AIESA

المجلة العربية

لعلوم الإعاقة والموهبة

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

AIESA

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 (٣٢) أكتوبر ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها
وانما فقط نقع 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. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للإستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولي الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب 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.

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif Analytics

التاريخ: 2023/10/8
الرقم: L23/16ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة المحترم
المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب- القاهرة- مصر
تحية طيبة وبعد...

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة البيانات "معرفة" لتزويج والمحتوى الشامي، إعلامكم بأنه قد تحقق المعايير المعتمدة لتضمين المجلات المذكورة أدناه في معامل "ارسيف" لعام 2023.

يرحب معامل التأثير "ارسيف Arcif" وتعريف "مجلس (تعريف وتقييم)" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية- بالعالم العربي :وتقييم المجلات العلمية في الدول العربية بيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "ارسيف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يقارب (5000) مجلة عربية علمية أوليه في مختلف التخصصات، والمتبقي من أعلى من (1400) مجلة علمية أو بحثية في العالم العربي. وتبين منها (1155) مجلة علمية فقط تحقق متطلبات ومعايير الشاملة لمعامل "ارسيف Arcif" في تقرير عام 2023.

ويسرنا إعلامكم بأن المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة الصادر عن المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب- القاهرة- مصر- قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير الشاملة، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وبالتالي حاز على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria

وكان معامل "ارسيف Arcif" قد اعتمد لسنة 2023 (1.3462). ويمكنكم الحصول للمجلة على:

- شهادة الجائزة على مرتبة من مجموع يعطائي التصنيف في معامل "ارسيف Arcif" العام، و البالغ عددها (1155).
- شهادة الجائزة في تخصص العلوم التربوية من بين العلوم الأخرى، من العلم أن ترتيب معامل ارسيف لهذا التخصص كان (0.511)، قد حصلت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة .

يرجى العلم أن حصول أي مجلة ما على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في تقرير معامل "ارسيف" لعام 2023 في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإعتبارات فنية أخرى مختلفة عليها من المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات تقرير "ارسيف" (لعام 2023) إلى فئات في مختلف التخصصات، ويمكن الإطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://e-marefa.net/arcif/

ويمكنكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإعلان في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "ارسيف Arcif" الخاص بمجلتكم.

أخيراً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بمجلتكم في معامل " ارسيف "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي العزوني
رئيس مشروع معامل التأثير
" ارسيف Arcif "

Arcif

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 المُقيّم.

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	-
إلهام عبد الجليل إبراهيم جمعة ..... فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد	١ – ٤٦
شهد ناصر عبد العزيز الدوسري – د. حمزة زكريا عبد الله المولد ..... تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: بحث نوعي	٤٧ – ٨٨
د. صالح يوسف الفرهود ..... توجهات بحوث الموهبة في المجتمع السعودي - دراسة تحليلية للفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣)	٨٩ – ١١٤
نورا عمار الحازمي – د. مها عبدالله اركوبي ..... برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًّا في مرحلة الطفولة المبكرة	١١٥ – ١٥٦
عيشة نادر النمر ..... دور استراتيجية التعلم التخيلي في تعزيز مهارات القراءة للمصابين بالديسلكسيا	١٥٧ – ١٧٦

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

فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد

The effectiveness of a training program based on sensory integration to improving language and Articulation of autistic children

إعداد

إلهام عبد الجليل إبراهيم جمعة

Ilham Abdel Jalil Ibrahim Juma

Doi: 10.21608/jasht.2024.384228

استلام البحث: ٣ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٢ / ٧ / ٢٠٢٤

جمعة، إلهام عبد الجليل إبراهيم (٢٠٢٤). واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١ – ٤٦.

http://jasht.journals.ekb.eg

واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد، والكشف عن مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي بعد مرور شهرين من انتهاء التطبيق من خلال القياس التتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واشتملت كل منهما على (١٠) أطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥,٦-٧,٦) سنوات، بمتوسط حسابي قدره (٦,٤) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠,٧٣٥)، ومعامل ذكاء بين (٧٠-٧٩) وذلك على مقياس (ستانفورد بينيه) الصورة الخامسة المُستخدم بالدراسة الحالية، واشتملت أدوات الدراسة على: المقياس اللغوي (المُعرب) لأطفال ما قبل المدرسة إعداد/ أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣)، والبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد، وقد استمر تأثير البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: التكامل الحسي، اللغة والنطق، أطفال التوحد.

Abstract:

This research aimed to verify the effectiveness of a training program based on sensory integration in improving language and Articulation in autistic children, and to reveal the extent to which the effectiveness of the training program continues two months after the end of the application through follow-up measurement. The study sample consisted of (20) children with autism disorder, who were divided into two equal groups, an experimental group and a control group, each of which included (10) children, whose ages ranged between (5.6-7.6) years, with an arithmetic mean of (6.4) years, a standard deviation of (0.735), and an intelligence coefficient between (70-79) on the (Stanford-Binet) scale, the fifth version used in the current study. The study tools included: the linguistic scale (the parser) for preschool children prepared by Ahmed Abu Hasiba (2013), and the training program based on sensory integration (prepared by

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

the researcher). The results of the study showed the effectiveness of the training program based on sensory integration in improving language and Articulation in autistic children, and the program's effect continued. On the children of the experimental group two months after the end of the program.

key words: sensory integration, language and Articulation, autistic children.

مقدمة:

يعد اضطراب التوحد من الاضطرابات النمائية المُعقدة التي تصيب الأطفال في طفولتهم المبكرة، وهي اضطرابات ذات تأثير شامل على كافة جوانب النمو لدى الطفل العقلية، الاجتماعية، اللغوية، الحركية، والحسية.

ونظراً لأن اضطراب التوحد اضطراباً نمائي فإنه يتميز بوجود إعاقات متعددة تختلف من طفل لآخر كماً وكيفاً، ولكن ثمة اتفاق على جوانب هذه الاعاقة والتي تتمثل في قصور التواصل واللغة (اللفظية وغير اللفظية)، وقصور الانتباه، والسلوكيات النمطية (التكرارية)، واضطرابات التواصل والتفاعل الاجتماعي (Blume et al., 2020, 644).

ووفقاً للمحكات التشخيصية لاضطراب التوحد الصادرة في الطبعة الخامسة المُعدلة للدليل الاحصائي والتشخيصي (DSM-5-TR™) فإن ذوي اضطرابات التوحد يعانون قصور دائم في التواصل الاجتماعي والتي تتضح في العجز في التعامل مع الآخرين وفشل المحادثات العادية، بالإضافة إلى عجز في التواصل غير اللفظي المستخدم في التفاعل الاجتماعي يتراوح من ضعف في التواصل اللفظي وغير اللفظي، إلى تشوهات في التواصل البصري ولغة الجسد وعجز استخدام الايماءات، والنمطية في استخدام الحركات أو الأشياء أو اللغة، والاصرار على الرتابة في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية، وصعوبات دائمة في الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي؛ مما يدل على وجود قصور واضح في مهارات الانتباه واستخدام اللغة (American Psychiatric Association, 2022, 56-58).

وتعد المهارات اللغوية أحد أهم السلوكيات اللازمة لتطوير مهارات الطفل المختلفة، ويُظهر أطفال التوحد اضطراب ملحوظ في اللغة والتواصل، وتتعدد أشكاله فمنها: تأخر اللغة وقصور في استخدامها والتواصل مع الآخرين (Roberts, 2019, 22)، ضعف القدرة على استخدام كلمات جديدة أو استخدام الكلمة في المكان المناسب (سوسن مجيد، ٢٠١٠، ٤٨)، قصوراً في المهارات التعبيرية للغة وتكوين جمل تامة (Manolitsi & Botting, 2011, 39)، تأخر أو قصوراً كلياً في تطوير اللغة المنطوقة (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٤، ٣٧)، الاستخدام غير العادي للغة مثل التكرار

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الآلي وإبدال الكلمات (السيد سليمان، ومحمد عبد الله، ٢٠٠٣، ٤٠)، صعوبة في فهم اللغة وإدراك المثيرات غير اللغوية مثل تعبيرات الوجه والاشارات والايماءات (لطفي الشربيني، ٢٠١٥، ٢٢)، وعدم القدرة على تكوين جمل تامة، وعكس استخدام الضمائر(دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ٦٥٣).

لذلك فإن اضطراب اللغة والنطق هو العرض العام بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالإضافة إلى ذلك فأكثر من نصف الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يبقون صماً، أما هؤلاء الذين يتكلمون منهم فلديهم العديد من مظاهر اضطراب اللغة (محمد أبو الفتوح، ٢٠١٢، ٩٢).

ومن منطلق المعاناة المستمرة لطفل اضطراب طيف التوحد فكان لنظرية للتكامل الحسي دوراً في امكانية تخفيف بعض المشكلات من خلال تطبيق بعض فنيات التكامل الحسي لدى أطفال اضطراب التوحد. ومن المعروف علمياً أن الدماغ تعمل بتكامل تام مع أعضاء الجسم جميعها ومنها الحسية بحيث يأخذ المدخل الحسي ويعالجه ويفسره ويترجمه ومن ثم يقوم بإرسال الأوامر لأعضاء الجسم المختلفة كمخرجات حسية تبعاً للمدخلات سواء كانت حسية تتعلق باللمس، أو الحركة، أو الشم، أو التذوق، أو البصر، أو السمع، وبالنسبة للدماغ فهذه الأعضاء الحسية مشمولة ومتصلة أيضاً بذاكرتنا ومعرفتنا ومعلوماتنا المتواجدة في الدماغ من تجاربنا القديمة لفهم ما يدور من حولنا بطريقة أسهل (فكري متولي، ٢٠١٥، ٤٩).

ويعد التكامل الحسي عملية عصبية طبيعية تحدث لجميع الأشخاص، فجميعنا نستقبل المعلومات من خلال الحواس والعالم المحيط بنا، ويتم معالجة المعلومات وتنظيمها بشكل يسمح لنا بالارتياح والأمان، بحيث تصدر الاستجابة بشكل مناسب لمواقف ومتطلبات البيئة، حيث إن الدماغ مبرمج لتنظيم هذه المعلومات بشكل متكامل ليجعلها ذات معنى وبالتالي الاستجابة بشكل تلقائي. (إلين ياك وآخرون، ٢٠١٧، ٣٣).

ويؤيد ذلك العديد من الدراسات ومنها: نتائج دراسة McClenney-Rosenstein (2019) والتي أشارت إلى أن التكامل الحسي وسيلة متميزة لتخفيف الحمل الحسي الزائدة وأن دمج التكامل الحسي في عمليات التعلم يساعد كثيراً في تقدم الاطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ، كما أشارت دراسة Minshew & Hobson (2008) أن هناك العديد من المؤشرات لنقص التكامل الحسي لدى أطفال اضطراب التوحد نذكر منها: تأخر اللغة والكلام، ونقص المدركات الحسية، وقصور المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى فقدان الاحساس بوضع الجسم في الفراغ، أو عدم الشعور بالأمان في الحركة.

وانطلاقاً مما سبق يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال اضطراب التوحد.

مشكلة البحث:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يعاني قطاع كبير من أطفال التوحد من قصور في مهارات اللغة والنطق، ومن خلال عمل الباحثة الميداني مع أطفال التوحد، فقد تم ملاحظة أن أغلب حالات الأطفال الذي يتم تشخيصهم باضطراب التوحد لديهم اضطراب في اللغة والنطق، بالإضافة إلى نتائج الدراسات وأدبيات البحث التي توضح وجود مشكلات مرتبطة باللغة لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أشارت بعض الدراسات إمكانية استخدام بعض فنيات (التكامل الحسي) في تحسن نقص مهارات اللغة والنطق لدى أطفال اضطراب التوحد، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية التحقق فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال اضطراب التوحد.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس اللغوي المعرب.
- هل توجد فروق بين أطفال التوحد في المجموعة التجريبية على المقياس اللغوي المعرب في القياسين القبلي والبعدي.
- هل يستمر تأثير البرنامج بعد فترة مناسبة – شهرين- من انتهاء تطبيقه بالنسبة لمتغير اللغة والنطق لدى أطفال التوحد؟

أهداف البحث:

١- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

٢- التحقق من استمرارية فاعلية استخدام أنشطة التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد، وذلك بعد تطبيق البرنامج بشهرين (القياس التتبعي).

أهمية البحث:

تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي ومدى الحاجة إليه في النقاط التالية:

١- تناول الدراسة لمرحلة مهمة من مراحل نمو الطفل وهي مرحلة الطفولة، لما لها من دور بارز في النمو اللغوي من خلال التدريب على فنيات التكامل الحسي في تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

٢- إثراء المكتبة العربية بالدراسات الحديثة التي تتناول استخدام البرامج التي تعتمد على التكامل الحسي كوسيلة لتحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣- تقديم برنامج مقنن قائم على التكامل الحسي يمكن الاستفادة منه كنموذج أو دليل إرشادي للعاملين في ميدان التربية الخاصة.

٤- تأتي أهمية الدراسة الراهنة في وضع حلول لمشكلات منتشرة بين فئة عمرية تمثل مرحلة الطفولة وهي اضطراب اللغة والنطق لدى أطفال التوحد ومحاولة تحسينها من خلال البرنامج القائم على التكامل الحسي.

٥- من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي تدعم استخدام التكامل الحسي مع أطفال التوحد لتحسين اللغة والنطق.

التعريفات الاجرائية لمتغيرات البحث

اهتم هذا البحث ببحث المتغيرات التالية:

١- البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي:

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات والفنيات والأنشطة والتمارين القائمة على بعض فنيات التكامل الحسي لتحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

٢- اضطراب اللغة والنطق:

تعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: درجة اضطراب اللغة التعبيرية والاستقبالية بالإضافة إلى قصور النطق، والتي تسبب عجز في تكوين المفاهيم اللفظية، والصعوبة في التعبير عن الحاجات الشخصية، ويتحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها طفل التوحد على المقياس اللغوي المُعرب إعداد أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣).

٣- اضطراب التوحد:

أشار الدليل الإحصائي والتشخيصي المُعدل (DSM-5-TR^{TM}) إلى تعريف اضطراب التوحد بأنه: قصور أو عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي بأشكالٍ متعددة، ويتضح ذلك خلال حالة الطفل الراهنة أو عن طريق تاريخه المَرضي، وفقاً لما يلي: قصور في التعامل العاطفي بشكل متبادل ويتراوح من الاسلوب الاجتماعي غير الطبيعي، وفشل المحادثات العادية، عجز في التواصل غير اللفظي في التفاعل الاجتماعي، قصور في تطور العلاقات والمحافظة عليها (American Psychiatric Association, 2022, 56).

وتعرف الباحثة أطفال التوحد (عينة الدراسة): بأنهم الأطفال ذوو اضطراب التوحد البسيط، ومعدل ذكائهم يتراوح بين (٧٠-٧٩) درجة، ويترتب على ذلك وجود نقص في الانتباه وفرط في الحركة، وقصور في اللغة والنطق وفقًا للمقاييس المُستخدمة بالدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: التكامل الحسي:

أ- تعريف التكامل الحسي

يُعرف التكامل الحسي بأنه: "تنظيم الخبرات الحسية للاستخدام الهادف، فهو عملية عصبية تحدث بصورة آلية لا شعورية (تحدث دون أن نفكر في الأمر مثل التنفس)، يتم من خلالها تنظيم وتفسير المعلومات التي تكتشفها الحواس (التذوق، البصر، السمع، اللمس، الشم، الحركة، الجاذبية والموقع) سواء من داخل الجسم أو من البيئة الخارجية حتى يتفاعل الفرد معها ويصدر الاستجابة المناسبة للموقف بطريقة هادفة" (Ayres & Robbins, 2005, 5).

كما يُعرف التكامل الحسي بأنه: "عملية عصبية تُمكن الفرد من إدراك العالم من حوله، وذلك من خلال القيام ببعض العلميات كاستقبال وتنظيم وتسجيل وتعديل وتفسير المعلومات الواردة إلى الدماغ من خلال الحواس المختلفة" (Pollock, 2009, 6).

وأشار أسامة مصطفى (٢٠٢٠، ٩٧) إلى التكامل الحسي بأنه: "عملية عصبية بيولوجية تتمثل في تسجيل المثيرات الحسية المختلفة ثم تفسيرها عن طريق المخ، ودمجها، وتحليلها لإكسابها معنى ودلالة". كما عرفت صفاء الشوري (٢٠٢٢، ٧٦) التكامل الحسي بأنه: "عملية لا شعورية للمخ لتنظيم ومعالجة المعلومات المستخلصة من حواس الجسم وهو يسمح لنا أن نسلك أو نستجيب للموقف الذي نخبره بأسلوب وطريقة هادفة".

مما سبق يتضح أنه بالرغم من تعدد تعريفات التكامل الحسي، نجد اتفاقاً نسبياً على اعتبار التكامل الحسي عملية عصبية بيولوجية تحدث بصورة آلية لا شعورية داخل الدماغ، يتم استقبال المعلومات من خلال الحواس المختلفة، ويقوم الدماغ بتلقي وتفسير ودمج وتكامل تلك المعلومات الحسية لإنتاج سلوك يتلاءم مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكل هادف.

ب- نظرية التكامل الحسي

تُعد جين ايريس (Ayres) مؤسس نظرية التكامل الحسي Sensory Integration (SI)، حيث صاغت النظرية وتطبيقاتها بناء على افتراض أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذي الإعاقات الأخرى لديهم صعوبة في تنظيم وتوجيه المعلومات الحسية المختلفة الصادرة عن أجسامهم وعن البيئة، بسبب عدم قدرة الدماغ على دمج المعلومات القادمة من الحواس المختلفة بشكل تكاملي مناسب، مما يؤثر على تعلمهم وسلوكهم، وقد ناقشت تأثير القصور في عملية التكامل الحسي على السلوك والتطور النمائي، وتم الاستناد على نظريات مؤكدة تم توثيقها في مجال علم الأعصاب (Lane et al., 2019, 2).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتعتمد هذه النظرية على أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الاحاسيس الصادرة من الجسم، وتعمل هذه الاحاسيس مع بعضها لتشكيل صورة مركبة عن وجودنا في الكون، ويحدث التكامل بصورة آلية لا شعورية، وبالتالي فأن أي خلل في تلك الأحاسيس يؤدى إلى اضطراب في التكامل الحسى (نرمين عبده، ٢٠١٩، ٦١٧)، وبالتالي فإن أي خلل في ربط أو تجانس هذه الأحاسيس (مثل حواس الشم، السمع، البصر، اللمس، التوازن، التذوق) قد يؤدي إلى أعراض توحدية (سوسن مجيد، ٢٠١٠، ١٤٥).

وقدمت (Ayres) نموذج للتكامل الحسي، حيث أضافت إلى الحواس الخمسة المعروفة حاستين وهما الحاسة الدهليزية، و الحس الحركي العميق، إلا أنها ركزت بصورة مبدئية على ثلاث حواس أساسية –لكنها لم تهمل باقي الحواس الأخرى- وفيما يلي توضيح لهذه الحواس الثلاث:

- **حاسة التنظيم الدهليزي**: وتشير إلى الحاسة التي ترتبط بالأذن الداخلية، وتوفر معلومات عن الفراغ، والتوازن، والحركة، حيث تكشف جميع الحركات والتغيرات في وضع الرأس، والجاذبية، والاتزان.
- **حاسة الحس الحركي العميق**: وهي الحاسة التي تمدنا بالمعلومات عن الحركة ووضع الجسم حتى في حالة اغماض العين، وترتبط بالعضلات والمفاصل، وتوفر المعلومات الحسية المستقبلة من العضلات والمفاصل واربطة الجسم المختلفة.
- **حاسة اللمس**: وتشير إلى الخلايا الحسية تحت الجلد (مستقبلات حسية) المسئولة عن استقبال وتفسير المعلومات الواردة من خلال اللمس والحرارة والحركة والاهتزاز (Bundy & Lane, 2020, 4) .

جـ الافتراضات التي يقوم عليها التكامل الحسي

ويذكر Kinnealey & Miller (1993, 474) أن التكامل الحسى يبنى على خمس افتراضات في التطور العصبي، يمكن توضيحها فيما يلي:

الافتراض الأول: المرونة العصبية Neural Plasticity وتعنى أن الدماغ يتغير بصورة مستمرة، ويمكن أن يستثار حتى يتغير أو يتطور.

الافتراض الثاني: التتابع النمائي Developmental Sequence ويعني أن كل سلوك متعلم يصبح الأساس لسلوك أكثر تعقيدا في تسلسل النمو والتطور.

الافتراض الثالث: هرمية الجهاز العصبي المركزي Nervous System Hierarchy وفيه تعمل وظيفة المخ كوحدة واحدة، كما أن تكامل وظائف المراكز العصبية العليا في القشرة المخية تستمد من وتعتمد على صحة وسلامة بناء المراكز العصبية السفلى في النخاع الشوكي.

الافتراض الرابع: السلوك التكيفي Adaptive Behavior ويرى أن تحفيز السلوك التكيفي يعزز ويطور التكامل الحسي وبالتالي يطور القدرة على الإنتاج.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الافتراض الخامس: الدافع الداخلي Inner Drive ويظهر هذا الدافع حينما نتعلم مهارة بنجاح يؤدي ذلك إلى تكوين دافعية للرغبة في زيادة التعلم.

ثانياً المهارات اللغوية واضطراب النطق:

١- مفهوم (المهارات اللغة / اضطراب النطق)

تُعرف المهارات اللغوية على أنها: "تلك المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد لتمكنه من التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم وزيادة قدرته على التعبير عن حاجاته باستخدام اللغة التعبيرية والاستقبالية" (Levy & Bar-Yuda, 2011, 342).

وذكر Park et al. (2012, 95) أن المهارات اللغوية تتمثل في: "قدرة الفرد على استخدام الكلام الوظيفي، وبناء الجمل، وفهم المعاني، ويشمل ذلك الاستخدام الاجتماعي للغة، والمهارات اللغوية الهيكلية، والمهارات المورفولوجية والنحوية".

وذكر King & Palikara (2018, 102) أن المهارات اللغوية هي: "تلك المهارات التي تساعد الأفراد على فهم المحادثة، وتبادل الدور، والاستخدام المناسب للغة في السياق الاجتماعي وتشمل المهارات اللفظية وغير اللفظية بالإضافة إلى مهارات اللغة البراجماتية".

وأشارت نصرة جلجل وأخرون (٢٠١٩، ٥٢١) إلى المهارات اللغوية بأنها: "قدرة الفرد على التعرف على مسميات الأشياء سواءً بذكرها أو بالإشارة إليها، والتعبير لغوياً عن احتياجاته لهذه المسميات، وذلك من خلال شقين، اللغة الاستقبالية وهي القدرة على فهم واستيعاب اللغة، فهم الإيماءات والكلام واللغة المكتوبة، واللغة التعبيرية وهي إنتاج اللغة، فالكلام هو التعبير، فيتمكن الفرد باستخدام اللغة التعبيرية في التعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات بأساليب وطرق متعددة كاستخدام الكلام والقراءة".

وعرف على قشمر، وجيهان الأحمد (٢٠٢٠، ٥٧) المهارات اللغوية بأنها: "القدرة على اكتساب واستخدام نسق معين من الإشارات والرموز الصوتية في نظام معقد بهدف التواصل، وتتضمن المهارات اللغوية التي يجب تنميتها لدى أطفال التوحد، اللغة الاستقبالية وتشمل مجموعة من المهارات مثل سماع اللغة وفهمها واستخدامها، واللغة التعبيرية وتشمل القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة"، كما عرفت غادة أبو العطا (٢٠٢٢، ٣٠٩) المهارات اللغوية بأنها: "عملية دينامية تظهر خلالها قدرة الطفل على فهم كلام الآخرين والتواصل بلغة يفهمها المحيطين به من أقرانه".

وعرفت فاطمة رزاق (٢٠٢٣، ٨٨٧) المهارات اللغوية بأنها: "قدرة المتعلم على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، والحديث بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين".

وتُعرف المهارات اللغوية في الدراسة الحالية: بأنها قدرة الطفل ذوي اضطراب التوحد على التعبير لغوياً عن احتياجاته المختلفة، بالإضافة إلى فهم اللغة من خلال

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اللغة التعبيرية والاستقبالية، ويتحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب التوحد على المقياس اللغوي المُعرب إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣).

ب- اضطراب النطق:

تُعرف اضطرابات النطق بأنها صعوبات في مظاهر الانتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على انتاج أصوات كلامية محددة (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥، ١٥٣).

كما عرف إيهاب الببلاوي (٢٠١٠، ٣٥) اضطرابات النطق بأنها: "خلل في نطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: إبدال (نطق صوت بدلاً من صوت آخر)، أو حذف (نطق الكلمة ناقصة صوتاً أو أكثر)، أو تحريف وتشويه (نطق الصوت بصورة تشبه الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تماماً)، أو إضافة (وضع صوتاً زائداً إلى الكلمة)".

وأشار نائل عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٧، ١٦٩) إلى مفهوم اضطراب النطق بأنه: "مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة أو في تجمعات من الحروف الساكنة".

وتُعرف اضطرابات النطق إجرائياً: بأنها خلل في عملية النطق يحدث لأطفال اضطراب التوحد، وينتج عنه عدم قدرة الطفل على نطق بعض الأصوات بشكل سليم ويظهر في صورة حذف، تشويه، ابدال، اضافة، ويتحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب التوحد على اختبار الأصوات (النطق). إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣).

٢- أبعاد المهارات اللغوية /اضطراب النطق لدى أطفال التوحد:

أ- المهارات اللغوية:

أشارت نبيلة أبو زيد (٢٠١١، ٢٩-٣٠) أن المهارات اللغوية تنقسم من حيث طبيعتها إلى قسمين رئيسين هما:

- **المهارات اللغوية اللفظية Expressive Language**: وهي مظهر من مظاهر النمو العقلي ووسيلة للتفكير والتذكر والإبداع وغايتها التفاهم، وهي إحدى وسائل النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي وتتمثل في الأصوات، الكليات، الجمل المعاني.
- **المهارات اللغوية غير اللفظية Receptive**: وهي كل وسيلة غير لفظية للتفاهم بين الناس مثل لغة الإشارة باليدين أو الوجه أو الرأس أو أعضاء الجسم لتؤدي معنى متفقاً عليه بين الناس أو بين من يستخدمونها.

كما أشارت الجمعية الأمريكية للسمع واللغة والكلام American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) إلى مهارات اللغة بأنها: فهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

و/أو استخدام الأنظمة المنطوقة والمكتوبة و/أو الرموز الأخرى، ووفقاً لتعرف ASHA (n.d.) ، تشمل المهارات اللغوية ما يلي:

- شكل اللغة ويتضمن النظام الفونولوجي: وهو النظام الصوتي للغة والقواعد التي تحكم تركيبات الصوت، والنظام المورفولوجي: وهو النظام الذي يحكم بنية الكلمات وبناء أشكال الكلمة، قواعد بناء الجمل (النحو) وهو النظام الذي يحكم ترتيب الكلمات وتركيبها لتشكيل الجمل، والعلاقات بين العناصر داخل الجملة.
- محتوى اللغة ويتضمن: الدلالات وهي النظام الذي يحكم معاني الكلمات والجمل.
- وظيفة اللغة (البراجماتية): وهو النظام الذي يجمع بين مكونات اللغة المذكورة أعلاه في الاتصال الوظيفي والتواصل المناسب اجتماعياً.

ب- اضطراب النطق:

أشار كلٌ من إيهاب الببلاوي (٢٠٠٣، ٣٥) ، قحطان الظاهر(٢٠٠٨، ٣٥٥-٣٥٦) ، العربي على (٢٠١٧، ٨٠- ٨٦) ، سهير أمين (٢٠٠٥، ٧٨- ٨٠) ، فاطمة النوايسة (٢٠١٣، ٢٢٣) ، جمال الخطيب وأخرون (٢٠١٣، ١١٢) إلى أربعة أنواع أو مظاهر أساسية لاضطرابات النطق، ويمكن توضيحها بإيجاز فيما يلي:

- **الإبدال Substitution**: ويحدث فيه استبدال الطفل نطق صوت بصوت أخر، كأن يستبدل الطفل نطق صوت /ر/ بصوت /ل/ فيقول مثلاً "لاجل" بدلاً من "راجل"، حيث يكون الابدال للحروف الذي يستطيعون نطقه بدلاً من الحرف المطلوب، وغيرها من عمليات الابدال المعروفة لدى الأطفال صغار السن، والطفل هنا يكتسب مجموعة من الأصوات الساكنة أقل من تلك المكونة لنظام لغته الصوتي مما يدفعه للأبدال غير الثابت للتعبير عن نفسه.

وينتشر هذا الاضطراب لدى الأطفال في المراحل العمرية من ٥- ٧ سنوات حيث يبدأ مرحلة تبديل الأسنان أو بسبب العوامل التالية:

- عدم انتظام الأسنان من حيث الكبر والصغر والقرب أو البعد خاصة الأضراس الطاحنة أو الأسنان القاطعة.
- الخوف الشديد أو الانفعال لدى الطفل.
- عامل التقليد.

وغالباً ما يحدث الابدال نتيجة تحرك نقطة المخرج إلى الأمام، ويسمى "ابدال أمامي"، أو إلى الخلف ويسمى "إبدال خلفي" ، ولا يتسم الإبدال بالثبات، حيث يبدأ الطفل يبدل صوتاً بصوت معين في مواضع الكلمات المختلفة سواء في أولها أو في الوسط أو اخر الكلمة.

- **الحذف Omission:** وفيه يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة، وعادة ما يقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة، مما يتسبب في عدم فهمها، إلا إذا استخدمت في جملة مفيدة، أو في محتوى لغوي معروف لدى السامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت، إنما قد يمتد لحذف مقطع من الكلمة فيقول الطفل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

"مام" بدلا من: "حمام"، ويقول "مك" بدلا من "سمكة"، وقد يتم الحذف عند توالى صوتين ساكنين في أي موقع من الكلمة دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة، أي أن الطفل قد يحدث الصوت الساكن الأول، فيقول "مَرَسة"، أو "مدسة" بدلا من "مدرسة"، وتسبب عملية الحذف صعوبة في فهم كلام الطفل، ومعرفة الحاجة، أو الفكرة التي يريد التعبير عنها، مما يؤثر على الطفل، ويؤدي إلى ارتباكه وشعوره بعد القدرة على توصيل أفكاره للآخرين، وبصورة عامة يتصف الأطفال الذين يعانون من الحذف بما يلي:

- أن كلامهم يتميز بعدم النضج أو الكلام الطفلي Childish، وتشير نتائج الدراسات إلى أن الحذف يعد من اضطرابات النطق الحادة، سواء بالنسبة لفهم الكلام أو التشخيص، وكلما زاد الحذف في كلام الطفل صعب فهمه.
- غالباً يقل الحذف في كلام الطفل مع تقدمه في السن، ومع ذلك فقد يظهر لدى الكبار ممن يعانون من خلل في أجهزة النطق، أو اضطرابات في الجهاز العصبي، وكذلك الأطفال الذين يعانون من التوتر الشديد، وأولئك الذين يتحدثون بسرعة كبيرة.
- غالباً يميل الأطفال إلى حذف بعض أصوات الحروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، فضلاً عن أن الحذف يحدث غالباً في مواضع معينة من الكلمات، فقد يحذف الأطفال أصوات /ج /، / ش/، /ف/ ، /ر/، إذا أتت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة.

- **التحريف أو التشويه Distortion:** وفيه ينطق الطفل الصوت بشكل يقربه من الصوت الأصلي، غير أنه لا يشبهه تماماً، أي ينطق الطفل جميع الأصوات التي ينطقها الأشخاص العاديون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السليم، حيث يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائي لإنتاج ذلك الصوت، ويحدث التحريف نتيجة لعدة أسباب منها ما يلي: تأخر الكلام عند الطفل حتى سن الرابعة، وجود كمية من اللعاب الزائد عن الكمية الطبيعية، ازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى، تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبي الفك السفلي، قد ينتج عن مشكلة كلامية كالسرعة مثلاً، وإلى غير ذلك من الأسباب الأخرى التي قد تساهم في اضطراب التحريف أو التشويه، ومن أمثلة نماذج التحريف في كلام الأطفال: روح –تنطق- أوح، كثير –تنطق- تيل، ولد –تنطق- ألد، صحة –تنطق- إحة، ... وغيرها.
- **الإضافة Addition:** وفيه يضيف الطفل صوت زائدا إلى الكلمة، مما يجعل كلامه غير واضح وغير مفهوم، ومثل هذه الحالات إذا استمرت مع الطفل أدت إلى صعوبة في النطق، مثال ذلك: سسمكة، ممروحة .. وغيرها، أو تكرار مقطع من كلمة أو أكثر مثل: وأوا، دادا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وأشار حسن عبد المعطى (٢٠٠١، ١٦٨) إلى أحد اضطرابات النطق والتي تتمثل في:

- **الضغط Pressure** : وفيه لا يستطيع الطفل نطق الحروف الساكنة (كحرفي: ر، ل) بشكل صحيح لعدم قدرة الطفل على الضغط على سقف الحلق، وقد يرجع ذلك إلى اضطراب خلقي في سقف الحلق (القسم الصلب منه)، أو اضطراب في اللسان والأعصاب المحيطة به، كما أشار العربي محمد زيد (٢٠١٧، ٨٦) أن اضطراب الضغط عند الأطفال لا يمكن تشخيصه إلا في مرحلة متقدمة من عمرهم، حيث يبدو هذا الاضطراب في السن المبكرة أمرًا طبيعيًا، وأيضًا يقل هذا الاضطراب لدى الأطفال العاديين الذين ليس لديهم أي عيوب في الجهاز النطقي، ولذلك يعد هذا الاضطراب الأقل انتشارًا بين اضطرابات النطق.
- **التقديم**: وذلك بتقديم حرف على أخر مثل: (نبوية-بنوية، رز-زر ، بامية-بايمة)، ويظهر بعد الثانية ويختفي بعد الخامسة (زينب شقير، ٢٠٠٥، ١١٧).

اضطراب اللغة والنطق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يعاني أطفال اضطراب التوحد من مشكلات وصعوبات في مكونات اللغة، تتمثل في: الصوتيات Phonetics، المفردات (الحصيلة اللغوية Vocabulary)، وبناء الجملة الكلامية Syntax وترتيب الكلام ، ودلالات الألفاظ Semantics، وعدم ملائمة وانسجام اللغة.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة Toolan (2020) أن تعلم لغة الأطفال المبكرة والتواصل والمهارات الاجتماعية تتم غالباً من خلال التفاعلات الاجتماعية مع القائمين على رعايتهم، ويوفر العمل المشترك مع مقدمي الرعاية السياق المرجعي للأطفال لتعلم هذه المهارات المبكرة، ومع ذلك فإن العديد من الأطفال المصابين باضطراب التوحد يعانون من ضعف في قدرتهم على مشاركة الخبرات مع الآخرين، وبالتالي يمكن أن يفتقدوا الفرص الحاسمة لتحسين تعلم اللغة والتنمية الاجتماعية.

فالأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم خللاً نوعيًا واضحًا في اللغة، والاتصال اللفظي، وغير اللفظي، ويتسع مدى مشكلات اللغة المنطوقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أتساعًا كبيرًا فهناك فئة تعاني من مشكلات لغوية تعليمية حادة، الأمر الذي يترتب علية عدم استخدام أصحاب هذه الفئة من أطفال التوحد للغة المنطوقة وعدم نمو اللغة المنطوقة لدى هذه الفئة من الأطفال, وفي جانب آخر توجد فئة أخرى من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تنمو لديها المهارات اللغوية، وبغض النظر عن مستوى كفاءة طفل ذوي اضطراب التوحد في اللغة المنطوقة توجد عدة مشكلات في كل جوانب الاتصال لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد فهناك مشكلات ترتبط بفهم واستخدام تعبيرات الوجه والإيماءات التعبيرية, ولغة الجسم ومشكلات أخرى ترتبط باستخدام اللغة، بالإضافة لمشكلات ترتبط بالمعنى (الجوانب الخاصة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بـدلالات الألفـاظ)، وتـرتبط الجوانـب العمليـة للمعنـى بـالفهم الاجتمـاعي للغـة(ريتا جوردن، وستيوارت بيول، ٢٠٠٧، ٢-٣).

كمـا أشـارت دراسـة Blume et al. (2020) إلـى ضـعف القـدرات اللغويـة المنطوقة لدى أطفال اضطراب التوحد بالإضافة إلى التأخر في المهارات الأولية في انتاج الإيماءات ومهارات الانتباه المشترك، وأظهرت النتائج أن العديد من عناصر التفاعل الاجتماعي تتفاعل بشكل كبير مع اللغة المنطوقة مع وجود علاقة تبادلية بين المفردات المنطوقة في وقت مبكر ومهارات التواصل الاجتماعي التي تعزز نمو تطور اللغة، فالأطفال الذين قدموا تواصل اجتماعي غير لفظي ضعيف في وقت مبكر فإن مهاراتهم اللغوية اللاحقة كانت أضعف، حيث توضح الدراسة العلاقة التفاعلية بين القدرات اللغوية المبكرة وعوامل الاتصال غير اللفظية المختلفة بما في ذلك الايماءات والاهتمام المشترك في التنبؤ باستخدام اللغة لاحقاً.

كما هدف دراسة مرفت جمال (٢٠١٥) إلى خفض اضطرابات النطق لدي مجموعة من أطفال التوحد القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبي، بلغ عددهم (١٠) أطفال توحديين قابلين للتعلم يتراوح عمرهم من (٨ – ١١)عام، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة بها (٥) أطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج في لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اضطرابات النطق في اتجاه القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اضطرابات النطق في القياسين البعدي والتتبعي.

وأشار Vaiouli & Andreou (2017, 2) إلى تأثير ضعف استخدام الرموز والمهارات غير اللفظية سلباً لدى أطفال اضطراب التوحد في استخدام الكلام وتطوير قدرات المحادثة والحفاظ على العلاقات مع شركاء التواصل، كما أن التحديات في الاجراءات التواصلية المبكرة لديهم تؤدي إلى تأخر في قدرات الاهتمام المشترك للأطفال الصغار المصابين بالتوحد مما تضعف مشاركتهم في تجربة التعلم المبكر واكتساب اللغة.

ممـا سـبق يتضـح وجـود قصـور واضـح فـي المهـارات اللغويـة بالإضـافة إلـى اضطرابات النطق لدى أطفال اضطراب التوحد مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين مما يشكل عائق لدى الطفل ذوي اضطراب التوحد، ومن هنا تحاول الدراسة الراهنة التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

فروض البحث:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

في ضوء ما تم عرضه من بحوث ودراسات سابقة بمتغيرات البحث، فإنه يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس اللغوي المُعرب لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية على المقياس اللغوي المُعرب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية على المقياس اللغوي المُعرب في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين).

منهج وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي) على المتغير التابع (اللغة والنطق) لدى أطفال التوحد عينة البحث.

ثانياً: عينة البحث: تضمنت عينة البحث عينتين فرعيتين على النحو التالي:

أ- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:** تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٣٠) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥-٧) سنوات، بمتوسط عمري (٦) سنوات، وانحراف معياري قدره (٠,٧٤١)، بمركز "بناء جسور ثقة" والجمعية المصرية بمحافظة القاهرة، وذلك بهدف التحقق من مدى فهم الأطفال لتعليمات البرنامج التدريبي، سهولة الأنشطة أو صعوبتها، التحقق من مدى مناسبة زمن ومكان التطبيق، فنيات البرنامج التدريبي، علاوة على حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث الثبات والصدق.

ب- **العينة الأساسية (المشاركون في البحث):** تكونت عينة البحث الأساسية في صورتها النهائية من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب التوحد، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥,٦-٧,٦) سنوات، بمتوسط عمري (٦,٤) ، وانحراف معياري قدره (٠,٧٣٥)، ومعاملات ذكائهم ما بين (٧٠-٧٩) درجة باستخدام مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة المُستخدم بالدراسة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، قوام كل منهما (١٠) أطفال من ذوي اضطراب التوحد البسيط، من الملتحقين بمركز الوهاب للتدريب اللغوي، والجمعية الخيرية للتأهيل النفسي واللغوي بأشمون محافظة المنوفية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محددات اختيار العينة:

تم مراعاة بعض الشروط لاختيار العينة الاساسية وهي على النحو التالي:

- أن يكون العمر الزمني للطفل يتراوح ما بين (٥,٦-٧,٦) سنوات من واقع شهادات ميلادهم.
- أن يتراوح معاملات ذكائهم ما بين (٧٠-٧٩) درجة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، إعداد: جاك روبد، تعريب وتقنين: محمود أبو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجود عبد السميع (٢٠١١).
- أن يكون مستوى اضطراب التوحد بسيط (خفيف) بحيث يتراوح ما بين (٣٠-٣٦) على مقياس تقدير توحُّد الطفل (CARS-2-ST).
- استبعاد الاطفال الذين لديهم إعاقات أخرى بجانب اضطراب التوحد.
- وجود قصور في المهارات اللغوية والنطق وفقاً للمقياس المُستخدمة بالدراسة الحالية.

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك من حيث: العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ودرجة التوحد، والمستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، ودرجة اضطراب المعالجة الحسية، والقياس القبلي لمستوى المهارات اللغوية والنطق، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار مان– ويتني Mann-Whitney U Test وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الترتب	مجموع الرتب	U	قيمة (Z)	الدلالة الاحصائية
العمر الزمني		التجريبية	١٠	٦,٢٢	٩,٦٥	٩٦,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٧٤١	غير دالة
		الضابطة	١٠	٦,٣٨	١١,٣٥	١١٣,٥٠			
معامل الذكاء		التجريبية	١٠	٧٤,٦٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٤٨,٥٠	٠,١٢٤	غير دالة
		الضابطة	١٠	٧٥,٣٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠			
درجة التوحد		التجريبية	١٠	٣٠,٤٠	٩,٣٠	٩٣,٠٠	٣٨,٠٠	٠,٩١٢	غير دالة
		الضابطة	١٠	٣٠,٨٠	١١,٧٠	١١٧,٠٠			
درجة اضطراب المعالجة الحسية		التجريبية	١٠	٢٠,٦٢	١١,٩٥	١١٩,٥٠	٣٥,٥٠	١,١١٤	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٩,٨٠	٩,٠٥	٩٠,٥٠			
المقياس اللغوي المُعرب	اللغة الاستقبالية	التجريبية	١٠	٣٢,٨٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٤٦,٥٠	٠,٢٦٩	غير دالة
		الضابطة	١٠	٣٣,١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠			
	اللغة التعبيرية	التجريبية	١٠	٢٨,٠٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠	٤٥,٥٠	٠,٣٤٩	غير دالة
		الضابطة	١٠	٢٨,٤٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠			

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الترتب	مجموع الرتب	U	قيمة (Z)	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية		التجريبية	١٠	٦٠,٨٠	٩,٧٠	٩٧,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٦٠٩	غير دالة
		الضابطة	١٠	٦٠,٥٠	١١,٣٠	١١٣,٠٠			
اختبار الأصوات (النطق)		التجريبية	١٠	٣١,٥٠	١٠,٤٥	١٠٤,٥٠	٤٩,٥٠	٠,٠٣٨	غير دالة
		الضابطة	١٠	٣٢,٢٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥٠			

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ١,٩٦

يتضح من جدول (١) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ودرجة التوحد، المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، والقياس القبلي لمستوى مهارات اللغة والنطق، وبذلك يتحقق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل الإجراءات التجريبية.

أدوات البحث:

١. المقياس اللغوي المعرب إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣)
٢. البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي (إعداد: الباحثة)

١) المقياس اللغوي المعرب إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣)

المقياس اللغوي هو تعريب لاختبار Preschool Language Scale -4 (PLS-4) English Edition لمؤلفي الاختبار وهم Irla Lee Zimmerman ، Violette G. Steiner، Roberta Evatt Pond (٢٠٠٢)، والاختبار مقنن لقياس نمو اللغة عند الاطفال من شهرين وحتي (٧) سنوات و(٥) شهور، لتشخيص الأطفال ذوي التأخر اللغوي لوضع خطة علاجية، وهو يعد أداة مهمة في يد المتخصصين في مجال التخاطب، حيث إنه يُمكّن الفاحص من تشخيص وجود التأخر اللغوي، وتحديد شدته من خلال الحصول على عمر لغوي للطفل كما يمكن للفاحص أن يخطط برنامجاً دقيقًا للطفل المتأخر لغويًا بعد تطبيق هذا الاختبار، ثم متابعة الحالة بعد ذلك بإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد فترة العلاج.

هدف المقياس:

- تحديد المشكلة اللغوية، أسبابها، طبيعتها، وحجمها.
- تحديد أهداف الخطة العلاجية عما يجب أن يتعلمه الطفل من اللغة، وما يستطيع أن يتعلمه بالفعل
- التخطيط لبرنامج العلاج لتحقيق الأهداف المرجوة.

محتوى الاختبار:

أ- دليل الصور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ب- سجل درجات الطفل: يحتوي علي تفاصيل كل بند وتسجل فيه الدرجات الخام التي حصل عليها الطفل في جزء الاختبار، كما يحتوي في نهايته علي ملخص لما أجاب عليه الطفل مع توضيح للدرجات المعيارية للطفل وعمره اللغوي المقابل والبنود التي لم ينجح فيها.

ج- أدوات ولعب بسيطة: وتستخدم هذه الاشياء للحصول علي استجابة من الطفل، ويجب أن تستخدم تحت إشراف المُمتحن، وهذه الأدوات واللعب كالاتي (كرة - مكعبات "خمس مكعبات"- صندوق بغطاء من البلاستيك- عربة صغيرة - شخليلة - ثلاثة ملاعق من البلاستيك - دبدوب صغير- ثلاثة أكواب بلاستيكية – فوطة- مفاتيح)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من بعدين هما: اختبار اللغة الاستقبالية ويشتمل (٦٢) بنداً، اختبار اللغة التعبيرية (٧١) بنداً ، بالإضافة إلى اختبار الأصوات الخاص بنطق الطفل، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

(١) جانب اللغة الاستقبالية (٦٢) بنداً: يقيس هذا البعد مدى قدرة الطفل على الفهم وتنفيذ الأوامر البسيطة والمركبة وفهم الجمل والنفي والتضاد والظروف والمعارف العامة والصفات ومدى الانتباه والتمييز السمعي والبصري.

(٢) جانب اللغة التعبيرية (٧١) بنداً: يقيس هذا البعد مدى قدرة الطفل علي التحدث بشكل جيد من حيث المفردات والجمل كاملة الاركان من حيث السياق والنمو والبلاغة والاشارة والظرف والمبني للمجهول واستخدام الضمائر والمفرد والمثني والجمع والمذكر والحال والعطف وكل ما يبين اللغة بشكل صحيح.

ويحتوي المقياس على جزئين ملحقين به، وكل جزء يعطي معلومات لغة الطفل، واستبيان خاص بالوالدين للأطفال حتى سن ثلاث سنوات، يُستخدم للحصول على معلومات عن سلوك الطفل في المنزل.

(٣) **اختبار الأصوات**: هو اختبار سريع للأصوات التي يُمكن للطفل إخراجها من (سنتين وخمسة شهور حتى سبع سنوات)، وهو اختبارًا مستقلاً لنطق الأصوات، ومدة الاختبار حوالي عشر دقائق قد تطول هذه المدة لو أن الطفل غير متعاون، كما أن المُمتحن يختبر الطفل في كل الأصوات دون النظر إلى عمر الطفل، من أجل الحصول على الدرجة الخام الأولية وبعد ذلك تقارن الدرجة الخام بالدرجات الخام الموضحة بجدول (٢) المُقسم طبقا للفئات العمرية، والمُمتحن يقول للطفل قبل بدء الاختبار: "إحنا دلوقت هنلعب لعبة الكلمات، قول ورايا الكلمات دي"، ويوجد خط تحت الصوت الذي نريد اختباره وتوجد صورة أعلي كل كلمة للتسهيل.

تقدير الدرجات لاختبار الأصوات: يعطى الطفل درجة "واحد" لو أن الصوت الذي نختبره يُقال بشكل صحيح وتعتبر الإجابة صحيحة حتى لو أخطأ الطفل في نطق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صوت أخر في نفس الكلمة، ويعطى الطفل درجة "صفر" لو أن الطفل بدل أو حذف الصوت الذي نختبره أو أن الطفل نطقه بشكل غير صحيح.

كما تُحسب الدرجة الخام بجمع عدد الدرجات التي تدل على الإجابات الصحيحة (مثال: ١٠ إجابات صحيحة ← الدرجة الخام تكون (١٠)، مع العلم بأن درجات هذا الاختبار (اختبار الاصوات) لا تضاف لدرجات اختبار المقياس اللغوي المُعرب، حيث يعتبر اختبارًا مستقلاً لنطق الأصوات، وإذا كانت الإجابة خاطئة يدون الممتحن نوع الخطأ حذف أو ابدال، مع كتابة نطق الطفل نفسه، مثال: كلب ← تلب (substitution)، والجدول التالي يوضح الدرجات الخاصة باختبار الأصوات.

جدول (٢) الدرجات الخاصة باختبار الأصوات

الفئة العمرية	درجات النطق الطبيعية	درجات تدل على وجود اضطراب بالنطق
٢ سنة – ٢ سنة و ١١ شهر	١٥ درجة فأكثر	أقل من ١٥ درجة
٣ سنوات – ٣ سنوات و٥ أشهر	٣٠ درجة فأكثر	أقل من ٣٠ درجة
٣ سنوات و ٦ أشهر– ٤ سنوات و ٥ أشهر	٣٦ درجة فأكثر	أقل من ٣٦ درجة
٤ سنوات و ٦ أشهر– ٤ سنوات و ١١ أشهر	٤٢ درجة فأكثر	أقل من ٤٢ درجة
٥ سنوات – ٦ سنوات	٤٧ درجة فأكثر	أقل من ٤٧ درجة
٦ سنوات – ٧ سنوات	٥٤ درجة فأكثر	أقل من ٥٤ درجة

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه (اختبار اللغة الاستقبالية والتعبيرية):

يجب على الفاحص قبل البدء في الاختبار أخذ التاريخ المرضي للطفل، وأن يحصل على معلومات كافية عن النمو الحركي للطفل، وحالة الطفل السمعية، وحالة الإبصار قبل البدء في جلسة الاختبار، كما ينبغي أن تتميز حجرة الاختبار بالهدوء، وأن تكون جيدة التهوية وجيدة الإنارة، كما يجب حجب الألعاب المستخدمة عن متناول الطفل بعد الانتهاء منها؛ كي لا يتشتت الطفل، وللممتحن الحرية في البدء ببند اللغة الاستقبالية، أو التعبيرية، وفيما يتعلق بدرجات المقياس، فإن الطفل الطبيعي يحصل على درجة معيارية من (٧٧,٥ – ١٢٢,٥) ويكون الطفل متأخر لغوياً إذا حصل على درجة أقل من (٧٧,٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس اللغوي المعرب:

أ- صدق المقياس: قام مُعد المقياس بحساب صدق اختبار نمو اللغة بتطبيق معامل بيرسون بتحقيق معاملات ارتباطات عالية الدلالة بين استجابات الأطفال في الأعمار المختلفة لعينة الاختبار المعدل واستجابات الأطفال في العينة الأصلية للتقنين، وتراوحت ما بين (٠,٧١٠) إلى (٠,٩٢٧)، وهذا يعني أن اختبار نمو اللغة الصورة المعدلة صادق وصالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- ثبات المقياس: قام مُعد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام عينة من الأطفال من سن شهرين حتى سبع سنوات وخمسة أشهر وكان هؤلاء الأطفال (٦٠٠) طفل، منهم (٥١٠) طفلاً سليماً لغوياً، وعقلياً، وصحياً، و(٩٠) طفلاً من الأطفال

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذوي التأخر اللغوي لأسباب متنوعة، ولقد استخدمت نتائج هؤلاء الأطفال التسعون لإثبات صدق وثبات الاختبار، ولقد تم التحقق من ثبات الاختبار بعدة طرق منها طريقة اعادة الاختبار وكانت نتيجتها تتراوح من (٠,٥٤٠ – ٠,٩٨٠) وطريقة ألفا لكرونباخ وكانت نتيجتها تتراوح من (٠,٦٠ – ٠,٩٢)، وطريقة التجزئة النصفية وكانت نتيجتها (٠,٩٩)، مما يدل على درجة عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية للمقياس اللغوي المعرب في الدراسة الحالية:

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس اللغوي المعرب، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالمقياس اللغوي المعرب والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه (ن= ٣٠)

البُعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
(١) اللغة الاستقبالية	١	٠,٧١٠ **	١٧	٠,٨٠٢ **	٣٣	٠,٧٨٢ **	٤٩	٠,٦١٨**
	٢	٠,٧٥٤ **	١٨	٠,٦٢٠**	٣٤	٠,٦٢٠**	٥٠	٠,٧٠٢**
	٣	٠,٥١٧ **	١٩	٠,٥٦٧ **	٣٥	٠,٨٠٢ **	٥١	٠,٦٢٠**
	٤	٠,٧٨٢ **	٢٠	٠,٧٠٥ **	٣٦	٠,٦٥٤**	٥٢	٠,٥٢٥**
	٥	٠,٦٨٧ **	٢١	٠,٧٤٢ **	٣٧	٠,٧٨١**	٥٣	٠,٥٢٧**
	٦	٠,٧٤٤ **	٢٢	٠,٥٠٠ **	٣٨	٠,٧٦٢**	٥٤	٠,٥٥٤**
	٧	٠,٦٧٥ **	٢٣	٠,٦٢١ **	٣٩	٠,٥٦٦**	٥٥	٠,٦٦٩**
	٨	٠,٧٨١ **	٢٤	٠,٧٤٦ **	٤٠	٠,٥٢٢**	٥٦	٠,٧٢٧**
	٩	٠,٦١١ **	٢٥	٠,٦٦٢ **	٤١	٠,٧١١**	٥٧	٠,٥٤٩**
	١٠	٠,٧٢١**	٢٦	٠,٥٢١**	٤٢	٠,٧٤٥**	٥٨	٠,٦٥٧**
	١١	٠,٦٦٢**	٢٧	٠,٦٨٦**	٤٣	٠,٧٤١**	٥٩	٠,٥٥٧**
	١٢	٠,٧٤٤**	٢٨	٠,٧٦٦**	٤٤	٠,٧٥٦**	٦٠	٠,٦٧١**
	١٣	٠,٥٠٧**	٢٩	٠,٦١٢**	٤٥	٠,٦٦٠**	٦١	٠,٧٤٢**
	١٤	٠,٦٨١**	٣٠	٠,٥٧٤**	٤٦	٠,٥٨٨**	٦٢	٠,٧٦١**
	١٥	٠,٥٥٥**	٣١	٠,٥١٤**	٤٧	٠,٦٥٥**		
	١٦	٠,٧٦١ **	٣٢	٠,٦٧٩ **	٤٨	٠,٧٤٧**		
(٢) اللغة التعبيرية	١	٠,٦٥٠**	١٩	٠,٦٣٠**	٣٧	٠,٧٨٤**	٥٥	٠,٥٤١**
	٢	٠,٦١٠**	٢٠	٠,٧١٢**	٣٨	٠,٦٠٥**	٥٦	٠,٧٢٢**
	٣	٠,٧٢٤**	٢١	٠,٦٤١**	٣٩	٠,٤٩٩**	٥٧	٠,٦٥٧**
	٤	٠,٧٢٩**	٢٢	٠,٧٣٥**	٤٠	٠,٧١١**	٥٨	٠,٥٠٩**
	٥	٠,٦٨١**	٢٣	٠,٦٨٤**	٤١	٠,٦٢٥**	٥٩	٠,٦٣٨**
	٦	٠,٥٥٨**	٢٤	٠,٥٤٥**	٤٢	٠,٧١٩**	٦٠	٠,٥٢٩**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٧	**٠,٧٤٧	٢٥	**٠,٧٧٩	٤٣	**٠,٦٦٨	٦١	**٠,٧٢٥
٨	**٠,٧٢٢	٢٦	**٠,٥٣٨	٤٤	**٠,٧٥٤	٦٢	**٠,٧٧٣
٩	**٠,٦٨٨	٢٧	**٠,٦٦٩	٤٥	**٠,٥٩٨	٦٣	**٠,٦٢٤
١٠	**٠,٦٦٧	٢٨	**٠,٥٩٣	٤٦	**٠,٦٢٣	٦٤	**٠,٦٩٢
١١	**٠,٥٣٢	٢٩	**٠,٦٤٩	٤٧	**٠,٥٠٨	٦٥	**٠,٧١٨
١٢	**٠,٧٢٢	٣٠	**٠,٧٣٦	٤٨	**٠,٧٧٥	٦٦	**٠,٥٢١
١٣	**٠,٦٦٦	٣١	**٠,٥٥٤	٤٩	**٠,٦٣٠	٦٧	**٠,٦٦٥
١٤	**٠,٥١٦	٣٢	**٠,٦٢٧	٥٠	**٠,٥١٧	٦٨	**٠,٧٤٥
١٥	**٠,٧٣٤	٣٣	**٠,٧٧١	٥١	**٠,٦٨٥	٦٩	**٠,٨٠٤
١٦	**٠,٦٧٧	٣٤	**٠,٦٣٥	٥٢	**٠,٦٠٠	٧٠	**٠,٧٠٧
١٧	**٠,٧٤٧	٣٥	**٠,٥٤٠	٥٣	**٠,٧٧٤	٧١	**٠,٦٢٧
١٨	**٠,٥٣١	٣٦	**٠,٦٦٥	٥٤	**٠,٦٣٩		

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجة كل مفردة من مفردات بالمقياس اللغوي المعرب، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، مما يدل على أن هناك اتساق بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، وقد تحققت في معدلات اتساق موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٤) معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس اللغوي المعرب (ن=٤٠)

الأبعاد	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	الدرجة الكلية
اللغة الاستقبالية	-		
اللغة التعبيرية	٠,٨٢١ **	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٦٥ **	٠,٨٤٤ **	-

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجة كل بُعد من بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس اللغوي المعرب؛ مما يدل على أن هناك اتساق بين أبعاد المقياس اللغوي المعرب للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم والمقياس ككل.

صدق المقياس:

صدق المحك الخارجي: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية على المقياس الحالي –المقياس اللغوي المعرب- (إعداد أحمد أبو حسيبة ٢٠١٣) ودرجاتهم على مقياس نمو وظائف اللغة المعدل إعداد: نهلة الرفاعي (٢٠١٢)،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل ارتباط (٠,٨٣٦) ،كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الأصوات –وهو الاختبار الحالي للدراسة- (إعداد أحمد أبو حسيبة ٢٠١٣) ودرجاتهم على مقياس كفاءة النطق المصور إعداد: إيهاب الببلاوي (٢٠٠٧) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل ارتباط (٠,٨١٧)، وهو معامل ارتباط مرتفع دال عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس اللغوي بطريقة اعادة التطبيق وذلك من خلال تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه على نفس عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بفاصل زمني (١٥) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ارتباط التطبيق الأول والثاني للمقياس اللغوي المعرب

البعد	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	المقياس ككل	اختبار الأصوات
معاملات الارتباط	٠,٨٤٤	٠,٨٢٣	٠,٨٥٢	٠,٨٠٩

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ارتباط التطبيقين مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

كما قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠,٧٤٧) إلى (٠,٧٩٦)، بينما بلغ معامل الثبات لمجموع العبارات ككل (٠,٧٩٤)، وبالتالي يتمتع الاختبار بدرجة معقولة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

جدول (٦) معاملات (ألفا كرونباخ) لأبعاد المقياس اللغوي المعرب والمقياس ككل

البعد	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	المقياس ككل	اختبار الأصوات
معامل (ألفا كرونباخ)	٠,٧٧٨	٠,٧٨١	٠,٧٩٦	٠,٧٤٧

يتضح من جدول (٦) أن معاملات (ألفا كرونباخ) مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٢) البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي (إعداد: الباحثة)

(١) **تعريف البرنامج التدريبي المُستخدم:**

يُعرف البرنامج التدريبي في الدراسة الراهنة بأنه مجموعة من الأنشطة والالعاب والتمارين والفنيات المتنوعة القائمة على نظرية التكامل الحسي، من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة والجهود المتكاملة، وتتضمن مجموعه من الفنيات المناسبة والمقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٧) أعوام، وذلك بهدف تحسين مهارات اللغة والنطق لديهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(٢) الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

أ- الأسس العامة:

- إعداد الجلسات بصورة متناسقة بحيث تُبني كل جلسة علي ما قبلها وتمهد لما بعدها مع مراعاة التسلسل المنطقي للأهداف المستخدمة لتنمية المهارات اللازمة لتحسين اللغة والنطق.
- إشراك الوالدين في البرنامج التدريبي لاستمرار التدريب في المنزل مما يؤثر علي استمرار أثر التدريب والحصول علي النتائج المرجوة.
- إعداد قائمة بالمعززات لكل طفل وذلك بمساعدة الوالدين مع استخدام قائمة تقييم أفضلية المعزز مع تحديد جداول التعزيز المناسبة لكل طفل.
- إقامة علاقة إرشادية بين الباحثة وجميع المتعاملين مع الطفل، والمتمثل في الوالدين المتواجدين معه، وذلك يساعد ويخدم بصورة كبيرة في الدراسة الحالية.
- الاعتماد الأساسي على فنيات وطرق واستراتيجيات التكامل الحسي وتنوع الأنشطة بما يحقق أهداف البرنامج.
- الانتقال من المهام السهلة إلى المهام الأكثر تعقيداً.

ب- الأسس النفسية:

- مراعاة خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- استخدام المعززات وتنوع المكافآت عند قيامهم بالسلوك أو الأنشطة المطلوب.
- مراعاة توفير جو من الطمأنينة والشعور بالحب والأمن والتقبل من الآخرين.

جـ- الأسس التربوية:

- مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال، وتوعية الوالدين ببرامج المتابعة.
- تنوع الأنشطة وتدرجها بما يتناسب مع طبيعة مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال ذوي اضطراب التوحد وهي الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- وضوح فقرات وأنشطة البرنامج فلا تكون غامضة ليسهل على الأطفال تنفيذ البرنامج.
- التنوع في تقديم أنشطة البرنامج عن الأنشطة، والتمارين، والألعاب.

د- الاسس الاجتماعية:

- مراعاة الجانب الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، من خلال الأنشطة والالعاب المختلفة، مما يساعد على تحسين واكتساب المهارات اللغوية.
- تساعد أنشطة التكامل الحسي تنظيم عمل الحواس المختلفة مما يساعد على فعالية عملية التواصل مع الاخرين والحد من السلوكيات المشكلة وتقليل العدوانية التي تنشأ عن ضعف وقصور التواصل مع الآخرين.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ه- الأسس الفلسفيَّة:

استند البرنامج الحالي إلى نظرية التكامل الحسي التي اسستها جين ايريس (Ayres, 1970) والتي تم استخدامها مع الأطفال ذوي الاعاقات المختلفة وخاصة ذوي اضطراب التوحد، حيث أن الخلل في عملية التكامل الحسي عند أطفال التوحد يؤدى إلى خلل في استقبال المعلومات وبالتالي يؤدي إلى استجابات غير ملائمة، وعدم جمع المعلومات من البيئة وبشكل ملائم نتيجة الخلل في نظام الحواس، يؤدي إلي خلل في البرمجة والعمليات العقلية وبالتالي الخلل في عملية التعلم وتلك تشكل مظاهر الخلل الحسي لدى أطفال التوحد.

(٣) أهداف البرنامج التدريبي:

أ – الهدف العام:

يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين اللغة والنطق لدي أطفال التوحد، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥ – ٧) سنوات، من خلال البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي، المحدد بعدد من الجلسات باستخدام مجموعة من الأساليب والفنيات بالإضافة إلى الانشطة والتمارين المتعددة.

ب- الأهداف الاجرائية:

- تحسين التمييز السمعي.
- تحسين المعالجة السمعية الزمانية من خلال مجموعة من التدريبات.
- تحسين الاستجابة للأصوات المزعجة.
- تقليل الحساسية المفرطة من الاصوات(وضع اليد علي الاذن).
- تحسين الانتباه البصري.
- تحسين الانتباه السمعي.
- تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المفاجئة.
- تحسين المعالجة السمعية.
- تحسين الانتباه السمعي.
- زيادة مهارة التمييز السمعي.
- تحسين الانتباه الانتقائي.
- تحسين القدرة على الحركة في الأماكن المزدحمة.
- تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المتداخلة.
- تقليل اللزمات الصوتية.
- تحسين الاستجابة عند نداء الطفل باسمه.
- تحسين الوعي السمعي.
- تحسين الانتباه السمعي الانتقائي.
- تحسين التآزر البصري الحركي.
- تحسين الانتباه المشترك.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- التدريب على تكثيف الانتباه.
- التدريب على تحسين مرونة الانتباه
- تحفيز حسي خارجي للنهايات العصبية لتحسين الانتباه.
- تهدئة الطفل واشعاره بالراحة والاسترخاء بالضغط العميق على الجسم.
- تدريب الطفل على تقليل سرعه الاداء الحركي
- تدريب الطفل على تحسين حاسة اللمس.
- تدريب الطفل على تحسين الوعي المكاني.
- تدريب الطفل على تقليل الرفرفة.
- الشعور بكتله اليد في الفراغ.
- تنشيط مفاصل الجسم والعضلات.
- اشباع الحس العميق لدى الطفل.
- تحسين انتباه الطفل اللمسي للأشياء من حوله.
- تدريب الطفل على تقليل الحركات العشوائية.
- تدريب الطفل على تحسين المشي علي أطراف الأصابع.
- تدريب الطفل على تقليل هز الجزء العلوي من الجسم.
- تدريب الطفل على تحسين الوعي بموضع القدم على الأرض.
- تدريب الطفل تقليل التلويح باليدين.

(٤) الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج وهي تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد، وتتمثل هذه الفنيات في: (التعزيز، النمذجة (التقليد)، الحوار والمناقشة، التشكيل، اللعب الجماعي، التوجيه، التكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي).

(٥) الأدوات والوسائل والأنشطة المستخدمة بالبرنامج:

الأدوات والوسائل: تمَّ استخدام أدوات ووسائل متعددة في البرنامج حسب الفنيات المستخدمة ، وحسب طبيعة كل جلسة من جلسات البرنامج ووفقاً للمهارة التي يتم التدريب عليها، ويمكن تحديد هذه الوسائل فيما يلي: طبلة - جرس - البن باج - كرسي الاسترخاء - جهاز الضوضاء البيضاء - اسطوانة المعالجة السمعية - الحاسب الالي - اسطوانة "المعالجة السمعية الزمانية- ارجوحة –الترامبولين – كرة الجيم – مرتبة – عمود الفقاعات –سجاد الملمس- قلم ليزر- اجراس التوحد - أسطوانة الاصوات- صور ولد ، بنت – صور لتذكير والتأنيث الفعل- مجموعة من البازل – مكعب– أسطوانة المعالجة الزمانية المكانية - اضاءة ("Black Light")- منظم الحركة- مجسمات - كرات -سلم - الأوجل- جهاز الفقاعات الضوئية - النفق الضوئي - جهاز البروجيكتور- مرآة – سيموجراف - وحات فسفورية - لوحه سوداء - كروت لـ (مجموعات الضمنية- أفعال - معكوسات) - أرقام وحروف (مصنوعة من ورق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الصنفرة) - زيوت - طين اسواني (صلصال) - طاولة- فرن كهربائي-معجون الحلاقة (السلايم)- رول اللف الاملس - رول اللف المضلع- كرة جيم - أداة العصر.
الأنشطة: تنوع استخدام الأنشطة على مدار جلسات البرنامج ما بين الأنشطة الحركية والقصص والألعاب والتمارين الحركية حسب هدف كل جلسة.

(٦) محتوى البرنامج التدريبي ومراحل تنفيذه:

اشتمل البرنامج التدريبي علي مجموعة من الأنشطة والتمارين والألعاب القائمة على نظرية التكامل الحسي والتي تم إعدادها بهدف تحسين اللغة والنطق لدى أطفال التوحد عينة الدراسة من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة، وتألف البرنامج من (٥٢) جلسة بغرض تحقيق الهدف العام من البرنامج، وهو تحسين مهارات اللغة والنطق، وتم تقديم هذه الأنشطة في مجموعة من الجلسات تمتد لمدة ثلاثة أشهر وسبعة أيام، بواقع (٤) جلسات أسبوعياً.

ويتضمن البرنامج ثلاث مراحل، يمكن توضيحهم فيما يلي:

١ – المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية):

تضم هذه المرحلة خمس جلسات من (١-٥) جلسات ومدة كل جلسة تمهيدية (٤٥) دقيقة، تمَّ تخصيص الجلسة الأولى والثانية للتعارف بين الباحثة وأولياء الأمور، والتعريف باضطراب التوحد ومشكلات قصور اللغة والنطق، والجلسات من الثالثة إلى الخامسة للتعارف بين الباحثة والأطفال، وتحقيق جوٍّ من الألفة معهم، وهي للتهيئة وغرس الثقة التبادلية بينهم وبين الباحثة وتهيئة الأطفال للبرنامج التدريبي، وهذه المرحلة تمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي في المرحلتين التاليتين.

٢ – المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية):

تضم هذه المرحلة (٤٦) جلسة تدريبية، وتشتمل على أرقام الجلسات من (٦-٥١) جلسة، ومدة كل جلسة تدريبية (٦٠) دقيقة، تمَّ تطبيق الجلسات فيها بصورة فردية وجماعية، وهي مرحلة التطبيق الفعلي للبرنامج التدريبي، ويتم استخدام في هذه المرحلة أنشطة وتمارين والعاب قائمة على نظرية التكامل الحسي، وتعتبر هي المرحلة الأساسية في البرنامج التدريبي فهي مرحلة التدريب الفعلي لجلسات البرنامج.

٣ – المرحلة الثالثة (المرحلة الختامية):

وتضم هذه المرحلة جلسة واحدة، رقم(٥٢) ومدة الجلسة (٦٠) دقيقة، هي مرحلة إنهاء البرنامج التدريبي، وهي ذات أهمية كبيرة في تقييم مدى تحقيق أهداف البرنامج والتحقق من فعاليته، كما تمَّ فيها تعزيز التلاميذ وتقديم الشكر لهم.

(٧) تخطيط جلسات البرنامج:

تمَّ القيام بتحديد المدة الزمنية للبرنامج، وعدد الجلسات، والزمن الذي تستغرقه كل جلسة، وكذلك الفنيات والأدوات اللازمة لتنفيذ جلسات البرنامج، وهذا ما يمكن توضيحه في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٧) المخطط العام للبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لأطفال التوحد

المرحلة	أرقام الجلسات	عنوان الجلسة	الاهداف الاجرائية	الفنيات المُستخدمة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية)	١	**تعارف وتمهيد (الباحثة وأولياء الأمور)**	-التعارف بين الباحثة وأولياء الأمور(الأمهات) والأمهات بعضهم البعض. -تحديد مواعيد الجلسات والاتفاق عليها، وملئ استمارة المعززات المفضلة لدى الطفل. -إعطاء لمحة عن أهمية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التكامل الحسي والريفليكسولوجي.	الحوار والمناقشة، المحاضرة	عرض تقديمي PowerPoint، خريطة القدم واليد، جهاز (عرض داتا شو)، استمارة المعززات، سماعات.	(٥٠) دقيقة
	٢	**اضطراب التوحد ومشكلات قصور اللغة والنطق**	-التعرف على اضطراب التوحد من حيث المفهوم، والاسباب، وأهم الخصائص. -تحديد أهم مظاهر قصور اللغة لدى أطفال اضطراب التوحد. -التعرف على أهمية تنمية الحواس المختلفة ودورها في خفض قصور اللغة لدى اضطراب التوحد. -تطبيق مقياس المهارات اللغوية، للأطفال عينة الدراسة.	الحوار والمناقشة، المحاضرة	عرض تقديمي PowerPoint، جهاز (عرض داتا شو)، مقاييس الدراسة	(٥٠) دقيقة
	٣	**تعارف الباحثة والأطفال**	-ترحيب الباحثة بالأطفال واستقبالهم من خلال حفلة صغيرة. -التعارف بين الباحثة والأطفال.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة- الحث	قطع الحلوى– اللعب بالكرة – مكعبات - بالونات	(٣٥) دقيقة
	٤	بناء علاقة يسودها الألفة والتواد	-إقامة جو من الألفة بين الباحثة والاطفال عينة الدراسة. -كسر الحاجز النفسي والعزلة لدى الأطفال من خلال (السلام باليد، اللعب داخل غرفة التدريب، المعززات المفضلة).	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة- الحث	قطع الحلوى– اللعب بالترامبولين – كرات - البالونات	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	٥	**تهيئة الأطفال للبرنامج التدريبي**	–أن يتعود الطفل غرفة التكامل الحسي ويألف محتوياتها. –أن يتعرف الطفل مكونات غرفة التكامل الحسي وما تحتويه من أدوات.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- التكرار – النمذجة - الحث.	ارجوحة – الترامبولين – كرة الجيم – مرتبة – عمود الفقاعات – سجاد الملمس- قلم ليزر- الأرجوحة .	(٦٠) دقيقة
المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية)	٦، ٧	**تحسين الانتباه**	–تحسين التمييز السمعي. –تحسين المعالجة السمعية الزمانية من خلال مجموعة من التدريبات. –تحسين الاستجابة للأصوات المزعجة. –تقليل الحساسية المفرطة من الاصوات(وضع اليد علي الاذن).	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- التكرار – النمذجة - التسلسل	كرات - طبلة - جرس - البن باج - كرسي الاسترخاء - جهاز الضوضاء البيضاء - اسطوانة المعالجة السمعية - اسطوانة "المعالجة السمعية الزمانية	(٦٠) دقيقة
	٧، ٨	**تحسين مهارات الانتباه**	–تحسين الانتباه البصري. –تحسين الانتباه السمعي. –تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المفاجئة.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- التكرار – النمذجة - التلقين- التسلسل- الحث	هاتف– أسطوانة الاصوات – أسطوانة موجات الفا	(٦٠) دقيقة
	٩، ١٠	**تحسين مهارات الانتباه**	–تحسين المعالجة السمعية. –تحسين الانتباه السمعي. –زيادة مهارة التمييز السمعي. –تحسين الانتباه الانتقائي. –تحسين القدرة على الحركة في الأماكن المزدحمة. –تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المتداخلة.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	اسطوانة الاصوات – الوان – أقلام رصاص - اجراس التوحد.	(٦٠) دقيقة
	١١، ١٢	**تحسين مهارات الانتباه**	–تقليل اللزمات الصوتية. –تحسين الاستجابة عند نداء الطفل باسمه. –تحسين الوعي السمعي. –تحسين الانتباه/التمييز السمعي. –تحسين الانتباه السمعي الانتقائي.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	أسطوانة الاصوات- صور ولد ، بنت – صور لتذكير والتأنيث الفعل- مجموعة من البازل – مكعب- اسطوانات المعالجة السمعية – أسطوانة المعالجة الزمانية المكانية	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	١٣- ١٦	**تحسين مهارات الانتباه**	-تحسين التآزر البصري الحركي. -تحسين الانتباه البصري. -زياده مرونة الانتباه. -تحسين التتابع البصري.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة – التسلسل- الحث – التلقين- التكرار	اضاءة (" Black Light")- قلم الليزر- منظم الحركة- مجسمات - كرات -سلم - الأوجل- جهاز الفقاعات الضوئية.	(٦٠) دقيقة
	١٧ - ٢٠	**تحسين مهارات الانتباه**	-التدريب على تحسين الانتباه المشترك	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة – التسلسل- الحث – التلقين- التكرار	الفقاعات الضوئية - النفق الضوئي - جهاز البروجيكتور – صور– أسطوانة موسيقي- قلم ليزر.	(٦٠) دقيقة
	٢١، ٢٢	**تحسين مهارات الانتباه**	-التدريب على تكثيف الانتباه	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة – التسلسل- الحث – التلقين- التكرار.	مرآة - سيموجراف – ورق - أقلام	(٦٠) دقيقة
	٢٣، ٢٤	**تحسين مهارات الانتباه**	-التدريب على تحسين مرونة الانتباه -التدريب على تحسين الانتباه البصري.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة – التسلسل- الحث – التلقين- التكرار	لوحات فسفورية - لوحه سوداء - كروت لـ (مجموعات الضمنية- أفعال - معكوسات)- ألوان - متاهات - أقلام .	(٦٠) دقيقة
	٢٥، ٢٦	**تحسين مهارات الانتباه**	-التدريب على تحسين الانتباه البصري. -تحفيز حسي خارجي للنهايات العصبية لتحسين الانتباه. -تهدئة الطفل واشعاره بالراحة والاسترخاء بالضغط العميق على الجسم.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)- النمذجة – التسلسل- الحث – التلقين-	دمية مفضلة لدى الطفل، أو اشياء مفضلة لدى الطفل- صور حيوانات	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

				التكرار		
	٢٧، ٢٨	**تحسين بعض الحواس**	–تدريب الطفل على تقليل سرعه الاداء الحركي –تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي. –تدريب الطفل على تحسين حاسة اللمس. –تدريب الطفل على تحسين الوعي المكاني. –تدريب الطفل على تقليل الرفرفة.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	أرقام وحروف (مصنوعة من ورق الصنفرة) - مجموعة من الكرات- سلة (باسكت)- منظم الحركة المنتظم	(٦٠) دقيقة
تابع المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية)	٢٩، ٣٠	**تنظيم الحركة**	–تدريب الطفل على تقليل سرعه الاداء الحركي –تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي. –الشعور بكتله اليد في الفراغ.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	الأوجل – بانر الكف - مرتبة هوائية	(٦٠) دقيقة
	٣١، ٣٢	**تدريبات تنظيم الحركة**	–تدريب الطفل تحسين الاداء الحركي –تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي. –تدريب الطفل على تقليل لعق اليد باللسان. –تدريب الطفل على تقيل التلامس مع الاشياء والاجسام.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	زيوت - طين اسواني (صلصال) - طاولة- فرن كهربائي - مرآة -معجون الحلاقة (السلايم).	(٦٠) دقيقة
تابع المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية)	٣٣	**تدريبات التآزر الحركي**	–تدريب الطفل على تقليل الاداء الحركي. –تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي من خلال أوزان أوجل المختلفة. –تدريب الطفل على تقليل تدوير الأشياء.	التسلسل - التعزيز الفوري (المادي والمعنوي) - التكرار – النمذجة - الحث	أوجل منظم الحركة – مجسمات(حيوانات – مواصلات) اقماع ملونة- عمود السمك - ستارة الماء- صور لـ (مجموعات ضمنية - معكوسات - أفعال) – كشاف	(٦٠) دقيقة
	٣٤، ٣٥	**تحسين الوعي الكامل بالجسد**	–تنشيط مفاصل الجسم والعضلات. –اشباع الحس العميق لدى الطفل. –تحسين انتباه الطفل اللمسي للأشياء من حوله.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– الحث – التلقين-	رول اللف الاملس - رول اللف المضلع	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

				التكرار		
	٣٦، ٣٧	**تدريبات الأداء الحركي والاتزان**	-تدريب الأطفال على تحسين الاداء الحركي. -تدريب الأطفال على تحسين التآزر الحركي.	التعزيز (المادي والمعنوي)- التكرار – النمذجة - التسلسل	كرة جيم - أداة العصر	(٦٠) دقيقة
	٣٨، ٣٩	**تدريبات** الاداء الحركي	-تدريب الطفل على سرعة تحسين الاداء الحركي. -تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي. -تدريب الطفل على تحسين الوعي الكامل بالجسد. -تدريب الطفل على تقليل الحركات العشوائية.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار.	قطع التسلق (مانك بورد جم) - أطواق ملونة - ترمبولين - حواجز صفراء	(٦٠) دقيقة
تابع المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية)	٤٠، ٤١	**تدريبات تحسين التآزر الحركي**	-تدريب الطفل على تحسين الاداء الحركي -تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي -تدريب الطفل على تقليل الرفرفة -تدريب الطفل على تحسين المشي علي أطراف الأصابع.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	كرات متعددة الاحجام - مجموعة من أكياس القماش يحتوي علي رمال، كيس قماش يحتوي علي أحجار، كيس قماش يحتوي علي بلي - صندوق به كرات بلاستيكية - بلاطات ناعمة - بلاطات ريش – بلاطات ستان – بلاطات حرير- بلاطات نجيله – بلاطات سجاد شعر - بلاطات زلط بلاطات سنفرة – بلاطات جلد.	(٦٠) دقيقة
	٤٢، ٤٣	**تدريبات تحسين الوعي الكامل بالجسد**	-تدريب الطفل على تحسين الاداء الحركي. -تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي. -تدريب الطفل على تحسين الحركة العشوائية. -تدريب الطفل على تقليل هز الجزء العلوي من الجسم. -تدريب الطفل على تحسين	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	رولينج - سرير التوازن.	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

			الوعي الكامل بالجسد.			
	٤٤، ٤٥	**تحسين الأداء الحركي**	–تدريب الطفل على تقليل الحركة العشوائية الغير موجه. –تدريب الطفل على السيطرة على الاندفاعية في الحركة. –تدريب الطفل على تحسين الوعي بموضع القدم على الأرض. –تدريب الطفل على تحسين المشي علي اطراف الاصابع.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	زيت زيتون- سجادة المساج- نشابة ثنائية متحركة – أداة التدليك الرباعية	(٦٠) دقيقة
	٤٦، ٤٧	**تحسين الأداء الحركي**	–تدريب الطفل على تحسين الاداء الحركي. –تدريب الطفل تقليل التلويح باليدين. –تدريب الطفل تقليل الرفرفة.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة التسلسل– الحث – التلقين- التكرار	أداة التدليك المضلعة- رمال- العاب - مجسمات -صندوق مياه باردة - صندوق الفوم- لوحة الملامس المتداخلة.	(٦٠) دقيقة
	٤٨، ٤٩	**أنشطة اللغة والانتباه**	–تدريب الطفل على تحسين اللغة –تدريب الطفل على تحسين الانتباه البصري –تدريب الطفل على تحسين الانتباه السمعي –تدريب الطفل على تحسين التتابع السمعي	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة – التسلسل– الحث – التلقين- التكرار.	تابلت - مجسمات مجموعات ضمنية - صور (لأحداث قصة قصيرة) – ستارة سوداء - مؤثرات صوتية - ميكرفون - مرتبة الالوان التفاعلية - دمية - بازل.	(٦٠) دقيقة
	٥٠، ٥١	**التدريب على تحسين اللغة.**	–تدريب الطفل على تحسين التمييز الاستقبالي بطلاقة. –تدريب الطفل على تحسين الحوار. –تدريب الطفل على تحسين التسمية الاستجابية.	التعزيز الفوري (المادي والمعنوي)– النمذجة التسلسل– الحث – التلقين- التكرار- التطمين التدريجي.	شريط لاصق - شوكة، - طبق- سكين، - دمى (الدب والعروسة)- كروت مصورة.	(٦٠) دقيقة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المرحلة الثالثة (المرحلة الختامية)	٥٢	الجلسة الختامية	-أن توجه الباحثة الشكر للأطفال على مشاركتهم الإيجابية في البرنامج التدريبي. -أن تحتفل الباحثة بالأطفال ومشاركتهم الفعالة بالبرنامج. -أن تقدم الباحثة تغذية راجعة على المراحل التي تم التدريب عليها.	التعزيز المادي والمعنوي- التغذية الراجعة	هدايا - العاب.	(٦٠) دقيقة

(٨) تقييم البرنامج:

قامت الباحثة بإجراء تقييم للبرنامج التدريبي على النحو التالي:

١- **تقييم قبلي**: قامت الباحثة بإجراء تقييم قبلي للبرنامج بهدف التعرف على مستوى مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد عينة الدراسة.

٢- **تقييم مرحلي:** أثناء تطبق جلسات البرنامج يتم تقييم مدى تقدم الأطفال مع أنشطة التكامل الحسي التي تناولتها كل جلسة، حيث يتم عمل مراجعة تشتمل على مجموعة من التمارين والأنشطة والألعاب التي تقيس المهارة المرتبطة بهذه الجلسة من خلال أنشطة الواجب المنزلي، وطلبت الباحثة من الامهات أداء الأنشطة والتمارين ومتابعتها من قبل الباحثة للتعرف على مدي تحسن هذه المهارة لدى أطفال المجموعة التجريبية، بحيث لا يتم الانتقال من نشاط لآخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للنشاط السابق، بالإضافة إلى تقويم كل مستوى من مستويات البرنامج التدريبي بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات الخاصة به.

٣- **تقييم البعدي**: تم إجراء تقويم بعدي بعد انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك لمعرفة مدى التقدم الذي حققه أفراد العينة بعد تطبيق جلسات البرنامج.

٤- **تقييم تتبعي**: يتم عن طريق إجراء تقييم مرة أخرى بعد فترة زمنية من تطبيق القياس البعدي (بعد مرور شهرين) لمعرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج وبيان مدى أثره مع مرور الوقت

الأساليب الإحصائية:

١- اختبار (مان – ويتني) Mann-Whitney U Test بين مجموعتين مستقلتين (غير مرتبطتين).

٢- اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق للمجموعات المترابطة.

٣- حجم التأثير Effect Size.

الخطوات الإجرائية للبحث:

في إطار القيام بالجانب التطبيقي من البحث الحالي، قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١- الاطلاع على التراث السيكولوجي والأطر النظرية المرتبطة بمفاهيم متغيرات الدراسة ذات الصلة، وهي التكامل الحسي، مهارات اللغة والنطق، أطفال اضطراب التوحد.
٢- تحديد أدوات الدراسة ويتمثل ذلك في المقياس اللغوي المعرب إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٣)، والبرنامج التدريبي القائم على أنشطة التكامل الحسي والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وتحديد أدوات ضبط العينة للتحقق من التكافؤ، وإعداد البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لأطفال التوحد.
٣- اختيار عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد البسيط، وتقسيم أفراد العينة الاساسية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والقياس القبلي لمستوى مهارات اللغة والنطق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
٤- تحديد أفراد العينة الأساسية وتكونت من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب التوحد، مقسمة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) كل منهما (١٠) أطفال، حيث تم استبعاد الحالات التي لا تنطبق عليها الشروط لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين.
٥- تطبيق المقياس اللغوي المُعرب على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
٦- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية فقط) لمدة ثلاثة أشهر وسبعة أيام بواقع أربع جلسات اسبوعيًا.
٧- بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي يتم تطبيق المقياس اللغوي المُعرب على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج والمقارنة بين درجات الأطفال في المجموعتين.
٨- إعادة تطبيق المقياس اللغوي المُعرب (المجموعة التجريبية فقط) بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج التدريبي (القياس التتبعي) للوقوف على استمرار فعالية البرنامج التدريبي.
٩- معالجة البيانات احصائياً ومقارنة النتائج بين التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي، واستخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث من إطار نظري ودراسات السابقة.
١٠- صياغة توصيات ومقترحات الدراسة في ضوء النتائج الدراسة التي تم التوصل إليها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نتائج البحث:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس اللغوي المُعرب لصالح المجموعة التجريبية".**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معادلة "مان- ويتني" Mann-Whitney(U)، لمجموعتين مستقلتين من البيانات، وحساب حجم ومستوى التأثير بمعادلة معامل الارتباط الثنائي للرتب، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابط في القياس البعدي لمهارات اللغة والنطق لأطفال التوحد (ن١=ن٢=١٠)

القياس للكفاءة الأكاديمية	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
اللغة الاستقبالية	التجريبية	١٠	٥٤,٣٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٨٧	٠,٠١	١.٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٣٣,١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
اللغة التعبيرية	التجريبية	١٠	٤٦,١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٨٠٠	٠,٠١	١.٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٢٨,٤٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٠٠,٤٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٩٧	٠,٠١	١.٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٦١,٥٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
اختبار الأصوات (النطق)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٩٨	٠,٠١	١.٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٣٢,٢٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) لدرجات المجموعة التجريبية (١٠٠,٤٠ ؛ ١٥,٥٠) للدرجة الكلية للمهارات اللغوية واختبار الأصوات (النطق) على الترتيب، بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦١,٥٠ ؛ ٣٢,٢٠) مما يدل على ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وتحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، بينما انخفضت متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الأصوات (النطق)، مما يشير إلى خفض اضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا مؤشراً جيد على فعالية البرنامج التدريبي المُعد.

٢-نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس اللغوي المُعرب لصالح القياس البعدي".**، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة "ويلكوكسون" **Wilcoxon** لمجموعتين مرتبطتين من

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البيانات، وحساب حجم ومستوى التأثير بمعادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات اللغة والنطق لأطفال التوحد

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
اللغة الاستقبالية	قبلي	٣٢,٨٠	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	بعدي	٥٤,٣٠								
اللغة التعبيرية	قبلي	٢٨,٠٠	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٩	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	بعدي	٤٦,١٠								
الدرجة الكلية	قبلي	٦٠,٨٠	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	بعدي	١٠٠,٤٠								
اختبار الأصوات (النطق)	قبلي	٣١,٥٠	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٩	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	بعدي	١٥,٥٠								

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) لدرجات التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية (٦٠,٨٠ ؛ ٣١,٥٠) للدرجة الكلية للمهارات اللغوية واختبار الأصوات (النطق) على الترتيب، بينما متوسط درجات التطبيق البعدي(١٠٠,٤٠ ؛ ١٥,٥٠) مما يدل على ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وتحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، بينما انخفضت متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الأصوات (النطق)، مما يشير إلى خفض اضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا مؤشراً جيد على فعالية البرنامج التدريبي المُعد.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس اللغوي المُعرب بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج القائم على التكامل الحسي".** وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة "ويلكوكسون" **Wilcoxon** لمجموعتين مرتبطتين من البيانات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات اللغة والنطق لأطفال التوحد

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
اللغة الاستقبالية	بعدي	٥٤,٣٠	سالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دال احصائيًا
			موجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	تتبعي	٥٤,٢٠	محايدة	٧				
اللغة التعبيرية	بعدي	٤٦,١٠	سالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	٠,١٥٧ غير دال احصائيًا
			موجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	٤٥,٩٠	محايدة	٨				
الدرجة الكلية	بعدي	١٠٠,٤٠	سالبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	١,٣٤٢	٠,١٨٠ غير دال احصائيًا
			موجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠		
	تتبعي	١٠٠,١٠	محايدة	٥				
اختبار الأصوات (النطق)	بعدي	١٥,٥٠	سالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دال احصائيًا
			موجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٥,٤٠	محايدة	٩				

يتضح من جدول (١٠) أن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات اللغة والنطق لأطفال التوحد لكل من الأبعاد (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية)، والدرجة الكلية للمهارات اللغوية، واختبار الأصوات (النطق) غير دالة احصائياً، وهذه النتائج تُعني أن درجات (ورتب درجات) القياس التتبعي لم تختلف عن درجات (ورتب درجات) القياس البعدي، في أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمهارات اللغوية واختبار الأصوات الخاص بالنطق، مما يدل على استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج المُستخدم بعد فترة من نهايته.، وهذا ما يوضحه الجدول والشكل البياني التاليين:.

مناقشة نتائج البحث:

يتضح مما سبق فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال اضطراب التوحد.

وتُرجِع الباحثة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية والنطق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية إلي فعالية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التكامل الحسي، وإلى ما قامت به الباحثة من الأنشطة والتمارين الخاصة بأنشطة التكامل الحسي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والنطق، فقامت الباحثة في بداية المرحلة التمهيدية للجلسات التدريبية بالتعارف بين الباحثة وأولياء الأمور، والتعريف باضطراب التوحد، ومشكلات اللغة والنطق المرتبطة به، ثم التعارف وتكوين علاقة تتسم بالمودة والألفة مع أطفال التوحد عينة الدراسة وهي للتهيئة وغرس الثقة التبادلية بينهم وبين الباحثة وتهيئة الأطفال للبرنامج التدريبي، ثم انتقلت الباحثة إلى المرحلة الثانية (المرحلة التدريبية) حيث قامت الباحثة باستخدام أنشطة التكامل الحسي في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تحسين مهارات اللغة والنطق، وهي مرحلة التطبيق الفعلي للبرنامج التدريبي، وتم في هذه المرحلة استخدام أنشطة وتمارين والعاب قائمة على نظرية التكامل الحسي، وتعتبر هي المرحلة الأساسية في البرنامج التدريبي فهي مرحلة التدريب الفعلي لجلسات البرنامج والتي شملت: تحسين التمييز السمعي، تحسين الاستجابة للأصوات المزعجة، تقليل الحساسية المفرطة من الاصوات، وتحسين الانتباه السمعي والانتباه البصري، تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المفاجئة، تحسين الانتباه الانتقائي، تحسين القدرة على الحركة في الأماكن المزدحمة، تحسين التفاعل السلبي مع الأصوات المتداخلة، تقليل اللزمات الصوتية، تحسين التآزر البصري الحركي زياده مرونة الانتباه، تحسين التتابع البصري، التدريب على تحسين الانتباه المشترك، تدريب الطفل على تقليل سرعه الاداء الحركي، تدريب الطفل على تحسين التآزر الحركي، تدريب الطفل على تحسين حاسة اللمس، تدريب الطفل على تقليل الرفرفة، الشعور بكتله اليد في الفراغ، تدريب الطفل على تقيل التلامس مع الاشياء والاجسام، تنشيط مفاصل الجسم والعضلات، اشباع الحس العميق لدى الطفل، تدريب الطفل على تحسين الوعي الكامل بالجسد، تدريب الطفل على تحسين التمييز الاستقبالي بطلاقة، تدريب الطفل على تحسين الحوار، ثم المرحلة الثالثة (المرحلة الختامية) وهي مرحلة إنهاء البرنامج التدريبي، وتقديم التغذية الراجعة، وهي ذات أهمية كبيرة في تقييم مدى تحقيق أهداف البرنامج والتحقق من فعاليته، كما تمَّ فيها تعزيز الأطفال وتقديم الشكر لهم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة: سعيد عبد الحميد، وخالد الحموري، ٢٠١٤ ؛ Preis & McKenna, 2014 ؛ أحمد عبد الفتاح، ٢٠١٥ ؛ أحمد البهنساوي وآخرون، ٢٠١٦ ؛ نسبية أبو بكر، ٢٠١٧ ؛ إيمان عبد الحميد، ٢٠١٧ ؛ إسلام أحمد، ٢٠١٨ ؛ يحيي عمر وآخرون، ٢٠١٨ ؛ سوسن سالم، ٢٠٢١ ؛ Wilczyński & Ślęzak, 2021 ؛ لبنى عامر، ٢٠٢٢ ؛ حنان عبد الملاك وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ أمل الطوخي، ٢٠٢٢ ؛ منال إسماعيل، ٢٠٢٢؛ حول فعالية استخدام أنشطة وتمارين التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

وتُرجِع الباحثة تحقق الفرض الثاني وتحسن مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والنطق إلى فعالية البرنامج المُعد من خلال أنشطة وتمارين التكامل الحسي مما انعكس على تحسين مهارات اللغة والنطق، وذلك لأن تحسين التكامل الحسي ساعد تحسين قدرة الطفل على التركيز على المعلومات السمعية والبصرية، ممّا يُتيح لهُ متابعة تعليمات اللغة بشكلٍ أفضل وفهمها، بالإضافة إلى أن تقليل التشتت والسلوكيات المُضطربة، يُتيح للطفل التركيز على المُتكلّم والاستماع بفعالية أكبر، كما أن تحسين الانتباه يُساعد على تحسين مهارات التواصل التّبادلي، ممّا يُتيح للطفل المشاركة بشكلٍ أكثر فعالية في المُحادثات والتعبير عن أفكاره واحتياجاته، وما يترتب على ذلك من تحسين مهارات اللغة (اللغة الاستقبالية، مثل: فهم المُحادثات واتّباع التعليمات،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واللغة التعبيرية، مثل: بناء الجمل واستخدام المفردات المناسبة) بالإضافة إلى تحسين مهارات النطق مثل وضوح الكلام وتحسين طلاقة الكلام نتيجة التخلص من التوتر والقلق.

كما تعزو الباحثة تحقق الفرض الثاني وتحسن مهارات اللغة والنطق إلى انتظام أطفال المجموعة التجريبية في حضور جلسات البرنامج التدريبي المُعد طوال فترة التطبيق، الأمر الذي ساعد الباحثة في تدريب أطفال التوحد (عينة الدراسة) على جميع أهداف البرنامج المحددة، وكذلك اشتراك الأمهات في إعادة تدريب الأطفال على أهداف البرنامج في المنزل من خلال الواجبات المنزلية والتواصل من خلال "جروب الواتساب" بهدف إتقان الطفل للمهارة، والوصول به إلى مرحلة التعميم في استخدام ما اتقنه من مهارات لغوية، كما استخدمت الباحثة لمجموعة من الأنشطة والأدوات والألعاب المُعتمدة على التكامل الحسي باستخدام اللغة العامية المتداولة يوميًا في مختلف الأماكن التي يرتادها الطفل ذوي اضطراب التوحد، وهو الأمر الذي ساهم في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والنطق. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية اشتراك الأسرة في برامج التدخل المبكر وتفعيل دورها بشكل إيجابي في التدريب على المهارات اللغوية؛ نظرًا لأن الوقت الذي يقضيه الطفل في المنزل بصحبه أسرته لا يمكن تعويضه بأي حال في أي مكان أخر، ولذلك لابد من تفعيل مشاركة أفراد الأسرة (الوالدين والإخوة) ؛ لضمان نجاح الطفل في اكتساب وإتقان وتعميم المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والنطق).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة: سعيد عبد الحميد، وخالد الحموري، ٢٠١٤ ؛ Preis & McKenna, 2014 ؛ أحمد عبد الفتاح، ٢٠١٥ ؛ أحمد البهنساوي وآخرون، ٢٠١٦ ؛ نسبية أبو بكر، ٢٠١٧ ؛ إيمان عبد الحميد، ٢٠١٧ ؛ إسلام أحمد، ٢٠١٨ ؛ يحيي عمر وآخرون، ٢٠١٨ ؛ سوسن سالم، ٢٠٢١ ؛ Wilczyński & Ślęzak, 2021 ؛ لبنى عامر، ٢٠٢٢ ؛ حنان عبد الملاك وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ أمل الطوخي، ٢٠٢٢ ؛ منال إسماعيل، ٢٠٢٢؛ حول فعالية استخدام أنشطة وتمارين التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

كما تُرجِع الباحثة استمرارية فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد إلى المتابعة الأسرية للطفل وتنفيذ الأنشطة التي تساعد على تحسين مهارات اللغة والنطق بالإضافة إلى أن هذه الأنشطة تمارس بشكل يومي في الأماكن التي يتواجد بها فلم تكن هذه الأنشطة ذات تأثير وقتي ولكن استمرار استخدام الأطفال لها ساعد على تحسينها واكتسابها وتعميم المهارات اللغوية، بالإضافة إلى متابعة الباحثة للأمهات من خلال "جروب الواتساب" وتقديم الدعم للأمهات التي ساهمت في التقليل من المشكلات والتغلب عليها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة: سعيد عبد الحميد، وخالد الحموري، ٢٠١٤ ؛ Preis & McKenna, 2014 ؛ أحمد عبد الفتاح، ٢٠١٥ ؛ أحمد البهنساوي وآخرون، ٢٠١٦ ؛ نسبية أبو بكر، ٢٠١٧ ؛ إيمان عبد الحميد، ٢٠١٧ ؛ إسلام أحمد، ٢٠١٨ ؛ يحيي عمر وآخرون، ٢٠١٨ ؛ سوسن سالم، ٢٠٢١ ؛ Wilczyński & Ślęzak, 2021 ؛ لبنى عامر، ٢٠٢٢ ؛ حنان عبد الملاك وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ أمل الطوخي، ٢٠٢٢ ؛ منال إسماعيل، ٢٠٢٢؛ حول استمرار فعالية استخدام أنشطة وتمارين التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية استخدام أنشطة التكامل الحسي في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد الذي تناولته الدراسة الحالية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث قامت الباحثة بصياغة عدد من التوصيات، والتي تتمثل فيما يلى:

١. ضرورة التشخيص المبكر لأي قصور في مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد من خلال تطبيق المقاييس والاختبارات المقننة، وذلك لتحديد واجراء التدخل المناسب.

٢. اعتبار أنشطة التكامل الحسي محورًا أساسيًا في بناء برامج تحسين مهارات اللغة والنطق لدى الأطفال بشكل عام وأطفال التوحد بصفة خاصة.

٣. ضرورة الاهتمام والتركيز على البرامج الحسية في تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأن تكون البرامج التدريبية والعلاجية حسية بشكل أساسي داخل المراكز العامة أو الخاصة بهذه الفئة من الأطفال.

٤. الاهتمام بتوعية أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال دورات وندوات تثقيفية حول الاضطرابات الحسية وأنواعها وكيفية التعامل معها، بالإضافة إلى التعرف على برامج التكامل الحسي وأساسيات العلاج الحسي وأثرها في تحسين مهارات اللغة والنطق.

٥. الاهتمام بدعم مؤسسات التربية الخاصة في توفير غرف التكامل الحسي اللازمة لتنفيذ جلسات العلاج ومتابعة استخدامها ومدى مطابقتها لمعايير الأمن والسلامة والجودة.

٦. تقديم نموذج لمدارس التربية الخاصة والمراكز المتخصصة يمكن الاسترشاد به في تحسين المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) من خلال استخدام جلسات التكامل الحسي.

٧. الاهتمام بدمج المعالجات الحسية المختلفة (السمعية، البصرية، الدهليزية، اللمسية، ..) مما يساعد على تحقيق نتائج أفضل من استخدام حاسة واحدة فقط.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٨. الاهتمام بتأهيل اخصائي العلاج بالتكامل الحسي وتدريبه بشكل متميز مع توظيف هذا التأهيل في مدارس التربية الخاصة، وعقد دورات تأهيليه كل فترة زمنية محددة لتجديد ممارسة عمل اخصائي العلاج بالتكامل الحسي.

٩. تدريب أهالي أطفال التوحد على كيفية تطبيق بعض أنشطة التكامل الحسي في المنزل، لتعزيز استفادة أطفالهم من هذه البرامج.

البحوث المقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج البحث تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من البحوث للوقوف على نتائجها، وذلك على النحو التالي:

١- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين المهارات الحركية الدقيقة والمهارات البصرية الحركية لدى أطفال التوحد.

٢- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين المهارات الاجتماعية وأثرة على تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

٣- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهام الذاكرة العاملة وأثره على مهارات اللغة والنطق لدى أطفال التوحد.

٤- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال التوحد.

٥- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين السلوكيات التكيفية والمهارات الأكاديمية لدى أطفال التوحد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٤). ***التوحد: الخصائص والعلاج***. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٥). ***اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج***. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أحمد كمال البهنساوي، ومصطفى عبد المحسن الحديبي، وزيد حسانين زيد (٢٠١٦). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد. ***المجلة العلمية لكلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٢ (٤)، ٣٣٩-٣٧٨.

أحمد محمد عبد الفتاح (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال التوحديين وأثره على توافقهم الاجتماعي. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إطار نظرية التكامل الحسي. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة القاهرة، ٢٨ (٢)، ٨٧-١٥٠.

إسلام صلاح الدين أحمد (٢٠١٨). تنمية التكامل الحسي مدخل لخفض أعراض أبرا كسيا الكلام لدى أطفال الأوتيزم. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١٩)، ١-١٣.

السيد عبد الحميد سليمان، ومحمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣). ***الدليل التشخيصي للتوحديين "العيادي"***. القاهرة: دار الفكر العربي.

العربي محمد زيد (٢٠١٧). ***اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع: التشخيص - العلاج***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إلين ياك، وباولا أكيلا، وشيرلي سوتون (٢٠١٧). ***بناء الجسور من خلال التكامل الحسي*** (ط ٣). ترجمة: منير زكريا، مراجعة: هشام الضلعان. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

أمل كمال الطوخي (٢٠٢٢). برنامج قائم على التكامل الحسي لخفض السلوك النمطي وأثره على تحسين مستوى اللغة الاستقبالية لدى أطفال التوحد. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا.

إيمان سعيد عبد الحميد (٢٠١٧). تنمية اللغة (الاستقبالية - التعبيرية) باستخدام التكامل الحسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ***مجلة التربية وثقافة الطفل***، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، (٩)، ٨٥-١٤٨.

إيهاب الببلاوي (٢٠٠٣). ***اضطرابات النطق: دليل اخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين***. الرياض: مكتبة الرشد.

إيهاب الببلاوي (٢٠٠٧). ***مقياس كفاءة النطق المصور***. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إيهاب الببلاوي (٢٠١٠). ***اضطرابات التواصل*** (ط ٤). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠١). ***الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، والتشخيص، والعلاج***. القاهرة: دار القاهرة للنشر.

حنان رشدي عبد الملاك، وأسماء محمد السرسي، وفيوليت فؤاد إبراهيم(٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتنمية التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعي لدى أطفال التوحد. ***مجلة دراسات الطفولة***، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٥ (٩٥)، ١٤٥-١٤٩.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). ***سيكولوجية الاطفال غير العاديين وتعليمهم***. ترجمة: عادل عبد الله محمد. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ريتا جوردن، وستيوارت بيول (٢٠٠٧). ***الأطفال التوحديون: جوانب النمو وطرق التدريس***. ترجمة: رفعت محمود بهجات. القاهرة: عالم الكتب.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). ***اضطرابات اللغة والتواصل*** (ط٢). القاهرة: دار النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

سعيد كمال عبد الحميد، وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للتكامل الحسي في تنمية مهارة الفهم والتعبير الكلامي لدى الأطفال التوحديين. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، (١٥٧)، ٧١-١٢٩.

سهير محمود أمين (٢٠٠٥). ***اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج***. القاهرة: عالم الكتب.

سوسن شاكر مجيد (٢٠١٠). ***التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه***. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

صفاء طوسون الشوري (٢٠٢٢). دور التكامل الحسي في تأهيل أطفال اضطراب التوحد. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦ (٢٠)، ٧٥-٨٤.

على لطفي قشمر، وجيهان عبد الحافظ الأحمد (٢٠٢٠). أثر الحمية الغذائية على المهارات الأدائية واللغوية والاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر أولياء أمورهم. ***مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (٦٢)، ٥٣-٧٥.

غادة صابر أبو العطا (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتنمية المهارات اللغوية لدي الأطفال ضعاف السمع. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣٢ (١١٥)، ٣٠١-٣٣٦.

فاطمة رزاق (٢٠٢٣). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية: تنمية مهارة السماع أنموذجا. ***مجلة رفوف***، جامعة أحمد دراية أدرار، ١١ (١)، ٨٨٦-٩٠٢.

فاطمة عبد الرحيم النوايسة (٢٠١٣). ***ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم***. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

فكري لطيف متولي (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتحسين التكامل الحسي في تدعيم مهارات الأمن الجسدي لدى أطفال الأوتيزم. ***دراسات تربوية ونفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٨٦)، ٤٩-٩١.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨). ***مدخل إلى التربية الخاصة*** (ط ٢). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

لبنى خليل عامر (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منهج التكامل الحسي في تنمية مهارات التواصل البصري والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٢). ***الأطفال الأوتيستك ماذا تعرف عن اضطراب الأوتيزم؟ "دليل إرشادي للوالدين والباحثين والمتخصصين في التشخيص والعلاج"***. عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.

مرفت محمد جمال (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطرابات النطق لدى مجموعة من أطفال التوحد القابلين للتعلم. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، (١٦٥)، ٣٠٤-٣٤٨.

منال عبد المالك إسماعيل (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية اللغة الاستقبالية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.

نائل محمد عبد الرحمن، وعبد الرحمن سيد سليمان، وأحمد محمد جاد المولى (٢٠١٧). ***اضطرابات التواصل***. الرياض: مكتبة المتنبي.

نبيلة أمين أبو زيد (٢٠١١). ***اضطرابات النطق والكلام: المفهوم، التشخيص، العلاج***. القاهرة: عالم الكتب.

نرمين محمود عبده (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي باستخدام أنشطة التكامل الحسي لتنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ***مجلة الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، (٦٠)، ٦٠٩-٦٦٢.

نسبية عبد الحفيظ أبو بكر (٢٠١٧). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.

نصرة محمد جلجل، وعلاء الدين السعيد عبد الجواد، وأميرة سعد السيد (٢٠١٩). الذاكرة العاملة وعلاقتها بالمهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد. ***مجلة كلية التربية***، جامعة كفر الشيخ، ٣ (١)، ٥١٣-٥٣٨.

وفاء علي الشامي (٢٠٠٤). ***سمات التوحد "تطورها وكيفية التعامل معها"***. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

يحيي صلاح عمر، على أحمد سيد، نور الهدى محمد عمر (٢٠١٨). التكامل الحسي ودوره في علاج تأخر الكلام لدى الأطفال. ***دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي***، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٣)، ١٧٠-١٩٤.

American Psychiatric Association (2022). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** (5th Ed.). DSM-5TR™. Washington, DC: American Psychiatric Association.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ASHA: American Speech-Language-Hearing Association, (n.d.). ***Definitions of Communication Disorders and Variations***. Retrieved April 20, 2022, from: https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/ (17/8/2024)

Ayres, A. J., & Robbins, J. (2005). ***Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges***. Western Psychological Services.

Blume, J., Wittke, K., Naigles, L., & Mastergeorge, A. M. (2020). Language Growth in Young Children with Autism: Interactions Between Language Production and Social Communication. ***Journal of Autism and Developmental Disorders***, 51(2), 644-665.

Bundy, A. C., & Lane, S. J. (2020). ***Sensory Integration: A. Jean Ayres' Theory Revisited***. In Bundy, A. C., Lane, S. J., Mulligan, S. & Reynolds, S. (Eds.). Sensory Integration Theory and Practice. (pp. 2-20). Philadelphia: F. A. Davis Company.

King, D., & Palikara, O. (2018). Assessing language skills in adolescents with autism spectrum disorder. ***Child Language Teaching and Therapy***, 34(2), 101-113.

Kinnealey, M., & Miller, L. J. (1993). Sensory integration. ***Learning Disabilities***. *In: HL Hopkins & HD* Smith *(Eds). Willard and Spackman's Occupational Therapy. Philadelphia. JB Lippincott & Co*, 474-89.

Lane, S. J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T. A., Parham, L. D., Roley, S. S., & Schaaf, R. C. (2019). Neural foundations of ayres sensory integration. ***Brain sciences***, 9(7), 1-14.

Levy, Y., & Bar-Yuda, C. (2011). Language performance in siblings of nonverbal children with autism. ***Autism***, 15(3), 341-354.

Manolitsi, M., & Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. ***Child Language Teaching and Therapy***, 27(1), 39-55.

McClenney-Rosenstein, L. (2019). Sensory Integration: Exploring the Benefits for Students with Autism at the Secondary Level. ***(Doctoral dissertation),*** College of Professional Studies, Northeastern University.

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

Minshew, N. J., & Hobson, J. A. (2008). Sensory sensitivities and performance on sensory perceptual tasks in high-functioning individuals with autism. ***Journal of autism and developmental disorders***, 38(8), 1485-1498.

Park, C. J., Yelland, G. W., Taffe, J. R., & Gray, K. M. (2012). Morphological and syntactic skills in language samples of preschool aged children with autism: atypical development?. ***International Journal of Speech-Language Pathology***, 14(2), 95-108.

Pollock, N. (2009). Sensory integration: A review of the current state of the evidence. ***Occupational therapy now***, 11(5), 6-10.

Preis, J., & McKenna, M. (2014). The effects of sensory integration therapy on verbal expression and engagement in children with autism. ***International Journal of Therapy and Rehabilitation***, 21(10), 476-486.

Roberts, N. K. (2019). The relationship between behavior problems, language development, and parental stress in children with autism, ***(Doctoral dissertation)***. Fielding Graduate University.

Toolan, C. K. (2020). Parent Strategies for Improving Joint Engagement and Language in a Diverse Sample of Limited Language Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. ***(Doctoral dissertation)***, University Of California.

Vaiouli, P., & Andreou, G. (2017). Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. ***Communication Disorders Quarterly***, 39(2), 1-7.

Wilczyński, J., & Ślęzak, G. (2021). Level of Vocabulary Development and Selected Elements Regarding Sensory Integration and Balance in 5-Year-Old Girls and Boys. ***Children***, 8(3), 200.

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

تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: بحث نوعي

Challenges of Designing Electronic Content for People with Intellectual Disabilities from the Viewpoint of those Workers with them in the Light of Requirements of Digital Transformation

إعداد

شهد بنت ناصر بن عبد العزيز الدوسري

Shahd Nasser Abdulaziz Al Dosari

باحثة ماجستير بقسم تقنيات وتصميم التعليم بجامعة جدة

د. حمزة بن زكريا بن عبد الله المولد

Dr. Hamza Zakaria Abdullah Al Mawlid

أستاذ تقنيات وتصميم التعليم المشارك بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.384229

استلام البحث: ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

الدوسري، شهد بنت ناصر بن عبد العزيز والمولد، حمزة بن زكريا بن عبد الله (٢٠٢٤). تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: بحث نوعي. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٤٧ – ٨٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: بحث نوعي

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان منهج دراسة الحالة حيث تم جمع البيانات من خلال أداة المقابلة، ومجموعة النقاش المركزة، وتكونت مجموعة البحث من (10) مشاركين تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد تضمنت: معلمات تربية فكرية، أخصائيات تربية خاصة، مشرفين تربويين. وكشف التحليل الموضوعي للبيانات عن أن تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية يواجه العديد من التحديات الإدارية والتقنية والمهنية. وبناء على هذه النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات كان من أبرزها: استقطاب معاهد ومراكز التدريب للتقنيين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا ذوي الإعاقة وإقامة الدورات التدريبية للعاملين معهم، وتشجيع العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير أساليب التدريس والتأهيل ودمج التكنولوجيا مع الوسائل التعليمية التقليدية من خلال تقديم الدعم المعنوي والحوافز المادية وتقدير المبادرات.

الكلمات المفتاحية: محتوى التعلم، التصميم الشامل، التصميم التعليمي، التحول الرقمي، التقويم.

Abstract:

The current research aims to reveal the challenges of designing electronic content for people with intellectual disabilities from the point of view of those working with them in light of the requirements of digital transformation. To achieve this goal, the researchers followed a case study approach, where data was collected through an interview tool and a focus group discussion. The research group consisted of (10) Participants were selected purposively. It included: intellectual education teachers, special education specialists, and educational supervisors. Objective analysis of the data revealed that designing electronic content for people with intellectual disabilities faces many administrative, professional, and technical challenges. Based on these results, the researchers presented a set of recommendations, the most prominent of

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

which were: attracting training institutes for technicians and specialists in the field of technology for people with disabilities, holding training courses for those working with them, and supporting and encouraging initiatives to design electronic content for people with intellectual disabilities.

Keywords: Learning content, Universal design, Instructional design, Digital transformation, Evaluation.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً وتقدماً تكنولوجياً غير مسبوق طال كل المجالات، والذي لم يكن مجال التعليم بمنأى عن التأثر به، فسعى التربويون إلى تطويع التكنولوجيا وتوظيفها؛ لتحقيق أهداف التعليم، وتحريره من القوالب التقليدية وإضفاء طابع الحداثة عليه؛ ليتوافق مع متطلبات الثورة الرقمية التي نشهدها اليوم، ويلبي احتياجات المتعلمين في هذا العصر.

ولقد أصبحت المؤسسات التعليمية اليوم في حاجة ملحة لتطوير أساليب تقديم المحتوى التعليمي التقليدية الورقية ونقلها إلى الأساليب الحديثة الرقمية، فلم تعد الوسائل التعليمية الإيضاحية التي كان يعرضها المعلم على سبورة الصف هي السبيل الوحيد لإيصال المعلومة، إذ أنه بالنظر إلى توجهات العصر التكنولوجي الذي نعيش نهضته اليوم، يتضح لنا جلياً أن المحرك الأساسي لاقتصاد المعرفة هو المحتوى الإلكتروني وما يتضمنه من نصوص وصور وفيديوهات وصوتيات وغيرها، مما جعل ذلك لازماً لاكتساب مهارات تصميمه وإنتاجه وتوظيفه في العملية التعليمية.

وقد أشارت خليفة (2020) إلى أنه في عصر الاقتصاد المعرفي أصبح المحتوى الإلكتروني أحد أهم عناصر العمل لدى المؤسسات، إذ أصبح نجاحها مرتبطاً بقدرتها على بناء ونشر محتواها الإلكتروني لخدمة ودعم عملياتها، وقياس مدى مساهمة هذا المحتوى في تحقيق أهدافها الرئيسة.

لذا فقد غير التحول الرقمي العالم بالفعل، وأصبحت التكنولوجيا اليوم في متناول الجميع، مما جعل الحياة أكثر سهولة وسرعة ورفاهية، ولم يكن ذوو الإعاقة بمعزل ولا بمنأى عن ذلك، إذ صار بالإمكان تصميم وإنتاج العديد من البرمجيات والألعاب، التي تسمح بربطهم بعالم من الفرص، وتزويدهم بالمهارات التي يحتاجون إليها في عالم رقمي (عمران، 2021).

والمتتبع في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، يرى أن تصميم المحتوى الإلكتروني يعتبر أحد الحلول التي جعلت مراعاة الفروق الفردية عند هذه الفئة محل سعي وتحقيق على أرض الواقع، إلى جانب ما يلحظ على المتعلمين منهم من قصور واضح في القدرات التعليمية مقارنة بأقرانهم من العاديين، لذا فقد أظهرت نتائج دراسة العواد والمعيقل (2021) فعالية التعلم باستخدام تطبيقات الواقع المعزز في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تدريس الحروف الهجائية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما كشفت دراسة Cakir and Korkmaz (2019) عن الأثر الإيجابي لبيئات الواقع المعزز في زيادة الانتباه وتقديم تجارب واقعية لذوي الإعاقة الفكرية.

ويتضح لنا مما سبق فاعلية المحتوى الإلكتروني في رفع مستوى جودة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أنه ورغم ذلك لا زال متأخراً مقارنة بما يشهده مجال التعليم اليوم في عصر التحول نحو الرقمية، فهو يواجه العديد من التحديات التي دعت الباحثَين إلى الكشف عنها وتحليلها من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي الذي نشهده اليوم.

مشكلة البحث

يشهد قطاع التعليم اليوم نمواً متسارعاً يتماشى مع متطلبات العصر الذي يمكن القول بأنه أصبح قائماً على التكنولوجيا بشكل أساسي، مما فتح المجال لاستغلال التكنولوجيا في رفع مستوى خدمات التعليم وتحقيق أهداف التعلم، وقد أكّدت العديد من الدراسات حاجة ذوي الإعاقة الفكرية إلى تصميم محتوى إلكتروني يتلاءم مع تعليميهم، وهو ما دللته بعض الدراسات كدراسة Cagiltay, Cakir, Karasu, Islim and Cicek (2019) التي كشفت نتائجها عن قصور واضح في استخدام التكنولوجيا وأساليب التعليم الرقمية لدى المعلمين. هذا بالإضافة إلى عدد من المعوقات الأخرى التي تقف أمام تطبيق التعلم الرقمي والتعلم المدمج واستخدام التطبيقات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ ودراسة الجمعان والجمعان (2019)؛ وسعد (2021)؛ والغامدي والفراني (2020)؛ ودراسة Cagiltay et al. (2019).

وبهدف نقل مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية من التقليدية إلى الحداثة فقد أوصت دراسة (Gómez-Puerta, Chiner, Melero-Pérez and Lorenzo Lledó 2019) ودراسة بن معيزة وبن عبد المالك (2019)؛ ودراسة العواد والمعيقل (2021)؛ ودراسة موكلي (2020)؛ ودراسة الميمني والحزنوي (2022) بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات للبحث والتقصي حول تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني الموجه لأغراض تعليم ذوي الإعاقة الفكرية خاصة مع قلة الأبحاث النوعية العربية في هذا المجال.

وبناء على ما سبق إيراده، فقد تحددت مشكلة البحث من خلال السؤال التالي:

ما تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي؟

هدف البحث

هدف البحث إلى الكشف عن تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أهمية البحث

نبعت أهمية هذا البحث من ضرورة مواكبة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية للتطورات التي يشهدها مجال التعليم، واستجابة لتوجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال التحول الرقمي، وذلك من خلال إلقاء الضوء على تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني من وجهة نظر العاملين معهم في ضوء متطلبات الاتجاه نحو الرقمية وتطوير أساليب التعلم تلبية لاحتياجات المتعلمين، وتزويد الجهات المشرفة على تقديم الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية بنتائج تحليل واقع البرامج التعليمية القائمة، والتحديات التي تواجهها، بالإضافة إلى توجيه جهود الباحثين نحو فتح آفاق جديدة في مجال البحث العلمي.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي.
- **الحدود المكانية:** إدارة التربية الخاصة، مدارس الدمج ومراكز الرعاية النهارية بمحافظة وادي الدواسر.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- **الحدود البشرية:** العاملون مع ذوي الإعاقة الفكرية (معلمات التربية الفكرية، أخصائيات التربية الخاصة، المشرفون التربويون على البرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية).

مصطلحات البحث

محتوى التعلم (Learning Content)

هو النسخة الرقمية للمحتوى التعليمي الخاص بمقرر ما، المحمل على وعاء إلكتروني والمنشور باستخدام شبكات الاتصال والإنترنت (القحطاني، ٢٠٢٣).

ويُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة المعارف والمهارات المصممة إلكترونياً والمدعمة بالوسائط المتعددة؛ لتحقيق أهداف التعلم الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من خلال التفاعل مع المحتوى وتقديم تغذية راجعة حول الأداء.

التصميم الشامل (Universal Design for Learning)

هو إطار منظم للممارسات التعليمية يهدف إلى تقليل تحديات التعلم من خلال توفير المرونة في طرق تقديم المعلومات ومنح المتعلمين فرصة اختيار أسلوب التعلم ومحتواه مع توفير البدائل التي تساهم في خلق فرص متساوية لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقة (الطنطاوي والغامدي، ٢٠٢٠).

ويُعرف إجرائياً بأنه: إطار تنظيمي موجه يهدف إلى إحداث التكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة من خلال تنويع طرق التعلم وأساليبه ومصادره بما يحقق فرص تعلم متكافئة تلبي الاحتياجات التعليمية لجميع المتعلمين بما فيهم المتعلمين ذوي الإعاقة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التصميم التعليمي (Instructional Design)

هو منهجية علمية تربط بين الجانب النظري المرتبط بنظريات علم النفس ونظريات التعلم وبين الجانب التطبيقي المرتبط ببيئات التعلم والإستراتيجيات التعليمية وأدوات ووسائل التدريس لتحقيق أهداف التعلم (الخصيلات وجويفل، ٢٠٢٣).

ويُعرف إجرائياً بأنه: عملية منظمة لتخطيط التدريس وممارساته، تقوم على مبادئ نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية لتحليل الاحتياجات التعليمية للمتعلمين واختيار أنسب الإستراتيجيات والأساليب التدريسية والوسائل التعليمية في ضوئها لتحقيق أهداف التعلم وتحسين مخرجاته.

التحول الرقمي (Digital Transformation)

عرف آل نملان، الشنيفي، والسحيم (2022) التحول الرقمي بأنه "الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل، في ضوء مجموعة من المتطلبات المتمثلة في نشر ثقافة التحول الرقمي، وتمويل التحول الرقمي، بالإضافة إلى المتطلبات البشرية والتقنية والأمنية" (ص.496).

ويُعرف التحول الرقمي إجرائياً بأنه: تغيير مقصود في أنماط التعليم المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال تصميم المحتوى التعليمي الملائم لهم باستخدام أدوات ووسائل تصميم المحتوى وتقديمه في صورة رقمية تراعي قدراتهم المعرفية وتلبي احتياجاتهم التعليمية الفردية.

التقويم (Evaluation)

يقصد بتقويم المحتوى الإلكتروني إخضاعه للتحكيم والمصادقة وإجراء التعديلات وتنقيح الصورة الأولية ثم تجريبها وصولاً للصورة النهائية منه (عطية، عبد الحميد، وأحمد، ٢٠٢٢).

ويُعرف إجرائياً بأنه: مرور المحتوى الإلكتروني في جميع مراحل تصميمه بالتقييم والمراجعة وفق مجموعة من المعايير الفنية والتربوية والتقنية وإجراء التعديلات في ضوئها حتى تكون صورته النهائية قابلة للتعميم والنشر.

أدبيات البحث

طبيعة المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية

يستهدف تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية خلق فرص جديدة للتعلم وتحسين أساليبه من خلال إنتاج محتوى تعليمي يقدم في هيئة مثيرات تتطلب استجابات من المتعلم يتم تعزيزها بصورة فاعلة وتقديم تغذية راجعة مناسبة (الفتني، ميسورة، ويونس، 2021). وتضيف هدار وسوكحال (٢٠١٨) إلى ذلك تصميم برمجيات تساهم في رفع وتحسين مستوى القدرات الوظيفية والأدائية لذوي الإعاقة وتمكنهم من ممارسة أنشطة التعلم بفاعلية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتجدر الإشارة إلى أن تحصيل المعارف من قبل المتعلمين يتأثر بالفروق الفردية بينهم، مما يتطلب توظيف أكثر من طريقة لتقديم المحتوى التعليمي، وهو ما تحققه التكنولوجيا وتطبيقاتها في هذا الشأن بشكل فعال (عبد الوهاب، 2021).

وأكدت العديد من الدراسات كدراسة Hathaway and Norton (2019)؛ ودراسة Nevarez, Hale and Archambault (2017)؛ ودراسة Trumble (2017)؛ ودراسة Warr and Mishra (2019) على أهمية توظيف قوالب تصميم المحتوى الإلكتروني في البيئات التعليمية عبر الويب؛ لمناسبتها احتياجات هذا العصر الرقمي، كما أشارت تلك الدراسات إلى أنه يمكن استغلال ما تتمتع به هذه القوالب من خصائص وإمكانات في تطوير عملية التعلم، وذلك بما يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، مما سيساعد على إحداث نقلة خاصة في علاقة المعلم والمتعلم، فضلاً عن أن توظيف المحتوى الإلكتروني القائم على دمج الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والفيديو يعتبر من مثيرات ومحفزات الدافعية للتعلم في البيئات الرقمية التي أوصت بها العديد من المؤتمرات والمنظمات التعليمية العالمية.

مفهوم تصميم المحتوى الإلكتروني

يلعب المحتوى الإلكتروني في مناهج التعلم الإلكتروني دوراً بارزاً أكبر من ذاك الذي يلعبه في مناهج التعلم التقليدي؛ حيث أنه يؤثر في عناصر العملية التعليمية الأخرى التي من ضمنها إجراءات التدريس وأنشطة التعلم والوقت والمكان وكذلك التغذية الراجعة (Poortavakoli, Alinejad and Daneshmand, 2020).

وقد ذكرت كل من الأحمدي والشريف (2022) بأن المحتوى الإلكتروني يتمثل في مشاركة المعلومات والبيانات عبر الويب باستخدام الوسائط المتعددة بما يحقق أهداف التعلم ويخرجها عن القوالب التقليدية الورقية.

كما وصفه العشيري وآخرون (2019) بأنه ذلك المحتوى المقدم في بيئات تعلم تكيفية متعددة الأهداف ومتنوعة التنظيم بما يسمح بوصول المعارف وفق أنماط التعلم المختلفة والإستراتيجيات المعرفية للمتعلمين.

خصائص تصميم المحتوى الإلكتروني

ذكرت خليفة (2020) عدداً من خصائص المحتوى الإلكتروني التي يختص بها وتجعله قادراً على تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وهي كما يلي:

- خلق الفرص لتفاعل المتعلم مع المحتوى المقدم من خلال الوسائط المتعددة.
- الإبحار المعرفي الذي يتم بواسطة روابط تشعبية تنقل المتعلم لمراجع أخرى، وتثري المعرفة الحالية لديه.
- انخفاض التكلفة المادية للمحتوى الإلكتروني مقارنة بالمحتوى التعليمي التقليدي.
- إمكانية تحرير المحتوى الإلكتروني والتعديل عليه بما يتناسب مع الموقف التعليمي وظروف استخدامه.
- مراعاة الفروق الفردية وتقدم المتعلم وفقاً لسرعته وقدراته وإمكاناته.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- إتاحة الوصول للمحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان.
- المحتوى التعليمي التكيفي الذي يتناسب مع أنماط التعلم وخصائص المتعلمين.

ويضيف الباحثان كذلك على أن تصميم المحتوى الإلكتروني يختص بما يلي:

- الخروج عن المألوف بإنتاج المحتوى التعليمي في قوالب إلكترونية متنوعة وغير تقليدية.
- الإبداع والابتكار من خلال توظيف الوسائط المتعددة بطرق مبتكرة وأساليب إبداعية خلاقة.
- تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني يجب أن يخضع للأهداف المرجوة منه وظروف عرضه وتقديمه مما يجعله قابلاً للتحديث والتطوير المستمر.
- إعادة استخدام المحتوى التعليمي الإلكتروني وتوظيفه في مواقف تعلم مختلفة.
- يتصف تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني بأنه عملية مستمرة تتأثر بمتطلبات العصر وأدوات الإنتاج المتاحة.
- يكون تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني خاضعاً للضبط وفق معايير الجودة الفنية والتربوية.
- التحرير والتحكم حيث يمكن التعديل بالحذف والإضافة والمراجعة في أي مرحلة من مراحل إنتاج المحتوى التعليمي الإلكتروني أو تطويره.

تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية

من خلال الاطلاع على العديد من أدبيات تصميم المحتوى الإلكتروني يُلاحظ أن التوجهات في صناعته تختلف تبعاً للخلفية المعرفية والفلسفية لمصممه، إلا أن هناك عدداً من المبادئ الرئيسة التي أشارت إليها عدد من الدراسات (Chou & Block, 2018; Crawford, Suzuka, Frank and Yakel, 2018; Dalton, 2018; Engles, Hale and Archambault, 2018; Iwundu, 2018) ومن أبرزها:

- تبني أساليب إبداعية ومبتكرة في التصميم والإنتاج.
- تعزيز إيجابية المتعلم، وتنمية العمليات المعرفية من خلال تضمين أدوات التعلم التشاركي والوسائط المتعددة.
- تحقيق المرونة بما يتناسب مع أساليب التعلم وتفضيلات المتعلم التعليمية.
- تحقيق التعلم التعاوني من خلال تصميم محتوى إلكتروني يشجع المتعلمين على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.
- القابلية للتكيف بما يتناسب مع ميول المتعلم التعليمية.

وبالقراءة المتعمقة في تصميم المحتوى الإلكتروني والأدبيات التي تناولت التصميم التعليمي يتضح أن هناك علاقة وثيقة بينهما، فالمحتوى التعليمي الإلكتروني يقوم في صناعته على نماذج التصميم التعليمي الذي يحظى بأهمية كبيرة في الوسط التربوي، وتُعزى هذه العلاقة إلى ما يهدف إليه التصميم التعليمي من رفع جودة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحتوى التعليمي وتطوير أساليب تقديمه وفق منهجية منظمة وأسس علمية تنعكس على تطوير العملية التعليمية وجعلها أكثر ضبطاً وتساهم في تحسين مخرجاتها.

وقد ذكر عطية، عبد الحميد، وأحمد (٢٠٢٢) أن من أشهر نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في إنتاج المحتوى الإلكتروني النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE)، ويتكون من خمس مراحل هي: التحليل (Analysis)، التصميم (Design)، التطوير (Development)، التنفيذ (Implement)، التقويم Evaluation.

(شكل١): النموذج العام للتصميم التعليمي (تصميم الباحثَين)

ومن نماذج التصميم التعليمي القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم نموذج (Substitution Augmentation Modification Redefinition) المعتمد على تكامل التكنولوجيا مع البيئة التعليمية، ويرمز له اختصاراً بالأحرف (SAMR) وهي تمثل مستويات دمج التكنولوجيا التي يرتفع فيها معدل النشاط ويزيد خلالها مدى الاستفادة التعليمية (الغامدي، ٢٠١٦).

وذكرت البو زيد (٢٠٢٢) أن نموذج (SAMR) يتكون من مستويين لدمج التكنولوجيا في بيئة التعلم يتضمن كل مستوى منهما مرحلتين على النحو التالي:

المستوى الأول: التحسين (Enhancement) ويتضمن مرحلتين:

أولاً: مرحلة الاستبدال (Substitution): وتعتبر أدنى مستويات دمج التكنولوجيا، ففيها يتم إحلال التكنولوجيا محل الطرق التعليمية التقليدية دون تغيير المخرج النهائي، كأن يتم استخدام القصة الرقمية كبديل للقصة المطبوعة.

ثانياً: مرحلة الإضافة (Augmentation): في هذه المرحلة يتم تحسين توظيف التكنولوجيا دون التأثير على مكوناتها الأساسية، بإضافة بعض الميزات التي

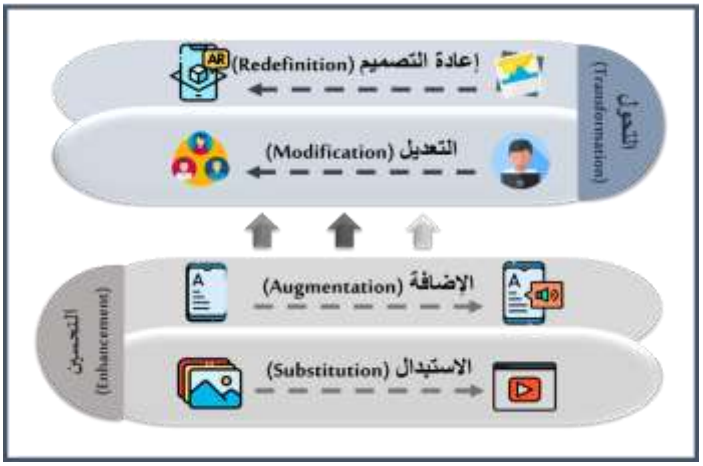
ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كالنطق الصوتي للمفردات، والتمييز اللوني، أو إضافة صور مرتبطة بمفردات.

المستوى الثاني: التحول (Transformation) ويتضمن مرحلتين:

أولاً: مرحلة التعديل (Modification): تتضمن مرحلة التعديل إعادة تصميم المهمة بالتركيز على العمل الجماعي، كأن يتم تصميم منصة مهام تشاركية لتنمية مهارة القراءة بحيث يتشارك طالبان أو أكثر في إنجاز المهام وصولاً لإتقان المهارة.

ثانياً: مرحلة إعادة التصميم (Redefinition): وهذه المرحلة هي أعلى مراحل دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم إذ تقوم على تصميم مهام جديدة بطرق مبتكرة، ومثال ذلك تحويل القصص المطبوعة إلى قصص رقمية ثم تطويرها لتصبح قصصاً رقمية تدعم الواقع المعزز.



(شكل٢): نموذج (SAMR) للتصميم التعليمي (تصميم الباحثَين)

كما أن هناك نموذج (Technological Pedagogical Content Knowledge) الذي يربط بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا، حيث يركز على المعرفة التكنولوجية اللازمة لدى المعلمين المتعلقة بتدريس محتوى مادة التخصص، ويرمز له اختصاراً (TPACK)، وقد أشارت الغامدي (٢٠١٨) إلى المجالات السبعة التي يتألف منها:

أولاً: معرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتضمنة طرق توظيفها في التدريس.

ثانياً: المعرفة التربوية المرتبطة بفهم خصائص المتعلمين ومعرفة الإستراتيجيات التدريسية وإستراتيجيات الإدارة الصفية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثالثاً: معرفة محتوى المادة وما يتضمنه من مفاهيم ومبادئ وتطبيقات وطرق لتطوير المعرفة.
رابعاً: المعرفة التكنولوجية المرتبطة بمحتوى مادة التخصص المتضمنة فهم المعلمين العميق لطبيعة المحتوى وما يمكن أن يطرأ عليه من تغيير نتيجة توظيف التكنولوجيا في تدريسه، بالإضافة إلى القدرة على اختيار التطبيقات التكنولوجية الملائمة لتحسين نواتج التعلم.
خامساً: المعرفة التكنولوجية التربوية المرتبطة بإمكانيات التطبيقات ومدى ارتباطها بمادة التخصص وإستراتيجيات تدريسها ومدى ملاءمتها للمرحلة النمائية للمتعلمين.
سادساً: معرفة طرق تدريس المحتوى المتضمنة (التدريس، المنهج، التعلم، التقويم) للوصول لأفضل الممارسات التدريسية.
سابعاً: المعرفة التكنولوجية المرتبطة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص المتمثلة في التفاعل بين المحتوى والتكنولوجيا وطرق التدريس من خلال التوظيف الفعال للتكنولوجيا في الممارسات التدريسية اليومية.

(شكل٣): نموذج (TPACK) للتصميم التعليمي (تصميم

ويرتبط تصميم المحتوى الإلكتروني ارتباطاً وثيقاً بالتصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning) القائم على فكرة تقديم التسهيلات والاستفادة من التكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة؛ بهدف تحقيق الدمج التربوي مع أقرانهم من العاديين، فقد بيّن معهد الابتكار في مجال الإعاقة أن التصميم الشامل للتعلم (UDL) يقوم على مبادئ علوم التعلم (علم النفس العصبي، التنمية البشرية،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البحوث التعليمية)، وهو يشتمل على مبادئ تأخذ احتياجات جميع المتعلمين بعين الاعتبار عند تصميم الدروس (Disability Innovation Institute UNSW,2019).

وتوصلت أبحاث وظائف الدماغ إلى أن التعلم في التصميم الشامل يحدث من خلال ثلاث شبكات دماغية، فالشبكة الإدراكية (Recognition Network) هي المسؤولة عن تجميع المعلومات ومعالجتها لإدراك الظواهر وبناء المعنى، بينما الشبكة الانفعالية (Affective Network) هي المسؤولة عن الانفعالات وترتيب الأولويات والتأثير في اختيارات الفرد، أما الشبكة الإستراتيجية (Strategic Network) فهي المسؤولة عن قدرة الفرد على التخطيط والتنظيم (Baurhoo & Asghar, 2014).

وقد أكد Dalton (2017) على أن تفرد كل طالب في قدراته وتفضيلاته واختياراته ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم المناهج، فتنوع المتعلمين هو القاعدة في بيئات التعلم وليس الاستثناء. ومن ذلك يعتبر التصميم الشامل للتعلم أحد أساليب دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم من العاديين في البيئة التعليمية، فهو يساعد على تخطيط بيئة تعليمية تتناسب مع جميع المتعلمين حتى أولئك الأكثر احتياجاً منهم؛ حيث يدعم تقديم المعلومات بطرق أكثر مرونة تساهم في تقليل الحواجز التي قد يواجهها الطلاب أثناء التعلم مما يساهم في دعم الطلاب ذوي الإعاقة وزيادة أعدادهم في مدراس وبيئات تعلم العاديين (Love, Baker & Devine, 2019).

وقد أثبت التصميم الشامل للتعلم فاعليته في تنمية المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة، فقد أظهرت نتائج دراسة أجراها Smith, Lowrey, Rowland and Frey (2020) تطوراً ملحوظاً في مخرجات الكتابة لدى الطلاب ذوي الإعاقة، حيث تم التحقق من أثر إستراتيجية الكتابة الفعالة باستخدام مبادئ التصميم الشامل من خلال تطبيق إستراتيجية التنظيم الذاتي، ومنظم الرسوم التفاعلية، والتنبؤ بالكلمات.

وفي حين يرتكز نجاح تطبيق التصميم الشامل وتحقق أهدافه على إكساب المعلمين الخلفية المعرفية الكافية حول مفهومه ومبادئ تطبيقه، وقدرتهم على تنفيذه في بيئات التعلم، فمن هذا المنطلق أوصت العديد من الدراسات كدراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة Alquraini and Rao (2018) بأهمية تدريب المعلمين في المدارس السعودية على التصميم الشامل للتعلم، كما أكدت الدراسة على أن التغلب على التحديات التي تواجه تطبيق التصميم الشامل للتعلم (UDL) سيعزز قدرة المعلمين على تنفيذه في الفصول الدراسية.

وقدمت البو زيد (٢٠٢٢) إطاراً مقترحاً لتصميم المنهج باستخدام التكنولوجيا المتوافقة مع التصميم الشامل للتعلم (UDL) لكشف تحيز المناهج الدراسية وتلبية الاحتياجات الفردية لذوي الإعاقة، حيث يقوم هذا الإطار على ست مراحل:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المرحلة الأولى: تمثلت في فهم الاحتياج الفردي للطالب من خلال إنشاء مجلد إلكتروني شخصي يتضمن تحليلاً لاحتياجات الطالب الفردية وخطة تعلمه ومتابعة تقدمه في التعلم.
المرحلة الثانية: تمثلت في تخطيط التدريس وفقاً للتصميم الشامل للتعلم (UDL)، وذلك بأن يتم تصميم التدريس منذ بدايته ليكون مراعياً لاحتياجات جميع الطلاب دون الحاجة إلى تكييفه لحالات محددة.
المرحلة الثالثة: التحقق من توافق التصميم التعليمي للمنهج مع عناصر التعليم المستند للتصميم الشامل للتعلم (UDL).
المرحلة الرابعة: كشف التحيز من خلال فحص المنهج والتأكد من مرونة تطبيقه ومراعاته لتنوع الطلاب واختلاف احتياجاتهم التعليمية.
المرحلة الخامسة: اعتماد تطبيق المنهج بعد استيفائه لشروط ومتطلبات التنفيذ.
المرحلة السادسة: بدء تطبيق المنهج مع المراجعة والتقييم بشكل مستمر.

أسس تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية

الأساس النظري:

إن تصميم المحتوى الإلكتروني يستند إلى مبادئ عدد من النظريات التي أشار إليها محمد والجلاد (2011)، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات ومدى ارتباطها بتصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية:

- النظرية السلوكية

ذكرت الكناني (2020) أن هذه النظرية تبحث في العلاقة بين المثير والاستجابة الملاحظَين في بيئة التعلم، مما ساعد على هندسة وتنظيم المحتوى التعليمي المقدم بطرق وأساليب تساعد على استثارة الدافعية وظهور الاستجابات المرغوب فيها وهي التي تؤدي في مجملها إلى تحقق التعلم.

وقد أشار محمد والجلاد (2011) إلى أن المدرسة السلوكية أثرت على تصميم المحتوى الإلكتروني في عدة جوانب:

- صياغة أهداف التعلم في صورة سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- تنظيم المحتوى الإلكتروني في سلسلة من الخطوات، التي تؤدي في النهاية إلى السلوك النهائي الدال على تحقق أهداف التعلم.
- توظيف الوسائط المتعددة بشكل تفاعلي يؤدي إلى استثارة الدافعية للتفاعل مع المحتوى ويحفز ظهور الاستجابات الدالة على حدوث التعلم.
- تصميم الاختبارات وفق الأهداف السلوكية، والتقويم الموضوعي للأداء الملاحظ القابل للقياس.
- التغذية الراجعة الفورية بنتيجة الاستجابات ولفت انتباه المتعلم لتصحيح الخاطئ منها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ولتصميم محتوى إلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية يتلاءم مع خصائصهم المعرفية في ضوء مبادئ النظرية السلوكية فإنه ينبغي مراعاة حاجتهم للتكرار لاكتساب المعلومات، وحاجتهم للمران والممارسة لاكتساب وأداء المهارات وفق مبدأ التمييز الذي يقوم على الاستجابة لمثير أو محفز واحد، ومبدأ التعميم الذي يقوم على نقل أثر التعلم إلى مواقف مختلفة، والاستجابة لمحفزات متشابهة غير متطابقة.

- النظرية المعرفية

ذكر كل من الكناني (2020) ومحمد والجلاد (2011) أن المدرسة المعرفية تركز على السلوك غير الملاحظ، وعلى دراسة العمليات المعرفية الإدراكية لدى المتعلم المتمثلة في الإدراك، الانتباه، مهارات التفكير العليا، النماذج الذهنية، المفاهيم المرتبطة بنقل أثر التعلم، والفروق الفردية، فيتم تنظيم البرامج التعليمية وفق طرق وأساليب تتناسب مع الخصائص المعرفية للمتعلم، وبشكل يساعده على استقبال وتخزين المعلومات، وإدراك العلاقات بينها بطريقة منظمة.

وأشارت الأحمدي والشريف (2022) إلى أن تصميم المحتوى الإلكتروني في ضوء النظرية المعرفية يتم من خلال توظيف الوسائط المتعددة بشكل يسهل على الذاكرة الحسية استقبال المعلومات ومعالجتها وإدراكها في الذاكرة العاملة ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

ولتصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء مبادئ ومفاهيم النظرية المعرفية فإنه ينبغي أن يتم بما يتفق مع خصائصهم المعرفية والإدراكية، ويضمن جذب انتباههم وإبعادهم عن المشتتات التي قد تعوق عملية استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها، كما يُراعى في صناعته الفروق الفردية الكبيرة الناتجة عن تأثير الإعاقة على مستوى قدراتهم، وذلك بإنتاج محتوى تعليمي قابل للتكيف وفق إمكاناتهم وأنماط تعلمهم، وتجنيبهم التعرض للفشل الذي يولد الإحباط ويقلل الدافعية نحو التعلم من خلال تقديم المساعدة والتلميحات الموجهة للاستجابات الصحيحة عندما يواجه المتعلم صعوبة أثناء تفاعله مع المحتوى الإلكتروني وإتمام المهام التعليمية.

- النظرية البنائية

إن النمو المعرفي حسب النظرية البنائية يقوم على إيجاد التوازن بين المتعلم وبيئة التعلم، مما يعني حاجة المتعلم إلى التفاعل مع المحيط وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتية، وتساعد معرفة مراحل النمو المعرفي المتمثلة في: المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات الصورية المجردة في التعرف على طبيعة تفكير المتعلم، وتوجيهه نحو الاستجابات التي تلائم مرحلته النمائية، ووضع أهداف التعلم في ضوء ما يتوقع أن يكون قادراً على إنجازه في هذه المرحلة (الغامدي، 2011).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ولتصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء مبادئ النظرية البنائية يجب أن يوضع في الاعتبار التعرف على الخصائص النمائية والعقلية لهذه الفئة من المتعلمين، حيث أنه أساس لا يمكن تجاهله في تصميم محتوى إلكتروني يتلاءم مع القصور الواضح لديهم في العمليات المعرفية، ويتناسب مع طبيعة العمليات العقلية لديهم، فذوو الإعاقة الفكرية بحاجة إلى محتوى إلكتروني يحاكي واقعهم، ويسهل معالجته بواسطة أنظمتهم المعرفية، علاوة على تقريب المجردات التي تعجز أنظمتهم المعرفية غالباً عن معالجتها.

- نظرية الجشطلت

تقوم نظرية الجشطلت على مبدأ تقديم أهمية إدراك الكل على إدراك أجزائه المكونة له، فيقوم العقل بإعادة تنظيم عناصر المشكلة لتكوين الصورة الكلية لها والوصول للحل، حيث أن هذا التنظيم يساهم في طرح التساؤلات المؤدية لأكثر من حل للموقف (مبروك، خليفة، ورياض، ٢٠١٩).

وتتبنى هذه النظرية العديد من قوانين التنظيم الإدراكي للتعامل مع المثيرات الحسية والمرئية لتحقيق النمو المعرفي، وهو أسلوب المعالجة الذي يستقبل به ذوو الإعاقة الفكرية المعلومات ويتم معالجتها، حيث أنهم يفكرون بالصور وليس بالكلمات، ويواجهون صعوبة في معالجة سلسلة من المعلومات الشفهية، كما يواجهون صعوبة في معالجة مجموعة من المدخلات في وقت واحد، لذلك تعد الإستراتيجيات البصرية هي الأكثر ملاءمة لبنائهم المعرفي (شادي، فايد، الزيني، والغرباوي، ٢٠٢١).

ولتصميم محتوى إلكتروني في ضوء نظرية الجشطلت فإنه ينبغي مراعاة التركيز على المعلومة المستهدفة وتجنب استخدام الكثير من الرسومات التي قد تسبب التشتت وتصعب عملية إدراك الكل من خلال تنظيم أجزائه، كما ينبغي مراعاة استثارة حواس المتعلم بطريقة منظمة لا تؤدي إلى تداخل استقبال المثيرات وبالتالي صعوبة معالجتها.

الأساس التربوي

يرتكز تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية على تطبيق المعرفة، واختيار أساليب التعلم في ضوء خصائص متعلمي هذه الفئة، وتصنيف الإعاقة، ودرجة شدتها، وكذلك الاستعانة بمصادر التعلم المادية والبشرية، واتباع أسلوب النظم في تعليمهم (مصطفى، 2019).

وينبغي التأكيد على أهمية مراعاة حاجة ذوي الإعاقة الفكرية للتكرار، وتوظيف مبادئ التعزيز المستمر والمتقطع المحفز لظهور الاستجابات الصحيحة، والتدرج في المهام من البسيط إلى المعقد بما يجنب المتعلم الفشل المولد للإحباط، إضافة إلى مراعاة التأثير السلبي المحتمل للتمركز حول الذات خلال التفاعل مع المحتوى الإلكتروني، وذلك بالتنويع في مهام التعلم وأساليبه، بما يحقق الأهداف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعليمية ولا يؤثر سلباً على الجوانب الأخرى لتفاعل المتعلم من ذوي الإعاقة مع محيطه.

الأساس الفني والتقني

تنعكس جودة تصميم المحتوى الإلكتروني على فعالية التعلم، لذا فإن من الأهمية بمكان مراعاة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية المعرفية والسلوكية، وقابليتهم للتشتت، فيتم توظيف الوسائط المتعددة بما يساعد متعلمي هذه الفئة على التركيز ويقلل قابليتهم للتشتت، كما يسهل استقبالهم للمحتوى، ويمنحهم فرصة الإعادة والتكرار والتوقف بما يضمن تحقيق أهداف التعلم، وقد أكدت خليفة (2020) أهمية مراعاة المعايير العالمية في تصميم المحتوى الإلكتروني لتحقيق المرونة في استخدامه والاستفادة منه، وتسهيل تبادله ونقله عبر نظم التشغيل المختلفة.

التحديات التي تواجه تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية

أشار كل من المالكي وشعبان (2020)، ومصطفى (2019) إلى جملة من التحديات التي قد تواجه تصميم المحتوى الإلكتروني من أبرزها ما يلي:

أولاً: التحديات المرتبطة بالمعلم

- ضعف مخرجات الدورات التدريبية المتخصصة في تصميم المحتوى الإلكتروني الموجهة للمعلمين.
- التصورات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو توظيف المحتوى الإلكتروني والتكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة.
- تركيز المعلمين على إنهاء المناهج في الوقت المحدد وفق أساليب التدريس التقليدية، والاعتقاد بأن استخدام التكنولوجيا سيؤدي إلى إرباك عملية التعليم.

كما يضاف إلى ما سبق التحديات المرتبطة بالتطوير المهني للمعلمين، ومنها ما أشارت إليه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) في تقريرها الصادر عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS 2018)، فقد اتفق (84%) من المعلمين والمعلمات المشاركين على أن العائق الرئيس للتطوير المهني لديهم هو ضعف المحفزات على المشاركة، وجاء نقص الدعم من الجهات المختصة في المرتبة الثانية بنسبة موافقة (71%).

ثانياً: التحديات المرتبطة بالمتعلمين

- طبيعة الإعاقة ودرجة شدتها، مما يخلق العديد من الصعوبات لتصميم محتوى تعليمي إلكتروني قادر على التكيف مع قدرات المتعلمين البدنية والحسية والمعرفية المتفاوتة.
- ضعف خبرة ذوي الإعاقة في استخدام التكنولوجيا، ونقص البرامج التدريبية الخاصة بتدريبهم على التعامل مع تطبيقاتها.
- التحديات المرتبطة باستثارة دافعية المتعلمين لاستخدام التكنولوجيا والتعلم بواسطة المحتوى الإلكتروني.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثالثاً: التحديات المرتبطة بالإدارة

- نقص الموارد المتمثلة في الأجهزة والأدوات والوسائل.
- نقص الكوادر الفنية والتقنية المتخصصة في صيانة الأجهزة وبرمجتها.
- قلة مراكز مصادر التعلم الخاصة بذوي الإعاقة في المؤسسات.
- ضعف جاهزية الفصول الدراسية في توظيف التكنولوجيا.
- تحديات مرتبطة بتوفر تنظيمات خاصة باستخدام وتوظيف التكنولوجيا في التدريب والتعليم.

العاملون مع ذوي الإعاقة الفكرية

يحظى مجال التعليم في المملكة العربية السعودية بأولوية ضمن خطط وإستراتيجيات الإصلاح والتطوير حيث أنه في قمة أولويات رؤية (٢٠٣٠)، وذلك من خلال إعداد الكوادر البشرية القادرة على المنافسة والقيادة في ضوء التطورات المتسارعة لكل المجالات، وفي مجال تعليم ذوي الإعاقة على وجه الخصوص فإن أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية هي ركيزة تعليم ذوي الإعاقة فيها، إذ يقع عليها مهمة إعداد المتخصصين في تعليم ذوي الإعاقة وذوي الموهبة (الزهراني وعرفة، 2020). وقد أكدت بدر (2021) على أهمية تنمية المهارات الرقمية للمعلمين، وتحويلهم من معلمين تقليديين إلى معلمين رقميين؛ من أجل توظيف تقنيات التعلم الرقمي في العملية التعليمية.

التعريف بالعاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية

أشار الذوادي (2020) إلى أن العاملين في التربية الخاصة هم معلمي ومشرفي التربية الخاصة العاملين في مجال التعليم والإشراف على برامج ذوي الإعاقة.

كما عرفهم المالكي (2017) بأنهم "أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الأفراد ذوي الإعاقة باختلاف تخصصاتهم (الإدارية، التربوية، التأهيلية، الاجتماعية، ...) في معاهد وبرامج التربية الخاصة" (ص. 55).

وتتفق التعريفات السابقة على أن العاملين مع ذوي الإعاقة:

- يعملون مع ذوي الإعاقة بشكل مباشر كالمعلمين والأخصائيين، وبشكل غير مباشر كالإداريين والمشرفين.
- متخصصون ومؤهلون علمياً للعمل مع ذوي الإعاقة وإدارة برامجهم التعليمية والإشراف عليها.
- يعملون في المؤسسات التي تستهدف ذوي الإعاقة في خدماتها وبرامجها.

الكفايات المهنية والرقمية للعاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية

بقراءة الواقع التعليمي والاطلاع على ميدان تعليم ذوي الإعاقة الفكرية تتضح الحاجة إلى امتلاك معلم التربية الخاصة مجموعة من الكفايات المهنية التي تمكنه من تطوير مهاراته العملية بما يلبي متطلبات العصر الرقمي. حيث تشمل هذه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الكفايات المعرفة والمهارة التي يدمجها الفرد في سلوكيات العمل، بحيث تجعله قادراً على أداء مهامه الوظيفية بكفاءة (الشريف، ٢٠٢١).

وبالنظر إلى أهمية الكفايات الرقمية لمعلم التربية الخاصة، فقد أشارت نتائج دراسة بدر (2021) إلى أن توظيف التكنولوجيا في التعليم لم يعد أمراً اختيارياً تلجأ إليه المؤسسات التعليمية أو تتجاهله باختيارها، بل أصبح مطلباً ضرورياً يدل على تميزها ونجاحها في التعامل مع التغيرات والتطورات المستمرة، كما أكدت الدراسة على حاجة المعلم إلى امتلاك مهارات خاصة بغرض تمكينه من استخدام وتوظيف تقنيات التحول الرقمي.

وحددت دراسة القحطاني (2018) مجموعة من كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، من أبرزها ما يأتي:

- التخطيط المسبق لتوظيف التقنيات التعليمية في الدرس.
- تحديد خصائص المتعلمين من ذوي الإعاقة، والمحتوى التعليمي المناسب لهم.
- تصميم شاشات العرض في ضوء خصائص وقدرات المتعلمين ذوي الإعاقة.
- تصميم المحتوى الإلكتروني مع مراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين والفروق الفردية بينهم.
- استخدام المقررات الإلكترونية بما يزيد من دافعية المتعلمين.
- تحديد نمط التغذية الراجعة المناسب بشكل مسبق.
- تحديد الوسائط المتعددة التي سيتم بواسطتها تقديم المحتوى الإلكتروني، أو سيشتمل عليها الدرس.
- إعداد الخطط التربوية الفردية باستخدام برامج (Office).
- تصميم الدروس التفاعلية.
- التطوير المهني من خلال حضور الدورات التدريبية في تصميم المحتوى الإلكتروني.

التحول الرقمي في القطاعات التعليمية لذوي الإعاقة

إن المطلع على واقع التنمية اليوم يلاحظ كيف فرضت الثورة الرقمية المعرفية التي طالت كافة مجالات التنمية استحداث مهارات جديدة للأفراد، وإعادة تنظيم وهيكلة المؤسسات التربوية والتعليمية في ضوء أبعاد التحول الرقمي الذي لحق بها؛ لمواكبة متطلبات سوق العمل، وتحسين مخرجاته، وتلبية احتياجات الأفراد والمؤسسات.

وقد اتسمت رؤية (٢٠٣٠) في تطوير التعليم بالعديد من السمات منها: الشمولية التي تتيح التعليم لجميع الأفراد على اختلاف مراحلهم العمرية، والتنوع في المناهج التعليمية بما يتناغم مع العقيدة الإسلامية والثقافة العربية ويتماشى مع التطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة (العبدلي، 2019).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مفهوم التحول الرقمي

من خلال قراءة الواقع التنموي يُلاحظ أن التحول الرقمي عموماً يتعلق بنقل عمل المؤسسات إلى صورة قائمة على التقنيات الرقمية في تصميم المنتجات وتقديم الخدمات، وهو كما وصفه Seres, Pavlicevic and Tumbas (2018) إحداث تغيير على مستوى المؤسسة يتم عن طريق التكنولوجيا الرقمية ونماذج الأعمال بغرض تحسين أداء المؤسسة، حيث يشمل جميع موظفيها وعملياتها وما تقدمه من خدمات.

وبالنظر إلى التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، فإنه يأتي كنتيجة منعكسة للثورة الرقمية والتقنية التي يشهدها العالم اليوم، وقد أشارت خاطر (2022) إلى أنه يظهر في توصيل المعرفة للطالب واكتسابه للمهارات بالاعتماد على تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة بغرض تطوير عمليات التعلم والإدارة وتحسين جودتها.

كما عرفه أمين (2018) بأنه "الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مراحل العمل، في ضوء مجموعة من المتطلبات المتمثلة في وضع إستراتيجية للتحول الرقمي، ونشر ثقافة التحول الرقمي، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي، بالإضافة إلى المتطلبات البشرية، والتقنية، والأمنية، والتشريعية" (ص. 45).

مرتكزات التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية

تحتل المملكة العربية السعودية مركزاً عالمياً متقدماً، حيث يعد اقتصادها ضمن أضخم عشرين اقتصاداً في العالم، وقد شملت ركائز رؤيتها (٢٠٣٠) تحقيق اقتصاد مزدهر من خلال التحول من الأنشطة والعمليات الاقتصادية التقليدية إلى الاقتصاد الرقمي؛ بهدف الوصول إلى نمو اقتصادي متنوع ومستدام يحقق لها ميزات تنافسية بين دول العالم، ويعزز وجود بيئة استثمارية جاذبة تتواءم مع أهداف الرؤية والتنمية المستدامة، وتقوم سياسة هذا التحول على سبعة مرتكزات رئيسة (وحدة التحول الرقمي، د.ت):

(شكل ٤): مرتكزات التحول الرقمي في المملكة العربية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أهداف التحول الرقمي في التعليم

من خلال متابعة تأثير التحول الرقمي على الميدان التعليمي يُلاحظ سعيه إلى إخراج العملية التعليمية من القوالب التقليدية، حيث يركز على إضفاء طابع الحداثة على كافة جوانبها من إدارة، وطرق تدريس، وأساليب تعلم، ومحتوى تعليمي لجميع المراحل العمرية، وهو ما تم رصده من خلال مراقبة وقراءة الواقع التعليمي أثناء وبعد جائحة (COVID-19).

وكما أشار أمين (2018) فإن أهداف التعليم في ضوء هذا التحول لم تعد قاصرة على إكساب المتعلمين المعارف والمهارات لفترة معينة، بل أصبح الاهتمام منصباً على كيفية الاستفادة منها بشكل مستمر؛ ليتم توظيفها في حل المشكلات المجتمعية، وتلبية متطلبات سوق العمل.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية التحول الرقمي وتوظيف تكنولوجيا التعليم لتحقيق أهداف التعلم ومنها دراسة Malhotra and Verma (2020) التي بيّنت أن الهدف من توظيف الوسائط الرقمية هو تحقيق استدامة المعرفة وبقاؤها لفترة أطول من خلال تسهيل ربط المتعلم للتعلم الجديد بالمعرفة المخزنة لديه مسبقاً. وأكدت دراسة Erbas and Demirer (2019) على أهمية التقنيات الرقمية في تنمية التحصيل، وزيادة الدافعية للإنجاز. كما أشارت دراسة Chipangura and Aldridge (2017) إلى أن الوسائط والتقنيات الرقمية توفر بيئة تعليمية مرنة تتيح للمتعلمين التعلم وفق احتياجاتهم الفردية، وأن التعليم الرقمي يقلل الوقت والكلفة اللازمة للتعلم، ويجعله أكثر فعالية، كما يوفر بيئة تعلم تفاعلية تلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين وتنمي قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات.

خصائص التحول الرقمي

إن إطلاق مسمى العصر الرقمي على العصر الحالي ليس إلا دلالة على سيطرة الوسائل والأدوات الرقمية على غيرها في مجال الاتصالات ومعالجة المعلومات (علي، 2018). فهو عصر يرتكز على الاستخدام الواسع لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وينعكس على المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها من حيث استحداث أدوار جديدة للمعلمين، وتجديد إستراتيجيات التعليم والتعلم، وطرق عرض وتقديم المحتوى، وأساليب ووسائل التقويم، وذلك في ضوء التقنيات الرقمية (محمود، 2018).

وقد ذكر كل من الأشقر (2023)؛ ومحمود (2018) أن التحول الرقمي يتسم بمجموعة من الخصائص:

- يشجع التعلم الذاتي المستمر، وينمي مهارات اكتساب المعرفة وتوظيفها.
- يجعل بيئة التعلم أكثر إثارة وجاذبية، من خلال تقديم المحتوى في بيئات رقمية متعددة الوسائط، تتمتع بالأمان والموثوقية، وتشجع العمل التعاوني.
- يقدم التغذية الراجعية ونتائج استجابات المتعلم بشكل فوري.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- إمكانية تحديث المحتوى الرقمي، وسهولة مراجعته وتطويره.
- يقدم العديد من الحلول والاقتراحات غير التقليدية لمشكلات التعلم، كازدحام الفصول الدراسية بالمتعلمين.
- اعتبار المعلومات مورداً اقتصادياً، تعمل على استغلاله المؤسسات في رفع كفاءتها، وتحسين جودة خدماتها.
- إتاحة فرص التعلم وتكافؤها لمختلف فئات المتعلمين، ومحو الأمية التقنية لأفراد المجتمعات.
- اعتبار تطور قطاع المعلومات دليلاً رئيسياً على تقدم وتطور المجتمعات.
- توسع النشر الإلكتروني وتناميه من خلال شبكات الاتصالات.
- تكوين بيئات تعلم ترتكز على شبكات مجتمع المعلومات، حيث يتم تبادل المعلومات والاهتمامات بين أكبر عدد من المتشاركين.

ولخص محمود (2018) خصائص التحول الرقمي بالإشارة إلى ما أحدثته الثورة الرقمية التكنولوجية في نظام المعلومات والاتصالات من تغيير واضح في الممارسات التربوية السائدة في المجتمعات، إذ هيأت شبكة الإنترنت الوصول لمصادر المعلومات، والاستفادة منها دون قيود؛ لتحقيق أهداف عمليات التطوير المنشودة.

متطلبات التحول الرقمي في القطاعات التعليمية السعودية لذوي الإعاقة الفكرية

أصبح تطوير منظومة التعليم لمواكبة التحول الرقمي ضرورة لتلبية احتياجات العصر، ودفع عجلة التنمية في عدة جوانب اقتصادية، واجتماعية، وبيئية، وثقافية (آل نملان وآخرون، 2022).

وحدد Poralla (2022) خمس خطوات لتحول رقمي ناجح تمثلت في تحديد الأهداف والغايات، وإنشاء فريق متعدد الوظائف والمهارات، وتوظيف التقنيات الجديدة، والانفتاح الثقافي من قبل المؤسسة على التغيير، ومتابعة مؤشرات الأداء لقياس مستوى تحقق الأهداف.

وأشارت الإتربي (٢٠٢٢) إلى أن "التعليم هو المعبر الرئيس للدخول في عصر التحول الرقمي، والذي ينبغي أن يقابله ثورة في التعليم لمواجهة تحدياته وليس مجرد تطوير". كما أكد Dvoretskaya (2018) على خمسة عوامل مؤثرة في التعليم الرقمي هي: القيادة التربوية، والتمركز حول الطالب، والبنية التحتية الرقمية، والتعلم في العصر الرقمي، والثقافة الرقمية.

وأكدت دراسة كل من Furjan, Strahonja & Tomičić-Pupek, (2018) والتي هدفت إلى تطوير سيناريوهات محتملة للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية ضمن مشروع (المدارس الإلكترونية) على أن التحول الرقمي لا يدور حول التكنولوجيا فقط، بل هو قائم على احتياجات العمل بالدرجة الأولى. كما أشار Liu (2018) إلى أن تحديث التعليم يقوم على مبدأ تمكين المتعلمين من الحصول على

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تعليم كامل الجودة على قدم المساواة بما يتفق مع قدراتهم وميولهم من خلال إدخال أشكال جديدة للمحتوى الرقمي وتنظيمه وتقديمه للمتعلمين بالشكل المناسب. وقد أكدت الإتربي (2017)، وأوصت دراسة آل جديع (2021)؛ والحوسني (2021) بضرورة إخضاع المناهج والمقررات التقليدية للمعالجة والتطوير لتلبية احتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة، وتحقيق تفريد التعلم، وإثراء المحتوى الرقمي العربي، وتدريب المعلمين والمتعلمين على توظيف المحتوى الرقمي، والانتفاع به فيما يحقق أهداف التعلم. كما أوصت دراسة آل نملان وآخرين (2022)؛ وشحاته والقحطاني (2020)؛ والجمعان والجمعان (2019) بضرورة تخصيص الميزانيات، وتوفير الدعم المادي والتقني لتطوير البنى التحتية للمؤسسات التعليمية، وتوفير متطلبات التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإنجاح برنامج التحول الرقمي وتحقيق أهدافه.

التحديات التي تواجه التحول الرقمي في القطاعات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية

إن التحول الرقمي في القطاعات التعليمية هو تغيير لا يقتصر على السياسات، بل يمتد ليشمل جميع العمليات، والأنظمة الإدارية، والبنى التحتية، والهياكل التنظيمية، فهو تغيير شامل لمنظومة عمل المؤسسات؛ ولذلك فإنه يواجه العديد من التحديات والمعوقات التي قد تعرقل أو تؤخر تحقيقه (المفيز، العيفان، والريس، 2021).

وقد أشار كل من الإتربي (2022)؛ ومحمد (2019) إلى جملة من المعوقات التي أكدتها نتائج العديد من الدراسات كدراسة حسن (٢٠١٩)؛ والحكيم (٢٠١٧)؛ والجمعان والجمعان (2019)؛ والفلاح (2021)؛ والمعايطه والقتبي (2017)؛ والمفيز وآخرون (2021) ويمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

- ضعف البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، وقلة المعامل المجهزة بالتقنيات الحديثة، وضعف أو غياب مراكز مصادر التعلم في المدارس.
- ضعف البرامج التدريبية المتخصصة في إكساب معلمي التربية الخاصة مهارات العصر الرقمي وضعف مخرجاتها، وهو ما أكدته نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS 2018)، فقد وصلت نسبة تأييد المعلمين والمعلمات السعوديين المشاركين في محور الاحتياج لبرامج تطوير مهني تتعلق بتعليم ذوي الإعاقة إلى (28.5%) مقابل (23.9%) من المعلمين المشاركين في تالس.
- قلة المتخصصين في إعداد البرمجيات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة، وارتفاع تكلفتها.
- إثقال كاهل معلمي التربية الخاصة بالأعباء التدريسية مما يؤثر سلباً على مخرجات التعلم.
- قلة الوعي التكنولوجي وضعف برامج الإرشاد والتوجيه لتوظيف تكنولوجيا التعليم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- عدم وجود آلية خاصة بتقييم المهارات الرقمية للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص.
- ضعف مستوى خدمات الدعم الفني والتحديث للأجهزة والأنظمة والشبكات.
- تعدد أنظمة التحول الرقمي التعليمية والإدارية.
- ضعف الثقافة الرقمية لدى أسر المتعلمين، وتفاوت المستويات الاقتصادية.
- مقاومة التغيير من قبل المعلمين وأولياء الأمور، والميل إلى التمسك بالأساليب التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة

يتفق البحث الحالي من حيث تناول موضوع المحتوى الإلكتروني مع دراسة عبد الحليم، عبد المحسن، ومحمد (٢٠٢٣) ودراسة الصمادي (٢٠٢٢) ودراسة البوزيد (٢٠٢٢) ودراسة سعد (٢٠٢١) ودراسة العواد والمعيقل (٢٠٢٠) ودراسة مجيد والزهراني (٢٠٢٠) ودراسة الجمعان والجمعان (٢٠١٩)، ويختلف عن تلك الدراسات من حيث التركيز على تصميم المحتوى الإلكتروني لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية بمختلف أنواعه، الأمر الذي قد يسمح بإعطاء صورة أكثر شمولاً واتساعاً فيما يتعلق بتحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

كما يتفق البحث الحالي من حيث تناول موضوع التحول الرقمي مع دراسة السلمي وسحاب (٢٠٢٣) ودراسة آل نملان وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة الحوسني (٢٠٢١) ودراسة شحاته والقحطاني (٢٠٢٠)، ويختلف عن تلك الدراسات من حيث التركيز على التحول الرقمي في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة باتباع المنهج النوعي لطرق كافة جوانب مشكلة البحث، والوقوف عليها بشكل تحليلي، كما أن العينة المشاركة والتي تم من خلالها جمع البيانات هي عينة أكثر شمولية لا تقتصر على المعلمين فقط.

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، ومقارنة النتائج التي توصل إليها البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات ومناقشتها.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث وتصميمه: بالقراءة المتعمقة في مناهج البحث، واستناداً إلى ما أشارت إليه عدد من الدراسات التي تناولت موضوعات الإعاقة كدراسة النعيم (٢٠٢٤)؛ السلمي وسحاب (٢٠٢٣) من حاجة مجال التربية الخاصة إلى المزيد من إجراء البحوث النوعية فقد وقع الاختيار على المنهج النوعي وفق تصميم دراسة الحالة وذلك في ضوء مشكلة البحث وهدفه؛ للحصول على معلومات واسعة ومفصلة.

مجتمع البحث والعينة: تكون مجتمع البحث من جميع العاملين في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة وادي الدواسر ممن هم على رأس العمل في مدارس الدمج ومراكز الرعاية النهارية والإشراف التربوي للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتم اختيار عينة المشاركين من مجتمع البحث بالطريقة القصدية من خلال تطبيق إستراتيجية العينة المستهدفة (Purposive Sampling) التي تستخدم عندما يكون هناك معايير خاصة وشروط محددة تم وضعها عند تصميم البحث وينبغي تحققها في العينة (القريني، ٢٠٢٠). حيث اشتملت عينة المشاركين على سبعة من معلمات التربية الخاصة، وأخصائيات التربية الخاصة، وثلاثة مشرفين تربويين ممن تحققت فيهم المعايير التالية: أ) على رأس العمل، ب) الحصول على مؤهل بكالوريوس التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، ت) خبرة مهنية سنتين فأكثر في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، ث) امتلاك الحد الأدنى من المهارات الرقمية والذي تمثل في استخدام الحاسب الآلي وبرامجه الأساسية **(جدول١)**.

(جدول١): المشاركون في البحث ومعايير اختيارهم

م	رمز المشارك	المؤهل	عدد سنوات الخبرة	على رأس العمل	الحد الأدنى من المهارات الرقمية
1	د.ق	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	3	✓	✓
2	أ.ع	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	3	✓	✓
3	م.ص	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	2	✓	✓
4	ع.ح	ماجستير التربية الخاصة من جامعة الملك سعود بالرياض	10	✓	✓
5	ع.ع	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	9	✓	✓
6	غ.ط	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الملك سعود بالرياض	13	✓	✓
7	د.د	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	10	✓	✓
8	ص.م	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر	4	✓	✓
9	ب.ز	ماجستير التربية الخاصة من جامعة الملك سعود بالرياض	8	✓	✓
10	ع.م	بكالوريوس التربية الخاصة من جامعة الملك سعود بالرياض	23	✓	✓

أدوات البحث: تم جمع البيانات في البحث الحالي من خلال المقابلات شبه المنظمة مع المشرفين التربويين، ومجموعة النقاش المركزة مع (٧) من معلمات وأخصائيات التربية الخاصة للإعاقة الفكرية اللاتي تم اختيارهن من جهات تعليمية مختلفة للوصول إلى رؤية شاملة لواقع تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة وادي الدواسر.

إجراءات البحث: مر البحث الحالي بمجموعة من المراحل المتسلسلة بداية من الإحساس بالمشكلة وانتهاء بتلخيص النتائج وكتابة التوصيات والمقترحات، وفيما يلي عرض مختصر لهذه المراحل:

بدأ الإحساس بالمشكلة وتوثيقها من خلال عدة مصادر تضمنت: خبرة الباحثَين، والبحث في قواعد البيانات (شمعة، دار المنظومة، محرك الباحث العلمي) لجمع الأبحاث والدراسات الداعمة للمقترح البحثي، ثم تمت مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة بتصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية وبناء الإطار العام للبحث في ضوئها وما توصلت إليه من نتائج، تلا ذلك تصميم أداة البحث

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الرئيسة (المقابلة) بناء على سؤال البحث وأهدافه ثم التواصل مع الإدارات والجهات المعنية لأخذ الأذونات الرسمية بإمكانية جمع البيانات والتواصل مع المشاركين الممثلين لمجتمع البحث؛ لأخذ موافقاتهم الفردية على المشاركة وإطلاعهم على نسخة من دليل المقابلة، وجدولة مواعيد المقابلات بما يتناسب مع وقت المشاركين وجداول أعمالهم، والبدء بجمع المعلومات حسب المواعيد المجدولة **(جدول٢)**، تلا ذلك تفريغ البيانات المسجلة باستخدام برنامج (Zoom) من خلال الجداول وخرائط المفاهيم في برنامج (Microsoft Word)، والبدء بتحليل البيانات باستخدام خرائط المفاهيم للوصول للموضوعات الرئيسة والفرعية انتهاء بكتابة النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء نتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

(جدول ٢): تسلسل إجراء المقابلات

م	رمز المشارك	تاريخ المقابلة	مدة المقابلة
1	ص.م	14-09-2023	(55) دقيقة
2	مجموعة التركيز	18-09-2023	(72) دقيقة
3	ع.م	26-09-2023	(40) دقيقة
4	ب.ز	22-10-2023	(30) دقيقة

تحليل البيانات: لا يقتصر تحليل البيانات في البحث النوعي على أسلوب وحيد أو طريقة واحدة، فلكل بحث خصوصيته من حيث أهدافه وطبيعة البيانات التي تم جمعها (القريني، ٢٠٢٠)، وبسبب طبيعة بيانات البحث الحالي، فقد تم اختيار أسلوب التحليل الموضوعي القائم على تنظيم وتصنيف البيانات بأسلوب منهجي في ظل موضوعات أو أبعاد رئيسة بغرض التوصل إلى نتائج وتفسيرات واضحة تجيب عن سؤال البحث، ويمر هذا النوع من أساليب التحليل بست خطوات رئيسية أشار إليها Braun and Clarke (2012) وهي: التآلف مع البيانات، توليد الرموز الأولية، البحث عن الموضوعات، مراجعة الموضوعات، تسمية الموضوعات، وإنتاج التقرير.

معايير الجودة والاعتبارات الأخلاقية: اتبع هذا البحث مجموعة من الإجراءات العلمية؛ بغرض تحقيق معايير الجودة البحثية، والتحقق من مصداقية وموثوقية النتائج، كما تم الحرص على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي والاعتبارات الأخلاقية للبحث النوعي كالمحافظة على سرية بيانات المشاركين، والموضوعية والتزام الحياد وعدم التحيز في عرض وجهات النظر وتفسير النتائج ومناقشتها.

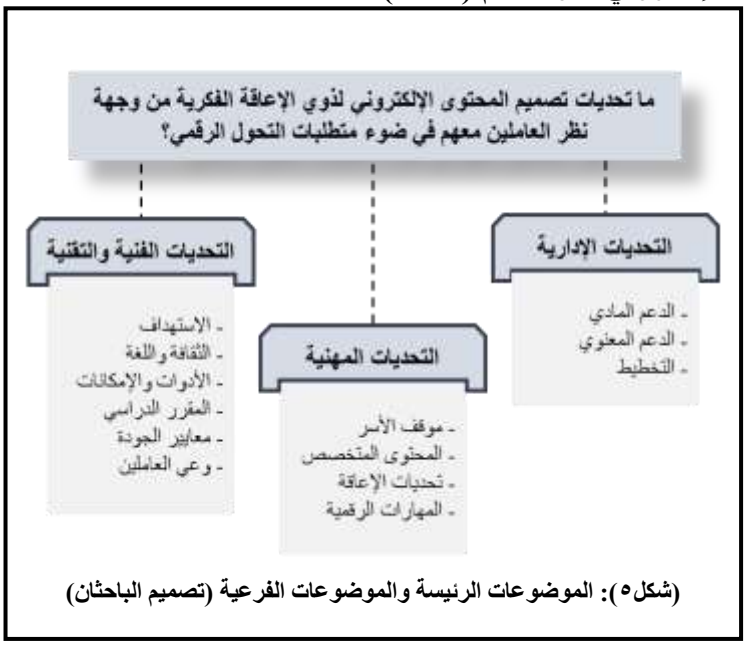
تحديات البحث: واجه تطبيق البحث الحالي عدداً من التحديات التي كان تأثير بعضها على سير إجراءات البحث جوهرياً، وقد تم التغلب عليها من خلال اتباع مجموعة من الطرق والأساليب التي ساهمت في استمرار مراحل البحث حتى النهاية، ومن أبرز

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هذه التحديات تنوع العينة المشاركة واختلاف أماكن عملهم مما جعل تطبيق مجموعة التركيز أحد الحلول التي أدت إلى التغلب على هذا التحدي، بالإضافة إلى تنفيذ المقابلات بشكل افتراضي باستخدام برنامج (Zoom) وخارج أوقات العمل الرسمي، كما ظهر خلال تطبيق أول مقابلة فردية مشكلة غموض بعض الأسئلة، فعلى سبيل المثال عند توجيه سؤال دور التصميم الشامل في صناعة المحتوى الإلكتروني أظهر المشارك عدم استيعابه لمفهوم التصميم الشامل، لذا تم تزويد جميع المشاركين بنسخة معدلة من دليل المقابلة مضافاً إليها تعريف بهذا المصطلح مع التأكيد على قراءة جميع الأسئلة الواردة في الدليل وإبداء أي استفسار أو طلب توضيح قبل البدء بالمقابلة توفيراً لوقت المشاركين وسعياً للتركيز على جمع البيانات المستهدفة، ونظراً لكم البيانات الكبير المتوقع الحصول عليه خلال تطبيق أداة البحث فقد تم تسجيل المقابلات من خلال (Zoom) على جهاز لوحي ذو سعة تخزينية كبيرة مع الاحتفاظ بنسخة احتياطية من التسجيلات على الجهاز نفسه تجنباً لفقد البيانات بعد انتهاء مدة الاشتراك بالبرنامج.

نتائج البحث:

كشف التحليل الموضوعي للمقابلات التي أجريت مع العاملين في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن ثلاثة مواضيع رئيسة تضمنت ثلاثة عشر موضوعاً فرعياً تبيّن التحديات التي يواجهها العاملون مع ذوي الإعاقة الفكرية في مجال تصميم المحتوى الإلكتروني الموجه لهم **(شكل٥).**



(شكل٥): الموضوعات الرئيسة والموضوعات الفرعية (تصميم الباحثان)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتمثلت أبرز التحديات الإدارية التي ذكرها المشاركون في غياب الدعم المادي وتخصيص الميزانيات لتصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السلمي وسحاب (٢٠٢٣) التي تناولت معوقات تطبيق التعلم المدمج لذوي الإعاقة الفكرية واحتل فيها بُعد المعوقات المادية المرتبة الأولى من بين عدة معوقات.

كما شكّلت الاتجاهات السلبية للإدارات التعليمية وسيادة الفكر التقليدي وقلة الوعي بأهمية ودور المحتوى الإلكتروني في نجاح برامج الدمج التربوي وتحسين مخرجات التعلم لذوي الإعاقة الفكرية تحدياً بارزاً أكد عليه المشاركون في البحث، حيث أشاروا إلى غياب الدعم المعنوي والحوافز الإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى (٢٠١٩) التي أظهرت اهتمام المؤسسات التعليمية بالمخرجات بغض النظر عن توظيف التعلم الإلكتروني من عدمه. ونتائج دراسة المالكي وشعبان (٢٠٢٠) التي أظهر فيها نقص الحوافز وتشجيع تطبيق التعليم الإلكتروني من قبل الإدارات لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية تقديراً مرتفعاً من قبل عينة البحث.

وتعتمد مواكبة مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية للتحول الرقمي على دراسة الواقع الحالي ووضع خطط التطوير والتحسين في ضوء الاحتياجات التعليمية الفعلية لذوي الإعاقة، وهو ما أشار إليه عدد من المشاركين في البحث من خلال ذكر تجربة فتح فصل دمج تربوي في منتصف عام دراسي وما واجههم من تحديات بسبب غياب الاستعدادات والتجهيزات الإدارية والتعليمية، وهو ما يتفق مع ما ذكرته الإتربي (٢٠٢٢) في رؤيتها المقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي من ضرورة وضع خطط إستراتيجية خاضعة للتقويم المستمر لتهيئة بيئة تعلم مناسبة تلبي الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة.

وكان انخفاض الوعي وضعف الإمكانات المادية لدى أسر المتعلمين من أبرز التحديات المهنية التي ناقشها المشاركون في البحث، وترتبط هذه النتيجة بما أوصت به دراسة عبد الحليم وآخرون (٢٠٢٣) من ضرورة مشاركة أسر ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية لأبنائهم لتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وأن حاجة الأسر لا تقل عن حاجة ذوي الإعاقة للتدريب والتأهيل وتقديم الدعم اللازم.

وشكل البحث عن المحتوى المتخصص تحدياً أمام العاملين مع ذوي الإعاقة، حيث ذكروا أنه لا يوجد منصات تعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المالكي وشعبان (٢٠٢٠) التي مثلت فيها ندرة البرمجيات التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية أحد المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية وحصلت على تقدير مرتفع من قبل عينة البحث.

وشكلت الفروق الفردية وتفاوت مستوى القدرات المعرفية بين المتعلمين أحد أبرز تحديات الإعاقة المؤثرة على عملية التعلم، وهو ما يتفق مع ما ذكرته الإتربي (٢٠٢٢) من ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تصميم خبرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعلم الإلكترونية، واختيار أساليب وإستراتيجيات التعلم في ضوء الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة.

وكشفت إجابات المشاركين في التعريف عما يمتلكونه من مهارات رقمية ضعفاً واضحاً عزوه إلى قصور برامج الإعداد الأكاديمي للإعاقة الفكرية في إكساب معلمي ما قبل الخدمة المهارات التطبيقية لتقنيات التعليم في برامج التربية الفكرية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصمادي (٢٠٢٢) التي كشفت عن امتلاك معلمي ما قبل الخدمة تخصص الإعاقة الفكرية لمهارات الإنفوجرافيك بدرجة مرتفعة، ويعزى هذا الاختلاف إلى التحسينات التي طرأت على برامج الإعداد الأكاديمي للتربية الخاصة ومخرجاتها في السنوات الأخيرة والتي من ضمنها عينة البحث في دراسة الصمادي، بينما تمثل المشاركون في البحث الحالي في من على رأس العمل ومن خريجي سنوات متقدمة.

كما برر المشاركون ضعف مهاراتهم الرقمية بقلة الدورات التدريبية المتخصصة واعتمادهم على التعلم الذاتي بما يحقق الحد الأدنى من متطلبات تقييم الأداء الوظيفي ولا يشكل مهاماً إضافية تؤثر على أداء مهامهم الأساسية في تطبيق البرامج التربوية الفردية، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) حيث حصلت الفقرة الخاصة بتلقي تدريب كاف على استخدام التقنيات في رُتب الموافقة على رتبة غير موافق من قبل عينة البحث. ودراسة سعد (٢٠٢١) التي كشفت ضمن نتائجها عن كون التعلم المدمج يشكل عبئاً إضافياً على العاملين مع ذوي الإعاقة.

ومن التحديات الفنية التي تواجه تصميم المحتوى الإلكتروني توجّه مصممية إلى فئة الأطفال العاديين في أعمالهم وعدم التوجه لتصميم المحتوى لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى عدم وجود نتاجات وطنية تراعي الثقافة واللغة/اللهجة السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) فيما يتعلق بمعوقات الاستفادة من التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي حيث حصلت الفقرة الخاصة بعدم كفاية التطبيقات في تحقيق تلك الاستفادة على رتبة موافق من قبل عينة البحث.

كما جاءت محدودية إمكانات أدوات تصميم المحتوى الإلكتروني المجانية المتوفرة ضمن التحديات الفنية التي ناقشها المشاركون في البحث الحالي، حيث تتطلب تخصيص ميزانيات مالية للاشتراك وإتاحة الوصول الكامل إلى خدماتها والاستفادة من كافة مميزاتها في تصميم محتوى إلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مجيد والزهراني (٢٠٢٠) التي احتل فيها بُعد المعوقات المادية والتقنية المرتبة الأولى في تطبيق التعليم الإلكتروني وتوظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وشكل المقرر الدراسي تحدياً أمام تصميم المحتوى الإلكتروني من قبل المعلمين، حيث أشاروا إلى افتقاره للمرونة والقابلية للتكيف بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية للمتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الشهري والقرني (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود مشكلات عديدة متعلقة بكل من الأهداف والخبرات التعليمية والمحتوى والتقويم لتطبيق مناهج التعليم العام على ذوي الإعاقة.

وبتقييم المحتوى الإلكتروني الحالي المنشور على شبكة الإنترنت والمنصات التعليمية ذكر المشاركون افتقاره لمعايير الجودة التربوية والفنية، حيث أنه غالباً ما يكون اجتهادات فردية من معلمين وغير متخصصين، وأكدوا على أهمية أن يكون المحتوى الإلكتروني ملائماً لخصائص ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم التعليمية، وهذا ما يتفق مع ما أوصت به دراسة حامد وبرديسي (٢٠٢٣) من ضرورة تطوير تصميم المحتوى الإلكتروني بما يتلاءم مع ذوي الإعاقة وخصائصهم المعرفية.

ولم يشكل وعي العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية تحدياً أمام تصميم المحتوى الإلكتروني، حيث أظهروا تقبلاً لحضور الدورات التدريبية ووعياً بأهمية دمج تكنولوجيا التعليم مع الأساليب التعليمية المعتمدة على الخبرة المباشرة لتحقيق أهداف التعلم، كما أكدوا على أهمية توجه مصممي التعليم الإلكتروني إلى تقديم الدورات المتخصصة التي ستساهم في إكسابهم المهارات التقنية اللازمة وتطويرها لتصميم المحتوى الإلكتروني الذي يلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة السلمي وسحاب (٢٠٢٣) من عقد الدورات والبرامج التدريبية المتخصصة في تطوير المهارات الرقمية وصناعة المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث والإجابة عن سؤاله، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات التي يؤمّل اعتبارها والأخذ بها للتغلب على التحديات التي تواجه تصميم محتوى إلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية، والذي ينطلق من حقهم الثابت كغيرهم من فئات المجتمع في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم والتعليم؛ للوصول بهم إلى أقصى إمكاناتهم التي ستمكنهم من الإنتاج والاندماج:

- استقطاب معاهد ومراكز التدريب للتقنيين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة الفكرية، وإقامة البرامج التدريبية للعاملين معهم.
- رفع الوعي بأهمية تكنولوجيا التعليم لدى الإدارات التعليمية وأسر ذوي الإعاقة الفكرية من خلال إقامة البرامج التثقيفية من قبل المتخصصين والعاملين في المجال.
- تشجيع العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير أساليب التدريس والتأهيل ودمج التكنولوجيا مع الوسائل التعليمية التقليدية من خلال تقديم الدعم المعنوي والحوافز المادية وتقدير المبادرات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مقترحات البحث

قدم هذا البحث في نهايته عدداً من المقترحات التي يمكن أن تكون بداية لأبحاث ودراسات أخرى يؤمل أن تثري مجال البحث العلمي في التعلم الإلكتروني بشكل عام والتعلم الإلكتروني لذي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، وأن تساهم في التغلب على التحديات التي تواجه تصميم محتوى إلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية:

- تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مصممي التعلم الإلكتروني.
- تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء التصميم الشامل للتعلم (UDL).
- تحديات تصميم المحتوى الإلكتروني لذوي الإعاقة الفكرية في مناطق جغرافية أخرى.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإتربي، هويدا محمود. (2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة على محافظة الغربية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (36)، 6 – 12.
https://dx.doi.org/10.21608/deu.2017.17298

الإتربي، هويدا محمود. (٢٠٢٢، مايو). *رؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ظل متطلبات التحول الرقمي*. المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة: تكوين المعرفة للمستقبليات، 139 – 157. شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

الأحمدي، أمنه حميد مبارك، والشريف، باسم نايف محمد. (2022). فاعلية تنوع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط والدافعية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (23)، 45 –89.
https://doi.org/10.21608/ejev.2022.248794

الأشقر، رنان علي. (2023). توظيف التحول الرقمي في التعليم. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، *22*(1)، 1 –16.
https://dx.doi.org/10.21608/jaee.2023.284487

أمين، مصطفى أحمد. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية*، (19)، 11 –117. قاعدة بيانات دار المنظومة.

آل نملان، ميعاد عبد الله، الشنيفي، آمال ناصر، والسحيم، هيفاء عبد الله. (2022). التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات. *المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية*، *6*(27)،491–520.
HTTPS://DOI.ORG/10.21608/JASEP.2022.230045

بدر، سوزان أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمعلم الرقمي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(32)، 146–155.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.M150321

بن معيزة، عبد الحليم، وبن عبد المالك، عبد العزيز. (2019). مدى مساهمة وسائط تكنولوجيا التعليم في التخفيف من حدة الاضطراب عند ذوي صعوبات التعلم من منظور المعلمين. مجلة *دراسات نفسية وتربوية*، *12*(3)، 55- 68. شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البوزيد، ساره محمد. (٢٠٢٢). البيئة الشاملة للتعلم الافتراضي في إطار مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٤* (٤٨)، ٦١ – ٩٠ https://dx.doi.org/10.21608/sero.2022.241058

آل جديع، مفلح بن قبلان بن بجاد. (2021). أهمية استخدام المحتوى الرقمي التعليمي المناسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في مدينة تبوك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22*(3)،221– 250. https://dx.doi.org/10.21608/mfes.2022.281125

الجمعان، صفاء عبد الزهرة حميد، والجمعان، سناء عبد الزهرة حميد. (2019). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (6)، 113– 134. قاعدة بيانات دار المنطومة.

حامد، محمد عبد المقصود عبد الله، وبرديسي، هشام بن جميل عبد الله. (٢٠٢٣). معايير جودة كائنات التعلم الرقمية للطلاب الصم بمنصات التعليم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (٢١)، ١٠٣-١٢٦. https://doi.org/10.33193/JEAHS.21.2023.333

حسن، أسماء أحمد خلف. (2019). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، (68)، 2904 – 2974. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحكيم، كريم محمد محمود. (2017). معوقات تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية في إدارات رعاية الطلاب بالمعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالي. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية*، (30)، 215–229. https://ejsk.journals.ekb.eg/

الحوسني، بدرية جمعة. (2021). واقع الطلاب الموهوبين وكيفية اكتشافهم ورعايتهم في ضوء التحول الرقمي (رؤية مستقبلية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5*(24)، 297–316. https://dx.doi.org/10.21608/jasep.2021.208645

خاطر، نعمة منور محسب. (2022). متطلبات تحقيق التنوير التكنولوجي لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء التحول الرقمي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16*(12)، 515 – 588. https://doi.org/10.21608/jfust.2022.283825

الخصيلات، فداء حسين هزاع، والجويفل، مصطفى. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي في إكساب معلمات الصف مفاهيم التصميم التعليمي والتخطيط

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التدريسي اعتماداً على نماذج تصميم التعليم. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، ٣(٣)، ٥٥-٧٩.
https://doi.org/10.56961/mejhss.v3i3.467
خليفة، زينب محمد حسن. (2020). جودة المحتوى الإلكتروني. *دراسات في التعليم الجامعي*، (48)، 439 – 451. قاعدة بيانات دار المنظومة.
الذوادي، إبراهيم بن علي. (2020). مدى معرفة العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (12)، 165 – 178.
https://dx.doi.org/10.33850/jasht.2020.101202
الزهراني، أحمد بن عبد الله، وعرفة، عبد الباقي محمد. (2020). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية*، (24)، 224– 288.
https://imamjournals.org/index.php/joes/index
سعد، هبة محمد إبراهيم. (2021). معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *3*(1)، 143– 178.
https://doi.org/10.21608/sosj.2021.56792.1020
السلمي، سهام حمادي، وسحاب، لمى عبد الحكيم. (٢٠٢٣). مُعيقات تطبيق التعليم المُدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلّمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٣٥)، ٢٢ - ٤٦.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.L140623
شادي، حاتم البيلي السيد، فايد، جمال عطية، الزيني، محمد السيد، والغرباوي، لمياد سعد. (٢٠٢١). التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت للأطفال ذوي اضطراب التوحد. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنصورة، ٨(١)، ٢٣١-٢٨١.
https://doi.org/10.21608/maml.2021.289505
شحاته، سحر زيدان زيان، والقحطاني، هشام حسين مسفر. (2020). التحول نحو التعليم الرقمي وفق رؤية 2030 في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *17*(67)، 245– 267. قاعدة بيانات دار المنظومة.
الشريف، هدى بنت حامد بن جابر. (2021). كفاءة استخدام معلمات الفيزياء للفصول الذكية في البيئة الافتراضية وعلاقتها بمهاراتهن الرقمية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *37*(11)، 406– 464.
https://dx.doi.org/10.21608/mfes.2021.206645

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الشهري، سليمان علي عبد الرحمن، والقرني، محمد حامد البحيري. (٢٠٢٠). مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٦ (١٠)، ٨٩-١١٨.
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss10/5/

الصمادي، أسامة يوسف. (٢٠٢٢). مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التعليم الإلكتروني القائمة على تقنية الإنفوجرافيك في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة التربية الخاصة*، ١١ (٤١)، ٢٤-٦٠.
https://doi.org/10.21608/mtkh.2022.275976

الطنطاوي، محمود محمد، والغامدي، عادل بن عوض. (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٠)، ١٤١ - ١٨٠ .
https://doi.org/10.21608/jsre.2020.130483

عبد الحليم، محمد رياض أحمد، عبد المحسن، علي صلاح، ومحمد، محمود محمد اليمني مصطفى. (٢٠٢٣). أثر مستوى الذكاء والمساندة الوالدية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية في ضوء نظريتي فيجوتسكي وسيمنز. مجلة *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ٦ (٤)، ١٦٠-١٨٤.
https://dx.doi.org/10.21608/dapt.2023.326258

العبدلي، إيمان. (2019، فبراير 4). *تطوير التعليم وفق رؤية 2030*. تعليم جديد. تم الاسترجاع من: https://www.new-educ.com/تطوير-التعليم-وفق-رؤية-٢٠٣٠

عبد الوهاب، سلمى حشمت حسن. (2021). تطوير بيئة تعلم اجتماعي قائمة على تنوع أساليب عرض المحتوى في ضوء إستراتيجية إعادة استخدام عناصر التعلم لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك المتحرك والذكاء الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 22(5)، ٣٦٧-٤١٩. https://doi.org/10.21608/jsre.2021.69523.1296

العشيري، إيمان عثمان، عبد الحميد، حسام الدين حسين، أمين، زينب محمد، وعبد القوي، محمد شعبان سعيد. (2019). تصميم إستراتيجية مقترحة لبناء المحتوى الرقمي ببيئات التعلم التكيفية قائمة على تحليلات التعلم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (22)،50 – 83.
https://dx.doi.org/10.21608/jedu.2019.104782

عطية، محمد عطية السيد أحمد، عبد الحميد، عبد العزيز طلبة، وأحمد، رحاب السيد. (2022). تصميم كتاب إلكتروني تفاعلي قائم على برنامج القرائية لتنمية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التحصيل القرائي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، *8*(1)، 42 – 93. https://doi.org/10.21608/jsezu.2022.207278

علي، عزة أحمد صادق. (2018). متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *34*(10)، 469– 512. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عمران، فاطمة عطية. (2021). تصور مقترح للتطور المعرفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل التحول الرقمي. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، *4*(17)، 189-231. DOI:10.21608/JACC.2021.184840

العواد، روان بنت صالح براك، والمعيقل، إبراهيم بن عبد العزيز. (2021). استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء العربية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (19)، 53– 90. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الغامدي، أريج عبد الله سالم. (٢٠١٦). *تطبيق نموذج SAMR و TPACK لدمج التقنية داخل الفصول الدراسية*. مدونة تعليم جديد. تم الاسترجاع من: https://www.new-educ.com

الغامدي، خلود عبد الله خضر. (2018). برنامج لتحسين مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني من خلال نمط التفاعل في الفصول الافتراضية لدى معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في منطقة الباحة. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (5)، 260 – 327. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الغامدي، ساميه فاضل، والفراني، لينا أحمد. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *8*(1)، 57- 76. https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.4

الغامدي، علي عوض محمد. (2011). نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية النظرية البنائية. *عالم التربية*، *12*(36)، 303 – 324. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الفتني، صديقة، ميسوري، نادية، ويونس، العيفة. (2021). مناهج تدريس ذوي الإعاقة في ظل التكنولوجيا الحديثة. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، *3*(1)، 171 – 187. https://skje.journals.ekb.eg/

الفلاح، توفيق عبده صالح. (2021). توظيف تقنيات التحول الرقمي في التعليم عن بعد بالمدارس اليمنية بالقاهرة. *مجلة التربية*، *40*(192)، 667 – 697. https://dx.doi.org/10.21608/jsrep.2021.208836

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

القحطاني، مبارك محمد دليم. (٢٠٢٣). درجة استخدام مهارات إنتاج المحتوى الرقمي في التعليم من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ١١ (٢)، ٣٣-٦٢.
https://doi.org/10.21608/eaec.2023.254348.1135
القحطاني، هنادي حسين آل هادي. (2018). كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(3)، 85 – 103.
https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS
القريني، سعد غنام. (2020). *البحث النوعي الإستراتيجيات وتحليل البيانات*. المملكة العربية السعودية: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.
الكناني، سلوان خلف جاسم. (2020). *البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها وإستراتيجياتها رؤية نظرية معرفية وتوظيفية*. مصر: دار اليمامة للطباعة والنشر.
المالكي، مريم خميس هباش، وشعبان، منال محمد حسين. (2020). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(11)، 51 – 86.
https://doi.org/10.33850/jasht.2020.73361
المالكي، نبيل بن شرف. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(17)، 48 – 81.
https://dx.doi.org/10.21608/sero.2020.91803
مبروك، طه محمد، خليفة، أسماء محمد، ورياض غادة عبد المعين. (٢٠١٩). عادات العقل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة دراسة نظرية. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ١ (١)، ١٣٠-١٤٨.
https://dx.doi.org/10.21608/rsch.2019.75677
مجيد، رزان عدنان إسماعيل، والزهراني، سلطان سعيد عبد الله. (٢٠٢٠). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥ (١٥)، ٢٣٥-٢٦٢.
https://dx.doi.org/10.21608/jasht.2021.137034
محمد، عبد الرحمن أبو المجد رضوان. (٢٠١٩). الثقافة المعلوماتية لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي "دراسة ميدانية". *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٠ (١١٧)، ٥٧ – ١١٠. قاعدة بيانات دار المنظومة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محمد، مصطفى عبد السميع، والجلاد، أحمد عبد الحميد محمد (12 أكتوبر 2011). صناعة المحتوى الرقمي التعليمي التشاركي بين النظرية والتطبيق. مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب، *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 1-66. قاعدة بيانات دار المنظومة.

محمود، ولاء محمود عبد الله. (2018). مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة بنها في العصر الرقمي – الواقع وسيناريوهات المستقبل. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 18*(1)، 971 – 1087. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مصطفى، محمد عبد القادر عبد الرحمن. (2019). *واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين* (رسالة ماجستير منشورة) جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المعايطه، عبد العزيز عطا الله، والقتبي، مريم بنت سعيد بن علي. (2017). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجاً) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات. *مجلة العلوم التربوية، 2*(2)، 123 – 152. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المفيز، خولة بنت عبد الله، العيفان، مي بنت محمد، والريس، إيمان بنت إبراهيم. (2021). تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 33*(4)، 653 – 676. قاعدة بيانات دار المنظومة.

موكلي، خالد بن حسين خلوي. (2020). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بجامعة جازان. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*، (186)، 367 - 415.
https://dx.doi.org/10.21608/jsrep.2020.84431

الميمني، إسماعيل محمد، والحزنوي، أمين بن علي. (2022). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38*(3)، 236– 274.
https://doi.org/10.21608/mfes.2022.228339

النعيم، نوف عبد الله. (٢٠٢٤). تصورات أساتذة أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية حول فرص الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الالتحاق بالتعليم الجامعي: إطار مفاهيمي .*المجلة التربوية بجامعة الكويت*، *38*(151)، 181-212.
https://doi.org/10.34120/joe.v38i151.3795

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هدار، رانية، وسوكحال، وردة. (2018). دور التكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، (٤)، 77 – 100. قاعدة بيانات دار المنظومة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *مهنة التعليم وقيمتها في نظر المعلمين وقادة المدارس: تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم. (TALIS 2018)* (2020/ 01)
https://etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Pages/Statistical-Reports.aspx

وحدة التحول الرقمي. (د.ت). سياسة الاقتصاد الرقمي في المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من
https://ndu.mcit.gov.sa/sites/default/files/2021-09/depolicyar.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Intellectual Disability*. http://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. International Journal of Inclusive Education, 24(1), 103-114. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298

Baurhoo, N., & Asghar, A. (2014). Using universal design for learning to construct inclusive science classrooms for diverse learners. *Learning Landscapes*, *7*(2), 59-81. https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.651

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, *6*(2), 189-205.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2

Cakir, R., & Korkmaz, O. (2019). The effectiveness of augmented reality environments on individuals with special education needs. *Education and Information Technologies*, *24*(2), 1631-1659. https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-018-9848-6

Chou, C.C. & Block, L. (2018, March). *Student Expectations and Patterns of Instructional Activities with iPad-Cart Integration in Multi-school Secondary Classrooms*. Paper Presented at: E. Langran and J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Washington, D.C., United States.

Chipangura, A., & Aldridge, J. (2017). Impact of multimedia on students' perceptions of the learning environment in mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, *20*, 121-138. https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9224-7

Crawford, E., Suzuka, K., Frank, R. & Yakel, E. (2018 October). *Facilitating Access to Digital Records of Practice in Education with Technology*. Paper Presented at: Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las vegas, NV, United States.

Dalton, E. (2018, March). *Universal Design for Learning (UDL) in Blended Instruction of Graduate Students in an Augmentative and Alternative Communication (AAC) Course*. Paper Presented at: E. Langran and J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Washington, D.C., United States.

Dalton, E. M. (2017). Beyond universal design for learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, *9*(2), 17-29. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-09-02-02

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Disability Innovation Institute UNSW. (2019). Universal Design for Learning Framework. DIIU UNSW. https://www.teaching.unsw.edu.au/universal-design-learning-udl

Dvoretskaya, I. (2018, October). *School Digitalization from The Teachers Perspectives in Russia.* Paper Presented at: 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in The Digital Age (CELDA), international association for development of the information society (IADIS), Budapest, Hungary.

Engles, K., Hale, A. & Archambault, L. (2018, October). *Digital Storytelling: A Communication Tool and Method for Global Education*. Paper Presented at: Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las vegas, NV, United States.

Erbas, C., & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, *35*(3), 450-458. DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.12350

Furjan, M. T., Strahonja, V., & Tomičić-Pupek, K. (2018, September). *Framing the digital transformation of educational institutions.* Paper Presented at: Central European Conference on Information and Intelligent Systems. Faculty of Organization and Informatics Varazdin, Pavlinska 2, Varaždin, Croatia.

Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Melero-Pérez, P., & Lorenzo Lledó, G. (2019). Research review on augmented reality as an educational resource for people with intellectual disabilities. Revista INFAD De Psicología. I*nternational Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *3*(1), 473–486. doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1523

Hathaway, D. & Norton, P. (2019, March). *The Design Document as a Strategy for Making Design Thinking Visible: Innovating Practice and Embedding Technology*. Paper Presented at: K. Graziano (Ed.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas, NV, United States.

Iwundu, C. (2018, March). *Enhancing Synchronous Online Learning Using Digital Graphics Tablets.* Paper Presented at: E. Langran and J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Washington, D.C., United States.

Liu, L. (2018). L'ergothérapie à l'ère de la quatrième révolution industrielle. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 85*(4), 1-14. https://doi.org/10.1177/0008417418817563

Love, M. L., Baker, J. N., & Devine, S. (2019). Universal Design for Learning: Supporting College Inclusion for Students with Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *42*(2), 122–127. https://doi.org/10.1177/2165143417722518

Malhotra, R., & Verma, N. (2020). An impact of using multimedia presentations on engineering education. *Procedia Computer Science, 172*, 71-76. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.011

Nevarez, V., Hale, A., & Archambault, L. (2017, March). *Digital Story Design: Producing Effective Videos by Comparing Visual Components.* Paper Presented at: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Austin, TX, United States.

Poortavakoli, A., Alinejad, M., & Daneshmand, B. (2020). Designing a pattern for e-content development based on the factors affecting satisfaction in e-learning. *Technology of Education Journal (TEJ), 15*(1), 119-138. https://doi.org/10.22061/tej.2020.4490.2074

Poralla, S. (2022). The 5 Vital Steps for A Successful digital Transformation. Finextra. https://www.finextra.com/blogposting/22751/the-5-vital-steps-for-a-successful-digital-transformation

Seres, L., Pavlicevic, V., & Tumbas, P. (2018, March). *Digital transformation of higher education: Competing on analytics.*

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Paper Presented at: Proceedings of INTED2018 Conference, Valencia, Spain.

Smith, S. J., Lowrey, K. A., Rowland, A. L., & Frey, B. (2020). Effective technology supported writing strategies for learners with disabilities. *Inclusion*, *8*(1), 58-73. https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.1.58

Trumble, J. (2017, March*). 3D digital design and elementary students' spatial visualization skills*. Paper Presented at: P. Resta & S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Austin, TX, United States.

Warr, M. & Mishra, P. (2019, March). *Teachers and Design: A Literature Review. In K. Graziano (Ed.)*. Paper Presented at: Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas, NV, United States.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

توجهات بحوث الموهبة في المجتمع السعودي - دراسة تحليلية للفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣)

Trends in Giftedness Research: an analytical study (2020- 2023)

إعداد

د. صالح يوسف الفرهود

Dr. Saleh Yousef Al-Farhoud

قسم الدراسات العامة بالكلية التقنية بعرعر

Doi: 10.21608/jasht.2024.384230

استلام البحث: ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

الفرهود، صالح يوسف (٢٠٢٤). توجهات بحوث الموهبة في المجتمع السعودي - دراسة تحليلية للفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣). ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٨٩ – ١١٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

توجهات بحوث الموهبة في المجتمع السعودي - دراسة تحليلية للفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات البحث العلمي في مجال الموهبة في المجتمع السعودي من خلال تسع مجلات من المجلات المحكمة في الجامعات السعودية والمجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، واستخدم الباحث المنهج الببليو متري، وبلغت عينة الدراسة (٥٧) بحثًا منشورًا خلال الفترة (٢٠٢٠- ٢٠٢٣)، وتم تطوير استمارة تحليل محتوى، وتم استخدام معادلة هولستي للتحقق من ثبات الاستمارة، بالإضافة لصدق المحكمين للتحقق من صدقها، وتم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن نسبة أبحاث الموهبة كانت متدنية جدًا، وكان عام (٢٠٢٣) الأكثر نشرًا في أبحاث الموهبة، والإناث كانوا أكثر نشرًا للأبحاث من الذكور، وأن الطلبة الموهوبين كانوا أكثر العينات تناولاً في الأبحاث، وكانت المرحلة الثانوية أكثر المراحل تناولاً، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الأدوات استخدامًا هي المقاييس والاستبانات، كما أن هناك شيوعًا لاستخدام المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وأن الاتساق الداخلي وصدق المحكمين وكرونباخ ألفا كانا أكثر الأساليب استخدامًا للتحقق من صدق وثبات الأدوات، وكانت أكثر الأساليب استخدامًا لاستخراج النتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الكلمات المفتاحية: الموهوب، تقييم المجلات، البحوث السعودية.

Abstract:

The study aimed to find out the research trends in the field of giftedness by analyzing nine Saudi journals of Saudi universities journals, Bibliometric method have been used, the study sample consisted of (57) published research during (2020-2023). the researcher developed a content analytical directory tool. the "Holsti" equation was used to calculate the tool Reliability, The study found that giftedness researches were very low, the year (2023) got the highest publication, females are more involved in publishing, Most of the studied samples are gifted students and high school, also Most of the studies used the descriptive approach, measures and questionnaire for data collection, Validity and Reliability checked through Internal consistency, experts validity and Cronbach's alpha, Independent

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

t-test and Arithmetic averages and standard deviations to calculate results.

Key words: Talent, Magazine evaluation, Saudi research.

مقدمة:

تعد فئة الموهوبين عملة نادرة وثروة وطنية تتسابق الدول المتقدمة في الكشف عنها ومن ثم رعايتها وتنميتها، ولا غرابة في ذلك، إذ أن هذه الفئة هي بمثابة قيمة مضافة موثوقة لأي مجتمع، في مختلف المجالات عمومًا، والمجال الاقتصادي على وجه الخصوص، وتسهم في رقي وتقدم المجتمعات بل ودعم اقتصادها الوطني.

وقد تنبهت العديد من الدول المتقدمة والكبرى وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية لهذه الفئة منذ وقت مبكر، فأعدت البرامج التي تناسب هذه الفئة ووضعت اللوائح التي تنظم تنفيذ هذه البرامج. وقد كانت البدايات من خلال تجارب فردية، فظهرت تجربة تخطي الصفوف (التسريع) في بعض المدارس الحكومية في العام ١٨٨٦م، كما ظهرت في العام ١٨٩٨م في عدد من المدارس في كاليفورنيا فكرة تجميع الطلبة المتفوقين في صفوف خاصة وإثرائهم بمناهج خاصة، إلى أن جاء طالب الدراسات العليا (تيرمان) بدايات القرن العشرين وتحديدًا في العام ١٩١٦م وعمل على تقنين اختبار بينيه في الولايات المتحدة، فشاع استخدام هذا الاختبار حتى وقتنا الحاضر، وأصبح تاريخًا هامًا في نشأة الاهتمام بالموهوبين. وفي العام ١٩٤٧م تم إنشاء الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين "The American Association for Gifted Children"، وتحديدًا في بدايات القرن الماضي.

في المقابل ظل هذا الاهتمام غائبًا عن المنظومة التربوية في البلدان العربية حتى تسعينيات القرن الماضي، حيث بدأت تنشط في عدد من الدول حركة الاهتمام بالطلبة الموهوبين، وعلى رأس هذه الدول المملكة العربية السعودية، إذ ظهر بعض الرواد الذين تبنوا نقل بعض التجارب العالمية وتطبيقها، بداية من البرامج الإثرائية، وفي العام ١٩٩٩م تم إنشاء مؤسسة "موهبة" كمؤسسة وطنية وقفية غير ربحية، ويشهد الميدان التربوي والتعليمي في حاليًا اهتمامًا واسعًا ومتناميًا ببرامج رعاية الموهوبين، فهناك مشرفي ومعلمي الموهوبين المنتشرين في جميع المدارس وعلى اختلاف المراحل التعليمية، والأنشطة اللا منهجية على مدار العام الدراسي، والأنشطة المختلفة من ملتقيات صيفية ومسابقات محلية وعالمية ورحلات داخلية وخارجية وغيرها.

وعلى صعيد البحوث في مجال الموهبة ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة في هذا الموضوع يرى الباحث أنّ تناول موضوعات الموهبة من قبل الباحثين في العالم العربي يتفاوت من منطقة لأخرى، ففي ظل الاهتمام المتنامي في بعض الدول لتناول مجال الموهوبة والموهوبين نجد أنّ هذا الاهتمام يقل في دول أخرى،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويتضاءل كثيرًا في مجموعة ثالثة من الدول، وبالإجمالي فقد أشارت خديجة إبراهيم (٢٠١٤) إلى أنّ نسبة البحوث في مجال الموهبة في العالم العربي كانت ضعيفة، وتحدد الدراسة ذاتها عدد كبير من الأسباب التي أدت لهذا الضعف، منها ما يرجع لصعوبات تتعلق بالشؤون الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، ومنها ما يرجع لضعف دور المؤسسات التربوية في التوعية بقضايا الموهبة، ومنها ما يتعلق بنظرة الباحثين لهذا النوع من القضايا.

إلا أنّه من الملاحظ أنّ هناك نشاطًا ملحوظًا في تناول موضوعات الموهبة والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، سواءً من قبل الباحثين، أو طلبة الدراسات العليا، ويشير الحدابي والجاجي (٢٠١٩) إلى أنّ السعودية تتبوأ المرتبة الأولى في الإسهام الباحثين في الأبحاث المتعلقة بالموهبة والموهوبين، كما أشارت نتائج دراسة أبو بكر (٢٠١٩) إلى استحواذ الباحثين في السعودية والأردن ومصر على أغلب الأبحاث المنفذة في هذا المجال. ومن هذه الأبحاث ما تناول واقع رعاية الطلبة الموهوبين والعوامل المرتبطة بها، كما في دراسة نوف العتيبي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية للموهوبين في الجامعات السعودية، ودراسة مها العتيبي (٢٠٢٠) التي تناولت واقع تطبيق برامج الإثراء وفق أنموذج الواحدة المقدمة للطلبة الموهوبين، كما حاول القرني (٢٠٢٠) تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية الوطني وعلاقتها بالموهوبين.

ومنها ما تناول سمات الطلبة الموهوبين أو أنماط التعلم لديهم، كدراسة القضيب (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الاختراعي والشعور بالوحدة لدى الطلبة الموهوبين في المدارس الخاصة بهم وفي المدارس العادية، وتناول القضيب (٢٠٢٢) موضوع التكيف النفسي والمدرسي لدى الطلبة الموهوبين المسرعين وغير المسرعين، بينما حاولت دراسة العتيبي والعرفج (٢٠٢٢) إلى تعرف العلاقة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين وأنماط التعلم المفضلة لديهم، ودراسة يسرى عبود (٢٠٢٠) التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات، وفي مرحلة ما قبل المدرسة حاولت أروى الغامدي ونوال الضبيان (٢٠٢١) التعرف على الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين.

وتناولت بعض الأبحاث مجتمع الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة، كدراسة العامر (٢٠٢٣) التي حاولت التعرف على أبرز معوقات تقديم الرعاية للطلاب الموهوبين المعاقين،كما قام أبو القاسم والدخيل (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما قدمت رحاب راغب (٢٠٢٠) تصورًا مقترحًا لهندسة تفكير الموهوبين وذوي الإعاقة السمعية، وهناك دراسة با سليم والرشيدي (٢٠٢٣) التي حاولت الكشف عن التحديات التي تواجه اكتشاف ودهم الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما كانت هناك بعض الجهود التي حاولت اقتراح برامج وتصورات تدريبية إثرائية للموهوبين، كدراسة محمد (٢٠٢٢) التي حاولت تقديم تصور لتطوير دور الجامعات في تنمية القيادة التحويلية لدى الموهوبين، ودراسة آل عايض والشافعي (٢٠٢١) التي سعت إلى تقديم برنامج إثرائي في تدريس العلوم قائم على أنموذج حل المشكلات إبداعيًا، وكذلك حاول القرني تعرف فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب واستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية. وهناك من حاول دراسة بعض التجارب العالمية المميزة في تربية الموهوبين، إذ تناولت سارة الروقي (٢٠٢٢) تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تربية طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين، كما تناول الشهري (٢٠٢٢) التجربة الاسترالية في دعم المدارس للقدرات القيادية لمعلمي فصول الموهوبين،

لذلك كان لابد من وجود دراسات ببليومترية وتحليلية تتناول واقع تلك الأبحاث التي تناولت قضايا الموهبة والموهوبين، والتعرف على اتجاهاتها وسماتها، إلا أنّه لم يتسنَ للباحث – على حد علمه – الحصول إلا على عدد محدود من هذا النوع من الدراسات، وقد أشارت الدراسات الحديثة كذلك إلى قلة هذا النوع من الدراسات مقارنة بتلك التي تناولت واقع بحوث علم النفس والتربية الخاصة إجمالاً كما أشار إلى ذلك صالح وزميلاه (٢٠٢٢)، والذي قام بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات بحوث الموهبة في العالم العربي في الفترة (٢٠١٠-٢٠٢٠) من خلال تحليل (٦٣) دراسة في خمس دوريات علمية عربية، إلى أن الذكور كانوا أكثر مساهمة من الإناث في تلك الأبحاث، وأن المنهج الوصفي كان هو الشائع في الاستخدام، كما توصلت الدراسة إلى أن الاختبارات والمقاييس كانتا الأداتين الأكثر استخدامًا، وأن صدق المحكمين واختبار كرونباخ ألفا الأكثر شيوعًا في التحقق من دلالات صدق وثبات الأدوات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في حساب النتائج. كما قام السليماني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تحليل خصائص بحوث الموهبة والابتكار في المجتمع السعودي، خلال الفترة (١٩٨٥-٢٠١٨)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٣٠%) من الباحثين كانوا من المتخصصين في علم النفس، وأن مساهمة الذكور كانت الأعلى بنسبة (٦٣%)، وكانت أكثر القضايا بحثًا هي السمات والخصائص ثم البرامج والنماذج، وكان المنهج الوصفي الأكثر استخدامًا، والمقاييس والاختبارات الأكثر استخدامًا بالنسبة للأدوات.

وفي دراسة نهى محمد (٢٠١٩) التي هدفت للتعرف على واقع بحوث الموهوبين في الرياضيات في الوطن العربي، توصلت الباحثة إلى أنّ المنهج الوصفي كان أكثر المناهج استخدامًا في بحوث الموهبة، وأقلها استخدامًا كان المنهج التجريبي، وكانت المرحلة الابتدائية كانت الأكثر تناولاً من قبل الباحثين ثم المرحلة الإعدادية، وأقل المراحل تناولاً كانت المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل المدرسة. كما قام العجمي (٢٠١٩) بتحليل (٩٣) رسالة من الرسائل الأكاديمية لطلبة الدراسات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العليا في جامعة عمان العربية والتي تناولت مجال الموهبة والتفوق العقلي للفترة (٢٠٠٧-٢٠١٧)، وتوصل إلى أنّ المنهج الوصفي كان هو الغالب في جمع البيانات، وأنّ (٦١%) من تلك الرسائل استهدفت فئة الإناث من الموهوبات، وأنّ ما يقارب نصف تلك الرسائل لم يتبنّ أيّ نظرية من نظريات الموهبة. أما أبو بكر (٢٠١٩) فقد قامت بدراسة هدفت إلى توثيق بحوث الموهبة في الوطن العربي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مقالات الدوريات العلمية كانت هي الأعلى في بحوث الموهبة، تلاها الأطروحات الجامعية ثمّ أعمال المؤتمرات، وأنّ بحوث الماجستير كانت أعلى منها في أطروحات الدكتوراه، كما أشارت النتائج إلى أنّ أكثر المناطق جغرافيًا غزارةً في بحوث الموهبة هما منطقة حوض النيل والخليج العربي، وإلى استحواذ ثلاث دول (مصر، السعودية، الأردن) على ما يزيد عن ثلاثة أرباع البحوث في مجال الموهبة، وإلى تفوق نسبة التأليف الفردي على التأليف بالهيئة والمشترك.

وفي دراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦) التي هدفت لمعرفة اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي، توصل الباحثان إلى أنّ المرحلة الثانوية كانت الأكثر تناولاً، وأنّ المنهج الكمي كان غالبًا بنسبة (٩٧%)، وأنّ الاستبانة كانت الأكثر استخدامًا، كما كان الطلبة الموهوبون مستهدفون كعينة بنسبة (٥٠%)، كما توصل الباحثان إلى أنّ السعودية جاءت في المرتبة الأولى من حيث المساهمة في الأبحاث بما يقارب (٣٠%) من إجمالي الأبحاث. كما قامت خديجة ابراهيم (٢٠١٤) بدراسة هدفت للتعرف على مدى اهتمام البحوث التربوية العربية في الفترة (٢٠٠٣-٢٠١٢) بقضايا تربية ورعاية الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى ضعف الإقبال على البحوث المهتمة بقضايا الموهوبين، وكانت نسبة تلك الأبحاث (١.٥%) من إجمالي الأبحاث، كما توصلت الدراسة إلى هيمنة الباحثين الذكور في التأليف وبنسبة (٧٨%)، وأنّ التأليف المنفرد جاء بنسبة (٧٠%)، وإلى وجود موضوعات هامة لم تلق الاهتمام الكافي من الباحثين، مثل: دور الأسرة في الكشف عن الموهوبين، وكذلك دور المناهج والمقررات الدراسية في ذلك، وأدوار مراكز رعاية الموهوبين.

كذلك قام بخيت (٢٠٠٩) بدراسة تحليلية لبحوث الموهبة في الدوريات العلمية العربية في الفترة (١٩٤٧-٢٠٠٧)، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الذكور كانوا الأكثر إنتاجًا للأبحاث، وأنّ غالبية الباحثين كانوا من أساتذة الجامعات، كما توصلت الدراسة إلى أنّ مصر كانت الأعلى إنتاجًا في مجال تلك الأبحاث. وأجرى سليمان (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات البحوث في مجال الموهوبين في (١٤) دولة عربية، في الفترة (١٩٨٠-٢٠٠٥)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ ما يقارب نصف الأبحاث في مجال الموهبة تناولت موضوع سمات وخصائص الموهوبين وبنسبة (٤٨%)، وأنّ المنهج الوصفي كان الأكثر استخدامًا وبنسبة قاربت (٨٥%) من إجمالي الأبحاث، كما كانت المرحلة الثانوية أكثر مراحل التعليم تناولاً من قبل الباحثين. كما قام الخليفة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تعرف تحليل أبحاث الموهبة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والإبداع في العالم العربي، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ المنهج الوصفي كان واضحًا وبنسبة (٧٠%)، كما كان موضوع السمات والخصائص الأكثر تناولاً من بين موضوعات الموهبة، كما توصلت الدراسة إلى أنّه تم استهداف الطلبة الموهوبين كعينة للدراسات في غالبية الدراسات وبما نسبته (٩٠%) من إجمالي الأبحاث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في البحث العلمي بشكل عام، وفي مجال الموهبة بشكل خاص، ويأت ذلك انعكاسًا للاهتمام الرسمي ببرامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في مختلف المراحل التعليمية، وقد أشارت نتائج أبو بكر (٢٠١٩) إلى هيمنة السعودية مع مصر والأردن على ثلاثة أرباع الأبحاث في العالم العربي في مجال الموهبة، كما جاءت السعودية في المرتبة الأولى عربيًا في الإنتاج العلمي في أبحاث الموهبة كما أشارت إليه نتائج دراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦). وعلى الرغم من هذه المؤشرات إلا أنّ هناك ثمة فجوة واضحة على أرض الواقع فيما بين النظرية والتطبيق، فأغلب الأبحاث غير موجهة ولا تنبثق من الواقع الفعلي لبرامج الموهوبين، ويؤكد أبو بكر (٢٠١٩) على أنّه بالرغم من كثرة البحوث إلا أنّها تتم بجهود فردية وأنّها تعاني من غياب التخطيط والاهتمام الجماعي بالبحث العلمي، ويعتقد الباحث أنّ هذه إحدى الفجوات الموجودة كذلك في مجتمع الدراسة الحالية.

إضافةً لذلك، لم يقع الباحث على أيّ دورية علمية متخصصة في النشر العلمي لأبحاث مجال الموهبة تصدر من السعودية، سواءً من الجامعات أو من المؤسسات غير الحكومية الأخرى، وذلك على الرغم من تبني عدد من الجامعات الحكومية والخاصة لمنح درجة البكالوريوس في برنامج الموهبة والتفوق، والدراسات العليا في بعض منها. علاوةً على عدم وجود منصة الكترونية متخصصة بأبحاث الموهبة، تجمع تلك الأبحاث وتسهم في توجيه الأبحاث المستقبلية ومساعدة الباحثين على اختيار موضوعاتهم وقضاياهم أبحاثهم.

وبمراجعة الدراسات السابقة، نجد أنّ هناك دراسة وحيدة – على حد علم الباحث – تناولت توجهات وسمات أبحاث الموهبة في المجتمع السعودي، وهي دراسة السليماني (٢٠٢٠) والتي أوصت كذلك بتنفيذ بحوث أخرى لمعرفة مدى التطور والتغير في توجهات البحوث في مجال الموهبة.

وبناءً على ذلك، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي: ما واقع اتجاهات وسمات بحوث الموهبة في السعودية خلال الفترة (٢٠٢٠-٢٠٢٣).

وللتعرف على هذا الواقع ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا للعام من (٢٠٢٠ -٢٠٢٣) والدورية العلمية؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢. ما النسب المئوية لتوزيع الباحثين وفقًا للنوع الاجتماعي والصفة؟
٣. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا للقضايا (المواضيع) المبحوثة؟
٤. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا لفئة العينة؟
٥. ما النسب المئوية لتوزيع عيّنة الطلبة الموهوبين في البحوث وفقًا للمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي ؟
٦. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا لمنهج البحث؟
٧. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا لأدوات البحث؟
٨. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا لأساليب التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات ؟
٩. ما النسب المئوية لتوزيع بحوث الموهبة وفقًا للأساليب المستخدمة في استخراج نتائج البحث؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على معدلات النشر العلمي لبحوث الموهبة والموهوبين التي تناولت المجتمع السعودي.
- التعرف على التوجهات والسمات الموضوعية لبحوث الموهبة (القضايا المبحوثة، الفئات المستهدفة، فئات الموهوبين) .
- التعرف على التوجهات والسمات المنهجية لبحوث الموهبة (المجتمع والعينة، مناهج البحث، أدوات البحث،الأساليب الإحصائية).

أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في ظل الاهتمام المتنامي عالميًا بفئة الموهوبين، وفي المجتمع السعودي بشكل خاص، وعلى الصعيدين الرسمي والمجتمعي. لذا فإنّ الدراسة الحالية تأت في سياق هذا التوجه ودعمًا لهذه الجهود. كما تأت الدراسة تلبيةً لتوصيات أبحاث سابقة، ولحاجة المكتبة العربية عمومًا والسعودية بشكل خاص لمثل هذه الأبحاث، في ظل ندرة البحوث والدراسات – في حدود علم الباحث – التي تناولت توجهات بحوث الموهبة السابقة وتحليلها وفقًا لسماتها المختلفة.

كما يؤمل من نتائج الدراسة أن تسهم في توجيه الباحثين نحو تناول سمات أخرى في مجتمع الموهبة، أو التركيز على سمات لم يتم تناولها بالشكل الكافي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في جميع الدراسات والأبحاث الخاصة بالموهبة والموهوبين في المجتمع السعودي خلال الفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣) في تسع مجلات علمية محكمة، هي: مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، المجلة السعودية للعلوم التربوية جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية جامعة حائل، مجلة العلوم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التربوية جامعة الأمير سطام، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة المركز العربي للإعاقة والموهبة.

مصطلحات الدراسة:

بحوث الموهبة: هي جميع البحوث والدراسات التي تناولت موضوعات الموهبة والموهوبين في المجتمع السعودي خلال الفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣) والمنشورة في تسع مجلات علمية محكمة، وهي: مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، المجلة السعودية للعلوم التربوية جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية جامعة حائل، مجلة العلوم التربوية جامعة الأمير سطام، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة المركز العربي للإعاقة والموهبة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراءات الدراسة لمناسبته لأغراضها وأهدافها، ويشمل مجتمع الدراسة جميع الأبحاث التي تناولت موضوعات الموهبة والموهوبين في المجتمع السعودي والمنشورة خلال الفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣) في الدوريات العلمية المحكمة التي تصدر عن الجامعات الحكومية السعودية، وفي مجلة علوم الإعاقة والموهبة التي تصدر عن المركز العربي للإعاقة والموهبة.

وقد تم اختيار تسعة مجلات محكمة بالطريقة القصدية لتمثل أبحاثها التي تناولت الموهبة والموهوبين في المجتمع السعودي عينة للدراسة، إذ تم بدايةً الاطلاع على تسعة عشر دورية علمية محكمة تصدر عن كليات التربية في الجامعات السعودية الحكومية وتهتم بالنشر في المجالات التربوية والنفسية والإنسانية، ومن ثم تم فرز وتفريغ جميع الأبحاث المنشورة في جميع أعدادها الصادرة خلال الفترة (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣) من خلال استمارة أعدت خصيصًا لذلك.

وبناءً على نتائج الفرز والتفريغ الأولي لأبحاث تلك الأعداد، تم اختيار ثماني مجلات علمية كانت الأدق في الانتظام الزمني في الإصدار والأعلى نشرًا في أبحاث الموهبة نسبةً لإجمالي البحوث فيها، لتمثل أبحاث تلك المجلات في الموهبة والموهوبين في المجتمع السعودي عينة نهائية للدراسة الحالية، بالإضافة إلى الأبحاث التي تناولت ذات المواضيع في المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة خلال الفترة ذاتها. ، والمجلات الثمانية هي حسب ورودها في الجدول (١): X_1: مجلة العلوم التربوية في جامعة الملك سعود، X_2: المجلة السعودية للعلوم التربوية في جامعة الملك سعود، X_3: مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، X_4: مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة القصيم، X_5: مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود، X_6: مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، X_7: مجلة العلوم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإنسانية في جامعة حائل، X_8: مجلة العلوم التربوية في جامعة الأمير سطام، X_9: مجلة علوم الإعاقة والموهبة.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استمارة لتحليل الأبحاث المقصودة في العينة، وقد اشتملت الاستمارة على أحد عشر مؤشرًا لتحليل البحوث، وهي: (١) رقم البحث وعنوانه واسم المجلة ورقم المجلد والعدد، (٢) النوع الاجتماعي للباحث أو لأعضاء فريق البحث، (٣) صفة الباحث: (عضو هيئة تدريس، غير ذلك)، (٤) القضايا أو المواضيع المبحوثة، (٥) فئة عينة البحث، (٦) المرحلة الجامعية والنوع الاجتماعي لعينة الموهوبين – في حال تم تناولهم مباشرة - (٧) منهج البحث، (٨) أدوات البحث، (٩) أساليب التحقق من صدق الأدوات، (١٠) أساليب التحقق من ثبات الأدوات، (١١) الأساليب الإحصائية المستخدمة في استخراج نتائج البحث.

وقد تم استخدام معامل الاتفاق هولستي $C.R\ (PA_0) = 2M / (N1 + N2)$ للتحقق من مدى مناسبة استمارة التحليل، حيث C.R يعبر عن قيمة معامل الثبات، وM عدد المؤشرات المتفق على تحليلها في التحليلين القبلي والبعدي، وN هي مؤشرات الاستمارة في التحليلين، إذ تم تحليل (١١) استمارة بعد ستة أسابيع من التحليل الأول، وكانت قيمة المعامل (0.91) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث الحالي، وبالتالي وبناءً على هذه القيمة فإنّ الصدق الذاتي للاستمارة يتمتع بالموثوقية من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل هولستي، إذ بلغت قيمته (0.95).

الأساليب الإحصائية:

تم استخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يلي:

جدول (١): توزيع بحوث العينة وفقًا للعام وللمجلة

العام	٢٠٢٠			٢٠٢١			٢٠٢٢			٢٠٢٣			الإجمالي		
	التكرار		النسبة (%)	التكرار		النسبة (%)	التكرار		النسبة (%)	التكرار		النسبة (%)	التكرار		النسبة (%)
المجلة	البحوث	بحوث الموهبة		البحوث	بحوث الموهبة		البحوث	بحوث الموهبة		البحوث	بحوث الموهبة		البحوث	بحوث الموهبة	
X_1	٢٦	-	٠	٣٣	٢	٦.٠٦	١٨	-	٠	١٥	١	٦.٦٧	٩٢	٣	٣.١٣
X_2	٦	-	٠	٢٦	-	٠	٢٨	-	٠	٢٨	٣	١٠.٧١	٨٨	٣	٣.٤١
X_3	٤٥	-	٠	٤٧	-	٠	٤٦	١	٢.١٧	٣٨	١	٢.٦٣	١٧٦	٢	١.١٤
X_4	٧٠	٢	٢.٨٦	٣٨	-	٠	١٨	١	٥.٥٦	٢٤	-	٠	١٥٠	٣	٢
X_5	٨٨	١	١.١٤	٨٦	١	١.١٦	٦١	٢	٣.٢٨	١٥	١	٦.٦٧	٢٥٠	٥	٢
X_6	٤٣	-	٠	٤٤	١	٢.٢٧	٤٦	١	٢.١٧	١١٥	١	٠.٨٧	٢٤٨	٣	١.٢١
X_7	٤١	١	٢.٤٤	٦٦	-	٠	٤٨	-	٠	٨٩	٤	٤.٤٩	٢٤٤	٥	٢.٠٥
X_8	٣٠	-	٠	٢٠	-	٠	٦٨	٣	٤.٤١	٨٠	١	١.٢٥	١٩٨	٤	٢.٠٢

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إجمالي مجلات الجامعات السعودية	٣٤٩	٤	١.١٤	٣٦٠	٤	١.١١	٣٣٣	٨	٢.٤٠	٤٠٤	١٢	٢.٩٧	١٤٤٦	٢٨	١.٩٤
X_9	٩١	١٠	١٠.٩٩	٥٩	٤	٦.٧٨	٦٩	٦	٨.٧٠	٤٥	٩	٢٠.٠٠	٢٦٤	٢٩	١٠.٩٨
المجموع	٤٤٠	١٤	٣.١٨	٤١٩	٨	١.٩١	٤٠٢	١٤	٣.٤٨	٤٤٩	٢١	٤.٦٨	١٧١٠	٥٧	٣.٣٣

يشير جدول (١) إلى أنّ نسبة الأبحاث في مجال الموهبة كانت متدنية، إذ بلغت (٣.٣٣%)، أما لمجلات الجامعات السعودية بعد استبعاد المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة فبلغت (١.٩٤%). وقد تراوحت نسب الإنتاج العلمي في مجال الموهبة في مجلات الجامعات السعودية من (١.١٤%) في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية إلى (٣.٤١%) في المجلة السعودية للعلوم التربوية بجامعة الملك سعود، أما في المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة فبلغت النسبة (١٠.٩٨%).

كما يشير الجدول ذاته إلى أنّ هناك نموًا في الأبحاث، من (٣.١٨%) في العام ٢٠٢٠ إلى (٤.٦٨%) في العام ٢٠٢٣، وأنّ العام ٢٠٢١ كان الأدنى إنتاجًا، وبنسبة (١.٩١%).

جدول(٢): توزيع تكرار ونسب الباحث الرئيس في بحوث الموهبة وفقًا للصّفة والنوع الاجتماعي

الصفة	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عضو هيئة تدريس	١٤	% ٢٤.٥٦	٩	% ١٥.٧٩	٢٣	% ٤٠.٣٥
باحث/طالب دراسات عليا	١٠	% ١٧.٥٤	٢٤	% ٤٢.١١	٣٤	% ٥٩.٦٥
المجموع	٢٤	% ٤٢.١١	٣٣	% ٥٧.٨٩	٥٧	% ١٠٠
الإجمالي						

يشير جدول (٢) إلى أنّ نسبة الباحثين الرئيسيين من غير أعضاء هيئة التدريس من إجمالي الباحثين في عينة البحث أعلى منها لدى أعضاء هيئة التدريس، وكانت نسبة الذكور من أعضاء هيئة التدريس أعلى منها لدى الإناث من أعضاء هيئة التدريس، وعلى العكس من ذلك لدى غير أعضاء هيئة التدريس، فقد كانت نسبة الباحثات الإناث أعلى منها لدى الباحثين الذكور.

وبشكل إجمالي فإنّ الجدول يشير إلى أنّ الباحثات الإناث أسهمن في أبحاث الموهبة بنسبة أعلى من الباحثين الذكور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول(٣): توزيع بحوث الموهبة وفقًا للقضايا (المواضيع) المبحوثة

م	الموضوع (قضيّة البحث)	التكرار	النسبة
٠١	سمات وخصائص الموهوبين	٢٠	% 35.09
٠٢	دراسة واقع الموهوبين وبرامجهم	١١	% 19.30
02	دراسة فاعلية برامج إرشادية وتدريبية مقترحة للموهوبين	١١	% 19.30
03	أنماط التعلم لدى الموهوبين	٨	% 14.04
04	تقديم تصورات ونماذج مقترحة لتطوير برامج الموهوبين	٤	% 7.02
05	تأهيل المعلمين لاكتشاف ورعاية الموهوبين	٢	% 3.51
06	دراسة نماذج وتجارب عالمية مميّزة	١	% 1.75
الإجمالي		٥٧	%١٠٠

يشير جدول (٣) إلى أنّ موضوعات "سمات وخصائص الموهوبين" حظيت بالنصيب الأعلى من موضوعات البحث في الموهبة لدى الباحثين، وبنسبة بلغت (٣٥%) من إجمالي الموضوعات، بينما جاءت قضايا "دراسة واقع الموهوبين وبرامجهم" وقضايا "دراسة فاعلية برامج إرشادية وتدريبية مقترحة للموهوبين" في المرتبة الثانية بذات النسبة لكل منهما وهي (١٩.٣%)، ثم القضايا التي تبحث في "أنماط التعلم لدى الموهوبين" في المرتبة الثالثة بنسبة (١٤%)، وجاءت قضايا "دراسة وتحليل نماذج وتجارب عالمية مميزة" وقضايا "تأهيل المعلمين لاكتشاف ورعاية الموهوبين" الأقل بحثًا لدى الباحثين، إذ لم تتجاوز نسبة الأبحاث فيها (١.٧٥%) و (٣.٥%) تواليًا.

جدول(٤): تكرارات ونسب توزيع بحوث الموهبة وفقًا لفئة عيّنة البحث

	فئة العيّنة	التكرار	النسبة
٠١	الطلبة الموهوبون	٣٥	% 61.40
٠٢	المعلمون بشكل عام	٥	% 8.77
٠٣	معلمو الطلبة الموهوبين	٤	% 7.02
٠٤	مختصون وخبراء وصنّاع قرار	٣	% 5.26
٠٤	مراجعة دراسات سابقة	٣	% 5.26
04	تقييم تجارب قائمة حاليًا	٣	% 5.26
05	آباء الطلبة الموهوبين	٢	% 3.51
05	أعضاء هيئة التدريس في الجامعات	٢	% 3.51
الإجمالي		٥٧	% ١٠٠

يشير جدول (٤) إلى أنّ هناك ما يقارب من (٣٩%) من أبحاث الموهبة قد تناولت عينات أخرى غير عينة "الطلبة الموهوبين" في أبحاثهم، وتراوحت نسب تناول هذه الفئات بين (٣.٥% إلى ٨.٨%) ، كانت أعلاها تناولاً عينة "المعلمين"، ثم عينة "معلمي الطلبة الموهوبين" بنسبة (٨.٨%) و (٧.%).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وجاء تناول ثلاث عينات بنسبة (٥.٣) وهي: عينة "المختصون والخبراء" و"مراجعة دراسات سابقة" و"تقييم تجارب قائمة حاليًا، بينما كان أقلها استخدامًا عينة "أعضاء هيئة التدريس" وعينة "آباء الطلبة الموهوبين" بنسبة (٣.٥%) لكل منهما.

جدول(٥): توزيع عيّنة الطلبة الموهوبين وفقًا للمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي

المرحلة	بنين		بنات		بنين وبنات		الإجمالي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ما قبل المدرسة	٠	%0.00	١	%2.86	٠	%0.00	١	%2.86
الابتدائية	٢	%5.71	٢	%5.71	٠	%0.00	٤	%11.43
المتوسطة	٢	%5.71	٠	%0.00	٢	%5.71	٤	%11.43
الثانوية	٢	%5.71	٦	%17.14	٦	%17.14	١٤	%40.00
المتوسطة والثانوية	٠	%0.00	٠	%0.00	٥	%14.29	٥	%14.29
المراحل الثلاث	٠	%0.00	٠	%0.00	٢	%5.71	٢	%5.71
الجامعية	٠	%0.00	١	%2.86	٤	%11.43	٥	%14.29
المجموع	٦	%17.14	١٠	%28.57	١٩	%54.29	٣٥	% ١٠٠.٠
الإجمالي								

يشير جدول (٥) إلى أنّ "المرحلة الثانوية" كانت أكثر المراحل تناولاً من قبل الباحثين في الأبحاث التي تناولت عينة الطلبة الموهوبين وإجمالها (٣٥) بحثًا، إذ بلغت نسبة تناول هذه المرحلة (٤٠%)، وبفارق كبير عن أقرب مرحلة تالية لها، وهي "المرحلة الجامعية" وكذلك "المرحلة المتوسطة والثانوية معًا" بنسبة (١٤.٣%) لكل منهما، أما أقل المراحل تناولاً في عينة الطلبة الموهوبين فكانت "مرحلة ما قبل المدرسة" و "مراحل التعليم العام الثلاث مجتمعة" وذلك بنسبة (٢.٨%) و (٥.٧%) على التوالي.

وعلى مستوى النوع الاجتماعي، كانت فئة الطلبة الموهوبين البنين الأقل تناولاً بنسبة (١٧.١%)، بينما كانت فئة الطلبة الموهوبين للجنسين الأعلى تناولاً بنسبة (٥٤.٣%)، وإجمالاً فإنّ فئة الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كانت الأعلى تناولاً من بين جميع الفئات، وذلك بنسبة (١٧.١%)، بينما لم تتجاوز أعلى نسبة في فئة البنين عن (٥.٧%).

جدول(٦): توزيع بحوث الموهبة وفقًا لمنهج البحث

م	منهج البحث	التكرار	النسبة
٠١	الوصفي المسحي	١٤	% 24.56
٠٢	الوصفي التحليلي	١٣	% ٢٢.٨٠
٠٣	شبه التجريبي	١١	% 19.30
٠٤	الوصفي الارتباطي	٧	% 12.28
٠٥	الوصفي الارتباطي المقارن	٥	% 8.77
٠٦	الوصفي المقارن	٤	% 7.02
٠٧	دراسة حالة	٢	% 3.51

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٠٨	الوصفي الارتباطي والسببي المقارن	١	% 1.75
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠

أظهرت النتائج في الجدول السابق أن هناك ثمانية مناهج من مناهج البحث العلمي اعتمدها الباحثون في إجراءات أبحاثهم، وكانت أكثر تلك المناهج استخدامًا كما يشير جدول (٦) هو "المنهج الوصفي المسحي" بنسبة (٢٤.٦%)، ثم "المنهج الوصفي التحليلي" بنسبة (٢٢.٨%)، كما يشير الجدول ذاته إلى أن "المنهج شبه التجريبي" كان واضحًا كذلك في الاعتماد عليه، وجاء كثالث المناهج استخدامًا من بين المناهج الثمانية بنسبة (١٩.٣%).

وجاء "المنهج الارتباطي السببي المقارن" كأقل المناهج استخدامًا بنسبة (١.٧٥%) وبتكرار بحث واحد فقط من بين إجمالي أبحاث العينة، تلاه "منهج دراسة الحالة" بنسبة (٣.٥%)، كما يشير الجدول إلى عدم وجود أيّ أبحاث اتبعت المنهج النوعي في جمع البيانات.

جدول(٧): توزيع بحوث الموهبة وفقًا لأدوات البحث

م	أداة البحث	التكرار	النسبة
٠١	مقاييس	٤٥	% 53.57
٠٢	استبيان	١٥	% 17.86
٠٣	اختبارات	٩	% 10.71
٠٤	أدبيات سابقة	٦	% 7.14
٠٥	استمارة تحليل	٤	% 4.76
٠٦	مقابلة	٣	% 3.57
٠٧	قائمة	١	% 1.19
٠٧	استمارة ترشيح	١	% 1.19
	الإجمالي	٨٤	% ١٠٠

يشير جدول (٧) إلى أنّ مجمل الأدوات العلمية التي تم استخدامها في بحوث عينة البحث الحالي هو ثمانية أدوات وبإجمالي تكرار بلغ (٨٤) مرة، ويشير الجدول أيضًا إلى الاستخدام الواسع للمقاييس في مجمل الأبحاث، إذ تجاوز استخدام أداة "المقياس" نصف التكرارات الإجمالية، وبنسبة بلغت (٥٣.٦%)، وجاءت أداة "الاستبيان" كثاني أكثر الأدوات استخدامًا، وبنسبة بلغت (١٧.٩%)، فيما كانت نسبة استخدام أداة "الاختبارات" (١٠.٧%) في المرتبة الثالثة.

وجاء استخدام بقية الأدوات بشكل متواضع، وهي أدوات "استمارات التحليل" و "استمارات المقابلات" و "القوائم" و "استمارات الترشيح" إذ تراوحت نسب استخدام الباحثين لهذه الأدوات في أبحاثهم بين (١.٢% - ٤.٨%)، ويشير الجدول ذاته كذلك إلى عدم تسجيل أيّ بحث تم استخدام بطاقة الملاحظة فيه كأداة لجمع البيانات فيه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول(٨): توزيع بحوث الموهبة وفقًا لأساليب التحقق من الصدق والثبات

م	الأسلوب	التكرار	النسبة
٠١	الاتساق الداخلي	٤٠	% 25.64
٠٢	صدق المحكمين	٣٨	% 24.36
02	ألفا كرونباخ	٣٨	% 24.36
03	التجزئة النصفية	١٣	% 8.33
04	غير موضّح	١١	% 7.05
05	إعادة التطبيق	٧	% 4.49
06	صدق البناء	٤	% 2.56
07	صدق المحتوى	٣	% 1.92
08	صدق المحك	١	% 0.64
08	الصدق التلازمي	١	% 0.64
	الإجمالي	١٥٦	% ١٠٠

جدول(٩): تكرارات ونسب البحوث التي تم الاقتصار في دلالات التحقق من صدق وثبات أدواتها على صدق المحكمين فقط أو ألفا كرونباخ فقط

الأسلوب	التكرار	النسبة من إجمالي البحوث (٥٧)
صدق المحكمين فقط	٥	% 8.77
ألفا كرونباخ فقط	٢٥	% 43.86

يشير جدول (٨) إلى تسجيل تسعة أساليب تم استخدامها في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، بالإضافة إلى استخدام صدق المحكمين، وبلغ إجمالي تكرارات استخدام هذه الأساليب (١٥٦) تكرارًا.

وقد بلغت النسبة الإجمالية لاستخدام أساليب: "الاتساق الداخلي" و "صدق المحكمين" و "ألفا كرونباخ" ما يقارب (٧٥%) من مجموع التكرارات، كان للاتساق الداخلي منها نسبة (٢٥.٦%) ولكل من "صدق المحكمين" و"كرونباخ" (٢٤.٤%).

وجاء استخدام أسلوب "التجزئة النصفية" و "إعادة التطبيق" بنسبة (٨.٣%) و (٤.٥%) تواليًا، فيما كان استخدام بقية الأساليب ضعيفًا، وكان أقلها استخدامًا أسلوب "صدق المحك" وأسلوب "الصدق التلازمي"، إذ تم استخدام كل منهما مرة واحدة فقط وبنسبة (٠.٦%).

كما يشير جدول (٩) إلى أنّ نسبة الأبحاث التي تم الاكتفاء فيها بأسلوب "صدق المحكمين" للتحقق من صدق الأدوات (٨.٨%) وبمجموع (٥) أبحاث من إجمالي (٥٧) بحثًا، فيما بلغت نسبة الأبحاث التي تم الاكتفاء بأسلوب "معامل ألفا كرونباخ" للتحقق من ثبات الأدوات (٤٣.٩%) وبمجموع (٢٥) بحثًا من إجمالي (٥٧) بحثًا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول(١٠): توزيع البحوث وفقًا للأساليب الإحصائية في استخراج النتائج

م	الأسلوب الإحصائي	التكرار	النسبة
٠١	اختيار (ت) للعينات المستقلة	٢٦	% 24.07
٠٢	المتوسطات والانحرافات المعيارية	٢٥	% 23.15
٠٣	تحليل التباين الأحادي	١١	% 10.19
٠٤	اختبار مان ويتني	٨	% 7.41
٠٥	اختبار (ت) للعينة الواحدة	٧	% 6.48
٠٦	اختبار كروسكال والس	٦	% 5.56
٠٧	تحليل الانحدار الخطي البسيط	٤	% 3.70
07	اختبار ويلككسون	٤	% 3.70
08	معامل ارتباط بيرسون	٣	% 2.78
08	تحليل الانحدار المتعدد	٣	% 2.78
09	تحليل التباين الثنائي	٢	% 1.85
09	اختبار شابيرو ويليك	٢	% 1.85
09	مربع أقل فريق	٢	% 1.85
10	تحليل التباين المتعدد	١	% 0.93
10	معامل ارتباط سبيرمان	١	% 0.93
10	معامل ارتباط غير محدد	١	% 0.93
10	اختبار شيفيه	١	% 0.93
10	مربع إيتا	١	% 0.93
	الإجمالي	١٠٨	% ١٠٠

يشير جدول (١٠) إلى ثمانية عشر أسلوبًا إحصائيًا استخدمها الباحثون في استخراج النتائج والإجابة عن أسئلة بحوثهم – عدا الأساليب المستخدمة في التحقق من صدق وثبات الأدوات - وبإجمالي تكرارات بلغ (١٠٨) تكرارًا، وتشير البيانات إلى أنّ ما يقارب من نصف التكرارات كانت لاستخدام اثنين فقط من الأساليب وبنسبة إجمالية لهما بلغت (٤٧.٢%)، إذ جاء استخدام "اختبار ت للعينات المستقلة" في المرتبة الأولى بنسبة (٢٤.١%) و"المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية" في المرتبة الثانية بنسبة (٢٣.٢%)، وجاء تحليل التباين الأحادي في المرتبة الثالثة بنسبة (١٠.٢%)، فيما تراوحت نسب استخدام كلٍ من "اختار مان ويتني" و"اختبار ت للعينة الواحدة" و"اختبار كروسكال والس" بين (٧.٤% - ٥.٦%).

بقية الأساليب كان استخدامها ضعيفًا، فجاءت نسبة الاستخدام لأسلوبين عند (٣.٧%) وهما: أسلوب "تحليل الانحدار الخطي البسيط" وأسلوب "اختبار ويلككسون"، وتهبط لأدنى نسبة وهي (٠.٩%) في استخدام أساليب "معاملات الارتباط" و"تحليل التباين المتعدد" و"اختبار شيفيه" و"مربع إيتا".

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة الأبحاث في مجال الموهبة لم تتجاوز (١.٩٤%) من إجمالي الأبحاث المنفذة في الفترة (٢٠٢٠- ٢٠٢٣)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خديجة إبراهيم (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أنّ نسبة أبحاث الموهبة في الفترة (٢٠٠٣-٢٠١٢) كانت (١.٥%) من إجمالي الأبحاث التربوية العربية. وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى مدى الحاجة الكبيرة للتوسع في أبحاث الموهبة في المجتمع السعودي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توجه الباحثين ورغبتهم للنشر في المجلات والدوريات العربية الأخرى، حيث سرعة إجراءات النشر مقارنةً بإجراءاتها في المجلات الصادرة عن الجامعات السعودية، ويدعم هذا التفسير أنّ نسبة أبحاث الموهبة ترتفع من (١.٩٤%) في مجلات الجامعات السعودية إلى (٣.٣٣%) عند إضافة المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة الباحثات الإناث اللاتي أسهمن في أبحاث الموهبة كانت أعلى من الباحثين الذكور، وذلك بنسبة (٥٨%) للإناث. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع نسبة الباحثات الإناث من طلبة الدراسات العليا وتفوقهم على نظرائهم من الذكور بما يقارب نسبة (٢٥٠%)، إذ كانت نسبة الإناث من طلبة الدراسات العليا (٤٢.١١%) بينما كانت نسبة الذكور (١٧.٥٤%).

أما بالنسبة لفئة الباحثين من أعضاء هيئة التدريس فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الذكور كانوا أكثر إسهامًا وبنسبة (٢٤.٥٦%) مقابل (١٥.٧٩%) للإناث، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء اهتمام ال وتتعارض مع نتيجة دراسة صالح (٢٠٢٢) ونتيجة دراسة خديجة إبراهيم (٢٠١٤) اللتان أشارتا إلى تفوق الذكور من الباحثين في أبحاث الموهبة.

وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أنّ فئة الطلبة الموهوبين للجنسين الأكثر تناولاً بنسبة (٥٤.٣%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦) وكذلك مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠٠٦)، ويعتقد الباحث أنّ هذه النتيجة تعد مؤشرًا إيجابيًا وانعكاسًا لقناعة الباحثين بأهمية تناول كلا الفئتين على حدٍ سواء في أبحاث الموهبة.

وبالنسبة للمراحل الدراسية التي تم تناولها توصلت الدراسة إلى أنّ "المرحلة الثانوية" هي الأكثر تناولاً بنسبة (٤٠%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحدابي والجاجي (٢١٠٦) وكذلك مع نتيجة دراسة سليمان (٢٢٠٦) ونتيجة دراسة السليماني (٢٠٢٠)، بينما كانت أقل المراحل تناولاً "مرحلة ما قبل المدرسة" بنسبة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(٢.٨%) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نهى محمد (٢٠١٩) ودراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦) ودراسة سليمان (٢٠٠٦).

ولربما كان ذلك لسهولة تعامل الباحثين مع طلبة المرحلة الثانوية، وسهولة تطبيق الأدوات البحثية، خاصة أنّ الأدوات الأعلى تطبيقًا كانت هي المقاييس والاستبانات والاختبارات كما أشارت إليه نتائج الدراسة، ولذا يرى الباحث أنّ المرحلتين الأهم والأساس في اكتشاف ورعاية الموهبة وهما مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية لم تنالا الاهتمام الكافي في أبحاث الموهبة، ولعل هذه النتيجة أيضًا تعزى إلى غياب الأولويات لدى الباحثين، وأنّ اختيار مرحلة العينة لا يتم وفقًا للاحتياجات البحثية أو دراسة واقع برامج وخطط الموهبة، وإنما يتم بناءً على معايير شخصية للباحث، كالاهتمامات الشخصية أو سهولة تناول فئة دون غيرها أو مدى توافر دراسات سابقة وغير ذلك من المعايير.

فيما يتعلق بقضايا وموضوعات أبحاث الموهبة أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ قضايا "سمات وخصائص الموهوبين" جاءت في المرتبة الأولى بنسبة بنسبة (٣٥%)، وقد تعزى هذه النتائج إلى أنّ تخصص النسبة الأعلى من الباحثين قد يكون في علم النفس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠٠٦) ونتيجة دراسة السليماني (٢٠٢٠)، وجاءت كل من قضايا "دراسة واقع الموهوبين وبرامجهم" وقضايا "دراسة فاعلية برامج إرشادية وتدريبية مقترحة للموهوبين" في المرتبة الثانية بنسب (١٩.٣%). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح (٢٠٢٢)، ويمكن كذلك تفسير هذه النتائج كذلك في ضوء توافر دراسات سابقة تناولت هذه الموضوعات الثلاث ذاتها، والذي كان حافزًا للباحثين في تناولها على مجتمعات أخرى.

وعلى الجانب الآخر تبرز هذه النتيجة ضعف الاهتمام بالموضوعات الأخرى، مثل قضايا "دراسة وتحليل نماذج وتجارب عالمية مميزة" وقضايا "تأهيل المعلمين لاكتشاف ورعاية الموهوبين"، إذ لم تتجاوز نسبة الأبحاث فيها (١.٧٥%) و (٣.٥%) تواليًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح (٢٠٢٢) التي أشارت إلى ضعف تناول القضايا الأخرى عدا قضايا السمات والخصائص وقضايا البرامج والاستراتيجيات.

فيما يتعلق بالعينات من غير فئة الطلبة الموهوبين أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أقل العينات تناولاً كانت عينة "أعضاء هيئة التدريس" وعينة "آباء الطلبة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الموهوبين" بنسبة (٣.٥%) لكل منهما. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠١٩) ودراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦).

وأشارت نتائج الدراسة إلى استخدام ثمانية مناهج بحثية، كان أكثرها استخدامًا "المنهج الوصفي المسحي" بنسبة (٢٤.٦%)، ثم "المنهج الوصفي التحليلي" بنسبة (٢٢.٨%)،أما المناهج الأخرى فكان ظهورها بنسب ضعيفة إلى ضئيلة للغاية، ورغم أهمية المنهج النوعي في تناول قضايا الموهبة والموهوبين إلا أنّ هذا المنهج لم يكن له ظهور أبدًا في نتائج الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى سهولة إجراءات المناهج الوصفية وقصر فترة إنجازها مقارنة بغيرها من المناهج، كما يعزو ذلك إلى ندرة الدراسات والأبحاث النوعية في العالم العربي، وعدم تمرس الباحثين من أعضاء هيئة التدريس أو طلبة الدراسات العليا وغيرهم على هذا النوع من الأبحاث، من جهة أخرى، فإنّ الباحث يؤكد إلى ما ذهب إليه السليماني (٢٠٢٠) من أنّ شيوع المنهج الوصفي في النتائج ينسجم تمامًا مع أهداف الأبحاث الكمية واكتفاء الباحثين برصد الظاهرة دون التعمق في تحليل العلاقات بين أجزائها أو التعمق في جذور الموضوع، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة صالح (٢٠٢٢) ودراسة العجمي (٢٠١٩) ودراسة الحدابي والجاجي (٢٠١٦) ودراسة سليمان (٢٠٠٦) ودراسة السليماني (٢٠٢٠).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام ثمانية أدوات لجمع البيانات، كانت المقاييس أكثرها استخدامًا بنسبة بلغت (٥٣.٦%)، ثم الاستبيان بنسبة (١٧.٩%)، فالاختبارات بنسبة (١٠.٧%)، وكان استخدام بقية الأدوات (استمارات التحليل، بطاقات المقابلة، القوائم، استمارات الترشيح) متواضعًا، وتراوحت نسب استخدامها بين (١.٢% - ٤.٨%)، فيما لم يتم تسجيل أيّ بحث تم استخدام بطاقة الملاحظة فيه كأداة لجمع البيانات. وتعد هذه النتيجة منطقية ومنسجمة مع ما أظهرته النتائج من شيوع المنهج الوصفي، واستخدام المنهج الكمي في الدراسات العربية بشكل واسع جدًا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى توافر هذه الأدوات الثلاث ممّا لا يحتاج معه الباحثين إلى بناء أو تطوير لهذه الأدوات، كما تشير النتيجة بوضوح إلى الحاجة الملحة إلى ضرورة تناول موضوعات أخرى في قضايا الموهوبين واستخدام أدوات أكثر فاعلية فيها وأكثر ملاءمة لقضاياها كالمقابلة والملاحظة، وتبرز كذلك هذه النتيجة حاجة الباحثين إلى التدريب على ممارسة هذه الأدوات الأخرى كما أشار إليه صالح (٢٠٢٢)، ومن الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة أيضًا دراسات نهى محمد (٢٠١٩) والعجمي (٢٠١٩) والحدابي والجاجي (٢٠١٦) والسليماني (٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبالنسبة لأساليب التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، أشارت النتائج إلى أنّ أكثر الأساليب استخدامًا كان الاتساق الداخلي بنسبة (٢٥.٦%)، ثم صدق المحكمين وكرونباخ ألفا بنسبة (٢٤.٤%) لكل منهما، وبلغت نسبة استخدام الثلاثة أساليب (٧٥%)، فيما كانت نسب استخدام بقية الأساليب ضعيفة، إضافة إلى أنّ أكثر الأساليب استخدامًا في حساب النتائج كانت اختبار (ت) للعينات المستقلة بنسبة (٢٤.٠٧) ثمّ المتوسطات الحسابية والتكرارات بنسبة (٢٣.١٧) فتحليل التباين الأحادي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح (٢٠٢٢) والذي أوعز هذه النتيجة إلى ضعف الخبرة الإحصائية لدى الباحثين، أو للاستعجال والتسرع، فهذه الأساليب لا تتطلب أكثر من دقيقة واحدة لحسابها، ولا يحتاج صدق المحكمين سوى لعرضه على عدد قليل من الزملاء، وما يدعم هذا التفسير أنّ معادلة ألفا كرونباخ تمّ الاكتفاء بها كدلالة وحيدة للتحق من الثبات في (٢٥) بحثًا من إجمالي (٥٧) وبما نسبته (٤٣.٩%)، وفي هذا دلالة إضافية على استسهال الباحثين لهذه الأساليب البسيطة في حسابها، مما يقلل من عامل الموثوقية في النتائج، وحاجة الباحثين للتدريب على البرامج الإحصائية واستخدام أساليب أكثر ثقة.

ملخص النتائج:

١. ضآلة الأبحاث في مجال الموهبة وبنسبة لم تتجاوز (٣.٣٣%) من إجمالي الأبحاث المنفذة في الفترة (٢٠٢٠- ٢٠٢٣).
٢. بشكل عام كانت نسبة الباحثات الإناث اللاتي أسهمن في أبحاث الموهبة كانت أعلى من الباحثين الذكور، وكذلك بالنسبة للباحثين من غير أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فكانت نسبة الذكور أعلى.
٣. في الأبحاث التي استهدفت الطلبة الموهوبين كعينات، كانت فئة الطلبة الموهوبين للجنسين الأكثر تناولاً بنسبة (٥٤.٣%)، بينما كان الموهوبين البنين الأقل تناولاً بنسبة (١٧.١%).
٤. إجمالاً فإنّ فئة الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كانت الأعلى تناولاً من بين جميع الفئات، وذلك بنسبة (١٧.١%)، بينما لم تتجاوز أعلى نسبة في فئة البنين عن (٥.٧%).
٥. حظيت قضايا "سمات وخصائص الموهوبين" بالنصيب الأعلى من موضوعات البحث في مجال الموهبة بنسبة (٣٥%)، بينما جاءت كل من قضايا "دراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واقع الموهوبين وبرامجهم" وقضايا "دراسة فاعلية برامج إرشادية وتدريبية مقترحة للموهوبين" في المرتبة الثانية بنسبة (١٩.٣%)، ثم قضايا "أنماط التعلم لدى الموهوبين" في المرتبة الثالثة بنسبة (١٤%).

٦. جاءت قضايا "دراسة وتحليل نماذج وتجارب عالمية مميزة" وقضايا "تأهيل المعلمين لاكتشاف ورعاية الموهوبين" الأقل بحثًا، إذ لم تتجاوز نسبة الأبحاث فيها (١.٧٥%) و (٣.٥%) تواليًا.

٧. تم استهداف الطلبة الموهوبين أنفسهم كعينة في (٦١%) من الأبحاث.

٨. كانت أكثر العينات استهدافًا من غير فئة الطلبة الموهوبين هي عينة المعلمين بشكل عام بنسبة (٨.٨%) ثم "معلمي الطلبة الموهوبين" بنسبة (٧%)، بينما كان أقل العينات تناولاً عينة "أعضاء هيئة التدريس" وعينة "آباء الطلبة الموهوبين" بنسبة (٣.٥%) لكل منهما.

٩. كانت أكثر المراحل الدراسية تناولاً "المرحلة الابتدائية" بنسبة (٤٠%)، بينما كانت أقل المراحل تناولاً "مرحلة ما قبل المدرسة" بنسبة (٢.٨%).

١٠. تمّ استخدام ثمانية مناهج بحثية، وكان أكثرها استخدامًا كان "المنهج الوصفي المسحي" بنسبة (٢٤.٦%)، ثم "المنهج الوصفي التحليلي" بنسبة (٢٢.٨%)، وأقلها استخدامًا كان "المنهج الارتباطي السببي المقارن" كأقل المناهج استخدامًا بنسبة (١.٧٥%).

١١. تم استخدام ثمانية أدوات لجمع البيانات، وبإجمالي (٨٤) تكرارًا، وكانت المقاييس أكثرها استخدامًا بنسبة (٥٣.٦%)، ثم الاستبيان بنسبة (١٧.٩%)، فالاختبارات بنسبة (١٠.٧%).

١٢. كان استخدام بقية الأدوات (استمارات التحليل، بطاقات المقابلة، القوائم، استمارات الترشيح) متواضعًا، وتراوحت نسب استخدامها بين (١.٢% - ٤.٨%).

١٣. تم استخدام تسعة أساليب في التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، بإجمالي (١٥٦) تكرارًا، وكان أكثرها استخدامًا الاتساق الداخلي بنسبة (٢٥.٦%)، ثم صدق المحكمين وكرونباخ ألفا بنسبة (٢٤.٤%) لكل منهما، وبلغت نسبة استخدام الثلاثة أساليب (٧٥%).

١٤. كان أقل الأساليب استخدامًا أسلوبا صدق المحك والصدق التلازمي، بنسبة (٠.٦%).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١٥. تم الاكتفاء بأسلوب حساب معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأدوات في (٢٥) بحثًا من إجمالي (٥٧) بحثًا، وبما نسبته (٤٣.٩%).

١٦. تم استخدام ثمانية عشر أسلوبًا إحصائيًا في استخراج النتائج، بإجمالي (١٠٨) تكرارًا، وكان أكثرها استخدامًا اختبار ت للعينات المستقلة بنسبة (٢٤.١%)، ثم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بنسبة (٢٣.٢%)، وبلغت نسبة استخدام الأسلوبين معًا (٤٧.٢%).

١٧. كان أقل الأساليب استخدامًا معاملات الارتباط وتحليل التباين المتعدد بنسبة (٠.٩%).

توصيات البحث:

- أظهرت نتائج البحث ندرة تناول أبحاث الموهبة والموهوبين من قبل الباحثين في المجتمع السعودي، وحيال ذلك يوصي الباحث بضرورة التوسع في هذه المجال من الأبحاث من خلال:

- تبني الجامعات لمجلات علمية محكمة ومخصصة للنشر العلمي في مجال الموهبة، وخاصة من خلال الكليات التي تضم برامج دراسية خاصة في علوم الموهبة.
- تشجيع طلبة الدراسات العليا على طرق قضايا لم تنل حظها في أبحاث الموهبة، من خلال توفير منصة للقضايا المقترحة في الأبحاث الخاصة بالموهبة.

- أظهرت نتائج البحث كذلك ندرة تناول مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، وهما المرحلتين الأهم في الكشف عن الموهوبين، ويوصي الباحث بشأن ذلك بضرورة إعطاء هاتين المرحلتين الأولوية في أبحاث الموهبة.
- أشارت نتائج البحث إلى شيوع المناهج الوصفية وبخاصة المسحي والتحليلي، مع ندرة استخدام بعض المناهج، ويوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة لجوء الباحثين لاستخدام مناهج بعينها، كالمنهج النوعي ودراسات الحالة، لمناسبتهما في أبحاث قضايا الكشف والرعاية.
- توجيه طلبة الدراسات العليا لهذا النوع من المناهج عند اختيار عناوين أطروحاتهم.

- أظهرت نتائج البحث كذلك شيوع أساليب إحصائية بعينها في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (صدق المحكمين، ألفا كرونباخ، التجزئة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النصفية)، ويوصي الباحث بضرورة اللجوء لأساليب إحصائية أخرى - غير تلك الشائعة –من خلال:

- تقديم دورات متقدمة لأعضاء هيئة التدريس في تطبيق هذه الأساليب.
- تشجيع طلبة الدراسات العليا- من خلال لجان مناقشة الخطط مثلاً - على استخدام تلك الأساليب في أطروحاتهم ومشاريعهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع:

أبو بكر، مروة عمر (٢٠١٩). توثيق بحوث الموهبة في الوطن العربي: دراسة بيلوجرافية بيليو مترية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، ٦(١)، ٣٦٩-٣٨٥.

أبو القاسم، عوض الله والدخيل، علي (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ١٣(٣)، ١٠٥٣- ١٠٨١.

ابراهيم، خديجة عبدالعزيز (٢٠١٤). مدى اهتمام البحوث التربوية العربية بقضايا تربية ورعاية فئتي الموهوبين والمعاقين: دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي العربي الثامن: الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية القيمة والأثر، جامعة سوهاج، ٢٨٩-٣٨٤.

آل عايض، علوة محمد و الشافعي، محمد عبدالرحمن (٢٠٢١). برنامج إثرائي مقترح في تدريس العلوم قائم على أنموذج حل المشكلات إبداعيًا وأثره على تنمية مهارات التفكير العليا والدافعية العقلية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية، ١(٤)، ٣- ٣٤.

با سليم، عبدالله مبارك (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه اكتشاف ودعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٧(٢٦)، ١٤٧- ١٩٠.

بخيت، صلاح الدين (٢٠١١)، الببليوغرافية الحصرية لدراسات وبحوث الموهبة والتفوق المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة في الفترة ١٩٤٧-٢٠٠٧، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٥(١)، ٣٢١- ٣٧٧.

الحدابي، عبدالملك والجاجي، رجاء (٢٠١٦). اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي، المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٧(١٣)، ١٣٥- ١٥٤.

الخليفة، عمر هارون (٢٠٠٠). توطين علم النفس في العالم العربي: دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع والذكاء والموهبة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، ١٢(١)، ٣٣-٥٤.

راغب، رحاب أحمد (٢٠٢٠). تصور مقترح لهندسة تفكير الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية باستخدام الكورت، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤(١٤)، ٤٤٣- ٤٥٠.الغامدي (٢٠٢١)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الروقي، سارة راجح (٢٠٢٢). تربية طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع(٣٢)، ٢٩٥- ٣٦٠.

سليمان، السر أحمد (٢٠٠٦). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، كتاب المؤتمر، ٥- ٢٩.

السليماني، محمد حمزة (٢٠٢٠). الإنتاج العلمي السعودي في مجال الموهبة والإبداع والتفوق خلال الفترة ١٩٨٥-٢٠١٨، المجلة الدولية لتطوير التفوق، ١١(٢٠)، ٢٥- ٥٠.

الشهري، عبدالله حمود (٢٠٢٢). كيف تدعم المدارس القدرات القيادية لمعلمي فصول الموهوبين لضمان نتائج تعلم محسنة، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(٤)، ٧١٥- ٧٣٦.

صالح، محمد عبدالعظيم (٢٠٢٢). اتجاهات بحوث الموهبة: دراسة تحليلية لخمس مجلات عربية محكمة خلال الفترة ٢٠١٠-٢٠٢٠، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٧٢-٣٤٩.

العامر، سعد معطش (٢٠٢٣). أبرز معوقات تقديم الرعاية للطلاب الموهوبين المعاقين في السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣٥(٢)، ١٨٥- ٢١٠.

عبود، يسرى زكي (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع(٢٢)، ج١، ٤١٩- ٤٦٣.

العتيبي، بدرية والعرفج، عبدالحميد (٢٠٢٢). مهارات التفكير الناقد وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٢)، ٧٢- ٩٣.

العتيبي، نوف نوار (٢٠٢٢). الاحتياجات الإرشادية للموهوبين في الجامعات السعودية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦(١٩)، ٣٣٨- ٣٧٠.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العجمي، محمد سعود (٢٠١٩). دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة في جامعة عمان العربية خلال ٢٠٠٧-٢٠١٧، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٦(١)، ٣٨- ٤٨.

عطا الله، صلاح الدين فرح (٢٠٠٩). الموهبة والتفوق بيليوجية حصرية لبحوث والدراسات المنشورة في الدوريات العربية المحكمة، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٥(١)، ٣٢١-٣٧٠.

القرني، عائض عبدالله (٢٠٢٠). تحليل الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وعلاقتها بالموهوبين، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥(١٥)، ٣٦٣- ٣٨٨.

القضيب، نوره (٢٠٢١). التفكير الاختراعي والشعور بالوحدة لدى الموهوبين في المدارس الخاصة بالموهوبين والمدارس العادية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣٣(٤)، ٦٩٩- ٧٢٥.

القضيب، نوره (٢٠٢٢). التكيف النفسي والمدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين المسرعين وغيرهم، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام، ٨(٢)، ٤٨٢- ٥١٥.

محمد، السيد يحيى (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير دور جامعة المجمعة في تنمية القيادة التحويلية لدى عينة من الطلبة المتفوقين والموهوبين، ٨(٢)، ٨٨- ١٢١.

محمد، نهى محمد (٢٠١٩). واقع البحوث لمجال الموهوبين في الرياضيات: دراسة تحليلية، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٥(٢)، ١٣١-١٧٥.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًا في مرحلة الطفولة المبكرة

the A Proposed Enrichment Arabic Language Program Linguistically Gifted Children in Early Childhood

إعداد

نورا عمار الحازمي

Noura Ammar Al-Hazmi

د. مها عبدالله اركوبي

Dr. Maha Abdullah Arkobi

كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasht.2024.384231

استلام البحث: ١٣ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣ / ٨ / ٢٠٢٤

الحازمي، نورا عمار و اركوبي، مها عبدالله (٢٠٢٤). برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًا في مرحلة الطفولة المبكرة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١١٥ – ١٥٦.

http://jasht.journals.ekb.eg

برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًّا في مرحلة الطفولة المبكرة

المستخلص:

يتميز الأطفال الموهوبون لغويًّا بخصائص عقلية، ومعرفية، وانفعالية، واجتماعية، تميزهم عن أقرانهم في رياض الاطفال في الجانب اللغوي، فيتعلمون بوتيرة أسرع من أقرانهم، ولديهم حصيلة عالية من المفردات، واستخدام الجمل المعقَّدة، ويشاركون في المناقشات، ويُظهرون درجةً عاليةً في القراءة والإدراك اللغوي، وبسبب طبيعة المنهاج العادي في رياض الأطفال، الذي لا يناسب قدراتهم العالية، والأساليب العادية في الاستراتيجيات التعليمية، والأنشطة التي تتسم بالسهولة والتكرار؛ لهذا يمَلُّ الأطفال الموهوبون لغويًّا، وتظهر مشكلات سلوكية، مما يؤثر سلبًا على تعلمهم، ونمو قدراتهم. اهتم البحث الحالي باحتياجات الأطفال الموهوبين لغويًّا للتعليم والتعلم في مرحلة رياض الأطفال، قامت الباحثة ببناء برنامج إثرائي في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًّا في مرحلة الطفولة المبكرة في بيئة الصف العادية، وقد تم الاستناد في بناء البرنامج إلى نموذج رينزولي (برامج الإثراء)، وعلى منهج اللغة العربية الحالي في مرحلة رياض الأطفال، يركز هذا البرنامج المقترَح على حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، وتصنيف بلوم في التدريس والتعلم، ويركز على مهارات اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. تم التحقق من ملاءمته لأطفال المرحلة من خلال عرضه على عدد (٩) من المحكمين المختصين في الطفولة المبكرة، وتعليم الأطفال الموهوبين، وملاءمته في الجانب اللغوي من خلال عرضه على محكمين مختصين في اللغة العربية، وتم استخلاص نتائج الصدق للبرنامج إحصائيًّا، وعمل التوصيات، والاقتراحات البحثية للدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأطفال الموهوبون - الطفولة المبكرة - حل المشكلات - التفكير الإبداعي – اللغة العربية.

Abstract:

Linguistically gifted children are characterized by mental, cognitive, emotional, and social characteristics that distinguish them from their peers in kindergarten in the linguistic aspect. They learn at a faster pace than their peers, have a high vocabulary, use complex sentences, participate in discussions, and show a high degree in reading and linguistic awareness. Because of the nature of the regular curriculum in kindergarten, which is not suitable for their high abilities, the normal methods of educational strategies, and the activities that are easy and repetitive; This is why linguistically gifted children become

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

bored and behavioral problems appear, which negatively affects their learning and the development of their abilities .The current research was concerned with the needs of linguistically gifted children for teaching and learning in the kindergarten stage. The researcher built an enrichment program in the Arabic language for linguistically gifted children in the early childhood stage in the regular classroom environment. The construction of the program was based on the Renzulli model (enrichment programs), and on the curriculum. Current Arabic language at the kindergarten level. This proposed program focuses on problem solving, creative thinking, and Bloom's taxonomy in teaching and learning, and focuses on language skills: listening, speaking, reading, and writing .Its suitability for stage children was verified by presenting it to several (9) arbitrators specialized in early childhood and teaching gifted children, and its suitability in the linguistic aspect by presenting it to arbitrators specialized in the Arabic language. The validity results of the program were extracted statistically, and recommendations and suggestions were made. Research study.

key words: Gifted children - early childhood - problem solving - creative thinking - Arabic language.

المقدمة:

إن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة تأسيسية للأطفال؛ ففيها تتشكل المواقف المتعلقة بالتعليم، والتعلم، واحترام الذات من قبل الأطفال الموهوبين؛ حيث ترتبط الموهبة بتحقيق الذات، وتؤثر بشكل سلبي على تقدير الذات لديهم؛ لذا يُخْفِي بعض الأطفال الموهوبين قدراتِهم، في محاولة منهم للتوافق مع أقرانهم، وللشعور بالقبول من قبل الآخرين؛ فالإحساس بالقبول يُعَدُّ أهم مكونات التنشئة الاجتماعية المبكرة (Roedell, 1999؛ فخرو، ٢٠١٥).

حيث تشير كابلان وهرتزوج (Kaplan and Hertzog, 2016) أن الأبحاث أظهرت أن السنواتِ الأولى من حياة الطفل (عندما يتشكل دماغ الإنسان) تُمثِّل فرصةً مهمةً للتطوير المبكر في نمو الطفل، وتشكيل المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والمعرفية الأساسية التي تحدد نجاح الطفل في المدرسة والحياة.

ولأن اللغة هي الركيزة الأساسية في مراحل التعليم الأولى للطفل، وهي وسيلة الاتصال الأولى للأطفال؛ لذا تحتل المهارات اللغوية مكانًا هامًّا بين الأهداف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعود لأهمية المهارات اللغوية لهؤلاء الأطفال، كما أن التطور اللغوي هو من أكثر سمات الموهوبين وضوحًا؛ لذا تبدأ أول سمات الفروق الفردية بين الأطفال في هذه المرحلة في اللغة؛ حيث يبرز الأطفال الموهوبون الذين يختلفون في قدراتهم اللفظية عن بقية أقرانهم في البيئة الصَّفِّيَّة (محمد، ٢٠١٥؛ موسى، ٢٠١٠).

بالإضافة إلى ذلك يُعَدُّ النمو اللغوي في هذه المرحلة أساسًا ومدخلًا هامًّا لعملية التطبيع الاجتماعي، ولنمو الطفل بصورة عامة، وعليه يأخذ النمو اللغوي تفوقًا كبيرًا في هذه المرحلة؛ سواء من حيث الفهم، أو الحصيلة اللغوية، أو التلفظ، أو تكوين الجمل (هوساوي وعبد الغني، ٢٠٢١).

كما أن للذكاء اللغوي أهميةً بالغةً مؤثرةً في كافة جوانب حياة الطفل الاجتماعية، والأكاديمية، والنفسية، والعلمية؛ فبدون الذكاء اللغوي لا يستطيع الطفل التواصل بشكل فعال مع الآخرين، ولا التعبير بشكل جيد عن ذاته، ومشاعره؛ لذا على معلمة الروضة أن تراعي الفروق الفردية بين الأطفال في اللغة، وتقديم الأنشطة، والاستراتيجيات المناسبة لرفع مستوى ذكائهم اللغوي (علي وعلي، ٢٠١٩).

إلا أن الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة هم الأكثر حرمانًا (jeong, 2010)؛ فهناك أطفال موهوبون في محيطنا يُنظَر إليهم على أنهم ذوو قدرات محدودة، أو إنجازات لا تُذْكَر، ولكنهم في الحقيقة هم أصحاب مواهب متعددة، تفتقر إلى الرعاية من المربّين (جغيمان، د. ت.)، كما بينت دراسة فريدمان وهنري وجولدسميث ولين feldman, henry, goldsmith and lynn (1990) أن الاطفال الموهوبين ما بين ٣,٥ إلى ٩ سنوات، في حاجة إلى تطوير ورعاية مواهبهم، ويحتاجون إلى قدر كبير من المساعدة، وذلك لأن ترك تعليم الموهوبين للصدفة، يخلق عدم المساواة في الوصول إلى الأطفال جميعهم.

لذا إن الأطفال الموهوبين من حقهم أن تُقدَّم لهم رعاية خاصة تلبي كامل احتياجاتهم، وتُشبِع رغباتهم؛ حتى يتمكنوا من التعلم بصورة مناسبة لقدراتهم العالية. فالرعاية الخاصة هو تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص، ولكن هناك مَن لا يفرق بين المساواة وتكافؤ الفرص، ويخلط بينهما؛ فتكافؤ الفرص في المدرسة يعني أن تُهيَّأ الظروف الملائمة لكل طفل على حِدة؛ كي يتقدم بأقصى طاقاته، ويحقق ذاته، وهذا ما يسعى إليه المدافعون عن الطفل الموهوب، إن الاكتشاف المبكر للطفل الموهوب، وتقديم الرعاية المناسبة لتطوير موهبته، ما هو إلا طريقه ضرورية جدًّا لترقية المجتمعات، وتطورها؛ فإنجازاته تُنْسَب للمجتمع الذي ينتمي إليه، والرعاية التي يتلقاها منه (جروان، ١٩٩٨).

ولكن اعتماد المعلمات على أنشطة ذات مستوى واحد لجميع الأطفال، لا يراعي الفروق الفردية بينهم، ولا تساعد على تلبية حاجات الأطفال الموهوبين لغويًّا؛

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فهم بحاجة إلى برامج ومناهج تتحدى قدراتهم، وتتسم بالعمق والتعقيد؛ حتى يتمكنوا من التعلم بصورة تناسب قدراتهم العالية في الجانب اللغوي.

وعلى الرغم من حرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على التوسع في الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، إلا أنه ما زال اكتشاف الأطفال الموهوبين يقتصر على فئة الأطفال بدايةً من الصف الثالث الابتدائي، إلى الصف الأول الثانوي؛ فعدم وجود طرق وأساليب معتمَدة من وزارة التعليم، لا يعني بالضرورة عدم وجود الموهبة لهذه الفئة. وإن كانت الجهود ما زالت مستمرةً في العمل على مقياس يشمل شريحة أكبر؛ لتضم الأطفال في الطفولة المبكرة لبرامج الموهبة، يرجع أحد أهم الأسباب في تأخر الاكتشاف لهذه الفئة، إلى غياب سياسة عامة لاكتشاف وتحديد الموهوبين (برنامج التنمية للقدرات البشرية، ٢٠٢١)، عدم وجود أدوات فحص خاصة للأطفال الموهوبين، وعدم وجود توافق في الآراء بشأن تعريف الموهبة (اللالا واللالا، ٢٠١٤).

كما يشير برنامج التنمية للقدرات البشرية (٢٠٢١) بأن هناك نقصًا وتدنيًا في الخدمات الخاصة المقدَّمة للموهوبين، كما أن هناك قلةً من البرامج الحالية التي تستهدف الموهوبين من طلاب المملكة، وهناك محدودية في تكافؤ الفرص التي تسمح بالاستفادة من برامج الموهوبين بين طلاب المدن والقرى؛ حيث إن نقص خدمات الدعم تؤثر على العملية التعليمية لهذه الفئة.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال خبرتها كمعلمة لمرحلة رياض الأطفال، أن المناهج العادية، وطرق التدريس، لا تتناسب مع الأطفال الموهوبين لغويًّا، وذلك لأن الأنشطة المقدَّمة تتسم بالسهولة، والتكرار؛ لأنها موجهة للأطفال العاديين. لذلك يعاني الأطفال الموهوبون من عدم الانسجام بين البيئة التعليمية، وقدراتهم العالية، وذلك من شأنه أن يؤثر سلبًا عليهم، فيتعرضون لمواقف تشكِّل خطرًا على نموهم الاجتماعي، والعاطفي، تظهر هذه المشكلات؛ بسبب عدم التوافق بين البيئات التعليمية، ومستوى تعليم وتفكير الأطفال؛ لذلك هناك أهمية من أجل التدخل المبكر لهذه الفئة، وذلك لدعم نقاط القوة، ومنع ظهور مشاكل جديدة، أو التخفيف من المشاكل القائمة (Coleman, Hughes, 2009; Renzulli, 2012).

كما أن المناهج لا تُشبِع حاجة الموهوبين إلى التحدي والتعقيد، وذلك لأن المناهج تستهدف الأطفال العاديين؛ لأنهم الفئة الغالبة عددًا، فتكون مناسبةً لقدراتهم، وغير مناسبة لقدرات الأطفال الموهوبين. كما أنها تتصف بأنها جماعية التوجه؛ نظرًا لمحدودية الوقت، وطول المنهاج، وإعداد الطلاب (جروان، ٢٠١٦)، وبالرغم من أنَّ لكلِّ طفل حقًّا في التعليم لتطوير إمكاناته الفريدة، إلا أن العديد من برامج الطفولة المبكرة غير مجهَّزة لفئة الموهوبين؛ حيث وَجدت إحدى الدراسات أن معظم طلاب

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الابتدائية الموهوبين يدخلون الابتدائي وهم يعرفون نصف المقرر، وذلك لعدم كفاية الأنشطة لقدراتهم؛ لهذا يصابون بالملل والإحباط (Kaplan & Hertzog, 2016).

سؤال الدراسة:

انطلاقًا مما سبق، هناك أهمية من أجل تصميم برامج إثرائية تلبي احتياجات الأطفال الموهوبين خاصةً في اللغة العربية، وهي لغة القرآن، ولغة المملكة العربية السعودية؛ لذا كان من الاحتياجات الماسَّة تصميم برامج إثرائية لغوية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لهذا تسعى الباحثة لتصميم برنامج قائم على الأنشطة اللغوية ذات المستويات المختلفة؛ ليلائم جميع الأطفال، وخاصةً الأطفال الموهوبين لغويًّا.

حيث يكمن البحث في:

تصميم برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية، قائم على الأنشطة اللغوية للأطفال الموهوبين لغويًّا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية، قائم على الأنشطة اللغوية للأطفال الموهوبين لغويًّا في المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات.
- توفير بيئة محفزة تدعم قدرات الأطفال الموهوبين لغويًّا للتعلم مع الأقران في البيئة العادية.

منهج الدراسة:

تم اختيار منهج البحث باستخدام منهجية الدراسات النوعية؛ لبناء برنامج إثرائي في اللغة العربية، قائم على الأنشطة اللغوية للأطفال الموهوبين لغويًّا من (٥-٦) سنوات.

تعريف الدراسات النوعية:

إن البحث النوعي يهتم بظاهره معينة، ومحاولة فهمها، من خلال جمع المعلومات كما حدثت في الواقع من غير تدخل؛ فالهدف منه هو تقديم صورة واقعية عن الظاهرة موضوع الدراسة (الروسان، ٢٠١٤).

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة، وتحليلها؛ فهو استقصاء ينصبُّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر؛ بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، وظواهر أخرى؛ فهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم. كما يهدف إلى وصف الظواهر كما هي موجودة، والحصول على وصف قيق لها، يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها، أو الاجابة على الأسئلة الخاصة بها (سليمان، ٢٠١٤)، وقد تمثل ذلك في دراسة وتحليل الأدبيات، والدراسات، والبحوث المتصلة بموضوع البحث الحالي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ونظرًا لأن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة استخدام أنشطة ذات مستويات مختلفة؛ لدعم قدرات الأطفال الموهوبين لغويًّا، فإن المنهج الوصفي طريقة عملية لتحسين المنهج التعليمي بكل أبعاده، والعمل على حل مشكلاته، والتي من خلالها سيتم إلقاء الضوء على قدرات الأطفال العالية في المهارات اللغوية، من خلال الأنشطة والاستراتيجيات المقدَّمة، والبيئة المحيطة، ودور المعلمة في دعم الطفل الموهوب بناءً على البرنامج الإثرائي المقترح.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

- يسهم البحث في معرفة كيفية تصميم وبناء برامج إثرائية في اللغة العربية تتسم بالعمق والاتساع؛ لتقديم الرعاية اللازمة، من خلال أنشطة متخصصة لهم، حسب قدراتهم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- توجيه نظر أصحاب القرار في وزارة التعليم في الطفولة المبكرة، إلى أهمية بناء مناهج وبرامج إثرائية في اللغة العربية تلبّي جميع الفوارق الفردية بين الأطفال، وتحتوي على العمق؛ لتلبي احتياجات الأطفال الموهوبين في بيئة الصف العادي في مرحلة الطفولة المبكرة.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تضمين المنهج في اللغة العربية الحالي في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، أنشطةً تراعي الفروق الفردية للأطفال الموهوبين، وتتمركز حول الطفل في العملية التعليمية، من خلال تنوع الأنشطة المقدَّمة للأطفال، والتي تتدرج في مستوياتها في مرحلة الطفولة المبكرة.
- مساعدة معلمات رياض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لتقديم أنشطة متنوعة للأطفال تتدرج في مستوياتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على بناء برنامج إثرائي مقترح في اللغة العربية في رياض الأطفال المملكة العربية السعودية من عمر (٥-٦) سنوات حسب منهج اللغة العربية الحالي.
٢. **الحدود البشرية:** أطفال المستوى الثالث (تمهيدي) للطفولة المبكرة، والذين تتراوح اعمارهم بين (٥-٦) سنوات.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث اتَّبَعَتِ الباحثة الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث التي تتعلق بالأطفال الموهوبين، والموهوبين لغويًّا، والبرامج الإثرائية المتعلقة بموضوع البحث.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- وضع تصور مقترح للبرنامج الإثرائي من خلال تحديد (الأهداف، المحتوى الذي يحقق الأهداف، أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدَمة في البرنامج، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم)، وذلك من خلال:

أ- تحديد أسس البرنامج الإثرائي في اللغة العربية حسب المعايير العالمية في تصميم البرامج الإثرائية للموهوبين.

ب- تحليل محتوى الأنشطة اللغوية في اللغة العربية في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في منهج الوطني لرياض الأطفال.

ت- بناء الأنشطة المقترحة بناءً على ٣ مستويات من الأهداف (بسيطة، متوسطة، معقدة).

الصدق والموضوعية للبرنامج:

للتأكد من ملاءمة وصدق البرنامج للفئة المستهدَفة، تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال الموهبة، ومجال الطفولة المبكرة، ومجال اللغة العربية؛ لإبداء الملاحظات، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين، تم وضعه في صورته النهائية.

مصطلحات الدراسة:

- **الأطفال الموهوبون (Gifted Children):**

تعرف الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2019) الأطفال الموهوبين، وهم الذين لديهم القدرة على الأداء بمستويات أعلى مقارنةً بأقرانهم في نفس العمر، والخبرة، والبيئة، في مجال واحد، أو أكثر، ويحتاجون إلى تعديل على خبراتهم التعليمية للتعلم، وتحقيق إمكانياتهم.

بينما عرف رينزولي (1987) Renzulli الأطفال الموهوبين بأنهم أولئك الذين يمتلكون أو قادرون على تطوير ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات عالية على الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من الإبداع، وتطبيقها في أي مجال يحتمل أن يكون ذا قيمة للإنتاج البشري (Renzulli, 2011).

- **الأطفال الموهوبون لغويًا (Linguistically Gifted Children):**

الموهبة في اللغة تعني "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن، أو نحوه" (المعجم الوسيط، ١٩٧٢).

وتعرف وزارة التعليم (٢٠١٨) الموهوبين بأنهم الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدِّرها المجتمع.

والموهوب لغويًا: يُعرّف جاردنر الذكاء اللغوي بأنه القدرة العقلية على استخدام المفردات اللغوية في مواقف متعددة، وأهداف متنوعة (الجغيمان، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ونعرف الأطفال الموهوبين لغويًّا إجرائيًّا: بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم طلاقة، وقدرة عالية في اللغة، عن أقرانهم في الفصل الدراسي، ويمكن اكتشافهم من خلال أنشطة لغوية تتسم بالعمق والتعقيد.

- **البرنامج الإثرائي (Enrichment programme):**

وهو تقديم خبرات تربوية أكثر غنًى وتنوُّعًا على المنهاج العادي؛ إما بالتعديل، أو الإضافة في المحتوى، شريطة أن تراعي خصائص المتعلمين الذين تُصمم لهم هذه البرامج (كولانجيلو، ديفيز، ٢٠١١).

ونعرفه إجرائيًّا بأنه: إضافة أنشطة لغوية أكثر عمقًا وتعقيدًا؛ لتلائم خصائص الأطفال الموهوبين لغويًّا؛ حتى تساعد على اكتشافهم.

الإطار النظري:

البرنامج الإثرائي المقترَح في اللغة العربية:

تنطلق أهمية وجود برنامج للأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة، من أهمية هذه المرحلة العمرية لبناء الأساس التعليمي للطفل العادي، والموهوب على وجه الخصوص؛ فالأطفال الموهوبون في هذه المرحلة لديهم حاجات لا بد للبيئة التعليمية من إشباعها؛ حيث يساعد اكتشافهم المبكر على تنمية مواهبهم، وتلبية احتياجاتهم، والأخذ بهم إلى بر الأمان؛ للحفاظ عليهم.

رؤية وفلسفة البرنامج:

تنبع فلسفة البرنامج من أهمية اللغة العربية في حياتنا؛ فهي لغة الوطن الذي نعتز ونفتخر به، ولغة القرآن الكريم، ولغة خير الرسل محمد -ﷺ-، وهي اللغة التي يتم بها التواصل فيما بيننا وبين أطفالنا، وهي اللغة التي كبر ونشأ أطفالنا على سماعها؛ لذا هناك أهمية كبيرة في تنمية مهارات هذه اللغة لأطفال رياض الأطفال، عن طريق إعداد برامج تستهدف تنمية اللغة العربية لديهم.

حيث تعتقد الباحثة أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة مهمة لدعم قدرات الأطفال الموهوبين، وخصوصًا في الموهبة اللغوية، ومِن ثَم هي مرحلة التأسيس على المهارات التعليمية، والعقلية، واللغوية، والإدراكية، والاجتماعية، والدينية للطفل، حسب احتياجاتهم وقدراتهم؛ لذا لا بد من إعداد برنامج إثرائي لغوي مليء بالتعقيد، والعمق، والتحدي في الجوانب المختلفة للغة، وهو في غاية الأهمية؛ حيث يتناسب مع قدراتهم المرتفعة، ويطورها، ومِن ثَم تساعدهم في تنمية موهبتهم اللغوية بشكل يناسب قدراتهم العالية.

مبررات تصميم البرنامج:

إن تحقيق أقصى استثمار إيجابي لأي أمة، يكمن في الاستفادة من قدرات الموهوبين في سن مبكرة؛ فكلما كانت الرعاية في سن مبكرة، كان استثمار قدرات الموهوبين، وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع، أفضل (الجغيمان، ٢٠١٨)، ويوضح جروان (٢٠١٦) أن أهم مبررات برامج رعاية الموهوبين، تكمن في رفاهة المجتمع،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتنميته، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص؛ لتحقيق النمو المتوازن للطفل الموهوب؛ فالتعليم حق لكل طفل، إلى جانب ذلك هناك قصور في المناهج العادية تجاه الأطفال الموهوبين، ذلك لأن قدرة الأطفال الموهوبين تَفُوق الأطفال العاديين، ومن حقهم أن تسير العملية التعليمية لهم وفقًا لاحتياجاتهم، وقدراتهم.

حيث يقر المعلمون بفوائد التدخل المبكر للطلاب الذين يُظهِرون إمكاناتٍ وقدراتٍ عاليةً بشكل استثنائي، وحاجتهم إلى التمايز في مرحلة الطفولة المبكرة (Kaplan & Hertzog, 2016 ; jeong, 2010). يساعد التدخل المبكر للأطفال الموهوبين على تلبية احتياجات الأطفال؛ حيث إن مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في البيئة الصَّفِّيَّة العادية، يساعد الأطفال الموهوبين في الانخراط فيما ينفعهم، وذلك من شأنه أن يقضي على الملل والإحباط الذي يصيب الأطفال الموهوبين من المنهج العادي (جروان، ١٩٩٨).

كما تساعد الأنشطة المختلفة في تعقيدها في معالجة ما ينتج من المنهج العادي، والذي بدوره يؤثر سلبًا على الأطفال الموهوبين، وتنشا منهم تصرفات سلبية؛ نتيجة الإحباط، والملل من تكرار ما تعلموه بوتيرة أسرع. فالأطفال الموهوبون يميلون إلى الأنشطة المعقَّدة، والتي تتحدى قدراتهم؛ حيث ينخرطون فيها (علي وعلي، ٢٠١٩؛ Kaplan & Hertzog, 2016).

أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج لتحقيق هدفين، وهما:

- **الهدف الأول:** توفير بيئة صفية داعمة للأطفال الموهوبين في مهارات اللغة العربية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.
- **الهدف الثاني:** تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد، ومتنوعة في مهارات اللغة العربية؛ لتحفيز الأطفال على ممارسة عمليات التفكير، الفهم، التطبيق، التحليل، الإبداع.

أهداف البرنامج الخاصة:

أ- الأهداف المنبثقة من الهدف الأول-توفير بيئة صفية داعمة للأطفال الموهوبين في مهارات اللغة العربية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

- إكساب الأطفال مهارة الاستماع من خلال توفير بيئة صفية داعمة.
- إكساب الأطفال مهارة التحدث من خلال توفير بيئة صفية داعمة.
- إكساب الأطفال مهارة القراءة من خلال توفير بيئة صفية داعمة.
- إكساب الأطفال مهارة الكتابة من خلال توفير بيئة صفية داعمة.

ج- الأهداف المنبثقة من الهدف الثاني – تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد، ومتنوعة في مهارات اللغة العربية، لتحفيز الأطفال على ممارسة عمليات التفكير: الفهم، التطبيق، التحليل، الإبداع، التقويم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- تدريب الأطفال على التفكير باستخدام عمليات الفهم من خلال تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد ومتنوعة في مهارات اللغة العربية.
- تدريب الأطفال على التفكير باستخدام عمليات التطبيق من خلال تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد ومتنوعة في مهارات اللغة العربية.
- تدريب الأطفال على التفكير باستخدام عمليات التحليل من خلال تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد ومتنوعة في مهارات اللغة العربية.
- تدريب الأطفال على التفكير باستخدام عمليات الإبداع -التركيب- من خلال تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد ومتنوعة في مهارات اللغة العربية.
- تدريب الأطفال على التفكير باستخدام عمليات التقويم من خلال تصميم وإعداد أنشطة لغوية إثرائية مختلفة في مستوى التعقيد ومتنوعة في مهارات اللغة العربية.

الأسس الضرورية لبناء البرنامج:

رُوعِيَ عند بناء البرنامج استناده على مجموعة من الأسس:

١- فلسفة وخصائص مناهج تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وأهميتها للفرد والمجتمع.
٢- معيار التطور اللغوي، والمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة لمرحلة أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.
٣- معيار تقييم الجانب اللغوي في نظام نور.
٤- فلسفة وخصائص أنموذج رينزولي الإثراء الثلاثي للأطفال الموهوبين.
٥- خصائص الأطفال الموهوبين، وما تشمله من جوانب النمو المختلفة العقلية، والتعليمية، والإبداعية.
٦- الجانب اللغوي من قائمة ملاحظة الأطفال الموهوبين من (٥-٦) سنوات (الجغيمان وعبد المجيد، ٢٠٠٨).
٧- خصائص مناهج تعليم الموهوبين الإثرائية العالمية في مرحلة الطفولة (العمق، التعقيد، التحدي).
٨- استراتيجيات التعليم والتعلم والتدريس للموهوبين في البرامج الإثرائية.
٩- ملاءمة الأنشطة التعليمية، ومناسبتها للأطفال الموهوبين.

أولًا: الأسس الاجتماعية:

يتميز الأطفال في مرحلة الروضة بعدَّة خصائص (٥-٦) سنوات في الجوانب المختلفة، تراعى، ويُؤخَذ بها في تصميم المناهج للأطفال، وهي كما جاءت في دليل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعلِّمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال (٢٠١٦) في مناهج المملكة العربية السعودية، وهي على النحو التالي:

١- النمو الجسمي الحركي:

- يستعملون الحواس كأسلوب أساسي في التعامل مع الآخرين، والأحداث، والبيئة.
- يميلون للتحرك المستمر، إصدار الأصوات العالية.
- تزداد مرونة العضلات الصغيرة والكبيرة، ويصبحون قادرين على التحكم بها بشكل واضح.
- يميلون إلى ممارسة النشاطات، والألعاب ذات الأنظمة والقوانين.
- يزداد طولهم، ونحافتهم، وتزاد مرونتهم ومقدرتهم على التوازن.
- يتبعون إرشاداتٍ أكثرَ دقةً.

٢- النمو الاجتماعي:

- يحبون مصادقة الكبار والصغار، ويلعبون مع الأطفال من مختلف الأعمار.
- يكوّنون صداقاتٍ حميميةً مع الآخرين.
- يُبدِعون باللعب الخيالي والتقليد.
- قادرون على فهم الأدوار المختلفة التي يلعبون في عائلاتهم، وتوضيحها، والتي تَحُدُّ المسؤولياتِ والواجباتِ المختلفةَ فيها.
- متعاونون مع الكبار أكثر من الأعوام السابقة.
- تخف مشكلات اللعب في مجموعات؛ فهم قادرون على اتِّباع الأنظمة، أو التفكير بطرق جديدة.

٣- النمو الانفعالي:

- يَظْهَرون أكثر ثقةً بأنفسهم، وبالأشخاص من حولهم.
- يحبون مصادقة الكبار والصغار.
- يُظهِرون عواطفهم بشكل مقبول للأشخاص مِن حولِهم.
- يبدأ الاعتماد الكلي على الذات.
- يتدربون على التعبير عن مشاعرهم لفظيًّا.

٤- النمو العقلي المعرفي:

- لا تزال مدة التركيز محدودةً، بالرغم من زيادة طولها عن الأعوام السابقة.
- يُظهِرون اهتمامًا على التعرف على أشكال الكلمات والأرقام، حتى دون تعليم موجه.
- لا يزال حب الاستطلاع قويًّا، ويظهر كل طفل أسلوبَ تعلم وتفكير مختلفًا عن غيره وأكثر استقلاليةً.
- يتحدث الأطفال بجمل سليمة، وأكثر طولًا، ويُظهِرون فيها مهارتهم اللغوية، ويستعملون الكلمات التي تعلَّموها بدقة أكثر.
- صار للحديث عندهم غاية واضحة؛ فهناك سؤال، والاستفهام والإجابة بالمنطق.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- صارت الأجوبة والأسئلة والملاحظات أكثر ارتباطًا بالموضوع، وأكثر دقةً وتحديدًا.
- يحبون القصص، ويستمعون إليها بمتعة، ويميزون بين الخيال والواقع.
- يحبون أداء الأدوار المختلفة، ويبرعون فيها.

ثانيًا: خصائص الموهبة اللغوية:

يراعي البرنامج خصائص الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة، وهي كما تطرقنا لها في الفصل الثاني في المبحث الثاني) Gardener,١٩٩٧)، (سرور،١٩٩٨)، كلارك (Clark, 2008) جروان (٢٠١٦)، **نذكر أهمها:**

جدول رقم (١)

١	تطور لغوي وقدرة لفظية تفوق أقرانه
٢	قدرة فائقة على تعلم النظم اللغوية تفوق أقرانه
٣	القراءة بطلاقة قبل سن المدرسة تفوق أقرانه.
٤	ملاحظة التشابه والاختلاف في الأحرف والأصوات في سن مبكرة.
٥	حب الاستماع إلى الكتب التي تُقرأ لهم
٦	ربط الأنماط المرئية التي تم تعلّمها والكلمات التي يمكنهم تذكرها
٧	عدد عالٍ من الكلمات والجمل المركّبة
٨	تعبير أعلى من المرحلة العمرية
٩	استخدام عالٍ للغة أعلى من المرحلة العمرية
١٠	حفظ نصوص وجمل أعلى من المرحلة العمرية

استراتيجيات البرنامج:

سيتم استخدام استراتيجيات حديثة تركز على الأطفال، وتدعم حاجات النمو والثقة بالنفس لديهم، ورفع مستوى الاهتمام بالطفل الموهوب داخل الصف الدراسي؛ حيث نحاول خلق جو من الاكتشاف والتحدي للأطفال باستخدام هذه الاستراتيجيات، ومن ثم نستطيع تمييز قدرات الأطفال العادية، والقدرات العالية في اللغة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١- الاكتشاف والتقصّي.
٢- القصة الإبداعية.
٣- استراتيجيات الحوار والمناقشة.
٤- استراتيجيات العصف الذهني.
٥- استراتيجيات حل المشكلات الإبداعي.
٦- استراتيجيات طرح الأسئلة المحفزة للتفكير.
٧- استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
٨- استراتيجيات التعلم التعاوني.
٩- استراتيجيات الاستدلال (الاستقرائي، الاستنباطي).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أنشطة البرنامج:

يستند البرنامج إلى نموذج رينزولي (الإثرائي) من حيث المراحل، وما تنتهجه كل مرحلة؛ لتقدمه للأطفال؛ حيث ينقسم المحتوى إلى مرحلتين، وهما:

١- **المرحلة الأولى التهيئة:** تستهدف جميع الأطفال في الفصل الدراسي، وتتكون من ٧ جلسات متنوعة بين مهارات اللغة، ومهارات التفكير؛ حيث يتم تهيئة البيئة الصَّفِّيَّة لجميع الأطفال؛ لخوض التجربة من خلال الأنشطة المصمَّمة في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير؛ لمساعدتهم على إظهار إمكاناتهم اللغوية العالية.

الأطفال الذين يحرزون نقاطًا أعلى من ٩٠ ٪ يتسنى لهم الانتقال إلى المرحلة الثانية، وذلك؛ لتكثيف وتحدي قدراتهم، وتنميتها بالصورة المطلوبة.

٢- **المرحلة الثانية الإثرائية:** وهي المرحلة التي ينتقل إليها الأطفال الذين تجاوزوا المرحلة الأولى بنجاح؛ ففي هذه المرحلة تتعقد الأنشطة اللغوية المصمَّمة لتتحدى قدرات الأطفال في اللغة العربية.

محتوى البرنامج الإثرائي اللغوي:

يستند محتوى البرامج على الأنشطة اللغوية، التي بدورها تتنوع بين مهارات اللغة؛ الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة؛ حيث ترتبط المهارات اللغوية بعضها ببعض، تبعًا لذلك يؤثر النمو في أحد الجوانب سلبًا على الجوانب الأخرى؛ لذلك إن الاعتماد والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة دون غيرها يؤثر سلبًا عليهما. لذلك على المعلمة تنمية جميع المهارات اللغوية بدءًا بمهارة الاستماع، وذلك؛ لتأثيرها في بقية المهارات الأخرى، ولما لها من أهمية بالغة في تعلم واكتساب اللغة، خاصةً في السنوات الأولى المبكرة من عمر الطفل (الناشف، ٢٠٢١).

تنمي المعلمة المهارات اللغوية ضمن المنهج الوطني لجميع الأطفال، والتي تستهدف غالبًا الأطفال العاديين، أما بالنسبة للطفل الموهوب، فقد تكون هذه المهارات من إحدى سماته الشخصية، والتي ربما اكتسبها في وقت مبكر، وعلى وتيرة أسرع من الأطفال العاديين؛ فمن خلال المرحلة الأولى يتسنى للجميع التدرب على جميع المهارات، ويمكن للمعلمة التعرف، واكتشاف قدراتهم، من خلال الأنشطة المُعَدَّة لقياسها عن طريق الملاحظة.

ولتحديد مستوى التعقيد المناسب للأطفال الموهوبين في هذه المرحلة، تم الاطلاع على دليل التطور اللغوي، والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة للفئة العمرية من (٤-٦) (وزارة التعليم، ٢٠٢٣)، وعلى منهج لغتي في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، وعلى الجانب اللغوي في قوائم الملاحظة المعَدَّة في الدراسات السابقة للأطفال الموهوبين من (٤-٦) سنوات (الجغيمان، عبد المجيد، ٢٠٠٨)، وعلى مهارات تقييم الأطفال في الجانب اللغوي في نظام نور، وعلى أساسها تم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستناد عليها في تصميم البرنامج الإثرائي في مستوى التعقيد المناسب للفئة العمرية من (٥-٦) سنوات.

المرحلة الأولى:

تتكون المرحلة الأولى من ٧جلسات، بحيث تنقسم بين مهارات اللغة العربية، بالإضافة إلى مهارات التفكير، وهي متوسطة في تعقيدها، وتهدف إلى:

- تقديم فرصة لجميع الأطفال؛ لإظهار قدراتهم، من خلال الأنشطة المقدَّمة.
- تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- تنمية مهارات التفكير المختلفة: الفهم، التطبيق، التحليل، الإبداع، التقويم.

أنشطة المرحلة الأولى:

تعتمد الأنشطة في هذه المرحلة على التحدي، والتعقيد البسيط الذي لم يتطرق له الطفل خلال المنهج العادي في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وتحتوي على الأنشطة التالية:

- **الجلسة الأولى:** تركز هذه الجلسة على مهارة التمييز السمعي البصري؛ حيث يعرض على الأطفال نص استماع، ويطلب منهم اختيار الصورة التي دلت على نص الاستماع، وجملة منطوقة من قبل المعلمة، وعلى الطفل اختيار الصورة الدالة عليها؛ حيث يعتمد الطفل في الاختيار على الإدراك السمعي البصري.
- **الجلسة الثانية:** تركز هذه الجلسة على ملاحظة وتفسير وتحليل الأحداث؛ حيث يتم عرض صور لعدة أحداث مترابطة، ويطلب من الأطفال، التحدث، ووصف أحداث القصة بجمل سليمة وصحيحة لغويًّا حسب تسلسل الصور؛ حيث إن الطفل الموهوب يستطيع التحدث بجمل مركَّبة مصوغة بصياغة لغوية سليمة.
- **الجلسة الثالثة:** فيما تركز هذه الجلسة على تحليل عناصر القصة، وتحليل ومقارنة الأحرف، واستخلاص الأحرف المكوِّنة للكلمة؛ حيث يعرض للطفل كلمات، ومن خلالها يختار الطفل الأحرف المكونة لها من بين عدد من الأحرف المختلفة، والمتشابهة، إلى جانب الذكاء الصوتي والبصري للكلمات؛ فمن خلال إدراك الأطفال للصوت القصير والطويل للحرف، بالإضافة إلى المقطع الساكن، يستطيع الأطفال تحليل الكلمات إلى مقاطع.
- **الجلسة الرابعة:** تركز هذه الجلسة على مهارة المقارنة والاستنتاج، حيث يطلب من الأطفال التعرف على معاني الكلمات ومفرداتها وضدها مع وضع قائمة بالكلمات المصورة للترادف والكلمات المتضادة.
- **الجلسة الخامسة:** تركز هذه الجلسة على مهارة الطلاقة اللغوية؛ فمن خلال استراتيجية العصف الذهني، يحصر الطفل الأدوات والأشياء التي يتذكرها، ويراها دائمًا في المدرسة، مع تصميم فصل دراسي من قبل الطفل؛ فعن طريق هذه الاستراتيجية نستطيع التعرف على الطلاقة والمرونة اللغوية لدى الأطفال الموهوبين.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **الجلسة السادسة**: تركز هذه الجلسة على مهارة الاستدلال والاستنتاج، من خلال استراتيجية القصة؛ فعن طريق الاستماع الجيد من الأطفال للقصة، تستثير المعلمة انتباه الأطفال، وتفكيرهم؛ لاستخراج عنوان للقصة، والتحدث عن أحداثها، وإبداء آرائهم حول أحداث القصة.
- **الجلسة السابعة**: وهذه الجلسة مبنية على استراتيجية التمثيل الدرامي؛ حيث يحاكي الأطفال أحداث وشخصيات قصة، وذلك لتهيئة الجو لهم للتعبير عن مشاعرهم، والتحدث عن طريق الحوار والمناقشة.

بعد ذلك يتمكن الطفل من الانتقال إلى المرحلة التالية في حال حقق شرط الانتقال إلى المرحلة التالية.

المرحلة الثانية:

تتميز هذه المرحلة بقلة الأطفال الملتحقين بها؛ فمن خلال التقييم المرحلي لأنشطة المرحلة الأولى، تم تصفية الأطفال الذين لم يحققوا شرط الانتقال إلى المرحلة الثانية؛ حيث تتميز هذه المرحلة بالتعقيد والتحدي لتميز الأطفال الموهوبين عن غيرهم، وتهدف إلى ما يلي:

- توفير فرصة لتطبيق اهتمام الأطفال باللغة، والمعرفة، والأفكار الابداعية، والالتزام بالمهمة على حل مشكلة تعترض الأطفال خلال الأنشطة.
- فهم مستوى متقدم للمعرفة (المحتوى)، والمنهجية (العلمية) المستخدمة في مجال اللغة العربية.
- منتجات أصيلة موجهه في المقام الأول؛ لإحداث التأثير المطلوب على الأطفال الموهوبين في اللغة العربية.
- مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط، والتنظيم، واستخدام الموارد، وإدارة الوقت، واتخاذ القرار، والتقييم الذاتي.
- تنمية الالتزام، والثقة بالنفس، ومشاعر الإنجاز الإبداعي.
- إظهار قدرات الأطفال العالية في مجال اللغة العربية، من خلال تعقيد الأنشطة.

وتتكون من ست جلسات، وهي كالتالي:

- **الجلسة الأولى:** تركز هذه الجلسة على مهارة التراكيب اللغوية؛ حيث يخير بين عدة جمل تختلف في تركيبها؛ ليختار الأصح بينها، بناءً على الصورة التي يراها، ويميز بين استخدامها في الأدوات المختلفة استخدامًا صحيحًا.
- **الجلسة الثانية:** تركز على تنمية التعبير الكتابي عن طريق اختيار الجملة المركَّبة تركيبًا سليمًا، وتحليلها، وتفسير سبب اختيار جملة عن الأخرى، وينشئ قائمةً اجتماعيةً مراعيًا التركيب اللغوي فيها.
- **الجلسة الثالثة:** يعتمد الطفل فيها على مهارة التركيب في إكمال قصة غير منتهية؛ حيث يؤلف الطفل نهايةً بناءً على أحداث القصة التي يراها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **الجلسة الرابعة:** تركز هذه الجلسة على مهارة الخيال؛ ففيها يتخيل الطفل في استخدام مهارة تخيل لو في تغيير أحداث لقصة، ويبدأ في سرد الأحداث التي يتخيلها في جمل لغوية سليمة.
- **الجلسة الخامسة:** تركز هذه الجلسة على مهارات التفكير الناقد، يستخدم الطفل مهارات التفكير الناقد في نقد شخصيات وأحداث قصة، ونقد الأحداث والوقائع الإيجابية والسلبية، مستدلًا على أسباب منطقية في نقده.
- **الجلسة السادسة:** يستخدم الطفل مهارتي التفكير الناقد، والتخطيط، في نقد صحة الأخبار، ووضع خطة لاستنتاج النتائج المترتبة من عدم التثبت من صحة الأخبار المنقولة إلينا.

في نهاية هذه المرحلة، تستطيع المعلِّمة عن طريق تقييم الأطفال في كل جلسة من خلال تحقيق الأهداف، ومن خلال الملاحظة، التعرف عليهم، واكتشافهم.

الموضوعات الرئيسة في البرنامج المقترَح:

وقد تم تحديد الموضوعات الرئيسة في البرنامج المقترَح في مرحلتين تتدرج في مستوى تعقيدها، وهي كالتالي:

جدول رقم (٢) يوضح تقسيمات أنشطة البرنامج

المراحل	عدد الأنشطة (الجلسات)
المرحلة الأولى	٧
المرحلة الثانية	٦
المجموع	١٣

جدول رقم (٣) يوضح الموضوعات الرئيسة

المرحلة	الجلسة	اسم النشاط
المرحلة الأولى التهيئة	الأولى	التمييز السمعي البصري
	الثانية	توقع الأحداث
	الثالثة	الأحرف المكوّنة للكلمة
	الرابعة	المفردات
	الخامسة	لعبة الذاكرة
	السادسة	القراءة البصرية
	السابعة	لعب الأدوار
المرحلة الثانية الإثرائية	الأولى	تراكيب لغوية
	الثانية	التعبير الكتابي
	الثالثة	تغيير نهاية القصة
	الرابعة	تخيل لو

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	الخامسة	مهارات التفكير: ناقد، استدلالي
	السادسة	مهارات التفكير: تحليل، تركيب، تقييم

المخرجات والنواتج من البرنامج:

وهي الأداء أو النماذج التي يقوم بها الأطفال خلال أنشطة التعلم، ويقوم بتطويرها تعبيرًا عن مخرجات التعلم، ويمكن تصنيفها إما قصيرة أو بعيدة المدى (الجغيمان، ٢٠١٨).

حيث يتوقع أن ينتهي البرنامج بالمخرَجات والنواتج التالية:

تنقسم المخرجات والنتائج تبعًا لأهداف البرنامج، وهي كالتالي:

مخرَجات ونتائج تتعلق بتعليم وتعلم اللغة العربية:

[ابتكار عنوان للقصة - إنشاء جملة مستخدمًا تراكيبَ لغويةً صحيحةً - تميز بين الضد والمرادف للكلمات - وضع قائمة مصورة لكلمة وضدها - وضع قائمة مصورة لكلمة ومرادفها - ترتيب قصة حسب أحداثها - إكمال قصة غير منتهية - تأليف قصة قصيرة من نسج خياله - تأليف نهاية مختلفة لقصة الحديقة الحزينة - تأليف قصة خيالية - تميز الأحرف المكوّنة للكلمة - تجريد أحرف الكلمة - إنشاء جمل مركَّبة].

مخرجات ونتائج تتعلق بتعليم وتعلُّم الموهوبين:

[اكتساب مهارة حل المشكلات - اكتساب مهارة التفكير الناقد - اكتساب مهارة التفكير الإبداعي - اكتساب مهارة البحث - اكتساب مهارة التفكير الاستدلالي - اكتساب مهارة العصف الذهني - يصمم فصلًا دراسيًّا - بحث مصور لبيئات مختلفة - يؤلف قائمةً اجتماعيةً - أداء مسرحية - يلتزم بالقوانين في إنجاز المخرَجات - لديه ثقة بنفسه تظهر في مُخرَجاته].

أساليب تقويم البرنامج:

تتعدد أساليب تقييم الأطفال، ومن أساليب التقويم في مرحلة رياض الأطفال، الملاحظة، قياس الأداء وحل المشكلات؛ حيث تنقسم الملاحظة إلى قسمين، ملاحظة غير مقصودة، وهي غالبًا ما تتم دون قصد، أو اعداد مسبق لقياس السلوك، بينما تعتمد الملاحظة المقصودة على قياس السلوك المحدَّد في مواقف تُعِدُّها المعلمة مسبقًا لهدف قياسها، وملاحظتها؛ فالملاحظة من أهم الوسائل التي تساعد المعلمة على معرفة مدى تقدُّم أطفالها خلال الأنشطة التعليمية المختلفة (ياسين، ٢٠٠٦).

وضعت الباحثة أداةً لتقييم الأطفال في البرنامج عن طريق الأسئلة الشفهية (تنبؤية، تفسيرية، نقدية) وأوراق العمل؛ لتقييم أداء الأطفال من خلال أنشطة مُعدَّة مسبقًا؛ إذ يحتوي تقييم أداء الطفل على ثلاثة مستويات، وهي:

- ممتاز، يحصل الطفل على ٣ درجات.
- جيد، يحصل الطفل على درجتين.
- ضعيف، يحصل الطفل على درجة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أو بالملاحظة، عن طريق ملاحظة المعلِّمة للأطفال؛ لقياس سلوك محدَّد لتحقيق الأهداف؛ حيث تحتوي كل جلسة على حدة أداة تقويم مبنية على تحقيق الطفل لأهداف الجلسة.

وهناك تقويم مرحلي، يتم في نهاية كل مرحلة؛ حيث يتم جمع نقاط أهداف جميع جلسات المرحلة، ويتم في نهاية كل مرحلة، وذلك لتحديد الأطفال المنتقلين من المرحلة الأولى إلى الثانية، وذلك بتحقيق ٩٠ ٪ من أهداف المرحلة الأولى، والمجتازين للمرحلة الثانية، وذلك بتحقيق ٩٠ ٪ من أهداف المرحلة الثانية، وهم الأطفال الموهوبون في اللغة العربية.

المصادر التعليمية والتقنية المستخدمة:

وهي المصادر المادية والبشرية التي يتم الاستعانة بها؛ لتسهيل التعلم، والتوسع فيه (الجغيمان، ٢٠١٨)، وهي كالتالي: [كتب (في منطقة القراءة) - جهاز لوحي مدعم ببرامج تعليمية في اللغة العربية - قاموس للغة العربية - تطبيقات لصناعة القصة؛ مثل (comic life) - تطبيقات قصصية - قصص كليلة ودمنة - مقاطع تعليمية].

الوسائل التعليمية المستخدَمة:

تساعد الوسائل المرئية والمسموعة في زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطفل؛ فهي تشجعه على التحدث؛ لما تتضمنه هذه الوسائل من أفكار، وأحداث، ومواقف تسترعي انتباه الأطفال، وبالتالي تجتاح الطفل الرغبة في التحدث، واستخدام عبارات ومفردات بأكثر من صفة (الناشف، ٢٠٢١).

كما تشير ياسين (٢٠٠٦) إلى أهمية ودور الوسائل التعليمة لمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال المختلفة، من أهمها النمو الذهني واللغوي؛ حيث يساعد اختيار الوسائل والأدوات الجيدة على زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال في العملية التربوية.

ومن المهم التخطيط الجيد؛ لتوصيل المحتوى لدى الأطفال، وذلك بصياغته على شكل أنشطة مترابطة ومتكاملة، بحيث تكمل كل منها الأخرى، وتتدرج في مستوى الصعوبة والتقدم. فالأنشطة ما هي إلا وسيطٌ رئيس لتعليم الأطفال؛ فهي تربط مواضيع المنهج المختلفة معًا (ياسين، ٢٠٠٦).

إن استخدام أساليبَ ووسائلَ تعليميةٍ متنوعةٍ ومناسبةٍ، تساعد الأطفال الموهوبين على التعلم بشكل أفضل، كما أنها تلبّي احتياجاتهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، ومن الوسائل المستخدَمة في البرنامج الإثرائي المقترح في اللغة العربية، ما يلي: سبورة بيضاء - جهاز عرض (التلفاز) - جهاز الحاسوب – طابعة - جهاز لوحي للتسجيل – سماعات – أوراق أقلام رصاص - أدوات مسرحية - صور (التمييز السمعي والبصري) - مقاطع مرئية (حسب الموضوعات) - مقاطع صوتية - أوراق طباعة - ألوان خشبية ومائية - مسرح للعروض - مسرح عرائس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خصائص المدربين للبرنامج:

تُقدَّم البرامج للأطفال من قبل معلمات الصف الدراسي، وحتى تتمكن المعلمة من تقديم البرنامج بالطريقة الصحيحة؛ لتحقيق الهدف من البرنامج، لا بد للمعلمة من تلقي التدريب الذي يمكِّنها من تقديم البرنامج بالطريقة الصحيحة؛ فمن أهم المواضيع التي لا بد للمعلِّمة من الإلمام بها: تعريف الطفل الموهوب، الهدف من البرنامج، الموهبة اللغوية، خصائص الطفل الموهوب، حاجات الطفل الموهوب. فالأطفال الموهوبون يحتاجون إلى معلِّمات يمتلكْنَ مجموعةً من الخبرات والمعارف التي تسهِّل تقدُّمهم في المحتوى الذي يتميز بالتعقيد والتحدي (كولانجيلو، ديفيز، ٢٠١١). حيث ينبغي تدريب المعلمات قبل البدء بالعمل، وأثناء العمل (جروان،٢٠١٦).

ومن أهم خصائص المدرب للبرنامج:

١- أن يكون مؤهلًا في مجال الموهبة.
٢- أن يكون مؤهلًا في مجال اللغة العربية.
٣- أن يكون مؤهلًا في مجال رياض الأطفال.

محتوى البرنامج الإثرائي:

كتيب الأنشطة ويشمل على ٧ أنشطة:

١. التمييز السمعي البصري.
٢. ألاحظ الصورة، وأتوقع الأحداث.
٣. الأحرف المكونة للكلمة.
٤. المفردات.
٥. لعبة الذاكرة.
٦. القراءة البصرية.
٧. عمل درامي من خلال المسرحية.

حيث يحتوي كل نشاط على استراتيجيات تدريس مختلفة، مهارات تفكير بسيطة.

وتحتوي الأنشطة على عملية تقييم لكل نشاط على مدى تحقيق الأهداف المرجوَّة من النشاط.

- عند حصول الطفل/ه على (٩٠٪ فما فوق)، تنتقل إلى المرحلة الثانية من البرنامج.
- عند حصول الطفل/ه على (٩٠٪ فأقل)، يعود الطفل/ه لإكمال أنشطة البرنامج العادي.

- المرحلة الثانية: والتي تهدف لإثراء الأطفال في اللغة العربية عن طريق الأنشطة في مهارات التفكير المعقَّد، ومن خلال أنشطة تتحدى قدراتهم اللغوية (الموهبة اللغوية).
- وتشتمل على ٦ أنشطة:

١. تراكيب لغوية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢. التعبير الكتابي (قائمة اجتماعية).
٣. تغيير نهاية قصة.
٤. تخيل لو.
٥. مهارات التفكير الناقد لتحليل القصص المسموعة.
٦. مهارات التفكير: التحليل، التركيب، التقييم.

- بعد الانتهاء من المرحلة الثانية، يتم جمع تقييم الأطفال في كل نشاط، وعند حصول الطفل/ه على (٩٠٪ فما فوق)، يكون طفل تفوق على أقرانه لغويًّا.

المرحلة الأولى: التهيئة

الجلسة الأولى:

اسم النشاط: التمييز السمعي البصري.

المكان والزمان: الفصل–فترة مراكز التعلم–منطقة الفن.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة: [أن يحدد الصورة التي وردت في القصة، ثم يلوّنها - أن يربط بين المرئي والمسموع- أن يقوم بالتلوين - أن يميز بين المرئي والمسموع - أن يميز الجمل المنطوقة من خلال الصور التي أمامه - أن يختار الصورة التي تدل على الجملة المسموعة - أن يقارن بين الصور وأحداثها].

الأدوات: جهاز عرض، صور، أوراق عمل، ألون، مقاطع صوتية

الاستراتيجيات التدريسية: [الذكاء المتعدد (البصري، السمعي) (التلوين) - طرح الأسئلة (المعرفة، الفهم)].

محتوى الجلسة:

- تبدأ في عرض المعلمة صورةً لحدث، ثم تسأل الأطفال ماذا يحدث في الصورة؟
- تعرض لهم مثالًا، وذلك بعرض عدة صور، وتطلب منهم تحديد الصورة التي تدل على الجملة.
- ثم تنتقل إلى ورقة العمل، وتحثُّهم على الاستماع الجيد؛ حتى يتمكنوا من الاختيار الصحيح.
- ثم تطلب منهم المقارنة بين أحداث الصور والتفكير في الأحداث المتبقية، وسردها.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (٤) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يحدد الصورة التي وردت في القصة ثم يلونها	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يربط بين المرئي والمسموع.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أن يلون.	ملاحظة أداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز بين المرئي والمسموع.	تقييم الاداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز الجمل المنطوقة من خلال الصور التي أمامه.	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يختار الصورة التي تدل على الجملة المسموعة.	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقارن بين الصور وأحداثها.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الثانية:

اسم النشاط: ألاحظ الصورة، وأتوقع الأحداث.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ١٥ دقيقة.

أهداف الجلسة: [أن يلاحظ بدقة، ويكتشف الأحداث - أن يتحدث بطلاقة عن أحداث الصورة - أن يتوقع الأحداث التي حدثت من خلال الصورة - أن يعدد طرق المحافظة على الطعام الفائض - أن يستنتج أهمية المحافظة على الطعام الفائض، ومشكلات التلوث الناتجة من القمامة].

الأدوات: بطاقات مصوَّرة، جهاز لوحي (للتسجيل).

الاستراتيجيات التدريسية: [الحوار والمناقشة - العصف الذهني - طرح الأسئلة (التحليل) - الاستدلال (الاستنتاج)].

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلمة صورةً للأطفال على جهاز العرض.
- تطلب منهم ملاحظة الأحداث الموجودة في الصورة.
- ثم تنتقل إلى الصورة التالية، وهكذا ....
- ما الذي تشاهدونه؟
- ما رأيكم بهذا التصرف؟
- ما هي طرق المحافظة على الطعام الفائض؟
- ما أهمية المحافظة على الطعام الفائض؟

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (٥) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يلاحظ بدقة، ويكتشف الأحداث.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتحدث بطلاقة عن أحداث الصورة.	ملاحظة قدرت الطفل على التحدث بطلاقة ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتوقع الأحداث التي حدثت من خلال الصورة.	ملاحظة الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يعدد طرقًا للمحافظة على الطعام الفائض.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستنتج أهمية المحافظة على الطعام الفائض ومشكلات التلوث الناتجة من القمامة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الثالثة:

اسم النشاط: الأحرف المكونة للكلمة.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة (تحليل قرائي): [تحليل عناصر القصة المقروءة - أن يميز الأحرف المكوِّنة للكلمة- أن يحلل الكلمات إلى مقاطع - أن يميز صوت الحرف القصير والطويل في الكلمة - أن يقارن بين الصوت القصير والطويل للحرف - أن يميز بين المؤتلف والمختلف في الأحرف].

الأدوات: أوراق عمل، أقلام رصاص.

الاستراتيجيات التدريسية: [ذكاء متعدد (بصري) التحليل البصري من خلال القراءة - ذكاء متعدد (سمعي) تحليل عناصر القصة - الاستدلال (الاستنباطي) - طرح الأسئلة (التحليل)].

محتوى الجلسة:

- تقدم المعلمة للأطفال قصةً، ثم تطلب منهم تحليل عناصر القصة.
- تعرض المعلمة على الأطفال كلمةً من القصة، ثم تحلل الكلمة إلى حروف.
- تضيف المعلمة عدة أحرف أخرى متشابهة.
- تطلب المعلمة من الأطفال التمييز للأحرف المؤلفة للكلمة من بين أحرف أخرى متشابهة بالشكل، أو الصوت.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- تطلب منهم تفسير اختيارهم لهذه الأحرف، وما الأحرف المتشابهة، والمختلفة.
- ثم تعرض عليهم بطاقات فيها كلمات تحتوي على الصوت القصير والطويل للحروف، وتطلب منهم تحليلها.
- تطلب منهم استخراج كلمة بها مد طويل، وتذكرهم بحروف المد (أ، و، ي).
- تكتب المعلمة الكلمة على السبورة، وتطلب من الأطفال إعادة قراءتها، وتشكيلها بالحركات.
- ما الحركة الموجودة على حرف (أ)، وهكذا لبقية الحروف.
- ثم تعرض عليهم بطاقة لكلمة من القصة بها مد طويل.
- وتطلب من الأطفال قراتها، ثم تحليلها.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (٦) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
تحليل عناصر القصة المقروءة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز الأحرف المكونة للكلمة.	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يحلل الكلمات إلى مقاطع.	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز صوت الحرف القصير والطويل في الكلمة	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقارن بين الصوت القصير والطويل للحرف.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز بين المؤتلف والمختلف في الأحرف.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الرابعة:

اسم النشاط: المفردات.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ١٥ دقيقة.

أهداف الجلسة: [أن يتعرف على معاني الكلمات - أن يميز بين مرادف الكلمات وغيرها - أن يقارن بين نطق مرادف الكلمات- أن يضع قائمةً لكلمات مصوَّرة ومرادفها - أن يسمي مضادات الكلمات - أن يضع قائمةً مصورةً لكلمات وضدها - أن ينشئ جملةً تحتوي على الكلمة وضدها].

الأدوات: ورقة عمل، أقلام رصاص، جهاز عرض، صور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستراتيجيات التدريسية: [طرح الأسئلة (الفهم، التحليل) - المناقشة والحوار - العصف الذهني - الاستدلال (الاستقرائي)].

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلمة على الأطفال قصة.
- ثم تعرض عليهم جملة، وتسألهم عن معنى كلمة، وما هي الكلمة التي لها نفس المعنى.
- ثم تخبرهم بأن هاتين الكلمتين مترادفتان.
- ثم تطلب منهم شرح معنى الترادف.
- ثم تطلب منهم وضع بطاقات لكلمات مصوَّرة، والمرادف لها، في قائمة.
- تعرض صورًا أخرى، وتطلب منهم تسميه مضادات هذه الأفعال.
- مثل (وقف، نام، قوي، كبير، طويل).
- تطلب قائمة صور بطاقات لكلمات مصوَّرة وضدها.
- تطلب المعلمة إنشاء جمل تحتوي على الكلمة وضدها.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (٧) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يتعرَّف على معاني الكلمات.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يميز بين مرادف الكلمات وغيرها.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقارن بين نطق مرادف الكلمات.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يضع قائمةً لكلمات مصوَّرة ومرادفها.	تقييم الأداء: منتج ورقي أو إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يسمي مضادات الكلمات.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يضع قائمةً مصورةً لكلمات وضدها.	تقييم الأداء: منتج ورقي أو إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينشئ جملةً تحتوي على الكلمة وضدها.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الجلسة الخامسة:

اسم النشاط: لعبة الذاكرة.

المكان والزمان: الفصل–فترة اللقاء الختامي.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة: [أن يحصر الأدوات والأشياء الموجودة في المدرسة، مراعيًا الانطلاق والسرعة - أن يصمِّم فصلًا دراسيًّا يحتوي على أثاث وأدوات - أن يجد روابط تشابه واختلاف بين غرف المدرسة والمنزل].

الأدوات: مسجل.

الاستراتيجيات التدريسية: [العصف الذهني - المناقشة والحوار - الذكاء المتعدد (البصري)].

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلمة على الأطفال مثالًا للنشاط.
- تعرض عليهم صورة المدرسة.
- تمهلهم دقيقةً للتفكير في كل ما تحتوي عليه المدرسة.
- تطلب منهم حصر جميع ما تحتوي عليه المدرسة من أدوات وأثاث.
- تطلب منهم إيجاد المتشابه بين غرف المدرسة والمنزل.
- ثم تطلب منهم حصر الأدوات والأشياء الموجودة في المطبخ.
- تطلب المعلمة إنتاج عمل فني لتصميم فصل دراسي.
  - تقوم بتسجيل إجابات الأطفال.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (٨) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يحصر الأدوات والأشياء الموجودة في المدرسة مراعيًا الانطلاق والسرعة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يصمم فصلًا دراسيًّا يحتوي على أثاث وأدوات.	تقييم الأداء: منتج ورقي (رسم). ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يجد روابط تشابه بين غرف المدرسة والمنزل.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يجد روابط اختلاف بين غرف المدرسة والمنزل.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة السادسة:

اسم النشاط: القراءة البصرية.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أهداف الجلسة: [أن يبحث عن صور البيئات المختلفة- يحلل أحداث القصة - أن يبتكر عنوانًا جديدًا للقصة - أن يستنبط النتائج المترتبة عن التلوث للبيئات الطبيعية].
الأدوات: صور بيئات طبيعية مختلفة، قصة.
الاستراتيجيات التدريسية: [حل المشكلات الإبداعي - الاستدلال (الاستنباطي)].
محتوى الجلسة:

- تطلب من الأطفال إحضار صور عن التلوث البيئي في بيئتنا.
- تعرض المعلمة الصور للبيئات المختلفة عن التلوث، ثم تسأل الأطفال عن الاختلاف في هذه البيئات؟
- ثم تسألهم ما هي الملوثات التي توثر سلبًا في بيئتنا.
- الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه البيئة بهذا الشكل (تعرض صورة للبيئة الملوثة)؟
- تخبرهم بعنوان القصة التي ستلقيها.
- ثم تبدأ في عرض صور القصة وسردها، مع مراعاة التنغيم في السرد.
- بعد انتهاء القصة تبدأ المعلمة في طرح الأسئلة.
- من هي شخصيات القصة؟
- ما هي عناصر القصة؟
- ماذا لو لم يحدث.....؟
- أبتكر عنوان جديدًا للقصة.
- كيف يمكننا أن نساعد في تحسين البيئة؟

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (٩) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يبحث عن صور البيئات المختلفة.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
يحلل أحداث القصة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يبتكر عنوانًا جديدًا للقصة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستنبط النتائج المترتبة عن التلوث للبيئات الطبيعية.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة السابعة:
اسم النشاط: اللعب الدرامي.
المكان والزمان: الفصل–فترة مراكز التعلم–منطقة اللعب الدرامي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مدة النشاط: ٤٠ دقيقة.
أهداف الجلسة: [أن يمثل دور الشخصية بطريقة صحيحة - أن يتقمص صفاتِ الشخصية أثناء أداء الدور - أن يؤدي دور الشخصية مع أقرانه - أن يحاور بقية الشخصيات بجمل مركَّبة سليمة لغويًّا - أن يحترم آداب الحوار أثناء أداء الدور - أن يقدم حلولًا للمشكلة].
الأدوات: مسرح، مسرح عرائس، ميكرفون، سماعات.
الاستراتيجيات التدريسية: [اللعب الدرامي - المناقشة والحوار - حل المشكلات الإبداعي - الذكاء المتعدد (الاجتماعي) - التعلم التعاوني].
محتوى الجلسة:

- تسترجع المعلمة مع الأطفال أحداث القصة.
- تطلب المعلمة من الأطفال تمثيل أدوار القصة.
- تعرض المعلمة الأدوار على الأطفال لاختيارها.
- تخبرهم وتشجعهم بالخروج عن النص والحوار كما يرونه مناسبًا.
- تطلب منهم إضافة أحداث أو تغير أحداث أخرى.
- تأتي مجموعة أخرى تؤدي المشاهد مع إمكانية التعبير والخروج عن النص.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (١٠) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يمثل دور الشخصية بطريقة صحيحة.	ملاحظة أداء الطفل: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتقمص صفات الشخصية أثناء أداء الدور.	ملاحظة أداء الطفل: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يؤدي دور الشخصية مع أقرانه.	ملاحظة أداء الطفل: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يحاور بقية الشخصيات بجمل مركّبة سليمة لغويًّا.	ملاحظة أداء الطفل: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يحترم آداب الحوار أثناء أداء الدور.	ملاحظة أداء الطفل: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقدم حلولًا للمشكلة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

في نهاية تقييم الجلسات، يتم جمع نقاط التقويم
حصل الطفل/ه على ..... نقطة.
الحد الأعلى للنقاط (١١٥).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحد الأدنى للنقاط (٣٩).
في حال حصول الطفل/ه على: ١٠٣ درجة، فهو حصل على نسبة ٩٠ ٪ من تحقيق أهداف المرحلة الأولى، ويحق له الانتقال إلى المرحلة التالية.

المرحلة الثانية

الجلسة الأولى:

اسم النشاط: التراكيب اللغوية.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- أن يستخرج قيمةً أخلاقيةً من أفلام مصورة.
٢- أن يستخرج قاعدة الجمل الإيجابية والسلبية.
٣- أن يتحدث ناقدًا سلوكًا غير صحيح، ويسمي السلوك الصحيح له.
٤- أن ينشئ قصةً عن سلوك إيجابي.

الأدوات: أفلام مصورة، جهاز عرض، جهاز لوحي.

الاستراتيجيات التدريسية:

١- الاستدلال (الاستنباطي).
٢- الذكاء المتعدد (البصري، اللغوي).
٣- المناقشة والحوار.
٤- استخدام انواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلمة فلمًا مصورًا.
- تطلب منهم استخراج قيم أخلاقية من الفلم.
- تطلب منهم استخراج جمل إيجابية من الفلم.
- تطلب منهم استخراج جمل سلبية من الفلم.
- تطلب منهم نقد سلوك غير صحيح من الفلم، وتطلب وضع السلوك الصحيح المقابل له.
- تطلب من الأطفال عمل قصة عن سلوك إيجابي وقيم أخلاقية على الجهاز اللوحي.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١١) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يستخرج قيمةً أخلاقيةً من أفلام مصورة.	ملاحظة الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستخرج قاعدة الجمل الإيجابية.	ملاحظة الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستخرج قاعدة الجمل السلبية.	ملاحظة الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتحدث ناقدًا سلوكًا غير صحيح.	ملاحظة أداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يسمي السلوك الصحيح لسلوك غير صحيح.	ملاحظة الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينشئ قصةً عن سلوك إيجابي.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الثانية:

اسم النشاط: التعبير الكتابي.

المكان والزمان: الفصل–فترة القراءة الجهرية.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- أن يختار الجملة الصحيحة المعبّرة عن الصورة.
٢- أن يختار التركيب اللغوي الصحيح من بين الجمل.
٣- يرتب الكلمات التي أمامه؛ ليكوّن جملةً صحيحةً.
٤- أن ينشئ جملًا مركّبةً تركيبًا صحيحًا.
٥- أن يتحدث بميكرفون بصوت واضح ولغة سليمة عن قائمة اجتماعية.

الأدوات: سماعات، ميكرفون، جهاز عرض، سبورة، ورقة عمل.

الاستراتيجيات التدريسية:

١- الذكاء المتعدد (البصري، السمعي، الاجتماعي، اللغوي).
٢- التفكير الإبداعي.
٣- المناقشة والحوار.
٤- استخدام أنواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلمة للأطفال عدةَ صور؛ ليكوّن الأطفال منها جملًا صحيحةً.
- تقوم المعلمة بكتابتها على السبورة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- تبدأ في شرح صحة الجمل الصحيحة، وما تحتوي عليه بعض الجمل من أخطاء في التراكيب اللغوية.
- تقوم بكتابة عدة كلمات.
- تطلب من الأطفال تكوين جملة من هذه الكلمات.
- ثم تستعرض معهم بعض قوائم اجتماعية توعوية.
- وتطلب منهم إنشاء قائمة اجتماعية مع مراعاة تعليمات المنتج.

تعليمات المنتج (قائمة إخبارية):

- يجب أن تكون بصوت واضح.
- يجب أن تحتوي على ٣ جمل على الأقل.
- يجب أن تحتوي على قيمة اجتماعية.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (١٢) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يختار الجملة الصحيحة بناءً على الصورة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يختار التركيب اللغوي الصحيح من بين الجمل.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
يرتِّب الكلمات التي أمامه؛ ليكوِّن جملةً صحيحةً.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينشئ جملًا مركبة تركيبًا صحيحًا.	٣ تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتحدث بميكرفون بصوت واضح ولغة سليمة عن قائمة اجتماعية.	ملاحظة أداء الطفل: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الثالثة:

اسم النشاط: تغيير نهاية القصة.

المكان والزمان: الفصل–فترة الحلقة، ثم فترة مراكز التعلم–منطقة القراءة.

مدة النشاط: الحلقة (٣٠) دقيقة، منطقة القراءة (١٥) دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- أن يغير نهاية القصة بحدث مناسب.
٢- أن ينشئ جملًا سليمةً لغويًّا.
٣- أن ينشئ جملًا مركَّبةً تركيبًا صحيحًا.
٤- أن يطبق تعليمات تغيير نهاية القصة.
٥- أن يقترح حلًّا للمشكلة المعروضة في القصة.

الأدوات: جهاز لوحي، قصص سمعية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستراتيجيات التدريسية:

١- الذكاء المتعدد (اللغوي، الصوتي).
٢- حل المشكلات الإبداعي.
٣- المناقشة والحوار.
٤- استخدام أنواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.

محتوى الجلسة:

- تعرض المعلِّمة أحداث قصة للأطفال، وتسألهم عن إمكانية تغيير أحداثها.
- ثم تقترح عليهم أن يغيروا في القصة بإضافة شخصية، ومناقشتهم حولها.
- بعد ذلك تستعرض لهم بعض القصص الموجودة في منطقة القراءة والتطبيقات القصصية في الجهاز اللوحي.
- تطلب منهم اختيار قصة، والاستماع إليها.
- تطلب منهم إنشاء نهاية أخرى لها.
- تخبرهم بالتعليمات التي عليهم تطبيقها عند تغيير نهاية القصة، والحرص على الالتزام بها، وأن النشاط فردي يسجل كل طفل القصة ونهايته الخاصة به.

تعليمات المنتج (تغيير نهاية القصة):

- يجب أن تكون عن مناسبة لأحداث القصة.
- يجب أن تقدم حلًّا لمشكلة القصة.
- يجب أن ينشئ ٤ جمل على الأقل.
- يجب أن تحتوي على جمل مركَّبة.
- يجب أن تكون مسجلةً أو مصورةً في جهاز لوحي.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (١٣) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يغير نهاية القصة بحدث مناسب.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينشئ جملًا سليمةً لغويًّا.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينشئ جملًا مركبةً تركيبًا صحيحًا.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يطبق بتعليمات تغيير نهاية القصة.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقترح حلًّا للمشكلة المعروضة في القصة.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الجلسة الرابعة:

اسم النشاط: (تخيل لو).

المكان والزمان: الفصل–فترة مراكز التعلم-منطقة القراءة.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- أن يستخدم التنبؤ من خلال: تخيل لو.
٢- يصف الأحداث التي تخيَّلها بلغة سليمة.
٣- أن يسرد أحداث القصة.
٤- أن يتخيل أحداثًا جديدةً للقصة.
٥- أن ينهي أحداث القصة بحل للمشكلة التي تعرَّض لها.
٦- أن يصف أحداثًا خارجةً عن المألوف.

الأدوات: قصص كليلة ودمنة، مسجِّل.

الاستراتيجيات التدريسية:

١- عصف ذهني.
٢- الذكاء المتعدد (البصري، اللغوي).
٣- حل المشكلات.
٤- التفكير الاستدلال (الاستقرائي، الإستنباطي).
٥- المناقشة والحوار.
٦- استخدام أنواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.

محتوى الجلسة:

- تعْرض المعلمة على الأطفال صورًا، وتسألهم عن شعور هذه الكائنات.
- تسال ماذا لو كنت مكانها؟ ماذا تفعل؟
- تنتقل المعلمة بهم إلى قراءة قصة من كليلة ودمنة.
- ثم تسألهم عن أحداث ووقائع القصة.
- تكتب المعلمة الأحداث التي سرَدَها الأطفال على السبورة لقراءة القصة.
- ثم تطلب منهم أن يستخدموا تخيل لو لتغيير أحداث القصة.
- تطلب منهم سرد الأحداث وتسجليها بشكل فردي على الجهاز اللوحي.
- يستمع الأطفال فيما بعد لقصصهم في اللقاء الأخير.
  - تسجل إجابات الأطفال.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١٤) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يستخدم التنبؤ من خلال: تخيل لو.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
يصف الأحداث التي تخيلها بلغة سليمة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يسرد أحداث القصة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يتخيل أحداثًا جديدةً للقصة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينهي أحداث القصة بحل للمشكلة التي تعرض لها.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يصف أحداثًا خارجةً عن المألوف.	تقييم الأداء: منتج إلكتروني. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة الخامسة:

اسم النشاط: مهارات التفكير: ناقد، استدلالي.

المكان والزمان: الفصل–فترة الحلقة.

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- أن يقرأ قصةً مصورةً معقدةً.
٢- أن ينقد أحداث وشخصيات القصة.
٣- أن ينقد الوقائع أو الشخصيات الإيجابية في القصة بشكل منطقي، ويذكر الأسباب بلغة صحيحة.
٤- أن ينقد الوقائع أو الشخصيات السلبية في القصة بشكل منطقي.
٥- أن يذكر أسباب نقده بلغة صحيحة.
٦- أن يقيّم ذاته والآخرين.
٧- أن يستخدم مهارة التفكير الاستدلالي في كل مرحلة في التفكير الناقد.

الأدوات: مقطع مرئي، قصص مصوَّرة معقّدة، سبورة.

الاستراتيجيات التدريسية:

١- المناقشة والحوار.
٢- استخدام أنواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.
٣- طرح الأسئلة (التقييم).
٤- الاستدلال (الاستقرائي، الإستنباطي).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محتوى الجلسة:

- تقوم المعلمة بعرض قصة للأطفال.
- تطلب من كل طفل قراءة قصة معقدة.
- ثم تطلب منهم نقد أحداث وشخصيات القصة.
- تطلب المعلِّمة تفسير الطفل للوقائع والشخصيات الإيجابية، مع ذكر الأسباب، مستدلةً بأسباب منطقية.
- تطلب المعلِّمة تقييم إجابة الطفل الآخر، وحوار ومناقشة كل طفل.
- ثم تسألهم عن الوقائع والشخصيات السلبية، مع ذكر الأسباب، مستدلةً بأسباب منطقية.
- ثم تطلب المعلِّمة تقييم إجابة الطفل الآخر وحوار ومناقشة كل طفل.
- تعطي المعلِّمة كل طفل ورقةَ تقييم للقصة التي قرأها.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (١٥) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن يقرأ قصةً مصورةً معقدةً.	تقييم جماعي للأداة: ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينقد أحداثَ وشخصياتِ القصة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينقد الوقائع أو الشخصيات الإيجابية في القصة بشكل منطقي، ويذكر الأسباب بلغة صحيحة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن ينقد الوقائع أو الشخصيات السلبية في القصة بشكل منطقي.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يذكر أسباب نقده بلغة صحيحة.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يقيِّم ذاته والآخرين.	تقييم الأداء: ورقة عمل. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستخدم مهارة التفكير الاستدلالي في كل مرحلة في التفكير الناقد.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

الجلسة السادسة:

اسم النشاط: مهارات التفكير: التحليل، التركيب، التقويم.

المكان والزمان: الفصل–فترة الحلقة.

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أهداف الجلسة:

١- أن ينقد ويقيّم صحة الأحداث والأخبار.
٢- أن يستخلص النتائج المترتبة من عدم التثبت من صحة الأخبار المنقولة إلينا.
٣- يميز العلاقة المترابطة بالأحداث.

الأدوات: موقع مرئي لموقع إخباري، جهاز لوحي.

الاستراتيجيات التدريسية:

١- المناقشة والحوار.
٢- استخدام أنواع الاستجابات المختلفة مع الموهوبين.
٣- طرح اللأسئلة (التقييم، التركيب).
٤- الاستدلال (الاستقرائي، الإستنباطي).
٥- التعلم التعاوني.
١- حل المشكلات.

محتوى الجلسة:

- تطلب المعلِّمة من الأطفال الاستماع، ومشاهدة حدث إخباري.
- تناقش المعلِّمة مع الأطفال الأحداث والوقائع.
- تطلب المعلِّمة من الأطفال نقد وتقييم الأحداث في الحدث الإخباري.
- تناقش معهم أسباب تقييمهم، ونقدهم للأحداث.
- تسأل المعلِّمة عن النتائج المترتبة من عدم التأكد من صحة الأخبار.
- تقسم المعلِّمة الأطفال في مجموعات صغيرة، ثم تطلب منهم النقاش حول النتائج المترتبة من عدم التثبت من صحة الأخبار المنقولة إلينا.

التقويم: ممتاز=٣ ضعيف =٢ جيد=١

جدول رقم (١٦) تقييم الجلسة

أهداف الجلسة	وسائل التقييم
أن ينقد ويقيم صحة الأحداث والأخبار.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
أن يستخلص النتائج المترتبة من عدم التثبت من صحة الأخبار المنقولة إلينا.	تقييم الاداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف
يميز العلاقة المترابطة بالأحداث.	تقييم الأداء: سؤال شفهي. ٣. ممتاز ٢. جيد ١. ضعيف

في نهاية تقييم الجلسات، يتم جمع نقاط التقويم التكويني
حصل الطفل/ه على ..... نقطة.
الحد الأعلى للنقاط (٩٠).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحد الأدنى للنقاط (٣٠).

في حال حصول الطفل/ه على: ٨١ درجة أي أنه حقَّق نسبة ٩٠ ٪ من أهداف المرحلة الثانية، وهو أو هي طفل/ه تتسم بامتلاكها لموهبة لغوية تفوق أقرانها في الصف.

نتائج البحث:

بشكل عام أظهرت نتائج تحكيم البرنامج مناسبة البرنامج الإثرائي المقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًا وقابليته للتطبيق، وتعزو الباحثة أسباب ذلك في:

- إشراك جميع الأطفال في البرنامج الإثرائي في الصف الدراسي في مرحلته الأولى، وهذا يعني إتاحة الفرصة للجميع؛ لإظهار نقاط القوة في الجانب اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية؛ فالتعليم حق لجميع الأطفال؛ لتوفير الفرص اللازمة لتطوير إمكاناتهم إلى أقصى درجة.
- إضافة عنصر التعقيد والتحدي في الأنشطة اللغوية، وهذا يعني حاجة الأطفال الموهوبين إلى أنشطة لغوية تتحدى قدراتهم؛ لإظهار ودعم موهبتهم في الجانب اللغوي، وإشغالهم فيما يحقق الأهداف التعليمة بدلًا من تركهم ضحيةَ الملل والإحباط.
- تنوع الأنشطة وتدرجها في مستوى التعقيد والعمق بين المرحلتين الأولى والثانية، أي أن هناك تدرجًا في مستوى الأنشطة؛ لتنتقل بالأطفال من المستوى البسيط إلى المعقَّد، وتسمح لهم بالتدرج في العملية التعليمية.
- توظيف مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، والتي تساعد الأطفال الموهوبين على التفكير بطريقة مناسبة لسماتهم التي يتميزون بها، وهذا يدل على حاجة الأطفال الموهوبين لهذا المستوى من التفكير المعقَّد، والذي يتسمون به في جانب الموهبة.

التوصيات:

كما توصي الباحثة من خلال الدراسة كل من:

توصيات لمؤسسة موهبة ولوزارة التعليم وإدارة الأطفال الموهوبين والنوابغ:

- الاهتمام بالأطفال الموهوبين والنوابغ في مجالات غير العلوم والتقنية مثل الموهبة اللغوية والموهبة الاجتماعية والموهبة الفنية إلى آخره.، وعمل المناهج الملائمة لقدراتهم وتخصيص استراتيجيات وأنشطة المتخصصة لهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- الاهتمام بمجال الموهبة في اللغة العربية وعمليتان إثرائي وتشريعية متخصصة للأطفال الموهوبين والنوابغ في جميع المراحل التعليمية لأنها هي اللغة التي خصها الله عز وجل في كتابة المقدس القران الكريم ولغة بلادنا المملكة العربية السعودية وهي اللغة العالمية لكل مسلم.
- الاهتمام بأساليب وعمل مقاييس للكشف عن الموهبة في اللغة العربية وخصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة.
- عمل برامج إثرائية في اللغة العربية لمهارات مختلفة ومواضيع مختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة لدعم الأطفال الموهوبين لغويًا.
- الاهتمام بعمل التخصص الدقيق في مرحلة الماجستير في اللغة العربية لتعلم الأطفال الموهوبين والنوابغ.

توصيات لوزارة التعليم:

- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات في خصائص الأطفال الموهوبين والنوابغ واحتياجاتهم التعليمية والانفعالية والاجتماعية في برامج التطوير المهني للمعلمين والمعلمات.
- إضافة مواد دراسية تتعلق بتعليم فئة الأطفال الموهوبين والنوابغ وكيفية اكتشافهم وعمل الأنشطة التعليمية الملائمة لاحتياجاتهم في برامج إعداد المعلمين والمعلِّمات.
- توفير دورات لمعلِّمات رياض الأطفال لاستخدام مهارات التفكير العليا: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الاستدلالي في التعليم والتعلم في برامج التطوير المهني لمعلِّمات رياض الأطفال.

توصيات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة:

- إشراك جميع الأطفال في البرنامج الإثرائي في الصف الدراسي؛ لإتاحة الفرصة للجميع إظهار نقاط القوة في الجانب اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية.
- إضافة عنصر التعقيد والتحدي في الأنشطة اللغوية؛ لحاجة الأطفال الموهوبين الى أنشطة لغوية تتحدى قدراتهم لإظهار ودعم موهبتهم في الجانب اللغوي، وإشغالهم فيما يحقق الأهداف التعليمية بدلًا من تركهم ضحية الملل والإحباط.
- تنويع الأنشطة وتدرجها في مستوى التعقيد والعمق لتنتقل بالأطفال من المستوى البسيط الى المعقد وتسمح لهم بالتدرج في العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- توظيف مهارات التفكير العليا وحل المشكلات والتي تساعد الأطفال الموهوبين على التفكير بطريقة مناسبة لسماعهم التي يتميزون بها، وهذا يدل على حياة الأطفال الموهوبين لهذا المستوى من التفكير المعقد والذي يتسمون به في جانب الموهوب.
- استخدام استراتيجيات وأنشطة تعليمية في الفصل تلائم قدرات عقلية متنوعة لتنمية مهارات التفكير العليا المختلفة: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الاستدلالي في التعليم والتعلم للأطفال؛ لدعم حاجات الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- التنوع في مواضيع مختلفة ومصادر في اللغة العربية لتحفيز الأطفال ولإضفاء جزء من التعقيد بجانب المنهج الحكومي.
- الاهتمام بالبيئة الصفية وإثراءها بالتنوع والتحدي والتشويق والإثارة التعليمية في تعليم اللغة العربية.

المقترحات البحثية:

- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في اللغة العربية للأطفال الموهوبين لغويًّا في مرحلة الطفولة المبكرة.
- اهتمام المختصين في مجال الموهبة والنبوغ بالمملكة العربية السعودية بعمل أبحاث الأطفال الموهوبين والنوابغ في مجال الموهبة في اللغة العربية وأنواع المشكلات الأكاديمية والاجتماعية في التحصيل الأكاديمي التي تطرأ في عدم اكتشافها.
- إجراء دراسات تتعلق بتعليم الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في التعليم والتعلم.
- إجراء دراسات لمعرفة المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الموهوبون لغويًّا في مرحلة الطفولة المبكرة المحرومون من البرامج الإثرائية.
- إجراء دراسة لمعرفة أثر تقديم البرامج الإثرائية في اللغة العربية منذ الطفولة على التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة مقارنة بين الأطفال الذين قدمت لهم برامج إثرائية والذين لم تقدم لهم ومدى أثره في تطور مهارات اللغة العربية.
- إجراء دراسات عن كفاءة أداء المعلمين والمعلمات في استخدام مهارات التفكير العليا المختلف في التعليم والتعلم وعن فئات الأطفال من ذوي الاحتياجات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الخاصة وخصوصًا فئة الموهوبين والنوابغ خاصةً معلمي اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين والمعلمات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- الجغيمان، عبد الله، عبد المجيد، أسماء محمد. (٢٠٠٨). إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنينها من سن (٣-٦) سنوات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ٣١ ، ١١- ٤٨.
- الجغيمان، عبد الله. (٢٠١٨). *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- السرور، ناديا هايل. (١٩٩٨). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- اللالا، صائب كامل، اللالا، زياد كامل. (٢٠١٤). *المدخل إلى الموهبة والتفوق والإبداع*. القاهرة: مكتبة المتنبي.
- الناشف، هدى محمود. (٢٠٢١). *تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٦) *الموهبة والتفوق*. بيروت: دار الفكر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٨) *الموهبة والتفوق والإبداع*. دمشق: دار الكتاب الجامعي.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠١٤). *مناهج البحث*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- محمد، ماجدة فتحي سليم. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٤ ، ٢٤٣-٢٧٨.
- هوساوي، آسيه محمد عبد القادر، وعبد الغني، وسام يوسف. (٢٠٢١). الكفاءة الانفعالية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٧ (١٠)، ٥٦٩- ٦٣٨.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال*. الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية.
- موسى، زين الدين. (٢٠١٠). سمات الطفل الموهوب لغويًا وطرائق تنميتها. *مجلة الدراسات اللغوية*، ٦ ، ٤٣-٧٢.
- فخرو، أنيسة. (٢٠١٥). *متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين*. الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية التعليم. (٢٠٢٣). *دليل المعلمة لتطبيق معايير التعلم النمائية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية.
- ياسين، نوال حامد أحمد. (٢٠٠٦). *طرق تدريس رياض الأطفال من اللعب إلى التعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Jeong, Hea. Won. Grace. (2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to years of age)*, Ph.D. Saint Louis University, United States.
- Renzulli, Joseph. S. (2012). *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*, Gifted child Quarerly.
- Renzulli, s. joseph. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan, 92*(8), P81-88.
- Roedell, Wendy C. (1999). *Giftedness in young Children*. ERIC .
- Coleman, Mary ruth; Hughes, Claire E. (2009). Meeting he needs of gifted students within an RtI framework, *Gifted Child Today, 32*(3), 14-17.
- National Association for Gifted Children, Gifted Education Strategies, Access date, October, 20, 2021, from: http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices
- Kaplan, Sandra. Hertzog, Nancy. B. (2016). Pedagogy for Early childhood Gifted Education, *Gifted child today, 39*(3), 134-139.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

دور استراتيجية التعلم التخيلي في تعزيز مهارات القراءة للمصابين بالديسلكسيا

The role of imaginative learning strategy in enhancing reading skills for dyslexics

إعداد

عيشة نادر النمر

Aisha Nader Al-Nimr

باحثة بجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء - المغرب

Doi: 10.21608/jasht.2024.384232

استلام البحث: ٥ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٨ / ٢٠٢٤

النمر، عيشة نادر (٢٠٢٤). دور استراتيجية التعلم التخيلي في تعزيز مهارات القراءة للمصابين بالديسلكسيا. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١٥٧ – ١٧٦.

http://jasht.journals.ekb.eg

دور استراتيجية التعلم التخيلي في تعزيز مهارات القراءة للمصابين بالديسلكسيا

المستخلص:

يهدف البحث الى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى المصابين بالديسلكسيا، وتمحورت مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحثة لأهمية التعلم التخيلي لذوي صعوبات التعلم و اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات ومن خلال تجربة الباحثة والخوض في تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى المصابين بالديسلكسيا ، وبناء على ما سبق تمثلت مشكلة البحث في الإجابة عن سؤالين الرئيسيين : ما أثر استخدام على استراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا وهل يمكن التنبؤ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجية التعلم التخيلي وتحصيل المصابين بالديسلكسيا وقد استعرضت الباحثة أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة واستعرضت مجموعة من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة، ذوي صعوبات القراءة، استراتيجية التعلم التخيلي.

Abstract:

The research aims to identify the effect of using imaginative learning strategy in improving reading skills for dyslexics. The problem of the study revolved around the researcher's observation of the importance of imaginative learning for people with learning difficulties and the researcher's review of many studies and through the researcher's experience and delving into investigating the effect of using the imaginative learning strategy in improving reading skills for people with dyslexia. Based on the above, the research problem was represented in answering two main questions: What is the effect of using the imaginative learning strategy in improving reading skills for people with reading difficulties (dyslexia) and is it possible to predict the existence of statistically significant differences between the use of the imaginative learning strategy and the achievement of people with dyslexia? The researcher reviewed the most important theoretical concepts related to the

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

subject of the study and reviewed a group of studies related to the subject of the study.

المقدمة:

أصبح التطور سمة من سمات العصر الحالي الذي يفرض مسؤوليات إضافية على العملية التربوية والمؤسسات التعليمية كونها تمثل البنية الأساسية في تكوين الفرد واعداده لضرورة مراجعة أهدافها وبرامجها وأساليبها وطرائقها المستخدمة لأجل مواكبة ذلك التطور، ومع زيادة الاهتمام بعملية التربية وبالمؤسسات التعليمية، صار ينبغي الاهتمام بالمعلمين العاملين فيها، عن طريق زيادة فاعليتهم، لما لها من نتائج إيجابية على المتعلم، فظهرت العديد من الطرائق والإستراتيجيات الحديثة التي شملت طرائق مختلفة، وأن لهذه الإستراتيجيات الحديثة أثر على مخرجات العملية التعليمية بالإضافة إلى تمتع هذه الإستراتيجيات بمجموعه من الخصائص الإيجابية ومن هذه الإستراتيجيات استراتيجية التعلم بالتخيل .

إذ تعد استراتيجية التخيل من أهم الاستراتيجيات التي تجعل الطلبة محور العملية التعليمية، وتثير مشاركة فاعلة وحقيقية كونهم يمارسون نوعين من التخيل، الأول هو التخيل المشتت الذي يقود إلى أحلام يقظة مشتتة، والثاني هو التخيل الإبداعي الذي يقودهم إلى رسم لوح فني أو إبداع قصيدة أو حل مسألة، وأن التعلم عبر التخيل هو أشبه بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في الذاكرة ولمدة أطول والتخيل يعطي معلومات وحقائق وعلاقات اضافة الى انه يمثل مهارة تفكير ابداعية تقود الى اكتشافات طرق جديدة (ابو السميد وعبيدات،)٢٠٠٥.

وتحتاج استراتيجية التعلم التخيلي الى قدرة الطالب على توليد طاقاته والقدرة على تكوين الافكار وزيادة المرونة والإبداع، إضافة الى إطلاق العنان لأفكاره، ويجسد التخيل القدرة على الإبداع والابتكار والخروج عن المألوف كما أنه يمثل بنية افتراضية عناصرها من نسج الخيال ويتطلب تحقيقها جملة من الشروط والعناصر والعوامل المساعدة ومعرفة علمية كافية ويمكن توظيف ملكة الخيال للارتقاء بمستوى التفكير والتدريب للمساعدة في زيادة القدرات الإبداعية مثل (الطلاقة، الأصالة، المرونة) والميل إلى معرفة التفصيلات.

وللتخيل أهمية كبرى في تدريس ذوي صعوبات القراءة إذ من الصعب إكساب الطلبة ذوو الصعوبات التعلمية مهارة من خلال تدريسها عن طريق الحفظ والتلقين التي لا تحقق سوى جزء من أهداف دراسته فهذا بواقعه لا ينمي مهارات تفكير بشكل عام وخاصة التفكير الإبداعي، وأن مادة القراءة هي من أكثر المواد التي بحاجة إلى نشاطات تعليمية لكون المادة روتينية ومملة بالإضافة إلى إمكانية إثراء مناهجها وطرق تدريسها بالمواقف المحفز ة للتعلم.

فأصبح هدف تنمية مهارات التخيل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس المواد الدراسية بصفة عامة، ومادة القراءة للطلبة ذوو صعوبات التعلم بصفة خاصة فإذا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كان الخيال أمرا مهما وضروريا في تعلم جميع المواد الدراسية فهو أكثر ضرورة في تعلم القراءة كونها تمثل أساس وأولى العمليات التعليمية ولدورها البارز في أداء المهام الدراسية بسرعة ودقة وإتقان، وهذا الإتقان يسهم في مساعدة الطالب على فهم الأفكار والمفاهيم.

ومن أهم التوصيات التي جاءت في دراسة كاظم (٢٠١١) إدخال استراتيجية التخيل ضمن ما يخطط له في الدورات التي يقيمها الإعداد والتدريب للمعلمين والمدرسين خصوصا ضمن وزارة التربية، وأن يهتم بهذه الاستراتيجية في عملية تأليف الكتب المنهجية الجديدة لمواكبة التطور والتنوع في طرائق التدريس ودراسة رزوقي (٢٠١٦) التي اكدت على أنه لابد من استخدام استراتيجيات تقوم على إثارة تفكير الطالب ومحاولة استخدام التفكير الابتكاري والإبداعي لتنمية مهاراته واستخدام المدرسين نظام بلوم في أعلى مستوياته (التحليل والتركيب والتقويم) بالإضافة الى استخدام أسلوب طرح الأسئلة المتعددة والمفتوحة وعدم التقيد بالأسئلة الضيقة وذلك لتنمية مهارات تفكير الطالب وتكون هكذا استراتيجيات ذات أثر على الطالب وعلى نتاجات التعلم المتميزة بالتحصيل.

مشكلة البحث:

تبعاً لحاجات المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم واهتماماتهم، كان من الضروري العمل على بناء برامج تدعم طرق تدريس حديثة لمواجهة حالات صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من خلال ربط الفهم بالأبنية والعمليات المعرفية، واستعادة الصور العقلية المختلفة، لكي تصبح عملية التعلم حقيقية باعتمادها على الذاكرة طويلة المدى، ومن منطلق الاعتقاد السائد بامتلاك الطلبة القدرة على التعلم بفاعلية وسهولة اذا كانت أساليب التدريس مناسبة لأنماط التعلم.

وقد لاحظ الباحثون اثناء عملهم في وزارة التربية والتعليم أن المناهج والنظام التعليمي بشكل عام لا يهتم كثيراً بموضوع الخيال لدى الطلبة، وهنا جاءت أهمية دراسة وبحث استراتيجية التعلم التخيلي التي تقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه، ويتم توجيه المتعلمين لبناء صور ذهنية غنية، ويتم العمل على التكامل بين الحواس الخمس، فيتم دمج الرائحة والمذاق والإحساس والملمس والصوت داخل الصورة الذهنية التي يتم بناؤها. (سعيدي، البلوشي ،٢٠٠٨).

وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات العالمية في التدريس من خلال استخدام المداخل والأساليب والاستراتيجيات والقائمة على التخيل لمساعدتهم للتخلص من الصعوبات التي يعانون منها، والتخلص من الطرق السلبية والتقليدية في التعليم، وتجعلهم أكثر اندماجاً، وأكثر انهماكاً ونشاطاً في العملية التعليمية.

ومن خلال ملاحظة الباحثة لأهمية التعلم التخيلي لذوي صعوبات التعلم و اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات ومن خلال تجربة الباحثة والخوض في تقصي أثر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى المصابين بالديسلكسيا، وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما أثر استخدام على استراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)؟

أسئلة الدراسة:

١- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التخيلي على تحصيل ذوي صعوبات القراءة؟

٢- هل يمكن التنبؤ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجية التعلم التخيلي وتحصيل المصابين بالديسلكسيا؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على أثر استراتيجية التعلم التخيلي في تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة.

٢- -محاولة التعرف ع الدور الذي يمكن ان تسهم به عملية التخيل في تحسين مهارات القراءة لدى المصابين بالديسلكسيا.

أهمية الدراسة:

١. قد تفيد الدراسة الحالية وزارة التربية والتعليم وذلك بتضمين استراتيجيات حديثة ضمن المناهج الدراسية للمراحل الدراسية والمواد الدراسية المختلفة منها استراتيجية التعلم التخيلي.

٢. قد يفيد البحث في تقديم إطار نظري يتناول إستراتيجية التعليم التخيلي وأثره في تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة من حيث إتاحة مشاركة فاعلة وحقيقية من الطالب، وإن ما نتعلمه عبر التخيل هو أشد بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا.

٣. - من المؤمل أن تثري الدراسة الحالية المكتبات العربية والمحلية وعَدها مرجعاً لدراسات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

•الاستراتيجية The strategy:

-عرفها (الرفاعي، ٢٠١٢) بأنها مجموعة من الإجراءات، والفعاليات، والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعليمية من المعارف والمعلومات، والقيم والاتجاهات، والسلوكيات، والمهارات "

•التعلم التخيلي imaginative learning:

-عرفه (كاظم، ٢٠١١) بأنه " أنه ترجمة لمادة الكتاب الى صورة ذهنية عند الطلبة بإغلاق اعينهم وتصورها ثم دراستها في الحصة فيخترعون لوحا داخليا خاص بهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

او شاشة تلفزيونية في أذهانهم وبإمكانهم أن يعرضوا ما هو مدون في اللوح العقلي ألي مادة يريدون تذكرها "

-يعرف (قطاوي، ٢٠٠٧) التعلم التخيلي بأنه " نشاط ذهني يقوم به الطلبة من خلال تحويل المادة إلى صور ذهنية في أدمغتهم عن طريق اختراع لوح داخلي في داخل أنفسهم ويقومون بعرض ما هو موجود على هذا اللوح العقلي ألية مادة يريدونها سواء أكانت اللغة العربية، او الرياضيات، او المفاهيم التاريخية، ويعتبر التخيل ذا قيمة تعليمية فهو يساعد على تنمية التفكير.

•مهارات القراءة reading skills:

-يعرفها (جابر، ٢٠٠٢) بأنها " القدرة على حل الرموز و فهمها، والتفاعل معها ، واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ ، والانتفاع بها في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية الى سلوك يتمثله القارئ "

•المصابين بالديسلكسيا **Dyslexic people:**

-يعرفان (Rea Reason and Ren Boot 1994, p.11) صعوبات القراءة الخاصة بأنها " القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى"

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: استراتيجية التعلم التخيلي

تخيل حدث او تصور جسم او موقف في مخيلة الفرد، يتم اصطحاب المتعلمين في رحلة تخيلية يكلفوا من خلالها بالقيام بتركيب عدد من الصور الذهنية او التأمل في سلسلة من الاحداث التخيلية تتطلب هذه الاستراتيجية وجود موجة او قائد يوجه المتعلم عبر عملية التفكير.

مفهوم التعلم التخيلي:

يعرف قطاوي (٢٠٠٧): التعلم التخيلي بأنه نشاط ذهني يقوم به الطلبة من خلال تحويل المادة إلى صور ذهنية في أدمغتهم عن طريق اختراع لوح داخلي في داخل أنفسهم ويقومون بعرض ما هو موجود على هذا اللوح العقلي ألية مادة يريدونها سواء أكانت اللغة العربية، او الرياضيات، او المفاهيم التاريخية، ويعتبر التخيل ذا قيمة تعليمية فهو يساعد على تنمية التفكير.

وعرفته الجدبة (٢٠١٠): على أنه عملية صياغة أفكار في العقل ثم تخيلها وتحويلها إلى صور واقعية عن طريق التخيل.

وعرفته الطوطو (٢٠١٣): إنه نشاط عقلي يتم عن طر يق عمليات ربط بين مكونات الذاكر ة والادراك وبين الصور والخبرات السابقة والماضية فتتكون نتيجة لذلك بعض الأشكال العقلية الجديدة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وعرفه الحارثي (٢٠١٧): بأنه الركن الأساسي في التفكير الموجه وهو من أهم العمليات التي يقوم عليها فأهميته الأساسية هي تركيب عناصر الخبرات السابقة في كل جديد فيؤدي هذا إلى زيادة في

فرص ممارسة العمليات ا كتشاف الذات من خلال لغة التعبير والتواصل مع الاخرين وفهمهم للتوصل إلى معرفة أكثر للمواد المعرفية والعمل على تنمية المهارات العقلية والقيام بمعالجة التأثيرات البيئية فيؤدي هذا إلى استخدام التخيل في الغرفة الصفية.

أهمية التخيل كاستراتيجية تدريس:

إن البيئة الواقعية تعرفنا في تفاصيلها بحيث لا نستطيع الانفصال منها، وإن الابتعاد عنها، والانفصال قليلاً يسمح لنا بالتحليل في آفاق جديدة لم تكن ببالنا، وقبل أن نتحدث عن التخيل كاستراتيجية في التدريس، لابد من توضيح أهمية التخيل واستخدامه في العمل الصفي.

إن التخيل كاستراتيجية تدريس يمكن أن يحقق ما يلي:

١- يثير مشاركة فاعلة وحقيقية من الطالب، فإن الطالب يتخيل نفسه شاعراً، أو سجيناً، أو نقطة زئبق ،أو بذرة قمح فإنه يصبح طرفاً فاعلاً في سلوك هذه الأشياء.

٢- إن ما نتعلمه عبر التخيل هو أشد بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا.

٣- التخيل يعلمنا معلومات وحقائق وعلاقات، ولكنه أيضاً مهارة تفكير إبداعية يقودنا إلى اكتشافات وطرق جديدة.

٤- التعلم التخيلي، تعلم إتقاني لأننا نعيش الحدث ونستمع به كما أنه يستفز الجانب الأيمن من الدماغ، إضافة إلى الجانب الأيسر.

التخيل كاستراتيجية تدريس:

إن ممارسة التخيل واستخدامه في الفصل يتطلب توفير عدد من الشروط مثل:

١- ممارسة التخيل في مكان مريح، هادئ الألوان والإنارة بعيد عن الصخب والضجة.

٢- يتطلب توفر وقت كاف يتلاءم مع موضوع التخيل، علماً بأننا نستطيع أن نمارس التخيل في جزء من الدرس، حسب أهدافنا.

٣- يتطلب التخيل وجود مرشد يقود هذا التخيل، ويعطي توجيهات في أثناء التخيل، للانتقال من مرحلة إلى أخرى ومن وضع إلى آخر.

٤- يحتاج التخيل إلى تدريب ذاتي يقوم به الطالب، ويتخيل أوضاعاً مريحة أو يتأمل شيئاً يحبه، ويمكن لمعلم أن يدرب الطلبة ويضعهم في مواقع يمكن أن يتخيلوا فيها.

٥- ربما يحتاج التخيل إلى وضع مريح، يسترخي فيه الطالب وقد يغمض عينيه في أثناء التخيل.

٦- كما يحتاج الطالب إلى أن يفرغ ذهنه تماماً، ويفكر في موضوع التخيل فقط.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نماذج الدروس بأسلوب التخيل:

يمكن أن يقوم درس التخيل بأسلوبين:

١- التخيل كملاحظ أو مراقب لشيء يحدث خارجياً.

٢- التخيل كشخص يعيش الحدث نفسه ويتوحد معه.

مميزات التعلم التخيلي:

يتمتع التعلم التخيلي بالعديد من المميزات يميل إلى استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأحداث وأنه يتوسط بين الأدراك الحسي والتفكير العقلي بالإضافة إلى وجود شبه بين التخيل العقلي مع الإدراك الحسي لأنهم يحتاج كل منهم إلى كم كبير من المعلومات الحسية في بناء التمثيل العقلي واحاطة بالمعنى والنواحي الظاهرية للموضوع، ولكن تتفوق إستراتيجية التخيل الى الصور الحسية في مستويات عديدة كالتذكر وحل المشكلات (ابو ناشي، ٢٠٠٨).

١) يتم تحفيز الطلاب لتوليد صورة ذهنية خاصة بهم من موضوع الدرس.
٢) يكون الطلاب صوراً ذهنية مباشرة حول الأفكار والمفاهيم تساعدهم على تذكر المعلومات.
٣) هذه التقنية مفيدة لهم ومحفزة ويصبح الطالب أكثر تهيئة قبل تقديم الدرس من قبل المعلم.
٤) مناسبة لجميع المراحل التعليمية ولأي محتوى من محتويات المادة الدراسية.
٥) تراعي اهتمامات الطلاب البصريين وتجعلهم أكثر فاعلية أثناء القراءة. (الشمري،٢٠١١)

إن ممارسة التخيل واستخدامه في الفصل يتطلب توفير عدد من الشروط مثل:

١. يمارس التخيل في مكان مريح، هادئ الألوان والإنارة بعيد عن الصخب والضجة.
٢. يتطلب توفر وقت كاف يتلاءم مع موضوع التخيل، علماً بأننا نستطيع أن نمارس التخيل في جزء من الدرس حسب أهدافنا.
٣. يتطلب التخيل وجود مرشد يقود هذا التخيل، ويعطي توجيهات في أثناء التخيل ، للانتقال من مرحلة إلى أخرى ومن وضع إلى آخر.
٤. يدرب الطلبة ويضعهم في مواقع يمكن أن يتخيلوا فيها.
٥. ربما يحتاج التخيل إلى وضع مريح، يسترخي فيه الطالب وقد يغمض عينية في أثناء التخيل.
٦. كما يحتاج الطالب إلى أن يفرغ ذهنه تماماً، ويفكر في موضوع التخيل.(عبيدات ؛أبو السميد،٢٠١١)

المحور الثاني: مهارات القراءة

للقراءة مهارات ينبغي أن تنمى لدى المتعلمين من خلال دروس القراء في مراحل التعليم المختلفة وإهمال تعليم هذه المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة تؤدي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الى فشل تعلمها في المراحل التي تليها؛ فتعلم القراءة عملية نمو متدرج تعتمد كل خطوة منها على التنمية المستمرة للمرات الأساسية أقصى نجاح ممكن في تعلم القراءة (يونس، فتحي؛ الناقة، محمود؛ طعيمه، رشدي، ١٩٩٦)

وتعرف المهرة بأنها: "القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية تؤثر على جودة الأداء الكلي".(Cottrell, , 1999)

وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه المهارات:

١ -مهارات ترتبط بالجانب المعرفي لعملية القراءة:

تشتمل الجانب المعرفي لعملية القراءة مهارتي: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة، ومهارة

نطق هذه الرموز، وفيما يلي بيان بهاتين المهارتين:

أ- مهارة تعرف الرموز اللغوية المكتوبة: يؤكد "مارتن وآخرون"، أن القراءة عملية عقلية

تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني؛ مما يجعل العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة (مارتن هنلي، وآخرون، ٢٠٠١) ويقصد بهذه المهارة إدراك الرموز اللغوية المكتوبة وتمييزها، وتشمل هذه ال مهارة تعرف الحرف والكلمة والجملة، وتتضمن هذه المهارة عدداً من المهارات الفرعية، وهي : (يونس، فتحي، الناقة، محمود، حافظ، وحيد ٢٠٠٦) التعرف على أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، وكذلك التعرف على أشكال الكلمات والتمييز بينها كل في مواقعه المختلفة أي القدرة على تحليل الكلمات المكتوبة بصرياً.

- ربط الصوت بالرمز المكتوب.
- تعرف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها.
- تعرف علامات الوقف والوصل في النص المكتوبة.

ويؤثر في مهارة تعرف الرموز اللغوية المكتوبة لدى القارئ العوامل التالية:

- حركة العين: فعندما يقرأ القارئ تتحرك عينيه في سلسلة من الحركات، مع تثبيت لحظي للعين في نهاية كل حركة، وعندها يفكر القارئ في المعنى للرموز، وتنقسم حركة العين إلى:

حركات التقدم التي تبدأ من حيث انتهى البصر في الحركة من اليمين إلى اليسار، وحركة التحقق وتكون حيث انتهى البصر في الحركة السابقة إلى الخلف، وزيادة عدد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حركات التحقق أثناء القراءة يظهر أن القارئ يعاني صعوبة في قراءة المادة المقروءة (عصر، حسنى، ٢٠٠٠) وهناك كذلك الوقفات التي يقوم بها القارئ للتفكير والتدبر.

- استخدام السياق في تعرف الكلمات: يختلف الأطفال عن الراشدين من حيث القدرة على

استخدام السياق في تعرف الكلمات، ويرجع ذلك للنضج العقلي وطبيعته في كل مرحلة عمرية، ومن الضروري أن تقدم الكلمات الجديدة للمتعلم تدريجياً لأنه قد يستطيع أن يتعرف الجملة التي تحتوي على كلمة واحدة جديدة، ولكنه قد يعجز عن تعرف جملة تحتوي على كلمتين جديدتين (يونس، فتحي، ٢٠١٤)

- الذاكرة: للذاكرة دور مهم في تعرف الكلمات، فتعد مخزن للصور البصرية عن الرموز

والكلمات التي ينبغي وجودها لفهم الجملة؛ فإن تعرف الأسباب المؤدية للنسيان، سوف يجعل

القارئ يكتشف بنفسه كيف يتغلب عليها ويضع الآليات التي تعينه على ذلك. ومن أهم أسباب النسيان: تأثير ما تختزنه الذاكرة من أفكار نتيجة قراءة سابقة على ما يقرأ بعدها مباشرة، لذا ينبغي على القارئ الفصل بين القراءتين. ومنها الأثر النفسي وعليه بعدها البدء في القراءة. (يونس، فتحي، ٢٠١٤)

- مهارة نطق الرموز اللغوية المكتوبة: ويقصد بمهارة نطق الرموز اللغوية المكتوبة هو أن يعبر القارئ صوتياً عن الرموز اللغوية المكتوبة أو المطبوعة بما يقابلها من أصوات؛ ومن ثم ينطق صوت الحرف نطقاً صحيحاً سواء كان هذا الحرف منفرداً أو في كلمة، وتتضمن مهارة النطق عدداً من المهارات الفرعية، من أهمها (الراشد، خالد، ٢٠٠١)

مهارات النطق: وتتمثل فيما يلي:

- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- نطق الأصوات مضبوطة بالشكل.
- الوصل أو الوقف في مواضعه الصحيحة.
- تنويع نبرات الصوت بما يتناسب والمعنى.
- مراعاة علامات الترقيم ودلالاتها في الأداء الصوتي.
- نطق اللام الشمسية والقمرية بشكل واضح.
- نطق الكلمة المعرفة بـ(أل) التي دخلت عليها (ل) و(ب) و(ف) و(ك)، مثل: الوطن (للوطن) و(بالوطن) و(فالوطن) و(كالوطن).
- نطق الكلمات بدون تداخلها مع غيرها.

مهارات الطلاقة والسلاسة: وتتمثل فيما يلي:

- تنظيم التنفس في أثناء القراءة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- التسكين عند الوقف.
- خلو القراءة من أخطاء الكلام مثل: (التأتأة – اللجلجة – الثأثأة).
- نطق الحروف المكونة للكلمات دون إسقاط، أو إبدال، أو تكرار، أو إضافة.
- القراءة بسرعة مناسبة.
- ضعف التردد أثناء القراءة.

١ -مهارات ترتبط بالجانب الفكري العقلي لعملية القراءة: يتمثل الجانب الفكري العقلي لعملية القراءة في تلك العمليات العقلية التي يقوم بها القارئ بهدف فهم الرموز اللغوية المكتوبة، وتتمثل في مهارات الفهم القرائي ومهارات
السرعة في القراءة.

أ. مهارات الفهم القرائي: يعد الفهم القرائي محور العملية القرائية، فهو يعمل على توسيع خبرات
الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة، التي تسعى
إلى تغيير دور الطالب في العملية التعليمية، من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط الفاعل،
الذي يتذكر، ويربط، ويفسّر، ويحلل، وينقد أو يُقيّم.

المحور الثالث: المصابون بالديسلكسيا

إن العسر(القصور) القرائي قد يحصل نتيجة عدة عوامل، إما لذكاء متدنٍ، أ ونقص في النظر و السمع، أو إعاقة عصبية، أ وجسدية، أو مشكلات اجتماعية، أو عاطفية، أو حرمان اقتصادي، أو انعدام فرص التعلم، ولا سبيل إلى تشخيص العسر القرائي إلا إذا أمكن استقصاء هذه الأسباب واحداً تلو الآخر، وقد أرجعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٥م) الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى خمسة محاور هي: الكتاب المدرسي، والتلميذ، والمعلم، والبيئة المدرسية، -وأخيراً - الأسرة والبيئة الاجتماعية.

وقد أكدت الدراسات أهمية وفاعلية معالجة هذه الفئة من التلاميذ، وركزت على ضرورة الاهتمام بهم في مراحل عمرية مبكرة؛ إذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من التلاميذ إيجابياً على محاولات تصحيح صعوبات التعلم لديهم، وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم، ويعتبر الفشل في تعلم مهارات القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ حيث إن ٨٠ %من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن يعيشون حالات صعوبات في القراءة. (الميلادي، ٢٠٠٨م)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويذكر السيد (٢٠٠٣) أشكال صعوبات تعلم القراءة في صعوبة:
تمييز الكلمات البصرية، وتسمية الحروف، والربط بين الحرف وصوته، والتوصيل بين الحروف والكلمات، وتحليل الكلمات الجديدة، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة، ونطق الوحدات الصوتية، والتمييز السمعي، وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، والغلق باستخدام مؤشراتا لسياق. وكذلك يعاني التلاميذ ذوو صعوبات القراءة كما يورد (حسين، ٢٠٠٧م)
الصعوبات التالية:
١. صعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات، والمقاطع المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى؛ مما يؤدي إلى صعوبة الفهم القرائي.
٢. صعوبة المزج السمعي لصوت ضمن أصوات أخرى من الكلمة الكاملة؛ حيث يفتقر ذوو الصعوبات إلى القدرة على استكمال حروف الكلمات ناقصة.
٣. صعوبة الترابط السمعي؛ حيث يعاني ذوو الصعوبات من صعوبة تعرف الحروف، والكلمات والتمييز بينها.
٤. صعوبة التتابع السمعي؛ وتتمثل في عدم قدرة ذوي صعوبات القراءة على تذكر ترتيب الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، ومن أمثلة ذلك ترتيب الحروف الأبجدية.
٥. صعوبة الترابط السمعي فلا يستطيع ذوو صعوبات القراءة الرب طبين الكلمات التي يسمعونها. وفي ذات السياق،
أوضحت دراسة راشد(٢٠٠٧م) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات النطق؛ والتي تمثلت في حذف حرف، أو أكثر من الكلمة، وإبدال حرف بحرف غير موجود بالكلمة، وإضافة حرف إلى الكلمة، وعكس الحروف داخل الكلمة، وحذف بعض الحروف أثناء القراءة، والقراءة المتقطعة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

وقريباً مما سبق، تؤكد دراسة إدريس(٢٠٠٤م) على أنهم يعانون من صعوبات في نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وإضافة حرف، أو كلمة، وحذف حرف، أو كلمة، وتكرار حرف أو كلمة، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين بأنواعه، والحروف المضعفة، والكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق، والكلمات ا لتي تتضمن حروفاً تنطق ولا تكتب، ويضيف سليمان (٢٠٠٥م) أن التلاميذ، أو الأطفال

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في عملية التشفير الأور وثو جرافي، أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص المميزة بين الأشكال الكتابية أو الإملائية المتشابهة، سواء أكانت عند مستوى الحرف أم الكلمة وأيضا لديهم مشكلة في الشتفيرالفونيمي (الصوتي)، أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص الفارقة والمميزة بين الأصوات المتشابهة على مستوى الحرف، أو الحرف، أو المقطع الصوتي، أو الكلمة، وكذلك مشكلة التحليل الصوتي، أي الدقة والسرعة في تجزئة الوحدات الصوتية إلى أجزاء صغيرة يمكن التجميع بينها بسرعة وسهولة. رغم الاتفاق الكبير بين أغلب الدراسات والأدبيات التربوية في تحديد أشكال الصعوبات القرائية وأنواعها لدى التلاميذ، إلا أن الباحث يرى ضرورة التفصيل والتدقيق عند تطبيق هذه الصعوبات على واقع التلاميذ؛ بمعنى أنه يجب على المعلم المختص في صعوبات التعلّم، أو معلم اللغة العربية أن يركز مع كل طالب على أبرز صعوبة يعاني منها، فالتلاميذ بلا شك يتفاوتون في ذلك ولكل واحد منهم لابد من طريقة وأسلوب معين يختلف عن غيره، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج المرجوة.

الدراسات السابقة:

ركزت دراسة لورانس وروبول وإيزابيل (٢٠٠٤) RobolLowrance, & Isabell إلى تحديد كيفية تأثير سرد القصة دون وجود الكتاب وقراءتها بوجوده في تنمية التخيل واستيعاب القصة لدى الطلبة الصغار، حيث استخدموا المنهج التجريبي للدراسة ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ، فتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالب قد استمعوا لمجموعة قصصية بلغ عددها (٢٩) لمده (١٢) اسبوع ، وزعت إلى مجموعتين ، استمعت المجموعة الأولى للقصص دون وجود الكتاب، واستمعت الثانية للقصص بشكل مقروء من الكتاب، وطلب إليهم تخيل الموقف السردي ، وجرى استخدام أدوات الدراسة الممثلة بمقياس اللغة واستيعاب القصة، واستخدام برنامج التحليل المنهجي لنصوص اللغة الحاسوبي ، وتم إعادة السرد واستيعاب القصة التقليدية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن سرد القصص وقراءتها قد حقق نتائج ايجابية في اكتساب اللغة علاوة على إكساب الطلبة قدرة على إعادة رسم الأحداث ذهنيا وتفعيل العمليات العقلية العليا لديه كالاستنتاج و التنبؤ و تركيب الاحداث و اظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كالاستنتاج ، والتنبؤ ، وتركيب الاحداث. وأظهرت أيضا المجموعتين التي درست باستخدام سماع القصص بوجود الكتاب والأخرى التي سمعت القصص دون وجود كتابها، لصالح

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المجموعة التي سمعت القصص دون وجود الكتاب، حيث تميزت بمهارات التخيل عن المجموعة الأخرى، وقد اوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجية سرد القصة في التدريس، وخاصة في مراحل التعليم الدنيا.

وقد اجرى Hagen, Pamela Anne (٢٠١٤) دراسة بعنوان مشاركة طلاب المرحلة الابتدائية في الرياضيات من منظور التعليم التخيلي وتبحث هذه الرسالة في مشكلة مشاركة الطلاب في الرياضيات الابتدائية من خلال الإطار النظري الخاص للتعليم التخيلي، و شارك الطلاب البؤريون الخمسة في مقابلة شبه منظمة فردية وجماعية مع المعلم / الباحث، و استخدمت الدراسة طرق دراسة الحالة النوعية المفيدة؛ اشتملت مصادر البيانات على مجلات الرياضيات للطلاب، جمعت الدراسة بيانات وصفية غنية تركز على إبراز منظور الطلاب لتجربتهم. تشير النتائج إلى أن الطلاب أظهروا تفاعلًا إيجابيًا مع الرياضيات وأن نظرية IE، التي استخدمت خيال الطلاب واستجاباتهم العاطفية، سمحت بنقاط وصول متعددة يمكن من خلالها التواصل مع المفاهيم الرياضية. ثلاثة استنتاجات من الدراسة هي أن الطلاب وسعوا وعيهم الرياضي من خلال إجراء مجموعة متنوعة من الروابط، وكانوا قادرين على تطوير الثقة بالنفس في تعلمهم للرياضيات باستخدام العواطف والخيال، وكانوا قادرين على استخدام الأدوات المعرفية، وخاصة الشعور بالدهشة، للتعامل مع الرياضيات.

كما اجرى كل من Nurdiana، Johari،Abdullah (٢٠١٥) دراسة بعنوان وجود إطار عمل بديل في الخيال العلمي للطلاب حول مفهوم المادة على المستوى دون المجهري: الخيال الكلي وهدفت الدراسة الى تحديد الإطار البديل الموجود في خيال الطلاب حول مفهوم المادة على المستوى دون المجهري من خلال تصميم تقنيات أخذ العينات الهادفة، تمت مقابلة ما مجموعه ١٥ طالبًا للحصول على البيانات، و تم استخدام البيانات من وثيقة التحليل لتقوية المقابلة. ويتم تحليل البيانات النوعية باستخدام استراتيجية التحليل النظري القائم على أسس وظهر النتيجة وجود إطار بديل في الخيال العلمي للطلاب، وتمت التوصية كالتالي: يجب تعزيز التركيز على المفهوم العلمي على الخيال حتى يتمكنوا من إتقان مفاهيم الكيمياء على المستوى دون المجهري، يشير ملخص الآثار المترتبة على الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة إلى ربط خيال الطلاب بمفاهيم العلوم ذات الصلة حتى يتخيلوا وفقًا لقدراتهم الخاصة وميلهم إلى الاهتمام، فهم لا يزالون يحافظون على المنظور العلمي في سياق خيالهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بينما اجرى الحارثي (٢٠١٧) دراسة بعنوان أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس في المملكة العربية السعودية هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التخيلي في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، و اتبعتا لدراسة المنهج شبه التجريبي وفق التصميم من نوع قبلي و بعدي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٥٠ طالب من طلاب الصف السادس الابتدائي من مدرسة الأمير فيصل الابتدائية للذكور، و تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع العينة لمجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد أفرادها ٢٥ طالبا درسوا باستخدام إستراتيجية التخيل، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها ٢٥ طالبا درسوا بالطريقة الاعتياديةً.ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعادة صياغة دروس الوحدة السابعة التنمية في وطني في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي وفق إستراتيجية التخيل، واستخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما تبين وجود أثر لاستخدام إستراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وركزت دراسة خوالدة (٢٠١٧) إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث تكونت عينة الدراسة بصورة قصدية من (31) طالبة من طالبات مدرستين تابعتين لمحافظة المفرق، بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (١٦) طالبة ، و (١٥) طالبة في المجموعة الضابطة، وأعدت الباحثة اختبارين أحدهما لقياس مهارات الوعي الصوتي، وآخرً لقياس مهارات التفكير التخيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الوعي الصوتي مجتمعة وكل منها منفردة واختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق نموذج عمليات الاستماع التكاملي في التدريس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

و أكدت دراسة الحسامية (٢٠١٧) و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، بتصميم عشوائي، حيث تم اختيار أفراد الدراسة بصورة قصدية من مدرسة أم عبهرة الثانوية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء وادي السيرفي الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧/٢٠١٦ ، وتكون أفراد الدراسة من (٦٠) طالب و طالبه من طلبه الفصل الثالث الاساسي، وجرى تقسيمهم عشوائيا إلي مجموعه تجريبيه مكونه من (٣٠) طالبا و طالبه ، ومجموعة ضابطه مكونه من (٣٠) طالبا و طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل البرنامج مع الذكاء البصري - المكاني في تنمية مهارات التفكير التخيلي لصالح الطلبة من فئة الذكاء البصري - المكاني المرتفع ، وأظهرت و جود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج في تنمية مهارات التحدث، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل البرنامج مع الذكاء البصري - المكاني في تنمية مهارات التحدث لصالح الطلبة من فئة الذكاء البصري - المكاني المرتفع، وقد اوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على توظيف البرنامج التعليمي القائم على الألعاب اللغوية والحركية في التدريس.

بينما قام كل من Alamina، jeen (٢٠١٨) بدراسة بعنوان فاعلية استراتيجية التدريس الممتد للخيال في تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب حول طبيعة المادة الجسمية وهدفت الدراسة الى تحديد فعالية استراتيجية التدريس الممتد للخيال في تصحيح المفاهيم الخاطئة للطلاب حول الطبيعة الجسيمية للمادة في المدارس الثانوية العليا في ولاية ريفرز. تم اعتماد تصميم شبه تجريبي - اختبار بعدي مجموعة ضابطة باستخدام اثنين وتسعين (٩٢) مدرسة ثانوية ٣ طلاب كيمياء من فصل سليم كعينة. كان الاختبار التشخيصي للمفاهيم الخاطئة المكون من أربع طبقات والمسمى "اختبار تشخيص سوء فهم طبيعة المادة الجسيمية" الذي طوره الباحث هو الأداة المستخدمة لتشخيص سوء فهم الطلاب لطبيعة المادة الجسمية، وتوصلت النتائج الى اكتشاف أن استراتيجية التدريس الممتدة للخيال تسببت في انخفاض كبير في المفاهيم الخاطئة للطلاب حول الطبيعة الجسيمية للمادة. كان هناك فرق معنوي في متوسط درجات المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب حول الطبيعة الجسيمية للمادة للمجموعات التجريبية والضابطة مما يؤكد فعالية استراتيجية التدريس الممتد للخيال في تصحيح

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب. بناءً على النتائج، تمت التوصية بضرورة أن يتبنى المعلمون استراتيجية تعليمية للتغيير المفاهيمي في تدريس مفاهيم الكيمياء المجردة لتعزيز فهم الطلاب وتحفيزهم.

و اجرت هاشم (٢٠١٩) دراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تدريس مادة التاريخ على التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق و هدفت الدراسة التعرف الى أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس مادة التاريخ على التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الإعدادي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مدرسة الأوائل الثانوية للبنات، وزعت الى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من)٢٠)طالبة تم تدريسهن باستخدام استراتيجية التعلم التخيلي، و مجموعة ضابطة تكونت من(٢٠) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم أعداد اختبار تحصيلي مكون من (٤٥)فقرة من نوع الاختيار من متعدد و التأكد من صدقه وثباته، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمجوعتي الدراسة تعزى استراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التخيلي .

واجرى كل فرمان والسكماني (٢٠١٩) دراسة بعنوان أثر استراتيجيات التفكير المقلوب والتخيل الموجه في تحصيل طلاب الصف الخامس علميًا وأدبيًا ونصوصًا وهدفت الدراسة إلى معرفة: أثر استراتيجيات التفكير المعكوس والخيال الموجه في فئة الطلاب الخامس علميًا في الأدب والنصوص، اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا مع تحكم جزئي من ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبية) وثالثة دقيقة. اختارت مدرسة تلاتولا الاعدادية للبنات من بين المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل. بلغ عدد طلاب الصف الخامس ١٣٦ طالباً، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (٤٦) ستة وأربعين طالباً تدرسوا في التفكير العكسي. المجموعة التجريبية الثانية (٤٣) ضمت ثلاثة وأربعين طالباً درسوا التخيل الإرشادي، أما المجموعة الدقيقة الثالثة فكانت من (٤٧) سبعة وأربعين طالباً درسوا بالطريقة التقليدية وتوصلت النتائج لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون الأدب والنصوص باستراتيجية التفكير المقلوب ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون الأدب والنصوص باستخدام التصور الموجه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ووصفت دراسة ياس (٢٠٢٠) تأثير استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الذكاء المكاني والطبيعي وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التخيل الموجهة في تنمية الذكاء المكاني والطبيعي للمرحلة الثانية / الثانوية في الجغرافيا، وتتكون عينة الدراسة الحالية من ٦٠ طالباً من جميع الطلاب من عام. مديرية التربية والتعليم / الرفاعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتم معادلة المجموعات إحصائياً في عدد من المتغيرات مثل العمر والذكاء المكاني والطبيعي واستخدم الباحث أدوات إحصائية مكونة من ٤٠ فقرة. للتأكد من صلاحية هذه الأداة وللتحقق من خصائصها، وخلصت نتائج الدراسة الحالية إلى أن المجموعة التجريبية أفضل في أدائها من المجموعة الضابطة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع العربية:

الحارثي، سعد (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة.

الحسامية، (٢٠١٧). معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني.

السيد، رأفت رخا (٢٠٠٣م): "صعوبات القراءة: تعريفها وأنماطها"، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة القاهرة

الراشد، خالد (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العبيدي، خالد (٢٠٢٠). فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي قسم المناهج وطرق التدريس: جامعة أم القرى بمكة المكرمة كلية التربية

الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٨). صعوبات التعلم، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.

الناقة، محمود كامل، حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته: القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس

حسين، سعاد جابر(٢٠٠٧م). فاعلية برنامج قائم على استخدام الشبكة الدولية الإنترنت لتدريب معلمي اللغة العربية على كفايات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لديهم، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، أسوان جامعة الوادي

خوالدة، (٢٠١٧). معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

راشد، حنان مصطفى (٢٠٠٧م): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع، صعوبات تعلّم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج

رزوقي، علاء، إبراهيم، (٢٠١٦). فاعلية طريقة حل المشكلات في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

سليمان، السيد عبد الحميد(٢٠٠٥م): صعوبات فهم اللغة: ماهيتها وإستراتيجياتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
عبيدات، ذوقان وابو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع
فرمان، السكماني (٢٠١٩). أثر استراتيجيات التفكير المقلوب والتخيل الموجه في تحصيل طلاب الصف الخامس علميًا وأدبيًا ونصوصًا
نيفين أحمد، إدريس (٢٠٠٤م): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنيا
هاشم، (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تدريس مادة التاريخ على التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق
ياس، (٢٠٢٠). تأثير استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الذكاء المكاني والطبيعي
يونس، فتحي، الناقة، محمود كامل، طعيمة، رشدي. (١٩٩٦) تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة، سعد سمك للطباعة.
يونس، فتحي علي (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499