأنها الصعوبات والعوامل المتعلقة بـ(المعلمين، والبيئة التنظيمية، والبحوث العلمية) التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة.

ثالثًا، الإعاقة الفكرية Intellectual Disability

تُعرفها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري، والسلوك التكيفي، المتمثل في المهارات المفاهيمية والاجتماعية، والعملية لدى الفرد، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين (AAIDD, 2021). وتُعرّف إجرائيًا بأنها حالة تُوصف بوجود قصور في الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تؤثر سلبًا على الأداء الوظيفي والسلوكي والاجتماعي، بدرجة تؤدي إلى حصول الطالب/ـة على التشخيص بالإعاقة الفكرية من جهة معتمدة، وإلحاقه ببرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم في المدينة المنورة.

رابعًا، الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices

هي الممارسات التعليمية التي أثبتت الأبحاث العلمية المتعددة، وعالية الجودة، أن لها تأثير إيجابي كبير على النتائج (النمائية، والسلوكية، والتعليمية) للطلبة ذوي الإعاقة (Cook et al., 2016). وتُعّرف إجرائيًا بأنها الممارسات (أي التدخلات، والاستراتيجيات، والأساليب التعليمية) التي أكدت الأبحاث العلمية، المستوفية لعدد من المعايير، والمؤشرات عالية الجودة، فعاليتها في تحسين نتائج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خامسًا، معاهد التربية الفكرية Institutes Of Intellectual Education

هي المدارس الداخلية أو النهارية التي تقدم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2017). ويمكن تعريفها إجرائيًا، بأنها المدارس المتخصصة في تقدم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (بنين، بنات) بشكل منفصل (مكانيًا) عن الطلبة العاديين، التابعة للقطاع الحكومي في وزارة التعليم في المدينة المنورة.

سادسًا، برامج التربية الفكرية Intellectual Education Programs

يُقصد بها البرامج المتخصصة بالتربية الخاصة، الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة، المُطبقة في مدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2017). وتُعرّف إجرائيًا بأنها مدارس التعليم العام الحكومية (بنين، بنات)، المُلحق بها فصول للتربية الفكرية في المدينة المنورة.

الدراسات السابقة

تضمن هذا القسم مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الممارسات المبنية على الأدلة من زوايا مختلفة، كما جاءت مرتبة تنازليًا من الأقدم للأحدث، على النحو الآتي:

على الصعيد المحلي، جاءت دراسة الحسين (2017) التي هدفت إلى الكشف عن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وأهميتها، والمعايير المستخدمة في تحديد هذه الممارسات، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من تنفيذها. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستند في جمع البيانات على الوثائق والأدب السابق، وقد أظهرت النتائج عدد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها، منها ما يتعلق بالمعلمين، مثل: نقص المعرفة بهذه الممارسات، وقلة المهارة لتنفيذها، والمقاومة للتغيير، وقلة الوقت، ومعوقات مرتبطة بالممارسة، مثل: صعوبة تنفيذها، وغموض المصلحات المتعلقة بها، ومعوقات مرتبطة بالدعم والمصادر، مثل: نقص الدعم الإداري، صعوبة الوصول للمصادر، قلة البرامج والدورات التدريبية، أو عدم فاعليتها، وأخيرًا معوقات مرتبطة بالأبحاث التربوية، مثل: قلة الثقة بنتائج الأبحاث، وضعف التعاون بين المعلمين والباحثين.

ومن جانب أكثر تحديدًا، أجرى Silveira-Zaldivar & Curtis (2019) دراسة بهدف الكشف عن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة الموجهة لمعالجة المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اتبعت الدراسة المنهج المختلط، واستعانت في جمع بياناتها بعدة أدوات وهي، الاستبانة، ومجموعات التركيز، والمقابلة، والملاحظة، كما اشتملت عينة الدراسة على (33) شخص من اصحاب المصلحة في المدارس الابتدائية للدمج، وأسفرت النتائج عن العديد من المعوقات من أهمها: نقص فرص التدريب، وضعف جودة التدريب المتاح، وقلة المعرفة بتلك الممارسات، وصعوبة تطبيقها، وكذلك نقص العاملين، وضيق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الوقت، وعدم وجود فريق دعم لتنفيذ هذه التدخلات، بالإضافة إلى عدم الرغبة في تطبيق تلك الممارسات، وتفضيل الاحتفاظ بالتدخلات المألوفة، أيضًا أشارت بعض المعوقات إلى نقص الموارد، وصعوبة الوصول إلى المصادر، وقلة الدعم من قبل المسؤولين.

ومن منظور أشمل، أجرى عزازي (2021) دراسة بهدف التعرف على واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، والمعوقات التي تحد من تطبيقها، بالإضافة إلى الحلول المساعدة على تفعيلها، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت في جمع بياناتها الاستبانة، وشملت عينة الدراسة (256) من معلمين واخصائيين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بجمهورية مصر، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة متوسط، بينما معوقات تطبيق هذه الممارسات جاءت بدرجة مرتفعة، كما أسفرت النتائج عن عدد من المعوقات المرتبطة بالمعلمين والأخصائيين، مثل: ضيق الوقت، وعدم المعرفة بهذه الممارسات. ومعوقات مرتبطة بالبيئة التنظيمية، مثل: غياب القوانين التي تلزم المعلمين باستخدامها، وقلة البرامج التدريبية. ومعوقات مرتبطة بالأبحاث وجودتها، مثل: قلة المصادر العلمية. بالإضافة إلى أنه لم يختلف واقع ومعوقات تطبيق تلك الممارسات باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

وفي نفس السياق، استهدفت دراسة الغفيلي والعجمي (2021) قياس مستوى معرفة المعلمات بالممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون معرفتهن بها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، ووظفت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة في (114) معلمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمات بالممارسات المبنية على الأدلة متوسط، كما أن المعوقات حصلت أيضًا على درجة متوسطة، وتمثلت أبرز المعوقات في: غموض مصطلحات الممارسات المبنية على الأدلة، وضعف التعاون بين المعلمين والباحثين، وضعف برامج إعداد المعلمين، وقلة الدورات التدريبية، وقلة المصادر والمراجع العربية.

كما أجرى Alghamdi (2021) دراسة بهدف التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتحديات التي تواجههم في استخدامها، بالإضافة إلى التعرف على ممارساتهم الفعّالة الأخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المختلط، واعتمد في جمع البيانات على المقابلة (شبة المنظمة)، اضافةً إلى الاستبانة، شارك في المقابلة (7) من المعلمين، بينما استجاب على الاستبانة (105) من معلمي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج أن مستوى استخدام هذه الممارسات متفاوت، كما أسفرت النتائج عن أربعة فئات متعلقة بالتحديات التي يواجها المعلمين بشأن استخدام هذه الممارسات، أولها، قضايا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الالتباس؛ من أبرزها تعدد المصطلحات العلمية للممارسات وتناقضها، والاعتقاد بأن أهمية هذه الممارسات مرتبطة في تحسين المهارات السلوكية والاجتماعية أكثر من المهارات الأكاديمية، ثانيًا، قضايا الإعداد والتعليم؛ ومن أبرزها قلة الدورات التدريبية، أو عدم فاعليتها، وضعف برامج الإعداد الجامعي، اضافةً إلى نقص المصادر العربية، ثالثًا، قضايا التنفيذ، ومن أهمها صعوبة التنفيذ، وزيادة عدد الطلبة في الفصول، ونقص الأدوات المطلوبة، وعدم تهيئة بعض الفصول، وأخيرًا قضايا التعاون، ومن أبرزها غياب التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وعدم تعاون الأسر، بالإضافة إلى نقص الدعم الإداري.

وبهدف الفهم العميق لقضية التحديات التي تواجه المعلمين في التدريب على الممارسات المبنية على الأدلة؛ أجرى الغامدي والذيابي (2021) دراسة بهدف استكشاف التحديات التي تواجه تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات المبنية على الأدلة أثناء الخدمة، بالإضافة إلى معرفة الحلول المساعدة في تجاوزها، وظفت الدراسة المنهج النوعي لبناء نظرية مجذرة، تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات فردية متعمقة مع (11) معلم من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في بعض مناطق المملكة، بالإضافة إلى تحليل (33) من وثائق التدريب، خلصت النتائج إلى أربع فئات رئيسة، الأولى تناولت تحديات الوصول للتدريب، تمثلت في عدم توفر برامج التدريب، وعدم مناسبة أوقاتها، ونقص العدالة في فرص التدريب، والتصورات والاتجاهات السلبية، ثانيًا، تحديات عدم فاعلية التدريب، تمثلت في ضعف التخطيط للبرامج وفقًا لحاجات المعلمين، وتركيزها على ممارسات محددة، وقلة تمكّن المدربين من المادة العلمية، وقلة مدة البرامج، واقتصارها على الجانب النظري، ثالثًا، تحديات تنفيذ تلك الممارسات بعد الحصول على التدريب، تمثلت في عدم تقبل المعلمين لهذه الممارسات، والاعتقاد بعدم فاعلية بعضها، وعدم ملائمتها للسياق المدرسي، وقلة الرغبة في تغيير الممارسات المعتادة، ونقص الدعم المؤسسي والإداري لتنفيذها، بالإضافة إلى ضيق الوقت، ونقص الموارد، وزيادة أعداد الطلبة في الفصول، وتباين حاجاتهم التعليمية. كما أشارت الفئة الرابعة إلى عدد من المقترحات.

ومن جانب أخر، جاءت دراسة القحطاني وأباحسين (2022) بهدف الكشف عن معدل استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى معرفة المعوقات التي تحول دون استخدامها، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ووُظفت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، اشتملت عينة الدراسة على (72) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وقد أوضحت النتائج أن مستوى استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ضعيف، كما توصلت النتائج إلى وجود عدد من المعوقات، ومن أبرزها: غموض المصطلحات المتعلقة بتلك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الممارسات، وكثرة الأعباء الروتينية للمعلمات، وعدم تهيئة البيئة الصفية، نقص المعرفة لدى المعلمات، وقلة الخبرة لديهم في استخدامها، نقص الموارد والأدوات اللازمة.

ومن جانب أكثر تحديدًا، أجرى A. Ashur & N. Bagadood (2022) دراسة بهدف التعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى الكشف عن الحلول المقترحة للتغلب عليها من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج النوعي، ووظفت المقابلة الفردية (شبة المنظمة) أداةً لجمع البيانات، شارك في الدراسة (8) من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، في مراكز ومدارس منطقة مكة المكرمة، وخلصت النتائج إلى عدد من المعوقات المرتبطة بالقيادة والإدارة، منها: جمود القوانين والأنظمة، وقلة التحفيز والتوجيه للمعلمات، ونقص الإمكانيات المادية، وزيادة أعداد الطلبة في الفصول. ومعوقات مرتبطة ببرامج الإعداد المهني، ومن أبرزها، ضعف برامج إعداد المعلمين، ونقص التدريب الميداني. ومعوقات مرتبطة بالمعرفة وبرامج التطوير المهني، ومن أبرزها، قلة الدورات التدريبية، وعائق اللغة الانجليزية، وعدم وضوح مصطلحات واختصارات اللغة العلمية والأكاديمية، وصعوبة الوصول إلى المصادر والمراجع.

وعلى نفس النهج قام J. Ashur & N. Bagadood (2022) بدراسة للتعرف على وجهات نظر معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول معوقات استخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA) ، بالإضافة إلى التعرف على الحلول المقترحة للتغلب عليها، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلة الفردية (شبة المنظمة) أداةً لجمع البيانات، شارك في الدراسة (8) من معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، في مراكز التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة، أسفرت النتائج عن عدد من المعوقات المتعلقة بالسياسات والأنظمة الإدارية، ومن أبرزها، عدم وجود أنظمة لاعتماد هذه الاستراتيجيات، وعدم توفير بيئة داعمة، وانعدام التنظيم في البيئة الصفية كزيادة أعداد الطلبة. ومعوقات متعلقة بالكفايات المعرفية، منها، نقص المعرفة بهذه الاستراتيجيات، وفي كيفية تنفيذها، بالإضافة إلى قلة الدافعية. ومعوقات متعلقة بالإعداد والتطوير المهني، ومن أبرزها، قصور برامج الإعداد المهني، وقلة جودة البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وصعوبة الوصول للبحوث العلمية، وصعوبة فهم المصطلحات البحثية، بالإضافة إلى عائق اللغة الانجليزية.

وفي نفس الصدد، أجرى شعبي (2023) دراسة بهدف التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للممارسات المبنية على الأدلة، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مُعتمدة في جمع بياناتها على الاستبانة، واشتملت عينة الدراسة على (81)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

معلمة في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتوصلت النتائج إلى العديد من المعوقات، جاءت في المرتبة الأولى المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ومن ثم المعوقات المتعلقة في مصادر المعلومات، يلي ذلك المعوقات المتعلقة في الإعداد المهني أثناء الخدمة، وفي الأخير جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلمات، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات للمعوقات تُعزى لمتغيرين الدورات التدريبية؛ والمؤهل العلمي، وذلك لصالح اللاتي حضرن دورات تدريبية، واللاتي يمتلكن مؤهل دراسات عليا، بينما لم تظهر فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الأدبيات السابقة ذات الصلة، نجد أنها تناولت موضوع الممارسات المبنية على الأدلة من جوانب مختلفة، من خلال منهجيات متنوعة، وباستخدام أدوات قياس متعددة، كما أُجريت في مختلف المناطق الجغرافية، وطُبقت مع العديد من الفئات، وكذلك جاءت بنتائج متباينة، وذلك وفقًا لأهداف كل دراسة، وفي ضوء ذلك، يمكن توضيح ما أضافته الدراسة الحالية للدراسات السابقة، أو للأدب التربوي بشكل عام، وذلك من خلال مقارنة وتصنيف هذه الدراسات تبعًا لأهدافها على النحو التالي:

- اتفقت دراسة كلًا من عزازي (2021)، والغفيلي والعجمي (2021)، (2021) Alghamdi، والقحطاني وأباحسين (2022) في الهدف وهو الكشف مدى استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، بينما اختلفت عنهم الدراسة الحالية لتطرق المعوقات من جوانب متعددة، وذلك بهدف الوصول إلى معلومات أكثر دقة، وشاملة لعدة أبعاد، وذلك من منظور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- اختلفت دراسة الحسين (2017) عن جميع الدراسات السابقة في الهدف وهو رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والباحثين بالممارسات المبنية على الأدلة، حيث تطرقت لها من جانب شمولي ابتداءً من مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، إلى المعوقات التي قد تحول دون استخدامها، كما أنها اعتمدت في جمع بياناتها على الوثائق والدراسات السابقة، التي أجريت في بيئات أجنبية، ومن هنا ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لتركز على دراسة المعوقات التي تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة بشكل متعمق في البيئة المحلية.
- اتفقت دراسة كلاً من A. Ashur & N. Bagadood (2022) ودراسة J. Silveira-Zaldivar & Ashur & N. Bagadood (2022)؛ ودراسة Curtis (2019) ودراسة شعبي (2023) في الهدف وهو معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة بشكلٍ عام، أو تحديد معوقات استخدام أحدى تلك الممارسات، كالممارسات التي تستهدف المهارات الاجتماعية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019)، واستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (j. Ashur & N. Bagadood , 2022)، كما نلاحظ ان تلك الدراسات أعلاه اتفقت مع الدراسة الحالية في الهدف الرئيسي، ولكن هناك تباين واختلاف في تحديد المعوقات، علاوة على تفاوت حدتها من دراسة إلى أخرى؛ وهذا يشير إلى تعقيد العوامل المؤثرة في استخدام هذه الممارسات؛ بالإضافة إلى أن هذا الموضوع لا يزال قيد البحث في البيئات العربية، بالتالي قد تكون هناك عوامل لاتزال غامضة؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية لتبحث في المعوقات بأسلوب ومنهجية مختلفة، في بيئة مغايرة.

- اختلفت دراسة الغامدي والذيابي (2021) عن جميع الدراسات بسبب أنها تعمقت في فهم قضية مهمة، تُشكل إحدى أكثر المعوقات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة حدة، وهي التحديات التي تواجه برامج تدريب المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة؛ لذلك يتضح أنها بحثت بشكل متعمق بإحدى المعوقات التي تسعى الدراسة الحالية لمعرفتها.

ومن جانب أخر، بهدف معرفة جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، يتضح اتفاق الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي مع جميع الدراسات السابقة، باستثناء دراسة الحسين (2017) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (2022) A. Ashur & N. Bagadood؛ ودراسة J. Ashur & N. Bagadood (2022)؛ ودراسة الغامدي والذيابي (2021) التي اتبعت المنهج النوعي، علاوة على دراسة Silveira-Curtis & Zaldivar (2019)؛ ودراسة Alghamdi (2021)، التي اعتمدت في تحقيق أهدافها على المنهج المختلط.

وفي سياق متصل، بهدف تحديد جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة من حيث العينة، نلاحظ تماثل الدراسة الحالية في العينة مع دراسة (2022) A. Ashur & N. Bagadood؛ ودراسة العمري والزارع (2021)؛ ودراسة الغفيلي والعجمي (2021) وهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهي بذلك تختلف مع جميع الدراسات الاخرى، مثل، دراسة حسن وآخرون (2019)، ودراسة عزازي (2021)، ودراسة Alghamdi (2021)، ودراسة الغامدي والذيابي (2021)، ودراسة J. Ashur & N. Bagadood (2022) التي كانت عينتها معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة شعبي (2023) التي تمثلت عينتها في معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ودراسة القحطاني وأبا حسين (2022) التي استهدفت معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأخيرًا دراسة Curtis & Silveira-Zaldivar (2019) التي شملت عينتها اصحاب المصلحة في مدارس الدمج.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بصورته المسحية؛ الذي يعتمد على وصف وتشخيص الظاهرة المدروسة، من خلال جمع البيانات حولها، وتقدير درجة وجودها في السياق الواقعي؛ للوصول إلى معلومات يمكن تحليلها وتصنيفها للاستفادة منها مستقبلًا (المحمودي، 2019)، وذلك يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (الذكور والإناث) ممن يعملون في معاهد التربية الفكرية، ومدارس التعليم العام الملحق بها فصول تربية فكرية، التابعين للقطاع الحكومي بإدارة تعليم المدينة المنورة، والبالغ عددهم الإجمالي (261)، مُوزَّعين على (172) معلم، و (89) معلمة، وذلك وفقًا لإحصائية إدارة التعليم في المدينة المنورة للعام الدراسي 1444هـ-2022 م الواردة من مركز إحصاءات التعليم بوكالة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الحالية وفقًا للطريقة العشوائية البسيطة، التي تسمح لجميع أفرد مجتمع الدراسة أن يكونوا ضمن العينة بفرص متساوية (المنيزل وغرايبة، 1429)؛ باعتبارها الطريقة الأنسب لمجتمع الدراسة، وتضمن الموضوعية وعدم التحيز في الاختيار، وتمثلت عينة الدراسة في (172) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تم حساب حجم العينة لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي، وفقًا لقانون (Moore et al., 2003)؛ الذي يُقدم أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وبناءً عليه كان الحد الأدنى لعدد العينة (156) معلم/ة.

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	83	48.3
أنثى	89	51.7
المجموع	172	100%
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	5	2.9
بكالوريوس	137	79.7
دراسات عليا	30	17.4
المجموع	172	100%
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات.	58	33.7

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الجنس	التكرار	النسبة
من ٥ إلى ١٠ سنوات.	59	34.3
أكثر من ١٠ سنوات.	55	32.0
المجموع	172	100%
الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
لم أحضر دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة.	107	62.2
حضرت دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة.	65	37.8
المجموع	172	100%

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في عملية جمع بياناتها على الاستبانة؛ باعتبارها مناسبة لطبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة الحالية وتساؤلاتها، والتي تُعرّف بأنها: مجموعة من الأسئلة أو العبارات، التي تم إعدادها في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، للوصول إلى معلومات كمية وكيفية، يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها (المحمودي، 2019). وتكوّنت الأداة من (29) عبارة، وموزَّعة على ثلاثة أبعاد، جاءت على النحو الآتي:

جدول (٢) الاستبانة وعباراتها

المحور الرئيسي	الأبعاد	عدد العبارات	المجموع
معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة.	البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين	11	29 عبارة
	البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	8	
	البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	10	

صدق أداة الدراسة

ويقصد به المدى الذي تقيس به الأداة ما أُعدت لقياسه، وبذلك تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال اتباع الطرق التالية: (أ) **الصدق الظاهري:** حيث تم عرضها على (14) من المحكمين المتخصّصين في عدة تخصصات ذات علاقة، واستنادًا إلى الملاحظات والتوجيهات الواردة من السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة. (ب) **صدق الاتساق الداخلي:** إذ تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (32) معلم/ة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدينة المنورة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. يوضحه الجدول (3). (ج) **الصدق البنائي:** وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(Coefficient؛ وذلك للتعرف على درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4).

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

الابعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد
البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين	1	**٠.٧٨٩	٧	**٠.٨٣١
	2	**٠.٦٥٩	٨	**٠.٦٠٢
	3	**٠.٧٦٦	٩	**٠.٨٦٧
	4	**٠.٥٩٤	١٠	**٠.٦٤٢
	٥	**٠.٦٨٠	١١	**٠.٤٩٥
	٦	**٠.٦٨١	-	-
البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	١	**٠.٥٦٠	٥	**٠.٦٢٥
	٢	**٠.٥٣٩	٦	**٠.٧٤٢
	٣	**٠.٨١٩	٧	**٠.٨٥٢
	4	**٠.٥٧٩	٨	**٠.٧٢٨
البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	1	**٠.٦٨٨	٦	**٠.٨٠٧
	2	**٠.٥٨٨	٧	**٠.٧٢٥
	3	**٠.٧٨٦	٨	**٠.٧٨٢
	4	**٠.٦٣٩	٩	**٠.٥٩١
	5	**٠.٨٠٧	١٠	**٠.٧٨٢

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (٤): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين	0.933**
البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	0.894**
البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	0.902**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثبات أداة الدراسة

يعتبر الثبات من الخصائص المهمة والأساسية في اعتماد أدوات القياس، لذلك فقد تم قياس ثبات أداة الدراسة الحالية على النحو التالي: (أ) **استخراج معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha:** ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لكل بُعد من أبعاد الأداة. (ب) **طريقة التجزئة النصفية Split-Half:** حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان Guttman Formuia بسبب عدم تساوي جزئي الاستبانة، وجاءت النتائج كما في الجدول (6).

جدول رقم (٥): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	الأبعاد	عدد العبارات	ثبات البُعد
معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة.	البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين	7	0.894
	البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	٨	0.912
	البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	٩	0.882
الثبات العام			0.896

جدول رقم (٦): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الأداة

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات
البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين	١١	٠.٨٧٦
البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	٨	٠.٨٨٥
البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	١٠	٠.٨٦٩
الثبات العام	**٢٩**	**٠.٨٨١**

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا القسم عرضًا تفصيليًا للنتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفقًا للأساليب الإحصائية المناسبة، ثم يلي ذلك تقديم مناقشة لهذه النتائج، تتضمن تفسيرها، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وجاءت على النحو الآتي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: الذي نص على "ما هي معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة؟" تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، للوصول إلى تحديد معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة، والجدول (7) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة.

م.	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	3.2817	متوسطة	.76911	٣
2	المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	4.1577	كبيرة	.52992	١
٣	المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	3.9744	كبيرة	.64431	٢
الدرجة الكلية		3.7622	كبيرة	.48957	-

يتضح من خلال النتائج أن مستوى معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمدينة المنورة كان بمتوسط (٣.٧٦٢٢)، أي بدرجة **كبيرة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٥٧٧)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد (المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية) بمتوسط (٣.٩٧٤٤)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، يليها بُعد (المعوقات المتعلقة بالمعلمين) بمتوسط (٣.٢٨١٧)، وهي بدرجة متوسطة. ويدل ذلك على وجود العديد من المعوقات التي تواجه استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة، ولكن بمعدلات متفاوتة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تعتبر عملية معقدة تشترك بها العديد من العوامل المختلفة، لذلك فإن وجود خلل بأحد تلك العوامل قد يؤثر بعمل كامل المنظومة، وعلى هذا الأساس، عندما يكون هناك قصور بشكل نسبي في كافة تلك العوامل، فإن ارتفاع نسبة المعوقات التي تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تعد نتيجة حتمية، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قصور مستوى الوعي لدى جميع الأطراف المعنية، سواءً مؤسسات أو أفراد، حول كيفية اتخاذ التدابير اللازمة التي تساهم في تبني وتفعيل استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية؛ وان التفسير المحتمل لذلك ربما يعود في الأصل إلى سببين -مع وجود علاقة بينهما- هما: قلة الوعي بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى قلة الدراسات والمصادر العربية بهذا الشأن؛ أي أن عدم كفاية المصادر العربية حول الممارسات المبنية على الأدلة ساهمت في قلة الوعي بأهميتها؛ مما أدى إلى عدم وضع خطط إجرائية شاملة تدعم استخدامها؛ وهذا بدوره أدى إلى ظهور العديد من الصعوبات في استخدامها، وبناء على تلك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعطيات، فإن عملية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة ينطوي عليها العديد من التغيرات تشمل كافة العوامل ذات العلاقة، لذلك لابد من تكاتف الجهود من جميع الأطراف ذات العلاقة من أجل تذييل الصعاب وإزالة العوائق التي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، للارتقاء بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 بهذا الشأن. واستنادا على ما سبق، تعتبر تلك النتيجة متوقعة، كما أن هذه النتيجة تتفق كليًا مع دراسة عزازي (2021) التي أشارت إلى أن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة جاءت بدرجة مرتفعة، علاوة على أن هذه النتيجة تنسجم مع معظم الإشارات الواردة في الإطار النظري والدراسات السابقة التي تؤكد جميعها على وجود معوقات تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Silveira-Zaldivar et al., 2019; Alghamdi, 2021; A. Ashur & N. Bagadood, 2022; J. Ashur & N. Bagadood, 2022؛ الحسين، 2017؛ الغفيلي والعجمي، 2021؛ الغامدي والذيابي، 2021؛ القحطاني وأبا حسين، 2022؛ الشعبي، 2023).

وفيما يلي النتائج التفصيلية لجميع الأبعاد:

البُعد الأول، المعوقات المتعلقة بالمعلمين

جدول رقم (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلمين

م.	عبارات البُعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	لا أمتلك المعرفة الكافية عن الممارسات المبنية على الأدلة	3.41	كبيرة	1.091	٤
2	أواجه صعوبة في فهم المصطلحات في مجال الممارسات المبنية على الأدلة	3.35	متوسطة	1.1	٥
٣	ليس لدي المهارات اللازمة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة	3.28	متوسطة	1.181	٧
٤	أجد أن الممارسات المبنية على الأدلة صعبة التنفيذ	3.15	متوسطة	1.041	٩
٥	استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يحتاج إلى جهد كبير يزيد من أعبائي التدريسية	3.44	كبيرة	1.01	٣
٦	ليس لدي الوقت الكافي لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة	3.24	متوسطة	1.037	٨

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٧	أفضّل الاكتفاء باستراتيجيات التدريس التقليدية	2.94	متوسطة	1.227	١٠
٨	أفضّل الاعتماد على خبرتي المهنية في اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدلًا من تجربة الممارسات المبنية على الأدلة	3.45	كبيرة	1.151	٢
٩	أفضّل الاستفادة من خبرة زملائي/زميلاتي المعلمين/ات وتجاربهم/هن في اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدلًا من البحث في الممارسات المبنية على الأدلة	3.6	كبيرة	1.111	١
١٠	أعتقد أن الممارسات المبنية على الأدلة غير فعّالة في تعليم طلابي من ذوي الإعاقة الفكرية	2.9	متوسطة	1.096	١١
١١	أشعر أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يقيّدني في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لطلابي من ذوي الإعاقة الفكرية	3.34	متوسطة	1.045	٦
الدرجة الكلية		3.2817	متوسطة	0.76911	-

*** ملاحظة:** رُمزت فقرات بُعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين على النحو التالي: (موافق بشدة = ٥، وموافق = ٤، ومحايد = ٣، وغير موافق = ٢، وغير موافق بشدة = ١)

يتضح في الجدول (8) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على عبارات بُعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين بمتوسط (٣.٢٨١٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد (بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البُعد الثاني، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية

جدول رقم (٩): استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز المعوقات التي تتعلق بالبيئة التنظيمية في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة

م.	عبارات البُعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	ضعف الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة في مرحلة الإعداد الأكاديمي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (قبل الخدمة)	4.02	كبيرة	0.783	٧
2	قلة توفر الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة	4.28	كبيرة جدًا	0.761	٣
٣	قلة تركيز الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة على الجانب التطبيقي (العملي) يؤثر في فاعليتها	4.31	كبيرة جدًا	0.678	٢
٤	نقص توفر الإمكانيات والموارد والوسائل المادية في المدرسة يحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.33	كبيرة جدًا	0.708	١
٥	زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل يحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.02	كبيرة	0.93	٨
٦	ضعف الدعم والتحفيز المعنوي من الإدارة المدرسية لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.08	كبيرة	0.905	٥
٧	عدم وجود دليل إجرائي يصدر من الجهات التعليمية المعتمدة يختص بالممارسات المبنية على الأدلة، وآلية تنفيذها	4.17	كبيرة	0.805	٤
٨	عدم وجود قوانين/لوائح محلية تُشرّع وتُوصي بالاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	4.05	كبيرة	0.846	٦
الدرجة الكلية		4.1577	كبيرة	0.52992	-

*** ملاحظة:** رُمزت فقرات بُعد المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية على النحو التالي: (موافق بشدة = ٥، وموافق = ٤، ومحايد = ٣، وغير موافق = ٢، وغير موافق بشدة = ١).يتضح في الجدول (9) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة، وبمتوسط (٤.١٥٧٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق (بدرجة كبيرة) على أداة الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البُعد الثالث، المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية في الممارسات المبنية على الأدلة

م.	عبارات البُعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	البحوث العلمية بعيدة ومنفصلة عن الواقع في الميدان التربوي	3.94	كبيرة	0.912	٦
2	البحوث العلمية لا تقدم وصفًا واضحًا عن كيفية التطبيق العملي للممارسات داخل الفصول الدراسية	3.92	كبيرة	1.049	٨
٣	صعوبة توظيف نتائج البحوث العلمية المبنية على الأدلة في سياق البيئة التعليمية في الميدان التربوي	3.93	كبيرة	0.928	٧
٤	صعوبة التحقق من دقة تنفيذ الممارسات بشكل صحيح (كما هي موصوفة في الأبحاث) يحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	3.94	كبيرة	0.863	٥
٥	صعوبة تكييف الممارسات المبنية على الأدلة لتكون ملائمة لثقافة الطلبة واحتياجاتهم والبيئة التعليمية دون الإخلال بمكوناتها الأساسية	3.9	كبيرة	0.922	٩
٦	صعوبة الوصول إلى المصادر/وقواعد البيانات تحد من الاطلاع على المراجع العلمية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	3.82	كبيرة	1.007	١٠
٧	ضعف اللغة الإنجليزية يحد من الوصول إلى المصادر/ والمراجع العلمية الأجنبية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	4.15	كبيرة	0.968	١
٨	عدم وجود منظمات عربية رسمية مختصة بمراجعة الدراسات وتحديد الممارسات المبنية على الأدلة بناءً على معايير الأبحاث ذات الجودة العالية	4.11	كبيرة	0.813	٢
٩	غموض المصطلحات البحثية تُشكّل عائقًا لقراءة نتائج البحوث العلمية وفهمها	3.96	كبيرة	0.914	٤
١٠	قلة الوعي بالمعايير المستخدمة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة	4.07	كبيرة	0.842	٣
الدرجة الكلية		3.9744	كبيرة	0.64431	-

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

* **ملاحظة:** رُمزت فقرات بُعد المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية على النحو التالي: (موافق بشدة = ٥، وموافق = ٤، ومحايد = ٣، وغير موافق = ٢، وغير موافق بشدة = ١).

يتضح في الجدول (10) أن مستوى المعوقات التي تتعلق بالبحوث العلمية في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدينة المنورة كان بمتوسط (٣.٩٧٤٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق (بدرجة كبيرة) على أداة الدراسة.

وفيما يلي مناقشة نتائج الأبعاد الفرعية مرتبة تنازليًا:

يتضح من الجدول (**9**) أن بُعد (المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية) جاء في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على كل ما يقع في إطار المؤسسة التعليمية وخارجها من قوى بشرية وعوامل مادية وتنظيمية تؤثر - بشكلٍ أو بأخر - في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتي تتضمن البيئة التنظيمية الداخلية (على سبيل المثال، الأنظمة اللوائح الداخلية، تهيئة المباني، الموارد والوسائل المادية، الدعم الاداري)، والبيئة التنظيمية الخارجية (على سبيل المثال، الهيئات والمؤسسات ذات العلاقة، القوانين والتشريعات، الموارد البشرية والمالية). مما يعني بأن المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية حظيت بتأييد كبير من قبل عينة الدراسة واحتلت المرتبة الأولى بين المعوقات؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة التنظيمية للمؤسسة التعليمية بمكوناتها المادية والمعنوية تلعب دورًا رئيسًا في العملية التعليمية، بالتالي فإنها تؤثر بشكل مباشر في كفاءة أداء المعلمين، فقد تكون عامل إيجابي داعم للإنجاز، أو قد عامل سلبي معيق للأداء. وبما أن استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة يتطلب عدد من التغييرات التي ينبغي أن توفرها البيئة التنظيمية، منها على سبيل المثال، اختيار طاقم العمل، توفر التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، تقديم الاستشارات والارشادات بشكل مستمر، تقييم عمل الطاقم، تقييم البرامج، تقديم الدعم الإداري، والتعاون مع الأنظمة الخارجية لضمان توفر الموارد البشرية والمالية والمادية المطلوبة لتسهيل عمل المعلمين (Fixsen et al., 2005)، لذلك فإن قصور البيئة التنظيمية في الإيفاء بتلك المتطلبات، سيؤثر -بلا شك- سلبيًا على استعداد المعلمين ودافعيتهم نحو استخدامها، وهذا التفسير ينسجم مع ما أشارت له دراسة Paynter (2017) بوجود علاقة طردية إيجابية بين مستوى استخدام الممارسات المبنية على الأدلة وبين توفر العوامل التنظيمية التي تساعد في ذلك. كما أن هذه النتيجة تتفق كليًا مع دراسة شعبي (2023)، ودراسة عزازي (2021) التي توصلت نتائجها إلى أن أكثر المعوقات التي تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تقع ضمن بعد المعوقات المرتبطة بالبيئة التنظيمية، بالإضافة إلى أنها تتفق إلى حدٍ ما مع دراسة كلًا من (A. Ashur & N. Bagadood, 2022; J. Ashur & N. Bagadood, 2022؛ Alghamdi, 2021; الحسين، 2017؛ الغفيلي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والعجمي، 2021;الغامدي والذيابي،2021**;** القحطاني وأباحسين، 2022**)** التي أشار المشاركون فيها إلى العديد من المعوقات المتعلقة في العوامل التنظيمية في البيئة المدرسية التي تؤثر أو تحد من استخدامهم لهذه الممارسات.

كما يتضح من الجدول (**10**) أن بُعد (المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية) جاء في المرتبة الثانية، وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على كل ما يتعلق بالبحوث العلمية من عوامل قد تعيق استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتي تتضمن طبيعة البحوث وموثوقيتها، وقابلية نتائجها للتطبيق، وإمكانية الوصول اليها، ومدى فهمها، والحكم على جودتها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البحوث العلمية لها تأثير في مدى استخدام الممارسات المبنية على الأدلة من عدمه؛ وذلك باعتبارها منشأ هذه الممارسات، لذلك فإن تلك العوامل المتعلقة في البحوث العلمية - التي ذكرت سابقًا في تعريف البعد- ليست سببًا مباشرًا في عدم استخدام هذه الممارسات، ولكن يمكن القول أن الانعزال وضعف التعاون بين مجتمع الباحثين والممارسين (المعلمين)؛ ساهم في صعوبة وصول المعلمين لتلك البحوث أو حتى فهم محتواها، وهذا التفسير سبق وأن أكده عدد من الباحثين من خلال أدبيات الدراسة مثل (Hammersley, 2001; Nelson et al., 2009)؛ وهذا الأمر ربما أدى إلى نقص وضوح الرؤية العلمية للمعلمين فيما يتعلق بالبحوث العلمية واستنتاجاتها، وعلى أثرها تكوّنت الاتجاهات والتصورات السلبية التي ربما لاحقًا أصبحت عقبات تحول دون استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، وهذا التفسير المحتمل أكدته نتائج دراسة كلًا من (A. Ashur & N. Bagadood, 2022; J. Ashur & N. Bagadood, 2022) التي توصلت إلى أن الصعوبات التي يواجها المعلمين في فهم البحوث العلمية، علاوة على صعوبة الوصول إليها ساهم في الحد استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة. كما أن هذه النتيجة تتوافق إلى حد كبير مع دراسة شعبي (2023)، وعزازي (2021) التي أظهرت نتائجها أن بعد المعوقات المتعلق بالمصادر والبحوث العلمية حظي بدرجة موافقة مرتفعة، أيضًا اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة كلًا من (Alghamdi, ; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019 2021؛ الحسين،2017؛ الغفيلي والعجمي، 2021**)** التي أكدت نتائجها على العديد من المعوقات التي تقع ضمن بعد المصادر والبحوث العلمية.

وأخيرًا تبين من الجدول (8) أن بُعد (المعوقات المتعلقة بالمعلمين) جاء في المرتبة الثالثة، وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على كل ما يرتبط بالمعلمين من متغيرات تحد -بشكلٍ أو بأخر- من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتي تشمل: المستوى المعرفي، والمستوى المهاري، والأفكار، والمعتقدات، والاتجاهات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب المعلم/ة بالتدريس وما يتضمنه من استخدام ممارسات ما هو إلا انعكاس لما يمتلك من معرفة وخبرات، وما يؤمن به من أفكار وما يحمله من اتجاهات، وقياسًا بذلك، عندما يفتقر المعلمون

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للكفاية المعرفية بمجال الممارسات المبنية على الأدلة، وما يترتب عليه من انخفاض في مستوى الوعي حولها، الذي سبق وأكدته عدد من الدراسات في الإطار النظري مثل دراسة العمري والزارع (2021) و دراسة J. Ashur & N. Bagadood (2022) ؛ وكذلك الآراء والاتجاهات والدافعية التي يمتلكها المعلمين اتجاه الممارسات المبنية على الأدلة، التي أيضًا سبق أن أشار لها Foster (2014) في المراجعة التي أجراها بشأن المعوقات وعوامل التمكين للممارسات المبنية على الأدلة، لذلك فإن تلك الأسباب تشكّل في مجملها حواجز تحد من استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لهذه الممارسات، ولكن بالرغم من ذلك إلا أن أفراد عينة الدراسة كانوا متحفظين في الإجابة على هذا البعد؛ حيث حظيت المعوقات المتعلقة بالمعلمين على درجة موافقة متوسطة، وتذيلت ترتيب الأبعاد؛ وترى الباحثتان بأن التفسير المحتمل لذلك التحفظ أو المعارضة الجزئية ربما يعود لسببين، أولها: قد يعود لاهتمام وزارة التعليم برفع كفاءة المعلمين وذلك من خلال اعتماد التطوير المهني التعليمي و الرخص المهنية؛ التي من شأنها أن تساهم في إلحاق المعلمين بركب التطور التعليمي والتوجهات الحديثة؛ حيث جرى تضمين أهمية الإلمام بالممارسات المبنية على الأدلة كأحد المعايير الأساسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)؛ بالتالي قد يكون لتلك الجهود انعكاس ايجابي على وعي المعلمين بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. أو ربما يكون المعلمين متحيزون في الحكم على ذواتهم؛ حيث أن هذه النتيجة بناءً على تقديرهم لأنفسهم، بالتالي فإن رؤية الانسان لنفسه ليست محايدة تمامًا، بل أن الطبيعة الإنسانية تميل غالبًا -بشكل واعي أو غير واعي- إلى التحيز للذات. وفي المجمل، تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة كلًا من (A. Ashur & N. Alghamdi, ؛Bagadood, 2022; J. Ashur & N. Bagadood, 2022; 2021 Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019؛ الحسين، 2017؛ شعبي، 2023 ؛عزازي، 2021؛ الغامدي والذيابي،2021؛ القحطاني وأباحسين، 2022) التي أشارت نتائجها إلى العديد من المعوقات المتعلقة بالمعلمين. بينما اختلفت نتيجة البعد الكلية مع دراسة شعبي (2023) ودراسة عزازي (2021) التي توصلت نتائجها إلى أن بعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين حصل على درجة موافقة مرتفعة. وتعزو الباحثتان ذلك إلى اختلاف العينة؛ حيث أن تقدير المعوقات وحدتها يختلف من مكان لأخر.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير الجنس؟" للإجابة على التساؤل تم استخدام اختبار "ت": Independent Sample T-test "

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس.

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالمعلمين	ذكر	83	3.3067	.75631	.410	.682	غير دالة
	أنثى	89	3.2584	.78442			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	ذكر	83	4.1611	.51225	.082	.935	غير دالة
	أنثى	89	4.1545	.54877			
المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	ذكر	83	3.9723	.61214	.042	.967	غير دالة
	أنثى	89	3.9764	.67639			
الدرجة الكلية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	ذكر	83	3.7719	.45679	.250	.803	غير دالة
	أنثى	89	3.7532	.52070			

يتضح من نتائج الجدول (**11**) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في درجة تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية (المعوقات المتعلقة بالمعلمين، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية، المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية)، وفقًا لمتغير نوع الجنس. وهذا يعني بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف جنسهم اجمعوا على درجة تقدير معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة بجميع أبعادها، وتفسر الباحثتان ذلك بأن معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في جوهرها تمثل عوامل واعتبارات بيئية وتنظيمية ومادية ومعرفية وليس لها ارتباط بنوع جنس المعلم، كما أنه بالرغم من أن المؤسسات التعليمية في المملكة تقدم خدماتها بشكل منفصل بين الجنسين؛ إلا أن الأنظمة التعليمية موحدة؛ مما يعني أن المعلمين باختلاف جنسهم يمرون بتجربة تعليمية متشابهة لحدٍ ما منذ مرحلة الإعداد الجامعي إلى العمل في الميدان التربوي؛ وهذا بدوره أدى إلى التقارب في منظور تقييمهم لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عزازي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير نوع الجنس في تقييم معلمي اضطراب طيف التوحد لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير المؤهل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العلمي؟" وللإجابة على التساؤل تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئة "دبلوم" بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي. تم استخدام الاختبار غير المعلمي "كروسكال والاس": Kruskal Wallis Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعا، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار "كروسكال والاس": Kruskal Wallis Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

البُعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالمعلمين	دبلوم	5	97.00	6.957	0.031	دالة
	بكالوريوس	137	90.86			
	دراسات عليا	30	64.85			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	دبلوم	5	61.80	6.234	0.044	دالة
	بكالوريوس	137	83.24			
	دراسات عليا	30	105.50			
المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	دبلوم	5	74.50	0.301	0.86	غير دالة
	بكالوريوس	137	86.90			
	دراسات عليا	30	86.68			
الدرجة الكلية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	دبلوم	5	80.80	0.499	0.779	غير دالة
	بكالوريوس	137	87.85			
	دراسات عليا	30	81.27			

تُشير نتائج الجدول (١٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الدرجة الكلية، وأحد الأبعاد الفرعية (المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية) وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية -في الدراسة الحالية- باختلاف مؤهلاتهم العلمية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اتفقوا على درجة تقدير معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، فيما يتعلق بالدرجة الكلية، وبعد المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية. وتعتبر هذه النتيجة متطابقة إلى حد ما مع دراسة عزازي (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في تقدير معوقات استخدام هذه الممارسات وفقًا للمؤهل العلمي ولكنها لم تدرس الفروق في الأبعاد الفرعية، ولعل السبب وراء هذه النتيجة يعود إلى عدم تكافؤ توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي؛ حيث أن معظم أفراد العينة تمركزوا في درجة البكالوريوس، إذ تمثلت نسبتهم 79.7% من إجمالي العينة، وهذا بدورة أدى إلى انسجام الآراء في تقدير تلك المعوقات. بينما لو نظرنا إلى الأبعاد الأخرى في نفس الجدول السابق لوجدنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـــ: (المعوقات المتعلقة بالمعلمين، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية) وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح الدبلوم في المعوقات التي تتعلق بالمعلمين، ولصالح الدراسات العليا في المعوقات التي تتعلق بالبيئة التنظيمية، مما يعني بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذين يحملون درجة الدبلوم قدّروا المعوقات المتعلقة بالمعلمين بنسبة أعلى من المؤهلات الأخرى، في حين أن الذين يحملون مؤهل دراسات عليا قيموا المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية بدرجة أعلى من بقية المؤهلات؛ في ضوء ذلك، ترى الباحثتان بأن هذه النتيجة منطقية وتصادق على النتيجة السابقة ولا تعارضها؛ حيث أن أفراد عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلات الدبلوم والدراسات العليا -وهي النسبة الأقل في الدراسة الحالية- كانت لهم رؤية مختلفة في تقدير بعض المعوقات التي ربما لها علاقة -بشكلٍ أو بأخر- بمؤهلاتهم العلمية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن بعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين يحتوى عن عوامل عديدة متعلقة بالكفايات المعرفية للمعلمين والاتجاهات والتصورات نحو تلك الممارسات، وفي المقابل فإن درجة الدبلوم تمثل أقل الفئات إعداد وتأهيل جامعي؛ لذلك قد يكون هذا مبرر لارتفاع درجة تقديرهم لبعد المعوقات المتعلقة بالمعلمين، ومن جهة أخرى، فإن بعد المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية يعبّر عن عدة عوامل خارجية لها تأثير غير مباشر في الحد من استخدام تلك الممارسات؛ مما يتطلب درجة من الوعي لمعرفة أهميتها وتقدير حدة تأثيرها على استخدام هذه الممارسات؛ لذلك قد يكون المعلمين الذين يحملون مؤهل دراسات عليا لديهم تصور واضح لتلك العوامل، مما أدى إلى تقديرهم لتلك المعوقات بحدة أعلى من المؤهلات الأخرى. وتعد هذه النتيجة متوافقة لحدٍ ما مع دراسة شعبي (2023) التي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير بين استجابات معلمات الطالبات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه في تقدير معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المؤهل العلمي، في ثلاثة أبعاد لصالح درجة الماجستير. **النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟" وللإجابة على التساؤل تم إجراء الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار " (تحليل التباين الأحادي): One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

البُعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	1.364	2	.682	1.155	.318	غير دالة
	داخل المجموعات	99.788	169	.590			
	المجموع	101.151	171				
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	بين المجموعات	.171	2	.086	.302	.739	غير دالة
	داخل المجموعات	47.848	169	.283			
	المجموع	48.019	171				
المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	بين المجموعات	1.669	2	.835	2.035	.134	غير دالة
	داخل المجموعات	69.318	169	.410			
	المجموع	70.987	171				
الدرجة الكلية للمواطنة الرقمية	بين المجموعات	.945	2	.473	1.995	.139	غير دالة
	داخل المجموعات	40.039	169	.237			
	المجموع	40.985	171				

تبين من نتائج الجدول (**13**) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة فيما يتعلق بالدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية (المعوقات المتعلقة بالمعلمين، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية، المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية)، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك يعني عدم وجود تأثير لمتغير سنوات الخبرة في درجة تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة بأبعادها المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من شعبي (2023) و عزازي (2021) التي أكدت على عدم وجود فروق في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تقدير معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وترى الباحثتان بأن التفسير المحتمل لتلك النتيجة ربما يعود إلى أن الممارسات المبنية على الأدلة تعتبر من التوجهات الحديثة نسبيًا في البيئة المحلية والعربية بشكل عام؛ مما يعني أن الرؤية العلمية لدى المعلمين عمومًا، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالتحديد في مجال الممارسات المبنية على الأدلة متساوية لحدٍ ما بصرف النظر عن مدى خبرتهم التدريسية.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: الذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تبعا لمتغير الدورات التدريبية؟" وللإجابة عن التساؤل تم إجراء اختبار "ت": Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية.

البُعد	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالمعلمين	لم أحضر دورات تدريبية	107	3.4180	.65708	2.844	.005	دالة
	حضرت دورات تدريبية	65	3.0573	.88499			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية	لم أحضر دورات تدريبية	107	4.1145	.53286	1.376	.171	غير دالة
	حضرت دورات تدريبية	65	4.2288	.52131			
المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية	لم أحضر دورات تدريبية	107	4.0178	.59871	1.133	.259	غير دالة
	حضرت دورات تدريبية	65	3.9031	.71216			
الدرجة الكلية لمعوقات استخدام الممارسات	لم أحضر دورات	107	3.8170	.44097	1.895	.060	غير دالة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البُعد	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المبنية على الأدلة	تدريبية						
	حضرت دورات تدريبية	65	3.6721	.55233			

أشارت نتائج الجدول (**14**) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في مدى تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية (المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية، والمعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية) وفقًا لمتغير الدورات التدريبية. ويدل ذلك على عدم وجود تأثير لمتغير الدورات التدريبية في درجة تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة فيما يتعلق بالدرجة الكلية، والمعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية وبالبحوث العلمية. وتعتبر هذه النتيجة متوافقة لحدٍ ما مع نتيجة دراسة عزازي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في تقدير معوقات استخدام هذه الممارسات وفقًا للدورات التدريبية ولكنها لم تدرس الفروق في الأبعاد الفرعية، بينما اختلفت مع دراسة شعبي (2023) التي اسفرت نتائجها عن وجود فروق في درجة تقدير معلمي الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لمعوقات استخدام هذه الممارسات بجميع أبعادها تبعًا لمتغير الدورات التدريبية لصالح من حضروا دورات تدريبية. وأن التفسير المحتمل لهذه النتيجة ربما يعود إلى أن هذين البعدين يحتويان على عوامل خارجية ليس لها علاقة بالدورات التدريبية. في حين لو نظرنا إلى الأبعاد الأخرى في نفس الجدول السابق لوجدنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـــ: (المعوقات المتعلقة بالمعلمين) وفقًا لمتغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح الذين لم يحصوا على دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، وهذه النتيجة مرتبطة بالتفسير السابق وتُصادق عليه؛ حيث أن هذا البعد يتضمن معوقات مرتبطة بشكل مباشر في المعلمين؛ لذلك فإن تلقي المعلمين للتدريب قد يؤدي إلى زيادة مستوى الوعي بها؛ وهذا بدوره يساهم -بشكل أو بأخر- في الحد من المعوقات التي تعود للمعلمين والعكس صحيح، وهذا التفسير ينسجم ضمنيًا مع دراسة Alhossei (2016) التي أشارت لوجود علاقة طردية قوية بين مستوى معرفة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وبين مستوى استخدامها، لذلك فإن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريب على الممارسات المبنية على الأدلة قدّروا المعوقات المتعلقة بالمعلمين بدرجة أعلى ممن حضروا دورات تدريبية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

توصيات الدراسة

انطلاقًا من نتائج الدراسة الحالية تأمل الباحثتان النظر في التوصيات التالية:

- **التوصيات التطبيقية:**

١- القيام برفع مستوى الوعي بالممارسات المبنية على الأدلة، عبر التدريب المكثف والتأهيل العالي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام هذه الممارسات.

٢- العمل على إنشاء قاعدة بيانات ضخمة للممارسات المبنية على الأدلة، واسناد مرجعيتها إلى جهة رسمية، ويتم تحديثها بشكل دوري؛ وذلك من أجل توفير بيانات دقيقة يمكن الاستناد عليها.

٣- الحرص على تهيئة البيئة المدرسية، عن طريق توفير المواد والوسائل المادية اللازمة، وكذلك تقديم الدعم والتعاون من الإدارة المدرسية.

٤- إعادة النظر في تنظيم أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتصنيفهم في الفصول، أو أن يتم تعيين معلم مساعد.

٥- العمل على توثيق الصلة بين مجتمع الممارسين (المعلمين) والباحثين، من خلال عقد شراكة تعاونية بين مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التعليم الجامعي العالي؛ من أجل تنظيم لقاءات علمية، تهدف تعزيز المسؤولية المشتركة لدى الطرفين.

٦- ضرورة إصدار دليل ارشادي من الجهات المعنية يتضمن أبرز الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

- **المقترحات البحثية:**

١- إجراء دراسة تبحث في معوقات الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر القادة والمشرفين التربويين من نفس مجتمع الدراسة الحالية ومقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

٢- القيام بإجراء دراسات حول اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

٣- القيام بدراسات نوعية تبحث بشكل متعمق بإحدى المعوقات مثل البيئة التنظيمية، أو أحد عواملها مثل التحديات التي تواجه برامج التطوير المهني -أثناء الخدمة- المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة.

٤- تطبيق دراسة تجريبية تستهدف الكشف عن أثر برنامج تدريبي عن الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى تقدير المعوقات لديهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

المراجع العربية

الحازمي، عدنان (2014). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية* (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسين، عبد الكريم (2017). *الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.* 6(21)، 52-91.

الحسيني، ناصر (2020). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. استرجع في اكتوبر8، 2022 ، من https://vision2030.gov.sa/en/

الشبرمي، بشرى عبدالحكيم؛ القحطاني، فارس حسين .(2020)*مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية. المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (15)،.56-19

الشخص، عبد العزيز؛ الكيلاني، السيد أحمد؛ أحمد، مروة (2017). *مقياس المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة الإرشاد النفسي*، (49)، 565-658.

شعبي، فاطمة إبراهيم (2023). *معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه. المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (28)، 209-240.

الشمري، ابتسام؛ الحويطي، سمر؛ السحيمي، بشاير (2021). *الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: مراجعة منهجية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(41)، 203-223.

العتيبي، بندر ناصر؛ راجح، محمد يحيى (2021). *أثر استخدام لوحة التعزيز في زيادة الانتباه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أثناء أداء المهام الكتابية داخل الصف. المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(1)، 13-37.

عزازي، أحمد (2021). *واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلميوأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 3(5)، 2416-2471.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلـــوم السلوكية*. دار الزهراء.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العمري، مرام؛ الزارع، نايف (2021). *مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة: وجهة نظر المعلمات*. *مجلة العلوم الانسانية*، (12)، 77-53.

الغفيلي، ندى خالد؛ العجمي، ناصر (2021). *درجة معرفة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية علىالأدلة ومعوقات معرفتهن بها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الغامدي،فاطمة؛ الذيابي، عبد الهادي(2021). *تحديات تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات مستندة إلى البراهين أثناء الخدمة ومقترحات التحسين*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
http://search.mandumah.com/Record/1271584

القحطاني، دلال سالم؛ أباحسين، وداد عبد الرحمن (2022). *واقع استخدام معلمات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنيةعلى الأدلة ومعوقات استخدامها*. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (24)، 115-149.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. (ط.3). دار الكتب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي التربية الفكرية*. استرجع في مايو7 ، 2022 ، من https://cutt.us/BlA7y

الوابلي، عبد الله محمد (2020). *الإعاقة الفكرية: الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية*. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

ويمر، مايكل؛ شغرين، كاري. (2021). *دليل الممارسات القائمة على الأبحاث لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية*(أ.د.ناصر سعد العجمي، مُترجِم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2016).

وزارة التعليم. (١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول)*. استرجع في نوفمبر4، 2022، من
https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/Regulato

المراجع الأجنبية

Alghamdi, A. S. (2021). *Saudi Teachers' Perspectives on Implementing Evidence-Based Practices Specifically Designed for Students with Autism Spectrum Disorder* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations.* https://digitalcommons.usf.edu/etd/9060

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence- Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7* (35), 90- 97.

American Association on Intellect and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports* (12th ed). https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Ashur, A. T., & Bagadood, N. H. (2022). Evidence-Based Practices (EBP) in Teaching Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: Obstacles and Solutions. *Int J Edu Sci*, *36*(1-3), 101-111.

Ashour, J. T., & Bagadood, N. H. (2022). Teachers' Perspectives on Using Applied Behavior Analysis Strategies to Students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: Barriers and Solutions. *Int J Edu Sci*, *37*(1-3), 25-34.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unravelling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71–82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79* (2), 135-144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cook, B., Cook, S. C., & Collins, L. W. (2016). Terminology and evidence-based practice for students with emotional and behavioral disorders: Exploring some devilish details. *Beyond Behavior, 25*(2), 4–13. https://doi.org/10.1177/107429561602500202

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum. T. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75. https://doi.org/10.1177/1053451208321452

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL*: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Net- work* (FMHI Publication #231). http://www.fpg.unc.edu/~nirn/resources/publications/ Monograph/pdf/Monograph_full.pdf

Foster, R. (2014). Barriers and Enablers to Evidence-Based Practices. *Kairaranga, 15*(1), 50-58.

Frostlund, J., & Nordgren, P. M. (2022). Evidence-based teaching in Swedish compulsory schools for pupils with intellectual disabilities. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders, 14*(1), 154–188. https://doi.org/10.1558/jircd.23205.

Greenway, R., McCollow, M., Hudson, R. F., Peck, C., & Davis, C. A. (2013). Autonomy and Accountability: Teacher Perspectives on Evidence- Based Practice and Decision-Making for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48* (4), 456- .468

Hammersley, M. (2001, September 13-15). *Some questions about evidence-based practice in education*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference,

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

University of Leeds, England. http:// www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001819.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 U.S.C. § 1400.

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W., & Sclove, S. (2003). The Practice of Business Statistics. W. H. Freeman.

Movahedazarhouligh, S. (2022). Evidence-based, empirically supported, or scientifically unsupported? An overview of the research to practice gap in early childhood special education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA), 2*(1), 37-51. https://doi.org/10.51383/jesma.2022.23

Nelson, S. R., Leffler, J. C., & Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence.* Portland, OR: North- west Regional Educational Laboratory. http://educationnorthwest.org/webfm_send/311

No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001. (2002). P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319.

Paynter, J. M., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., ... & Keen, D. (2017). Utilisation of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism*, *21*(2), 167-180.

Reichow, B. (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In Handbook of early childhood special education* (pp. 107-121). Cham: Springer.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on*

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

intellectual and developmental disabilities, 126(6), 439-442. https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439

Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). “I’m not trained for this!” Barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion: social skills interventions for elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(1), 53–66. https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع

The contribution of adopting schools project in education development from the point of view of the project participants in the Directorate of Education of Yatta

إعداد

انعام ابراهيم علي المخامرة

Inaam Ibrahim Ali Al Makhamra

مديرية التربية والتعليم - فلسطين

د. منال ماجد بكر أبو منشار

Dr. Manal Majid Bakr Abu Manshar

جامعة الخليل- فلسطين

Doi: 10.21608/jasht.2024.337380

استلام البحث: ٤ / ١٢ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٣

المخامرة، انعام ابراهيم علي و أبو منشار،منال ماجد بكر (٢٠٢٤). مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ١٧٣ – ١٩٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع، حيث اعتمد المنهج الكمي و النوعي وذلك من خلال مقابلة عدد من المشاركين في المشروع وتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة العشوائية و قوامها (٨٥) شخصا من المشاركين. توصلت الدراسة الى أن مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٦) بنسبة مئوية بلغت (٧٣.٢%).كما توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس مع وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير سنوات الخبرة و المسمى الوظيفي. ، وقد اختلفت الآراء المستطلعة في المقابلة حول جدوى مشروع التبني، فقد عكست بعض الاجابات الجانب الإيجابي من المشروع، وذلك باعتباره مساهمًا بشكل واضح في تطوير التعليم، وخاصة المناهج، من خلال الدعم المقدم من المجتمع المحلي، وتقليل الحاجة إلى الدول المانحة، التي تقدم الدعم المشروط. مع ظهور اراء اخرى تحدثت عن الجانب السلبي لمشروع التبني حيث قلل من عمليات الدعم للمدارس وحصرها في بعض المدارس المشاركة بالمشروع فقط.

الكلمات المفتاحية: مشروع تبني المدارس، مديرية التربية والتعليم – يطا.

Abstract:

The study aimed at examining the contribution of the adopting schools project in achieving the development of education from the point of view of the project participants .The arithmetic mean for the total score was (3.66), with a percentage of (73.2%).It is also found that there were no statistically significant differences according to the gender variable, with statistically significant differences according to the years of experience and job title variables. The opinions of the respondents differed in the interview about the feasibility of the adoption project, as some of the answers reflected the positive side of the project, as it clearly contributes to the development of education, especially the curricula, through the support provided by the local community, and reducing the need for donor countries, which provide conditional support. Some other

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

answers reflected the negative side of the adoption project, as it reduced the support operations for schools and limited them only to the schools which are participating in the project.

Keywords: School Adoption Project, Directorate of Education - Yatta

المقدمة:

يخوض الشعب الفلسطيني صراعا مريرا فقد تعرضت مناهج التربية والتعليم في الضفة الغربية والقطاع إلى محاولات متكررة لتشويه التاريخ الفلسطيني ولذا تتصدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لهذه المحاولات بشكل مستمر برغم ضيق المساحة وضعف الامكانات وصعوبة التحديات.

ولذلك أطلقت وزارة التربية والتعليم مشروع التبني في المدارس وهو مشروع حديث بدأ في بداية شهر آب ٢٠٢١، وقد جاء لتحسين المساهمة المجتمعية في التعليم وتوفير بيئة مدرسية آمنة وصحية محصنة من أي ابتزاز سياسي تمويلي، لتحقيق سيادة التعليم والمناهج، حرصا على القرار الوطني المستقل في التعليم، وذلك بتخصيص بطاقة لكل مدرسة تعبر عن احتياجاتها، ثم عمل مسح وطني للنتائج، حيث تبين وجود مئات المدارس في الضفة وغزة والقدس بحاجة إلى تأهيل شامل، والبعض بحاجة لتأهيل جزئي، وعدد آخر بحاجة لتمكين علمي وتكنولوجي(وزارة التربية والتعليم,٢٠٢١).

و جاء هذا البحث للكشف عن كيفية تأثير مشروع التبني على التعليم، ومدى تقبل المجتمع المحلي لهذا المشروع، وذلك لاعتبار المدرسة نواة المجتمع كما ان المجتمع هو نتاج المدرسة، ويعتبر تدني مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي سببا رئيسيا يؤدي لضعف أداء المدرسة كمؤسسة معنية بإحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتفعيل عمليات البناء والتحضر وزيادة حركة التطور في المجتمع كما أن تدني هذه العلاقة يؤدي أيضا إلى تفكك المجتمع وعدم مقدرته على دعم أهم مؤسساته الاجتماعية.

مشكلة البحث وأهميته وأهدافه:

تشكل المدرسة محورا مهما في حياة المجتمع الفلسطيني ونظرا لأنه يعيش الظروف السياسية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية الاستثنائية الصعبة التي لها انعكاسات سلبية على العملية التعليمية، من المهم التعرف على احد المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية وهي البيئة المدرسية التي ترتبط ارتباطا كبيرا مع مخرجات العملية التعليمية من حيث تحصيل الطلبة الدراسي والمستوى النمائي الذي وصلوا اليه، الامر الذي ينعكس بدوره على طريقة تكيفهم مع المحيط ومقدار تمتعهم بالصحة النفسية ومن هنا واجه التربويون الفلسطينيون تحديات جمة من أجل المحافظة على المدرسة وتحسينها للنهوض بالمجتمع والطلبة في ظل الأوضاع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الراهنة، و هنا برزت الحاجة للاطلاع على واقع البيئة المدرسية في فلسطين وعلى الية تحسينها، والتعرف على مشروع التبني في المدارس ومدى استيعاب المجتمع المحلي لهذا المشروع وتقبلهم له,من هنا هدفت الدراسة للتعرف إلى كيفية مساهمة مشروع التبني في تحسين واقع المدارس الفلسطينية الحكومية المتبناة وتحقيق سيادية المناهج والتعليم في المجتمع ، ومدى تقبل المجتمع المحلي لهذا المشروع وفوائده المتحققة.

اسئلة البحث:

السؤال الأول : ما واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا؟

السؤال الثاني : هل تختلف استجابات أفراد العينة حول واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا باختلاف الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي؟

كما تلخصت أسئلة المقابلة بالتالي:

- كيف ساهم مشروع التبني في تحسين واقع المدارس الفلسطينية الحكومية المتبناة؟
- كيف ساهم مشروع التبني في تحقيق سيادية المناهج والتعليم؟
- كيف تقبل المجتمع المحلي مشروع التبني؟
- ما المأمول تحقيقه من خلال مشاريع التبني في المدارس الفلسطينية الحكومية؟

محددات البحث:

تناولت هذه الدراسة تبني المدارس بين الواقع والمأمول ضمن الحدود التالية:

- **محدد مكاني:** طبقت هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم يطا.
- **محدد زماني:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٢-٢٠٢١.
- **محدد مفاهيمي:** تحددت هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

مفاهيم الدراسة:

مشروع تبني المدارس: هو عبارة عن برنامج أطلقته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويعمل على إتاحة المجال للراغبين بتقديم الدعم والتبرعات للمدارس المحتاجة إلى صيانة أو ترميم سواء أكان جزئيًا أو كليًا، وذلك حسب حاجة المدرسة، حيث تصبح المدرسة مؤهلة وقادرة على احتضان الطالب، وتقديم الخدمة التعليمية حسب الأصول وبأحدث الأساليب، ما يوفر تعليم قوي ومميز (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١).

مديرية التربية والتعليم-يطا: تعد رابعة مديريات محافظة الخليل، وقد أنشئت عام ألفين وثلاثة عشر في مدينة يطا، جنوبي الخليل، التي بلغ عدد المدارس التابعة لها اليوم اثنتين وتسعين مدرسة، منها أربع وعشرون مدرسة للطّلبة الذكور، وأربع وعشرون أخرى للإناث، وواحدة وأربعون مدرسة مختلطة، إضافة إلى ثلاث مدارس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خاصة، منها اثنتان تابعة للجمعية الخيرية من الناحية الإدارية، ومدرسة أخرى لتعليم الصمّ (مديرية التربية والتعليم-يطا، ٢٠٢٢).

الإطار النظري:

كان يقتصر دور التعليم قديما على محو الأمية، وتعليم الكتابة والقراءة، غير أنه اليوم أضحى المحرك الرئيس لحركة التغيير في المجتمعات المختلفة؛ فقد أصبح نوعا من الاستثمار، ليواكب النهضة التكنولوجية، والتقدم العلمي، لذا فقد بات الاهتمام بالتعليم واحدا من الركائز الأساسية المرتبطة ضمنا بتطور أيّ من المجتمعات، بل تعدى ذلك ليصبح إصلاح التعليم وتطويره القضية الرئيسة والشغل الشاغل للحكومات والشعوب على حد سواء، ويظهر ذلك جليا في القفزة النوعية التي حققتها نهضة التعليم لتتصدر أولويات خطط التنمية وبرامجها، بل احتلت حيزا واسعا في الخطاب السياسي الرسمي والشعبي، وصارت على رأس أنشطة الهيئات والمنظمات المحلية والإقليمية والعالمية، وبرامجها، إذ عقدت اللقاءات والمؤتمرات الداخلية والخارجية لمناقشتها، لتحتلّ عملية تمويل التعليم والإنفاق عليه في مقدمة القضايا.

وتجدر الإشارة إلى العلاقة الوثيقة بين دراسة تكلفة التعليم وتمويله، فمن خلال تحديد تكلفة التعليم في المستقبل القريب والبعيد تركز الجهود على البحث عن مصادر لتمويل هذه التكلفة، أهي الدولة بمفردها؟ أم الدولة وأولياء الأمور، وأصحاب الشركات التي تستفيد من العمالة المتعلمة؟ أم هناك مصادر أخرى غير المذكورة؟ وكيف يكون التوازن بين الموارد العامة والخاصة في التمويل في حالة الاعتماد عليهما معا، وهناك أسئلة أخرى مهمة جدا، تحاول كل دولة أن تجيب عنها بالشكل الذي يناسب ظروفها (عابدين، ٢٠٠٤).

ويتزايد الاهتمام بعملية تمويل التعليم والإنفاق عليه ومدى توفر الأموال اللازمة له، كون التمويل يعد مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات النظام التعليمي، ويعد المسؤول الأول عن كثير من المشكلات التي يواجهها التعليم، وأهم عوامل تحقيق كفاءة التعليم وتطويره، والوفاء بمتطلباته من الموارد البشرية والمادية، وبدون التمويل اللازم يقف التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، لذلك، فإنّ التمويل يقف عقبة أمام طموح الدول في تحقيق آمالها التعليمية (مجاهد، ٢٠٠٨).

إضافة إلى أن مفهوم المشاركة المجتمعية من المفاهيم المهمة التي تشير إلى ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة متعلقة بالمجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية كافة، مع ضرورة تركيز الضوء على المشاركة المجتمعية في مجال التعليم، حيث تعد تلك المشاركة من أهم لوازم مواجهة قضايا التعليم، خاصة وأن الموارد الحكومية مهما تضاعفت لا تستطيع وحدها أن توجه قضايا التعليم ومشروعات إصلاحه وتطويره، لذا لا بد من تضافر الجهود الذاتية للمجتمعات مع الجهود الرسمية لتطوير التعليم ومواجهة مشكلاته وقضاياه، التي تعد من أهم قضايا المجتمع(دعبس، ٢٠٠٩).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التمويل الخارجي:

تعتبر قضية التمويل من أهم العوامل التي تعيق عمل المنظمات وتحد من نشاطها، ويلعب التمويل المالي دورا محوريا في تحديد اتجاهاتها، حيث تتأثر قضية الحصول على التمويل بجدول أعمال الجهات المانحة واستراتيجيتها وأهدافها، التي تحرص على تقديم الدعم الفني والمالي للمنظمات.

فقد أوضح أو عيشة في دراسته (٢٠٢٠) أن التمويل المشروط سياسيا، له أجندات خاصة استجابت له المنظمات مع الشروط السياسية لملمولين أكثر من تنمية المجتمع الفلسطيني ما أثر على طبيعتها ودورها.

ويخضع التمويل الأجنبي لمجموعة من المعايير والشروط التي يضعها الممولون وفقا للتشريعات القانونية الناظمة والبرامج التمويلية، لتعبر عن مصالحهم وأهدافهم بما يتلاءم وتوجهاتهم وفق شروط تؤمن ترسيخ مفهوم التبعية، وتعد المعونة الأجنبية إحدى الأدوات الأساسية للسياسة الخارجية في النظام العالمي، ووفقا لأدبيات العلاقات الدولية فإن العوامل السياسية والاقتصادية تؤثر في الغالب بشكل كبير على تدفقات المعونة، ويظهر هذا التأثير واضحًا في عملية صنع القرار في الدول المانحة للمعونات، وبالتالي في أهدافها من حيث التدخل في شؤون الدول الأخرى الداخلية.

وفي خصوصية الوضع الفلسطيني الذي يرنو للمساعدات الخارجية في مختلف المجالات الحيوية في المجتمع، فإن الدول الداعمة باتت معونتها منوطة بحجم أثرها في ركيزة التعليم باعتباره واحدا من معالم الفلسطينيين، ما أتاح لتلك الدول المجال للتدخل في توجيه المنهاج، وبناء خططه العريضة، كما وضح مسؤولون فلسطينيون مؤخرا عن وجود اشتراطات أوروبية تتعلق بضرورة مراجعة وتعديل المناهج المدرسية الفلسطينية لاستئناف التمويل الأوروبي المتوقف منذ مطلع العام الماضي (رأي اليوم، ٢٠٢٢).

نحو سياسات فاعلة لمواجهة التمويل المشروط سياسيًا للمؤسسات الأهلية الفلسطينية:

إن غياب سياسات فاعلة لمواجهة التمويل المشروط سياسيًا، قد يساهم في تعزيز ارتباط هذه المؤسسات بأجندة الممول وأهدافه على حساب أجندتها الوطنية، للحفاظ على التمويل وديمومة عملها، وهو ما تسعى هذه الورقة إلى توضيحه من أجل تعزيز حالة المواجهة والحفاظ على الأجندة الوطنية للمؤسسات الأهلية الفلسطينية، و المحافظة عليها من الانهيار، وتحمي موظفيها والشرائح المستفيدة منها عبر ضمان ديمومة عملها، فقد تم اقتراح بدائل فعّالة لمواجهة التمويل الخارجي المشروط للمؤسسات الأهلية الفلسطينية، بما يحقق ديمومتها من جهة، ويعزز اتساقها مع أجندتها وأهدافها الوطنية من جهة ثانية (طناني، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من البدائل المطروحة-تعزيز التمويل الداخلي:

إن تعزيز التمويل الداخلي للمؤسسات، يقلص الاعتمادية على التمويل الخارجي بشكل عام، وفي الوقت ذاته يمنحها فرصة المناورة أمام اشتراطات التمويل الخارجي، ما يساهم، بشكل مباشر، في إمكانية كسر الشروط السياسية من جهة، ويعزز عمل المؤسسات من جهة أخرى، وهذا يتطلب عملًا تكامليًا ما بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية (القطاع الخاص والأهلي) لتحقيق متطلبات البديل.

ومما لا شك فيه أن العلاقة التشاركية بين المجتمع المحلي والمدرسة في العديد من دول العالم قد أخذت في التزايد المضطرد في العصر الحالي من خلال التعاون في مجالات التجديد والتطوير التربوي وارتباط هذه الشراكة بالتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحل كثير من مشكلات الطلبة السلوكية والتعليمية (حميد، ٢٠٠١).

والاهتمام بتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع يكمن في إطار العلاقة الوظيفية المتزامنة لأن المدرسة نتاج للبيئة الاقتصادية والاجتماعية والفكرية الثقافية لمجتمعها، والمناخ الطبيعي للأفراد الذين تتشكل هويتهم وتتطور مهاراتهم وخبراتهم من خلال المدرسة كي يصبحوا بعد تخرجهم عوامل بناء وتطوير للمجتمعات التي ترعرعوا فيها (حتاملة، ١٩٩٦).

ويتم إصلاح المدارس والأنظمة التعليمية من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، إذ يجب أن يكون هناك شبكة واسعة بين التعليم والمجتمع من خلال المؤسسات التربوية والثقافية والاجتماعية (Kizlik, 2008).

وقد اتجهت المجتمعات الحديثة إلى النظر للمدرسة ليس بكونها مؤسسة تعليمية فقط، بل بكونها مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية تقوم على خدمة المجتمع والتعرف إلى موارده واحتياجاته، وقد برز في هذا الإطار مفهوم المدرسة المجتمعية، ما يعني عدم اقتصار دور المدرسة في ضوء هذا المفهوم على تعلم وتعليم التلاميذ فحسب، بل يتعدى ذلك الى الدور الحيوي الذي تمارسه في تطوير محيطها والتفاعل معه، ويؤكد مفهوم المدرسة المجتمعية المعتمد على النظام التفاعلي المفتوح للتعايش وتبادل المنافع في المجتمع واقع المدرسة المعاصرة التي أصبحت كينونتها تستمد من انفتاحها وتفاعلها مع قضايا وحاجات مجتمعها (AL sultan, 2008).

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الكمي والنوعي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي بكونها مصدرا مباشرا لجمع البيانات بمعنى البحث عن الحقيقة من أفواه أفراد العينة ذوي العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة ثم تحليلها وتفسيرها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات و المقابلة كأداة للبحث لجمع البيانات عن طريق جمع المعلومات من المشاركين من ذوي العلاقة (المعلمين /مدير تربية يطا/ مدراء مدرسة متبناة / أعضاء لجان التبني في مدارس داخل يطا).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدّراسة من جميع العاملين في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا ومن لهم علاقة مباشرة بمشروع التبني في مديرية التربية والتعليم يطا (مدير التربية والتعليم-يطا/ مديرة مدرسة بها مشروع التبني/ أحد أفراد أعضاء لجان التبني في مدرسة داخل يطا)خلال العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٨٥) من العاملين في مديرية تربية وتعليم يطا، بنسبة (٥%) من مجتمع الدّراسة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

الجدول (١): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٧	٤٣.٥
	انثى	٤٨	٥٦.٥
	المجموع	**85**	**100.0**
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	١٣	١٥.٣
	٦-١٠ سنوات	١٣	١٥.٣
	أكثر من ١١ سنة	٥٩	٦٩.٤
	المجموع	**85**	**100.0**
المسمى الوظيفي	معلم	٩	١٠.٦
	مدير	٧٠	٨٢.٣
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٦	٧.١
	المجموع	**85**	**100.0**

أداة الدّراسة

تم اعداد الاستبانة، والتي تم بناؤها وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت من (٢٠) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية (تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة، تفعيل سيادية التعليم، مأسسة عملية الدعم، الدعم والتقبل الفكري المجتمعي) بهدف قياس واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا كما تم إعداد مجموعة من اسئلة المقابلة كأداة ثانية للدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أدوات الدّراسة على خمسة من المحكمين، وتم التعديل والإضافة والحذف بناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين.

كما تم التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائيّة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الدّراسة في كل فقرة مع الدرجة الكلية لواقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا ، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (٢): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة مع الدرجة الكلية مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	1	0.809**	0.00	مأسسة عملية الدعم	1	0.822**	0.00
	2	0.746**	0.00		2	0.802**	0.00
	3	0.703**	0.00		3	0.431**	0.00
	4	0.735**	0.00		4	0.727**	0.00
	5	0.699**	0.00		5	0.792**	0.00
تفعيل سيادية التعليم	1	0.717**	0.00	الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	1	0.284**	0.00
	2	0.767**	0.00		2	0.725**	0.00
	3	0.830**	0.00		3	0.819**	0.00
	4	0.800**	0.00		4	0.711**	0.00
	5	0.737**	0.00		5	0.668**	0.00

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq ٠.٠١$)

يشير الجدول (٢) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه، وللتحقق من صدق البناء للمجالات أجري استخراج معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

الارتباط	معامل الارتباط
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة X الدرجة الكلية	0.848**
تفعيل سيادية التعليم X الدرجة الكلية	0.889**
مأسسة عملية الدعم X الدرجة الكلية	0.920**
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي X الدرجة الكلية	0.853**

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq ٠.٠١$)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (٣) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، حيثُ أنّ معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تشترك معاً في قياس مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع .

ثبات أداة الدراسة:

الجدول (٤): معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة لمدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	٧	٠.٧٠٢
تفعيل سيادية التعليم	٩	٠.٩١٥
مأسسة عملية الدعم	٤	٠.٨٢١
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	٦	٠.٧٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	**٢٠**	**٠.٩٣١**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٤) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس تحقق أهداف الدراسة، وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، إذ تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (٠.٧٠٢ – ٠.٩١٥)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٣١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

تصحيح المقياس

تصحح الإجابات على فقرات المقياس من خلال إعطاء الإجابة (كبيرة جداً ٥ درجات)، والإجابة (كبيرة ٤ درجات)، والإجابة (متوسطة ٣ درجات)، والإجابة (منخفضة درجتين)، والإجابة (منخفضة جداً درجة واحدة).

وتم تقسيم طول السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدّراسة (العاملين في مديرية تربية وتعليم يطا)، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يلي:

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس-الحد الأدنى للمقياس = (٥-١) = ٤

عدد الفئات = ٣

طول الفئة = مدى المقياس ÷ عدد الفئات

= ٤ ÷ ٣ = ١.٣٣

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بإضافة طول الفئة (١.٣٣) للحد الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية، تم تحديد درجة الموافقة على مقياس الدراسة حيث كانت الفئة (٢.٣٣ فأقل) درجة منخفضة، والفئة (٢.٣٤-٣.٦٧) درجة متوسطة، والفئة (٣.٦٨ فأكثر) درجة مرتفعة.

الأسلوب الإحصائي

حللت بيانات الدّراسة بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدّراسة، باستخدام حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، من خلال استخراج التكرارات والأوزان النسبية، والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل الأحادي واختبار (ت).كما تم تحليل بيانات المقابلة باستخدام منهجية جيليجان.

نتائج الدّراسة

نص السؤال الأول على: ما مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر الاطراف المشاركة بالمشروع ؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع، وذلك كما يتضح في الجدول (٥).

الجدول (٥): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع ، مرتبة تنازلياً: (ن=٨٥)

البعد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	1	4.08	0.86	81.6	١	مرتفعة
	2	4.01	0.87	80.2	٢	مرتفعة
	3	3.92	0.80	78.4	٣	مرتفعة
	5	3.83	0.76	76.7	٤	مرتفعة
	4	3.16	1.12	63.3	٥	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		**3.80**	**0.61**	**٧٦.٠**	**١**	**مرتفعة**
تفعيل سيادة التعليم	5	3.69	0.83	73.9	١	مرتفعة
	1	3.62	1.06	72.5	٢	متوسطة
	4	3.58	0.97	71.5	٣	متوسطة
	3	3.57	0.92	71.5	٤	متوسطة
	2	3.46	1.01	69.3	٥	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		**3.58**	**0.69**	**٧١.٦**	**٤**	**متوسطة**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البعد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة
مأسسة عملية الدعم	2	3.75	0.77	75.0	١	مرتفعة
	1	3.68	0.82	73.6	٢	مرتفعة
	4	3.58	0.94	71.5	٣	متوسطة
	5	3.56	0.92	71.3	٤	متوسطة
	3	3.55	0.90	71.0	٥	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		**3.62**	**0.67**	**٧٢.٤**	**٣**	**متوسطة**
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	5	3.86	0.80	77.2	١	مرتفعة
	4	3.69	0.87	73.9	٢	مرتفعة
	2	3.68	0.85	73.7	٣	مرتفعة
	3	3.60	0.86	72.0	٤	متوسطة
	1	3.34	1.02	66.8	٥	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		**3.63**	**0.64**	**٧٢.٦**	**٢**	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.66**	**0.60**	**٧٣.٢**		**متوسطة**

تشير البيانات الموضحة في الجدول (٥)، أن مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٦) بنسبة مئوية بلغت (٧٣.٢%). ويتضح من الجدول (٥) أن تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة احتل المركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠) ونسبة مئوية بلغت (٧٦.٠%)، وجاء الدعم والتقبل الفكري المجتمعي في المركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) ونسبة مئوية بلغت (٧٢.٦%)، وجاء مأسسة عملية الدعم في المركز الثالث بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢) ونسبة مئوية بلغت (٧٢.٤%)، وجاء في المركز الرابع تفعيل سيادية التعليم بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٨) ونسبة مئوية بلغت (٧١.٦%).وتفسر النتيجة بأن هناك اراء مؤيدة لمشروع التبني على اعتباره بأنه مشروع يوفر الامكانيات التي نريد للمدارس ويساهم في تطورها كما انه يساهم في دعم الادارات المدرسية لتوفير احتياجات المدارس لكن هناك بعض الآراء التي لم تلاحظ اثر هذه المشاريع بشكل كافي على المدارس والمناهج وبذلك كانت النتائج متوسطة.وهذا يتفق مع نتائج المقابلة والتي عكست بعض الاراء الايجابية وبعض الآراء السلبية حول الموضوع.

السؤال الثاني: هل تختلف استجابات أفراد العينة حول مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع باختلاف الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي؟

أولاً: الفروق في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع .

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفقاً لمتغير الجنس.

تم استخدم اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في متوسطات واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول (٦) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	ذكر	37	3.84	0.58	0.437	0.663
	انثى	48	3.78	0.64		
تفعيل سيادية التعليم	ذكر	37	3.74	0.90	1.501	0.137
	انثى	48	3.47	0.76		
مأسسة عملية الدعم	ذكر	37	3.69	0.72	0.834	0.406
	انثى	48	3.57	0.65		
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	ذكر	37	3.70	0.74	0.819	0.415
	انثى	48	3.59	0.56		
الدرجة الكلية	ذكر	37	3.74	0.67	1.071	0.287
	انثى	48	3.60	0.56		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) ما يلي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير الجنس، عند الدرجة الكلية والأبعاد (تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة، تفعيل سيادية التعليم، مأسسة عملية الدعم، الدعم والتقبل الفكري المجتمعي)، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥).وتفسر هذه النتائج بأن المشاركين بالمشروع ذكورا واناثا يطبقون نفس الشروط والخطوات للمشروع كما ان النتائج المتحققة متشابهة لحد كبير خاصة ان هذه الدراسة اجريت في منطقة يطا والتي تخضع مدارسها لنفس الظروف. وهذه النتيجة تم ملاحظتها عند اجراء المقابلات حيث ان اراء المشاركين والمشاركات كانت متقاربة.

ثانياً: الفروق في واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تم استخدم تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لغايات فحص الفروق في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (٧) نتائج تحليل التباين المتعدد (ANOVA) للفروق في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	بين المجموعات	1.761	2	0.881	2.446	0.093
	داخل المجموعات	29.517	82	0.360		
	المجموع	31.278	84			
تفعيل سيادية التعليم	بين المجموعات	2.305	2	1.152	1.712	0.187
	داخل المجموعات	55.199	82	0.673		
	المجموع	57.503	84			
مأسسة عملية الدعم	بين المجموعات	3.791	2	1.896	4.472	0.014*
	داخل المجموعات	34.755	82	.424		
	المجموع	38.546	84			
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	بين المجموعات	5.118	2	2.559	7.022	0.002**
	داخل المجموعات	29.885	82	0.364		
	المجموع	35.003	84			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.884	2	1.442	4.217	0.018*
	داخل المجموعات	28.041	82	0.342		
	المجموع	30.926	84			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٧) ما يلي:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، عند الدرجة الكلية وعند الأبعاد (مأسسة عملية الدعم، الدعم والتقبل الفكري المجتمعي)، ولذا كانت النتائج لصالح ذوي الخبرة وذلك لكون مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥)، بينما لم توجد فروق عند الأبعاد (تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة، تفعيل سيادية التعليم)، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥).

لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (٨).

الجدول (٨) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	٥ سنوات فأقل	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
مأسسة عملية الدعم	٥ سنوات فأقل	٣.٩٢	----	٠.٤٤٢٥٦٨	
	٦-١٠ سنوات	٣.٩٥		----	٠.٤٧٣٣٣٨
	أكثر من ١١ سنة	٣.٤٨	-٠.٤٤٢٥٦٨	-٠.٤٧٣٣٣٨	----
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	٥ سنوات فأقل	٣.٩٦	----	٠.٤٨٧٨١٠	
	٦-١٠ سنوات	٤.٠٤		----	٠.٥٧٢٤٢٥
	أكثر من ١١ سنة	٣.٤٧	٠.٤٨٧٨١٠-	-٠.٥٧٢٤٢٥	----
الدرجة الكلية	٥ سنوات فأقل	٣.٩٨	----	٠.٤٣٩٦٦٨	
	٦-١٠ سنوات	٣.٨٩		----	٠.٣٥٣١٢٩
	أكثر من ١١ سنة	٣.٥٤	-٠.٤٣٩٦٦٨	-٠.٣٥٣١٢٩	----

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن الفروق مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع تبعا لمتغير الخبرة كانت بين ذوي الخبرة (٥ سنوات فأقل) وذوي الخبرة (أكثر من ١١ سنة) لصالح ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (من ٦-١٠ سنوات) وذوي الخبرة أكثر من ١١ سنة لصالح ذوي الخبرة (٦-١٠ سنوات).

ثالثاً: الفروق مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخدم تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لغايات فحص الفروق في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الجدول (٩) نتائج تحليل التباين المتعدد (ANOVA) للفروق في واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	بين المجموعات	3.006	2	1.503	4.359	0.016*
	داخل المجموعات	28.272	82	0.345		
	المجموع	31.278	84			
تفعيل سيادية التعليم	بين المجموعات	7.925	2	3.963	6.554	0.002**
	داخل المجموعات	49.578	82	0.605		
	المجموع	57.503	84			
مأسسة عملية الدعم	بين المجموعات	4.168	2	2.084	4.971	0.009**
	داخل المجموعات	34.378	82	0.419		
	المجموع	38.546	84			
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	بين المجموعات	3.899	2	1.949	5.139	0.008**
	داخل المجموعات	31.104	82	0.379		
	المجموع	35.003	84			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.372	2	2.186	6.750	0.002**
	داخل المجموعات	26.554	82	0.324		
	المجموع	30.926	84			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٩) ما يلي:

أظهرت النتائج و وجود فروق دالة إحصائياً في مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، عند الدرجة الكلية وعند الأبعاد (تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة، تفعيل سيادية التعليم، مأسسة عملية الدعم، الدعم والتقبل الفكري المجتمعي)، وذلك لكون مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥). لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (١٠).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الجدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق مدى مساهمة مشروع تبني المدارس في مديرية تربية وتعليم يطا في تحقيق تطور التعليم من وجهة نظر المشاركين بالمشروع وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	معلم	مدير	موظف في مكتب التربية والتعليم
تفعيل دور المجتمع المحلي الداعم للمدرسة	معلم	٤.٣١		٠.٥٨٨٢٥٤	
	مدير	٣.٧٢	-٠.٥٨٨٢٥٤		
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٤.٠٠			
تفعيل سيادية التعليم	معلم	٤.١٢		٠.٦٧٨٤٩٢	
	مدير	٣.٤٤	-٠.٦٧٨٤٩٢		-٠.٩٥٠٧١٤
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٤.٤٠		-٠.٩٥٠٧١٤	
مأسسة عملية الدعم	معلم	٤.٢٠		٠.٦٧٧٨٥٧	
	مدير	٣.٥٢	-٠.٦٧٧٨٥٧		
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٣.٩٠			
الدعم والتقبل الفكري المجتمعي	معلم	٤.١٥		٠.٦١٧٦٩٨	
	مدير	٣.٥٣	-٠.٦١٧٦٩٨		
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٤.٠٠			
الدرجة الكلية	معلم	٤.١٩		٠.٦٤٠٥٧٥	
	مدير	٣.٥٥	-٠.٦٤٠٥٧٥		-٠.٥١٦٩٦٤
	موظف في مكتب التربية والتعليم	٤.٠٧		٠.٥١٦٩٦٤	

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن الفروق في واقع مشروع تبني المدارس من وجهة نظر الأطراف المشاركة في المشروع في مديرية التربية والتعليم يطا وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي كانت بين المعلمين والمديرين لصالح المعلمين عند الدرجة الكلية وجميع المجالات، وكذلك كانت الفروق بين المديرين والموظف في مكتب التربية والتعليم لصالح الموظف في مكتب التربية والتعليم عند الدرجة الكلية ومجال تفعيل سيادية التعليم.وذلك لان العمل المطلوب اداءه في المشاريع مطلوب من الموظفين في التربية والتعليم وبالتالي يدركون ماهيته كما ان ايجابيات المشروع تنعكس على المعلمين بشكل ايجابي من خلال المناهج والبيئة الصفية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المقابلات:

بعد إجراء المقابلات، تم تحليل النتائج من خلال الترميز ، والوصول إلى فئات تتناسب وأسئلة البحث لتحقيق أهداف الدراسة، إذ تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من البحث باستخدام تحليل المحتوى لنص المقابلة وتبيان العملية التكرارية، ومن ثم ترميز النصوص للحصول على الأفكار الرئيسية.

النتائج والمناقشة:

بما أنّ البحث قد تمحور حول تبني المدارس ما بين الواقع والمأمول، فقد أجريت عشرة مقابلات مع المشاركين، الذين تم اختيارهم بشكل قصدي، وذلك لصلتهم المباشرة بموضوع التبني بهدف الحصول على المعلومات من موطنها، وصياغة أسئلة المقابلة، وتحديد مواعيد مع المشاركين لاجراء المقابلات بما يتوافق مع ظروفهم، تم تحليل البيانات باستخدام **منهجية جيليجان** بعد ان تم استخراج الفئات والثيمات من المقابلات، وفيما يلي عرض للتحليل وفق **منهجية جيليجان**:

تحليل جليجان للمقابلة

رقم المرحلة	مراحل التحليل	التحليل
الأولى (voice 1)	القضية، المشاركون، أهم الأشياء التي ذكروها	**المشاركون ذوي العلاقة:** مدير التربية والتعليم-يطا، مديرة مدرسة بها مشروع تبني، وأحد أعضاء مجلس تبني احدى المدارس, عدد من المعلمين **القضية:** تحدث المشاركون عن موضوع تبني المدارس في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم يطا، وما الواقع والمأمول من هذا المشروع، وكيف أثر هذا المشروع على سيادية التعليم، وكيف ساعد في تطوير الدارس، وكذلك كيف كان تقبل المجتمع له.
الثانية (voice 2)	الثقافة الموجودة لدى الافراد	أوضح جميع المشاركين أن المجتمع الفلسطيني داعم تاريخيا خصوصا لقطاع التعليم، واعتمد أسلوب الفزعة منذ القدم.ويؤمنون بأهمية تطوير المدارس
الثالثة (voice 3)	النظرة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع	تم التوضيح بأن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقة تشاركية ووطيدة منذ القدم، حيث اتفق جميع المشاركون على ان العلاقة جيدة ما بين أطراف العملية التعليمية كم أوضح المشاركون أن الانتماء الحقيقي يظهر في هذه المشاركة لافراد المجتمع مع المدرسة.
الرابعة (voice 4)	ما هي المشاعر الموجودة؟	يوجد تقبل للفكرة من الاغلب، والغاية هي النهوض بمدارسنا، وتظهر المشاعر الإيجابية نحو المشروع، خصوصا أنه تم انتقال الأثر الى مؤسسات أخرى، وإيجاد مشاريع بمسميات أخرى للدعم.لكن هناك بعض الاراء التي تحدثت عن عدم استفادة جميع المدارس من هذه المشاريع وهي محصورة في بعض المدارس التي تتلقى الدعم.
الخامسة (voice 5)	ملاحظة اللغة الكلامية هل يوجد	• المنهاج شيفرا خاصة بالفلسطينيين. • الدعم قديما كان يعتمد نظام الفزعة. • المجتمع المحلي يشكل رافعة قوية لسيادية التعليم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	استعارات؟ ما الكلمات المكررة بالمقابلة؟	• لجنة التبني دورها مهم. • حجب بعض المتبرعون تقديم يد العون بحجة وجود لجنة تبني. • الدول المانحة لها متطلباتها ، فيجب أن نضع أيدينا بأيدي بعض.
السادسة (voice 6)	هل يوجد تناقضات؟	وضح بعض المشاركون أن التبني لاقى استحسان كبير جدا وتقبل من المجتمع، بينما البعض الاخر وصفها بأنها تنصل للحكومة من واجباتها وأنها أثقلت كاهل المجتمع ولا يوجد استحسان للمشروع بشكل تام، وبما أنه ألقي الحمل عليهم فلا بد من القيام بالتعاون لسد احتياجات المدارس.
السابعة (voice 7)	احتجاج أو معارضة؟	• احتجاج عضو مجلس التبني على المشروع لأنه يثقل كاهل المجتمع وتنصل الحكومة من واجباتها وبالتالي يصل الدعم للمدارس المشاركة فقط. • أوضح أنه لا بد من القيام بمشاريع ذاتية وغير وهمية لسد احتياجات الدولة. • أوضح قائلا: بما أن الاب مسؤول عن اسرته فالحكومة مسؤولة عن الشعب. • مشروع التبني حد من حجم المتبرعين للمدارس بشكل عام.
الثامنة (voice 8)	القضايا المتكررة	• مجتمع داعم: (المجتمع الفلسطيني داعم تاريخيا/ اعتماد نظام الفزعة بالمدارس/ المشروع قائم ولن يؤثر شيء عليه/ البدئ بالعمل/ لجنة التبني نقطة وصل بين المدرسة و المجتمع). • سيادية التعليم: (قلل مشروع التبني من حاجتنا لدعم الدول المانحة المشروط وقيام المجتمع المحلي بسد الاحتياجات قدر المستطاع الذي بدوره حقق سيادية التعليم). • مأسسة عملية التعليم: (حيث تم وضع إطار قانوني لعمليات التبرع، وتنظيمها بشكا أكبر حتى يستفيد أكبر قدر ممكن من المدارس من هذا الدعم). • تقبل الفكرة: (تقبل الفكرة بشكل واسع)
التاسعة (voice 9)	الفكرة الرئيسية التي تعلمتها عن المشارك	• مشروع التبني يقلل من حاجتنا للدول المانحة، الذي بدوره يعطينا الحق فيما نملق، ونحقق سيادية التعليم. • المجتمع الفلسطيني مجتمع داعم تاريخيا، كان هناك تقبل للفكرة بشكل كبير. • تم البدئ بالعمل بشكل سريع، وهناك بعض المديريات التي تم تبني جميع مدارسها، وهناك بعض المشاريع التي أوشكت على الانتهاء.
العاشرة (voice 10)	ماذا أود أن اعرف أيضا	• واقع مدارسنا اليم، منها ما هو بحاجة الى ترميم ومنها ما هو مبني من الصفيح، لذلك مشروع التبني اعتبر طوق نجاة للكثير من المدارس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

		• خفف مشروع التبني الحمل عن كاهل مدراء المدارس، وذلك من خلال تعبئة بطاقة الاحتياجات التي بدورها توضح نواقص المدارس. • مأسسة عملية الدعم عملت على توزيع المجهود على معظم المدارس للعمل بها بشكل منظم أكثر.

المحور الأول: المجتمع داعم:

وقد اتضح من خلال المقابلة اتفاق جميع المشاركين على أن المجتمع الفلسطيني مجتمع داعم تاريخيا للمدارس، واعتمد نظام الفزعة، سواء أكان ذلك بمشروع التبني أم بعدمه، وأن المجتمع الفلسطيني يشكل رافعة للتعليم، حيث كانت لجنة التبني حلقة الوصل ما بين المجتمع والمدرسة التي حققت النتائج، ولوازم المدارس من خلالها، ويتجلى ذلك واضحاً من خلال إنجازات المجتمع المحلي على أرض الواقع من بناء مدارس من الصفر، أو من خلال المساعدة على إصلاح الكثير فيها، وترميمها وتوفير كل ما يلزم لها، حيث تعزو الباحثة ذلك لما يتصف به المجتمع الفلسطيني تاريخيا من ألفة ومحبة ونخوة وحب للتعليم، وتقديم يد العون للنهوض بالمدارس على شكل فزعة كون التعليم أصبح حاجة ملحة للشعب الفلسطيني، وخاصة بعد التهجير والشتات الذي أفقدهم مصادر الرزق الأخرى المتمثلة بالزراعة، والتجارة، والصناعة.

المحور الثاني: سيادية التعليم:

تبين اتفاق المشاركين جميعهم على أن التربية والتعليم بما فيها المناهج الفلسطينية شأن سيادي بامتياز، وتعزو الباحثة ذلك لارتباطها بالهوية والكرامة والرواية الوطنية، ولأثرها العميق في مستقبل فلسطين، حيث أن المناهج الفلسطينية شيفرة خاصة بالفلسطينيين، وللحصول على سيادية القرار، وسيادية المناهج من خلال التوجه لدعم قطاع التعليم بكل أشكاله عن طريق مشروع تبني المدارس، الذي جاء لتعظيم المساهمة المجتمعية في التعليم وتوفير بيئة مدرسية آمنة وصحية محصنة من أي ابتزاز سياسي تمويلي، ولتحقيق سيادية التعليم والمناهج، حرصا على القرار الوطني المستقل في التعليم، الذي من شأنه تقليل ضغط الدول المانحة التي تقدم الدعم المشروط، وذلك من خلال توفير الدعم اللازم للمدارس على حساب المجتمع المحلي، حيث تشكل لجنة تبنٍ من المؤثرين في المجتمع، ليكونوا مرآة المدارس في عرض احتياجاتها التي توضح عن طريق البطاقة الاحتياجية، على مدى خمس سنوات، وبالتالي سد هذه الاحتياجات قدر المستطاع.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع العربية:

أبو عيشة، نضال. (٢٠٢٠). **التمويل الخارجي المشروط سياسيا وأثره ع المنظمات غير الحكومية الفلسطينية ما بعد اتفاق أوسلو ١٩٩٣**. مجلة مدارات سياسية، المجلد(٥) -العدد(١)، ص١٢-٣١.

حتاملة، مرسي. (١٩٩٦). **مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الريفي**. مجلة التربية القطرية، ص١٢٠.

حميد، محمد. (٢٠٠١). **الهدر التربوي في مرحلة التعليم الأساسي الحكومي بمحافظات غزة في الفترة ١٩٩٣/١٩٩٤-١٩٩٨/١٩٩٩**. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: المفرق، جامعة آل البيت.

دعبس، يسري. (٢٠٠٩). **المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة**. القاهرة: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.

طناني، أحمد. (٢٠٢٢). **المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية-مسارات.**

عابدين، محمود. (٢٠٠٤). **علم اقتصاديات التعليم الحديث.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مجاهد، فائز. (٢٠٠٨). **تطوير مصادر تمويل التعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.

مديرية التربية والتعليم يطا. (٢٠٢٢)، قسم التخطيط.

رأي اليوم. (٢٠٢٢). **السلطة الفلسطينية تبلغ رسميا الاتحاد الأوروبي رفضها الدعم المالي المشروط.**

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١).

http://www.wafa.ps/Pages/Details/38789.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Debs, Yusry. (2009). Community participation and continuous development(in Arabic). Cairo: Al-Bitash Center for publication and distribution.

Directorate of Education, Yatta. (2022), Department of Planning.

View of the day. (2022). The Palestinian Authority officially informs the European Union of its refusal of conditional financial support(in Arabic).

The Ministry of Education(in Arabic). (2021). http://www.wafa.ps/Pages/Details/38789.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Abdeen, Mahmoud. (2004). The economics of modern education(in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abu Aisha, Nidal. (2020). Politically Conditional External Funding and its Impact on Palestinian Non-Governmental Organizations after the Oslo Accords of 1993(in Arabic). Political Orbits Magazine, Volume (5) - Issue (1), pp. 12-31.

Alsultan, F. (2008). **Cooperation between school and local community in Riyadh Area**. Saudi Arabia: current relations and mechanisms for improvement. Saudi educational and psychological Assn, 31, 2-5.

Hamid, Muhammad. (2001). Educational waste in the public basic education stage in the governorates of Gaza in the period 1993/1994-1998/1999(in Arabic). A master thesis (not published). Jordan: Mafraq, Al al-Bayt University.

Hatamleh, Morsi. (1996). The effectiveness of the school in serving the rural community(in Arabic). Qatari Education Journal, p. 120.

Mujahid, winner. (2008). Developing sources of financing education in the Republic of Yemen in the light of some contemporary global trends. Master's thesis, College of Education, Sana'a University.

Tanani, Ahmed. (2022). The Palestinian Center for Policy Research and Strategic Studies(in Arabic). -Masarat.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499