المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

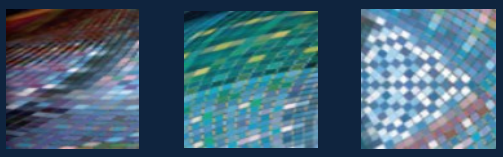
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٣٣ | أكتوبر ٢٠٢٤

Issue 33 | October 2024

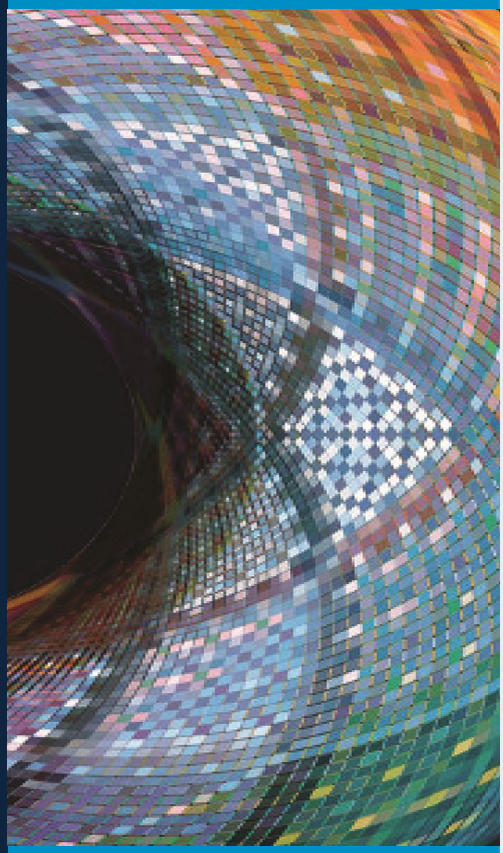
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



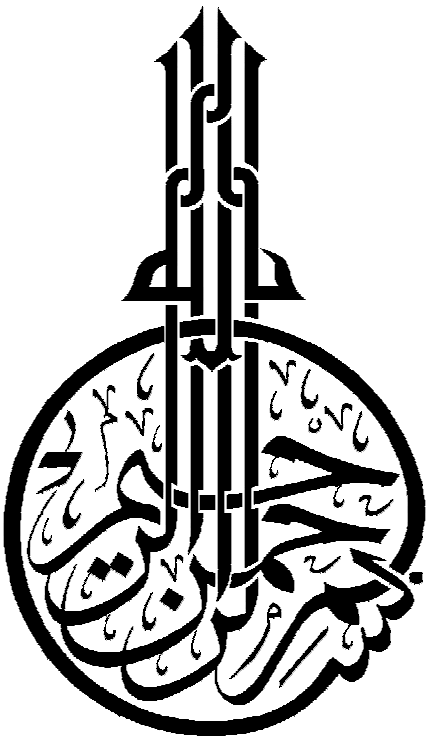
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الثالث والثلاثون

أكتوبر (٢٠٢٤م) ربيع الثاني (١٤٤٦هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

Editor-in-Chief
Prof. Nasser S. Al-ajmi

نائب رئيس هيئة التحرير
أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

Deputy Editor-in-Chief
Prof. Abdul Aziz M. Al-Abd Al-Jabbar

مدير التحرير
أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

Editing Manager
Prof. Abdul Rahman M. Aba Oud

هيئة التحرير
أ. د. زيد بن محمد البتال
أ. د. زيدان بن أحمد السرطاوي
أ. د. مورجان شيتيو
أ. د. شريفة بنت عبد الله الزبيري
أ. د. نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Zaid M. Al-Batal
Prof. Zidan A. Al-Sartawi
Prof. Morgan Chitiyo
Prof. Sharifa A. Al-Zubairi
Prof. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
Mrs. Suad Ali AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي جامعة الملك سعود – السعودية
Dr. Nasser A. Almousa The Shura Council - KSA	الدكتور ناصر بن علي الموسى مجلس الشورى – السعودية
Dr. Ibrahim S. Abunayyan King Saud University - KSA	الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Abdullah M. Aljgyeman The Shura Council - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان مجلس الشورى – السعودية
Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Zaidan Q. Alsartawi King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Jason L. Powell Coventry University - UK	الأستاذ الدكتور جيسون باول جامعة كوفنتري – بريطانيا
Prof. Steve Graham Arizona State University - USA	الأستاذ الدكتور ستيف غراهام جامعة ولاية أريزونا –أمريكا
Prof. David Gast University of Georgia - USA	الاستاذ الدكتور ديفيد جاست جامعة جورجيا – أمريكا
Prof. Harvey Rude University of Northern Colorado - USA	الأستاذ الدكتور هارفي رود جامعة شمال كولورادو –أمريكا
Prof. Jamil M. Smadi University of Jordan - Jordan	الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي الجامعة الأردنية – الأردن
Prof. Adel A. Mohammed Zagazig University - Egypt	الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد جامعة الزقازيق – مصر
Prof. Abd elrakib Albheary Assiout University - Egypt	الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري جامعة أسيوط – مصر
Prof. Hamad Alajm University of Kuwait - Kuwait	الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي جامعة الكويت – الكويت
Dr. Brent Belit King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور برينت بيتيت مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية
Dr. Ali Nasser Aladeeb King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور علي بن ناصر العضيب مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانه دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

⇐ الموهبة والتفوق
⇐ جميع فئات الإعاقة
⇐ الوقاية من الإعاقة
⇐ التدخل المبكر
⇐ تشخيص وتصنيف الإعاقات
⇐ حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
⇐ القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
⇐ إعداد معلمي التربية الخاصة
⇐ تدريب أولياء الأمور
⇐ الإرشاد وإعادة التأهيل
⇐ الصحة النفسية والإعاقة
⇐ الإعاقة والرعاية الصحة
⇐ العلاج الوظيفي
⇐ التغذية والإعاقة
⇐ الخدمات المساندة
⇐ الخدمات الانتقالية
⇐ الخدمات الترفيهية
⇐ التقنية المساعدة
⇐ البيئة الأقل تقييدا
⇐ الدمج الشامل
⇐ التصميم الشامل
⇐ الإعاقة والتعليم العالي
⇐ البحث العلمي والإعاقة
⇐ تحليل السلوك التطبيقي
⇐ دعم السلوك الايجابي
⇐ التدخلات المبنية على البراهين
⇐ الاستجابة للتدخل
⇐ الإعاقة والإعلام
⇐ الإعاقة والاقتصاد
⇐ التوظيف والإعاقة
⇐ الإعاقة والجنس
⇐ نوعية الحياة والإعاقة
⇐ وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

⇒ Creativity and giftedness
⇒ All Categories of Disability
⇒ Prevention of Disability
⇒ Early Intervention
⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
⇒ Rights of individuals with Disabilities
⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
⇒ Preparation of Special Education Teachers
⇒ Parent Training
⇒ Counseling and Rehabilitation
⇒ Mental Health and disability
⇒ Disability and Health Care
⇒ Occupational Therapy
⇒ Nutrition and Disability
⇒ Disability Support Services
⇒ Transition Services
⇒ Recreation Services
⇒ Assistive Technology
⇒ Least Restrictive Environment
⇒ Inclusion
⇒ Universal Design
⇒ Disability and Higher Education
⇒ Research and Disability
⇒ Applied Behavior Analysis
⇒ Positive Behavior Support
⇒ Evidence Based Interventions
⇒ Response to Interventions
⇒ Disability and Media
⇒ Disability and Economy
⇒ Employment and Disability
⇒ Sexuality and Disability
⇒ Quality of life and Disability
⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.

⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.

⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.

⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.

⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تسهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.
⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.
⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.
⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.
⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.
⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.
⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.
⇒ Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: (SJSE@ksu.edu.sa).
⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at http://www.sjse.ksu.edu.sa

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.
⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.
⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استلالها من دراسة منشوره.
⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE)، وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر. وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث. ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
⇐ يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (SJSE@ksu.edu.sa).
⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).
⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (http://www.sjse.ksu.edu.sa).

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (آلياً من خلال النظام أو البريد الالكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولى (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأوّلي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manu-script. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئيا من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمان يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فأنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الخامس والثلاثون، والسادس والثلاثون – شوال ١٤٤٦هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 35, & 36 - April 2025

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 35 و36 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شوال 1446هـ الموافق أبريل 2025م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

⇐ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة ييسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.

⇐ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

⇐ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة الكترونيا (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونيا (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسميا له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جدا.

⇐ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (http://www.sjse.ksu.edu.sa). كما نرجو ونقدر لك تعميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 35, & 36 of the Journal which is scheduled to be published on April 2025. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.

⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.

⇒ All published articles is issued in both online and print version.

⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.

⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal http://www.sjse.ksu.edu.sa.
It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 19 – 210 ، الرياض 2024م/ 1446هـ

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم

  أ. سارة بنت عطا الله السحيم، و د. عماد بن عبد الواحد العسيف 19

- وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم

  أ. لمياء بنت عبد الرحمن بن عبد الله الطويل 51

- الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات

  أ. أحمد عبد الله مزاحم، و د. محمد عدنان بخاري 79

- واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم: دراسة كيفية لوجهات نظر المعلمين

  أ. يحيى أحمد يحيى نجمي، و د. ماجد بن ربحان يحيى ودعاني 113

- مستوى الخدمات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية المقدّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم

  أ. عبد العزيز محمد سعيد الغامدي، ود. فيصل بن الأشعل الحسيني 151

- توجهات الأُسر نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

  د. سلوى مصطفى خشيم 195

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الثالث والثلاثون» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراستها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. واللّه الموفق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 19 - 50، الرياض (2024م/ 1446هـ)

معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم

أ. سارة بنت عطا الله السحيم[1]، و د. عماد بن عبد الواحد العسيف[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية، واتبعت لتحقيق ذلك المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد وتصميم استبانة لجمع المعلومات مكونة من (23) عبارة تتضمن ثلاثة أبعاد (معوقات تتعلق بالبيئة التعليمية، معوقات تتعلق بالمعلم، وآلية تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة). وتكونت عينة الدراسة من (122) من معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بالبيئة التعليمية أبرزها نقص المصادر والوسائط التعليمية التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك كثرة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الدراسي مما يؤثر على تطبيق هذه الممارسات. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بمعلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية أبرزها قلة الدورات التدريبية وورش العمل المقدمة للمعلمين، وكذلك كثرة الأعباء التدريسية والإدارية مما يعيق تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة. هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى قصور الإعداد المهني قبل الخدمة لمعلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية حول آلية واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة. واستنادًا إلى النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: سن قوانين وتشريعات ملزمة تتبنى الممارسات المبنية على الأدلة كخيار استراتيجي وأساسي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وتوفير برامج تدريبية متنوعة لمعلمي الإعاقة الفكرية من أجل تطوير قدراتهم المهنية وإكسابهم المهارات اللازمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

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

Obstacles to Implementing Evidence-Based Practices in Teaching Students with Intellectual Disabilities from Their Teachers' Perspective

Mrs. Sarh Ataallh AlSahim[1], and Dr. Emad Abdulwahed Alussaif[2]

Abstract: The current study aimed to identify the obstacles that hinder the implementation of evidence-based practices in teaching students with intellectual disabilities (ID) from teachers' perspective. The study followed the analytical descriptive approach, where a questionnaire consisting of (23) statements was prepared and designed, including three dimensions (obstacles related to the educational environment, obstacles related to the teacher, and mechanisms for activating evidence-based practices). The study sample consisted of (122) teachers of students with ID. Results indicated the presence of obstacles related to the educational environment, including the lack of resources and educational materials that assist in the implementation of evidence-based practices, as well as the large number of students with disabilities in the classroom, which affects the application of these practices. The results also indicated the presence of obstacles related to teachers of students with ID, including the lack of training courses and workshops provided to teachers, and the high teaching and administrative workloads, which hinder their implementation of evidence-based practices. Furthermore, the study results indicated the deficiency in pre-service professional preparation for teachers of students with ID regarding evidence-based practices. The study provided a set of recommendations, including Enacting mandatory laws and regulations adopting evidence-based practices in teaching students with ID; Offering teachers training programs aimed at enhancing their professional capabilities and equipping them with essential skills to effectively implement evidence-based practices in the classroom.

Keywords: Obstacles, Evidence-Based Practices, Intellectual Disability.

---

(1) طالبة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف.
البريد الإلكتروني: Sqraalsoheem@gmail.com

(2) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف.
البريد الإلكتروني: ealussaif@ju.edu.sa

(1) Master's student, Department of Special Education, College of Education, Al-Jouf University.
E-mail: Sqraalsoheem@gmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Al-Jouf University.
E-mail: ealussaif@ju.edu.sa

المقدمة:

أخذت المملكة العربية السعودية على عاتقها رفع جودة الحياة لجميع مواطنيها، ويأتي التعليم في مقدمة الأمور التي أولتها الدولة الرعاية والاهتمام، فتكافؤ الفرص التعليمية ركيزة أساسية تسير عليها سياسة المملكة، فالتعليم حق للجميع بدون استثناء، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية (المنصة الوطنية الموحدة، 2021). إن عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية من المهم أن تكون عملية ذات جودة عالية، لأنّ معلميهم يواجهون تحديات مختلفة في الخصائص الأكاديمية والعقلية لهؤلاء الطلبة والتي تحد من استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة لهم (القحطاني، 2010)، لذا فإنَّ الحرص على اختيار البرامج التعليمية الفعالة يعد مطلبًا مهمًّا في مجال التربية الخاصة. وقد يؤدي عدم استخدام البرامج الفعالة إلى إضاعة وقت المُعَلِّم، وفقد فرصة تحسين التعلم؛ كما أن الإخفاق في استخدامها يؤدّي بشكل غير مقصود إلى استخدام ممارسات غير مناسبة (Agran et al., 2017)؛ لذا تعد الممارسات المبنية على الأدلَّة أكثر البرامج التعليمية فاعلية؛ لاعتمادها على نتائج البحوث التجريبية، والتي تعد مصدرًا موثوقًا لتحديد الأساليب التعليمية الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة (Courtade et al., 2015).

ويقصد بالممارسات المبنية على الأدلَّة مجموعة الاستراتيجيات التعليمية ذات المعايير المحددة والمرتبطة بجودة البحوث العلمية مما يعطي هذه الاستراتيجيات القدرة على سد الفجوة بين البحث العلمي والممارسة الفعلية لتحسين النتائج التي يصل إليها الطلبة ذوو الإعاقة (Cook et al., 2013). وكان ظهور مفهوم الممارسة المبنية على الأدلَّة كأحد المفاهيم التي تؤكد على أهمية اتخاذ القرارات بناء على تجارب واقعية، معتمدة على النتائج الدقيقة للبحث العلمي، مما يقلل من التحيز ويؤدي إلى الوصول إلى ممارسة تتمتع بكفاءة وفاعلية، تؤدي للانسياق في ممارسة عمليات منظمة وهادفة (Barker, 2010).

وتمثل الممارسات المبنية على الأدلَّة توجهًا حديثًا في ميدان التربية الخاصة يسهم في تطوير كفايات المعلمين والمعلمات؛ مما يؤثر في نمو وقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ويُعَد اعتماد الممارسات المبنية على الأدلَّة للطلبة ذوي الإعاقة خطوة في الاتجاه الصحيح؛ لأن الهدف استخدام المعلمين للتدخلات القائمة على البحث والنظرية بدلًا من الاختيار العشوائي (Cook et al., 2013; Cook, 2014).

ونظرًا لأهمية الممارسات المبنية على الأدلَّة، فقد أكدّت التشريعات والقوانين في مجال التربية الخاصة مثل "قانون "No Child Left Behind - NCLB" "لا يترك طفل في الخلف" إلى أنه يجب استخدام البرامج والممارسات التربوية التي تبيَّنت فاعليتها من خلال بحوث علمية دقيقة (NCLB, 2002)، كما أكد قانون تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الطلبة ذوي الإعاقة من أجل تحسين الأداء الأكاديمي

والوظيفي لهـؤلاء الطلبـة. عـلاوةً عـلى وجـود تـشريعات ودعم حكـومي لتعلـيم ذوي الإعاقـة في المملكـة العربيـة السعودية، حيث شملت رؤية المملكة (2030) على خطـط وبرامج لتمكن ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليم مناسبة تضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع، وتوفير جميع التسهيلات والأدوات لتحقيق هذا النجاح.

إلا أن المـتمعن في مجـال التربيـة الخاصـة والخـدمات المساندة يجد أن الممارسين أو المعلمين المتخصصين يقومـون بتعليم الطلبـة ذوي الإعاقـة دون التركيـز عـلى الممارسـات المبنية على الأدلَّة، مع العلم أنه قد يُطَبَّق عددًا منهـا بـشكلٍ عشوائي؛ ممـا يـؤدي إلى انخفـاض التحـصيل الأكـاديمي وضـعف عمليـة الـتعلم لـدى الطلبـة ذوي الإعاقـة (Alkhodari, 2019)، وذلك لأنَّ العاملين في مجال التربيـة الخاصة عامـةً ومجـال الإعاقـة الفكريـة خاصـةً يواجهـون العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيقهم للممارسـات المبنية على الأدلَّة، وقد تكون هذه المعوقات متعلقـة بـالمعلم أو البيئة التعليمية أو المصطلحات ذات العلاقة بالممارسات واسـتخدامها أو البحـوث التربويـة ونتائجهـا (الحـسين، 2017).

وقد أكد ذلك دراسة كـلًا مـن Brock and (2015) Carter والتي تشير إلى أن عددًا من الـمعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة يفتقرون إلى المهارات الأساسية التي تـؤهلهم لتنفيـذ الاسـتراتيجيات التعليميـة القائمـة عـلى الممارسات المبنية على الأدلَّة. كما أن كثيرًا من معلمي التربيـة الخاصة ومعلمي المدارس العادية لـيس لـديهم الاسـتعداد الضروري والكافي لتطبيق عددٍ من الممارسات الصفية المبنية على الأدلَّة بفاعلية وكفاءة (Gable et al., 2012).

وحيث أن العديد من القـوانين والتـشريعات أكـدت على أن يتلقى الطلبة ذوي الإعاقـة بـما فـيهم ذوي الإعاقـة الفكرية تعليمهم في المدارس العادية وضمن مناهج التعليم العام، فإن تطبيق الممارسات المبنيـة عـلى الأدلَّـة في العمليـة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهم لتنمية قـدراتهم وإمكانياتهم وتجويـد مخرجـات الـتعلم بـما يـضمن دمجهـم ونجاهم في مؤسـسات التعلـيم العـام ولهـذا جـاءت هـذه الدراسة للكشف عن معوقات تطبيق الممارسات المبنية عـلى الأدلَّة لدى معلمـي ومعلـمات الإعاقـة الفكريـة في تعلـيم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

كشفت مراجعة الدراسات الـسابقة أنَّـه توجـد آثـار إيجابية قليلة وآثار سلبية مرتبطة بالنتائج التعليميـة للطلبـة ذوي الإعاقات في التربية الخاصة، فمنهم من يرى أنَّ تلـك النتـائج الـسلبية عائـدة إلى اسـتخدام المعلمـين لممارسـات تعليمية ليس لها أساس تجريبي (Burns & Yasseldyke, 2009)، بينما يقترح آخرون أن واحدة من أهـم القـضايا في التربية الخاصة المعاصرة، هي الفجوة الكبيرة والمستمرة بين الأبحـاث العلميـة التـي توثـق فاعليـة الممارسـات، وبـين التعليم الفعلي داخل الفصول الدراسـية التقليديـة (Cook & Schimer, 2006). حيث يشير كلٌّ من حسن وآخـرون

(2019) إلى أن المعلمين لا يعتمدون على مصادر علمية عند استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلَّة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث إنهم يميلون للاستناد إلى الخبرة الشخصية، وآراء المعلمين ذوي الخبرة والتجربة. كما أن المعلمين يستندون في ممارستهم التعليمية إلى ما اكتسبوه من مهارات قبل الخدمة، وما يتعلمونه من خلال الدورات التدريبية، وليس من خلال البحوث العلمية؛ وذلك لقلة وعيهم بمصادر البحوث العلمية (الخطيب، 2016).

كذلك ما أكدت عليه القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية مثل قانون (2001 No Child Left Behind Act of) وقانون (IDEA 2004) حيث ركز كلاهما على أهمية أن تتبنى المدارس برامج ومناهج وممارسات مبنية على نتائج الأبحاث العلمية "Scientifically-Based Research" وهذا يعني بأن يتم استخدام تدخلات وممارسات تعليمية مبنية على نتائج الأبحاث العلمية.

وبالرغم من أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة فإنه لا تزال فجوة وتحديات في تطبيقها، وذلك ما أكدته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (عزازي، 2021) ودراسة (الحسين، 2017) ودراسة فوستر (Foster, 2014)، حيث أشاروا إلى أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة لا يزال دون المستوى المطلوب بسبب بعض المعوقات التي تحد من استخدامها.

ومن أجل التعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة ولندرة الدراسات التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلَّة في العالم العربي تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على معرفة أهم معوقات تطبيق معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلَّة، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

أسئلة الدراسة:

سؤال الدراسة الرئيسي: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

1- ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمتعلقة بكفاءة المعلمين من وجهة نظر معلميهم؟

2- ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر معلميهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد المعوقات المتعلقة بكفاءة المعلم والتي تحد من تطبيق معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلَّة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

2- تحديد المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية والتي

تحد من تطبيق معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلَّة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

3- التعرف على آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

أولًا: الأهمية النظرية:

1- تفتح الباب أمام الباحثين والتربويين لدراسة الممارسات المبنية على الأدلَّة لما لها من فعالية وكفاءة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية.

2- تساعد هذه الدراسة على تحديد أهم المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- تزويد الباحثين والعاملين في مجال ذوي الإعاقة الفكرية بأداة بحثية مقنَّنة لتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة.

2- يساهم تحديد المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في دراسة وإيجاد حلول للتغلب على هذه المعوقات.

3- تبني تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في العملية التعليمية والتي أشارت نتائج البحوث العلمية إلى فعاليتها في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.

4- يساهم التعرف على آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة في التغلب على المعوقات وتفعيل تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من قبل المعلمين.

5- تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة سينعكس إيجابًا على مخرجات التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وينمي قدراتهم المختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلَّة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا الدراسة على مدارس التعليم العام وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مدارس التعليم العام وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023 م.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات (Obstacles): تعرف المعوقات بأنها الشيء الذي يحد من تحقيق شيء ما وتطبيقه أو استخدامه في العملية التعليمية (مجيد والزهراني، 2020).

تعرف إجرائيًّا: بأنها العقبات والصعوبات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الطلبة ذوي

الإعاقة الفكرية.

الإعاقة الفكريـة (Intellectual Disability): هـي إعاقة تتصف بقصور جوهري في كلٍّ مـن: الأداء الفكـري والـسلوك التكيفـي، والتـي تغطـي العديـد مـن المهـارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتبدأ هذه الإعاقـة قبـل سـن 22 (AAIDD, 2021).

الممارسـات المبنيـة عـلى الأدلَّـة (Evidence-Based Practices): العملية المنهجية التي يتم فيها اتخاذ القرارات المناسبة من خلال استخدام أساليب أو أنـشطة عـن طريـق أفضل الأدلَّة المتاحة (The Oxford-Review, 2018).

وتعـــرف إجرائيًّـــا: بأنهـــا تلـــك التـــدخلات أو الاسـتراتيجيات التـي أظهـرت البحـوث التجريبيـة ذات الجودة العالية فعاليتها في تطـوير مخرجـات الـتعلم للطلبـة ذوي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

الخصائص التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية:

من الخصائص المميزة للطلبـة ذوي الإعاقـة الفكريـة هو تدني القدرة العقلية لديهم وذلك مقارنـة بـأقرانهم مـن غير ذوي الإعاقة والذي يؤثر بشكل رئيـسي عـلى مـستوى التحصيل الدراسي لديهم. ولما كانـت عمليـة الـتعلم تتـأثر بالتوقعات والانتباه، فقد تم التركيز على هـذين العنـصرين في تعلم ذوي الإعاقة الفكرية. وفيما يتعلق بالتوقعات، فإن الطلبـة مـن ذوي الإعاقـة الفكريـة يتوقعـون الإخفـاق في المواقف التعلمية بسبب خبرات الإخفاق السابقة المتكررة، ومن ثـمّ فهـم يفتقـرون للدافعيـة، وكـذلك يبحثـون عـن استراتيجية لحل المشكلات تعتمد على توجيه الآخرين لهم، فهم لا يثقون بحلولهم الشخصية (الخطيب، 2016). وأمـا فيما يتعلق بالانتباه، فإن قدرة الطالب ذوي الإعاقة الفكرية عـلى الانتبـاه إلى المثـيرات ذات الأهميـة أضـعف بـشكل ملحوظ من قدرة الأفراد من غير ذوي الإعاقة، فعلى وجـه التحديد يواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكريـة مـشكلات في الانتبـاه للمثـيرات ذات العلاقـة أو مـا يعـرف بالانتبـاه الانتقائي حيث إن انتباه هؤلاء الطلبة يتشتت بـسهولة ولا يستطيعون الانتباه لمدة طويلة. وبناء عـلى ذلـك يجـب عـلى المعلم تنفيذ الإجراءات التي من شـأنها أن تحـسّن مهـارات الانتباه عند هؤلاء الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية ومنهـا: تنويع المثيرات المستخدمة في البداية تبعًا لأقـل عـدد ممكـن من الأبعاد، وإزالة المثـيرات المـشتتة، واسـتخدام المثـيرات ذات الأبعـاد الواضـحة، وتعزيـز الانتبـاه بطـرق فعالـة (الخطيب والحديدي، 2016).

كـما أن مـن الخـصائص التعليميـة لـذوي الإعاقـة الفكريـة مقارنـة بالطلبـة مـن غـير ذوي الإعاقـة ضـعف الذاكرة (متولي، 2015)، خاصةً إذا لم تتح لهم فرصة كافيـة لممارسة المعلومات واستخدامها بشكلٍ متكرر وحتى عندما يتذكر هؤلاء الطلبة من ذوي الإعاقة الفكريـة المعلومـات، فهم قد لا يتذكرونها بشكلٍ صـحيح أو فعـال أو مفـصَّل، حيث تعزى مشكلات ضعف الذاكرة عنـد هـؤلاء الطلبـة من ذوي الإعاقة الفكرية إلى عـدم كفايـة الاسـتراتيجيات

التعلمية التي يستخدمونها.

ومن خصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أيضاً أنهم يواجهون صعوبة في نقل أثر التعلم، ويقصد بانتقال أثر التعلم هو الأثر الذي يتركه تعلم الفرد مهارة ما على تعلمه مهارة أخرى أو قدرته على توظيف ما تعلمه في موقف سابق في المواقف الجديدة المشابهة، كما أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يظهرون قصوراً في تطبيق المهارات والمعارف التي يكتسبونها لأداء مهارة ما أو لحل مشكلة ما في تأدية المهارات الأخرى أو حل المشكلات الأخرى المماثلة، بمعنى أن قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على التعميم محدودة (الخطيب والحديدي، 2014).

بالإضافة الى ذلك يظهر ذوي الإعاقة الفكرية قصورا في تعلم المفاهيم المجردة، (الخطيب والحديدي، 2014). لذا ينبغي على المعلم اختيار أفضل الأساليب والاستراتيجيات لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بما يناسب خصائصهم واحتياجاتهم، فنجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل رئيسي على كفاءة المعلم ومهاراته ومدى قدرته على اختيار واستخدام الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تحسين نتائج الطلبة.

استراتيجيات تعليم ذوي الإعاقة الفكرية:

إن نجاح تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قائم على اختيار الممارسات التي تناسب خصائصهم، والتي أشارت البحوث العلمية إلى فاعليتها في تحسين نتائج التعلم لدى الطلبة وفي رفع مهاراتهم وقدراتهم والتي تسهم أيضًا في استقلاليتهم (Blank, 2019)، ومن هذه الممارسات بناءً على بيانات مركز تبادل المعلومات (What Works Clearinghouse – WWC) وموسوعة أفضل الممارسات (Best Evidence Encyclopedia - BEE) ما يلي:

1- التلقين (Indoctrination):

يعد من الاستراتيجيات التعليمية المناسبة مع ذوي الإعاقة الفكرية، ويُعَرَّف أسلوب التلقين بأنه: ذلك الأسلوب الذي يتضمن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصة إذا تم استخدام التلقين بالمعزز المناسب في بداية عمل المتعلم، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية بشكل فعال كتدخل لعدد من المجالات ومنها: المهارات الاجتماعية، والأكاديمية، والحركية، والتكيفية، والمهنية، والتواصل، واللعب (الروسان وآخرون، 2015).

2- تحليل المهمات (Task Analysis):

يشير الروسان وآخرون (2015) إلى أن أسلوب تحليل المهمة هو الخطوة الأولى في تحقيق التدريس الفعال بعد كتابة الأهداف التعليمية، ويُعَرَّف أسلوب تحليل المهمة بأنه: ذلك الأسلوب الذي يتضمن تحديد الخطوات الفرعية أو المهمات الفرعية التي يجب إتقانها من قبل المعلم حتى يتم تحقيق السلوك النهائي، ومن ثمَّ فهو وصف تفصيلي للمهمات التعليمية الفرعية أو أشكال السلوك المترابطة والمتتابعة واللازمة لتحقيق الهدف السلوكي، وتبدو قيمة أسلوب تحليل المهمة في تسهيل المهمة التعليمية

أمام المتعلم من قبل المعلم فهو يعمل على تجزئة المهمة التعليمية إلى خطوات متتابعة يسهل تعلمها، بحيث لا ينتقل المعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة بنجاح، ويطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمات التعليمية أن يتبع الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف التعليمي.

2- تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

3- تحديد الخطوات (المهمات) التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي وتحقيق الهدف التعليمي (الهدف السلوكي).

3- النمذجة (Modeling):

تُعَرَّف النمذجة بأنها: إجراء يتضمن تعلُّم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج وتقليده، وهي استراتيجية تعتمد على ملاحظة وتقليد لسلوك ما، حيث يقوم المعلم أو النموذج بتعليم الطالب القيام بسلوكٍ ما من خلال تقليد ما شاهده (القرشي، 2013). ولتحسين عملية التعلم عن طريق النمذجة، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

- التبسيط: حيث يقوم الـمُعَلِّم بتبسيط الحركات التي يريد من الطالب تقليدها.

- العرض: أي عرض المادة التعليمية التي يطلب من الطالب تقليدها.

- التكرار: حيث لا يكتفى بعرض المادة التعليمية، بل لا بد من ضمان عملية التكرار لعدد غير محدد من المرات؛ حتى يتمكن الطالب من أداء المهمة التعليمية.

وتساعد النمذجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على اكتساب السلوكيات المناسبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم (القرشي، 2013).

4- التعليم بواسطة الأقران (Peer-mediated Instruction):

تعتبر استراتيجية تدريس الأقران من استراتيجيات التدريس الحديثة التي يتم بواسطتها تدريس الطالب بواسطة زملائه في الصف الدراسي أو المدرسة، والتي يُلقى من خلالها مسؤولية التعلم على عاتق الطلبة ليعلم بعضهم بعضًا، خاصة إذا تم توجيه الطالب الذي يقوم بعملية التدريس إلى كيفية التعامل مع الطالب المتعلم.

ولقد أظهر تحليل الدراسات الذي قام به سبنسر وبالبوني (Spencer, & Balboni, 2002) حول استراتيجية تدريس الأقران فاعليتها مع ذوي الإعاقة الفكرية بكل درجاته سواء أكان الطالب معلمًا أو متلقيًا، في فصول عادية أو فصول خاصة، فقد نجحوا كمعلمين للطلبة الأصغر سنًّا، كما نجحوا في تبادل أدوار كل من المعلم والمتعلم، الأمر الذي زاد من ثقتهم بذاتهم وتقديرهم لها، وتمكنوا من أن يعلّم كل منهم الآخر مهارات الحياة اليومية ومساعدة الذات وإجراء الإسعافات الأولية، علاوةً على أن استخدام هذه الاستراتيجية أعطى الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وبين الطلبة من غير ذوي الإعاقة، الأمر الذي ساعد على تحسين اتجاهات أقرانهم نحوهم، كما ساعدت الاستراتيجية الطلبة على

مراقبة الذات وتحديد الأهداف كأساليب لتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية، في حين ساعدت المُعَلِّم على استخدام الوقت المخصص للتدريس بشكل أكثر فاعلية أثناء تقديم التدريس الفردي والمحافظة على التعلم، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية، ويمكن القول إن تدريس الأقران يعد استراتيجية يمكن الاستفادة منها بشكل ناجح في تلبية الحاجات الأكاديمية والاجتماعية لجميع الطلبة (القحطاني، 2010).

5- أسلوب التعزيز (Reinforcement):

يعد أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة في تعديل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة وفي عملية التعلم، وغالبًا ما يتم استخدام أسلوب التعزيز من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات وتصنف أساليب التعزيز إلى إيجابية وسلبية، حيث يمثل كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها والتي تعمل على تكرار ظهورها وتقويتها، وتشمل تلك الأحداث المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية والرمزية (الروسان وآخرون، 2015).

مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلَّة:

حدد الدليل الأساسي للممارسات المبنية على الأدلَّة أربعة مصادر للحصول على الممارسات المبنية على الأدلَّة وهي: التجارب العلمية المبنية على العمل والبحوث العلمية المختلفة (التجريبية وشبه التجريبية وتصاميم الحالة الواحدة) وخبرات وتجارب الممارسين للعمل والتغذية الراجعة (The oxford-Review, 2018). ومفهوم الممارسة المبنية على الأدلَّة هو مفهوم يؤكد على تنويع المصادر العلمية، خاصةً تلك التي لديها درجة عالية من المصداقية العلمية، سواء كانت نتائج دارسات البحوث التجريبية أو شبه التجريبية أو تصاميم الحالة الواحدة (Single- Case Design) والبحث عن المعلومات التي تتعلق بطبيعة المشكلة، سواء في الدوريات أو الأوراق العلمية، علاوةً على الاعتماد على المقاييس العلمية المقننة، والنظريات العلمية التي أشارت الدراسات إلى فاعليتها وملاءمتها دون إغفال الواقع والخبرات المهنية المكتسبة من المشاهدات والملاحظات (Gibbs & Gambrill, 2002).

معايير الحكم على ممارسة بأنها مبنية على الأدلَّة:

تتنوع المعايير المستخدمة للحكم على الممارسة المبنية على الأدلَّة في التربية الخاصة، باختلاف الجهة المصدرة لتلك المعايير، ويمكن القول بأن أول المحاولات كانت في عام 2005م عندما أصدر مجلس الأطفال غير العاديين (Council of Exceptional Children – CEC) عددًا خاصًّا من مجلة الأطفال غير العاديين يهتم بتحديد معايير جودة تقييم الدراسات المنشورة في التربية الخاصة، وتصنيف الممارسات بناءً على تلك المعايير، حيث احتوى ذلك العدد على بحثين وهما Horner et al., 2005; Gersten et al., 2005، حددت معايير الجودة للبحوث التجريبية في مجال التربية الخاصة (Russo-Campisi, 2017)، وصنفت الممارسات إلى عدة فئات، وتلا تلك المحاولات قيام مركز تبادل المعلومات (What Works Clearinghouse –

(WWC, 2010) بتطوير معايير لاستخدام دراسات تصاميم الحالة الواحدة في تحديد الممارسات المبنية على الأدلَّة. ثم طور مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2014) معايير حديثة تم الاستفادة فيها من المعايير السابقة (Horner et al., 2005; Gersten et al., 2005; WWC, 2011).

وعلى الرغم من الاختلاف بين معايير مجلس الأطفال غير العاديين، ومعايير المنظمات الأخرى فإنَّها بشكل عام تتفق على مجموعة من المعايير التي يجب توفرها للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلَّة، وهي نوع التصميم المستخدم وجودة الدراسات التي تدعم الممارسة، وعدد الدراسات التي تدعم الممارسة (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2008; Cook & Odom, 2013; Cook et al., 2016). وحجم الأثر لنتائج الدراسات الداعمة (Farley et al., 2012; Cook & Cook, 2013).

ويعد نوع التصميم المستخدم في الدراسات واحدًا من أهم العوامل التي يجب الاهتمام بها عند الحكم على الممارسة، حيث يدرك المختصين أنه لا يوجد تصميم واحد يمكن من خلاله الإجابة عن أسئلة الدراسة إلا أنَّ هناك عددًا من التصاميم البحثية يمكن من خلالها الحصول على نتائج ذات قيمة أكبر من غيرها (Burns & Ysseldyke, 2009)، وقد ركز WWC بشكل أساسي على الأسئلة المتعلقة بمدى فاعلية الممارسة، وحدد الدراسات التجريبية للإجابة عنها (Odom et al., 2005)، كما أكد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2014) الدور المهم التي تقوم به تصاميم البحوث الوصفية والنوعية في مجال التربية الخاصة، إلا أنه استبعدها من المعايير المستخدمة للحكم على الممارسات المبنية على الأدلَّة؛ لكونها لا تقيس العلاقة السببية بين المتغيرات، واعتمد البحوث التجريبية فقط.

وقد أشار Singer et al. (2017) إلى أنه على الرغم من القيمة الكبيرة التي تقدمها البحوث النوعية إلا أنه لم يتم قبولها من قبل أي منظمة مهنية أو حكومية وضعت معايير للممارسات المبنية على الأدلَّة، وحيث أنَّ الدراسات أشارت إلى أنَّ الدراسات الارتباطية والنوعية (Qualitative and Correlational Studies) تقدم رؤية مهمة حول التدريس والتعلم فإنه لا يمكنها تحديد فيما إذا كانت الممارسة هي السبب في إحداث التغير الإيجابي في نتائج الطلبة (Cook et al., 2008).

ونظرًا لأهمية البحوث التجريبية في الحكم على الممارسات المبنية على الأدلَّة، فقد أشارت عدد من المنظمات المهنية في مجال التعليم، وعلم النفس المدرسي باعتبارها التصاميم البحثية الوحيدة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلَّة. وتشمل البحوث التجريبية على نوعين من البحوث هما: تصاميم البحوث التجريبية للمجموعات (Group Experimental Designs) وتصاميم بحوث الحالة الواحدة (Single-Case Designs)، وتتضمن تصاميم البحوث التجريبية للمجموعات، البحوث التجريبية العشوائية والبحوث شبه التجريبية غير العشوائية (Cook et al., 2008; CEC, 2014)، بينما

تتضمن تصاميم الحالة الواحدة، التصميم العكسي وتصميم الخطوط القاعدية وتصميم المعيار المتغير وتصميم العلاجات البديلة (CEC, 2014).

وتعد جودة الدراسة أيضًا عاملًا مهمًّا للحكم على الممارسات المبنية على الأدلَّة، إذ يستلزم ذلك أن تكون الدراسات الداعمة للممارسة تتمتع بجودة عالية، وتلبي معايير محددة متعلقة بجودة منهجية البحث يمكن من خلالها الثقة بنتائجها (Harris et al., 2012)، وعلى الرغم من أهمية جودة البحث إلا أنه غير كافٍ ما لم يكن هناك عدد كافٍ من البحوث التي تدعم الممارسة المبنية على الأدلَّة. فالبحوث التربوية لا يمكنها تقديم أدلة قطعية تثبت أنَّ الممارسة فعالة، ولكنها تدعم أو تضعف الفرضية القائلة بأن التدخل فعال في إحداث تغير إيجابي في نتائج الطلبة؛ حيث إنه كلما زاد عدد البحوث التجريبية ذات الجودة العالية الداعمة للممارسة زادت الثقة في أن تلك الممارسة قادرة بشكلٍ موثوق فيه على إحداث تغير إيجابي في نتائج الطلبة، لذا لا يمكن الحكم على الممارسة من خلال بحث واحد فقط مهما كانت جودته، بل لا بد من وجود عدد من الدراسات الفعالة التي تدعم تلك الممارسة (Cook et al., 2008; Cook & Cook, 2013).

مزايا الممارسات المبنية على الأدلَّة:

تعد الممارسات المبنية على الأدلَّة من الأساليب الحديثة لممارسي التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة الفكرية بشكل خاص، ويمكن تحديد بعض المميزات التي تؤيد تلك الممارسات بالنقاط التالية كما لخصها عزازي (2021)؛ (1) تجعل المعلمين على صلة بكل ما هو جديد في مجال ذوي الإعاقة والعلوم ذات الصلة من دراسات وبحوث، (2) تساعد على تطوير معرفة المعلمين باستخدام الحاسب الآلي وطرق البحث الإلكتروني على المعلومات، ويؤدي ذلك إلى الاستفادة من التقنية الحديثة في تطوير ممارسة التربية الخاصة، (3) توسيع أفق المعلمين والأخصائيّين، حيث يمكنهم الحصول على المعرفة طوال الوقت، فهم ليسوا في حاجة إلى أن يزودوا بها حيث يصبح بإمكانهم البحث عنها والاستفادة منها، (4) تشجيع المعلمين على الاعتماد على الطرق العلمية المنهجية كأسلوب للتفكير وطريق للممارسة. فهناك أسئلة تحتاج إلى إجابات، ونتائج البحوث العلمية هي المصدر، ثم يتم التطبيق الذي يساعد على التأكد من ملاءمة تلك المعرفة ومناسبتها وتقييمها بأسلوب علمي، لتصبح معرفة يمكن للآخرين الاستفادة منها، (5) يؤدي اعتماد الممارسات المبنية على الأدلَّة إلى تأصيل مفهوم التعليم المستمر، والبحث عن كل ما هو جديد، (6) تساعد الممارسات المبنية على الأدلَّة في تحقيق كفاءة الخدمات المقدمة، وتقليل المجهودات غير الفعالة التي تستخدم عن طريق الممارسات التقليدية.

معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة:

على الرغم من الأهمية الكبرى للممارسات المبنية على الأدلة وكفاءتها في تجويد مخرجات التعلم، إلا أنه توجد مجموعة من المعوقات التي قد تحد من تطبيقها. ويمكن

تصنيف هذه المعوقات إلى معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية ومعوقات مرتبطة بالمعلم ومعوقات مرتبطة بالبحوث العلمية.

معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية: يمكن أن تتضمن البيئة التي يعمل فيها المعلم على مجموعة من الحواجز والمعوقات التي تؤثر في قدرته على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة، وقد تتعلق هذه المعوقات بخصائص المدرسة بما في ذلك إجراءاتها وأنظمتها، وحجم الفصول الدراسية والموارد. فبعض المدارس ترى أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة قد يتعارض مع الثقافة التعليمية لها، أو يكون تطبيقها مكلف ماديًّا أو يكون تطبيقها في حاجة إلى برامج تدريبية مكثفة تتعارض مع وقت المُعَلِّم بالمدرسة (Bambara et al., 2012). وتعد قيادة المدرسة أحد عناصر البيئة التعليمية التي من الممكن أن تعيق من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة داخل المدرسة، فعدم حث المعلمين على تبني هذه الممارسات وعدم دعمهم أثناء تطبيقها يؤدي إلى عدم استخدامها داخل المدرسة (Hornbay et al., 2013).

معوقات مرتبطة بالمعلم: وتتضمن كثرة الأعباء التدريسية والإدارية للمعلمين مما قد يؤثر على الوقت المتاح لمراجعة البحوث وقراءتها والتعرف على الممارسات الفعالة في عملية التعليم، كما أن قلة الوعي والإدراك بأهمية الممارسات المبنية على الأدلَّة يصعب عليهم استخدامها أو الاهتمام بتطبيقها (Jones, 2009). كذلك يمكن للمعتقدات والخبرات والممارسات التي يجلبها المُعَلِّم إلى التعلم المهني تعد حاجزًا أمام تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلَّة، حيث يرى بعض المعلمين أن استمرار النقد، والدعوة إلى تغيير أساليبهم التعليمية التي يستخدمونها لفترة طويلة من الزمن فيه تقليل من كفاءتهم وأدائهم المهني، لذا يصبحون أكثر تمسُّكًا بأساليبهم التدريسية والدفاع عنها، ومقاومة أي محاولات للتقليل منها (Hempenstall, 2006).

معوقات ترتبط بعدم الثقة بالأبحاث العلمية: يميل بعض المعلمين إلى عدم الثقة في البحوث معتمدين على تجاربهم الخاصة أو تجارب زملائهم الموثوق بهم فيما يتعلق بما يجب تدريسه وكيفية تدريسه (Hornbay et al., 2013). وتوجد أسباب لعدم الثقة منها: عدم تقدير العلاقة والربط بين البحث والممارسة الفعالة في الصف الدراسي، وأيضًا الحاجة إلى الاقتناع بأن الممارسات المبنية على الأدلَّة سوف يكون لها تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة.

كما أن هناك حواجز متعلقة بدقة التنفيذ للممارسات المبنية على الأدلَّة، فقد يستخدم المعلمين تلك الممارسات، إلا أن تنفيذه لها لا يتم بالطريقة الصحيحة (Russo-Campisi, 2017). بل يجب التقيد بخطوات تنفيذها، والحرص على اتباعها، وهذا لا يعني أنه لا يتم إجراء بعض التعديلات البسيطة عليها عند الحاجة، إلا أنَّ الأصل التقيد بما جاء في البحوث التي استخدمتها. كما أنَّ البرامج التدريبية المقدمة حول الممارسات المبنية على الأدلَّة قد تمثل

أحد الحواجز والمعوقات، فقلة البرامج التدريبية أو عدم فاعليتها تجعل من المعلمين غير قادرين على تنفيذ تلك الممارسات (Hornby et al., 2013)؛ لأنها قد لا تعطي المعلم صورة واضحة عنها وعن كيفية تنفيذها.

ومن المعوقات التي تعوق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة ما يتعلق بالبحوث التربوية، حيث يرى بعض الباحثين أن هناك ضعفًا في تدريب المعلمين حول البحث عن الدراسات العلمية، وتقييمها بأنفسهم (Hempenstall, 2006)، فكثيرًا من المعلمين ليس لديهم الثقة في قدرتهم على العثور على معلومات من البحوث بشكل مستقل. وبناءً على ذلك، فإن خبرة بعض المعلمين محدودة في استخدام قواعد البيانات التربوية أو محركات البحث. كما أن التعاون بين المعلمين والباحثين محدود، حيث يرى بعض الباحثين أن المعلمين مقاومون للتغير، ويرى المعلمين أن الباحثين لا يفهمون النظام المدرسي، وبعيدون عن البيئة المدرسية مما يترتب عليه توقعات عالية يصعب تحقيقها من قبل المعلمين. ونتيجة لتلك النظرة السلبية، فإن العديد من المعلمين لا يثقون بأن نتائج البحوث التربوية تساعدهم على كيفية التدريس داخل الفصول مع طلابهم، فالاعتقاد بأن البحوث التربوية تخبرهم القليل حول كيفية التدريس جعل من الخبرة والممارسات المستخدمة حاليًّا في المدارس مصادر لاستراتيجيات التدريس (Hornbay et al., 2013).

وقد تناولت مجموعة من الدراسات العلمية الممارسات المبنية على الأدلة ومدى تطبيقها من قبل معلمي التربية الخاصة مع الطلبة من ذوي الإعاقة، حيث هدف دراسة العوفي وبالبيد (2024) إلى التعرف على معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المدينة المنورة، وتكون أداة الدراسة من استبانة مكونة من (29) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية كالتالي: معوقات متعلقة بالمعلمين، معوقات متعلقة بالبيئة التعليمية، معوقات متعلقة بالبحوث العلمية. وتضمنت عينة الدراسة على (172) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود عوائق بدرجة كبيرة حول تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. كما أشارت النتائج إلى أن أكبر المعوقات ترتبط بالبيئة التعليمية تليها المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية تليها المعوقات المرتبطة بالمعلمين.

وأجرى Gable et al. (2012) دراسة لقياس اتجاهات المعلمين حول أهمية الممارسات المبنية على الأدلَّة ومدى استعدادهم واستخدامهم لـ(20) ممارسة مبنية على الأدلَّة للطلاب من ذوي الاضطرابات الانفعالية واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن الذي يقارن بين المعرفة والمهارات في التربية الخاصة، حيث تم إعداد استبانة شارك فيها (3060) معلما، منهم (1588) معلماً من التعليم العام، و (1472) معلماً من التربية الخاصة لمعرفة مدى الاستعداد لاستخدام تلك الممارسات ولقد أظهرت

النتائج أن كثيرًا من معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية ليس لديهم الاستعداد الضروري والكافي لتطبيق عدد من الممارسات الصفية المبنية على الأدلَّة بفاعلية وكفاءة.

كما أجرى Bradley-Black (2013) دراسة هدفت إلى قياس مدى فهم واستخدام معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلَّة خلال اليوم الدراسي والتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظرهم. وتم استخدام المنهج الوصفي وتألفت عينة البحث من (4200) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في الولايات المتحدة، وتم تطبيق المسح عن طريق الإنترنت وتدعيمها بالمقابلات، حيث طلب من المعلمين الإشارة إلى عدد المرات التي استخدموا فيها مجموعة من الممارسات المبنية على الأدلَّة تم تحديدها مسبقاً، وأظهرت النتائج أنّ المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلَّة بدرجة كبيرة حيث نال التدريب على المهارات الاجتماعية أكبر قدر من الاستجابات، يليه اختيار الأسلوب المناسب لكل طالب والتقييم المستمر، والتعليم المباشر، وتحليل السلوك التطبيقي، واستراتيجية فن الاستذكار لتقوية الذاكرة، كما كشفت النتائج أيضًا أنّ المعلمين في الغالب يحددون الممارسة المبنية على الأدلَّة لاستخدامها بناءً على احتياجات الطالب، والتقدم الإيجابي للطالب، والبيانات المستمدة من مراقبة التقدم، وكانت تعريفاتهم للممارسات المبنية على الأدلَّة أقل من المتوقع، ومن المصادر التي يعتمد عليها المعلمين للوصول إلى المعلومات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلَّة (السياق المحلي للمنطقة التعليمية ومدرستهم الخاصة)، حيث أشاروا إلى الوقت والمواد المتاحة والتدريب والاحتياجات المتنوعة للطلاب في الفصول الدراسية تعتبر معوقات أمام تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلَّة.

وهدفت دراسة الحسين (2017) إلى التعرف على مفهوم الممارسات المبنية على الأدلَّة وإيضاح سبب أهميتها وكيفية الحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلَّة والخطوات الواجب اتباعها لاختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلَّة علاوةً على التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدامها، وقد أشارت الدراسة إلى أن العاملين في مجال التربية الخاصة يواجهون العديد من المعوقات التي تحول دون استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلَّة، وقد تكون هذه المعوقات متعلقة بالمعلم أو البيئة التعليمية أو المصطلحات ذات العلاقة بالممارسات واستخدامها أو البحوث التربوية ونتائجها ومن بين تلك المعوقات قلة الوقت المتاح للمعلم أثناء اليوم الدراسي، وعدم حث قيادة المدرسة على تلك الممارسات، وقلة البرامج التدريبية والبحوث التربوية.

وتطرقت دراسة شلبي والخطيب (2017) إلى تحديد مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي

التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس تطبيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة بعد التحقق من دلالات صدقها، وثباتها على عينة مؤلفة من 132 معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية، واضطراب طيف التَّوَحُّد وصعوبات التعلم، تم اختيارهم بطريقة العينة البسيطة في 25 مدرسة حكومية وخاصة، ومركزًا للتربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المعلمين لهذه الممارسات متوسط، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة؛ لتعزيز جاهزيتهم لتنفيذ الممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة.

أما دراسة Welker (2018) فقد هدفت إلى معرفة كيفية تحديد معلمي التربية الخاصة لأفضل مصادر التدريب في استخدام ممارسات التدريس المبنية على الأدلَّة مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (19) معلما في شمال شرق ولاية ميسوري. وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين يفتقرون إلى المعرفة وفرص التدريب، ويعتقدون أنَّ الدعم والتدريب مهمان في تدريس الطلبة ذوي اضطراب التَّوَحُّد، وكانت مصادر التدريب للمعلمين من مصادر المدرسة والمنطقة ومن مصادر خارجية ويستخدم المعلمون خبرتهم الشخصية ويبحثون بأنفسهم ويتلقون التوجيه من الآخرين.

وتطرقت دراسة حسن وآخرون (2019) إلى تحديد مدى معرفة الأخصائيين بالممارسات القائمة على الأدلَّة في مجال التوحد، وكيفية تطبيقها من قبل الأخصائيّين بمراكز التوحد، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الأخصائيّين العاملين في مراكز طيف التوحد وبلغ عددهم (12) أخصائيًا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي وذلك باستخدام أسلوب المقابلات المتعمقة بغرض جمع البيانات من أفراد العينة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأخصائيين لديهم وعي لحاجة الأطفال لتعلم المهارات الأكاديمية والاجتماعية والرعاية الذاتية، كما أنّهم يعانون من قلة الوعي في معرفة الممارسات القائمة على الأدلَّة في مجال التوحد، وقد تبينت قلة الوعي في ثلاثة جوانب رئيسة 1/ تحديد الاستراتيجيات الفعالة ووضع خطط تدريبية فردية للأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد 2/ تقييم ومراقبة تقدم الأطفال 3/ المعوقات التي تمنع الأخصائيين من أداء عملهم، ومنها: عدم وضع قواعد عامة لتنظيم العمل في المراكز، وعدم توفير الموارد اللازمة للتطبيق، وعدم متابعة الأسرة في البرامج التربوية.

وأجرى Knight et al. (2019) دراسة تقيس مدى تطبيق معلمي التوحد ومعلمي الإعاقة الفكرية

للممارسات المبنية على الأدلَّة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (535) معلم توَحُّد، ومعلم إعاقة فكرية. وتم بناء استبانة من إعداد الباحثين لجمع البيانات حول تنفيذهم (26) ممارسة تعليمية، كانت (18) ممارسة مبنية على الأدلَّة، و(5) ممارسات منها غير فعالة، واثنتان من الممارسات الواعدة، وواحدة من الممارسات الناشئة، وأظهرت النتائج وجود تباين كبير في استخدام المعلمين للممارسات، فكانت نسبة الممارسات التي تستخدم يوميًّا بحد أدنى هي التعليم المباشر والنمذجة وتنظيم البيئة. وأفاد المُعَلِّمون بالممارسات التي لم يستخدموها وهي التدريب على التكامل الصوتي والنمذجة باستخدام الفيديو والتواصل الميسر والعلاج باللعب والتدريب على الاستجابة المحورية ومجموعة اللعب المنظم ونظام التواصل بتبادل الصور. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين سنوات الخبرة والمؤهل العلمي واستخدام الممارسات، وكان استخدام معلمي المرحلة الابتدائية أعلى من استخدام معلمي المرحلة الثانوية لتلك الممارسات.

كما أجرى الحسين (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلَّة وعلاقتها بعدد من المتغيرات، واشتملت عينة الدراسة على عدد (312) معلمًا ومعلمة للطلبة ذوي تشتت الانتباه واضطراب فرط الحركة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وصممت استبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى إدراك المشاركين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلَّة كان متوسطًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى إلى متغيّر الجنس، حيث تبين أن لدى المعلمات مستوى أعلى من الإدراك للاستخدام والفعالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لإدراك المشاركين للاستخدام بناءً على متغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق تُعْزَى إلى متغيّر عدد البرامج التدريبية، حيث أبدى المشاركون الذين لديهم عدد من البرامج التدريبية مستويات أعلى من الإدراك للاستخدام والفعالية مقارنة بالذين لديهم عدد أقل من البرامج التدريبية.

وهدفت دراسة Jaclyn et al. (2020) إلى معرفة مدى استخدام معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، وتم استخدام المنهج الوصفي؛ وصممت استبانة لجمع البيانات، حيث أسفرت النتائج عن تصنيف مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية والسلوك الصعب على أنها الأفضل في التدخل المبكر، أيضًا تبيّن أن جميع المعلمين تقريبًا يقومون باستخدام واحدة على الأقل من الممارسات المبنية على الأدلَّة (الدعم البصري والسلوكي والاستراتيجيات والقصص الاجتماعية)، وتبين أنه ما يقرب من نصف المعلمين يقومون باستخدام

الاستراتيجيات ذات الصلة بالحواس، التي ليست من ضمن الممارسات المبنية على الأدلَّة.

وتناولت دراسة العمري والزارع (2020) الكشف عن مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وأثر متغير الخبرة والمؤهل والتدريب في ذلك، والكشف عن مدى وعيهم بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلَّة وأثره في مدى التطبيق. تكونت عينة الدراسة من 109 من معلمات الإعاقة الفكرية بمعاهد ومدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة، واستخدم المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة تكونت من (42) فقرة، ولقد أظهرت النتائج أن معلمات الإعاقة الفكرية يطبقن الممارسات الـ25 المبنية على الأدلَّة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج قلة الوعي لدى معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على الأدلَّة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق يمكن أن تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل والتدريب والوعي. وفي المقابل بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق تُعْزَى إلى متغيّر الخبرة لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن أكثر من عشر سنوات. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الإعاقة الفكرية يطبقن الممارسات المبنية على الأدلَّة دون العلم بأنها ممارسات مبنية على الأدلَّة، وإنما بناءً على مصادر متعددة غير رسمية كتوصيات زميلات العمل وأولياء أمور الطالبات.

كما هدفت دراسة عزازي (2021) إلى الكشف عن واقع الممارسات المبنية على الأدلَّة ومعوقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (256) مُعَلِّم وأخصائي للأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد، مقسمين إلى (70) مُعَلِّمًا، و(186) أخصائيًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين، وجاءت معوقات تطبيق هذه الممارسات بدرجة مرتفعة، ولم يختلف واقع ومعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة من وجهة نظر معلمي وأخصائي الأطفال ذوي التوحد باختلاف (الجنس، الدورات التدريبية في الممارسات المبنية على الأدلَّة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة).

واستهدفت دراسة المالكي (2021) التعرف على مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلَّة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من (141) مُعَلِّمة من معلمات التربية الخاصة ومعلمات الطفولة المبكرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة

بالممارسات المبنية على الأدلَّة جاءت في المستوى المتوسط، وتوصلت النتائج أيضًا إلى أن مستوى تطبيق معلمات مرحلة الطفولة المبكرة للممارسات المبنية على الأدلَّة جاءت في المستوى المرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلَّة للأطفال ذوي الإعاقة وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي، لصالح مؤهل الدراسات العليا، ومتغير التخصص لصالح تخصص التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات تطبيق معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلَّة للأطفال ذوي الإعاقة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات الأكثر حضورًا للدورات التدريبية.

وهدفت دراسة القحطاني والجهني (2022) إلى الكشف عن مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة في برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مُعَلِّميهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تطبيقهم الممارسات المبنية على الأدلَّة تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية. وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث صُمّمت استبانة مكونة من (22) عبارة، وبلغ عدد المشاركين (97) معلمًا ومعلمة من معلمي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في القطاع الحكومي بواقع (49) مُعَلِّمًا، و(48) مُعَلِّمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أنَّ معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يطبقون الممارسات المبنية الأدلَّة في برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، ومن أبرز تلك الممارسات جاء التعزيز في المرتبة الأولى يليه الاستعانة بالمثيرات/ المعينات البصرية، وفي المرتبة الثالثة جاء البدء بالمهارات الأقل تعقيدًا أو صعوبة ثم الانتقال للمهارات الأكثر صعوبة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق يمكن أن تُعْزَى إلى متغيّر الخبرة والمؤهل والتدريب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق تُعْزَى إلى متغيّر الجنس لصالح المعلمات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الممارسات المبنية على الأدلَّة ومدى تطبيقها من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة، حيث تضمنت الدراسات السابقة الأفراد ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية، ولقد طبقت هذه الدراسات مجموعة متنوعة من المناهج سواء الوصفي أو التجريبي أو النوعي وفي بيئات مختلفة عربيًّا وعالميًّا، كما تناولت هذه الدراسات مجموعة من المتغيرات كمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، كما أشارت أغلب الدراسات إلى فاعلية استخدام الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الطلبة ذوي الإعاقة، علاوةً على أنه على الرغم من أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة إلا أنّ هناك عقبات تحول دون تطبيقها، وهذا ما تطرقت إليه دراسة

كلاً من العوفي وبالبيد (2024)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من العقبات التي تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كان في مقدمتها المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية وكذلك المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية، وجاء محور المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثالثة. كما تناولت مجموعة من الدراسات مدى تطبيق المعلمين والمعلمات للممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (القحطاني والجهني، 2022؛ العمري والزارع، 2020)، حيث أشارت نتائج دراسة هذه الدراسات أنَّ معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يطبقون الممارسات المبنية الأدلَّة في برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، مع الإشارة إلى أنه وبالرغم من تطبيق المعلمين والمعلمات للممارسات المبنية على الأدلة بدرجة كبيرة، إلا أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية لديهم قلة وعي بالممارسات المبنية على الأدلَّة (العمري والزارع، 2020). كما أشارت الدراسات السابقة إلى المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة، ومنها أنّ كثيرًا من المعلمين ليس لديهم الاستعداد الكافي والضروري لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة بفاعلية وكفاءة (Gable et al., 2012). كما ظهرت عقبات متعلقة بقلة الوقت المتاح للمعلم أثناء اليوم الدراسي وقلة البرامج التدريبية والبحوث التربوية واستخدام الخبرة الشخصية في التدريس وقلة الوعي في معرفة الممارسات المبنية على الأدلَّة (الحسين، 2017؛ Welker, 2018) علاوة على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة بشكل عشوائي ودون وعي بأنها مبنية على الأدلَّة واستخدام مصادر متعددة غير رسمية (العمري، الزارع، 2020) ومن المشكلات التي تواجه المعلمين غموض المصطلحات، وازدحام الأعمال الروتينية للمعلمين (القحطاني، 2022).

بشكل عام ركزت معظم الدراسات على معرفة مدى تطبيق المعلمين والمعلمات للممارسات المبنية على الأدلَّة، ولكن قليل من هذه الدراسات ركز على معرفة المعوقات التي تؤثر على استخدام الممارسات المبنية على الأدلَّة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف جوانب الموضوع المختلفة والمتعلقة بالمعوقات التي تحد من تطبيق معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على الأدلَّة. بالاعتماد على مراجعة الأدب والدراسات العلمية ذات الصلة بغرض فهم وتبيان جوانب الموضوع للوقوف على بعض المفاهيم وتحليلها، لعرض كل من خصائصها وأبعادها، حيث تم تصميم أداة الدراسة وتوزيعها ثم تجميعها وتحليلها إحصائياً للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية، ممن يعملون في مدارس التعليم العام، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية طبقية، والبالغ عددهم (122) معلم ومعلمة، بواقع (43) معلم، (79) معلمة، وجاء توزيعهم تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة) والجدول التالي يوضح وصف عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً للخصائص الديمغرافية والوظيفية.

الجنس	العدد	النسبة
أنثى	79	64.75
ذكر	43	35.25
المجموع	122	100
المستوى التعليمي		
بكالوريوس تربية خاصة	75	61.48
بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	17	13.93
ماجستير تربية خاصة	30	24.59
المجموع	122	100
سنوات الخبرة		
15 - 10سنوات	30	24.59
10 - 5سنوات	27	22.13
5سنوات فأقل	41	33.61
أكثر من 15 سنة	24	19.67
المجموع	122	100
المرحلة التعليمية		
ابتدائي	70	57.38
ثانوي	24	19.67
متوسط	28	22.95
المجموع	122	100

أدوات الدراسة:

وفقاً لطبيعة وأهداف الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها؛ استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين وهما:

القسم الأول: يتناول البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة مثل الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية كمتغيرات للدراسة.

القسم الثاني: يحتوي على ثلاثة محاور موزعة عليها فقرات الاستبانة مكونة من (23) عبارة، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم ويحتوي على (10) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية ويحتوي على (6) عبارات.

المحور الثالث: آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة ويحتوي على (7) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة وعددهم (9) محكمين، وتم تعريفهم بهدف الدراسة، وطلب

منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات، حتى تم التوصل للاستبانة بصورتها النهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) معلم ومعلمة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة		المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية		آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.575**	11	0.771**	17	0.565**
2	0.564**	12	0.707**	18	0.719**
3	0.570**	13	0.511**	19	0.858**
4	0.608**	14	0.613**	20	0.741**
5	0.683**	15	0.640**	21	0.745**
6	0.674**	16	0.669**	22	0.695**
7	0.648**			23	0.807**
8	0.545**				
9	0.617**				
10	0.611**				

**** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي لمحاور أداة الدراسة:

تم استخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة	.916**
المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية	.866**
آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة	.694**

**** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (3) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يعني تحقق الصدق البنائي للاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة ألفا كرونباخ.

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة	.812	10
المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية	.723	6
آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة	.857	7
الأداة ككل	**.891**	**23**

تشير النتائج الموضحة بالجدول (4) أن قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات لمحور المعوقات المتعلقة بالمعلم/ المعلمة (0.812)، ومحور المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية (0.723)، ومحور آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة (0.857)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.891) وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية، لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لحساب مستوى العبارات والمحاور.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.

جدول (5): بيان درجات مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في أداة الدراسة.

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – اقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 -1) ÷ 5 = 0,8 ليكون مقياس تصحيح الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي رقم (6).

جدول (6): مقياس التصحيح المعتمد لأداة الدراسة.

خيارات الموافقة	فئة الوسط الحسابي	التصنيف
4.21-5	موافق بشدة	مرتفع
3.41-4.20	موافق	
2.61-3.40	محايد	متوسط
1.81-2.60	غير موافق	منخفض
1-1.80	غير موافق بشدة	

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

السؤال الرئيس: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن السؤال الرئيس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بشكل عام وللاستبانة ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة	3.91	0.55	مرتفع
2	المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية	3.92	0.59	مرتفع
3	آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة	4.42	0.48	مرتفع
المتوسط العام للأداة		**4.06**	**0.45**	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق أن مستوى معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية ككل جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأداة (4.06) بانحراف معياري قدره (0.45)، كما يتضح أن محور المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (3.91) بانحراف معياري قدره (0.55)، كما أن محور المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (3.92) بانحراف معياري قدره (0.59)، وجاء محور آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة بمستوى مرتفع، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.42) بانحراف معياري قدره (0.48).

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عزازي (2021) التي توصلت إلى أن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلَّة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين.

السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمتعلقة بكفاءة المعلمين من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	قلة الدورات التدريبية وورش العمل أثناء الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكرية حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.23	.80	1	مرتفع
2	تساهم كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لدى معلمي الإعاقة الفكرية في عدم تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.12	.89	2	مرتفع
3	قصور الأعداد المهني قبل الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكرية حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	3.94	.89	3	مرتفع
4	صعوبة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة يحد من استخدامها في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية	3.94	.85	4	مرتفع
5	يقلل ضعف التعاون بين المعلمين من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع ذوي الإعاقة الفكرية	3.92	.90	5	مرتفع
6	غموض المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي الإعاقة الفكري تحد من تطبيقهم لتلك الممارسات	3.90	.86	6	مرتفع
7	صعوبة تحديد الممارسات المبنية على الأدلة المناسبة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.77	.90	7	مرتفع
8	غياب الوعي من قبل معلمي الإعاقة الفكرية بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة ودورها في تحسين مخرجات التعلم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.76	.97	8	مرتفع
9	صعوبة الوصول إلى المعلومات والمصادر المرتبطة بالممارسات المبنية على الأدلة التي يحتاجها معلمي الإعاقة الفكرية	3.73	.96	9	مرتفع
10	تمسك المعلمين بالخبرات والممارسات التقليدية لاعتقادهم إنها الأفضل تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	3.73	1.00	10	مرتفع
	المتوسط العام للمحور	3.91	.55		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (8) أن محور "المعوقات المتعلقة بالمعلم / المعلمة" جاء بمستوى مرتفع حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (3.91) بانحراف معياري قدره (0.55)، كما جاءت العبارة "قلة الدورات التدريبية وورش العمل أثناء الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكرية حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.23) بانحراف معياري قدره (0.80). وفي المرتبة الثانية "تساهم كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لدى معلمي الإعاقة الفكرية في عدم تطبيق الممارسات

المبنية على الأدلـة" حيـث بلـغ المتوسـط الحـسابي للعبـارة (4.12) بانحراف معياري قدره (0.89)، وفي المرتبة الثالثـة "قصور الأعداد المهني قبل الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكريـة حول استخدام الممارسات المبنيـة عـلى الأدلـة" حيـث بلـغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.94) بـانحراف معيـاري قـدره (0.89). وفي المرتبـة الأخـيرة العبـارة "تمـسك المعلمـين بالخبرات والممارسات التقليدية لاعتقادهم أنها الأفضل تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة" بمستوى مرتفـع حيـث بلـغ المتوسـط الحـسابي للعبـارة (3.73) بـانحراف معياري قدره (1.00).

السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على هـذا الـسؤال؛ تـم حـساب المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيـب لعبـارات محـور المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية، وجاءت النتائج كما هـو موضح في الجدول التالي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
11	نقص المصادر والوسائط التعليمية التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.15	.79	1	مرتفع
12	كثرة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الدراسي الواحد قد يؤثر على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.00	.95	2	مرتفع
13	عدم تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لاستخدام الممارسات المبنيـة عـلى الأدلـة في تعلـيم ذوي الإعاقة الفكرية	3.96	.91	3	مرتفع
14	عدم الشعور بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة من قبل إدارة المدرسة	3.87	.90	4	مرتفع
15	البيئة التعليمية في وضعها الحالي غير مناسبة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	3.77	.96	5	مرتفع
16	غياب القوانين واللوائح التي تلزم معلمي الإعاقة الفكرية بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	3.75	.95	6	مرتفع
المتوسط العام للمحور		3.92	.59	مرتفع	

يتبين من الجدول رقم (9) أن محور "المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية" جاء بمستوى مرتفع حيث بلـغ متوسـط استجابة أفراد العينـة لعبـارات المحـور (3.92) بـانحراف معياري قدره (0.59)، كما جاءت العبارة " نقص المـصادر والوسائط التعليمية التـي تـساعد عـلى تطبيـق الممارسـات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى بمـستوى مرتفـع حيـث بلغ المتوسط الحـسابي للعبـارة (4.15) بـانحراف معيـاري قدره (0.79). وفي المرتبة الثانية "كثرة أعـداد الطلبـة ذوي الإعاقة في الصف الدراسي الواحـد قـد يـؤثر عـلى تطبيـق الممارسات المبنية على الأدلة" حيث بلـغ المتوسـط الحـسابي

للعبارة (4.00) بانحراف معياري قدره (0.95)، وفي المرتبة الثالثة "عدم تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية" حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.69) بانحراف معياري قدره (0.91)، وفي المرتبة الأخيرة العبارة "غياب القوانين واللوائح التي تلزم معلمي الإعاقة الفكرية بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.75) بانحراف معياري قدره (0.95).

آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محور آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
17	عقد البرامج والدورات التدريبية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	4.49	0.36	1	مرتفع
18	تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.45	0.48	2	مرتفع
19	زيادة التعاون والمشاركة بين المعلمين التي تعزز من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.44	0.51	3	مرتفع
20	إعداد دليل إجرائي يوضح لمعلمي الإعاقة الفكرية آلية الممارسات المبنية على الأدلة وكيفية تطبيقها	4.43	0.39	4	مرتفع
21	تنظيم البيئة الصفية لتتلاءم مع متطلبات الممارسات المبنية على الأدلة	4.40	0.37	5	مرتفع
22	تيسير الوصول إلى نتائج البحوث العلمية والمتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	4.39	0.40	6	مرتفع
23	تصميم الخطط الدراسية وتبني الاستراتيجيات التعليمية وفقا للممارسات المبنية على الأدلة	4.31	0.40	7	مرتفع
	المتوسط العام للمحور	4.41	0.42		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (10) أن محور "آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة" جاء بمستوى مرتفع حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.41) بانحراف معياري قدره (0.42)، كما جاءت العبارة "عقد البرامج والدورات التدريبية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.49) بانحراف معياري قدره (0.36).

وفي المرتبة الثانية "تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة" حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.45) بانحراف معياري قدره (0.48)، وفي المرتبة الثالثة "زيادة التعاون والمشاركة بين المعلمين التي تعزز من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.44) بانحراف معياري قدره (0.51)، بينما

جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة "تصميم الخطط الدراسية وتبني الاستراتيجيات التعليمية وفقا للممارسات المبنية على الأدلة" بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.41) بانحراف معياري قدره (0.42).

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسية تضمنت: المعوقات المتعلقة بالمعلم؛ المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية؛ كما تناول المحور الثالث آليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات تُعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حيث جاءت محاول الدراسة بشكل مرتفع. وجاءت المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية في المرتبة الأولى تليها المعوقات المرتبطة بالمعلم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من العوفي وبالبيد (2024) من حيث وجود عوائق تؤثر على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. واحتلت المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية المرتبة الأولى في كلا الدراستين بينما جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثانية في الدراسة الحالية بينما جاءت في المرتبة الثالثة في دراسة العوفي وبالبيد (2024). فيما يتعلق بالمعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن نقص المصادر التعليمية وعدم تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة يؤثرون بشكل كبير على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة داخل الصف وهذا ما أشارت إليه دراسة الحسين (2017) من عدم حث قيادة المدرسة على تبني الممارسات المبنية على الأدلة. بالإضافة إلى أن كثرة أعداد الطلبة داخل الصف الواحد يؤثر على استخدام هذه الممارسات مع الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع Bradley-Black 2013 فيما يتعلق بالمصادر التعليمية المتوفرة حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المصادر المتاحة والاحتياجات المختلفة للطلبة تعتبر معوقات أمام تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة. وفيما يتعلق بالمعوقات المتعلقة بالمعلم، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن قلة الدورات التدريبية للمعلمين حول استخدام وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تؤثر بشكل كبير على كفاءة المعلمين حول كيفية تطبيقها. واتفقت نتائج دراسة Bradley-Black, 2013 مع الدراسة الحالية حول قلة الدورات التدريبية والتدريب لمعلمين حول استخدام وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة الحسين (2020) والتي أشارت إلى أن المعلمين الذين لديهم برامج تدريبية يظهرون مستوى أعلى حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة. كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لدى معلمي الإعاقة الفكرية تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. واتفقت هذه النتائج مع دراسة الحسين (2017) والتي أشارت إلى أن قلة

الوقت المتاح للمعلم أثناء اليوم الدراسي يحول دون استخدام هذه الممارسات. وفيما يتعلق بآليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية عقد البرامج والدورات التدريبية المتعقلة بالممارسات المبنية على الأدلة وكذلك ضرورة تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة. والجدير بالذكر بأن مجموعة من الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية حول أهمية الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة Bradley-Black, 2013؛ الحسين، 2020. ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

1- أفراد عينة الدراسة موافقون على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، كما تبين أن المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية جاءت بالمرتبة الأولى، تليها المعوقات المتعلقة بالمعلم/ المعلمة.

2- بالنظر إلى العوائق المتعلقة بمعلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات تتعلق بقلة الدورات التدريبية وورش العمل أثناء الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكرية حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، إضافة إلى ذلك، كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لدى معلمي الإعاقة الفكرية قد يعيق تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة، كما أشار أفراد العينة إلى قصور الإعداد المهني قبل الخدمة لمعلمي الإعاقة الفكرية حول استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

3- فيما يتعلق بالعوائق المرتبطة بالبيئة التعليمية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عوائق أبرزها نقص المصادر والوسائط التعليمية التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، إضافة إلى كثرة أعداد الطلبة من ذوي الإعاقة في الصف الدراسي الواحد مما يؤثر على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، كذلك عدم تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لمعلمي الإعاقة الفكرية مما يعيق استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.

4- فيما يتعلق بآليات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية عقد البرامج والدورات التدريبية المتعقلة بالممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك ضرورة تقديم الدعم اللازم من إدارة المدرسة لمعلمي الإعاقة الفكرية نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية، فإن هناك مجموعة من التوصيات التي ممكن أن تساهم في التغلب على بعض المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة:

1- التوعية بمفاهيم الممارسات المبنية على الأدلة وأهميتها وتطبيقاته الصحيحة كحق وخيار استراتيجي

لذوي الإعاقة الفكرية من خلال وسائل توعوية متنوعة ومختلفة.

2- سن قوانين وتشريعات ملزمة تتبنى الممارسات المبنية على الأدلة كخيار استراتيجي وأساسي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

3- توفير برامج تدريبية وتأهيلية عالية الجودة كما وكيفا معدة من قبل ذوي الاختصاص لجميع أصحاب العلاقة من معلمين ومعلمات ومديري مدارس وأخصائيين، بحيث تحتوي برامج دعم وتمويل مستمرة ومنظمة.

4- توفير برامج تدريبية متنوعة لمعلمي الإعاقة الفكرية من أجل تطوير قدراتهم المهنية وإكسابهم المهارات اللازمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

5- توفير مصادر متنوعة للوصول للممارسات المبنية على الأدلة سواء كانت مصادر الكترونية أو مقالات بحثية أو دراسات أو كتب.

6- تقليل الأعباء التدريسية والإدارية على المعلمين حتى يتوفر لديهم الوقت الكافي لتبني وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

7- هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من البحوث التجريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة لتحديدها ومعرفة آليات تفعيلها وتنفيذها بالشكل الصحيح.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الجلامدة، فوزية. (2016). *إستراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في ضوء البرنامج التربوي الفردي*. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 52-91.

الحسين، عبد الكريم حسين. (2020). مستوى إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 1*(15)، 98-119.

الحسين، عبد الكريم، والطريفي، سارة. (2022). القدرة التنبئية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 1*(46)، 47-78.

حسن، هشام، والدايخ، فتحي، وحسين، خليل (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 182-201.

الخطيب، جمال. (2016). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. (ط1). دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2014). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. (ط4). دار الفكر.

الخطيب، جمال. (2001). *الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل*. المكتب التنفيذي لمجلس وزراء

العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. المنامة: البحرين.

الروسان، فاروق، وهارون، صالح، والعطوي، رويدا. (2015). *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة*. (ط1). دار الفكر.

الزارع، نايف عابد، واليافعي، منال محمد. (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية، 70* (70)، 877- 930.

شلبي، نهيل صالح، والخطيب، جمال محمد. (2017). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية، 2*(2)، 27- 51.

الشمري، ابتسام، والسحيمي، بشاير، والحويطي، سمر. (2021). الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: مراجعة منهجية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12* (41)، 203-222.

عزازي، أحمد محمد. (2021). واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3*(5)، 2416- 2471.

عيد، يوسف محمد.(2020). الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 4*(14)، 475–486.

العمري، مرام فيصل، والزارع، نايف عابد. (2021). مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم الإنسانية*، (12)، 53-77.

القحطاني، معجبة. (2010). *الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية*، ورقة علمية مقدمة إلى اللقاء السنوي الخامس عشر- تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، فارس محمد، والجهني، نهى إبراهيم. (2022). مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(4)، 151- 174.

القحطاني، دلال سالم، أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2022). واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (24)، 115-149.

القرشي، أميرة. (2013). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. (ط1).

المالكي، نبيل شرف. (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13* (2)، 40-65.

المالكي، تهاني عبد الله. (2022). درجة استخدام معلمي التوحد للممارسات المبنية على البراهين في تدريس المهارات الأكاديمية لذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12* (47).

المنصة الوطنية الموحدة (2021، سبتمبر4)، حقوق ذوي الإعاقة، استرجع في 25 فبراير، 2023، من:
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main

مجيد، رزان عدنان، والزهراني، سلطان سعيد. (2020). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 240.

متولي، فكري. (2015). *أساليب التدريس للمعاقين عقلياً*. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), 3-7.

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

AlKhodari, A. (2019). Teachers 'knowledge on evidence-based practices for Students with autism spectrum disorders in Saudi Arabia. Published Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst.

Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012). Perceived barriers and enablers to implementing individualized positive behavior interventions and supports in school settings. *Journal of Positive Behaviour Interventions, 14*(4), 228-240.

Barker, J. (2010). Evidence-Based Practice for Nurses. London: Sage Publications.

Bradley-Black. Katherine H. (2013). TEACHERS AND EVIDENCE-BASED PRACTICES. (Doc- toral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation. (UMI No. 3562265).

Blanck,P.(2019). Why America is better off because of the Americans with Disabilities Act and the Individuals with Disabilities Education Act. Touro L.Rev., 35, 605.

Burns, M. K., &Ysseldyke, J. E. (2009). Reported Prevalence of evidence-based instructional Practice in special education. *The Journal of special Education, 43*(1), 3-11.

Cook, B. G., & cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practice in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidences-based practice and implementation science in special education. Exceptional Children, 79(2), 135-144.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practice in special education: some practical consideration. Intervention in school and clinic, 44(2), 69-75.

Cook, S. C., Cook, B. G., & Collins. L. W. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring some Devilish Details. Beyond Behavior, 25(2), 4-3.

Council for Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. (2014). Exceptional Children, 80(4), 511-504.

Courtade, G. R., Test, D. W., & Cook, B. G. (2015). Evidence-based practice for learners with severe intellectual disability. Research and Practice for Persons With severe Disabilities, 39(4), 305-318.

Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. T., & cook, L. (2012). Evidence-based practice for students with emotional and behavioral disorders: Improving academic achievement. Beyond Behavior, 21(2), 37-43.

Foster, R. (2014). Barriers and Enablers to Evidence-Based Practices. Kairaranga, 15(1), 50-58

Gable,R, Tonelson, S, Sheth, M, Wilson, C, Park, K. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education. Education and Treatment of Children, 499-519.

Gibbs, L .& Gambrill, E. (2002). Evidence-Based Practice: Counterarguments to Objections. Research on Social Work Practice, 12 (3): 452-47.

Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M., & Sweller, J. (Eds). (2012). APA educational psychology handbook, vo1. 1. Theories, constructs, and critical issues. http://dx.doi.org/10.1037/13273-000

Herron, J. (2017). The Use of Evidence Based Interventions in the Classroom for Students with Disabilities (Doctoral dissertation, Northcentral University). Pro-Quest Dissertations and Theses Global. Individuals with Disabilities Education Improvement Act, February 22, (2023), Retrieved from: https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#IDEA-History

Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't? Preventing school Failure: Alternative Education for children and Youth, 57,(3), 119-123.

Hempenstall, K. (2006). What does evidence□based practice in education mean?. *Australian Journal of*

Learning Difficulties, 11(2), 83-92. https://www.tandfonline.com/

Jaclyn, D., Katherine, W., Matthew, B., & Gabrielle, T. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence -based practices with children with autism spectrum disorder. Re- search in Autism Spectrum Disorders, 77(2), 101606. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606.

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators views of evidence-based practices. Teacher Education and Special Education, 32(2), 101-120.

Knight, V., Huber, H., Kuntz, E., Carter, E, & Juarez, A. (2019). Instructional Practices, Priorities, and Preparedness for Educating Students with Autism and Intellectual Disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34(1), 3-14.

Kvernbekk, T. (2017). Evidence-Based Educational Practice. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acref ore-9780190264093-e-187

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. Exceptional Children, 71(2), 148-137.

Russo-Campisi, J, (2017). Evidence-Based practice in special education: Current Assumption and Future Considerations. In child & Youth care Forum (vol. 46, No. 2. PP. 193-205). Springer us.

Spencer, V. G., & Balboni, G. (2003). Can students with intellectual disabilities teach their peers? Education and Training in Intellectual disabilities and Developmental Disabilities, Vol. 38, pp.32–61.

Singer, G. H., Agran, M., & Spooner, F. (2017). Evidence-based and Values-Based practices for people with severe Disabilities. Research and practice for person with severe Disabilities, 42(1), 62-72.

The Oxford-Review. (2018, August). The Essential Guide to Evidence-Based Practice -2020. Retrieved February 22, 2023, from https://oxford-review.com/evidence-based-practice-essential-guide/

Welker, J. (2018). A Case Study of Teacher Beliefs about Support and Training in ASD Evidence-Based Teaching Practices (Doctoral dissertation, Grand Canyon University). ProQuest Dissertations and Theses Global.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 51 - 77، الرياض (2024م/ 1446هـ)

وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم

أ. لمياء بنت عبد الرحمن بن عبد الله الطويل[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم، والكشف عن الاختلاف في مستواها باختلاف عدد من المتغيرات (جنس المعلم: معلم - معلمة، الفئة التي يدرسها المعلم: ضعاف سمع - صم)، وتكونت عينة الدراسة من (150) من معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بالرياض، وتم بناء استبانة الدراسة (إعداد الباحثة) والتحقق من خصائصها السيكو مترية باستخدام المنهج المسحي الوصفي؛ وكشفت النتائج أن مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وأن أعلى التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية تمثلت في التواصل عبر الإنترنت، والحاجة إلى تطوير مهارات التواصل الرقمي، وأن من سبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية: تعزيز التواصل الاجتماعي عبر منصات ملائمة وداعمة للصم، ودعم الوصول إلى موارد تعليمية رقمية متخصصة للصم، وتأمين الخصوصية والبيانات على الإنترنت بأدوات حماية متقدمة، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير الجنس والفئة التي يدرسها المعلم، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات المتعلقة بتحسين البعد التكنولوجي والوعي الأخلاقي والتجاري وتوفير برامج تدريبية وتوعوية للطلبة الصم وضعاف السمع.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة السمعية، المواطنة الرقمية، الصم، ضعاف السمع.

Awareness of Deaf and Hard of Hearing Students about Digital Citizenship, the Challenges associated with it, and Ways to Overcome them from the Perspective of their Teachers

Mrs. Lamia Abdulrahman Abdullah AL Taweel[1]

Abstract: The study aimed to identify the level of awareness of deaf and hard of hearing students about digital citizenship, the challenges associated with it, and ways to overcome them from the point of view of their teachers, and to reveal the difference in their level according to a number of variables(the gender of the teachers: male-female, the category to which the teachers teaches: the hearing impaired-Deaf), and the study sample consisted of (150) teachers of deaf and hard of hearing students in the secondary stage in Riyadh. The study questionnaire (prepared by the researcher) and its psychometric properties were verified. And using the descriptive survey method. The results revealed that the awareness of students about digital citizenship was moderate, and the highest challenges associated with deaf and hard of hearing students' awareness of digital citizenship are communication through the Internet, and the need to develop digital communication skills. One of the ways to overcome the challenges related to students awareness of digital citizenship is: enhancing social communication through appropriate and supportive platforms, supporting access to specialized digital educational resources, securing online privacy and data with advanced protection tools. The study showed that there are no statistically significant differences in the responses of teachers of deaf and hard of hearing students depending on the gender variable and the category taught by the teacher. The study presented a set of recommendations related to improving the technological dimension and ethical and commercial awareness. Providing training and awareness programs for deaf and hard of hearing students.

Keywords: people with hearing disabilities, digital citizenship, deaf, hard of hearing.

---

(1) محاضرة في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Assistant Lecturer in the Department of Special Education - College of Education - King Saud University.

البريد الإلكتروني: *E-mail:laltaweel@ksu.edu.sa*

مقدمة:

تعيش البشرية اليوم عصر عالمية التفكير والعلم والمعرفة، والإنجازات والأزمات، مما زاد من أهمية المواطنة العالمية، وأهمية إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع التحديات التي تواجههم بإيجابياتها وسلبياتها.

ويعتبر مفهوم المواطنة من المفاهيم السياسية والتربوية القديمة في المجتمعات الإنسانية، ويؤرخ لظهوره في العهد الإغريقي القديم، حيث يقابل مفهوم المواطنة في اللغة الإغريقية القديمة كلمة "Politeia"، وتدل على جميع المواطنين في المدينة (محمود، 2018). وتوضح بسيوني (2020) أن المواطنة في أي دولة تتأثر دائمًا بالنضج السياسي والرقي الحضاري وبالقيم السائدة فيها، وأيضًا بالمتغيرات العالمية الكبرى.

ويعد الأشخاص ذوي الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، ولابد أن يوفر لهم المجتمع التوجهات الحديثة ومنها متطلبات العصر الرقمي، لتنمية وعيهم بمفاهيم المواطنة الرقمية وأهميتها وسبل تعزيزها، فقد أشارت دراسة آل سعود (2017) إلى أن المملكة العربية السعودية شهدت تغيرات سريعة وعديدة شملت أغلب جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك الثقافية، مما أدّى إلى ظهور اتجاهات وقيم وأنماط تفكير مختلفة، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بقضية المواطنة.

توفر المواطنة الرقمية العديد من الفوائد للأشخاص ذوي الإعاقة، حيث أنها تمكنهم من التغلب على الحواجز التي تحد من مشاركتهم في الحياة العامة والوصول إلى الخدمات والفرص المتاحة للآخرين، وتساعدهم في تطوير قدرات اكتساب المعلومات الرقمية واستخدامها، والتي تعتبر ضرورية للدفاع عن حقوقهم وحمايتهم على الإنترنت (Elif Gülbay et al., 2023) علاوة على ذلك، فإن المواطنة الرقمية تعزز مهاراتهم التقنية في المجال الرقمي وتعزز الاحترام والتعليم لأنفسهم وللآخرين، لذلك، هناك حاجة إلى مزيد من التطوير لتعليم المواطنة للعصر الرقمي لضمان ممارسة الشباب للتقنية بشكل فعال (Pua'at & Yunus, 2023).

وعلى صعيد أكثر دقة، تعمل المواطنة الرقمية على تمكين الأشخاص الصم وضعاف السمع من خلال تزويدهم بفرص متساوية وتمكينهم من التنقل في العالم الرقمي بفعالية كما أشار إليها (Guo et al., 2023) فيما يلي: تحسين الوصول إلى المعلومات والمحتوى الرقمي بلغات مختلفة، مثل اللغة العربية واللغة الإشارية، من خلال استخدام الترجمة الآلية والترجمة الفورية والترجمة الصوتية والنصية، وتسهيل الاتصال والتواصل مع الآخرين عبر وسائل متعددة، مثل البريد الإلكتروني والرسائل النصية والمكالمات الصوتية والفيديو والشبكات الاجتماعية، وتعزيز التعلم والتعليم عن بعد والتعليم المدمج، من خلال استخدام المنصات والأدوات والموارد الرقمية التي تدعم الاحتياجات التعليمية والتدريبية لذوي

الإعاقة السمعية، وتطوير المهارات والقدرات الرقمية والمهنية والشخصية، من خلال الاستفادة من البرامج والمبادرات والمشاريع التي تهدف إلى تمكين ذوي الصم وضعاف السمع وتحسين فرصهم في سوق العمل، وتعزيز المشاركة والمساهمة في المجتمع والتنمية المستدامة، من خلال الانخراط في الأنشطة والمنظمات الرقمية التي تُعنى بقضايا الصم وضعاف السمع وحقوقهم ومصالحهم، لذلك أوصت دراسة (Alper & Goggin, 2022) بضرورة تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع كيفية التعامل مع التكنولوجيا الرقمية من أجل تحقيق الوصول الرقمي للمعلومات الإلكترونية عبر كافة أشكالها بالإضافة إلى إجراء المزيد من البحوث التجريبية حول سبل تحسين المواطنة الرقمية بين الطلبة الصم وضعاف السمع.

يمكن القول إن المواطنة الرقمية تلعب دورًا حيويًا في تحقيق الشمول والتكافؤ والتماسك الاجتماعي للأشخاص الصم وضعاف السمع، وتساعدهم على الاستفادة من فوائد التكنولوجيا والابتكار في مختلف جوانب حياتهم؛ ولكن هذا يتطلب توفير البنية التحتية والسياسات والتشريعات والمعايير والممارسات اللازمة لضمان النفاذ الرقمي والإتاحة التكنولوجية والأمن الرقمي لذوي الإعاقة السمعية (Eka et al., 2022).

مشكلة الدراسة:

تعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول اهتماما بذوي الإعاقة، والعمل علي تمكينهم في التعليم والمجتمع، ومسايرة التغيرات الحالية في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتي أدت إلى انفتاح الثقافات على بعضها البعض، مما أدّى إلى ظهور أنماط تفكير وقيم أثرت على المجتمعات وتماسكها، وبالتالي أصبحت كما ذكر (طلبة والعتيبي، 2018، ص13) "أن الظاهرة الأكثر خطورة هي أن المجتمعات المعاصرة تشهد انحسارًا في قيم المواطنة المحلية والعالمية لدى أفرادها في الظروف الراهنة، نتيجة للأزمات والصراعات والأفكار الدخيلة والمعتقدات والتصورات الخاطئة".

ولأهمية المواطنة الرقمية، توصلت دراسة (Assante, et al., 2022) عن ظهور تأثير للوعي ومعرفة وممارسة المواطنة الرقمية على السلوك المسؤول رقمياً في البيئات الإلكترونية لدى الطلبة الصم، وأكدت نتائج دراسة (Başarmak, et al., 2023) أن سجل الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية مستويات متفاوتة من الوعي بالمواطنة الرقمية، في حين توصلت دراسة (Holmström, et al., 2020) وجود مستويات غير كافية من الوعي حول عناصر المواطنة الرقمية بين الطلبة الصم بمرحلة التعليم الثانوي، لذلك أوصت دراسة (Choi, et al., 2022) بضرورة تزويد الطلبة الصم بالمهارات والسلوكيات والمعرفة بالمواطنة الرقمية في ضوء العصر الرقمي والعولمة. كما أوصت دراسة (Holmström, et al., 2020) بتنظيم ورش العمل لتنمية وعي وممارسة الطلبة الصم للمواطنة الرقمية بالإضافة إلى إجراء المزيد من البحوث حول العوامل

الحيوية المؤثرة على نمو الوعي بالمواطنة الرقمية.

وفي ضوء خبرة الباحثة واطلاعها على البحوث والدراسات العربية، لم تجد سوى دراسة (تركستاني، 2022) في البيئة السعودية على الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، واقتصرت على قياس مستوى الوعي، في حين تسعي الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟

2- ما التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟

3- ما سبل التغلب على التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟

4- هل يختلف وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير: جنس المعلم والفئة التي يدرسها المعلم؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم.

2- معرفة التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم.

3- الكشف عن سبل التغلب على التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم.

4- التعرف على الاختلاف في وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير جنس المعلم والفئة التي يدرسها المعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1- الأهمية النظرية:

أ- تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تسليط الضوء على قضية المواطنة الرقمية ومدى الوعي بها وأساليب تعزيزها والمعوقات المرتبطة بها باعتبارها أحد القضايا التربوية المهمة للطلبة الصم وضعاف السمع.

ب- نظراً لندرة الدراسات العربية المتخصصة في المواطنة الرقمية للطلبة الصم وضعاف السمع فإن هذه الدراسة سوف تضيف إلى الأطر النظرية في هذ المجال.

ج- إثراء المكتبة العربية بدراسة تهم موضوع جديد في مسار الصم وضعاف السمع.

2- الأهمية التطبيقية:

أ- من المأمول أن تقدم نتائج هذه الدراسة لأصحاب

القرار وذوي الاختصاص معلومات ومقترحات يستفاد منها في تعزيز قيم المواطنة الرقمية للطلبة الصم وضعاف السمع.

ب- قد تدفع نتائج هذه الدراسة الباحثين والمهتمين إلى عمل المزيد من الأبحاث المتعلقة بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

ج- من الممكن الاستفادة من هذه الدراسة عند إقامة الدورات وورش العمل التي تهتم بالصم وضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة:

1- المواطنة Citizenship:

اصطلاحا: هي: "صفة الفرد الذي يشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين، وتكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين الأفراد دون تفرقة بينهم" (العقيل والحياري، 2014، ص521).

وتُعرّف الباحثة المواطنة إجرائيًا: انتماء الفرد لبقعة جغرافية محددة، وممارسته لحقوقه وواجباته ومسؤولياته تجاه هذا الوطن.

2- المواطنة الرقمية Digital Citizenship:

اصطلاحا: هي مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغارا وكبارا من أجل المساهمة في رقي الوطن (Başarmak et al., 2023).

وتُعرّف الباحثة المواطنة الرقمية إجرائيًا: مجموعة القواعد التي يجب على التربويين معرفتها لمساعدة الطلبة الصم وضعاف السمع وتوجيهم نحو الاستفادة من إيجابيات التكنولوجيا وحمايتهم من أخطارها، والتي يمكن معرفتها من خلال استبانة محددة تتضمن عدداً من المحاور (وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية - التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية - سبل التغلب على التحديات المرتبطة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية) وتتحد إجرائياً بإجابات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع على الاستبانة.

3- الصم وضعاف السمع:

الأصم:

اصطلاحا: "هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ بـ70 ديسبل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية؛ مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام" (وزارة التعليم، 1437، ص6).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الفرد الذي يواجه صعوبة في سماع وفهم ما يقال عن طريق الكلام ويعتمد على لغة الإشارة وحركة الشفاه في التواصل مع الآخرين.

ضعيف السمع:

اصطلاحا: "هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين 35 و69 ديسبل بعد استخدام المعينات السمعية" (وزارة التعليم، 1437، ص6).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الفرد الذي يعتمد في تواصله مع الآخرين على استخدام المعينات السمعية.

4- معلم الطلبة الصم وضعاف السمع:

"معلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية" (وزارة التعليم، 2020، ص19).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه المعلم / المعلمة المؤهلة في تخصص تعليم الصم وضعاف السمع، وتدريس الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في التعرف على مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، والتحديات وسبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم.

2- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس الدمج المتضمنة برامج للصم وضعاف السمع بمدينة الرياض.

3- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع.

4- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2023، 1444هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

في عصر التكنولوجيا والإنترنت، أصبحت المواطنة الرقمية مفهوماً مهماً يتعلق بالاستخدام الأمثل للتكنولوجيا من قبل الأفراد والمجتمعات، وتعني المواطنة الرقمية القدرة على المشاركة الإيجابية والنقدية في البيئة الرقمية، بالاعتماد على مهارات التواصل والإبداع والتعلم (Assante, et al., 2022).

ويعرف (Joseph et al., 2023) المواطنة الرقمية بأنها مجموعة الأفكار والمبادئ والبرامج والأساليب التي يحتاج الآباء والمعلمون والمربون والمشرفون على استخدام التكنولوجيا أن يعرفوها حتى يستطيعوا توجيه الأبناء والطلبة ومستخدمو التكنولوجيا عموما، كما عرفت أيضا بأنها منهج يحاول تحميل الآباء والمعلمين والمعلمات مسؤوليتهم في التعامل مع هذا التحدي الضخم كما يحاول أيضا أن يوجه البحث العلمي حتى يعمل على إيجاد الوسائل المثلى لتوجيه النشء وحمايتهم. وتعرف عباس والعيسى (2022) المواطنة الرقمية بأنها: "ممارسة الطلبة للمواطنة الرقمية الإيجابية ضمن محاور الاتصال الرقمي والمسؤولية الرقمية، ومحو الأمية الرقمية وفق مجموعة من الأسس والمعايير السلوكية بكيفية استخدام وسائل الاتصال والتطبيقات التكنولوجية الحديثة عبر شبكة الإنترنت بمسئولية أخلاقية ذات ضوابط عالية" ص118.

وقد حدد سلام (2016) مراحل تنمية المواطنة

الرقمية، فيما يلي:

- **مرحلة الوعي**: وتتم عن طريق المناهج الدراسية والمعلمين بحيث يتم تزويد الطلبة بالمفاهيم والمعلومات الأساسية عن المواطنة الرقمية والمعرفة المتعلقة بالتعامل المناسب مع التكنولوجيا على المستويين الفردي والجماعي، ونشر القيم العامة للحقوق والواجبات الرقمية.

- **مرحلة الممارسة الموجهة**: تقوم مرحلة الممارسة الموجهة على تحفيز الطلبة وإرشادهم خلال استخدامهم للتقنيات الرقمية، وهي مهمة لترسيخ السلوك الرقمي المناسب وتجنب السلوك الرقمي غير المناسب؛ بحيث يعرفون ما هي الأمور غير الشرعية أو غير الملائمة، ويميزون بين الاستخدام الإيجابي والسلبي للتكنولوجيا، ويكونوا على دراية بممارسة التقنيات الرقمية الحديثة.

- **مرحلة النمذجة**: تعني مرحلة النمذجة إعطاء المثل والقدوة وتقديم النموذج الواضح في الاستخدام المناسب للتكنولوجيا في الصف الدراسي من قِبل المعلم، كما يمكن توجيه أولياء الأمور بالواجبات والحقوق والحريات الرقمية ليكونوا مثالاً يحتذى به لأبنائهم.

- **مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك**: حيث يتاح للطلبة فرص مناقشة استخداماتهم للتقنيات الرقمية داخل الغرف الصفية.

وبالتالي تتضح أهمية الوعي كأول مرحلة لقضية المواطنة الرقمية، الأمر الذي يؤكد أهميتها وتوعية الأطفال والطلبة بها في مرحلة مبكرة لتسهيل معايشتهم للانفجار المعرفي الحالي والمستقبلي.

تحديات المواطنة الرقمية للطلاب ذوى الإعاقة السمعية:

وعلى الرغم من الآثار الإيجابية والفوائد للتقنية والوسائط الرقمية والذي ساعد في تبادل المعلومات وإنتاج المحتوى الرقمي؛ إلا أن هناك العديد من القضايا الاجتماعية والأخلاقية التي أثيرت عالمياً، حيث ظهر الاستخدام غير المناسب لهذه التقنية وأثيرت مخاوف وقضايا تتعلق بنطاق الأمان عبر الإنترنت وسرقة الهوية، والاحتيال والقرصنة والتصيد وإساءة استخدام المعلومات والوصول غير القانوني للمحتوى المحمي والمخاطر الصحية للتعرض للشاشة وإدمان الإنترنت وظهور بعض الأمراض النفسية وازدياد معدلات الجرائم الإلكترونية وممارسة الألعاب الإلكترونية غير المناسبة مما يتطلب تثقيف الأفراد وتعليمهم الاستعمال الواعي والآمن للإنترنت حيث أصبح هناك أدلة متزايدة على إساءة استخدام التقنية (Borgia et al., 2014).

لذا كان من الضروري تشجيع الاستخدام المسؤول للتقنية، لأن نقص الوصول إلى الإنترنت أو عدم وجود المهارات اللازمة للتعامل معه قد يؤثر على علاقة الفرد بمهنته ونوعية حياته ودراسته وعلاقته بمجتمعه (تركستاني، 2022، ص454).

ويواجه الوعي بالمواطنة الرقمية للطلبة الصم وضعاف السمع تحديات كبيرة بسبب الحواجز اللغوية والتواصلية والتعليمية والاجتماعية التي تحد من قدراتهم

وفرصهم للاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، تشمل هذه التحديات نقص الموارد ومرافق التعلم التي تمنع الطلبة الصم وضعاف السمع من التسجيل في المؤسسات العادية (Hawamdeh, 2023) بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في المواد التعليمية المحوسبة التي تسهل التواصل والتعلم الذاتي للطلبة الصم وضعاف السمع (Ranasinghe et al., 2022).

كما تتطلب الطبيعة اللغوية للغة الإشارة، وهي اللغة الأولى للطلبة الصم إنتاج محتوى متعدد الوسائط وأدوات تعليمية محوسبة لنقل الرسائل بشكل صحيح (Araujo et al., 2023).

وللتغلب على التحديات المتعلقة بالوعي بالمواطنة الرقمية للطلبة الصم وضعاف السمع، من المهم توفير مواد تعليمية قائمة على الوسائط المتعددة تأخذ في الاعتبار مبادئ التعلم البصري (Astuti et al., 2022) ويجب أن تتضمن هذه المواد مقاطع فيديو متحركة مجهزة بلغة الإشارة وتفسيرات مرئية (Hidayat et al., 2017) بالإضافة إلى ذلك، يجب تحسين إمكانية الوصول إلى خدمات المحتوى لدعم تجربة التعلم الإلكتروني للطلبة الصم وضعاف السمع ومن خلال تنفيذ هذه الاستراتيجيات، يمكن للطلبة الصم وضعاف السمع تحسين نتائج التعلم الخاصة بهم، وزيادة مشاركتهم في التعلم عبر الإنترنت، والتغلب على الحواجز التي تحول دون الوعي بالمواطنة الرقمية (Stephanidis & Antona, 2014).

ثانياً: الدراسات السابقة:

للتعرف على مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، هدفت دراسة (Başarmak, et al., 2023) إلى تقويم مستوى وعي الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية حول المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالب وطالبة من الصم في تركيا، واستخدم مقياس المواطنة الرقمية للشباب، وباستخدام المنهج الوصفي، وجدت الدراسة تسجيل الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية مستويات متفاوتة من الوعي بالمواطنة الرقمية المتعلقة بكل من: التواصل والحقوق والمسئوليات والتفكير الناقد والمشاركة والأمن والمهارات الرقمية والأخلاقيات والمعاملات التجارية الإلكترونية، وارتبطت مستويات الوعي المرتفعة بالمواطنة الرقمية بين الطلبة الصم بمتغيرات النوع والسن، حيث أظهر الذكور مستويات وعي بالمواطنة الرقمية أعلى من الإناث، كما أظهر طلاب السنة الرابعة من المرحلة الثانوية أعلى مستويات الوعي بالمواطنة الرقمية بالمقارنة مع طلاب الفرق الثلاث الأولى من التعليم الثانوي.

وحاولت دراسة (Cabero-Almenara, et al., 2023) التعرف على الوعي بالمواطنة الرقمية بين الطلبة الصم وضعاف السمع والعوامل المؤثرة على ذلك الوعي، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالب من الصم وضعاف السمع، وكانت أداة الدراسة استبيان عن المواطنة الرقمية، وباستخدام المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى وجود

مستويات جيدة من الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية، وأظهر التحليل العاملي وجود مجموعة من العوامل المؤثرة على تحسن الوعي بالمواطنة الرقمية للطلاب الصم وضعاف السمع وهي: السن وكثافة التعرض للإنترنت والسمات الشخصية ودعم المواطنة الرقمية ضمن المناهج التعليمية.

ومن جانب آخر وللتعرف على أساليب تعزيز مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، هدفت دراسة (Mayer, et al., 2023) إلى فحص أساليب تعزيز الوعي بالمواطنة الرقمية بين الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والخبراء، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية بناءً على تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع بمرحلة التعليم الثانوي بالإضافة إلى مشاركة (10) من الخبراء في مجال التعليم الإلكتروني، وتم تطبيق الاستبيانات والمقابلات شبه المنظمة مع المعلمون والخبراء، وباستخدام المنهج النوعي، تم التوصل إلى وجود حاجة لدعم وعي الطلاب الصم وضعاف السمع بمفاهيم وعناصر وسلوكيات المواطنة الرقمية، وظهور اتفاق بنسبة تجاوزت 85٪ من المشاركين حول أساليب دعم الوعي بالمواطنة الرقمية للطلاب الصم وضعف السمع، ومن أهمها: تطوير المناهج التعليمية بما يستوعب غرس ثقافة المواطنة الرقمية للطلاب وتدريب المعلمين والمعلمات على دعم وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية وزيادة وصول الطلبة الصم وضعاف السمع للإنترنت والمحتوى الرقمي وتنظيم البرامج التدريبية للصم على مبادئ وسلوكيات المواطنة الرقمية.

وناقشت دراسة (Assante, et al., 2022) العلاقة بين وعي ومعرفة الطلبة الصم بمفهوم المواطنة الرقمية وممارسة السلوك المسئول رقمياً أثناء التعامل مع الإنترنت، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (53) طالباً وطالبة من الصم بمرحلة التعليم الثانوي، وتكونت أدوات جمع البيانات من استطلاعات الرأي والمقابلات شبه المنظمة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تأثير الوعي ومعرفة الطلبة الصم بمفهوم المواطنة الرقمية على السلوك المسئول رقمياً في البيئات الإلكترونية، وتم التوصل إلى أن أكثر عناصر المواطنة الرقمية وعياً بين الطلبة الصم كانت القوانين الرقمية ثم الحقوق الرقمية ثم مهارات التجارة الرقمية والمفاهيم الصحية الرقمية ثم مهارات الوصول الرقمي ثم الأمان الرقمي وأخيراً الثقافة الرقمية.

وهدفت دراسة (Alper & Goggin, 2022) إلى تحديد مدى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية بالمواطنة الرقمية ووجهات نظر المعلمين والمعلمات حول سبل تعزيزها؛ وتكونت عينة الدراسة من (42) طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع، بالإضافة لذلك شاركت عينة تكونت من (12) معلم ومعلمة، تم تطبيق استبيان الوعي بعناصر المواطنة الرقمية للطلبة الصم وضعاف السمع بالإضافة إلى المقابلات مع المعلمين

والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميم المختلط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة من الوعي بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد الاستبيان، ما عدا أبعاد الأمان الرقمي والسلوك الرقمي التي أظهر فيها الطلبة مستويات متوسطة من الوعي، وأن سبل تعزيز وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تتمثل في زيادة توصيل وإتاحة الإنترنت في المدارس وزيادة الوقت المخصص لتدريس التكنولوجيا للطلاب ودمج ثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت في المناهج وتدريب المعلمين والمعلمات على التكنولوجيا.

وحاولت دراسة (Choi, et al., 2022) تحديد العوامل المؤثرة على مستويات وعي الطلبة الصم بالمواطنة الرقمية في ضوء تفكير وسلوكيات ومهارات الصم في استخدام الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (348) من الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية، وتكونت أداة الدراسة من استبانة الوعي بالمواطنة الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود ثلاثة عوامل مساهمة في تشكيل الوعي بالمواطنة الرقمية بين الطلبة الصم في المرحلة الثانوية وهي: الخلفية الشخصية والمتغيرات النفسية واستخدام الإنترنت.

وركزت دراسة (Yildirim, 2022) على فحص مفاهيم الطلبة الصم وضعاف السمع نحو المواطنة الرقمية وتقويم الجوانب السلبية والإيجابية للمواطنة الرقمية من وجهة نظرهم والتعرف على آرائهم نحو سبل دعم المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (40) من الطلبة الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة التصميم النوعي، وتكونت أدوات جمع البيانات من المقابلات شبه البنائية واستبيان الوعي بالمواطنة الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى أن مفاهيم الطلبة الصم نحو المواطنة الرقمية تنحصر في إمكانية الوصول للمحتوى الرقمي والأمن والمواطنة، وتم التوصل إلى تقييم الطلبة الصم للجوانب الإيجابية للمواطنة الرقمية بأنها تتضمن تعدد المصادر والحقوق والتعلم الرقمي والمشاركة الافتراضية، بينما تضمنت الجوانب السلبية كل من ضعف الأمان وعدم توافر الوقت الكافي لتعلم المواطنة الرقمية والسلوكيات غير الصحية المتضمنة في الاستخدام المكثف للإنترنت، وأظهرت النتائج أن سبل دعم وعي الطلبة الصم بالمواطنة الرقمية تتضمن إصدار القوانين الجديدة والضوابط الأمنية الداعمة والتطبيقات المعلوماتية حول المواطنة الرقمية.

وتعد دراسة (تركستاني، 2022) هي الدراسة الوحيدة – حسب علم الباحثة – في المملكة العربية السعودية، التي حاولت الكشف عن مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، والكشف عن الاختلاف في مستواها باختلاف عدد من المتغيرات (النوع الاجتماعي، درجة الإعاقة السمعية، المستوى الدراسي، عدد ساعات الاستخدام اليومي للوسائل الرقمية والإنترنت وعدد الدورات

التدريبية في التقنية) وتم استخدام المنهج الوصفي، وبناء اختبار المواطنة الرقمية، وشملت عينة الدراسة (168) من الطلبة الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية، وكشفت النتائج عن تمتع الطلبة الصم وضعاف السمع بمستوى أعلى من المتوسط في المواطنة الرقمية، واختلفت المواطنة الرقمية باختلاف عدد من المتغيرات، حيث أظهر الإناث مستوى أعلى من الذكور، وتميز ضعاف السمع عن الصم في المواطنة الرقمية، وكانت الفروق لصالح طلاب السنة التأهيلية ولصالح الساعات الأعلى من الاستخدام اليومي للإنترنت والوسائط الرقمية، في حين كشفت النتائج عن مواطنة أعلى للطلاب الذين لم يحضروا دورات تدريبية في التقنية.

وحاولت دراسة (Clough, & Closier, 2021) التعرف على فاعلية إنتاج مواد تعليمية في صورة وسائط رقمية في تنمية الوعي بالمواطنة الرقمية لدى الصم زارعي القوقعة في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (35) طالب وطالبة من الصم زارعي القوقعة، وتكونت أدوات جمع البيانات من المادة التعليمية القائمة على الوسائط الرقمية الإلكترونية واستبيان الوعي حول المواطنة الرقمية وبطاقة ملاحظة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت إلى أنه استطاع الطلبة الصم المشاركين في الدراسة تنمية مفهوم المواطنة الرقمية باستخدام المادة التعليمية القائمة على الوسائط الرقمية الإلكترونية بنسبة بلغت 93.65٪، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استبانة الوعي حول المواطنة الرقمية ما بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت الملاحظات أن توظيف الوسائط الرقمية الإلكترونية في المناهج المقدمة للطلاب الصم زارعي القوقعة ساهمت في زيادة دافعيتهم للتعلم حول المواطنة الرقمية وانتباههم وسهولة اكتساب ومعرفة مفاهيمها.

وهدفت دراسة (Ji, et al., 2021) إلى تنمية الوعي بعناصر المواطنة الرقمية (الثقافة الرقمية – المسؤولية الرقمية – الاتصال الرقمي) بين الطلبة الصم في البرتغال عبر توظيف برنامج قائم على تقنية الواقع المعزز، تكونت عينة الدراسة من (125) طالب وطالبة من الصم، وتكونت أدوات جمع البيانات من المنهج القائم على تقنية الواقع المعزز اختبار الوعي حول المواطنة الرقمية للطلاب الصم والمقابلات شبه المنظمة مع المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الصم خلال التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الوعي حول المواطنة الرقمية لصالح القياس البعدي مما يبرهن على فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في دعم وعي ومعرفة الطلبة بالمواطنة الرقمية وعناصرها، وأظهرت التحليلات الكمية أن أعلى درجات استيعاب الطلبة للمفاهيم الرقمية جاءت لصالح مفهوم المسؤولية الرقمية ثم الاتصال الرقمي ثم الثقافة الرقمية، وأسفرت المقابلات مع المعلمين

إلى استفادتهم فيما يتعلق بممارسة توظيف تقنية الواقع المعزز التعليمي وسهولة تطبيقها في مجال دعم المواطنة الرقمية.

وهدفت دراسة (Cho, & Kim, 2021) إلى قياس فاعلية التعلم في البيئات الإلكترونية وأثره في دعم الوعي بالمواطنة الرقمية بين الطلبة الصم في مرحلة التعليم الثانوي؛ وتكونت عينة الدراسة من (22) طالب وطالبة من الصم، وتكونت أدوات جمع البيانات من اختبار الوعي بالمواطنة الرقمية والملاحظات المباشرة للطلاب أثناء استخدام منصة التعلم الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي: سجّل الطلبة الصم المشاركون في الدراسة درجات مرتفعة على اختبار الوعي بالمواطنة الرقمية (في أبعاد الهوية الرقمية – الثقافة الرقمية – المسئولية الرقمية) خلال القياس البعدي بالمقارنة مع القياس القبلي مما يبرهن على فاعلية بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية، وأظهرت الملاحظات المباشرة مستويات مرتفعة من الاستجابة التفاعلية من جانب الطلبة الصم مع المحتوى التعليمي في البيئة الإلكترونية.

وحاولت دراسة (Turner, et al., 2020) التعرف على أثر تنمية استراتيجيات إدارة الذات الرقمية في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية بين الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، ومدى استمرار الفاعلية بعد مرور (3) شهور من انتهاء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من ضعاف السمع، تم اختيارهم بطريقة قصدية على أساس شدة الإعاقة والتعامل المتكرر مع البيئات والمنصات الرقمية في التعلم، وتم تصميم برنامج إلكتروني يعتمد على استراتيجيات إدارة الذات الرقمية وتطبيقه على المشاركين وقياس الفروق في تأثيراته على دعم وعي الطلبة ضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج الإلكتروني التجريبي بالإضافة إلى اختبار الوعي بالمواطنة الرقمية والمقابلات شبه المنظمة والملاحظات المباشرة أثناء المشاركة بالبرنامج، وباستخدام المنهج التجريبي، توصلت الدراسة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على جميع أبعاد اختبار الوعي بالمواطنة الرقمية (الوصول الرقمي والحقوق الرقمية والمسئوليات الرقمية والسلوك الرقمي والآداب الرقمية والاتصال والأمن الرقمي) ما بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يبرهن على فاعلية تنمية إدارة الذات الرقمية في تحسين وعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية، واستمرار فاعلية البرنامج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية بين المشاركين خلال قياسات المتابعة بعد مرور (3) شهور.

وهدفت دراسة (Holmström, et al., 2020) إلى التعرف على مدى وعي وممارسة الطلبة الصم بمرحلة التعليم الثانوي لعناصر المواطنة الرقمية: التجارة الرقمية والتواصل الرقمي والتعلم الرقمي والآداب الرقمية والقانون الرقمي والحقوق والمسئوليات الرقمية والصحة

الرقمية والأمن الرقمي، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (100) طالب وطالبة من الصم، وتكونت أدوات جمع البيانات من استبيان إلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود مستويات غير كافية من الوعي حول عناصر المواطنة الرقمية بين الطلبة الصم بمرحلة التعليم الثانوي، مثل التحقق من مصداقية واعتمادية الموارد الرقمية ودقة المعلومات عبر الإنترنت وتفسير القوانين المتعلقة باستخدام الموارد الرقمية والتعرض اليومي للأجهزة الرقمية، وأن خبرات استخدام الإنترنت تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على وعي وممارسة الطلبة الصم للمواطنة الرقمية بالإضافة إلى متغيرات الجنس والسن.

وهدفت دراسة (Webster, 2019) إلى التعرف على سبل تنمية الوعي حول المواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، شارك في الدراسة عينة قوامها (30) طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية، وأيضاً شارك في الدراسة (7) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، تم تطبيق استبيان الوعي حول المواطنة الرقمية للمعلمين والمعلمات بالإضافة إلى المقابلات شبه المنظمة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات جيدة من الوعي بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وجاءت نسبة الوعي كما يلي: المسئولية الرقمية (73.6٪)، الحقوق والواجبات (61.8٪)، والآداب الرقمية (57.1٪) والهوية الرقمية (39.6٪)، وأكد المعلمين والمعلمات أن سبل تنمية الوعي بالمواطنة الرقمية تتضمن كل من: إضافة مناهج مخصصة للمواطنة الرقمية وتدريب المعلمين والمعلمات على أسس توعية الطلبة الصم بالمواطنة الرقمية وتخصيص البرامج وورش العمل لغرس الوعي بالمواطنة الرقمية.

وحاولت دراسة (Abuzinadah, et al., 2019) معرفة فاعلية برنامج قائم على المجلات الإلكترونية في زيادة وعي الطلبة الصم ببعض العناصر المتعلقة بالمواطنة الرقمية، تكونت عينة الدراسة من (78) طالبة وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، تم تقسيم الطلبة المشاركين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج القائم على المجلات الإلكترونية واختبار الوعي بالمواطنة الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة وقياس بعدي، تم التوصل إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الصم في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي بالمواطنة الرقمية خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت تلك العناصر باستخدام المجلات الإلكترونية، وبرهنت نتائج الدراسة على أن الأنشطة مثل المجلات الإلكترونية يمكن توظيفها بشكل إيجابي في تنمية وعي الطلبة الصم حول المواطنة الرقمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Başarmak, et al., 2023)، ودراسة (Cabero-Almenara, et al., 2023)، ودراسة (Alper, & Goggin, 2022) من حيث الهدف وهو قياس مستوى وعي الطلبة الصم بالمواطنة الرقمية.

وأيضا اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تركيزها على تعزيز المواطنة الرقمية مثل دراسة (Turner, et al., 2020)، ودراسة (Webster, 2019)، ودراسة (Abuzinadah, et al., 2019).

ومن حيث عينة الدراسة (معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع)، اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات مثل (Alper, & Goggin, 2022)، ودراسة (Mayer, et al., 2023)، ودراسة (Webster, 2019).

ومن حيث المنهج المستخدم، اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة (Cabero-Almenara, et al., 2023)، ودراسة (Alper & Goggin, 2022)، ودراسة (Choi, et al., 2022 ، ودراسة (Holmström, et al., 2022)، ودراسة (تركستاني، 2022).

في حين اختلفت مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Assante, et al., 2022)، ودراسة (Yildirim, 2022)، ودراسة (Mayer, et al., 2023) حيث استخدموا المنهج النوعي، وأيضا اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (Cho & Kim, 2021)، ودراسة (Abuzinadah, et al., 2019) حيث استخدموا المنهج التجريبي.

ونظراً لندرة الدراسات العربية باستثناء دراسة (تركستاني، 2022) والتي ركزت على المرحلة الجامعية، في حين تركز الدراسة الحالية على المرحلة الثانوية، الأمر الذي يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة ومناقشة نتائج الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك للتعرف على وعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) معلم ومعلمة للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، من أصل (162) الذي يمثل مجتمع الدراسة، تم اختيار المعلمين بطريقة عشوائية (87) معلم للطلاب الصم وضعاف السمع، و(63) معلمة للطالبات الصم وضعيفات السمع، والجدول رقم (1) يوضح الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضوع الدراسة.

جدول (1): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات.

المتغير	المجموعات	التكرار	النسبة المئوية
جنس المعلم	معلم	87	58٪
	معلمة	63	42٪
الفئة التي يدرس لها المعلم	ضعاف سمع	90	60٪
	صم	60	40٪

يبين الجدول (1) أن معلمي الصم وضعاف السمع يشكلون 58٪ من المشاركين، في حين أن معلمات الصم وضعاف السمع يشكلون 42٪ من المشاركين، وأن معلمي ومعلمات ضعاف السمع يشكلون نسبة 60٪، وأن معلمي ومعلمات الصم يشكلون نسبة 40٪ من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

استبانة "وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم" (إعداد الباحثة).

وصف الاستبانة وهدفها:

لإعداد وبناء الأداة استفادت الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع مثل دراسة: (Başarmak, et al., 2023)، ودراسة (Cabero-Almenara, et al., 2023)، ودراسة (Alper & Goggin, 2022)، ودراسة (Abuzinadah, et al., 2019) ودراسة (Webster, 2019).

وقامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاستبانة (43) عبارة، والتي تكونت من ثلاثة محاور رئيسية وهي: المحور الأول: وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، ويتكون من (23) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: البعد الاجتماعي، والبعد الأخلاقي، والبعد التكنولوجي، والبعد التجاري. أما المحور الثاني: التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، ويتكون من (10) عبارات. والمحور الثالث: سبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية، ويتكون من (10) عبارات. كما تضمنت الاستبانة معلومات أولية عن الاسم (اختياري) وجنس المعلم (معلم، معلمة)، والفئة التي يدرس لها المعلم (صم، ضعاف سمع). وبعد تصميم الاستبانة، قامت الباحثة بإرسال الأداة لعدد (10) محكمين في التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم. واستنادًا إلى ملاحظات المحكمين، تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وحذف عدد (2) عبارة، وأصبحت الاستبانة في شكلها النهائي من (41) عبارة.

الخصائص السيكو مترية:

الصدق الظاهري:

وذلك بإرسال الأداة إلى (10) محكمين من الخبراء في التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي في عبارات الاستبانة من حيث: سلامة صياغة العبارات، مدى مناسبة العبارات لعينة البحث الحالي وإضافة ما يرونه مناسباً لتحقيق الهدف، وقامت الباحثة بعمل الملاحظات من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة وحذف (2) عبارة، حتى وصل الاستبانة في صورتها النهائية (41) من العبارات.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للمحور):

لقياس معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تتبعه، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون. والجدول (2) التالي يبين ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور (ن= 30).

الوعي المواطنة الرقمية				التحديات المتعلقة بالمواطنة الرقمية		سبل التغلب على تحديات المواطنة الرقمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.446**	13	0.701**	1	0.667**	1	0.427*
2	0.396**	14	0.613**	2	0.645**	2	0.812**
3	0.516**	15	0.625**	3	0.626**	3	0.436*
4	0.812**	16	0.784**	4	0.632**	4	0.781**
5	0.739**	17	0.535**	5	0.612**	5	0.691**
6	0.691**	18	0.454**	6	0.653**	6	0.812**
7	0.690**	19	0.561**	7	0.427**	7	0.530**
8	0.765**	20	0.516**	8	0.318**	8	0.539**
9	0.771**	21	0.526**			9	0.744**
10	0.704**	22	0.541**			10	0.672**
11	0.527**	23	0.437**				
12	0.430**						

**** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)**

يظهر من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط عالية ومعنوية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق فقرات استبانة وعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية للطلاب الصم وضعاف السمع.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لاستبيان وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية والتحديات المرتبطة بها وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم، ويظهر جدول (3) ذلك:

جدول (3): قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن= 30).

المحاور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الوعي المواطنة الرقمية	0.754	0.762
التحديات المتعلقة بالمواطنة الرقمية	0.834	0.846
سبل التغلب على تحديات المواطنة الرقمية	0.876	0.883

يتبين من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات تزيد عن (0.7)؛ مما يعطينا ثقة في ثبات استبيان وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية.

تصحيح الاستبانه:

تم تحديد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة وتصحيحها، حيث حددت الباحثة لكل عبارة خمس استجابات وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وترتيب الدرجات (5-4-3-2-1)، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوي عالي من الوعي بالمواطنة الرقمية والدرجة المنخفضة على انخفاضه، ولحساب المتوسط الحسابي للاستجابات، باستخدام المعادلة التالية:

مدى الفئة = (أعلى قيمة -أدنى قيمة) / عدد الخيارات، ولذلك يحصل مدى الفئة = (5 - 1) / 5 = 0.8.

ويظهر هذا في جدول (4):

جدول (4): معيار الحكم على نتائج الاستبانة.

المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
1.8 فأقل	منخفض جدا
أكثر من 1.8 إلى أقل 2.6	منخفض
أكبر من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسط
أكبر من 3.4 إلى اقل من 4.2	مرتفع
أكبر من 4.2	مرتفع جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: ما مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدمت الباحثة التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب على استبانة وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، ويوضح جدول (5) ذلك:

جدول (5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الاستبانه وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية - (مرتبة تنازليا).

المحاور	متوسط	الانحراف	الوزن النسبي	درجة	الترتيب
البعد الأخلاقي	2.976	0.271	٪59.5	متوسط	1
البعد التجاري	2.918	0.226	٪58.4	متوسط	2
البعد الاجتماعي	2.423	0.215	٪48.5	ضعيف	3
البعد التكنولوجي	2.322	0.265	٪46.4	ضعيف	4
المتوسط الحسابي العام	2.660	0.130	٪53.2	متوسط	

يتضح من الجدول (5) أن مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (2.660) وبوزن نسبي (53.2٪)، وجاء البعد الأخلاقي في المرتبة الأولى، يليه البعد التجاري في المرتبة الثانية، وبعدها البعد الاجتماعي، ثم البعد التكنولوجي؛ هذا يعني أن الطلبة الصم وضعاف

السمع يمتلكون مستوى متوسط من الوعي بالمواطنة الرقمية، ولكنهم يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية والتكنولوجية. المتوسط العام للوعي بالمواطنة الرقمية لديهم يدل على أن هناك فرصة لتطوير هذا الوعي بشكل أكبر من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على استخدام الإنترنت بشكل مسؤول وفعال، هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Başarmak, et al., 2023) التي وجدت أن الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية لديهم وعي متفاوت بالمواطنة الرقمية؛ كما تتفق مع دراسة (Holmström & Bagga-Gupta, 2020) التي أظهرت أن الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية لديهم وعي جيد بأبعاد المواطنة الرقمية؛ وتختلف مع دراسة (Cabero-Almenaraet, 2023) التي بينت أن الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية لديهم وعي مرتفع بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد الاستبيان.

ويوضح الجدول رقم (6) مفردات محور مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية:

جدول (6): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات محور وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية (مرتبة تنازليا).

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن	درجة	الترتيب
1	يعرف كيفية التعامل مع التنمر الإلكتروني إذا تعرض له	4.533	0.501	٪90.7	مرتفع جدا	1
2	يتحقق من سياسة الإرجاع والاستبدال قبل الشراء	4.533	0.501	٪90.7	مرتفع جدا	2
3	يقرأ جيدًا عن سياسة المواقع التجارية ليتأكد من مصداقيتها	4.500	0.502	٪90.0	مرتفع جدا	3
4	يتجنب نشر معلومات شخصية حساسة على الإنترنت	4.487	0.501	٪89.7	مرتفع جدا	4
5	يدرك أهمية عدم التحدث مع غرباء عبر الإنترنت	4.467	0.501	٪89.3	مرتفع جدا	5
6	يتأكد من تشفير البيانات الحساسة عند إرسالها عبر الإنترنت	4.447	0.499	٪88.9	مرتفع جدا	6
7	يتحقق من هوية الأشخاص قبل التفاعل معهم على الإنترنت	2.567	0.497	٪51.3	ضعيف	7
8	يحترم خصوصية الآخرين على الإنترنت	2.507	0.502	٪50.1	ضعيف	8
9	يتأكد من أمان الموقع التجاري قبل إجراء أي عملية شراء	2.507	0.502	٪50.1	ضعيف	9
10	يحترم آراء الآخرين على الإنترنت، حتى لو اختلف معهم	2.487	0.501	٪49.7	ضعيف	10
11	يتأكد من وجود خيارات آمنة للدفع على المواقع التجارية	2.473	0.501	٪49.5	ضعيف	11
12	يحافظ على تحديث برامج الحماية في أجهزتي	2.453	0.499	٪49.1	ضعيف	12
13	يستخدم تقنيات التحقق الثنائي لزيادة أمان حساباته	2.027	0.819	٪40.5	ضعيف	13
14	يتجنب إجراء المعاملات المالية على المواقع المشبوهة	2.027	0.794	٪40.5	ضعيف	14
15	يستخدم كلمة مرور قوية لحماية أجهزته الرقمية	1.973	0.819	٪39.5	ضعيف	15
16	يتجنب المشاركة في الأنشطة الإلكترونية التي قد تؤذي الآخرين	1.960	0.834	٪39.2	ضعيف	16
17	يتصرف بمسؤولية عند استخدام الإنترنت وأحترم قوانين حقوق النشر	1.887	0.815	٪37.7	ضعيف	17

تابع/ جدول (6).

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن	درجة	الترتيب
18	يعتقد أن اختراق معلومات الآخرين تصرف غير أخلاقي	1.567	0.497	31.3٪	ضعيف جدا	18
19	لا يفتح الملفات غير الموثوقة وغير المعروفة	1.527	0.501	30.5٪	ضعيف جدا	19
20	يتجنب استخدام البرمجيات المقرصنة أو غير المرخصة	1.507	0.502	30.1٪	ضعيف جدا	20
21	يتجنب نشر معلومات شخصية حساسة على الإنترنت	1.487	0.501	29.7٪	ضعيف جدا	21
22	يتجنب الانخراط في محادثات أو مجموعات تروج للكراهية أو التمييز	1.473	0.501	29.5٪	ضعيف جدا	22
23	يتحقق من تقييمات المستخدمين قبل شراء المنتجات عبر الإنترنت	1.467	0.501	29.3٪	ضعيف جدا	23
	المتوسط الحسابي العام	2.660	0.130	53.2٪	متوسط	

يوضح الجدول (6) أن مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (2.660) وانحراف معياري قدره (0.130) وبوزن نسبي (53.2٪)؛ وعليه يمكن استنتاج أن الطلبة الصم وضعاف السمع يمتلكون مستوى متوسط من الوعي بالمواطنة الرقمية، ولكنهم يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية والتكنولوجية، وهذا يشير إلى ضرورة تقديم الدعم المناسب لتعزيز تلك المهارات بشكل فعال.

كما يكشف الجدول، أعلى المتوسطات التي تمثلت في الفقرتين (5) و(23) وتنصان على "يعرف كيفية التعامل مع التنمر الإلكتروني إذا تعرض له" و"يتحقق من سياسة الإرجاع والاستبدال قبل الشراء" حيث بلغتا المتوسط (4.533)، انحراف معياري (0.501)، وبوزن نسبي (90.7٪) وقد حققتا درجة استجابة مرتفعة جدا. يليها الفقرة (19) والتي تنص على "يقرأ جيدًا عن سياسة المواقع التجارية ليتأكد من مصداقيتها" حيث بلغت المتوسط (4.500)، انحراف معياري (0.502) وبوزن نسبي (90.0٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة جدا.

أما أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (21) والتي تنص على "يتحقق من تقييمات المستخدمين قبل شراء المنتجات عبر الإنترنت" حيث بلغت المتوسط (1.467)، انحراف معياري (0.501) وبوزن نسبي (29.3٪) وقد حققت درجة استجابة ضعيفة جدا. يليها الفقرة (11) والتي تنص على "يتجنب الانخراط في محادثات أو مجموعات تروج للكراهية أو التمييز" حيث بلغت المتوسط (1.473)، انحراف معياري (0.501) وبوزن نسبي (29.5٪) وقد حققت درجة استجابة ضعيفة جدا. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Başarmak, et al., 2023) التي وجدت أن الطلبة الصم بالمرحلة الثانوية لديهم وعي متفاوت بالمواطنة الرقمية. كما تتفق مع دراسة (Holmström & Bagga Gupta, 2020) التي أظهرت أن الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية لديهم وعي جيد بأبعاد المواطنة الرقمية. وتختلف مع دراسة (Cabero-Almenaraet, 2023) التي بينت أن الطلبة الصم وضعاف السمع

بالمرحلة الثانوية لديهم وعي مرتفع بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد الاستبيان، كما تختلف مع دراسة (Yildirim, 2022) التي أشارت إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية لديهم مفاهيم خاطئة نحو المواطنة الرقمية، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى بيئة الطلبة وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية، وطرق تدريسهم ومدى اعتمادها على الوسائل الرقمية.

السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: ما التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب على محور التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية ويوضح ذلك جدول (7):

جدول (7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور التحديات المتعلقة بالمواطنة الرقمية (مرتبة تنازليا).

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن	درجة	الترتيب
1	التواصل عبر الإنترنت يمثل تحديًا له	4.527	0.501	٪90.5	مرتفع جدا	1
2	يحتاج لموارد تعليمية رقمية تناسب إعاقته السمعية	2.520	0.501	٪50.4	ضعيف	2
3	يجد صعوبة في التمييز بين المعلومات الموثوقة والضارة	2.513	0.501	٪50.3	ضعيف	3
4	يواجه تحديات في فهم الأمان الرقمي بسبب اللغة	2.507	0.502	٪50.1	ضعيف	4
5	يحتاج لمعرفة حقوقي الرقمية كشخص أصم	1.533	0.501	٪30.7	ضعيف جدا	5
6	يرغب في تدريب أفضل على استخدام التكنولوجيا	1.513	0.501	٪30.3	ضعيف جدا	6
7	يجد صعوبة في الوصول للمحتوى الرقمي بدون ترجمة فورية	1.493	0.502	٪29.9	ضعيف جدا	7
8	يريد تعلم كيفية التعامل مع التنمر الإلكتروني	1.407	0.493	٪28.1	ضعيف جدا	8
	المتوسط الحسابي العام	2.252	0.181	٪45.0	ضعيف	

يتضح من جدول (7) أن تحديات مستوى وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.252) وانحراف معياري قدره (0.181) وبوزن نسبي (45.0٪). وهذا يعني أن الطلبة الصم وضعاف السمع لا يواجهون العديد من التحديات في التواصل والتعلم والمشاركة في العالم الرقمي من وجهة نظر معلميهم.

كما يكشف الجدول، أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (5) والتي تنص على "التواصل عبر الإنترنت يمثل تحديًا لي" حيث بلغت المتوسط (4.527)، انحراف معياري (0.501)، وبوزن نسبي (90.5٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة جدا، وهذا يعني أنهم يواجهون تحديات كبيرة في إقامة علاقات اجتماعية ومهنية مع الآخرين عبر الإنترنت، وأنهم يحتاجون إلى تطوير مهارات التواصل الرقمي، يليها الفقرة (2) والتي تنص على "يحتاج لموارد تعليمية رقمية تناسب إعاقته السمعية" حيث بلغت

المتوسط (2.520)، انحراف معياري (0.501) وبوزن نسبي (50.4٪) وقد حققت درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن الطلبة الصم وضعاف السمع لا يجدون صعوبة في الحصول على مواد تعليمية تلبي احتياجاتهم الخاصة.

في حين أقل المتوسطات، تمثلت في الفقرة (8) والتي تنص على "يريد تعلم كيفية التعامل مع التنمر الإلكتروني" حيث بلغت المتوسط (1.407)، انحراف معياري (0.493) وبوزن نسبي (28.1٪) وقد حققت درجة ضعيفة جدا، وهذا يعني أنهم لا يواجهون تحديات كبيرة من وجهة نظر معلميهم، يليها الفقرة (1) والتي تنص على "يجد صعوبة في الوصول للمحتوى الرقمي بدون ترجمة فورية" حيث بلغت المتوسط (1.493)، انحراف معياري (0.502) وبوزن نسبي (29.9٪) وقد حققت درجة استجابة ضعيفة جدا؛ وهذا يعني أنهم لا يواجهون تحديات كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر معلميهم، وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلبة الصم وضعاف السمع قد يكونون معتادين على استخدام الترجمة الفورية في حياتهم اليومية، وأنهم لا يشعرون بالحاجة إلى الوصول إلى المحتوى الرقمي بدونها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Closier & Cloughm, 2021) التي أوصت بضرورة الاهتمام بدمج العناصر الإلكترونية لتعليم المواطنة الرقمية للطلبة الصم في المناهج التعليمية وتدريب المعلمين على زيادة إشراك الصم وضعاف السمع في البيئات الإلكترونية، وتدعم هذه النتيجة أيضا نتائج دراسة (Ji, et al., 2021) التي أظهرت أن توظيف التقنيات المستحدثة كالواقع المعزز يسهم في تنمية وعي الطلبة العاديين وذوي الإعاقات حول المواطنة الرقمية، وتدعم نتائج هذه الدراسات سبل التغلب على التحديات المرتبطة بالوعي بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

السؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: ما سبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ أستخدمت الباحثة التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب على محور التحديات المتعلقة بوعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور سبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية، (مرتبة تنازليا).

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن	درجة	الترتيب
5	تعزيز التواصل الاجتماعي عبر منصات ملائمة وداعمة للصم	4.480	0.501	٪89.6	مرتفع جدا	1
2	دعم الوصول إلى موارد تعليمية رقمية متخصصة للصم	2.500	0.502	٪50.0	ضعيف	2
7	تطوير مهارات التحقق من مصداقية المعلومات وإدارة البيانات	2.493	0.502	٪49.9	ضعيف	3
10	تمكين استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مستقل وتوفير دعم فني متخصص	2.473	0.501	٪49.5	ضعيف	4
4	تسهيل فهم الأمان الرقمي بلغة الإشارة وتقديم شروحات مبسطة	2.453	0.499	٪49.1	ضعيف	5

تابع/ جدول (8).

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن	درجة	الترتيب
6	توعية بحقوق الأشخاص الصم في الفضاء الرقمي وتعزيز الإتاحة	1.533	0.501	٪30.7	ضعيف جدا	6
1	توفير تطبيقات ترجمة فورية للغة الإشارة لتسهيل التواصل	1.527	0.501	٪30.5	ضعيف جدا	7
3	تحسين برامج التدريب على استخدام التكنولوجيا الملائمة	1.493	0.502	٪29.9	ضعيف جدا	8
9	تقديم استراتيجيات للتعامل مع التنمر الإلكتروني والمعلومات الخاطئة	1.473	0.501	٪29.5	ضعيف جدا	9
8	تأمين الخصوصية والبيانات على الإنترنت بأدوات حماية متقدمة	1.427	0.496	٪28.5	ضعيف جدا	10
	المتوسط الحسابي العام	2.185	0.171	٪43.7	ضعيف	

يتضح من جدول (8)، أن سبل التغلب على التحديات المتعلقة بوعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة ضعيفة، وهذا يعني أن معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع لا يرون أن هذه السبل ممكنة لتحسين وعي الطلبة الصم وضعاف السمع ومهاراتهم في العالم الرقمي.

كما يكشف الجدول أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (5) والتي تنص على "تعزيز التواصل الاجتماعي عبر منصات ملائمة وداعمة للصم" حيث بلغت المتوسط (4.480)، انحراف معياري (0.501)، وبوزن نسبي (89.6٪) وقد حققت درجة مرتفعة جدا، وهذا يعني أن هذا السبيل أهم وأفضل طريقة للتغلب على المعوقات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التواصل الرقمي، وأنهم يحتاجون إلى منصات تتيح لهم التفاعل مع الآخرين بلغة الإشارة وبدون حواجز من وجهة نظر معلميهم. يليها الفقرة (2) والتي تنص على "دعم الوصول إلى موارد تعليمية رقمية متخصصة للصم" حيث بلغت المتوسط (2.500)، انحراف معياري (0.502) وبوزن نسبي (50.0٪) وقد حققت درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن هذ السبيل ثاني أهم طريقة للتغلب على المعوقات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعلم الرقمي، وأن الطلبة الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى موارد تعليمية تناسب احتياجاتهم السمعية وتحترم ثقافتهم من وجهة نظر معلميهم.

أما أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (8) والتي تنص على "تأمين الخصوصية والبيانات على الإنترنت بأدوات حماية متقدمة" حيث بلغت المتوسط (1.427)، انحراف معياري (0.496) وبوزن نسبي (28.5٪) وقد حققت درجة ضعيفة جدا، وهذا يعني أن معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع يرون هذا السبيل أقل أهمية للتغلب على المعوقات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في الأمان الرقمي، يليها الفقرة (9) والتي تنص على "تقديم استراتيجيات للتعامل مع التنمر الإلكتروني والمعلومات الخاطئة" حيث بلغت المتوسط (1.473)، انحراف معياري

(0.501) وبوزن نسبي (29.5٪) وقد حققت درجة ضعيفة جدا، وهذا يعني أن معلمي الطلبة وضعاف السمع يرون هذا السبيل كثاني أقل أهمية للتغلب على المعوقات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المشاركة الرقمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mayer et al., 2023) التي تم التوصل فيها إلى وجود حاجة لدعم وعي الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم بمفاهيم وعناصر وسلوكيات المواطنة الرقمية، كما تتفق مع دراسة (Clough & Closier, 2022) التي أظهرت أن توظيف الوسائط الرقمية الإلكترونية في المناهج المقدمة للطلاب الصم زارعي القوقعة ساهمت في زيادة دافعيتهم للتعلم حول المواطنة الرقمية وانتباههم وسهولة اكتساب ومعرفة مفاهيمها وهذا كان من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وتدعم هذه النتيجة أيضا نتائج دراسة (Ji et al., 2021) التي أظهرت أن توظيف التقنيات المستحدثة كالواقع المعزز يسهم في تنمية وعي الطلبة العاديين وذوي الإعاقات حول المواطنة الرقمية.

السؤال الرابع: الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على: **هل يختلف وعي الطلبة الصم وضعاف السمع بالمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير: جنس المعلم، الفئة التي يدرسها المعلم؟**

1- جنس المعلم: لحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة وجدول رقم (9) يوضح النتيجة:

جدول (9): نتائج اختبار T-Test لمعرفة الفرق في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	معلم	87	3.88	1.25	0.548-	0.401
	معلمة	63	3.71	1.02		
البعد الأخلاقي	معلم	87	3.58	0.98	0.660-	0.051
	معلمة	63	3.64	1.20		
البعد التكنولوجي	معلم	87	3.79	1.1	1.251-	0.307
	معلمة	63	3.66	1.21		
البعد التجاري	معلم	87	4.02	0.89	0.985-	0.251
	معلمة	63	3.99	1.1		

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي الطلبة الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير جنس المعلم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئات عمل متشابهة مما قد يقلل من

الفروقات فيما بينهم، بالإضافة إلى التزام المعلمين والمعلمات باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة والتي من ضمنها استخدام الوسائل الرقمية والتقنيات الحديثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mayer, et al., 2023) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين استجابات العلمين والمعلمات على حدٍ سواء في استجاباتهم لأداة الدراسة.

2- الفئة التي يدرسها المعلم: لحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير الفئة التي يدرسها المعلم تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة وجدول (10) يوضح النتيجة:

جدول (10): نتائج اختبار T-Test لمعرفة الفرق في استجابات أفراد الدراسة تبعاً للفئة التي يدرسها المعلم.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	ضعاف السمع	60	3.80	0.99	0.881-	0.505
	صم	90	3.91	1.3		
البعد الأخلاقي	ضعاف السمع	60	3.97	1.03	0.951-	0.495
	صم	90	3.88	1.08		
البعد التكنولوجي	ضعاف السمع	60	3.74	0.97	1.540-	0.051
	صم	90	3.64	1.30		
البعد التجاري	ضعاف السمع	60	3.55	1.4	1.022-	0.060
	صم	90	3.46	1.03		

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الفئة التي يدرسها المعلم، وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية المعلمين قاموا بتدريس الفئتين الصم وضعاف السمع وبالتالي كونوا وجهات نظر متقاربة في خصائص الصم وضعاف السمع ومستوى وعيهم بالمواطنة الرقمية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Alper & Goggin, 2022) حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات من خلال المقابلات في أراءهم نحو المواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

في ضوء النتائج السابقة تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- تحسين البعد الاجتماعي في المواطنة الرقمية للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث إن هذا البعد حصل على أقل متوسط في محاور الوعي بالمواطنة الرقمية. ويمكن ذلك من خلال تشجيع الطلبة على التواصل مع أقرانهم ومعلميهم والمجتمعات الرقمية بلغة الإشارة، وتوفير خدمات الترجمة الفورية والتعرف على الكلام والإشارة.

- تحسين البعد التكنولوجي في المواطنة الرقمية

للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث إن هذا البعد حصل على أقل متوسط في محاور الوعي بالمواطنة الرقمية. ويمكن ذلك من خلال توفير خدمات الإنترنت السريعة للطلاب، وتأمين الخصوصية على الإنترنت بأدوات حماية متقدمة، وتدريب الطلبة على كيفية استخدام الأجهزة والبرمجيات والتطبيقات الرقمية بشكل فعال ومبتكر، وتعليم الطلبة كيفية حل المشاكل والابتكار في العالم الرقمي.

– المحافظة على الوعي الأخلاقي والتجاري للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث أن هذين البعدين حصلا على أعلى متوسطات في محاور الوعي بالمواطنة الرقمية، ويمكن ذلك من خلال استمرارية تعليم الطلبة قيم ومبادئ المواطنة الرقمية، وتكثيف التوعية بحقوقهم وواجباتهم في العالم الرقمي، وتدريبهم على كيفية التعامل مع التنمر الإلكتروني والمعلومات الخاطئة، وتعليمهم كيفية الشراء الآمن والمسؤول عبر الإنترنت.

– توفير برامج تدريبية وتوعوية للطلاب الصم، حيث إن هذه الفئة حصلت على متوسطات أقل من ضعاف السمع في جميع محاور الوعي بالمواطنة الرقمية. ويمكن ذلك من خلال تقديم معلومات ونصائح مبسطة ومرئية عن المواطنة الرقمية، وتقديم أمثلة وقصص ناجحة عن الصم الذين يتميزون في العالم الرقمي، وتشجيع الطلبة على التعلم من خلال اللعب والتجريب في البيئات الرقمية، وتوفير فرص للتعاون والتبادل مع الطلبة الآخرين في المواطنة الرقمية.

البحوث المقترحة:

– دراسة مقارنة بين مستويات وعي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمواطنة الرقمية في مختلف البلدان العربية.

– تقييم أثر استخدام الوسائط المتعددة والواقع المعزز والواقع الافتراضي في تعزيز المواطنة الرقمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

– تحليل الاتجاهات والسلوكيات والمشاركة الرقمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مواقع التواصل الاجتماعي، ودورها في تشكيل هويتهم وثقافتهم الرقمية.

– تطوير مقياس لقياس وعي وممارسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للمواطنة الرقمية، وفقا للمعايير والمؤشرات الدولية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

آل سعود، ساره ثنيان. (2017). مستوى وعي طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم المواطنة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*. (4)، 137-198.

بسيوني، سهير. (2020). المواطنة العالمية بين التحفظ وضرورة الإصلاح. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*. *20*(153)، 175-252.

تركستاني، مريم بنت حافظ عمر. (2022). المواطنة الرقمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *30*(2) 453-487.

سلام، باسم صبري محمد. (2016). أبعاد المواطنة الرقمية بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية – دراسة تقويمية. *مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا*. *29*(29)، 135-183.

طلبة، إيهاب جودة، والعتيبي نايف فلاح. (2018). *المواطنة العالمية كأحد مداخل تحقيق رؤية 2030 (البعد الغائب في تخطيط المناهج التربوية)*. الرياض: مكتبة المتنبي.

عباس، إيمان إبراهيم سليمان؛ والعيسى، هنادي بنت عبد الله سعود. (2022). الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *6*(23)، 111-158.

العقيل، عصمت، والحياري، حسن. (2014). دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. *4*(10)، 517-529.

محمود، خالد صلاح. (2018) دور الجامعات العربية في تربية المواطنة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *دراسات في علوم التربية*، *1* (4)61-87.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم الإعاقة السمعية*. https://2u.pw/0TgIt

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abuzinadah, N. E.; Malibari, A. A., & Krause, P. (2019). *Ways for empowering digital citizenship among deaf students: Effectiveness of a program by using e-magazines to increase awareness to some elements of digital citizenship*. (IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 8(1), 1-12.

Alper, M., & Goggin, G. (2022). *Assessing awareness of students with hearing impairments in high school with digital citizenship and ways of supporting them from teachers' perspective*. New Media & Society, 19(5), 726-740.

Assante, G. M., Popa, N. L., & Momanu, M. (2022). *Investigating the Effect of High School Deaf Students' awareness, Knowledge, and Beliefs about Digital Citizenship on practicing digitally responsible behavior*. Frontiers in Psychology, 13, 990518.

Başarmak, U.; Yakar, H.; Güneş, E., & Kuş, Z. (2023). *Assessment of digital citizenship awareness among deaf secondary education students*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 10 (1), 26-51.

Başarmak, U.; Yakar, H.; Güneş, E., & Kuş, Z. (2023). *Assessment of digital citizenship awareness among deaf secondary education students*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 10 (1), 26-51.

Borgia, F., Bianchini, C. S., & Maria De Marsico. (2014). *Towards Improving the e-learning Experience for Deaf Students*. e-LUX. Lecture Notes in Computer Science, 221–232. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07440-5_21

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., & Guillén-Gámez, F. D. (2023). *Digital citizenship of high school students with deaf and hard-of-hearing and factors that determine it: A descriptive inferential study*. Education and Information Technologies, 28(8), 9417-9436.

Cho, M., & Kim, K. M. (2021). *Digital citizenship awareness support in high school deaf students: Effectiveness of electronic learning effectiveness*. Disability and Health Journal, 116 (8), 1-7.

Choi, M.; Cristol, D., & Gimbert, B. (2022). *Deaf as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on deaf students' levels of digital citizenship awareness*. Computers & Education, 7 (11), 1-50.

Clough, H., & Closier, A. (2021). *Ways for digital citizenship awareness support in students with hearing impairment: Effectiveness of using digital media in the digitalization age*. The Reference Librarian, 59 (3), 129-133.

Eka Yuli Astuti, Dwi Endah Pertiwi, & Yoga Budhi Araujo, E., Verónica Maldonado-garcés, & Salgado, N. R. (2023). *Inclusive dictionary for people with disabilities through an accessible technological platform*. AHFE International. https://doi.org/10.54941/ahfe1002870

Astuti, E. Y., Pertiwi, D. E., & Santoso, Y. B. (2022). *Effectiveness of Multimedia-Based Learning Materials for Deaf students in Online learning*. Multicultural and Diversity, 1(1), 34–44. https://doi.org/10.57142/md.v1i1.16

Human-Computer interaction. Universal access to information and knowledge. In Lecture Notes in Computer Science. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07440-5

Turner, G. H.; Napier, J.; Skinner, R., & Wheatley, M. (2020). *The development of digital self-management as a method to support digital citizenship awareness in students with hearing impairment*. Information, Communication & Society, 6 (12), 1-19.

Webster, J. P. (2019). *Ways for digital citizenship awareness development in deaf and hard-of-hearing students in Norway*. Doctoral dissertation, Southwest Baptist University.

Yildirim, F. (2022). *An investigation of perceptions of deaf and hard-of-hearing students toward digital citizenship*. Online Submission. EJERCongress 2022 Conference Proceedings.

❊ ❊ ❊

Santoso. (2022). *Effectiveness of Multimedia-Based Learning Materials for Deaf Students in Online Learning*. Multicultural and Diversity, 1(1), 34–44. https://doi.org/10.57142/md.v1i1.16

Gülbay, Falzone, Y., & Rosario Emanuele Bonaventura. (2023). *Formare gli studenti universitari alla Cittadinanza Digitale*. Media Education, 14(1), 27–39. https://doi.org/10.36253/me-14309 Elif.

Guo, Y., Yi, D., & Meng, Q. (2023). *Does the Citizen's Education Level and Digital Information Ability Affect their Internet Rights Protection Willingness?* https://doi.org/10.1145/3598469.3598479

Hawamdeh, M. (2023). *The Students and Faculty Perception of Digital Citizenship Practices in Distance Learning Environment*. Al-Quds Open University. https://doi.org/10.32388/wnfpp1

Hidayat, L., Gunarhadi, G., & Hidayatulloh, F. (2017). *MULTIMEDIA BASED LEARNING MATERIALS FOR DEAF STUDENTS*. European Journal of Special Education Research, 0. https://doi.org/10.46827/ejse.v0i0.575

Holmström, I., & Bagga-Gupta, S. (2020). *Exploring deaf Students' awareness and Practice of Digital Citizenship in High school Education*. Scandinavian Journal of Disability Research, 23(1), 209–223.

Ji, T.; Chen, J.; Wei, H., & Su, Y. (2021). *Support digital citizenship awareness for deaf students in Portugal: A study based on augmented reality use*. Sustainable Cities and Society, 67 (1), 1-14.

Mayer, Y.; Cohen-Eilig, M.; Chan, J.; Kuzyk, N.; Glodjo, M., & Jarus, T. (2023). *Digital citizenship enhancement among deaf and hard-of-hearing students: A study from experts and teachers' perspective*. International Journal for Disabilities Education, 6 (2), 1- 19.

Moores, D. (2006). *Education The Deaf: psychology, principles, and practice* (5thed). Houghton mifflin company.

Pua'at, A. A., & Yunus, N. M. (2023). *A Study on Awareness, Exposure and Attitude towards Digital Citizenship among University Students in Malaysia*. Information Management and Business Review, 15(1(I)SI), 190–203. https://doi.org/10.22610/imbr.v15i1(i)si.3397

Ranasinghe, P., Kaveen Akash, Nanayakkara, L., Perera, S., Sanjeevi Chandrasiri, & Kumari, S. (2022). *E-Learning Assistive System for Deaf and Mute Students*. https://doi.org/10.1109/icac57685.2022.10025212

Stephanidis, C., & Antona, M. (2014). *Universal access in*

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 79 - 112، الرياض (2024م/ 1446هـ)

الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات

أ. أحمد عبد الله مزاحم[1]، و د. محمد عدنان بخاري[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحث بإعداد مقياس يستهدف تقييم القدرات الكتابية وتحديد آراء المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من 102 معلماً ومعلمة ممن يعملون في مدارس المتوسط والمعاهد والمراكز الحكومية والخاصة التي تطبق برامج الدمج في المنطقة الغربية. وأظهرت النتائج أن مستوى القدرات الكتابية كما قيمها المعلمون كان متوسطًا بشكل عام، كما كانت آراء المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع متفاوتة، وبينت النتائج وجود مستوى مرتفع في المحاور المتعلقة بوعي المعلمين بأنواع الأخطاء الكتابية والتقنيات المستخدمة في تدريس الكتابة والدعم الذي يحصل عليه المعلمون لتطوير مهاراتهم، ولكنها أظهرت وجود تحديات تواجه المعلمين في تقييم ومعالجة هذه الأخطاء. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز برامج التدريب والتطوير للمعلمين، وتقديم الدعم للمعلمين، وتطوير موارد تعليمية متخصصة للطلاب ضعاف السمع.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الكتابية، الطلاب ضعاف السمع، الإعاقة السمعية.

Identify clerical errors in hard of hearing students in third-grade middle integration schools from their teachers' perspective in the light of some variables

Mr. Ahmed Abdullah Muzahim[1], and Dr. Mohammed Adnan Bukhari[2]

Abstract: The present study aimed to explore the writing errors exhibited by hearing-impaired students attending integrated schools at the third intermediate grade level, as perceived by their teachers. To accomplish these objectives, the research employed a descriptive survey methodology, which involved the development of a scale designed to assess writing proficiency and capture educators' insights into the writing challenges faced by hearing-impaired students. The study sample comprised 102 male and female teachers working across Middle schools, institutes, and governmental and private centers implementing integration programs in Jeddah Governorate. The findings indicated that, overall, teachers rated the writing abilities of hearing-impaired students as average. However, there was considerable variation in teachers' perceptions of the specific writing errors observed. Notably, teachers demonstrated a heightened awareness of various types of writing errors, instructional techniques for teaching writing, and the support mechanisms available to enhance their pedagogical skills. Nonetheless, the study revealed significant challenges encountered by teachers in effectively evaluating and addressing these errors. In light of these findings, the study advocates for the reinforcement of teacher training and professional development initiatives, particularly tailored to address the needs of hearing-impaired students. Furthermore, it underscores the importance of providing targeted support for teachers and emphasizes the necessity of developing specialized educational materials and resources catering to the unique requirements of this student demographic.

Keywords: clerical errors, hearing impaired students, hearing impairment.

---

(1) طالب ماجستير تخصص إعاقة سمعية بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail: AMUZAHIM.stu@uj.edu.sa

(2) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail: mabukhary@uj.edu.sa

(1) A master's student specializing in hearing disability, Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah.

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah.

المقدمة:

يعتبر ضعف السمع من المشكلات الرئيسة التي تؤثر على الفرد وأسرته والمجتمع، كما وتطورت الأجهزة والأدوات والوسائل والمعينات السمعية، وتقدمت الطرق والوسائل التربوية، فأصبح تعليم الطلاب ضعاف السمع والوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة في النمو والمشاركة في نشاطات مجتمعهم من أكبر التحديات في ميدان التربية الخاصة، لأن حاسة السمع لها تأثير مباشر على التعلم والتواصل والتفاعل الاجتماعي.

إذن، فحاسة السمع تعتبر من أهم الحواس التي تمكن الطلبة ضعاف السمع من اكتساب المعرفة والتعلم، والتمييز بين الأصوات لحماية أنفسهم من المخاطر، كما وتُساعدهم في اكتساب التوازن واللغة المنطوقة، ما يؤهلهم لتعلم اللغة المكتوبة، وهي من المهارات الأساسية التي يعتمد عليها الطالب (برج، 2020).

وبشكل عام، يظهر الطلاب ضعاف السمع ضعفاً في المهارات الكتابية على عكس أقرانهم السامعين؛ حيث يواجهون تحديات فردية في تنمية اللغة والكتابة وذلك نتيجة لفقدانهم السمعي (Williams & Mayer, 2015)، وفي مثل هذه الحالة، تتضح الحاجة إلى ضرورة مساعدتهم على تحسين مهاراتهم الأكاديمية، والتي من أهمها الكتابة، فغالباً ما يبدأ الأطفال ضعاف السمع في الدراسة بمفردات ذات معنى بسيط؛ مما يعرضهم لخطر الكفاح من أجل تعلم القراءة والكتابة مستقبلاً (Williams, 2012).

إذن فهناك صعوبات كبيرة يواجهها الطلاب ضعاف السمع في إتقان مهارات الكتابة، وبناء على تلك المعطيات، فإن المهارات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع تتطلب قدرات معرفية؛ حيث أن كتابة المقال أو التقرير لا بد لها من الربط بالخبرات الشخصية والمعلومات السابقة، والمعرفة الجيدة بالمعلومات المتنوعة التي قد يصعب إنتاجها وترجمتها كتابياً (عطال، 2018) الأمر الذي يضع على عاتق المعلم مهمة كبيرة نحو الاهتمام بالخبرات الكتابية، والتدريب، وتكثيف الممارسة عليها ليتحقق التحسن في تلك المهارات (الحايك والزريقات، 2013).

وضمن هذا الصدد يؤكد الزهراني (2015) على أن الفقدان السمعي يعيق الطالب عن فهم المعاني والتعريفات، وصياغة العبارات، مما يتفق مع فكرة أن التعبير الكتابي يعد من أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب ضعاف السمع؛ كما ويؤكد الصريصري والبخيت (2020) على أن الفقدان السمعي يؤدي إلى مواجهة العديد من الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلاب ضعاف السمع، كصعوبة فهم المعلومات داخل القاعات الدراسية، وصعوبة ربط الأفكار بين المواضيع المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أن طرق التدريس التقليدية تركز على تحديد الموضوعات للطلاب وتعليمهم آليات الكتابة، ولكنها – بنفس الوقت – تفتقر إلى تعليمهم كيفية الكتابة بشكل فعلي، لذا نجد أن الطلاب ضعاف السمع يبذلون جهدًا كبيرًا لأداء مهمة صعبة لم يتعلموا كيفية إنجازها

(Wolbers, et, al., 2015).

وتشير الدراسات إلى الحاجة الماسة لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، بما في ذلك تقديم الموضوعات، وخطط الكتابة، وترتيب الأفكار، ومخاطبة الجمهور (Beijsterveldt & van, 2010)، ففي حين يكتسب الطلاب السامعون القواعد اللغوية بلا وعي من خلال التواصل اليومي مع مستخدمين متمرسين، يواجه الطلاب ضعاف السمع صعوبة في الوصول إلى اللغة عبر المدخلات الصوتية (Mayer & Trezek, 2019).

كما وتؤكد الدراسات التربوية على ضرورة تعليم الكتابة كعملية شاملة بدلاً من اعتبارها مجرد إنتاج نهائي، وأهمية تطوير أساليب تدريسها، نظرًا للتحديات التي تواجه الطلاب ضعاف السمع والتي تؤدي إلى تأخر تحصيلهم الأكاديمي (العنزي، 2021).

عموماً، ومع تزايد الاهتمام بتعليم الطلاب ضعاف السمع في المدارس العادية، ينبغي فهم تأثير المتغيرات المختلفة على تطوير مهارات الكتابة لديهم، من هنا فقد جاءت الدراسة الحالية لتهدف بشكل عام إلى الوقوف على الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارات الكتابة من أهم المهارات الأكاديمية التي يحتاجها الطلاب لتحقيق النجاح التعليمي والتواصل الفعّال، ومع ذلك، يواجه الطلاب ضعاف السمع تحديات كبيرة في تطوير هذه المهارات بسبب القيود الناتجة عن نقص القدرات السمعية، مما يؤثر على قدرتهم في اكتساب اللغة والقواعد النحوية بشكل طبيعي من خلال المدخلات الصوتية.

وفي مدارس الدمج، يُتوقع من الطلاب ضعاف السمع أن يتقنوا مهارات الكتابة بما يتناسب مع مستويات أقرانهم السامعين، إلا أن العديد من الدراسات أظهرت أن هؤلاء الطلاب يعانون من تأخر في تحصيلهم الأكاديمي، وخاصة في مهارات الكتابة، وتتجلى هذه المشكلة في كثرة الأخطاء الكتابية التي يرتكبها الطلاب ضعاف السمع، والتي قد تشمل الأخطاء الإملائية والنحوية والتركيبية، مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي العام، وهذا ما أكدته دراسة أبو شعيرة (2012) التي وجدت أن الطلاب ضعاف السمع يقعون في عدد كبير من الأخطاء الكتابية، ودراسة المنيعي والريس (2014) التي أظهرت أن الطلاب ضعاف السمع يعانون من ضعف في مهارات التعبير الكتابي؛ وكذلك دراسة عيسى والأحمد (2014) التي أكدت نتائجها على وجود مشاكل في التمييز السمعي والبصري والطلاقة والفهم لدى الطلاب ضعاف السمع، مما يزيد من صعوبة الكتابة لديهم؛ ودراسة حافظ (2016) التي أظهرت أن مهارات الكتابة أكثر صعوبة وتعقيداً من مهارات القراءة، وأن نقص الثروة اللغوية يعد من أهم المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية.

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تأتي ضمن إطار تجربة شخصية، حيث ينتمي الباحث نفسه لفئة ضعاف السمع، مما

يضفي بعدًا شخصيًا ومعرفيًا على البحث ويعزز من فهم التحديات التي يواجهها هؤلاء الطلاب ضمن هذا الإطار، كما وتبرز الحاجة لدراسة متعمقة لهذه المشكلة بهدف فهم الأسباب الكامنة وراء الأخطاء الكتابية وتحديد العوامل التي تسهم في تفاقمها، ويأتي هذا في ظل وجود متغيرات متعددة قد تؤثر على مستوى الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، مثل: نوع المدرسة، أساليب التدريس المستخدمة، الدعم المقدم من المعلمين، ودرجة الضعف السمعي.

من هنا، فقد جاءت الدراسة الحالية لتحاول استكشاف الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في الصف الثالث المتوسط بمدارس الدمج، وذلك من وجهة نظر معلميهم، بهدف الوصول إلى توصيات عملية لتحسين أساليب التدريس والدعم المقدم لهذه الفئة من الطلاب، بما يسهم في تعزيز مهاراتهم الكتابية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين أقرانهم السامعين، وبشكل أكثر دقة تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم؟ والذي ينبثق منه مجموع الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى القدرات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم؟

- ما هي وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى فهم مستوى القدرات الكتابية للطلاب ضعاف السمع والعوامل التي قد تؤثر عليها، وذلك من خلال وجهات نظر المعلمين، وبشكل أكثر دقة تسعى الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- تحديد مستوى القدرات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم.

2- استكشاف وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الحاجة الملحة لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج، حيث تُعد مهارات الكتابة من المهارات الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والتواصل الفعّال، وتتضمن الدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية، وبيان ذلك فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تساهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة العلمية حول

التحديات التي يواجهها الطلاب ضعاف السمع في تعلم مهارات الكتابة، وذلك من خلال تحليل الأخطاء الكتابية الشائعة وتحديد العوامل المؤثرة فيها، حيث ستوفر هذه الدراسة قاعدة بيانات هامة يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمختصون في مجال التربية الخاصة.

الأهمية التطبيقية:

في ضوء نتائج الدراسة يتم تحديد أكثر الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب ضعاف السمع في برنامج للدمج في كيفية إعداد وتطبيق الخطة بصورتها الصحيحة وبالتالي:

1- قد تساهم الدراسة في تعديل الأخطاء الكتابية والعمل مع الأهل لما في ذلك من تأثير على رفع استفادة الطلاب من الأخطاء الكتابية، وإعطائهم الفرصة الكامل في التأهيل والتدريب.

2- قد تساهم الدراسة في تزويد المعنيين والقائمين على تربية وتعليم ضعاف السمع بمعلومات ميدانية واقعية عن الأخطاء الكتابية الشائعة التي يعاني منها ضعاف السمع.

3- قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين والعاملين في مجال تربية وتعليم طلاب ضعاف السمع على إيجاد حلول الأخطاء الكتابية الشائعة التي تواجه طلاب ضعاف السمع سواءً في المعاهد أو في برنامج للدمج لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليمهم لكي يتجاوزوا الأخطاء الكتابية الشائعة الواضحة التي يعانون منها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: أقتصر موضوع الدراسة على الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية بنين - بنات الملحق بها برامج الدمج في المنطقة الغربية (منطقة مكة المكرمة، ومنطقة المدينة المنورة، ومحافظة جدة، ومحافظة الطائف، ومحافظة الليث، ومحافظة القنفذة).

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط ببرامج الدمج بالمنطقة الغربية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فيما يلي المفاهيم اللغوية والإجرائية لأبرز المصطلحات الواردة في الدراسة:

الأخطاء الكتابية (writing errors):

تعرف الأخطاء الكتابية بأنها: "زيادة أو نقصان أو تعديل في الحروف، أو الكلمات، أو الجمل، أو استخدام الضمائر، أو تصريف الفعل، أو ترتيب الجملة، بشكل يؤدي إلى تعطيل القراءة الصحيحة أو الفهم السليم" (أبو شعيرة، 2012).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها درجة تقييم المعلمين على فقرات محور القدرات الكتابية من مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر

معلميهم المستخدم في الدراسة الحالية.

ضعاف السمع (Hearing impaired):

يعرف مصطلح ضعاف السمع بأنهم: "الأشخاص الذين يعانون من عجز أو نقص في حاسة السمع يتراوح بين (69-35) ديسيبل، ويسبب لهم صعوبة في فهم الكلام بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة (معين سمعي)" (Moorse, 2008).

ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأهم الأفراد الذين يستخدمون المعينات السمعية لوهن في حاسة السمع لديهم وضرورتها في اكتساب مهارات الكتابية بشكل ملائم.

المرحلة المتوسطة (Middle school):

تعرف بأنها: "إحدى مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومدتها ثلاث سنوات، وتتكون من: الصف الأول المتوسط، الثاني المتوسط، الثالث المتوسط" (العتيبي، 2008).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها أحد المراحل الدراسية بالمملكة العربية السعودية التي تهتم في عناصر الكتابية والتعبير وهي مرحلة مهمة لكافة الطلبة وخاصة طلاب ضعاف السمع وتكون متوسط أعمارهم بين (12-13).

برامج الدمج (Inclusion programs):

المقصود بالدمج "هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجا زمنياً، تعليمياً واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة" (الموسى، 1992).

كما ويعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الدمج بأنه: "تعليم الطالب ذوو الإعاقة في مدارس التعليم العام مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (وزارة التعليم، 2009).

ويعرف الباحث برنامج الدمج إجرائياً: بأنه برنامج تعليمي يهدف لإلحاق الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع أقرانهم السامعين في المدارس العادية، وتهيئة المناخ التعليمي المناسب لتعليمهم وفق قدراتهم التي تسمح لهم، وإشراكهم في الأنشطة المدرسية، ومنحهم فرصة التفاعل مع زملائهم وممارسة حياتهم الدراسية بشكل طبيعي.

الإطار النظري:

مشكلات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع:

في عصر التفجر المعرفي، تُعتبر القراءة والكتابة مهارات أساسية للغاية، حيث تتدفق المعلومات بغزارة من كل مكان، سواء أكان ذلك من خلال الملصقات، أم الهواتف المحمولة، أم الشبكات الاجتماعية، أو أي شكل آخر من أشكال المعلومات المكتوبة، وبالتالي، أصبحت القدرة على القراءة والكتابة مفتاحاً للوصول إلى المعلومات والمعرفة، وبمثل هذه الأهمية، تعد مهاراتي القراءة والكتابة جزءاً أساسياً من التكامل التعليمي والاجتماعي، ومن هنا، فإن هذه المهارات تمثل أساساً للتعليم من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي، حيث يتم بناء الأساسات القوية للتعلم اللاحق على

هـذه الأساسـات (Herrera, Marmolejo, Gamboa, & Mejía, 2020).

وتلعب مهارات الكتابة دوراً بـارزاً في مجـالات التعلـيم والتوظيف، وينجم عن النقص في تلك المهارات تقليل فـرص العمل والتعليم والترفيه، كما وتفـتح المهـارات الكتابيـة آفـاق الفرص والتحديات أمام الأطفال ضعاف السمع، حيث يتيح لهم النص المكتوب الفرصة لتجاوز حـدود اللغـة الـشفهية والتعبير الكتـابي المـشترك مـع ذويهـم الـسامعين، وتكمـن المخاطر في احتمالية تهميشهم اجتماعياً إذا كانوا يعانون مـن ضعف في مهارات الكتابة (ZIA, Aftab, 2021).

وتتميز المهارات الكتابيـة بالتعقيـد والـصعوبة، فهـي عملية يعبر الإنسان من خلالهـا عـما بداخلـه مـن مـشاعر، واحتياجات عبر عمليات ذهنية دقيقـة في اختيـار الأفكـار وترتيبها من خلال الصور والأفكار والمعاني المجـردة التـي تتحول إلى رموز خطية مؤثرة تعطي معنى للقارئ، كما أنهـا وسيلة للتواصل مع الآخرين (الشنطي 2016).

ويعـد تحقيـق مـستويات معرفـة متوسـطة في القـراءة والكتابة بحلول مرحلة البلوغ مهمة صعبة بالنسبة للأفراد الذين يعانون من فقدان السمع المبكر (Hayes, Kessler, & Treiman, 2011). فمتوسـط مهـارات فهـم القـراءة ومهارات الكتابة لدى ذوي الإعاقة السمعية الذين يبلغون من العمر 17 عامًا في الولايات المتحـدة هـو عنـد مـستوى الـصف الرابـع (9 سـنوات)، أي تـأخير قـدره حـوالي 8 سنوات، كما أن تهجئـة الأطفـال ذوي الإعاقـة الـسمعية أضعف من تلك التـي يجيـدها الأطفـال الـذين يـسمعون (Traxler, 2000).

العلاقة بين القراءة والتهجئة والكتابة لدى ضعاف السمع:

تعتـبر القـراءة والكتابـة بمـستوى عمـري مناسـب للأطفال ضعاف السمع إنجازاً استثنائياً، كـما أن غـالبيتهم لا يصلون إلى مستوى القراءة والكتابة الذي يمكـنهم مـن مواجهة المتطلبات اليومية للمجتمع الحديث، وهناك عـدم تجانس أكبر بكثير بين الأفراد ضعاف السمع في هذا الصدد مقارنة بالأطفال الذين يتمتعون بسمع طبيعي (Harris, & Moreno, 2004).

وعلى الرغم من أن بعض الأطفال الذين يعـانون مـن فقدان السمع الحسي العصبي يمكن مساعدتهم عن طريـق المعينات السمعية، إلا أنهم عادةً ما يظلون غير قادرين عـلى اسـتخلاص معلومـات سـمعية كافيـة لتطـوير مهـارات المعالجة الـصوتية المناسـبة لتنميـة القـراءة المبكـرة بـسهولة وكفاءة طفل يسمع بشكل طبيعي (Park, Lombardino, & Ritter, 2013). إذن فالأطفال الذين يعانون من ضعف الـسمع معرضـون بـشكل خـاص للفـشل في اكتـساب مهارات المعالجة الصوتية التي يحتاجون إليها ليصبحوا فـيما بعد قراء ماهرين (Harris, & Marschark, 2011).

وكذلك الأمر، فإن بعض المعلومات الصوتية تأتي مـن المدخلات السمعية (على سبيل المثـال، مـن خـلال تـضخيم الصوت بواسطة أدوات الـسمع)، فمـن المـرجح أن تكـون التمثـيلات الـصوتية لـدى الأفـراد ضـعاف الـسمع أقـل

وضوحًا، فهي تعتمد بشكل أكبر على تكامل المعلومات الواردة من مصادر مختلفة (بصرية، حركية، صوتية) مقارنة بالأفراد السامعين (Colombo, Arfé, & Bronte, 2012).

وهناك جانب آخر مهم يجب مراعاته فيما يتعلق بمعالجة اللغة المكتوبة، فإلى جانب التوفر العام للمعلومات السمعية والتمثيل الدقيق للمدخلات الصوتية، فإن قدرات المعالجة المعرفية، والمشاركة في الحفاظ على المدخلات السمعية وتحويلها إلى تمثيلات صوتية ومن ثم إلى كلمات مكتوبة تعتبر ذات أهمية كبيرة، من هنا فإن جزءًا كبيرًا من التباين في إدراك وإنتاج اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع يمكن تفسيره بالسرعة والكفاءة التي يتم بها الحفاظ على التمثيلات الصوتية واسترجاعها من الذاكرة العاملة (Pisoni, & Cleary, 2003).

عموماً فإن جميع الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع لديهم تأخر في جميع جوانب التعرف على الصوت، والمطابقة، والقافية، والقواعد، والتعبير عن الكلمات، وعليه، فهناك علاقة مباشرة بين درجة فقدان السمع والتأخر في هذه الجوانب اللغوية (Borg, Edquist, Reinholdson, Risberg, & McAllister, 2007).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Harris, & Terlektsi, 2011) إلى فحص مهارات القراءة والكتابة لـ(86) طفلاً أصمًا تراوحت أعمارهم بين (12 و16) عامًا في مدارس الصم والوحدات المتخصصة الملحقة بالمدرسة والمدارس العادية، وما يقرب من ثلثهم استخدموا أدوات مساعدة للسمع، وتلقى ثلثهم زراعة قوقعة صناعية قبل 42 شهرًا، وتم زرع الثلث في وقت لاحق. تمت مطابقة المجموعات الفرعية الثلاث بالنسبة للعمر ومعدل الذكاء غير اللفظي، وكان جميعهم يعانون من فقدان السمع دون مساعدة بما لا يقل عن 85 ديسيبل. وكشفت التقييمات عن متوسط أعمار القراءة التي كانت أقل بعدة سنوات من العمر الزمني للمجموعات الثلاث، ومع ذلك، كان أداء المشاركين في مجموعة المعينات السمعية أفضل، ولم يتم التنبؤ بمستويات القراءة حسب عمر التشخيص أو درجة فقدان السمع، ولكن كانت هناك علاقة بين مستوى القراءة ووجود أخطاء صوتية في الإملاء، كما أشارت التقييمات إلى وجود اختلافات في البيئة التعليمية، حيث أن الغالبية العظمى من الأطفال في مجموعة المعينات السمعية في مدرسة للصم وعدد أكبر نسبيًا من الأطفال زارعي القوقعة الصناعية يتلقون تعليمهم في بيئة مدمجة.

كما وهدفت دراسة أبو شعيرة (2012) إلى التعرف على أخطاء الكتابة التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، ولمعرفة هذه الأخطاء قام الباحث بتصميم اختبار للكتابة، للتحقق من خصائص السيكومترية قام بتطبيق الدراسة الاستطلاعية على 51 طالباً من الصم (26 ذكور، 25 إناث)، وتوزيع المشاركين في الدراسة على المراحل التعليمية الثلاث (11 ابتدائي، 23 متوسط، 17 ثانوي)،

ممن يعانون من مستويات مختلفة من الإعاقة السمعية (19 إعاقة سمعية بسيطة، 29 إعاقة سمعية متوسطة، 12 إعاقة شديدة أو عميقة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته. وأشارت النتائج إلى وجود عدد من الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع مثل الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار عند الطلاب تبعاً لمتغيري المرحلة التعليمية ودرجة الفقدان السمعي، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار يعود إلى متغير الجنس.

وحاولت دراسة (Colombo, Arfé, & Bronte, 2012) استكشاف تأثير آليات الذاكرة الصوتية والذاكرة العاملة المشاركة في تهجئة الكلمات الإيطالية المفردة في مجموعتين متطابقين من الأطفال في نفس الصف: مجموعة من الأطفال الذين يسمعون بشكل طبيعي ومجموعة من الأطفال الذين يعانون من الصمم قبل اللفظي، والذين يعانون من صعوبات شديدة وفقدان سمع شديد، حيث تم تقديم كلمات مألوفة مكونة من ثلاثة مقاطع وأربعة مقاطع إلى المجموعتين للتهجئة والإملاء. بشكل عام، كان أداء الأطفال الصم يميل إلى الانخفاض مقارنة بالأطفال الذين يسمعون، كما وأظهرت النتائج أداءً أسوأ لدى الأطفال الصم، مع نسبة أكبر من الأخطاء المختلطة مقارنة بالأطفال الذين يسمعون، كما أظهروا أيضًا نسبة أكبر من الأخطاء الصوتية المعقولة مقارنة بالأطفال الذين يسمعون، ربما بسبب حرمانهم من التمثيل السمعي، و/ أو التمثيلات الصوتية التي تعتمد إلى حد كبير على قراءة الشفاه والإدراك الحركي والبصري للإيماءات النطقية.

كما جاءت دراسة الحايك والزريقات (2013) لتهدف إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي، تم توزيع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريبها على برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (24) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (28) طالباً وطالبة، استخدم فيها الباحث اختبار التعبير الكتابي. وأظهرت نتائج الدارسة أن الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات، وأن مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يواجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل، كما وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن.

وحاولت دراسة (Karasu, 2014) إثبات أن تنوع المراجعات ووحدات المراجعة وأساليبها تلعب دوراً حيوياً خلال الكتابة مع الطلاب ضعاف السمع، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد اعتمدت على المنهج الوصفي،

وتكونت عينة الدراسة من الدراسة 17 طالباً من ضعاف السمع ممن يتعلمون بنهج سمعي/ شفهي وينتمون للصفوف من السادس إلى الثامن، حيث استخدمت استراتيجية تصنيف المراجعة لتقييم البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً بين الطلاب ضعاف السمع هي استبدال نوع من اللاحقات بنوع آخر، وإضافة نوع خاطئ من اللاحقات إلى الكلمات، كما تبين أن هناك حاجة أكبر لتصحيح الأخطاء المتعلقة باللاحقات في الوحدة التي تم فيها التصحيح، وتبين أن الطلاب يمكنهم تصحيح أخطائهم بشكل مستقل أو بمساعدة المراجعين، وكان الاستماع هو الطريقة الأكثر استخداماً لتصحيح الأخطاء، وبناءً على النتائج، يبرز أهمية مؤتمرات الكتابة الفردية كأداة أساسية لتطوير مهارات الكتابة التعبيرية بين الطلاب ضعاف السمع.

وضمن سياق مشابه هدفت دراسة المنيعي والريس (2014) إلى التعرف على مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم، وتحديد الاختلاف بين تلك المهارات باختلاف الموضوع الكتابي، والحالة السمعية للطالب. تكونت عينة الدراسة، في صورتها النهائية من مجموعتين هما: مجموعة الصم (165) من الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، حيث طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي، أما المجموعة الثانية فهي من الأفراد السامعين، وقوامها (74) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي أيضاً، وأظهرت النتائج أن الطلاب الصم يعانون من ضعف مهارات التعبير الكتابي، سواءً كان الموضوع مرتبطاً باليوم الوطني، أم احتياجات الصم، بالمقارنة بالطلاب السامعين بالصف الثالث الابتدائي، إضافةً إلى أن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم أقل منه لدى الطلاب السامعين.

كما وهدفت دراسة (Roy, Shergold, Kyle, & Herman, 2015) إلى مقارنة المهارات الإملائية بين الأطفال الصم الذين يتكلمون باللغة الشفهية والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء اختبار إملاء بالكتابة بالاستناد إلى التمثيل الشفوي، على 68 طفلاً أصماً في الفترة العمرية 10-11 سنة، و20 طفلاً يعانون من عسر القراءة. وأظهرت النتائج أن مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم والأطفال المصابين بعسر القراءة كانت أقل من المتوقع مقارنة بالأطفال من نفس الفئة العمرية، وكذلك فأخطاء الكتابة لم تختلف بينهما، كما وأظهرت النتائج أن ثلاثة أرباع أخطاء الكتابة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة مقارنة بأكثر من نصف أخطاء مجموعة الأطفال الصم صوتياً معقولة ومبررة، وكانت المفردات التعبيرية ووضوح الكلام هما المتنبئين الوحيدين بالنسبة للأخطاء الصوتية المعقولة لدى مجموعة الأطفال الصم.

وضمن نفس المجال جاءت دراسة حافظ (2016) لتهدف إلى حصر مهارات القراءة والكتابة المناسبة للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية عامة والصف الرابع منها خاصة،

وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية، وبلغ عددهم عشرة تلاميذ، تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة عليهم. وأظهرت نتائج الدراسة بأن مهارات الكتابة أكثر صعوبة وتعقيداً من مهارات القراءة، وأن نقص الثروة اللغوية بشكل كبير يعد من أهم المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية ويحد من مهاراتهم في الكتابة، وأن مهارة الكتابة على مستوى الجملة ترتبط بقواعد بناء الجملة في اللغة العربية، تلك التي يعاني الطلاب من ضعف شديد فيها، وأن اختلاف بنية تركيب الجملة الإشارية عن بنية وتركيب الجملة العربية له تأثير سلبي كبير على مهارات الكتابة على مستوى الجملة.

أما دراسة (Thierfelder, & Stapleton, 2016) فقد هدفت إلى تحليل الأخطاء الأكثر شيوعاً وتحديد الجوانب النحوية والمعجمية للغة الإنجليزية التي تشكل تحدياً كبيراً للطلاب الصم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء تحليل استكشافي للغة الإنجليزية المكتوبة لخمسة بالغين صم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل في هونغ كونغ، وتم التحقيق في أنماط أخطاء الكتابة التي كتبها خمسة من متعلمي اللغة الإنجليزية الصم في محاولة لبناء صورة أفضل للصعوبات المحددة التي يواجهونها في تعلم كتابة لغة أجنبية. أظهرت النتائج أن الأخطاء الأكثر شيوعًا كانت في اختيارهم للكلمات وفي استخدامهم للمقالات وعلامات الجمع، ويبدو أن العديد من هذه الأخطاء كانت نتيجة النقل من لغة الإشارة، على الرغم من حدوث بعض الأخطاء عبر التفاعل بين لغة الإشارة الخاصة بالمتعلمين ولغتهم الصينية المكتوبة، والتي كانت اللغة الثانية للمشاركين.

وهدفت دراسة (Sharifi, Arefi, Vajargah, & Kakojoibari, 2016) إلى استكشاف وتحديد منهاج مهارات الكتابة للطلاب ضعاف السمع في نظام المدارس الابتدائية في إيران وتطوير نموذج استكشافي قائم على النظرية المرتكزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (39) عضوًا نشطًا في مجال فقدان السمع من ذوي الخبرة في العمل في المدارس الخاصة، ليتم استكشاف الموضوعات الرئيسة والموضوعات الفرعية لمنهاج الكتابة المناسب للطلاب ضعاف السمع، ومن أجل تعميم نتائج المرحلة النوعية والتحقق من صحة النموذج الناتج، تم تصميم استبيان وإكماله من قبل 231 معلماً للطلاب ضعاف السمع في المدارس الخاصة، وأظهرت النتائج أن عملية التحليل في المرحلة النوعية تضمنت ثمانية محاور هي: الاهتمام بتحقيق الوضع الأمثل، وتحديد المحتوى، وأفعال المعلم، والفروق الفردية، والعوامل التنظيمية، ووقت التدريس، ومكانه، والنتائج الإيجابية،ـ أما نتائج الدراسة المسحية فقد أكدت على الفرضيات المستمدة من التحليل النوعي. وخلصت الدراسة إلى أنه بالنسبة للطلاب ضعاف السمع الذين يفتقرون إلى المهارات اللغوية الكافية، فإن الدعامة الأساسية لمنهج

مهارة الكتابة يجب أن تأخذ في الاعتبار جميع الجوانب والعوامل التي تؤثر على تحسين مهارة الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

كما وهدفت دراسة الغامدي (2020) إلى التعرف على المشكلات الكتابية لدى الصم وضعاف السمع بالصف السادس الابتدائي في مدينة جده، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات لمادة لغتي بالصف السادس الابتدائي في مدينة جدة، والبالغ عددهم (23) معلمًا ومعلمة، ومن جميع طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي في معاهد الأمل وبرامج الدمج في مدينة جدة، والبالغ عددهم (36) طالبا وطالبة، حيث تم تصميم الأدوات (الاستبانة، و الاختبار)، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات الكتابية انتشارًا في الاختبار التحصيلي لدى طلاب الصم وضعاف السمع جاءت على الترتيب التالي: صعوبة في كتابة فقرة بخط النسخ وفق القواعد المدروسة، صعوبة في رسم الألف اللينة في الأفعال رسماً صحيحاً، صعوبة في كتابة التاء المربوطة، بينما جاءت أهم المشكلات الكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمي لغتي على الترتيب التالي: كتابة نص إرشادي استنادا إلى خصائصه البنائية، كتابة همزة الوصل والقطع.

كما وهدفت دراسة (Almusawi, 2023) إلى حساب الأسباب الكامنة وراء الأخطاء الإملائية لدى الأطفال السامعين والصم الذين يتحدثون لهجة من اللغة العربية والتي تختلف بشكل كبير عن اللهجة المكتوبة القياسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمت مقارنة النتائج الإملائية لمجموعة من الأطفال السامعين مع مجموعة أخرى من الأطفال الصم المتعلمين شفهياً، حيث قامت كلا المجموعتين بمهمتين كتابيتين، إحداهما تمثل النموذج القياسي والأخرى تمثل اللهجة. وحددت هذه المهام أنواع الأخطاء الإملائية وتأثيرات الأخطاء المرتكبة على إدراك الأطفال لمفهوم حدود الكلمة ومعناها، وأظهرت النتائج أن مجموعة الصم أنتجت أخطاء أكثر بكثير من المجموعة السامعة، وأشارت النتائج إلى أن السياق الاجتماعي اللغوي للغة العربية والطبيعة الإملائية للنص العربي هما عاملان مهمان يؤثران على وعي الأطفال الصم بمفهوم الكلمة وكذلك أدائهم الإملائي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بحثت الدراسات السابقة موضوع تعليم الكتابة والقراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مراحل دراسية مختلفة، حيث تناولت بعضها الأخطاء والصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلاب، مثل دراسة أبو شعيرة (2012)، والحايك والزريقات (2013)، كما تناولت دراسات أخرى مهارات الكتابة وطرق تطويرها، مثل دراسة (Sharifi, Arefi, Vajargah, & Kakojoibari, 2016)، وحافظ (2016)، ومهارات الإملاء مثل دراسة (Roy, Shergold, Kyle, & Herman, 2015)، ودراسة (Thierfelder, & Stapleton, 2016)، بالإضافة إلى تحليل

الأخطاء ودراسة تأثير الذاكرة الصوتية والذاكرة العاملة، مثل دراسة (Colombo, Arfé, & Bronte, 2012).

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، حيث اعتمدت المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة أبو شعيرة (2012)، ودراسة (Karasu, 2014)، وحافظ (2016)، بينما اختلفت مع دراسات أخرى مثل الحايك والزريقات (2013) التي استخدمت المنهج التجريبي. أما أداة الدراسة، فقد استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة، مما يختلف عن دراسات مثل أبو شعيرة (2012)، والحايك والزريقات (2013)، التي استخدمت الاختبار كأداة، بينما اتفقت مع دراسات مثل (Sharifi, Arefi, Vajargah, & Kakojoibari, 2016)، والغامدي (2020) التي استخدمت الاستبانة كأداة.

حصر أهم المشكلات الكتابية التي يواجهها الطلاب ضعاف السمع في الصف الثالث المتوسط في المهارات الأساسية للكتابة، وذلك من وجهة نظر معلميهم، وما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها هو تناولها لبعض المتغيرات التي لم تُبحث بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، مثل: مدى وعي المعلم بالأخطاء الكتابية ودافعية المعلم في تحسين الأخطاء الكتابية وقدرة المعلم في توظيف أساليب والتقنيات المساعدة في تعليم الطلبة وأيضا وجود دعم وتدريب إضافي من قبل وقدرة المعلم على تقيم ومعالجة التحديات من قبل الطلبة في الأخطاء الكتابية، كما وتبرز الفجوة البحثية للدراسة الحالية من خلال تقديم تحليل شامل لهذه المتغيرات، مما يساهم في تقديم رؤية جديدة ومعمقة حول كيفية تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، وذلك بتركيزها على العوامل المذكورة، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى سد الفجوة الموجودة في الأدبيات السابقة، وتقديم توصيات عملية تستند إلى نتائج البحث، مما يعزز من فعالية التعليم والدعم المقدم لهؤلاء الطلاب في بيئات الدمج.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال تقديم تقييم شامل لكافة الجوانب المتعلقة بالأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج، كتحديد أنواع تلك الأخطاء من وجهة نظرهم، والوقوف على درجة وعي واستعداد المعلمين لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية، وكذلك تحديد الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع، والوقوف على أساليب الدعم والتدريب والتحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتباع المنهج الوصفي المسحي المعتمد على جمع البيانات لمجموعة من الأفراد

وتحليلها بدقة لفهم العلاقات والتفاعلات بين مكونات الظاهرة المدروسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس والمعاهد والمراكز الحكومية والخاصة بنين – بنات الملحق بها برامج الدمج في المنطقة الغربية للعام الدراسي 1445 هجري، والبالغ عددهم بحسب الإحصائيات الرسمية (119) معلماً ومعلمة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (102) من معلمي ومعلمات الثالث المتوسط ممن يعملون في المدارس والمعاهد والمراكز الحكومية والخاصة الملحق بها برامج الدمج في محافظة جدة للعام الدراسي 1444 هجري، تم اختيارهم بالطريقة المتوفرة بناءً على استعدادهم للمشاركة في الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسة بشكلها الإلكتروني على جميع المعلمين ضمن مجتمع الدراسة، وبعد المتابعة لحث أكبر قدر ممكن من المستجيبين على الإجابة على المقياس، بلغ العدد النهائي لاستجاباتهم (102) استجابة، حيث شكلت العدد النهائي لعينة الدراسة، والجدول التالي يبين خصائص عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها:

جدول (1): خصائص عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يعملون المدراس والمعاهد والمراكز الحكومية والخاصة الملحق بها برامج الدمج في محافظة جدة تبعاً لمتغيرات: الجنس وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والقطاع (ن =102).

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	68	66.7
	أنثى	34	33.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس فاقل	81	79.4
	دراسات عليا	21	20.6
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	21	20.6
	من 5 – 10 سنوات	28	27.5
	أكثر من 10 سنوات	53	52.0
	الحكومي	67	65.7
	الأهلي (الخاص)	35	34.3
المجموع الكلي		102	100.0

يعكس الجدول السابق توزيع العينة، ونتائجه توفر رؤية شاملة حول خصائص عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس والمعاهد والمراكز الحكومية والخاصة التي تنفذ برامج الدمج في محافظة جدة، ويظهر أن ما نسبته 66.7٪ من العينة من المعلمين الذكور، بينما شكلت المعلمات الإناث 33.3٪ من العينة، كما ويوضح

الجدول أن 79.4٪ من المعلمين يحملون مؤهل البكالوريوس فأقل، في حين يمتلك 20.6٪ درجات عليا، كما ويتضح من الجدول السابق أن سنوات الخبرة تتوزع بين المعلمين والمعلمات كالتالي: 20.6٪ لديهم أقل من خمس سنوات من الخبرة، 27.5٪ لديهم من 5 إلى 10 سنوات من الخبرة، و52.0٪ لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة، وكذلك الأمر فإن 65.7٪ من المعلمين والمعلمات يعملون في المؤسسات الحكومية، بينما يعمل 34.3٪ في المؤسسات الأهلية (الخاصة).

ثالثاً: أداة الدراسة:

مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير مقياس يهدف إلى الوقوف على مستوى القدرات الكتابية وتحديد وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع في الصف الثالث المتوسط المدمجين في الصفوف العادية، إذ قام الباحث بمراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الأخطاء الكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع، كما واطلع الباحث على المقاييس التي استخدمت في الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: نوح، تركستاني (2017)، والغامدي (2020)، Sharifi, Arefi, Vajargah, and Kakojoibari (2016).

ومن ثم قام الباحث بصياغة فقرات المحور الأول على شكل استبانة طلب فيها من المعلم أن يقيم قدرات الطلاب ضعاف السمع على مجموعة من القدرات الكتابية وذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي باستخدام البدائل التالية: (قوية جداً / قوية / متوسطة / ضعيفة / ضعيفة جداً)، كما قام الباحث بصياغة فقرات المحاور الخمسة المتبقية على شكل استبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي باستخدام البدائل التالية: (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة)، ليتكون المقياس في صورته الأولية من (65) فقرة تم تقسيمه لستة محاور رئيسية.

رابعاً: صدق المقياس:

أ: الصدق الخارجي:

للتحقق من صدق مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، تم عرض النسخة الأولية من الاختبار على (7) من المحكمين في ميدان التربية الخاصة من المتخصصين وأعضاء الهيئات التدريسية في عدد من الجامعات السعودية؛ بهدف تحكيم فقرات المقياس وتقديم اقتراحاتهم بخصوص ملاءمتها لأهداف الدراسة وصياغتها اللغوية وتقديم أية آراء أخرى كالحذف أو الإضافة بحسب ما يرونه مناسباً. وكذلك الأمر فقد تم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (80٪) كمعيار لقبول صحة فقرات المقياس، وبناءً على مقترحاتهم تم إجراء مجموعة من التعديلات مثل: حذف فقرتين، وتعديل بعض الصياغات اللغوية، وإعادة ترتيب الفقرات.

ليتكون المقياس بصورته النهائية من (63) فقرة بواقع

ستة محاور، وذلك على النحو التالي:

- المحور الأول: مستوى القدرات الكتابية للطلبة ضعاف السمع بواقع (26) فقرة.

- المحور الثاني: وعي المعلم بأنواع الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها الطلاب ضعاف السمع بواقع (7) فقرات.

- المحور الثالث: استعداد المعلم لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية بواقع (8) فقرات.

- المحور الرابع: الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع: بواقع (7) فقرات.

- المحور الخامس: الدعم والتدريب الإضافي الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع بواقع (6) فقرات.

- المحور السادس: التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع بواقع (9) فقرات.

ب: صدق البناء:

تم التحقق من صدق مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من المحاور والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع بعدها ومع الدرجة الكلية لمقياس الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب ضعاف السمع (ن=102).

م	المحور	المجموع الكلي	م	المحور	المجموع الكلي	م	المحور	المجموع الكلي
1	.782**	.434**	22	.760**	.432**	43	.926**	.845**
2	.773**	.373**	23	.779**	.456**	44	.946**	.880**
3	.757**	.396**	24	.802**	.442**	45	.961**	.934**
4	.779**	.290**	25	.811**	.423**	46	.941**	.897**
5	.793**	.462**	26	.528**	.312**	47	.922**	.892**
6	.781**	.357**	27	.933**	.817**	48	.919**	.902**
7	.760**	.395**	28	.948**	.810**	49	.961**	.904**
8	.849**	.454**	29	.948**	.802**	50	.973**	.879**
9	.811**	.310**	30	.953**	.851**	51	.980**	.887**
10	.793**	.409**	31	.930**	.844**	52	.956**	.841**
11	.839**	.412**	32	.903**	.843**	53	.969**	.870**
12	.780**	.446**	33	.893**	.879**	54	.940**	.857**
13	.730**	.383**	34	.905**	.870**	55	.951**	.835**
14	.780**	.436**	35	.916**	.878**	56	.954**	.856**
15	.700**	.274**	36	.932**	.869**	57	.940**	.842**
16	.719**	.293**	37	.948**	.877**	58	.966**	.872**
17	.605**	.432**	38	.960**	.905**	59	.967**	.862**
18	.749**	.332**	39	.952**	.889**	60	.955**	.868**
19	.765**	.352**	40	.954**	.873**	61	.951**	.892**
20	.658**	.374**	41	.949**	.902**	62	.966**	.891**
21	.742**	.411**	42	.925**	.836**	63	.963**	.887**

*** دال عند ($\alpha \leq 0.05$)؛ ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)**

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) إذ أن جميع فقرات المقياس ترتبط بمجموع المحاور التي تنتمي إليها من جهة وكذلك فهي ترتبط بالمجموع الكلي للمقياس من جهة ثانية، مما يدل على أن الفقرات ضمن المحور الواحد تتشارك جميعها في قياس نفس المحور وبالتالي يمكن لمجموعها أن يعبر عن الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.

وكذلك الأمر فقد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين المحاور الستة مع الدرجة الكلية لمقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم (ن=102).

المحور / المقياس	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس
المحور الأول: القدرات الكتابية	1					
المحور الثاني: مستوى الوعي	.451**	1				
المحور الثالث: الاستعداد للمساعدة	.244*	.830**	1			
المحور الرابع: الأساليب المستخدمة	.374**	.834**	.910**	1		
المحور الخامس: الدعم والتدريب	.352**	.734**	.826**	.809**	1	
المحور السادس: التحديات	.323**	.739**	.760**	.805**	.817**	1
الدرجة الكلية للمقياس	4.50**	.825**	.884**	.863**	.815**	.805**

*** دال عند ($0.05\geq\alpha$)؛ ** دال عند ($0.01\geq\alpha$)**

يُظهر الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة ثانية تراوحت ما بين (0.504 – 0.884) وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) الأمر الذي يؤكد صدق البناء للمقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم.

خامساً: ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، تم استخراج معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها:

جدول (4): معاملات ثبات مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم (ن=102).

البعد / الاختبار	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
المحور الأول: القدرات الكتابية	0.970	0.919
المحور الثاني: مستوى الوعي	0.974	0.922
المحور الثالث: الاستعداد للمساعدة	0.981	0.964
المحور الرابع: الأساليب المستخدمة	0.975	0.931
المحور الخامس: الدعم والتدريب	0.984	0.971
المحور السادس: التحديات	0.989	0.973
الدرجة الكلية للمقياس	0.977	0.938

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات العينة الرئيسة من المعلمين بلغت (0.977) كما وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (0.938) وهي قيم مرتفعةٌ ودالة إحصائياً، وتحقق الثبات للمقياس، وبالتالي يُعطي المقياس الثقة في استخدامه لقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم.

سادساً: تصحيح المقياس:

تم صياغة فقرات المحور الأول من مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم باستخدام مقياس ليكرت الخماسي باستخدام البدائل التالية: (قوية جداً / قوية / متوسطة / ضعيفة / ضعيفة جداً). كما قام الباحث بصياغة فقرات المحاور الخمسة الأخرى من مقياس الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم باستخدام مقياس ليكرت الخماسي باستخدام البدائل التالية: (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

من هنا فقد تراوحت الدرجات على الفقرات ما بين درجة واحدة وخمس درجات، بحسب تسلسل الاستجابات الخمسة، ولوصف مستوى الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، قام الباحث بحساب الوزن النسبي لدرجات الاستجابة على فقرات المقياسين على النحو التالي:

- طول الفئة = المدى/ عدد الفئات.
- المدى = الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الاستجابة على الفقرة.
- المدى = (5-1) / 3 = 1.33.

وبالتالي يكون وصف مستوى الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): مستوى الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين وفق المتوسطات الحسابية.

م	المتوسطات الحسابية	المحور الأول مستوى القدرات الكتابية للطلاب ضعاف السمع	المحاور الخمسة (الوعي والاستعداد والأساليب والدعم والتحديات)
1	1 – أقل من 2.33	ضعيفة	منخفض
2	2.33 – أقل من 3.66	متوسطة	متوسط
3	3.66 _ أقل من 5	قوية	مرتفع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستوى القدرات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين على فقرات محور القدرات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور القدرات الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع (ن=102).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى القدرة
1	قدرة الطالب على ترتيب الكلمات في الجملة	2.91	0.95	14	متوسطة
2	قدرة الطالب على إكمال الفراغات في الجمل بشكل مناسب	3.10	1.04	7	متوسطة
3	قدرة الطالب على ترتيب الجمل لتكوين فقرة صحيحة	2.94	1.09	13	متوسطة
4	قدرة الطالب على تصويب الأخطاء الكتابية ذاتيا	2.78	0.99	23	متوسطة
5	قدرة الطالب كتابة نص إرشادي استنادا إلى خصائصه البنائية	2.86	0.92	19	متوسطة
6	قدرة الطالب على استخدام علامات الترقيم في الكتابة	2.91	1.00	15	متوسطة
7	قدرة الطالب على استخدام حروف الجر في الكتابة	3.10	1.02	8	متوسطة
8	قدرة الطالب على استخدام همزة الوصل والقطع في الكتابة	2.89	0.97	17	متوسطة
9	قدرة الطالب على تطبيق قواعد النحو في الكتابة	2.60	0.93	26	متوسطة
10	قدرة الطالب على كتابة الضمائر بشكل صحيح	2.97	1.00	10	متوسطة
11	قدرة الطالب على كتابة التنوين	2.91	0.98	16	متوسطة
12	قدرة الطالب على ترتيب الجمل بشكل متسلسل ومفهوم	2.80	1.13	21	متوسطة
13	قدرة الطالب على استبعاد الكلمات العامية أثناء الكتابة	2.76	1.03	24	متوسطة
14	قدرة الطالب على التمييز بين المفرد والمثنى والجمع أثناء الكتابة بشكل صحيح	2.87	1.06	18	متوسطة
15	قدرة الطالب على كتابة كلمات تحوي أسماء مقصورة منونة مثال: عصاً أو نوىً	3.12	0.93	6	متوسطة
16	قدرة الطالب على كتابة كلمات تحوي أسماء منقوصة منونة مثال: قاضياً أو قاضٍ	2.86	0.95	20	متوسطة
17	قدرة الطالب على كتابة كلمات تحوي أسماء ممدودة منونة مثال: سماءً أو سماءٍ	3.26	0.95	2	متوسطة
18	قدرة الطالب على التمييز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة	3.02	0.89	9	متوسطة
19	قدرة الطالب على كتابة الهمزة مثل المتوسطة أو المتطرفة بشكل صحيح	2.94	0.90	12	متوسطة
20	يبدو خط الطالب متماشياً مع السطر وليس مائلا عند الكتابة	3.20	0.95	4	متوسطة
21	قدرة الطالب على أن يترك فراغات بين الحروف	3.22	1.00	3	متوسطة
22	قدرة الطالب على أن يترك فراغات بين الكلمات بشكل مناسب	3.14	1.03	5	متوسطة
23	يلتزم الطالب بخط متناسق أثناء الكتابة (مثل المقاسات والمسافات بين الحروف والكلمات)	2.94	0.98	11	متوسطة

تابع/ جدول (6).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى القدرة
24	يعرف الطالب كيفية رسم الألف اللينة في الأسماء مثال: علا أو هدى	2.75	1.00	25	متوسطة
25	يعرف الطالب كيفية رسم الألف اللينة في الأفعال مثال: نمأ أو سعى	2.80	1.00	22	متوسطة
26	يعرف الطالب كيفية رسم الألف اللينة في الحروف مثال: لا أو إلى	3.44	1.04	1	متوسطة
	المجموع الكلي	**2.97**	**0.75**		**متوسطة**

توضح النتائج الواردة في الجدول السابق مستوى الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في الصف الثالث المتوسط، حيث توضح النتائج أن مستوى القدرات الكتابية لديهم جاءت بمستوى متوسط بشكل عام، فقد حصل المجموع الكلي على متوسط حسابي وقدره (2.97) ما يؤكد على وجود ضعف واضح في قدرات الكتابة لديهم من وجهة نظر معلميهم.

كما واتضح من تقييم المعلمين لمهارات الكتابة الواردة في المقياس أن جميع الفقرات الواردة في هذا المحور قد حصلت على متوسطات حسابية بمستوى متوسط تراوح بين (2.60) للفقرة التاسعة والتي تنص على "قدرة الطالب على تطبيق قواعد النحو في الكتابة" وبذلك احتلت المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وبين (3.44) للفقرة السادسة والعشرين والتي تنص على "يعرف الطالب كيفية رسم الألف اللينة في الحروف مثال: لا أو إلى" وبذلك احتلت المرتبة الأولى بين قدرات الكتابة الواردة في المقياس.

وهذه النتائج تفتح نافذةً لفهم أعمق لمستوى الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع في الصف الثالث المتوسط، حيث وضحت المشكلات الكتابية بشكل متسلسل بحسب أهميتها، وبالرغم من أنها جميعها جاءت بدرجة متوسطة إلا أنه يمكن استخدامها لتوجيه التدخلات التربوية والتعليمية بشكل أكثر فعالية، كما يمكن من خلالها تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تركيز إضافي لتحسين أداء الطلاب فيها، فعلى سبيل المثال، أشارت النتائج إلى وجود ضعف في قدرات الطالب على تطبيق قواعد النحو في الكتابة، وبالتالي يمكن توجيه جهود التدريس لتعزيز هذه المهارة، بينما يُمكن إعطاء اهتمام أقل لمهارة (رسم الألف اللينة في الحروف مثال: لا أو إلى)، وذلك نظرًا لمستوى تحديه الأقل بالمقارنة، وهذا الأمر سيعزز من الفعالية التربوية ويساهم في تحسين أداء الطلاب ضعاف السمع في الكتابة في بيئة التعلم المدمجة، كما يُمكن استخدام هذا الترتيب للتركيز على المجالات التي تتطلب تدخلاً أكثر تفصيلاً أو تحسين.

وكذلك الأمر فهذه النتائج يمكن أن تساهم في تحديد المجالات التي يحتاج فيها الطلاب ضعاف السمع إلى دعم إضافي في مهارات الكتابة، وبالتالي يُمكن استخدام النتائج

لتطوير برامج تدريبية مخصصة للمعلمين العاملين مع الطلبة ضعاف السمع، بهدف تحسين مستوى الأخطاء الكتابية لدى طلابهم، إذن وباختصار، يمكن لهذه النتائج أن تكون نقطة انطلاق لتطوير استراتيجيات فعالة لتحسين مستوى الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع في المدارس المدمجة.

وبشكل عام فقد توافقت النتائج الحالية مع ما جاءت به معظم الدراسات السابقة كدراسة أبو شعيرة (2012) والتي أشارت نتائجها إلى وجود عدد من الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع مثل الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الحايك والزريقات (2013) والتي أظهرت نتائجها أن الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات، وأن مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يواجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل. واتفقت أيضاً مع دراسة المنيعي والريس (2014) والتي أظهرت نتائجها أن الطلاب الصم يعانون من ضعف مهارات التعبير الكتابي، بالمقارنة بالطلاب السامعين بالصف الثالث الابتدائي.

وكذلك الأمر فقد اتفقت مع دراسة حافظ (2016) والتي أظهرت نتائجها أن مهارات الكتابة أكثر صعوبة وتعقيداً من مهارات القراءة، وأن نقص الثروة اللغوية بشكل كبير يعد من أهم المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية ويحد من مهاراتهم في الكتابة، وأن مهارة الكتابة على مستوى الجملة ترتبط بقواعد بناء الجملة في اللغة العربية.

كما واتفقت مع دراسة الغامدي (2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات الكتابية انتشارًا في الاختبار التحصيلي لدى طلاب الصم وضعاف السمع جاءت على الترتيب التالي: صعوبة في كتابة فقرة بخط النسخ وفق القواعد المدروسة، صعوبة في رسم الألف اللينة في الأفعال رسماً صحيحاً، صعوبة في كتابة التاء المربوطة.

وكذلك الأمر، فقد تقاطعت النتائج الحالية مع دراسة (Harris, & Terlektsi, 2011) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة بين مستوى القراءة ووجود أخطاء صوتية في الإملاء، وتقاطعت مع نتائج دراسة (Colombo, Arfé, & Bronte, 2012) التي أظهرت أن أداء الأطفال الصم يميل إلى الانخفاض مقارنة بالأطفال الذين يسمعون، كما وأظهرت النتائج أداءً أسوأ لدى الأطفال الصم، مع نسبة أكبر من الأخطاء المختلطة مقارنة بالأطفال الذين يسمعون.

واتفقت أيضاً مع دراسة (Karasu, 2014) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً بين الطلاب ضعاف السمع هي استبدال نوع من اللاحقات بنوع آخر، وإضافة نوع خاطئ من اللاحقات إلى الكلمات. كما اتفقت

مع دراسة (Roy, Shergold, Kyle, & Herman, 2015) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم والأطفال المصابين بعسر القراءة كانت أقل من المتوقع مقارنة بالأطفال من نفس الفئة العمرية، وكانت المفردات التعبيرية ووضوح الكلام هما المتنبئين الوحيدين بالنسبة للأخطاء الصوتية المعقولة لدى مجموعة الأطفال الصم.

واتفقت أيضاً مع دراسة (Thierfelder, & Stapleton, 2016) التي أظهرت نتائجها أن الأخطاء الأكثر شيوعًا لدى الطلبة الصم كانت في اختيارهم للكلمات وفي استخدامهم للمقالات وعلامات الجمع، ويبدو أن العديد من هذه الأخطاء كانت نتيجة النقل من لغة الإشارة.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة (Almusawi, 2023) والتي أظهرت أن مجموعة الصم أنتجت أخطاء أكثر بكثير من المجموعة السامعة، وأشارت النتائج إلى أن السياق الاجتماعي اللغوي للغة العربية والطبيعة الإملائية للنص العربي هما عاملان مهمان يؤثران على وعي الأطفال الصم بمفهوم الكلمة وكذلك أدائهم الإملائي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما هي وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط في مدارس الدمج؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الخمسة الأخرى من مقياس الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع بالصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين وذلك على النحو التالي:

أولاً: وعي المعلم بأنواع الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها الطلاب ضعاف السمع.

للوقوف على مستوى وعي المعلمين بأنواع الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها الطلاب ضعاف السمع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور وعي المعلم بأنواع الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها الطلاب ضعاف السمع (ن=102).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
1	أستطيع التعرف على الأخطاء الكتابية الشائعة التي يرتكبها الطلاب ضعاف السمع، مثال الإملاء الخاطئ والجمل غير المفهومة	3.82	1.43	7	مرتفع
2	أعرف أن أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع قد تكون ناتجة عن صعوبات في السمع واللغة	3.92	1.33	4	مرتفع

تابع/ جدول (7).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
3	أدرك بأن الطلاب ضعاف السمع قد يقعون في أخطاء كتابية ناتجة عن عدم فهمهم السليم للمفاهيم اللغوية	3.96	1.34	2	مرتفع
4	أعي أن الطلاب ضعاف السمع قد يواجهون صعوبة في استخدام القواعد النحوية والإملائية بشكل صحيح	3.89	1.32	6	مرتفع
5	أدرك أهمية تحديد أنواع الأخطاء الكتابية التي يرتكبها الطلاب ضعاف السمع لتقديم التدريب والدعم المناسب	3.91	1.38	5	مرتفع
6	أفهم أن بعض أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع قد تكون نتيجة لضعف التركيز أثناء الكتابة	3.99	1.25	1	مرتفع
7	أتعرف على الطرق الفعالة للتعامل مع أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع وتصحيحها بشكل بناء	3.92	1.32	3	مرتفع
المجموع الكلي		**3.92**	**1.24**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى وعي المعلم بأنواع الأخطاء الكتابية التي يمكن أن يرتكبها الطلاب ضعاف السمع جاء بمستوى مرتفع، حيث حصل المجموع الكلي للمحور على متوسط حسابي وقدره (3.92)، كما أظهرت النتائج أن الفقرة السادسة والتي تنص على "أفهم أن بعض أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع قد تكون نتيجة لضعف التركيز أثناء الكتابة" قد حصلت على المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة الرابعة والتي تنص على " أعي أن الطلاب ضعاف السمع قد يواجهون صعوبة في استخدام القواعد النحوية والإملائية بشكل صحيح" على أدنى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع أيضاً كحال جميع الفقرات الواردة ضمن محور مستوى الوعي بمشكلات الكتابة.

وهذه النتائج تدل على أن المعلمين يتمتعون بفهم عميق لأسباب وأنماط الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع، فعلى سبيل المثال، أظهرت الفقرة الثالثة أن المعلمين يدركون أن الطلاب ضعاف السمع قد يقعون في أخطاء كتابية ناتجة عن عدم فهمهم السليم للمفاهيم اللغوية، مما يعكس الاهتمام بفهم الصعوبات التي قد يواجهها هؤلاء الطلاب في التواصل اللغوي.

علاوة على ذلك، أظهرت هذه النتائج أن المعلمين يتعرفون على الطرق الفعالة للتعامل مع أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع وتصحيحها بشكل بناء، مما يشير إلى توجههم نحو تقديم الدعم والتدريب المناسب لهؤلاء الطلاب لتطوير مهاراتهم الكتابية.

ومن الجدير بالذكر أن الفقرة السادسة التي تناولت

ضعف التركيز خلال الكتابة، حصلت على أعلى متوسط حسابي، مما يؤكد على أن المعلمين يدركون أن هذا العامل قد يكون أحد العوامل التي تؤثر على جودة الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع.

بشكل عام، فقد عكس مستوى وعي المعلمين بأنواع الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع استعدادهم واستيعابهم العميق لتحديات الكتابة التي قد يواجهها هؤلاء الطلاب، ويمكن استخدام هذه النتائج في توجيه الجهود التعليمية نحو تطوير استراتيجيات التدريس الملائمة لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع بشكل عام.

ثانياً: استعداد المعلم لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية.

للوقوف على مستوى استعداد المعلم لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور استعداد المعلم لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية (ن=102).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستعداد
1	أشعر أن لدى دافعية لتقديم الدعم اللازم للطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية	3.91	1.25	1	مرتفع
2	أعتقد أنني مجهز بالمعرفة والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم في الكتابة	3.87	1.23	5	مرتفع
3	أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع التحديات التي تواجه الطلاب ضعاف السمع في الكتابة	3.89	1.26	3	مرتفع
4	أعتقد أن لدي الإرادة والتفاني اللازمين لتقديم الدعم المستمر للطلاب ضعاف السمع في مهاراتهم الكتابية	3.90	1.29	2	مرتفع
5	أشعر بالاستعداد لتطبيق الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لدعم الطلاب ضعاف السمع في تحسين كتابتهم	3.84	1.31	7	مرتفع
6	أشعر بالاستعداد للتعامل بفعالية مع احتياجات الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية	3.87	1.32	6	مرتفع
7	أعتقد أن لدي الاستعداد النفسي للتفاعل بفعالية مع الطلاب ضعاف السمع وتقديم الدعم والتشجيع لهم	3.81	1.36	8	مرتفع
8	أشعر بالاستعداد لتقديم التغذية الراجعة الفعّالة والبناءة للطلاب ضعاف السمع لتحسين مهاراتهم الكتابية	3.89	1.27	4	مرتفع
	المجموع الكلي	**3.88**	**1.21**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى استعداد المعلم لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية قد جاء بمستوى مرتفع، حيث حصل المجموع الكلي للمحور على متوسط حسابي وقدره (3.88)، وأظهرت النتائج أن الفقرة الأولى والتي تنص على: "أشعر أن لدى دافعية لتقديم الدعم اللازم للطلاب ضعاف السمع في تحسين مهاراتهم الكتابية" قد حصلت على المرتبة الأولى بين فقرات المحور بمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة السابعة والتي تنص على "أعتقد أن لدي الاستعداد النفسي للتفاعل بفعالية مع الطلاب ضعاف السمع وتقديم الدعم والتشجيع لهم" على أدنى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع أيضاً كحال جميع الفقرات الواردة ضمن المحور.

وهذه النتائج تعكس الاستعداد المرتفع للمعلمين لتقديم الدعم والمساعدة للطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية، ولتفسير هذه النتائج تبرز بعض النقاط المهمة: فقد عكس متوسط الفقرة الأولى، التي تتحدث عن الدافعية لتقديم الدعم اللازم، معدلًا مرتفعاً للدافعية والاستعداد النفسي لدى المعلمين لمساعدة طلبتهم، مما يشير إلى رغبة المعلمين في دعم الطلاب بشكل فعّال، وعلى الرغم من أن متوسط الفقرة السابعة جاء أقل بقليل، إلا أنه لا يزال على مستوى مرتفع، مما يدل على الاستعداد النفسي للتفاعل مع الطلاب بفعالية.

كما وأظهرت الفقرة الثانية أن المعلمين يشعرون بأنهم مجهزون بالمعرفة والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية، الأمر الذي يعكس الاستعداد الفني والتربوي للتعامل مع احتياجات هؤلاء الطلاب، كما وأظهرت الفقرة الثالثة أن المعلمين يشعرون بالثقة في قدرتهم على التعامل مع التحديات التي قد يواجهها الطلاب ضعاف السمع في الكتابة، مما يعكس الاستعداد للتعامل بفعالية مع الصعوبات المحتملة.

بشكل عام، فقد أوضحت هذه النتائج أن المعلمين يمتلكون الاستعداد الكافي والمتقدم لدعم ومساعدة الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية، الأمر الذي يعكس التزامهم الشديد بتحسين تجربة التعلم لهؤلاء الطلاب ودعمهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي.

ثالثاً: الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

لتحديد الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع (ن=102).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أوظف التعزيز والتشجيع لزيادة الثقة لدى الطلاب ضعاف السمع في مهاراتهم الكتابية وتشجيعهم على التعبير بشكل أكثر فعالية	3.83	1.32	4	مرتفع
2	أقدم دعماً للطلاب ضعاف السمع من خلال استخدام الصور والرسومات لتوضيح المفاهيم وتعزيز فهمهم لعناصر الكتابة	3.95	1.25	2	مرتفع
3	أعتمد على تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي لتوجيه ودعم الطلاب ضعاف السمع في تحسين هجاء الكلمات وتحسين بناء الجمل	3.95	1.20	1	مرتفع
4	أستخدم استراتيجيات التحفيز الإيجابي لتعزيز استمرارية تطوير مهارات الكتابة للطلاب ضعاف السمع على المدى الطويل	3.92	1.19	3	مرتفع
5	أوظف تقنيات التعليم التعاوني لتشجيع التفاعل بين الطلاب ضعاف السمع وتعزيز مهاراتهم الكتابية من خلال التفاعل مع زملائهم	3.77	1.28	6	مرتفع
6	أقدم دعمًا للطلاب ضعاف السمع من خلال توفير الوقت الكافي لممارسة وتطوير مهارات الكتابة ها بشكل منتظم	3.81	1.29	5	مرتفع
7	أوظف تقنيات التقييم الفعال لتتبع تقدم الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية وتحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الدعم والتدريب	3.74	1.32	7	مرتفع
	المجموع الكلي	**3.85**	**1.18**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق أن المجموع الكلي لمحور الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع قد جاء بمستوى مرتفع، حيث حصل المجموع الكلي للمحور على متوسط حسابي وقدره (3.85)، كما وأظهرت النتائج أن الفقرة الثالثة والتي تنص "أعتمد على تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي لتوجيه ودعم الطلاب ضعاف السمع في تحسين هجاء الكلمات وتحسين بناء الجمل" قد حصلت على المرتبة الأولى بين فقرات المحور بمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة السابعة والتي تنص على "أوظف تقنيات التقييم الفعال لتتبع تقدم الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية وتحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الدعم والتدريب" على أدنى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع أيضاً كحال جميع الفقرات الواردة ضمن محور الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

وهذه النتائج تعكس تنوعًا ملحوظًا في الأساليب والتقنيات التي يتبناها المعلمون لتعليم الكتابة لطلابهم ضعاف السمع، فهم يتجاوبون بشكل كبير مع تحديات التعلم التي يواجهها هؤلاء الطلاب، ويقومون باستخدام

مجموعة متنوعة من الطرق لتحفيز وتشجيع الطلاب ودعمهم في تطوير مهارات الكتابة، وذلك من خلال استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي، حيث يقدمون المعرفة ويشجعون التعبير الفعال، كما ويوظفون الصور والرسومات لتبسيط المفاهيم وتحفيز الفهم، بينما يُستخدم التحفيز الإيجابي لتعزيز الاستمرارية في تحسين مهارات الكتابة على المدى الطويل.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج السابقة أن المعلمين يتبنون تقنيات التقييم الفعّالة لتتبع تقدم الطلاب وتحديد المجالات التي تحتاج إلى دعم إضافي وتطوير، وهذا النهج الشامل يعكس التفاني الكامل والاهتمام العميق بتلبية احتياجات الطلاب ضعاف السمع، الأمر الذي سيؤدي إلى إيجاد بيئة تعليمية محفزة ومشجعة تسهم في تحسين تجربة التعلم ونجاح الطلاب ضعاف السمع في تطوير مهاراتهم الكتابية بطريقة فعّالة.

رابعاً: الدعم والتدريب الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

لتحديد أنواع الدعم والتدريب الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور الدعم والتدريب الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع (ن=102).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أحصل على موارد وأدوات تعليمية خاصة تساعده في تقديم التدريب الفردي للطلاب ضعاف السمع لتحسين مهاراتهم الكتابية	3.79	1.34	4	مرتفع
2	أحصل على دعم من المشرفين في تحليل أنواع الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع وتحديد النقاط التي يجب التركيز عليها	3.79	1.33	5	مرتفع
3	أتلقى تدريبًا حول كيفية تصميم وتنفيذ أنشطة وتدريبات تستهدف تصحيح أخطاء الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع	3.81	1.35	2	مرتفع
4	أشارك في ورش عمل وندوات تدريبية تركز على تبادل الخبرات والممارسات الفعّالة في تعليم الكتابة للطلاب ضعاف السمع	3.79	1.35	3	مرتفع
5	أتلقى دعمًا من زملائي والمشرفين في تقديم التغذية الراجعة الفعّالة للطلاب ضعاف السمع لتحسين كتابتهم	3.83	1.32	1	مرتفع
6	أحصل على دعم وتوجيه في تقديم الدعم الفردي للطلاب ضعاف السمع في مهارات الكتابة خارج الفصل الدراسي	3.76	1.39	6	مرتفع
	المجموع الكلي	**3.80**	**1.30**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق أن المجموع الكلي لمحور الدعم والتدريب الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع قد جاء بمستوى مرتفع، حيث حصل المجموع الكلي للمحور على متوسط حسابي وقدره (3.80)، كما وأظهرت النتائج أن الفقرة الخامسة والتي تنص "أتلقى دعمًا من زملائي والمشرفين في تقديم التغذية الراجعة الفعّالة للطلاب ضعاف السمع لتحسين كتابتهم" قد حصلت على المرتبة الأولى بين فقرات المحور بمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة السادسة والتي تنص على "أحصل على دعم وتوجيه في تقديم الدعم الفردي للطلاب ضعاف السمع في مهارات الكتابة خارج الفصل الدراسي" على أدنى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع أيضاً كحال جميع الفقرات الواردة ضمن محور الدعم والتدريب الذي يتلقاه المعلم لتطوير مهاراته في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

وهذه النتائج توضح التزام المعلمين بتطوير مهاراتهم في التعامل مع أخطاء الكتابة للطلاب ضعاف السمع وذلك من خلال تلقي الدعم والتدريب المناسب، حيث يُظهر المتوسط الحسابي العالي لفقرة "أتلقى دعمًا من زملائي والمشرفين في تقديم التغذية الراجعة الفعّالة للطلاب ضعاف السمع لتحسين كتابتهم" أهمية التعاون وتبادل الخبرات في تعزيز قدرات المعلمين على تقديم الدعم الفعال، وبالإضافة إلى ذلك، تشير القيمة المرتفعة للفقرة "أحصل على دعم من المشرفين في تحليل أنواع الأخطاء الكتابية" إلى أهمية دور الإشراف في توجيه المعلمين نحو استراتيجيات فعّالة لتحليل وتقديم الدعم للطلاب ضعاف السمع.

كما ويعكس الانحراف المعياري المرتفع في جميع الفقرات الاهتمام والتنوع في الأساليب المتبعة لتلقي التدريب والدعم، مما يدل على أن المعلمين يتلقون تدريبًا متنوعًا وشاملًا يستند إلى احتياجاتهم الفردية ومتطلبات الطلاب ضعاف السمع، وهذا التوجه متعدد الأوجه يؤكد على أن المدارس والمؤسسات التعليمية تعتمد استراتيجيات تطويرية توفر الدعم اللازم للمعلمين لتحسين قدراتهم في التعامل مع تحديات الكتابة لهذه الفئة من الطلاب.

خامساً: التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع.

لتحديد التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخامس، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات محور التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع (ن=102).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تصنيف الأخطاء الكتابية التي يرتكبها الطلاب ضعاف السمع يعد تحدياً صعباً للمعلم غير المختص	3.91	1.31	6	مرتفع
2	تقديم تغذية راجعة فعّالة لتصحيح الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع يعتبر تحدياً مهماً	3.91	1.28	5	مرتفع
3	توفير موارد تعليمية مناسبة لدعم تعلم الطلاب ضعاف السمع في تحسين مهارات الكتابة يشكل تحدياً للمعلم	3.96	1.26	4	مرتفع
4	تحفيز الطلاب ضعاف السمع على ممارسة الكتابة بانتظام يمثل تحدياً في بعض الأحيان	3.89	1.27	9	مرتفع
5	تقديم دعم فردي للطلاب ضعاف السمع في معالجة أخطائهم الكتابية يعتبر تحدياً في بيئة صفية متعددة الطلاب	3.89	1.31	8	مرتفع
6	التعامل مع اختلاف مستويات مهارات الكتابة بين الطلاب ضعاف السمع يشكل تحدياً إضافياً للمعلم	3.97	1.30	2	مرتفع
7	توفير تدريبات وأنشطة تفاعلية تستهدف تحسين مهارات الكتابة للطلاب ضعاف السمع يمثل تحدياً في التخطيط الدراسي	3.90	1.29	7	مرتفع
8	التوازن بين تلبية احتياجات الطلاب ضعاف السمع في مجال الكتابة وتنفيذ المنهاج الدراسي يعتبر تحدياً كبيراً	3.97	1.25	3	مرتفع
9	تقييم تقدم الطلاب ضعاف السمع في مهارات الكتابة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير يشكل تحدياً للمعلم	4.00	1.25	1	مرتفع
	المجموع الكلي	3.93	1.23		مرتفع

يلاحظ من الجدول السابق أن المجموع الكلي لمحور التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع قد جاء بمستوى مرتفع، حيث حصل المجموع الكلي للمحور على متوسط حسابي وقدره (3.97)، كما وأظهرت النتائج أن الفقرة التاسعة والتي تنص "تقييم تقدم الطلاب ضعاف السمع في مهارات الكتابة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير يشكل تحدياً للمعلم" قد حصلت على المرتبة الأولى بين فقرات المحور بمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة الرابعة والتي تنص على "تحفيز الطلاب ضعاف السمع على ممارسة الكتابة بانتظام يمثل تحدياً في بعض الأحيان" على أدنى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع أيضاً كحال جميع الفقرات الواردة ضمن محور التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب

ضعاف السمع.

وتوضح هذه النتائج التحديات التي يواجهها المعلم في تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع، حيث تشير جميع الفقرات إلى وجود تحديات متعددة تتطلب من المعلمين مجهودًا إضافيًا، ويظهر التحدي الأكبر في فقرة "تقييم تقدم الطلاب ضعاف السمع في مهارات الكتابة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير"، حيث تتطلب هذه العملية فهماً عميقًا لاحتياجات الطلاب وتحليلًا دقيقًا لتقدمهم ونقاط الضعف في مهارات الكتابة، كما ويُظهر التحدي الإضافي الوارد في فقرة "التعامل مع اختلاف مستويات مهارات الكتابة بين الطلاب ضعاف السمع"، حيث يتطلب من المعلم التكيف مع اختلافات الطلاب في المستوى وتقديم الدعم الفردي بناءً على احتياجات كل طالب.

هذا وتشير القيم العالية للمتوسطات الحسابية في جميع الفقرات إلى أن هذه التحديات ليست فقط ملموسة بل وتعتبر مهمة وشائعة بين المعلمين، ويمكن أن تكون الأسباب وراء هذه التحديات متعددة، بما في ذلك تعقيدات تقييم وفهم احتياجات الطلاب الفردية، وضغوط الوقت في تنفيذ المنهاج الدراسي، بالإضافة إلى طبيعة الصفوف المتعددة الطلابية التي تتطلب توفير الدعم الفردي في بيئة متعلمة مزدحمة، وبشكل عام، يجب أن تعتبر هذه النتائج دافعًا لتوفير التدريب المستمر للمعلمين وتطوير سياسات المدارس لدعمهم في التعامل مع تحديات تقييم ومعالجة الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع.

عموماً فقد تقاطعت هذه النتائج مع دراسة (Sharifi, Arefi, Vajargah, & Kakojoibari, 2016) والتي خلصت نتائجها إلى أنه بالنسبة للطلاب ضعاف السمع الذين يفتقرون إلى المهارات اللغوية الكافية، فإن الدعامة الأساسية لمنهج مهارة الكتابة يجب أن تأخذ في الاعتبار جميع الجوانب والعوامل التي تؤثر على تحسين مهارة الكتابة للطلاب ضعاف السمع.

التوصيات والمقترحات:

استنادًا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة، يمكن صياغة توصيات مهمة تساهم في تحسين فهمنا وتطبيقنا للمعرفة حول وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع وهي كالتالي:

أولاً: تعزيز برامج التدريب والتطوير المستمر: ينبغي توفير فرص التدريب المستمر والتطوير المهني للمعلمين، بما في ذلك توجيهات حول كيفية تحديد ومعالجة الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع، ويمكن أن تشمل هذه البرامج استخدام التقنيات المساعدة والأساليب التعليمية المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب المعاقين سمعيًا.

ثانياً: توفير دعم إضافي للمعلمين ذوي الخبرة المحدودة: فقد يستفيد المعلمون الذين يمتلكون خبرة قليلة في التعامل مع طلاب ضعاف السمع من دعم إضافي وتوجيه من قبل المتخصصين في التربية الخاصة، ويمكن أن يشمل هذا الدعم تبادل الخبرات وورش العمل العملية.

ثالثاً: تعزيز التواصل بين المعلمين والمتخصصين في التربية الخاصة: ينبغي تعزيز التعاون والتواصل بين المعلمين والمتخصصين في التربية الخاصة لتبادل الخبرات والممارسات الفعالة في تقديم الدعم للطلاب ضعاف السمع وتحسين مستواهم في الكتابة.

رابعاً: تطوير موارد تعليمية متخصصة: حيث يمكن تطوير موارد تعليمية متخصصة تستهدف تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، بما في ذلك النصائح العملية والنماذج العملية لتطبيقها في الصف.

خامساً: محاولة تحسين فهم متطلبات واحتياجات الطلاب ضعاف السمع وكيفية تحسين مهاراتهم في الكتابة، وبالتالي تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص نجاحهم في المدرسة وفي الحياة.

سادساً: تعزيز الوعي والتفهم لدى الطلاب وزملائهم في الصف: يجب تعزيز الوعي بين الطلاب بشأن احتياجات وصعوبات زملائهم الذين يعانون من ضعف السمع، وتشجيعهم على التعاطف والتفاعل الإيجابي معهم فيما يخص عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي.

سابعاً: تطوير برامج الدعم المعنوي والاجتماعي: يجب توفير برامج الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب ضعاف السمع، سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، لتعزيز شعورهم بالانتماء والثقة بالنفس، وتعزيز قدراتهم على التعامل مع التحديات.

ثامناً: تشجيع التفاعل الأسري وتضامن الأسرة مع المدرسة: يمكن تعزيز التواصل والتعاون بين المدرسة وأولياء الأمور لدعم الطلاب ضعاف السمع، وتقديم النصائح والدعم المستمر لتطوير مهارات الكتابة في المنزل وفي المدرسة.

تاسعاً: تشجيع الابتكار في تكنولوجيا المساعدة: يجب دعم الابتكار والتطوير في تكنولوجيا المساعدة لتحسين إمكانية الوصول وتعزيز الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، مثل استخدام التطبيقات والأدوات التكنولوجية المصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم.

المقترحات البحثية المستقبلية:

بناء على النتائج السابقة يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية للإسهام في خلق بيئة تعليمية مشجعة ومتعددة الجوانب لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع ودعمهم في تحقيق نجاحاتهم الأكاديمية والشخصية:

أولاً: تعزيز البحث في تأثيرات التدخلات التعليمية: يجب الاستمرار في إجراء البحوث لفهم تأثيرات التدخلات التعليمية المختلفة على تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع، وتحديد النهج الأكثر فعالية في تحسين أدائهم الكتابي.

ثانياً: البحث في عوامل أخرى تؤثر على وجهات نظر المعلمين: ينبغي إجراء دراسات إضافية لفهم العوامل الأخرى التي قد تؤثر على وجهات نظر المعلمين حول الأخطاء الكتابية للطلاب ضعاف السمع، مثل التدريب

الأكاديمي والدعم المؤسسي والظروف الصفية.

ثالثاً: تشجيع البحث والابتكار: ينبغي تشجيع المزيد من الأبحاث والابتكار في مجال تحسين فهم المعلمين وممارساتهم في التعامل مع الطلاب ضعاف السمع من خلال تطوير الكتابة وتقديم الدعم المناسب.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شعيرة، محمد. (2012). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة: دراسة تشخيصية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، 27(2)، 11-30، جدة، المملكة العربية السعودية.

ابن نوح، أروى وتركستاني، مريم (2017). مشكلات التلميذات الصم وضعيفات السمع في مدارس الدمج الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مجلد 5 العدد 18 شهر مايو 2017. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مصر.

عيسى، الأحمد (2014) *النمو اللغوي للمعاقين سمعياً جامعة الملك عبد العزيز*. كلية التربية -قسم التربية الخاصة. مركز النشر جامعة الملك عبد العزيز. جدة، المملكة العربية السعودية.

الحايك، فيصل والزريقات، إبراهيم عبد الله. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن، *دراسات العلوم التربوية: الأردن*، *40*(3)، 904 -926.

العتيبي، (2008) *درجة امتلاك معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لكفايات استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالتحصيل*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الموسى، على. (1992). *دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامجه، ومبرراته*، جامعة الملك سعود. مركز البحوث التربوية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

برج، مسيلة. (2020). *عسر الكتابة عند الطفل الأصم صمما عميقا -دراسة ميدانية -مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية. أم البواقي: الجزائر.

عطال، يمنية. (2018). أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة الخط والإملاء والتعبير الكتابي: دراسة ميدانية مقارنة بين السامعين والمعوقين سمعياً، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، باتنة: الجزائر، 1(13) ص ص 170 – 183.

الصريصري، نسيم بنت عطا الله؛ البخيت، هبة. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية تعليم الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*. عدد 79، نوفمبر 2020، ص ص 1348-1374.

العنزي. (2021). استراتيجية الكتابة التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة كلية التربية – العدد 78* جامعة دمياط، مصر.

الزهراني، علي. (2015) القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، الرياض: المملكة العربية السعودية، 2(8)، 52-129.

المنيعي، عثمان علي، والريس، طارق صالح (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم: الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(3)، 82-112.

الغامدي، رنا جار الله علي، والشهراني، محمد بن مبارك مشيط. (2020). المشكلات الكتابية لدى الصم وضعاف السمع بالصف السادس الابتدائي في مدينة جدة، *عالم التربية*، ع68ج، 48-118.

حافظ، وحيد السيد (2016). برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (216)، 15- 132.

الشنطي، دعاء. (2016). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر: فلسطين.

وزارة التعليم (2009) *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، للعام الدراسي (1436 – 1437 هـ)*، الإصدار الأول، المملكة العربية السعودية، متوفر على الرابط:

https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Almusawi, H. (2023). Factors Affecting the Writing Performance in Hearing and Deaf Children: An Insight into Regularities and Irregularities of the Arabic Orthographic System. *Language and Speech*, 66(1), 246-264.

Borg, E., Edquist, G., Reinholdson, A. C., Risberg, A., & McAllister, B. (2007). Speech and language development in a population of Swedish hearing-impaired pre-school children, a cross-sectional study. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 71(7), 1061-1077.

Colombo, L., Arfé, B., & Bronte, T. (2012). The influence of phonological mechanisms in written spelling of profoundly deaf children. *Reading and Writing*, 25, 2021-2038.

Harris, M., & Terlektsi, E. (2011). Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(1), 24-34.

Herrera, A., Marmolejo, F., Gamboa, E. K., & Mejía Z, C. (2020). Writing errors in deaf children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(3), 409-425.

Hayes, H., Kessler, B., & Treiman, R. (2011). Spelling of deaf children who use cochlear implants. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 522-540.

Harris, M., & Marschark, M. (2011). Literacy in the classroom and beyond. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 1-1.

Harris, M., & Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9(3), 253-268.

Karasu, H. P. (2014). Determination of Hearing-Impaired Students' Requirements for Editing and Revision of Written Texts. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1104-1109.

Park, J., Lombardino, L. J., & Ritter, M. (2013). Phonology matters: A comprehensive investigation of reading and spelling skills of school-age children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 20-40.

Roy, P., Shergold, Z., Kyle, F. E., & Herman, R. (2015). Spelling in oral deaf and hearing dyslexic children: A comparison of phonologically plausible errors. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 277-290.

Sharifi, A., Arefi, M., Vajargah, K. F., & Kakojoibari, A. A. (2016). Planning and validating a writing skill curriculum for hearing-impaired students in primary school system of Iran. *Auditory and Vestibular Research*, 25(3), 175-182.

Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(4), 337-348.

Thierfelder, P., & Stapleton, P. (2016). Errors in the written English of native users of sign language: An exploratory case study of Hong Kong deaf students. *System*, 58, 12-24.

Van Beijsterveldt, L. & van Hell, J. (2010). Lexical noun phrases in text written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 439-468.

Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666.

Williams, C. (2012). Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing: Translating research into practice. *American Annals of the Deaf*, 156, 501-508. Doi - 10.1353/aad.2012.1597.

Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J. & Saulsburry, R. (2015). The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 385-398.

ZIA, M. U. Aftab, M. (2021) Analysis of Writing Skills of Students with Hearing Impairment Enrolled in Undergraduate Level, *International Review of Social Sciences*, DOI-10.13140/RG.2.2.17392.99844.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 113 – 149، الرياض (2024م/ 1446هـ)

واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم: دراسة كيفية لوجهات نظر المعلمين

أ. يحيى أحمد يحيى نجمي[1]، و د. ماجد بن ربحان يحيى ودعاني[2]

المستخلص: سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المختصين الممارسين في مدارس التعليم العام. وقد استخدم الباحثان المنهج الكيفي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال جمع البيانات بالمقابلات شبه المقننة مع عينة من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم شملت 15 مشاركاً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم الإدراكات الواسعة والاتجاهات الإيجابية فيما يتعلق بالكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الواقع بشكل عام لا يزال أقل من المأمول، حيث لا توجد إجراءات إلزامية تتضمن تطبيق أدوات كشف عن الموهوبين ضمن فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تضمنت النتائج أيضاً إشارة المشاركين إلى نقص التأهيل المهني في مجال الموهبة ورعاية الموهوبين مما له انعكاس على ممارساتهم الميدانية في الكشف عن الأبعاد المحتملة للموهبة، بالإضافة إلى أثر ذلك في إبقاء تركيز المعلمين على معالجة جوانب الضعف فقط لدى الطلاب الذين يعملون معهم. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مزيد من التفسيرات والتوصيات لتحسين الممارسات في الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس.

الكلمات المفتاحية: الموهوبون، صعوبات التعلم، الاستثنائية المزدوجة، الكشف والرعاية

The Status Que of Identification and Nurturing the Gifted Students with Learning Disabilities: A Qualitative Study of Teachers' Perspectives

Mr. Yahya Ahmed Y Najmi[1], and Dr. Majed Rabhan Y Wadaani[2]

Abstract: The current study aimed to determine the state of identification and nurturing processes for gifted students who have learning disabilities from the point of view of practicing specialists in general education schools. The researchers used the qualitative approach to achieve the study objectives by collecting data through semi-structured interviews with a sample of teachers working with students who have learning disabilities, the sample included 15 participants. The results indicated that teachers have clear perceptions and positive attitudes regarding identification and nurturing of these type of students, however; the status que of identification and nurturing processes for gifted students with learning disabilities is still less than hoped for, as there are no mandatory procedures that include the application of gifted identification tools within the group of students with learning disabilities. The participants also indicated to the lack of professional development in the field of giftedness and gifted education, which they feel has an impact on their field practices, awareness of the potential dimensions of giftedness, and makes teachers stay with the focus on addressing the weakness aspects only with the students they teach. Accordingly, the researchers provided further discussion and recommendations to improve practices in identification and nurturing the gifted students with learning disabilities in schools.

Keywords: Gifted, Learning Disabilities, Twice-Exceptionality, Identification and Nurturing.

---

(1) معلم تربية خاصة، صعوبات تعلم، إدارة التعليم بمنطقة جازان.

البريد الإلكتروني: E-mail: yahya-ya-@hotmail.com

(2) أستاذ مشارك، الموهبة والإبداع، قسم العلوم النفسية والسلوكية، جامعة جازان.

البريد الإلكتروني: E-mail: mwadaani@jazanu.edu.sa

(1) Special Education Teacher, Learning Disabilities, General Administration of Education, Jazan Region.

(2) Associate Professor, Giftedness and Creativity, Dep. of Psychological and Behavioral Sciences Jazan University.

المقدمة:

يمثل الموهوبون الثروةَ الحقيقيَّةَ لأي مجتمع يتطلع لمواكَبة التقدم المتسارع في عالمنا اليوم؛ وذلك باستثمار قدراتهم لتحقيق أعلى إسهامات ممكنة في وضع الحلول الإبداعية لمشكلات الحاضر ورسم ملامح المستقبل ودعم مسيرة التنمية (ودعاني، 2020). وعليه فقد اتسعت حركة التأكيد على ضرورة زيادة الاهتمام بالموهوبين من خلال التعرُّف الدقيق عليهم والتحديد المثالي لقدراتهم من أجل رعايتها وتطويرها بالمناهج والبرامج الخاصة المتوافقة مع احتياجاتهم (الجغيمان، 2019).

وترتبط خصائص الموهوبين بمفهوم الموهبة الواسع الذي يعد من المفاهيم النفسية السلوكية متعددة الجوانب، حيث فسَّر العلماء الموهبة بعدد من التفسيرات. من التفسيرات ذات الصلة ما يربط الموهبة بالذكاء كالدراسة التي قدمها تيرمان Terman في عام 1925م حول الذكاء واختبارات الذكاء، والتي تضمنت أن عامل الذكاء هو المعيار الوحيد الذي يمكن من خلاله التعرُّف على الموهوبين (القريطي، 2005). إلا أن باحثين آخَرين في مجال الموهبة والإبداع أمثال جانييه، رينزولي، وتورانس، وجاردنر، وستيرنبيرج قدموا نظريات أكثر اتساعاً في تحديد طبيعة الموهبة وعوامل تطورها، تضمنت التأكيد على أبعاد وعوامل متعددة للتعبير عن الموهبة ضمن مجالات مختلفة (دبابنة والعطية، 2015). كما دعَوْا إلى تجنُّب استخدام المفاهيم الضيقة ذات الجانب الواحد التي تَعتبر أن مفهوم الذكاء مرادف لمفهوم الموهبة (الحروب، 2012). على سبيل المثال وضَّح جانييه أن الموهبة تشير إلى امتلاك واستخدام القدرات الطبيعيَّة أو الفطرية غير المدرَّبة والمعبَّر عنها تلقائيًّا في واحد على الأقل من ميادين القدرة الإنسانية إلى الدرجة التي تضع الفرد ضمن أعلى 10٪ من أقرانه الذين هم في مثل عمره الزمنيّ (القريطي، 2005). كما أشار إلى أن مفهوم التفوق يعني إتقان هذه القدرات والمعارف بعد تطويرها بانتظام واستخدامها بتمكن في مجال واحد على الأقل من المناشط الإنسانية، لدرجة أنه يضع الفرد ضمن أعلى 10٪ من الفئة العمرية نفسها الذين يمارسون هذا النشاط، في مجال أو أكثر من مجال (ستيرنبيرج ودافيدسون، 2013).

ونتيجةً لتطوُّر مفهوم الموهبة، تطورت وجهات النظر حول فئات الموهوبين، حيث تضمنت الأدبيات والدراسات على أن هنالك فئة من الأفراد الذين قد يكون لديهم تفوُّق في مجال ما، مع مظاهر قصور في مجال آخَر. وقد أُطلق على هذه الفئة مصطلح (الموهوبون ذوو الاستثنائية المزدوجة) والتي تشمل فئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. ويعبر مصطلح مزدوجي الاستثنائية عن مجموعة الأفراد الذين لديهم قدرات كامنة عالية في مجال أو عدة مجالات مع تزامن ضعف أو إعاقة في مجال أو أكثر من مجال آخر (Kircher-Morris, 2021). كما عرف روبينسون، شور، وإنيرسين (Robinson, Shore, & Enersen, 2007) مزدوجي الاستثنائية بأنهم الأفراد الذين

لديهم قدرات كامنة عالية غير مفعلة بسبب مشكلات في المعالجات العقلية نتيجة لنوع أو عدة أنواع من الإعاقات مثل صعوبات التعلم، ضعف التواصل، الاضطرابات السلوكية، الإعاقات الحسية، الإعاقات الجسدية، أو حالات الإعاقات المتعددة الأخرى. ريس، باوم، وبورك (Reis, Baum, & Burke, 2014) من جهتهم قدموا تعريفاً إجرائيًا لذوي الاستثنائية المزدوجة تضمن أن المتعلمين ذوي الاستثنائية المزدوجة هم "الذين يظهرون قدرات كامنة للإنجاز العالي أو الإنتاجية الإبداعية في مجال أو أكثر من مجال كالرياضيات، العلوم، التكنولوجيا، الفنون الاجتماعية، الفنون المرئية، أو المجالات المكانية، أو الأدائية، أو غيرها من مجالات الإنتاجية البشرية. ومع ذلك يظهرون أيضاً إعاقة واحدة أو أكثر من الإعاقات التي تحددها المنظمات المختصة في مجال الإعاقات؛ هذه الإعاقات تشمل صعوبات التعلم المحددة، اضطرابات الكلام واللغة، الاضطرابات الانفعالية / السلوكية. الإعاقات الجسدية، اضطرابات طيف التوحد (ASD)، أو إعاقات أخرى مثل اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)؛ تتحد هذه الإعاقات والقدرات العالية لتنتج مجتمع فريد من الطلاب الذين قد يفشلون في إظهار أي منهما؛ حيث قد لا يظهر أداء أكاديمي عالي ولا تظهر إعاقات محددة؛ تخفي مواهبهم إعاقاتهم وتخفي إعاقاتهم مواهبهم" (p.222).

ويعد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم أكبر مجموعة فرعيَّة من الطلاب مزدوجي الاستثنائية، حيث يُعرفون بأنهم الطلبة الذين تكون لديهم موهبة في مجال واحد، أو في أكثر من مجال، ومع ذلك يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلُّم التي تؤدِّي إلى انخفاض تحصيلهم في إحدى المجالات الأكاديميَّة، والتي قد تظهر في صورة عُسر في القراءة أو اضطرابات اللُّغة التعبيريَّة، أو ضعف في المهارات التعامل مع الأرقام (عبد الله، 2003). وعليه في الغالب أن موهبة هؤلاء الطلبة لا تكون بمعزل عن آثار الصعوبات التي تعيق تعلُّمهم الفعال. وقد بدأ الاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّمِ كفئة من فئات مزدوجي الاستثنائية يأخذ شكلًا رسميًّا منذ عام (1981م)، عندما خلص مشاركون خبراء في مؤتمر علمي بجامعة جونز هوبكنز إلى إقرار وجود هذه الفئة بما تنطوي عليه من خصائص نوعيَّة متمايزة، وحاجات خاصَّة فريدة (الزيات، 2002).

وتؤكد الدراسات ذات الصلة على أن نسبة غير قليلة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم غير مكتشَفين؛ وذلك لأن نقاط القوة مع نقاط الضَّعْف التي لديهم تعمل في الغالب على دفعهم نحو متوسط الأداء (الصمادي، 2015). وعليه فإن التعرُّف على هذه الفئة يتطلب الوعي بالعلاقة الفريدة بين جانبَي الاستثناء المتحقق لديهم؛ حيث يتمثَّل الاستثناء الأول في كونهم موهوبون يحتاجون إلى برامج إثراء ودعم، بينما يتمثَّل الاستثناء الثاني في كونهم ذوي إعاقات أو صعوبات

يحتاجون إلى برامج تعمل على الحد من آثار الإعاقة أو الصعوبات التي يواجهونها (Alsamiri, 2024؛ السليمان، 2014). كما يشير الزيات (2002) أيضاً إلى أن المشكلة الرئيسية التي تُواجِه الموهوبينَ ذوي صعوبات التعلُّم، هي مشكلة التعرُّف عليهم داخلَ كلٍّ من مجتمع الموهوبين، ومجتمع ذوي صعوبات التعلُّم، وحتى داخل مجتمع العاديين؛ بسبب تبادُل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلُّم في إخفاء كل منها للأخرى؛ ممَّا يؤدِّي إلى جعل هؤلاء الطلاب خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التعليمية والإرشاديَّة التي تُقدَّم لكلٍّ منهم.

في ضوء ما سبق، تتأكد ضرورة العمل على الشخيص الدوري لواقع الممارسات التشخيصية والتعليمية لذوي المواهب المحتملة من فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من اجل مزيد من النتائج التفسيرية لطبيعة التعرف والرعاية لهذه الفئة. وعليه تهدف الدراسة الحالية للمساهمة في هذا الجانب من خلال العمل على التحقق من واقع الكشف عن المواهب الكامنة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم ومظاهر الرعاية المقدَّمة لمن تظهر لديه مؤشرات قدرات عالية في مجال ما؛ ضمن المدارس التي تنفذ برامج خاصة لطلاب ذوي صعوبات التعلم، بهدف التقويم وتوجيه أنظار المتخصصين إلى الجوانب الإيجابية المحتملة المتزامنة مع مكامن النقص لدى هذه الفئة، للوصول إلى تأكيد عوامل تحسين الممارسات ذات الصلة بالمساعدة في تخفيف الصعوبات التي يعانون منها، وتقديم الخدمات المناسبة للكشف عن مواهبهم المحتملة وتطويرها.

مشكلة الدراسة:

تَكْمُن مشكلة الدراسة الحالية في أن العديد من الدراسات أكدت على وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم؛ ومن ذلك دراسة البخيت وعيسى (2012) التي أجراها الباحثان في منطقة الرياض للكشف والتحديد لنسبة وجود موهوبين ضمن عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تضمنت نتائج الدراسة على وجود عدد من الطلاب الموهوبين ضمن عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بلغت نسبتهم (3,3٪) من عينة لدراسة، وهي نسبة تتوافق مع نِسَب الانتشار العالميَّة التي تتراوح بين (1-5٪). إلَّا أنَّه من خلال الممارَسة الميدانيَّة والإشرافية ضمن برامج التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلُّم بالتحديد، لاحظ الباحثُان وجود مشكلة تتمثل في أن معرفة المعلمين بطبيعة هذا الفئة وممارسات تلبية احتياجاتها ليست بالمستوى المأمول؛ ممَّا قد يكون له تأثير على قدرة المعلِّمين في استشعار المواهب المحتملة ضمن فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التباين المحتمل في تقديم الخدمات التعليميَّة المناسِبة لهم. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في: عدم وضوح مستوى المعرفة والممارسات المرتبطة بالكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.

أسئلة الدراسة:

سعى الباحثان إلى المقاربة الجزئية لمشكلة الدراسة

الحالية المتمثلة في عدم وضوح مستوى المعرفة والممارسات المرتبطة بالكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من خلال الدراسة التقويمية الحالية بالعمل على الإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم كما يراه المعلمون الممارسون المختصون في صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

1- التعرُّف على وجهات نظر المعلمين حول وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في المجتمع المدرسيّ.

2- الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بخصائص وسمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم.

3- تحديد مدى قدرة المعلمين على تمييز فئة الموهوبين ضمن مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4- تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في الكشف والرعاية للواعدين بالموهبة ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم.

5- مناقشة التحديات التي تواجه المعلمين في الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمدّ الدراسةُ الحاليةُ أهميتَها النظرية من خصوصية الفئة التي تتطرق لها هذه الدراسة والمفاهيم ذات الصلة؛ حيث إنَّها تناقش فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، والتي تعتبر من فئات ذوي الاحتياجات الخاصَّة التي أكدت الدراسات على أحقيتها في الاكتشاف المبكر والرعاية الخاصة المناسبة. بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تعد مساهمة في تعزيز النقاش حول موضوع الاستثنائية المزدوجة في الأوساط التعليميَّة، وتوجيه أنظار المتخصصين بمجال التربية الخاصَّة، وبرامج صعوبات التعلُّم، ومجال رعاية الموهوبين إلى القضايا واحتياجات التحسين ذات الصلة بالخدمات المقدَّمة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم.

الأهمية التطبيقية: من الجانب التطبيقي، تمثل نتائج الدراسة الحالية المستخلصة من الممارسين المختصين في الميدان مصادر ثرية لاقتراح مجموعة من التوصيات العملية لواضعي السياسات والممارسين من المشرفين ومُعلِّمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة فيما يتعلق بطبيعة الواقع من حيث التحديات والحلول ذات الصلة بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم وطُرُق الرعاية المناسِبة لهم، ممَّا يُساهِم في تخفيف الصعوبات التي تواجهه هذه الفئة نحو تنمية قدراتهم الكامنة إلى أقصى مستوى ممكن.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيَّة: تتمثَّل في طبيعة الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم من خلال عمليات التعرف والتحديد، بالإضافة إلى الرعاية الخاصة المناسبة المتمثلة في الخدمات التعليميَّة الإضافية المقدَّمة لهم في الصف الدراسي جماعياً أو بصورة فردية، وفق وجهات نظر مُعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم .

الحدود البشريَّة: اقتصرت الدراسة على عينة من مُعلِّمي فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في منطقة جازان.

الحدود الزمانيَّة: تم جمع البيانات اللازمة وتنفيذ الدراسة في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ (1445هـ).

مصطلحات الدراسة:

الموهوبون: التعريف المعتمد للموهوبين من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية يتضمن بأن الموهوبين هم الذين يوجد لديهم استعدادات أو قدرات عالية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة (النافع وآخرون، 1999). ويُعرِّف الباحثان الطالبَ الموهوبَ إجرائيًّا: بأنَّه الطالب الذي يمتلك قدرات عالية تجعله مؤهَّلًا للوصول إلى مستوى التفوق مقارنة بأقرانه في مجال أو أكثر من مجال من مجالات النشاط الإنساني، ويتم التعرُّف عليه باستخدام أدوات وأساليب كمية ونوعية متعددة.

الكشف عن الطلاب الموهوبين: يُفسَّر الكشف عن الموهوبين بأنَّه مجموع الإجراءات الكَمِّيَّة كتطبيق مقاييس الذكاء، والإبداع، والتحصيل الدراسيّ.؛ والإجراءات الكيفية مثل استخدام قوائم فحص السِّمات، والمقابَلات، وترشيحات كل من المعلِّمين والوالدين، والزملاء، ومِلفَّات الإنجاز..؛ من أجل التعرُّف والتحديد للطلاب الموهوبين، بغرض اختيارهم للالتحاق ببرامج رعاية خاصة (النبهان، 2015).

ويُعرِّف الباحثان الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنَّه: قدرة معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على التعرف والتحديد للطلاب الذين يحتمل أن يكون لديهم مواهب في مجال ما بالتزامن مع وجود صعوبات تعلُّم محددة، ويكون هذا التعرُّف من خلال استخدام عدد من الطرق المباشِرة وغير المباشرة الكمية والنوعية؛ مثل المقاييس أو الملاحَظة وغيرها.

الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم: التعريف المعتمد في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ينص على أن صعوبات التعلم هي "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العلميات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي أو البصري، أو غيرها من الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015، ص.27).

ويُعرِّف الباحثان الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم إجرائيًّا في هذا الدراسة بأنهم: الطلاب المصنفين على أنهم

من ذوي صعوبات التعلم ضمن سجلات الإدارة التعليمية بالمنطقة نتيجة انخفاض ملحوظ في عمليات التعلم ومستوى التحصيل الدراسيّ؛ لتدني قدراتهم في المهارات الأساسيَّة كالقراءة، والكتابة، والحساب؛ ممَّا يستدعي تقديم الخدمات التعليمية العلاجية الخاصة المناسبة لهم، ويتم التعرُّف عليهم وتحديدهم من لجنة مختصة تشمل معلِّم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم باستخدام المقاييس المقنَّنة.

الموهوبون ذوي صعوبات التعلُّم: يُعرَّف الموهوبون ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم الطلاب الذين تكون لديهم موهبة في مجال واحد أو في أكثر من مجال، ولديهم في الوقت ذاته نوع أو أكثر من أنواع صعوبات التعلُّم، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الأكاديميّ (عبد الله، 2003). ويُعرَّفهم الباحثان إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم :فئة الطلاب المصنَّفين بأنهم من ذوي صعوبات التعلُّم، ولديهم في نفس الوقت قدرات عالية في مجال ما أو عدة مجالات أخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشهد العالم تزايدًا في الاهتمام بالأفراد ذوي القدرات العالية، حيث أكد المختصون في التربية وعلم النفس على ضرورة إجراء البحوث والدراسات العِلميَّة التي تهدف للوصول إلى أفضل الأساليب المساعِدة على اكتشاف الطلاب الموهوبين، والمساهَمة في إعداد البرامج التربويَّة الملائمة لرعايتهم وتنمية قدراتهم بما يعود بالفائدة على المجتمع (الجغيمان، 2019). ومع ذلك لا يزال الباحثون مختلفون في تعريفهم للموهبة وخصائص الموهوبين؛ ويعود هذا الاختلاف إلى عدد من الأسباب؛ منها: اختلافهم في الاتجاهات النظريَّة والخبرات العَمليَّة التي ينطلقون منها في تحديد ماهية الموهبة، فبعض الباحثين يُعبِّر عن الموهبة بأنَّها القدرة العقليَّة العامَّة (الذكاء)، في حين فسر البعض الموهبة بأنَّها القدرات الخاصَّة، أو مستوى التحصيل الأكاديميّ، أو الإبداع. ويرى آخرون أن المقصود بالموهبة الاستعدادات أو القدرات الخاصَّة التي تُمكِّن الطالب من التفوق ضمن عدد من المجالات أو الأنشطة الأدائيَّة؛ كالفنون، أو القيادة الاجتماعيَّة، والموسيقى والشعر، والتمثيل (القريطي، 2005).

وبالرجوع لأهم النظريات المعاصرة في تفسير طبيعة الموهبة، نجد نظريات مفسرة عديدة؛ أكثرها وضوحًا وتفسيرًا لمفهوم الموهبة نظريَّة الحلقات الثلاث لرينزولي Renzulli، حيث عرَّف فيها رينزولي الموهبةَ بأنَّها عبارة عن تفاعُل ثلاث سمات لابدَّ من توافُرها جميعًا لدى الموهوب؛ تتضمَّن هذه السِّماتُ: قدرات فوق المتوسط كما تتضح من خلال إنجاز الطالب وأدائه المرتفع في الفصل؛ والالتزام بالمهمة والتي تَظهَر في مثابرة الطالب ودافعيته في أداء المهامّ؛ وثالث هذه الحلقات الإبداع الذي يظهر من خلال قدرات الطالب المرتبطة بالمخاطرة والانفتاح والتفكير المنتج لأفكار غير مألوفة عملية للوصول حلول استثنائية للمشكلات الحياتية (الجهني، 2010). كما فسر رينزولي أن الأطفال الموهوبين هم مَنْ تكون لديهم المقدرة على إظهار

هذا التركيبة من السِّمات وتطويرها، واستخدامها في أي مجال ذي قيمة من مجالات النشاط الإنسانيّ في مجتمع؛ وعليه فإن الطالب الموهوب يحتاج مدىً واسعًا ومتنوعًا من الفُرَص والخدمات التربويَّة غير المعتادة، والتي لا توفرها البرامج التعليميَّة العاديَّة (القريطي، 2005).

وقد صنَّف رينزولي الموهبة إلى نوعين هما: موهبة المدرسة، ويُطلَق عليها أيضًا (موهبة التقدُّم للاختبار التحصيلي، أو موهبة تعلُّم الدرس)، وهذا النوع من الموهبة يَسهُل قياسه باختبارات الذكاء التقليدية الشائعة، أو أي نوع آخَر من مقاييس القدرات المعرفيَّة، ولهذا السبب فهو من أكثر الأنواع المستخدَمة في اختيار الطلاب المؤهَّلين لدخول البرامج الخاصَّة بالطلاب ذوي الموهبة. وثاني أنواع الموهبة لدى رينزولي هي موهبة الإنتاجية الإبداعية، والتي يرى أنها لا يمكن قياسها بدقة من خلال اختبارات الذكاء فقط؛ وذلك لأنَّ موهبة الإنتاجية الإبداعية ترتبط بالإبداع بشكل رئيسي وبأبعاد متعددة من جوانب النشاط الإنسانيّ. ولهذا يجب أن تكون البرامج المخصَّصة لهذا النوع من الموهبة مختلفة نوعيًّا عن التعليم المدرسيّ العاديّ، وأيضًا ينبغي أن يتحوَّل دورُ الطالب في هذه الحالة من مجرد متعلِّم للدروس المقرَّرة إلى دور الباحث عن المعلومات من مصادرها الأصليَّة. وبعبارة أخرى تعني موهبة الإنتاجية الإبداعية استثمارَ قدرات الفرد في مشكلات ومجالات الدراسة التي لها ارتباط شخصي بالفرد، ويمكن الارتقاء بها إلى مستويات أعلى من النشاط الاستقصائي (ستيرنبيرج وديفيدسون، 2005). وعلى الرغم من الانتقادات الموجَّهة لتعريف رينزولي لمفهوم الموهبة إلا أنَّه قدَّم إضافاتٍ كثيرةً؛ من بينها: توسيع مفهوم الموهبة، وإبراز الدور الذي تلعبه الدافعيَّة في مستوى الإنجاز، وأهمية تضمين التفاعل بين القدرات العامَّة والإبداعيَّة والدافعيَّة عند التخطيط للبرامج الخاصَّة بالموهوبين (أبو عوف، 2008).

جانييه Gagne من جانب آخر قدم أيضاً نموذجاً من أهم النماذج المفسِّرة للموهبة؛ حيث ميَّز بين كل من الموهبة والتفوق بشكلٍ واضحٍ في نموذجه المميَّز لهذين المفهومين، ويتضمن النموذج تمييز بين الموهبة Giftedness والتفوق Talent على أساس نمائيّ (الجهني، 2010). حيث عرف الموهبة على أنَّها: امتلاك قدرات طبيعيَّة عالية تُستعَمل في مجال قدرات واحد على الأقل لدرجة أنَّها تجعل الفرد ضمن أعلى (10٪) من زملائه من نفس الفئة العمريَّة. وعرَّف التفوق بأنَّه: إتقان القدرات المطوَّرة والمعارف في مجال واحد على الأقل من مجالات النشاط الإنسانيّ، لدرجة تجعل أداء الفردَ ضمن أعلى (10٪) من نفس الفئة العمريَّة، وفي نفس المجال (ستيرنبرج وديفيدسون، 2005). يتكوَّن نموذج جانييه من ستة عوامل؛ هي: الموهبة، والتفوق، والأربعة الأخرى مندرجة تحتَ مسمَّى "العوامل المؤثِّرة في الموهبة لتحقيق التفوق"؛ وتشمل هذا العوامل: المُحفِّزات الشخصيَّة، والمُحفِّزات البيئيَّة، وعوامل التعلُّم والممارَسة، وعوامل الصدفة أو الحظ. وتضمن النموذج تفسير

للموهبة بأنَّها حالة خاصَّة من الاستعداد الفطري لدى الفرد، وقد يظهر هذا الاستعدادُ في مجال واحد أو في عدة مجالات، وأن هذه القدرات -في البداية- تكون خامًا، أو مُكوِّنات أساسيَّة لتشكيل التفوق لاحقًا من خلال التدريب والمرور بالعوامل المؤثِّرة في تطوير الموهبة، ولا يمكن أن يكون الفرد متفوِّقًا ما لم يكن في الأصل موهوبًا، ولكن من الممكن ألَّا يصل الموهوب إلى مرحلة التفوق؛ وذلك في حالة عدم توفُّر العوامل المؤثِّرة في تطوُّر الموهبة. وقد تضمن نموذج جانييه أن الموهبة تَظهَر في مجالات متعددة تشمل: القدرة العامَّة، القدرة الإبداعيَّة، القدرة الوجدانيَّة الاجتماعيَّة، والقدرة الحِسِّيَّة الحركيَّة (الجهني، 2010).

وتعد العوامل البينية في نموذج جانييه المكون الرئيسي في نموذجه لتفسير تطور الموهبة نحو التفوق في الأداء، حيث قدم تفسيرات لهذا العوامل تضمنت المُحفِّزات الشخصيَّة، والتي تتمثَّل في العوامل المتعلِّقة بالمؤثرات الداخليَّة للفرد، التي قد تكون إيجابيَّةً محفِّزةً ودافعةً وميسِّرةً للموهبة لتحقيق التفوق، أو تكون سلبيَّة مُعيقةً لتطوُّر الموهبة، وقد تختلف درجة شدة تلك العوامل الشخصيَّة فقد تكون قوية في تأثيرها على المواهب، أو قد تكون ضعيفة التأثير (إبراهيم، 2012). كما أضاف جانييه نوعينِ من العوامل الشخصيَّة الداخليَّة للفرد؛ هما: العوامل الجسميَّة والعوامل النفسيَّة، وتضم العوامل الجسميَّة: خصائص الجسم؛ كالطول، واللياقة، والقوة، والاتزان، والمهارة، والحالة الصحيَّة العامَّة. وتتضمَّن العوامل النفسيَّة: الدافعيَّة، والاهتمامات، والحاجات، والقِيَم، والإرادة التي تتمثَّل في بذل الجُهْد والمثابرة، وضبط الذات والتركيز، والتنظيم، والقابلية للتكيُّف والوعي بالذات، وتقدير الذات. وثاني هذه العوامل هي المُحفِّزات البيئيَّة حيث أكد جانييه على أن للبيئة أثرها الإيجابيّ أو السلبي على تطوُّر الموهبة لدى الفرد، مثلُها مثلُ العوامل الشخصيَّة السابقة. ويتضح تأثير العوامل البيئيَّة من خلال: الوسط أو الظروف المحيطة، سواء بالمعنى الواسع؛ كالعوامل الماديَّة والجغرافيَّة، والسكانيَّة والاجتماعيَّة، أو بالمعنى الضيق؛ كالعوامل الأُسريَّة المتمثِّلة في حجم الأسرة وحالتها الاجتماعيَّة الاقتصاديَّة والخدمات المتاحة لها. بالإضافة إلى الأشخاص المُؤثِّرينَ في بيئة الطالب؛ كالآباء والمعلِّمين، والإخوة والأقران، وكذلك الأحداث والوقائع المهمة في حياة الطالب؛ مثل وفاة أحد الوالدين، أو الحصول على مكافآت، أو جوائز، أو التعرض لحادثة سيئة، أو مرض وغيره؛ ممَّا يؤثِّر على نمو الموهبة (الجهني، 2010). ثالث مجموعة في هذا العوامل البينية هي عوامل التعلُّم والممارَسة وذلك لأن عمليَّة نمو وتطوُّر الموهبة لتحقيق التفوق تتم من خلال تحويل القدرات الطبيعيَّة الفطرية المحدودة إلى مهارات تعكس الكفاءةَ؛ من خلال تلقِّي التعليم والخبرة في أحد المجالات التعليميَّة والمهنيَّة، بما يتوافق مع مستوى القدرة لدى الموهوب. رابعاً عوامل الصدفة أو الحظ: وفيها أكد جانييه أن للصدفة دورًا في جميع المكوِّنات السببية لتطور الموهبة؛ فهي تؤثر في جميع المُحفِّزات البيئيَّة،

ولا سيما بالنسبة للأطفال الذين لا يمكنهم التحكم في الحالة الاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة، والأُسريَّة، أو في مدى جودة المعامَلة الوالدية التي يتعرضون لها في بيئاتهم الأُسريَّة، ونوعية الرعاية والاهتمام، والبرامج المدرسيَّة التي يلتحق بها. كل هذه العوامل لها تأثير، سواء كان ذلك من خلال الظروف الداعمة لنمو المواهب أو المحبطة لها (إبراهيم، 2012). وفيما يتعلق بمجالات التفوق ضمن نموذج جانييه فقد أشار جانييه على أن التفوق هو الإتقان والأداء المتميِّز للقدرات التي تظهر من خلال المهارات التي يتم تطويرها، من مستوى الموهبة إلى مستوى التفوق، عن طريق مرورها بالعوامل المؤثِّرة في تطوُّر الموهبة (الجهني، 2010). وتظهر تلك القدرات في مجال، أو عدة مجالات للنشاط الإنسانيّ، بحيث تضع الفرد في أعلى (10٪) على الأقل بين أقرانه، كما أكد جانييه على أن مجالات التفوق تنشأ بشكل تراكمي؛ وذلك لأنَّها تتحول من استعدادات عالية إلى مهارات متقَنة، بعد أن يتلقَّى الفردُ التدريبَ والتعليم المناسب (إبراهيم، 2012).

ومن خلال ما سبق يتبين أن مفهوم الموهبة قد مرَّ بمراحل من التطوُّر عبرَ التاريخ، شملت مرحلةَ ارتباط الموهبة بالعبقرية، ومرحلة ارتباط الموهبة بالأداء المتميِّز في مجال أو أكثر من المجالات التي اهتمَّت بها الحضارات؛ مثل الشِّعْر، والخطابة والفروسية؛ وكذلك مرحلة ارتباط الموهبة بنسبة الذكاء كما تقيسها اختبارات القدرات العقلية؛ مثل اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر. وقد تشكلت مراحل متعددة اتسع فيها مفهوم الموهبة وطرق الكشف عنها لتشمل الأداء العالي في مجالات متعددة شملت المجالات العقليَّة الأكاديميَّة والفنيَّة والإبداعيَّة والقياديَّة والنفس حركيَّة.. (جروان، 2016).

وقد حدد الباحثون خصائص للطلاب الموهوبين تُميِّزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين؛ وفق ما أثبتَتْه العديدُ من الدراسات. من ذلك ما توصل إليه تيرمان Terman من خلال دراسته في عام (1925) التي حدد فيها عدد من الخصائص المميِّزة للطلاب الموهوبين؛ ومنها: الخصائص الانفعاليَّة، بكونهم أكثر ثباتًا وتوافُقًا انفعاليًّا، وثقةً بالنفس، ومبادرةً، وانتباهًا، وتمتُّعًا بروح المرح والدعابة، كما أنهم أقل أنانيةً من أقرانهم العاديين. وأكَّد كذلك على أن الموهوبين يُظهِرون تقدُّمًا ملحوظًا في مستوى نضجهم الأخلاقي، يوازي مستوى مَنْ يكبرونهم سنًّا من العاديين بأربع سنوات، ومن دلائل ذلك ميلُهم لصداقة مَنْ يكبرونهم في العمر الزمنيّ أكثرَ من صداقتهم لأقرانهم من نفس المرحلة العمريَّة. وأيضًا من الخصائص الانفعاليَّة تطويرهم المبكِّر لنظام قِيَميّ، قوامُه معاييرُ العدالة الاجتماعيَّة، والمساواة، والمثالية، والحق، وممارَستهم النقد الذاتيّ لأنفسهم، ونَقْد الآخَرين وَفقًا لهذا النظام، وإحساسهم بمشاعر الآخَرين واحتياجاتهم، والتعاطف معهم، وتقديم المساعَدة لهم، وتمييزهم بين الخطأ والصواب (القريطي، 2005).

وتُعَدّ الخصائص المعرفيَّة الإدراكية أهم ما يُميِّز الطلبة

الموهوبين في المجتمع المدرسيّ، ومن أبرز هذه الخصائص: قدرتهم على التعامُل مع النُّظُم الرمزيَّة والأفكار المجرَّدة، حيث يُظهِر الطالبُ الموهوبُ قدرةً عالية على تعلُّم ومعالَجَة النظم اللُّغويَّة والرياضيَّة في مرحلة مبكرة من العمر، ويظهر ذلك من خلال التعامُل مع اللُّغة والأرقام، وحلّ الألغاز، واستخدام التراكيب المعقَّدة، وكذلك يتميَّزون بحب الاستطلاع الذي يَظهَر في سنٍّ مبكرةٍ لدى الموهوب، عن طريق رغبته القوية في التعرُّف على العالَم من حوله وفهمه؛ وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه للتساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. ويظهر أيضًا لدى الموهوب تفضيله للعمل المستقل؛ من خلال تميزه بنزعة قوية للعمل منفردًا لاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصَّة بأقل قدر من التوجيه مِن قِبَل المعلمينَ أو الوالدينِ. ولا تعني هذه النزعة للاستقلالية في العمل سلوكًا غير اجتماعي من جانب الموهوب، ولكنَّها تعكس رغبةً ومتعةً في بناء خطط ذاتيَّة لحل المشكلات. بالإضافة إلى تميزهم بقوة التركيز؛ حيث يتمتع الموهوب بقدرة عالية على التركيز في المشكلة أو المهمة التي يتعامل معها، ومع القدرة على التركيز يتمتع أيضًا بالإصرار على إنجاز المهمة التي يقوم بأدائها، وفي بعض الأحيان يصعُب انتزاعُه من العمل قبلَ إتمامه وتحوُّله إلى عمل آخَر. كما يُظهِر الموهوبون قوةً في الذاكرة؛ حيث يوصف الطلبة الموهوبون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب وحفظ كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة (عيسى، 2018). وترجع أهميَّة التعرُّف على الخصائص والسِّمات السابقة إلى أنها تستخدم كأساس عندَ الكشف عن الموهوبين، وترشيحهم للبرامج التربويَّة الخاصَّة المناسبة لخصائصهم وقدراتهم (عامر، 2009). حيث تعتبر عمليَّة الكشف والتشخيص للطلاب الموهوبين عمليَّة معقَّدة يترتب عليها الكثير من الإجراءات التي تتطلَّب استخدامَ أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص القدرات المحتملة، ويعود السبب في تعقُّد عمليَّة قياس وتشخيص القدرات الواعدين بالموهبة إلى تعدُّد مُكوِّنات وأبعاد مفهوم الموهبة، والتي تتضمَّن عددًا من الأبعاد المتداخلة؛ منها: القدرات العقليَّة، والقدرة التحصيليَّة، والمهارات والمواهب الخاصَّة، والإبداع، والسِّمات الشخصيَّة. ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بقياس كل بُعْد من الأبعاد السابقة بما يناسبه من المقاييس المقنَّنة والطرق النوعية المتعددة (إبراهيم، 2012).

وقد تضمنت الأدبيات تحديد لمراحل عمليات الكشف عن الموهوبين تضمنت خمس مراحل كما أوردها القريطي (2005)؛ حيث تشمل المرحلة الأولى على: تطبيق المسح والفرز المَبدئيّ، وفيها يتم الاختيار الأَوَّلِيّ للأطفال الذين يُتوقَّع أن يكونوا موهوبين؛ وذلك من خلال جمع هؤلاء المرشحين بناءً على واحدة أو أكثر من ملاحظات الوالدين، أو الأقران، أو تقارير المعلِّمين، أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين؛ أو بناءً على درجاتهم في مقاييس الذكاء الجماعيَّة أو التحصيل المدرسيّ. وتركز

المرحلة الثانية على التقييم؛ حيث يتم التصفية والتقييم الدقيق لمن تم ترشيحهم مبدئيًّا، ونظرًا لافتقار عمليات المسح والفرز المَبدئيّ إلى الأُسُس العِلميَّة في تحديد الطلبة الموهوبين، والاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الملاحظة والخبرة والاجتهادات الشخصيَّة، فإنَّه يُطبَّق خلال هذه المرحلة مقاييس فرديَّة مقنَّنَة للذكاء، أو القدرات الإبداعيَّة أو الاستعدادات الأكاديميَّة للتحصيل الدراسيّ العامّ، أو في مادة بعينها، وقد تُطبَّق اختبارات أخرى للكشف عن الميول المختلفة، بالإضافة إلى تطبيق بعض مقاييس الشخصيَّة للكشف عن مدى تمتُّع الفرد بالسمات المزاجية الدافعيَّة اللازمة للموهبة. وفي المرحلة الثالثة: يتم تقييم الاحتياجات من خلال تحديد الاحتياجات التربويَّة والتعليميَّة للطفل في إطار مجال الموهبة والتاريخ التعليميّ، وكذلك احتياجاته النفسيَّة والإرشاديَّة في ضوء نتائج ما تم تطبيقُه في المرحلة السابقة من مقاييس خاصَّة بسمات الشخصيَّة وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافعيَّة للإنجاز، إضافةً إلى احتياجاته الاجتماعيَّة وأوجُه التدعيم والتعزيز الممكنة. أما اختيار البرنامج المناسب والتسكين فيتم في المرحلة الرابعة؛ من خلال توجيه الطالب إلى البرنامج التربويّ الملائم لاحتياجاته الخاصَّة، والحصول على الخدمات التعليميَّة والإرشاديَّة المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته. المرحلة الخامسة مرحلة التقويم، وفيها يتم تقييم مدى تقدُّم الطالب في دراسته للبرنامج الملتحق به، وذلك من خلال ملاحَظة مقدرته على الفَهْم والاستيعاب، ومدى تفاعله في الأنشطة، أو من خلال تطبيق بعض الاختبارات التحصيليَّة المقنَّنة، أو ملاحظة مدى نجاحه في مهام أدائيَّة مرتبطة بالبرنامج.

عمليَّة الكشف عن الموهوبين ينبغي أيضاً أن تتميز بعدد من الخصائص منها: الاستمرارية، التعددية، والمرونة (ويب وآخرون، 2007)، وتعني الاستمرارية أن تكون عمليَّة الكشف عن الموهوبين نشاط متصل، يتألف من عدة مراحل، وكل مرحلة منها تتألف من خطوات متتابعة، وقد تكون متداخلة، بحيث تستمر إجراءات التعرُّف عليها طوال الفترة الزمنيَّة المحدَّدة. وتشير التعددية إلى أهميَّة استخدام أكثر من محكّ لاتخاذ قرار التعرُّف بمراحله الثلاث: الترشيح، والفرز، والاختيار؛ لذا، يُنصَح باستخدام أساليب كمية كاختبارات (الذكاء، الإبداع، التحصيل)، وأساليب نوعيَّة؛ مثل: (المقابَلة، والملاحَظة، ومِلفَّات الإنجاز)، والمقاييس بأنواعها: (السِّمات السلوكيَّة والمعرفيَّة، ومستوى الدافعيَّة). كما تتضمن المرونة في الكشف عن الموهوبين عدة عوامل مثل: أهداف برنامج تعليم ورعاية الموهوبين، ومجالات الموهبة المستهدَفة، وحجم الطاقة الإجمالية للبرنامج. مع أهميَّة عدم التحيز؛ إذ من المفترَض ألَّا يتأثر أداء الشخص على أدوات التعرُّف باختلاف جنسه، أو جنسيته، أو لغته، أو عرقه، أو مستواه الاجتماعيّ، أو السياسيّ. كما يؤكد الجغيمان (2009) أيضاً على أهمية تقييم أكبر عدد من الطلاب بقدر الإمكان للتعرُّف على ذوي الموهبة بشكل واسع؛ بحيث يضمَن

ذلك عدمَ استثناء فئات من الطلبة لأسباب اجتماعية أو اقتصاديَّة، أو حتى لأسباب عدم التفوق الأكاديميّ. ويضيف أيضاً بان نجاح برنامج الكشف والتعرف يعتمد أيضاً على التنوع في الاختبارات والمقاييس في مختلف مجالات الموهبة التي يمكن أن تُكتشَف في الطالب؛ بالإضافة إلى ضرورة أن يتعاون المتخصصون في تركيز جهودهم نحو تحديد الطلبة ذوي الموهبة الذين يمكنهم الاستفادة من هذه الخدمات والبرامج التربويَّة المقدَّمة؛ لاستيعاب أكثر الطلبة الذين يمكنهم الاستفادة من هذه الخدمات.

في المجمل وعلى الرغم من توافُر العديد من الأدوات، والمقاييس المساعِدة في الكشف عن الطلاب الموهوبين إلا أن موهبة الطالب قد لا تكون دائمًا واضحةً بشكل ملحوظ في غرفة الصف؛ وهذا ما يؤدِّي إلى إخفاق بعض المعلِّمين في ترشيح الطلبة الموهوبين لاختبارات وبرامج الموهبة. ومن الأسباب أيضًا أن المعلِّمين والأخصائيين في المدارس، لا يتلقَّوْن إلا القليلَ من التدريب فيما يتعلَّق بخصائص الطلاب الموهوبين وأساليب التعرُّف عليهم، وهذا ما يؤدِّي إلى اعتماد المعلِّمين أثناء الترشيح على جانب التحصيل الأكاديميّ فقط باعتباره العامل الأكثرَ وضوحًا، ويتم تجاهُل الطلاب الواعدين بالموهبة ذوي التحصيل الدراسي الأقل، أو الطلاب الذين يواجهون تحديات في مجال ما أو مشكلة مع الروتين الصفي، أو الطلاب الذين يملون من أساليب التدريس التقليدية (ويب وآخرون، 2007).

وتعد فئة ذوي الاستثنائية المزدوجة، الذين يكون لديهم إعاقة وموهبة في نفس الوقت، من أبرز الفئات التي يواجه المعلِّمون تحديات في الكشف والتعرف عليهم؛ وذلك لأن إجراءات الكشف والتعرُّف عليهم معقَّدة؛ حيث يجب أن يأخذ التقييم بعين الاعتبار كلًّا من تقييم الموهبة والإعاقة في آنٍ واحد. ويعتبر الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم أكبر مجموعة فرعيَّة من الطلاب مزدوجي الاستثناء، ولقد بدأ الاهتمام بهم عام (1981)، عندما طرح الخبراء تساؤلات مهمة حولَ هذه الفئة، واتفق الباحثون على أن فئة الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلُّم فئة موجودة بالفعل، ولكِنْ غالبًا ما يتم تجاهلها عندَ تقييم الطلاب (الزيات، 2002)، وكان هذا الاتفاق نتيجةَ التطوُّر المستمر لمفهوم الموهبة وتقاطُعه مع مفهوم صعوبات التعلُّم؛ حيث أثبتت الدراسات أن هناك فئةً من الأفراد لديهم نواحي تفوُّق في مجال ما، ونواحي قصور في مجال آخَر (الدسوقي وإسماعيل، 2019). وأن الواجب على المختصين العمل على اكتشافها والتعرُّف عليها بشكل دقيق؛ حتى يتم في ضوء ذلك تقديم الخدمات المناسِبة لهم، والمساهمة في تنمية قدراتهم وتطويرها (إبراهيم، 2012).

ويُعرَّف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم أولئك الطلاب الذين يمتلكون موهبةً وقادرون على الأداء المرتفع، إلَّا أنهم -في نفس الوقت- يواجهون

صعوباتٍ في التعلُّم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديميّ أمرًا صعبًا (دبابنة والعطية، 2015). كما يواجِه الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم العديدَ من التحديّات التي لا تقتصر فقط في الجوانب الأكاديميَّة، بل تمتد هذه التحدِّيات إلى الجوانب الاجتماعيَّة أيضًا. ولقد كان من الصعب على الباحثين أو المختصين وضع تعريف دقيق لوصف هذه المشكلات، وحتى في الوقت الحاضر لا زالت هناك أصوات تُشكِّك في تعريفات صعوبات التعلُّم، ورغم ذلك هنالك اتفاق بين المختصين على أن مشكلات الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم هي مشكلات حقيقيَّة، وتستحق التدخُّلَ التربويَّ المناسِبَ لها (علي، 2011). ونتيجةً لِمَا سبَق فقد صنَّف العلماءُ الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم إلى فئتين رئيسيتين، الأولى صعوبات التعلُّم النمائيَّة، وهي التي تُركِّز على العمليات العقليَّة الأساسيَّة التي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديميّ، وتنقسم إلى: الصعوبات الأوليَّة وتشمل الانتباه، والذاكرة، والإدراك. والصعوبات الثانويَّة وتشمل: اللُّغة، والتفكير. أما الفئة الثانية فتتمثل في صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة التي تظهر من خلال مشكلات لدى الطلاب داخل الصف، وتتضمَّن التهجي، والتعبير والقراءة، والكتابة، والحساب (إبراهيم، 2010).

بالإضافة إلى ما سبق توصَّل الباحثون إلى عدد من السِّمات الشائعة التي تظهر لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم؛ منها: أن المهارات اللفظيَّة جيدة لديهم، إلَّا إنهم يعانون من ضَعْفٍ في الإملاء والخط، كما أن النشاطات الصفيَّة لديهم غير منظَّمة، ويصاحب ذلك وجود تناقضات ما بين نقاط القوة والضَّعْف، والتي تتضح وتَبرُز حين يَكبُرون في العمر، ولهذا السبب فإن الإعاقة لا تُلاحَظ مِنْ قِبَل العامَّة في كثير من الأحيان. إلَّا أنه في الغالب ينظر المعلِّمون والمختصون في البيئة المدرسيَّة إليهم على أنهم طلاب مخفقون أو مقصرون، كما أن التزامن بين الموهبة وصعوبات التعلم يجعلهم لا يُصنَّفون كموهوبين ولا من ذوي صعوبات التعلُّم؛ بسبب إخفاء جوانب القوة لديهم لجوانب الضَّعْف، حيث يظهرون في الغالب كطلاب متوسطي الأداء (اللالا واللالا، 2014).

وقد تضمنت الأدبيات تصنيفات لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفق طبيعة ظهور كل جانب على الآخر من جانبي الاستثنائية، لخصها الزيات (2002) فيما يلي:

1- الموهوبون ممَّن لديهم صعوبات تعلُّم: ويتم استخدام محكَّات الموهبة من أجل التعرُّف على هذه الفئة؛ وذلك لأنهم يَلفِتون الأنظارَ إليهم بسبب ارتفاع نِسَب ذكائهم وقدرتهم اللفظيَّة المرتفعة، وإبداعاتهم، وتحصيلهم الأكاديميّ في المرحلة الابتدائيَّة، ولكِنْ مع تزايُد أعمار هؤلاء الطلاب وتدرُّجهم في سُلَّم التعليم يواجهون تحدِّيًا في المواد الدراسيَّة؛ فيظهر التباعدُ بين الأداء الفعليّ والمتوقَّع، بشكلٍ واضح .

2- ذوو الاستثنائية المقنَّعة أو الموهوبون من ذوي صعوبات التعلُّم الذين لم يتم التعرُّف عليهم: وهم الطلبة

الذين تجتمع لديهم مظاهرُ الموهبة وصعوبات التعلُّم في نفس الوقت، فمظاهر الموهبة كالاستدلال، إدراك العَلاقات، والتفكير تحجب مظاهرَ الصعوبات التي لديهم؛ كصعوبات القراءة، أو ضَعْف التمييز، والفَهْم السمعيّ، وقد يحدُث العكسُ؛ بأن تغطي الصعوبات الموهبة، ويوجد هؤلاء الطلبة في الصفوف العاديَّة فلا يتمكنون من الاستفادة من الخدمات المقدَّمة إلى الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلُّم، وذلك لصعوبة التعرُّف عليهم .

3- الطلاب المصنَّفون على أنهم من ذوي صعوبات التعلُّم إلَّا أنهم موهوبون أيضًا: حيث يَظهَر لدى هؤلاء الطلاب صعوباتٌ حادةٌ ظاهرةٌ، من السهل التعرُّف عليها، تستدعي تصنيفَهم ضمنَ ذوي صعوبات التعلُّم، وبالتالي يتم تقديم الخدمات الخاصَّة بذوي صعوبات التعلُّم فقط، وتجاهُل تقديم الخدمات الخاصَّة بالطلبة الموهوبين، وفي حالتهم يتم التركيز على نقاط ضَعْفهم؛ وهي الصعوبات الأكاديميَّة، وتجاهُل نقاط القوة التي تتمثَّل في الموهبة.

ولقد أكد جروان (2016) على أن المشكلة الرئيسة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، هي مشكلة الكشف والتعرف عليهم داخلَ كل من مجتمع الموهوبين، ومجتمع ذوي صعوبات التعلُّم، وحتى داخلَ مجتمع العاديين؛ حيث تتبادَل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلُّم في تقنيع أو طمس كلٍّ منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارجَ نطاق الإفادة من الخدمات التربويَّة والإرشاديَّة التي تُقدَّم لكلٍّ منهم. ويضيف القريطي (2005) إلى أنَّنا نحتاج في عمليَّة التعرُّف على هذه الفئة من الطلاب الموهوبين إلى عدة أمور؛ ومنها: استخدام مجموعة متعددة من الاختبارات المقنَّنة للذكاء والتحصيل والكفاءة. مع الاهتمام، والتركيز على الخصائص السلوكيَّة للطفل الموهوب، بالإضافة إلى جمع المزيد من البيانات الشخصيَّة عن الطالب الموهوب من مختلف النواحي، والتركيز على إعطاء اهتمام أكبر لمجالات الأداء التي يتميَّز فيها الطالب.

كما أورد إبراهيم (2012) المحكَّات الرئيسة التي يتم في ضوئها التعرُّف على الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم والتي تتضمن؛ أولًا: أن يكون هناك دليل على وجود موهبة من خلال الكشف عن أي مؤشرات موهبة لدي الطالب الذي يعاني من صعوبة معينة من صعوبات التعلُّم. ثانيًا: أن يكون هناك دليل على وجود تباعُد بين الأداء المتوقَّع والأداء الفعليّ. ثالثًا: دليل على وجود قصور في تجهيز ومعالجَة المعلومات. كما أكدت مكوتش وآخرون (McCoach et al., 2001) على أن عمليات التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يفترض أن تشتمل على ملاحظات سلوكية، اختبارات ذكاء فردية، مقاييس لعمليات المعالجة المعرفية الإدراكية، ومقاييس متكاملة للتحصيل، قياس الأداء الوظيفي في غرف الصف، مقاييس قائمة على المنهج الدراسي، ومقابلات للكشف عن إدراكات الطلاب واتجاهاتهم نحو ما له علاقة بالمجالات الأكاديمية. كما أوصى الجغيمان (2021) بعدد من الإجراءات للتعرف على مزدوجي الاستثنائية بما فيهم

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم شملت: تنويع مصادر الترشيح والاستيعاب، توظيف الملاحظة لتحديد مظاهر الاستثنائية المزدوجة ضمن الأداء في المدرسة وفي الحياة بشكل عام، البحث عن مؤشرات التباين في الأداء، فحص نتائج الاختبارات النفسية، تحليل السجل الشامل لكل طالب، استخدام أدوات تعرف وكشف تفاعلية، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس القدرات والإنتاج الإبداعي.

فيما يتعلَّق بجوانب الرعاية المقدَّمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم فقد أشارت جابر (2012) على أنه من المهم أن يُركِّز المختصُّون برعاية الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلُّم على نقاط القوة أكثرَ من التركيز على نقاط الضَّعْف والتي من الممكن أن تتحقق من خلال تطبيق عدد من الإستراتيجيات والتعديلات والتكيفات المتنوِّعة؛ منها: تقسيم المهمات إلى وحدات صغيرة ذات معنى، والاهتمام باستخدام الثناء والتعزيز بما يتناسب مع المهمات التعليميَّة، بالإضافة إلى التركيز على تعليم الطلبة الأُسُس التعاونيَّة في أداء المهمات، واستخدام الأنشطة الهادفة إلى تعزيز الذات، مع أهميَّة الحرص على إثارة الطموح لدى المحبَطين من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلُّم، وبصرف النظر عن أي فروق بين الطلاب ضمن هذه الفئة فإنهم جميعًا يشتركون في حاجاتهم إلى رعايتهم وتنمية مواهبهم من ناحية، وعلاج صعوبات التعلم لديهم من ناحية أخرى، وهذا ما يؤكد ضرورةَ توافُر الدعم النفسيّ اللازم لحالتهم ليستطيعوا التعامُل مع قدراتهم غير المتَّسِقة أو المتفاوتة.

كما اقترح القمش (2012) عددًا من الإستراتيجيات في ضوء طبيعة احتياجات هؤلاء الطلبة شملت؛ أولًا: تفريد برامج التعليم الخاصَّة بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم. ثانيًا: تخصيص فصول خاصَّة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم يقوم فيها معلِّمون متخصصون بتدريسهم باستخدام أساليب تتناسب مع نقاط القوة والضَّعْف لديهم. ثالثًا: تكييف الخدمات التربويَّة والبرامج القائمة، والإستراتيجيات، والتقنيات التدريسيَّة بما يتناسب مع احتياجاتهم. ويشير الصمادي (2015) إلى أن إستراتيجيَّة التعليم العلاجي تعد من أهم الإستراتيجيات المتَّبَعة مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، والتي تهدُف إلى إيجاد بيئة تُنمِّي مواهبَ الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، من خلال توفُّر الدعم العاطفيّ وتلبية الاحتياجات عن طريق التركيز على جوانب القوة وتدعيمها بجانب التدخُّل العلاجي لمواجَهة صعوبات التعلُّم، سواء كانت صعوبات أكاديميَّة أو نَمائيَّة. وعليه في المجمل فإن التوصيات بشأن رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تؤكد على التدخلات القائمة على جوانب القوة لديهم مع تعزيز الدافعية ومهارات التعلم وتوفير الدعم التوجيهي النفسي للتغلب على المشاعر السلبية والعقبات التي قد تشكلها جوانب الضعف بالتعاون البناء بين المدرسة والمنزل بالإضافة إلى التنويع في برامج التدخلات وفق الاهتمامات مع التقويم المستمر لإجراء التكييفات المناسبة ومواكبة التطور في متغيرات كل

حالة باعتبار أن كل فرد من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمثل حالة استثنائية خاصة في حد ذاته قد تتطلب تدخلات فردية خاصة (Kircher-Morris, 2021).

وفي ضوء الأدبيات النظريَّة لموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، أُجريت العديدُ من الدراسات المسحية والتشخيصيَّة حولَ هذا الموضوع؛ حيث قدَّم دبابنة والعطية (2015) مراجعةً نظريَّةً للأدبيات حول قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم مؤكدين على أنهم يُشكِّلون فئةً مهملةً وغير مكتشَفة مِنْ قِبَل ذوي الاختصاص؛ وبالتالي غير مشمولة بالخدمات التربويَّة المناسِبة لهم، وأكَّدوا على أن هؤلاء الطلاب يواجهون تناقضًا ما بين وجود قدرات ومواهب استثنائيَّة لهم من ناحية، ومعاناتهم من الصعوبات التعلُّمِيَّة من الناحية الأخرى. بالإضافة إلى تأكيدهم على ضرورة مواكبة التطوُّر في مجالَي الموهبة ومجال صعوبات التعلُّم من أجل تنويع وتحسين إجراءات الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم. السميري (2021) من جهته نفذ دراسة حول مستوى إدراك مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة للإستراتيجيات التعليميَّة الحديثة التي تلبِّي احتياجات الطلاب من الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة في ضوء بعض المتغيرات؛ كالجنس، والخبرة، والتخصص الأكاديميّ؛ حيث اعتمَد الباحثُ على المنهج الوصفيّ المسحيّ بتطبيق استبانة على عينة تكوَّنت من (263) من مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة بمنطقة حائل. ولقد توصَّل الباحثُ إلى أن مستوى إدراك مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة للإستراتيجيات التعليميَّة الحديثة التي تلبِّي احتياجات هؤلاء الطلاب مرتفعة. كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين أفراد عينة الدراسة بناءً على متغيِّر الجنس، في حين أشارَتِ النتائجُ إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا في مستوى الإدراكات بين أفراد عينة الدراسة بناءً على المتغيرات: (الخبرة، والتخصص الأكاديميّ)، وفي ضوء النتائج أشار الباحث على أن المعلِّمين بحاجة إلى دورات تدريبيَّة متخصِّصة بالاستراتيجيات التدريسيَّة الحديثة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، مع ضرورة تطوير السياسات التعليمية للتأكيد على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم.

كما أجرى البخيت وعيسى (2012) دراسةً هدَفَت إلى التعرُّف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم وسطَ الطلاب الملتحِقِين ببرامج صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة في مدينة الرياض، بالإضافة إلى معرفة عَلاقة الظاهرة ببعض المتغيرات التربويَّة والديمغرافيَّة، باستخدام بطارية للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وتوصَّلَت الدراسةُ إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: وجهة نسبة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بلغت (3.3٪) من عينة الدراسة، كما كشفت الدراسة أيضاً عن وجود عَلاقة بين ظهور الموهبة لدى ذوي صعوبات التعلُّم ومستوى دَخْل الأسرة، ومستوى تعليم الأب، وخلُصَت

الدراسةُ إلى أن نِسَب انتشار الظاهرة في مدينة الرياض تُشابِه نِسَبَ الانتشار العالميَّة. وعليه تضمنت توصيات الدراسة على ضرورة تطوير عمليات التقييم والتشخيص بحيث يتم التعرُّف على هذه الفئة بدقةٍ مع وضع بعض المتغيرات التربويَّة والديمغرافيَّة في الحسبان عندَ عمليَّة التقييم، حتى لا تُصنَّف هذا الفئة ضمنَ فئات أخرى لا تتوافق مع طبيعة حالاتهم. وفي دراسة أخرى نفذ البلوي والمومني (2016) دراسةً هدَفَت إلى التعرُّف على سمات الشخصيَّة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية الدنيا الملتحِقِين بالبرامج الخاصَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر مُعلِّميهم، وقد تضمنت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابيَّة جاءت بدرجة متوسطة لجميع مجالات السِّمات الشخصيَّة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم.. وأوصى الباحثان بضرورة إدراك المعلِّمين للسمات الشخصيَّة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وتلبية احتياجاتهم الأكاديميَّة تبعًا لسماتهم.

وعالميًّا أُجريت العديد من الدراسات التي ناقشت خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وأساليب التعرُّف عليهم، وإستراتيجيَّات تقديم الدعم المناسب لقدراتهم، ومنها دراسة كروشيك وألبرت وريان (Krochak & Albert &Ryan, 2007) التي هدَفَت إلى توضيح التحدِّيات التي تُصاحِب عمليَّةَ تحديد هُويَّة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في أمريكا. وقد أظهَرَت النتائجُ أن الموهبة التي تحجبها الإعاقةُ قد تؤدِّي إلى مشاكل أخرى؛ مثل: السلوكيات التخريبية، والإحباط، والاكتئاب، ومن جهة أخرى فإن الإعاقة التي تحجب الموهبة تؤدِّي إلى ضياع محتمَل مع هؤلاء الطلاب الذين لم يَحصُلوا أو تأخروا في الحصول على فرصة لتطوير مواهبهم الفريدة، وتضمنت التوصيات ضرورة إجراء مزيد من الدعم للبحوث في مجالات تحديد هُويَّة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم. دراسة أخرى في أستراليا، نفذتها وارمالد (Wormald, 2011) هدفت إلى التعرُّف على معوقات الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب الموهوبين، ولكنها بمستوى أقل بالنسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الأخرى. في حين كانت معرفتهم حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمستوى منخفض مع عدم وضح حول مسؤولياتهم تجاه هذا الفئة. وعليه أكدت الباحثة على ضرورة توفير البرامج التدريبية والدعم اللازم للمعلمين لتجاوز هذا المعوقات المهنية لعمليات الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما نفذ كلٌّ من جوسيفون وميهرينبيرج وولفجانح (Josephson, Mehrenberg & Wolfgang, 2018) دراسةً هدَفَت إلى التعرُّف على الإستراتيجيات والأساليب المستخدَمة مِن قِبَل المعلمينَ لتقديم الدعم للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلُّم، وتم

التوصل إلى أن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي: تحديد نقاط القوة وتلبية الاحتياجات في ضوءها، دعم الاحتياجات العاطفية والاجتماعيَّة، والتعاون والتواصل لتقديم المساعَدة والدعم المناسب للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، كما أكدت الدراسة على أن التعاون بين المعلِّمين يُساهِم في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب مع ضرورة مراعاة ضرورة الفُرُوق الفرديَّة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية ضمن الفئة نفسها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مما سبق نجد تأكيد نتائج البحوث والدراسات السابقة على وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ضمن مجتمع الطلاب ووجود تحدِّيات تُصاحِب عمليَّةَ الكشف والتحديد لهم. كما تضمنت الدراسات توصيات بضرورة إدراك المعلِّمين للسمات الشخصيَّة للطلاب الموهوبين، مع التأكيد على أهمية توفير دورات تدريبيَّة متخصِّصة للمعملين بالاستراتيجيات التدريسيَّة الحديثة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم. ونستنتج ممَّا سبَق أيضاً أن الدراسات السابقة ركزت – غالبا– على إثبات وجود هذه الفئة، وعلى خصائص وسمات الطلبة الموهوبين بالإضافة إلى أهم الإستراتيجيات، والأساليب المتَّبَعة معهم. في حين أن الدراسة الحالية تركز على واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر المعلمين المتخصصين في تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ ممَّا يُتيح التطرُّقَ لجوانب مهمة ومتعددة حولَ موضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم؛ انطلاقًا من التعرُّف على اعتقادات مُعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم حولَ وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في المجتمع المدرسيّ، بالإضافة إلى مستوى إدراك مُعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بخصائص وسمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، مع تحديد أهم المشكلات التي تُواجِههم في الكشف على الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وصولًا إلى تحديد مدى استخدام المعلِّمين للأساليب والإستراتيجيات المناسِبة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم. ومما يميز هذه الدراسة، إضافة إلى ندرة الدراسات ذات الصلة، أنها دراسة كيفية، تعتمد استخدام أسلوب المقابَلة مع مُعلِّمي فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ ممَّا يُتيح الفرصةَ لطرح العديد من الأسئلة الأساسيَّة والفرعيَّة التي تُساهِم في غزارة المعلومات وتنوعها حول موضوع الدراسة، إلى جانب تميُّزِها بقدرة الباحث على التفاعل المباشر مع أفراد العينة؛ ممَّا يُساهِم في الوصول إلى وجهات نظر وآراء متنوعة لا يمكن الوصول لها عادة باستخدام الاستبانة وطرق الإحصاء الكمي.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الكيفي القائم على مدخل التحليل الظاهري من خلال تنفيذ مقابلات شبه مقننة مع المشاركين، حيث يتيح هذا المنهج التعمق في

استجابات المشاركين بناء على ردودهم الأولية، ويوفر فرصة لفهم مشاعر المشاركين ودوافعهم نحو موضوع النقاش للوصول إلى المعتقدات والمعاني المشتركة وبالتالي الحصول على نتائج أكثر عمقاً حول أسئلة الدراسة (Creswell & Poth, 2018; Alsamani, 2023). وبناءً عليه تم إجراء المقابلات مع عينة من معلمين متخصصين ممارسين في مجال صعوبات التعلم، وذلك لتحديد واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان.

مجتمع وعينة الدراسة: المعلمون المتخصصون الممارسون للعمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية يمثلون مجتمع الدراسة البالغ عددهم 85 مختصاً ممارساً مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (36 ذكور، 12 إناث) وفق التقرير الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة. وقد تم اختيار عينة قصدية بلغ حجمها (15) معلماً. تراوح مدى الخبرة في العمل لدى عينة الدراسة بين 5 إلى 14 سنة. غالبية عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس في صعوبات التعلم (عدد 9)، و(عدد 5) معلمين يحملون الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، في حين معلم واحد فقط يحمل درجة الماجستير في صعوبات التعلم.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة المقابلة شبه المقننة بالاعتماد على مجموعة من الأبعاد أو الموضوعات الفرعية التي تم التطرق إليها في صورة عدد من الأسئلة المحددة، مع إتاحة مجال للتعديل أو إضافة عدد من الأسئلة أو الأبعاد بناءً على طبيعة الموقف ومدى تدفق المحادثة والحوار بين طرفي التواصل. وقد تم تصميم إطار الأسئلة بالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة (السميري، 2021؛ McCoach et al., 2001)، بالإضافة إلى تجربة الباحثين في المجال والتي تشمل تجربة الباحث الأول الميدانية في ممارسة العمل في مجال صعوبات التعلم، مع تجربة الباحث الثاني الأكاديمية في مجال الموهبة وخصائص الموهوبين.

وشملت الأسئلة الرئيسية التي شكلت إطار عمل المقابلات على ما يلي:

- هل درست خلال تعليمك الجامعي مقررات حول الموهبة والموهوبين، أو أكملت برامج تدريبية حول هذا الجانب خلال مسيرتك العملية؟
- من وجهة نظرك هل يمكن أن يكون ضمن طلاب ذوي صعوبات التعلم طلاب لديهم موهبة في مجال ما؟
- هل تعرف خصائص وسمات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تحدث عما تعرفه من هذه الخصائص والسمات؟
- هل تعتقد أن صعوبات التعلم تحجب ظهور الموهبة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تحدث عن أبرز المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند الكشف على هذه الفئة... هل يتم التركيز أثناء التشخيص على الكشف عن نقاط القوة لدى الطالب؟

– من خلال ممارساتك الميدانية هل سبق أن لاحظت أحد طلاب ذوي صعوبات التعلم لديه مؤشرات الموهبة؟ في أي مجال كانت؟ وما هي الإجراءات التي اتخذتها؟

– هل تستخدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات تهدف إلى تعزيز مواطن القوة لديهم، ما هي بعض هذه الاستراتيجيات؟

– ما هي أبرز التوصيات التي ترى أنها ستساهم في مساعدة العلمين على الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

– ما هي وجهة نظرك الإجمالية حول واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان؟

الصدق والموثوقية:

تم التأكد من صدق أسئلة المقابلة، من خلال البناء الأولى في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة (السميري، 2021؛ Krochak, 2007; Alsamiri, 2024; McCoach et al., 2001)، ثم العرض على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأسئلة المتضمنة في أداة المقابلة لتحقيق الهدف من الدّراسة، والاستفادة من الملاحظات المقدمة من حيث الإضافة، أو الحذف، أو التّعديل. وقد تضمنت الإجراءات أيضا العرض والمناقشة الجماعية المركزة حول أسئلة المقابلة مع مجموعة من المعلمين من غير المشاركين الفعلين في عينة الدراسة. ولتعزيز موثوقية التحليل ودقة النتائج المستخلصة تمت عمليات الترميز وتحديد المتشابهات والأبعاد الموضوعية الكبرى بمراحل متعددة وبأدوار متبادلة بين الباحثين حيث شملت إجراءات تنفيذ المقابلات ومعالجة البيانات على الخطوات التالية:

– تحقيق الاعتبارات الأخلاقية في إجراء بحوث العلوم الإنسانية بتوفير ما يؤكد ضمان السرية والمشاركة الطوعية مع الحصول على الموافقات العلمية والإدارية لتنفيذ الدراسة، ويشمل ذلك الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة جازان لتنفيذ الدراسة (رقم مرجعي: REC-44l10l647).

– تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية، مجموعة من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– التواصل مع عينة الدراسة والإعداد المسبق للمقابلات، من حيث تحديد المجالات الأساسية، وطريقة تسجيل البيانات، وتحديد مكان المقابلات وزمنها.

– تكوين علاقة ودية مع المشارك، وكسب ثقته، وذلك عن طريق تعريف الباحث بنفسه، وشرح الهدف العام للمقابلة، وتوضيح سبب اختيار المشارك وأهمية المشاركة، والتأكيد له بأن البيانات التي يقدمها هي لغرض البحث العلمي ولا تظهر هوية المشارك.

– إجراء المقابلات بصورة فردية مع أفراد عينة الدراسة بشكل شخصي مباشر من خلال الباحث الأول.

– العمل على استدعاء البيانات من المشاركين بالأساليب المتنوعة لتشجيعهم على الاستجابة، مع

التسجيل والتدوين الحرفي لضمان حفظ كل البيانات المقدمة.

– مراجعة البيانات مرات عديدة من كلا الباحثين والتحقق من اكتمالها ودقتها بما يتوافق مع أهداف الدراسة.

– عقد مقابلة جماعية مع عينة الدراسة لإتاحة الفرصة لهم لتقديم مزيد من التفاصيل، وللمراجعة والتحقق الإضافي لتأكيد صدق وموثوقية الاستجابات المقدمة.

– تنظيم وتلخيص الاستجابات وفق ما يلزم بتفاصيلها الضمنية.

– تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل المحتوى وفق الموضوعات المشتركة من خلال التصنيف والترميز للاستجابات لتحديد المتشابهات والتكرارات للوصول إلى الأفكار الموضوعية الكبرى. وقد تضمنت الخطوات في هذا الجانب: تسجيل كامل تفاصيل بيانات المقابلات حرفياً، قراءة بيانات كل مقابلة فردية لوحدها بطريقة متأنية لعدة مرات؛ تلخيص البيانات، استخلاص الأفكار والسمات المتضمنة في بيانات المقابلات؛ التجزئة والترميز للبيانات وتنظيمها من خلال موضوعات أو أفكار كبرى؛ التحقق الثنائي بتنفيذ الباحث الأول والباحث الثاني التحليل للبيانات بصورة فردية ثم المناقشة الجماعية لمقارنة النتائج ورفع مستوى الموثوقية، تحديد المجالات الرئيسة وربط الأفكار الفرعيّة بها للتوصل إلى الأبعاد الموضوعية العامة وإخراجها بصورتها النّهائية (Creswell & Poth, 2018; Merriam &Tisdell; 2016).

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث الأول بإجراء مقابلات شبه مقننة مع عينة شملت (15) معلم من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان، ثم جرى التحليل الموضوعي للمحتوى والتصنيف للبيانات للخروج بنتائج الدراسة التي شكلت ثمانية أبعاد موضوعات كبرى وفق الأسئلة الرئيسية على النحو التالي:

البعد الأول: التأهيل الجامعي قبل الخدمة أو التدريب أثناء الخدمة في مجال الموهبة ورعاية الموهوبين.

تم استخلاص بيانات هذا البعد من خلال طرح السؤال التالي: هل سبق أن أكملت خلال تعليمك الجامعي مقررات دراسية حول الموهبة ورعاية الموهوبين؟ أو برامج تدريبية في هذا الموضوع خلال مسيرتك العملية؟

ويمكن تصنيف استجابات عينة الدراسة حول هذا السؤال وفق ما يلي:

تلقي التأهيل المبسط قبل الخدمة: المقابلات تشير إلى أن غالبية المشاركين (93٪) تلقوا تعليمًا غير مباشر حول الموهبة ورعاية الموهوبين أثناء دراستهم الجامعية مما يشير إلى وجود فرص تعليمية حول الموهبة ورعاية الموهوبين، ولكنها جزئية غير مكتملة من خلال موضوعات ضمن مقررات عامة.

عدم تلقي تأهيل خاص مركز قبل الخدمة: جميع المشاركين (100٪) أفادوا بعدم تلقي تأهيل مركز خاص حول الموهبة ورعاية الموهوبين كمقرر مستقل خلال

دراستهم الجامعية، مما يشير إلى عدم وجود فرص أو وجود فرص محدودة في التأهيل حول الموهبة ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلم.

عدم تلقي التدريب أثناء الخدمة: وفي هذا الجانب أشار جميع المشاركون (100٪) إلى عدم تلقيهم تدريب مباشر تخصصي حول الموهبة ورعاية الموهوبين خلال مسيرتهم العملية أثناء الخدمة.

فيما يلي إيراد اقتباسات نصية لبعض ردود المشاركين حول هذا السؤال:

"نعم خلال دراسة الدبلوم كانت هناك بعض المواضيع حول الموهبة، ولكنها أقل من المأمول".

"نعم خلال دراستي الجامعية درست مقرر الموهبة والتفوق".

"نعم درست مادة في مرحلة الماجستير تضمن عنوان حول الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم".

"نعم، ولكن مجرد مدخل بسيط".

في ضوء ما سبق يتضح التنوع في الاستجابات حول هذا السؤال وفق تجارب المشاركين فيما يتعلق بدراستهم لمقررات جامعية حول الموهبة ورعاية الموهوبين، فقد أشار الغالبية إلى أنهم تلقوا معارف ضمنية حول الموهبة ضمن مقررات دراسية جامعية مختلفة غير مباشرة، وليست مقررات مباشرة خاصة بالموهبة ورعاية الموهوبين. بينما أكد آخرون أن التركيز في تعليمهم الجامعي كان حول الممارسات العامة والتعليم لذوي صعوبات التعلم بشكل خاص من منطلق جوانب النقص والمعالجة. كما أكد جميع المشاركين في الدارسة عدم تلقيهم التدريب أثناء الخدمة في موضوعات متخصصة حول الموهبة ورعاية الموهوبين. وعليه يظهر أن هناك تفاوتًا كبيرًا في فرص الإعداد والتأهيل المهني التي قُدمت للمشاركين للتعرف على مفاهيم الموهبة والطلاب الموهوبين ضمن التعليم الجامعي أو خلال مسيرتهم العملية. ويشير ذلك إلى أن هناك حاجة لتطوير برامج إعداد المعلمين لتعزيز الكفايات في فهم ودعم الطلاب الموهوبين بشكل عام وفي حالات ذوي الاستثنائية المزدوجة المتمثلة في الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد تضمنت استجابات المشاركين أيضاً إدراك واسع حول ضرورة إضافة مثل هذه المقررات في برامج إعداد المعلم وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة، لما له من تأثير إيجابي على اكتشاف وتطوير الطلاب الواعدين وتقديم الدعم الملائم لهم.

البعد الثاني: وجود طلاب من ذوي صعوبات التعلم لديهم موهبة بالتزامن مع ما لديهم من صعوبات تعلم.

في هذا البعد تم طرح السؤال التالي على عينة الدراسة: من وجهة نظرك هل يمكن أن يكون ضمن طلاب ذوي صعوبات التعلم طلبة لديهم موهبة في مجال ما؟ وقد أشار جميع المشاركين وعددهم (15) مشارك أي ما نسبته (100٪) في استجاباتهم حول احتمالية وجود ضمن طلاب ذوي صعوبات التعلم مجموعة لديهم موهبة في مجال ما، إلى التأكيد على أنه من الممكن أن يكون ضمن

طلاب ذوي صعوبات التعلم طلابًا لديهم موهبة في مجال ما، وقد تضمنت تعليقاتهم التفسيرية أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم قد يمتلكون مواهب وقدرات خاصة في مجالات متنوعة أخرى. كما أكد البعض تجارب شخصية سابقة مع موهوبين في مجالات غير أكاديمية.

من الأمثلة على الردود النصية التي قُدمت من عينة الدراسة ضمن هذا السؤال ما يلي:

"بعض الطلاب قد يبرعون في المجالات الأكاديمية، بينما يمكن أن يكون لدى آخرين مواهب في مجالات غير أكاديمية مثل الرياضة، الفنون، الموسيقى، الإلقاء، السمات الاجتماعية، أو أي مجال آخر".

"نعم لأن الموهبة قد تكون في مجالات غير أكاديمية أو في جوانب أكاديمية غير الجانب الذي يواجه الطالب صعوبة فيه".

"نعم يمكن أن يكون هناك من طلاب صعوبات التعلم لديهم مواهب في مجالات معينة مثل كرة القدم، السباحة وغيرها من الرياضات أو مهارات أخرى مثل البيع والشراء أو الإلقاء والشعر".

"بلا شك من خلال خبرتي الميدانية صادفت كثير من طلاب صعوبات التعلم لديهم مواهب خارج المجال الأكاديمي".

وفي ضوء الاستجابات المتعلقة بهذا السؤال يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

- التوافق العام بين المشاركين حول احتمالية تزامن الموهبة مع صعوبات التعلم: أظهرت الاستجابات توافقًا واضحًا بين المشاركين في المقابلات حيث يرون أنه من الممكن أن يكون لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم موهبة في مجال ما، وهذا يعكس القناعة بأهمية فهم القدرات والإمكانيات الفردية بصرف النظر عن الصعوبات التعليمية.

- إدراك تنوع مجالات الموهبة: تم التأكيد على التنوع في المجالات التي يمكن أن تظهر فيها المواهب، سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية، وهذا يلفت الانتباه إلى أهمية تقديم فرص للطلاب لاكتشاف وتطوير مواهبهم في مجالات تناسب اهتماماتهم وقدراتهم الفردية.

- الأمثلة الدقيقة: المشاركون في المقابلة قدموا أمثلة دقيقة للمجالات التي يمكن أن تظهر فيها المواهب، مما يشير إلى فهم واسع لأبعاد ومجالات القدرات الإنسانية.

- التجربة الشخصية: بعض المشاركين في المقابلة أشاروا إلى تجاربهم الشخصية حيث تضمن ردودهم أنهم سبق أن تعاملوا مع طلاب ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مواهب خارج المجال الأكاديمي، وهذا يعكس أهمية الاعتراف بتنوع مجالات قدرات الطلاب.

وعليه تؤكد النتائج وجود القناعة التامة لدى عينة الدراسة بأنه يمكن أن يكون لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم مواهب وقدرات مميزة في مجالات متنوعة، وهذا يشير إلى مستوى معرفي عال لدى المعلمين في هذا الجانب

وتطور الإدراكات والاتجاهات نحو هذه الفئة الطلاب.

البعد الثالث: خصائص وسمات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

تم استخلاص البيانات لهذا البعد من خلال طرح السؤال التالي: هل تعرف خصائص وسمات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تحدث عما تعرفه من هذه الخصائص والسمات؟ وقد أشار غالبية المشاركين وعددهم (10) أي بنسبة (66.6٪) بتأكيد معرفتهم بخصائص وسمات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث أكدوا على أن الطلاب الموهوبين هم فئة استثنائية من الطلاب الذين يجمعون بين صعوبات التعلم والقدرات الاستثنائية في أي مجالات أخرى، ويظهر لديهم ضعف في جانب معين من التعلم، ومع ذلك، يتميزون في جوانب أخرى. كما أكد المشاركون أنه من الممكن أن يكون لدى البعض منهم جوانب ارتفاع في القدرة العقلية العامة، ويمكن ملاحظة سرعة الفهم والاستيعاب لبعض الموضوعات والأداء في بعض الأنشطة المرتبطة باهتماماتهم. كما تضمنت ردود المشاركين أن هذه الفئة يميلون إلى التعلم الذاتي والاستقلالية والميل إلى العمل المستقل.

وفيما يلي اقتباسات نصية من ردود عينة الدراسة على هذا السؤال:

من خلال الاطلاع العام والملاحظة الميدانية نتعرف على بعض هذه الخصائص ومنها وجود الضعف لديهم في جانب محدد أما بقية الجوانب يظهرون فيها تميز، كما أنهم يتميزون بسرعة البديهة وكثافة المخزون اللغوي وحب المشاركة في الأنشطة المدرسية.

"قد يكون لديهم صعوبة في جانب، ولكنهم مبدعون في جانب آخر".

"في بعض الأحيان تستطيع أن تلاحظ على الرغم من تدني درجاتهم في المدرسة إلا أنهم أذكى من زملائهم في الصف".

"ارتفاع القدرة العقلية العامة، طرح الأسئلة العميقة والفاحصة، حب القراءة والاطلاع، سرعة الفهم والاستيعاب والتعلم السريع، يفضلون التعلم منفردين والميل إلى العمل المستقل".

"لديهم قصور في جانب أكاديمي، ولكن موهوبون في مجال آخر مثل الرسم والموسيقى".

في ضوء ما سبق يمكن تصنيف استجابات عينة الدراسة حول الخصائص والسمات إلى ما يلي:

التميز والضعف: يظهر من خلال المقابلات أن المشاركين متفقين على أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون سمات ضعفً في جانب معين من التعلم، وسمات تميز في جوانب أخرى، وأن الفهم الصحيح لهذه السمة يمكن أن يساهم في تقديم الدعم اللازم.

التميز في مجالات متنوعة: تضمنت وجهات نظر عينة الدراسة أيضاً أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المرجح أن تكون مواهبهم في جوانب أخرى غير أكاديمية مثل الرسم والموسيقى، وهذه السمة تظهر التنوع في مواهبهم.

الـذكاء: المقـابلات تـشير إلى أن المـشاركين يـرون أن بعض الواعدين من ذوي صعوبات التعلم، رغم وجود مـا لديهم من صعوبات في تعلـم إلا إنهـا صـعوبات محـددة في جانب معين غير متعارض مع كـونهم يظهـرون ارتفـاع في القدرة العقلية العامة من خـلال مظـاهر عـدة منهـا طـرح الأسئلة العميقة والاندماج في أنشطة الاكتشاف.

التميز في الأنشطة اللامنهجية: نتائج المقابلات أيـضا من خلال هذا السؤال تـضمنت تأكيـد المـشاركين عـلى أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يتميزوا في الأنشطة خارج المناهج الدراسية مثل الرياضـة والفنـون وغيرها.

وفي المجمل يتضح أن المعلمون المشاركون في الدارسـة الحالية أظهروا إدراك أوسـع حـول خـصائص وسـمات فئـة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بعدد من الدراسات السابقة فعـلى سـبيل المثـال تـضمنت نتـائج دراسـة البلـوي والمـومني (2016) مـستويات متوسـطة في معرفـة المعلمـين لجميع مجالات الـسِّمات الشخـصيَّة للطلبـة الموهـوبين ذوي صعوبات التعلُّم موصين بضرورة إدراك المعلِّمـين للـسمات الشخصيَّة لهذه الفئة من الطلاب، من أجل تلبية احتياجـاتهم الأكاديميَّة تبعًا لسماتهم. من الدراسات الـسابقة غـير المتفقـة أيضاً في نتائجها مـع نتـائج الدراسـة الحاليـة دراسـة نفـذتها وارمالد (Wormald, 2011) وقد أشارت نتـائج الدراسـة أن معرفة المعلمين حول الموهوبين ذوي صـعوبات الـتعلم ظهر بمستوى منخفض مع عدم وضح حول مـسؤولياتهم تجاه هذا الفئة. وعليه تم التأكيد على ضرورة توفير الـبرامج التدريبية والدعم اللازم للمعلمـين لتجـاوز هـذا الجانـب لتجنب تأثيره على عمليـات الكـشف عـن هـذا الفئـة مـن الطلاب.

البعد الرابع: أثر تزامن الموهبة مـع صـعوبات الـتعلم وعوائق الكشف عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

لاستخلاص البيانـات حـول هـذا البعـد تـم توجيـه السؤال التالي: هل تعتقد أن صعوبات التعلم تحجب ظهور الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تحدث عن أبرز المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي صـعوبات الـتعلم عنـد التعـرف عـلى هـذه الفئـة... هـل يـتم التركيـز أثنـاء التشخيص على الكشف عن نقـاط القـوة لـدى الطالـب؟ وقد أشار غالبية المشاركين وعددهم (9) أي بنـسبة (60٪) إلى أن صعوبات التعلم لا تحجب ظهور الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات الـتعلم إذا تـوفر الـدعم المناسـب، حيـث شملت الاستجابات التفصيلية أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد تكون لديهم قـدرات واعـدة في مجـالات مختلفـة رغم وجود صـعوبات في جوانـب أكاديميـة معينـة، مثـل مجالات الفنون، أو الرياضـة، أو الجوانـب الاجتماعيـة، أو الإبداع، أو القيادة. وفي ذات السياق أكد الغالبية أيضاً على أنه يجب التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بطريقة تركز على تطوير نقـاط القـوة لـديهم ودعمهـم للتطـور في المجـالات التـي يـبرزون فيهـا، بجانـب التعامـل مـع صعوباتهم، وأن هذا يتطلب توجيه فردي وبرامج تعليميـة

متخصصة تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الفردية لكل طالب. وقد تضمنت الاستجابات أيضا تأكيد المشاركين على الحالات التي تكون فيها صعوبات التعلم عامل حجب للموهبة بأنها تحدث في الغالب بسبب تركيز المعلم على جوانب الضعف الموجودة لدى الطالب وعدم اهتمامه بالجوانب والمجالات الأخرى التي تظهر فيها القدرات الواعدة. وفيما يخص المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي صعوبات التعلم عند التعرف على هذه الفئة، فقد أشار المشاركون في الدراسة إلى وجود المشكلات الآتية:

- الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يختلفون بشكل كبير في نوع وشدة الصعوبات التي يواجهونها، وقد يكون هناك طلاب يعانون من صعوبات تعلم خاصة مثل عسر القراءة أو الكتابة، بينما يمكن أن يكون هناك طلاب يواجهون صعوبات أو اضطرابات تعلم أكبر، وهنا يصعب على المعلمين فهم هذا التنوع وتقديم الدعم اللازم لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية.

- نقص قدرة المعلمين على تقديم تشخيص دقيق لصعوبات التعلم، إذ يتطلب ذلك وجود اختبارات وأدوات تقييم متعددة لتحديد نوع الصعوبة ومدى تأثيرها على الأداء الأكاديمي والمهارات الشخصية.

- نقص في التدريب والتطوير المهني للمعلمين الذي يحقق مواكبة أحدث الأساليب والأدوات في مجال تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم والكشف عن الموهوبين من بينهم.

وفيما يتعلق بجوانب التركيز أثناء التشخيص للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار غالبية المشاركين في الدراسة إلى أن التشخيص يركز على جوانب الضعف لدى الطالب فقط ولا يبرز نقاط القوة لديه أو المجال الذي يتميز به، كما أشار جميع المشاركون إلى قناعتهم بأهمية التركيز أيضاً على نقاط القوة لدى الطلبة لأنها تسهم في بناء خبرات تعلم أكثر توافقاً مع احتياجاتهم وتساعد في تنمية المجالات التي يتميزون بها. مؤكدين على أن الطلاب عندما يشعرون بالإنجاز والنجاح في مجال ضمن نطاق قدراتهم الواعدة، يتحسنون في المجالات الأخرى أيضاً، مما يعزز من تحفيزهم لمواصلة الجهد. وحين يشعر الطلاب بأن مهاراتهم وقدراتهم محل اهتمام واعتراف، يكونون أكثر رغبة للمشاركة بنشاط في العمل الدراسي، وهذا يساهم في استمرار تفاعلهم مع المهام التعليمية. وفيما يلي أمثلة لردود حرفية ضمن استجابات بعض المشاركين على هذا السؤال:

"نعم تحجبها إذا كان تركيز المعلم على جوانب الضعف فقط، وفيما يتعلق بالمشكلات والتشخيص: لا تستخدم نقاط القوة ضمن عمليات التشخيص لأن أساليب التقييم تركز فقط على جوانب صعوبات التعلم".

"لا تحجب الموهبة، ولكن الموهبة تحتاج إلى ملاحظة وتطوير، وفيما يتعلق بالمشكلات والتشخيص: نعم في الغالب تستخدم نقاط القوة لا بد من تحديد نقاط الضعف والقوة وتضمينها في الخطة الفردية أو تقرير الملاحظات".

"بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الثقة بالنفس وإن كانت لديه موهبة يخجل أن يظهرها، وفيما يتعلق بالتشخيص فإنه في الغالب يركز على جوانب الضعف".

"نعم، صعوبات التعلم تحجب الموهبة، وأيضا الموهبة أحياناً تحجب صعوبات التعلم، وفيما يتعلق بالمشكلات والتشخيص: أحد أهم النقاط التي يجب التركيز عليها أثناء التشخيص هي نقاط القوة لأن تحديدها يساهم في تقديم خبرات تعلم فعالة".

"صعوبات التعلم ممكن أن تحجب الموهبة ولا يكتشفها المعلم إلا من خلال التشخيص المستمر للطالب".

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف استجابات المشاركين على هذا السؤال على النحو التالي:

تأثير صعوبات التعلم على الموهبة: تشير غالبية الاستجابات إلى أن تركيز المعلم على جوانب الضعف يمكن أن يحجب ظهور الموهبة، وأن الموهبة تحتاج إلى ملاحظة وتطوير من خلال تحديد نقاط الضعف والقوة معاً وتقديم الدعم اللازم لكل جانب.

الكشف عن الموهبة: تضمنت الاستجابات على أن الاهتمام فقط بصعوبات التعلم يمكن أن يعيق الكشف عن الموهبة. بالإضافة إلى أن ضعف الثقة بالنفس الشائع بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعد عاملا معيقا لظهور مواهبهم في الغالب.

التركيز على تطوير جوانب القوة: تتضمن الاستجابات أهمية توجيه التركيز على جوانب القوة وبذل الجهود من قبل المعلمين من أجل تطويرها، معاً وبنفس مستوى الاهتمام بجوانب الضعف لتحقيق خبرات تعمل أكثر كفاءة في المعالجة والتطوير.

الاستجابات في هذا الجانب متوافقة مع ما تضمنته توصيات الدراسات العلمية السابقة بشأن رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تأكيد على التدخلات القائمة على جوانب القوة لديهم مع تعزيز الدافعية ومهارات التعلم وتوفير الدعم التوجيهي النفسي للتغلب على المشاعر السلبية والعقبات التي قد تشكلها جوانب الضعف بالتعاون البناء بين المدرسة والمنزل، بالإضافة إلى التنويع في برامج التدخلات وفق الاهتمامات مع التقويم المستمر لإجراء التكييفات المناسبة ومواكبة التطور في متغيرات كل حالة باعتبار أن كل فرد من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمثل حالة استثنائية خاصة في حد ذاته قد تتطلب تدخلات فردية خاصة (Kircher-Morris, 2021).

البعد الخامس: وجود طلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مؤشرات لموهبة والإجراءات المتخذة حيالهم.

ولهذا البعد تم توجيه السؤال الرئيسي التالي: من خلال ممارساتك الميدانية هل سبق ولاحظت أحد طلاب ذوي صعوبات التعلم لديه مؤشرات الموهبة.. في أي مجال كانت؟ وما هي الإجراءات التي اتخذتها؟ وقد أشار أكثر من نصف المشاركين وعددهم (8) أي ما نسبته (53٪) إلى

أنه خلال مسيرتهم المهنية قد ظهرت لهم مؤشرات مواهب ضمن الطلبة ذوي صعوبات التعلم شملت قدرات الإلقاء والرسم ولعب كرة القدم، وأكدوا على أنهم اتخذوا الإجراءات المناسبة لتوجيه هذه المواهب نحو تنميتها ودعمها، وذلك من خلال التواصل مع أولياء الأمور لمناقشة الموهبة المكتشفة ووضع خطة فردية تحتوي على أهداف محددة وخطوات عمل قابلة للقياس تشمل توجيه الدعم التعليمي نحو تطوير الموهبة، بما في ذلك إعطاء المزيد من الأنشطة المناسبة لطبيعة ومستوى الموهبة والتوجيه إلى دورات خاصة بمجال الموهبة. كما أكد المشاركون أيضاً على أهمية التعاون مع معلمي المجالات المختلفة أو المعلمين المختصين بالموهبة ومراقبة تقدم الطالب وتقييم النجاح في تطوير الموهبة، مع الحرص على توفير الدعم النفسي للطالب لبناء الثقة بالنفس وتشجيعه على الاستمرار في تطوير موهبته. فيما يلي إيراد اقتباسات نصية من ردود بعض المشاركين:

"نعم كان هناك طالب يحب حفظ القصائد والمشاركة في الإذاعة المدرسية باستمرار، رغم ضعف القراءة لديه إلا أن يتميز بإلقاء جيد، لفت انتباه معلم الصف ومشرف الإذاعة إلى ضرورة تبني هذه الموهبة والحرص على استمراره في المشاركة في الإذاعة المدرسية".

"نعم كان لدي بعض الطلاب في منتخب المدرسة لكرة القدم، وكان لدي طالب له صوت مميز في الإنشاد وتلاوة القرآن وأصبح يشارك في الإذاعة الصباحية باستمرار".

"نعم لاحظت أن بعض الطلاب لديه مواهب في كرة القدم والرسم، والإجراء المتخذ هو التركيز على موهبة الطالب من خلال دعمه وتعزيزه لتطويرها".

"غالبية الطلاب لديهم الموهبة والحب للمجال الرياضي، يتم توجيهه لمعلم التربية البدنية وإشعاره بهذا الاهتمام مما يساهم في حصول عدد من الطلبة على مراكز متقدمة في الدوري المدرسي".

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف الاستجابات حول هذا السؤال على النحو التالي:

اكتشاف المواهب الأدائية: تضمنت الاستجابات إلى اكتشاف مواهب في مجالات أدائية عدة منها الإلقاء، الرسم، بالإضافة إلى الموهبة في المجال الرياضي.

دعم وتشجيع المواهب: أكد المشاركون على دعم المواهب على اختلافها سواء في الإلقاء، أو الرسم، أو الموسيقى، أو كرة القدم

توجيه المواهب نحو معلمي المجالات: أكد المشاركين على ضرورة توجيه المواهب إلى المعلمين المختصين بمجال الموهبة التي يتم اكتشافها لدى الطلبة.

الاهتمام بالمجال الرياضي: أشارت الردود إلى أن هناك الكثير من المواهب التي تتعلق بمجال الرياضة وخاصةً كرة القدم.

الاكتشاف المبكر للمواهب واتخاذ الإجراء المناسب: تضمنت الاستجابات تأكيد على ضرورة اكتشاف مواهب الطلاب في وقت مبكر، حتى عندما تكون هناك صعوبات

تعلم معينة، وتوجيهها إلى المعلمين المختصين.

نستنتج مما سبق أن توجيه الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو اكتشاف وتطوير مواهبهم يعتبر أمرًا أساسيًا، ومن المهم تشجيع المعلمين وأولياء الأمور على التعاون وتقديم الدعم اللازم للطلاب في تطوير مهاراتهم والاستفادة من مواهبهم، سواء كانت في المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية، وهذا يمكن أن يسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب ومساعدتهم على التميز رغم تحديات التعلم التي تواجههم.

البعد السادس: الاستراتيجيات المستخدمة مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ولهذا البعد تم توجيه السؤال التالي: هل تستخدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات تهدف إلى تعزيز مواطن القوة لديهم، ما هي بعض هذه الاستراتيجيات؟ وقد تضمنت الردود أن غالبية المشاركين في الدراسة وعددهم (13) أي ما نسبته (86,6٪) يستخدمون بعض الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز مواطن القوة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك لمساعدة الطلاب على اكتشاف مواطن القوة لديهم وتطويرها. حيث أكد المشاركون أنه من خلال تعزيز مواطن القوة، يمكن للمعلمين تحفيز الطلاب لتحقيق نجاحات أكبر في مجالات تفوقهم، سواء كان ذلك في المجال الأكاديمي أو في الجوانب غير الأكاديمية، وأن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تكون مفيدة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم. كما أكد المشاركون على أن تطبيق هذه الاستراتيجيات يعتبر ضروريًا للكشف عن أي مواهب خفية، وأن عدم تشجيع مواطن القوة لديهم قد يؤدي إلى تقلصها، مما يؤثر سلبًا على تطورهم بشكل عام. ولذلك، يجب على المعلمين أن يكونوا مدركين لأهمية تعزيز مواطن القوة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم واعتماد استراتيجيات تنمي مهاراتهم وتساعدهم في الوصول إلى إمكانياتهم الكامنة، وبالتالي المساهمة في بناء ثقة الطلاب بأنفسهم وتحفيزهم لتحقيق النجاح في مختلف جوانب حياتهم التعليمية والشخصية. وفيما يتعلق بالأمثلة على الاستراتيجيات المستخدمة فأفاد الغالبية باستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية الهادفة الشاملة لتعزيز جوانب القوة مما يجعل ممارسات الدعم الايجابي تكون ضمنية في استراتيجية التعليم الأساسية لأي موضوع. والتالي اقتباسات نصية لبعض الردود حول هذا السؤال:

"أحياناً مثل استراتيجية تعليم الأقران واستراتيجية الطالب المعلم".

"نعم، أن يقف الطالب أمام السبورة ويشرح المهارة التي أتقنها من خلال تدريس المجموعات".

"نعم، من الاستراتيجيات التي تهدف غلى تعزيز مواطن القوة لديهم استخدام صندوق المفاجآت الذي تحتوي على كروت من الكلمات وهدية تشجيعية، لإشعار الطالب بالإنجاز والثقة بالنفس".

"نعم بكل تأكيد في المجال الرياضي توجيهه أكثر لهذا المجال وعمل لوحة إعلامية بسيطة في هذا المجال".

"نعم، مثل استخدام الصورة التي من خلالها يتحدث الطالب عن الصورة وما تحويها من شخصيات أو معلومات حياتية".

ويمكن تصنيف استجابات المشاركين على أنها تدور حول عدة ممارسات ضمنية في استراتيجيات التدريس العامة، ولكن الأكثر وضوحا تمثلت في: استراتيجيات تعليم الأقران والطالب المعلم، حيث أفاد بعض المعلمين أنهم يستخدمون استراتيجيات تعليم الأقران والسماح للطلاب بشرح المفاهيم لزملائهم لتعزيز جوانب القوة لديهم وتحقيق التفاعل الفعال مع بعضهم البعض. الاستراتيجية الثانية كانت من خلال أداة صندوق المفاجآت، وهنا أفاد البعض باستخدام هذه الممارسة المتمثلة في إعداد صندوق يحتوي على كروت تتضمن كلمات تحفيزية أو تحديات وهدايا لتشجيع الطلاب، مما يساهم في تعزيز الثقة بالنفس والإنجاز لدى الطلاب. بالإضافة إلى الممارسات التقليدية في دعم الموهبة، حيث أفاد بعض المعلمين إلى أنهم يستخدمون طرقًا تقليدية لدعم الموهبة، مثل إعطاء الإرشادات والتوجيهات الشفهية.

نستنتج مما سبق أن تعزيز مواطن القوة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم له مكانة وتقدير من قبل عينة الدراسة، مما يعكس الرؤية الشاملة للمعلمين حيال الاحتياجات الفردية للطلاب بما يعزز تطور قدراتهم وثقتهم بأنفسهم، وهذا يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكنهم النمو والتفوق في مختلف المجالات، سواء كان ذلك في المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية مثل المجالات الفنية أو الرياضية. النتائج في هذا الجانب متفقه مع تضمنته الأدبيات وتوصيات الدراسات السابقة فعلى سبيل المثال الدراسة التي نفذها كلٌّ من جوسيفون وميهرينبيرج وولفجانج (Josephson, Mehrenberg & Wolfgang, 2018) للتعرف على الإستراتيجيات والأساليب المستخدَمة مِن قِبَل المعلمينَ لتقديم الدعم للموهوبين من ذوي صعوبات التعلُّم، حيث تضمنت الاستراتيجيات: تحديد نقاط القوة وتلبية الاحتياجات في ضوءها، دعم الاحتياجات العاطفية والاجتماعيَّة، والتعاون والتواصل لتقديم المساعَدة والدعم المناسب للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، كما أكدت الدراسة على أن التعاون بين المعلِّمين يُساهِم في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب مع ضرورة مراعاة ضرورة الفُرُوق الفرديَّة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية ضمن الفئة نفسها.

البعد السابع: التوصيات لمساعدة المعلمين على الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ولهذا البعد تم توجيه السؤال التالي: ما هي أبرز التوصيات التي ترى أنها تساهم في مساعدة المعلمين على الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم؟ وقد أشار جميع أفراد الدراسة والبالغ عددهم (15) فرد أي بنسبة (100٪) إلى أنه لتحسين قدرة المعلمين على الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ينبغي تكثيف الجهود في التوعية بأهمية هذه الفئة وتقديم برامج تدريبية تشمل معلمي التعليم العام بالإضافة إلى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يجب تعزيز التوجيه والدعم للمعلمين لتنمية المواهب وحثهم على توجيه الطلاب نحو الاختبارات والأنشطة المناسبة لقياس مواهبهم. وقد أكد المشاركون أيضاً على أهمية تنويع أساليب تقديم المواد التعليمية وتشجيع الطلاب على التحدث بحرية عن اهتماماتهم ومواهبهم. وقد تمت الإشارة أيضاً إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام مقاييس تشخيصية متعددة مخصصة لهذه الفئة، بالإضافة إلى توجيه الاهتمام نحو الأنشطة اللاصفية التي تمكن من اكتشاف المواهب في المجالات المختلفة لدى الطلاب. وأكد جميع المعلمون المشاركون أيضاً على أن هذه الخطوات ستساهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب كعاملة رئيسي مؤثر في تنمية مواهبهم رغم صعوبات التعلم التي تواجههم.

وفيما يلي اقتباسات نصية من ردود بعض أفراد العينة على هذا السؤال:

"التوعية بهذه الفئة المهملة، تكثيف البرامج التدريبية، إضافة فقرات في التقييم والتشخيص تفي بهذا الجانب".

"تنمية المواهب وعدم إهمالها وتحويل الطالب إلى الموجه الطلابي لقياس المواهب وإجراء الاختبارات المناسبة له".

"أن يكون هناك أنشطة لاصفية مختلفة (اجتماعية، رياضية، إبداعية وغيرها)، ومن خلالها تلاحظ الجوانب المتميزة للطلاب".

"أن نبين لمعلمي التعليم العام أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكونوا من فئة الموهوبين".

"الجلوس مع الطلاب وجعلهم يتكلمون بكل أريحية عن حياتهم اليومية وعن هواياتهم المفضلة".

"تحديد المقاييس التشخيصية الخاصة بهذه الفئة وتدريب المعلمين عليها".

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف استجابات المشاركين حول هذا السؤال إلى ما يلي:

التوعية والتدريب: أشار غالبية المعلمين المشاركين في الدراسة إلى ضرورة زيادة الوعي بأهمية التعرف على هذه الفئة وتكثيف البرامج التدريبية للمعلمين، وإمكانية أن يشمل التدريب كيفية تحديد الموهبة والصعوبات التعلمية وكيفية التعامل معها.

تنمية المواهب متعددة المجالات: أكد غالبية أفراد الدراسة على ضرورة تنمية المواهب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف مجالاتها وعدم تجاهلها، وتوجيه الطلاب نحو الاختبارات المناسبة لتقييم مواهبهم وقدراتهم.

الأنشطة اللاصفية: أشار غالبية أفراد الدراسة إلى أنه يمكن تعزيز الاكتشاف والدعم للمواهب من خلال إقامة

أنشطة مدرسية متنوعة خارج الصف تشمل النواحي الاجتماعية والرياضية والإبداعية.

التواصل: أكد غالبية أفراد الدراسة على أن المعلمين يتوجب عليهم الجلوس مع الطلاب وجعلهم يشعرون بالراحة في التحدث عن حياتهم واهتماماتهم، وهذا يمكن أن يساعد في كشف المواهب والاهتمامات الخفية.

المقاييس التشخيصية المتعددة: كما أشار غالبية أفراد الدراسة إلى ضرورة تصميم مقاييس تشخيصية متعددة شاملة للمواهب المحتملة خاصة لهذه الفئة وتدريب المعلمين على استخدامها.

ويمكن الاستنتاج مما سبق أن تعزيز كفايات المعلمين في الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعد خطوة ضرورية ومهمة، ويتعين تكثيف الجهود في توعية المعلمين وتوجيههم نحو كيفية التعامل مع هذه الفئة المهمة من الطلاب؛ إذ يجب تقديم برامج تدريب ودعم فعال يتضمن استخدام مقاييس تشخيصية خاصة لتحسين قدرات المعلمين على اكتشاف المواهب الكامنة لدى الطلاب وتحفيزهم لتطويرها مع تحييد أثر صعوبات التعلم التي يواجهونها. هذا الاستنتاج متوافق مع ما أكدت عليه دراسات سابقة عديدة (السميري، 2021؛ البخيت وعيسى، 2012؛ Alsamiri, 2024).

البعد الثامن: الرؤية الاجمالية حول واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ولهذا البعد تم توجيه السؤال التالي: ما هي وجهة نظرك الإجمالية حول واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان؟ وقد أشار جميع المشاركين في الدراسة وعددهم (15) وبنسبة (100٪) أن عمليات الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان يواجه تحديات ونقص في الاهتمام والتوجيه، حيث يرون أن هذه الفئة من ذوي الاستثنائية المزدوجة تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والدعم. وقد تضمنت استجابات المعلمين أن ممارسات الكشف عن الموهوبين من هذه الفئة ليست بالمستوى المأمول، ويتعين تطوير استراتيجيات تعزز من فرص ظهور المواهب المحتملة وتطويرها، وتوجيه الاهتمام نحو هذه الفئة الخاصة بشكل أكبر.

كما تضمنت نتائج المقابلات أيضًا إشارة إلى أن المعلمين لديهم استعداد لزيادة الاهتمام بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المستقبل، كما تم التأكيد على وجود مبادرات جيدة تستحق الإشارة ورفع مستوى الاستفادة منها، مثل مركز الأمير محمد بن ناصر للخدمات المساندة للتربية الخاصة، والذي يسعى لتقديم الدعم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.

وفيما يلي اقتباسات نصية لبعض الردود الواردة حول هذا السؤال:

"بحكم العمل الميداني والنقاشات مع زملائي المعلمين أرى أن الواقع أقل من المأمول وأن هذه الفئة تستحق الكثير من الاهتمام".

"يوجد قصور في الكشف عن الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم".

"الاهتمام والدعم للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم قليل جدا، وأتمنى في المستقبل التوسع في برامج صعوبات التعلم وتهيئة بيئة مناسبة لهم وإبراز قدراتهم ومواهبهم".

"لا يوجد اهتمام واضح بهذه الفئة تماماً لأنها فئة دقيقة جدا أو تحتاج إلى برامج توعية مكثفة جدا".

"تقديم خدمات في مركز الأمير محمد بن ناصر للخدمات المساندة للتربية الخاصة، تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب الموهوبين (كشف – رعاية – إثراء) في بعض مدارس منطقة جازان".

"المحيط بالطالب هو المحور الأساسي لاكتشاف هذه الموهبة والمجالات المستهدفة في برامج داخل المدارس وخارجها".

ومن خلال تحليل الاستجابات حول هذا السؤال، يمكن استنتاج الآتي حول الواقع الإجمالي المرتبط بالكشف والرعاية للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان:

– وجود إدراك عام بأن واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان يحتاج إلى تحسينات إضافية، وأن هذا الفئة من الطلاب يستحقون المزيد من الاهتمام والدعم.

– محدودية إجراءات وأدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى عدم تقديم الرعاية اللازمة.

– توجد استعدادات لزيادة الاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المستقبل، وتوفير بيئة مناسبة لهم للكشف عن مواهبهم ودعم تطويرها.

– هناك تحديات تواجه عمليات تحسين واقع هذه الفئة الخاصة من ذوي الاستثنائية المزدوجة تشمل المعتقدات الخاطئة لدى بعض الممارسين على مستوى الإدارة والتدريس حول وجود موهبة متزامنة مع صعوبات في التعلم مما يؤدي إلى نقص الاهتمام وصعوبة توجيه الجهود نحو الكشف والرعاية الفعالة.

– وجود مبادرات المشجعة في المنطقة مثل أنشطة وجهود مركز الأمير محمد بن ناصر للخدمات المساندة للتربية الخاصة.

– التأكيد على ضرورة زيادة الأنشطة والبرامج الملموسة لدعم هذه الفئة خارج نطاق المدرسة.

– واقع الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان بشكل عام يحتاج إلى تعزيز للممارسات والمبادرات الواعدة في هذا الجانب مع العمل على توفير الدعم اللازم للمعلمين من خلال التدريب والتسهيل لمهامهم في الكشف والرعاية لهذا الفئة من الطلاب.

نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة نجدها متفقة أيضاً في مضمونها مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات

الحالية في تأكيد الوعي العام المرتفع حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما ورد في دراسة السميري (2021)، على سبيل المثال، والتي تضمنت إدراكات المعلمين بمستوى مرتفع للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أكدت نتائج الدراسة الحالية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو تقديم الرعاية اللازمة لهذا الفئة لتطوير قدراتهم الكامنة في أي مجال تظهر فيه، على الرغم من التحديات التي يواجهونها في عمليات الكشف والرعاية، وبالتالي تظهر الحاجة إلى دعم المعلمين مع توفير برامج تأهيل وتدريب أوسع في هذا الجانب وهو متوافق ما تضمنته عدد من الدراسات السابقة (السميري، 2021؛ Josephson, Mehrenberg & Wolfgang, 2018; Alsamiri, 2024)

الاستنتاجات والتوصيات:

تضمنت نتائج الدراسة الحالية على وجود وعي عام إيجابي بين أفراد عينة الدراسة (المعلمون الممارسون المختصون في صعوبات التعلم) حول الموهبة ورعاية الموهوبين، مع اتجاهات إيجابية داعمة لعمليات الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت النتائج أيضا إلى جهود عملية من المعلمين في الكشف والرعاية لهذا الفئة، ولكنها غير رسمية وغير منتظمة مما يفقدها الأثر المأمول. وتضمنت استجابات المشاركين أيضاً تأكيد على وجود استعداد لدى غالبية المختصين الممارسين لزيادة الجهود نحو تطبيق ممارسات أكثر فعالية في الكشف والرعاية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع ضرورة توفير السياسات الداعمة وتلبية الاحتياجات الضرورية للمعلمين والمختصين كالتأهيل والتدريب وتوفير المقاييس والتنظيم الوقتي لمهمات المعلمين المتعددة لضمان كفاءة التنفيذ وجودة المخرجات.

في ضوء ما سبق ومن خلال نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص المقترحات والتوصيات التالية:

- رفع مستوى الدعم الطلابي الشامل الذي يعترف بتنوع المواهب بين الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- تنظيم ورش عمل وجلسات توعية للمعلمين وأولياء الأمور حول كيفية الكشف والتعرف على مواهب الطلاب بشكل عام والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

- تقديم إرشاد ودعم منتظم ممتد للطلاب لمساعدتهم في استكشاف مواهبهم وتوجيههم نحو تطويرها.

- تحسين الموارد والتسهيلات اللازمة للمعلمين من أجل فعالية أكبر في دعم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- تفعيل أدوار المراكز المتخصصة لتنفيذ عمليات الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين.

- توسيع نطاق الدراسات التشخيصية بنظام دراسة الحالة للكشف الميداني عن الموهوبين من فئة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربيَّة:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية*. مكتبة الأنجلو.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2012). *الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم اكتشافهم رعايتهم مشكلاتهم*. دار الكتاب الحديث.

البخيت، صلاح؛ وعيسى، يسري (2012). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 13(4)، 307 -332.

البلوي، وليد؛ والمومني، رندة (2016). سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، 35(169)، 639-671.

جابر، وصال (2012). الطلبة الموهوبون ذو صعوبات التعلم وكيفية إكسابهم الاستراتيجيات التعليمية. *مجلة دراسات تربوية*،17، 185-216.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2016). *الموهبة والتفوق*. دار الفكر.

الجغيمان، عبدالله (2021). *مزدوجي الاستثنائية: مواهب مخفية*. الموسوعة الشاملة للإعاقة (المجلد الرابع). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الجغيمان، عبدالله (2019). *الدليل العلمي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسيا وأكاديميا*. قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

الجهني، فايز (2010). *مناهج وبرامج الموهوبين تخطيطها تنفيذها تقويمها*. دار الحمد.

الحروب، أنيس (2012). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* (31)،31-60.

دبابنة، خلود؛ والعطية، أسماء (2015). *الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات*. المؤتمر الدولي الثاني حول رعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

الدسوقي، إيناس؛ وإسماعيل، سهير (2019) أساليب رعاية الموهوبين من ذوي الهمم. *مجلة التربية بدمياط* (73)90- 114.

الزيات، فتحي (2002) المتفوقون *عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. دار النشر للجامعات.

ستيرنبرغ، روبرت؛ وديفيدسون، جانيت (2013) *مفاهيم الموهبة* (نقله للعربية داود القرنة، خلود دبابنة، أسامة البطاينة). العبيكان.

السليمان، نورة (2014). المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات بمدارس الدمج بمدينة الرياض. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. 9(1)، 1-27.

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. (18) 19-49.

الصمادي، جميل. (2015). *الموهوبون ذوو الإعاقات*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات.

عامر، طارق. (2009). *الاتجاهات الحديثة للموهوبين والمتفوقين اكتشافهم خصائصهم رعايتهم*. المكتبة الأكاديمية.

عبدالله، عادل محمد (2003). *الأطفال الموهوبين ذوو الإعاقات*. دار الرشد.

علي، محمد النوبي (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عيسى، أسيا محمد. (2018). *المنهج المدرسي وبرامج تعلم الموهوبين*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب (2005). *الموهوبون والمتفوقون*. دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى (2012). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

اللالا، صائب كامل؛ واللالا، زياد كامل (2014). *المدخل إلى الموهبة والتفوق والإبداع*. مكتبة المتنبي.

النافع، عبدالله؛ والقاطعي، عبدالله؛ والضبيان، موسى؛ والحازمي، مطلق؛ والسليمان، الجوهرة (1999). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. اللجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية.

النبهان، موسى. (2015). *دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين*. مركز حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء العلمي المتميز.

ودعاني، ماجد (2020) تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين: استقصاء تحليلي للممارسات التعليمية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 13(1)، 51-78.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2015). *دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم*. وكالة الوزارة للتعليم العام. الرياض.

ويب، جيمس؛ وغور، جانيب؛ وأمنيد، ادواردر؛ ودي فرايز، ارلين. (2012). *دليل الوالدين في تربية الأطفال الموهوبين*. (نقله للعربية شفيق علاونة). العبيكان.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

Alsamani, Omar (2023). The development of innovation for the creatively gifted: A phenomenological study of the lived experiences of successful outstanding innovators. *International Journal of Educational Sciences*, 41(1-3): 70-81

Alsamiri, Yasir. (2024). Enhancing elementary school teachers' competence in recognizing and supporting gifted students with learning disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Education*. 1-7

Brody, L.E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning Disabilities* 30, 282-297

Creswell, J.; Poth, C. (2018) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 65-74.

Krisher-Morris, E. (2021). *Teaching twice-exceptional learners in today's classrooms*. Free Sprit.

Krochak L, Alberta C, and Ryan T. (2007) The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*. 22 (3), 44-53.

Merriam, S.; Tisdell, E. (2016) *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass-Willey.

Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners:

Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230.

Robinson. A.; Shore, B.; Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education*. Routledge

MCcoach, D.B.; Kehel. K.; Bray, M.; Siegle, D. (2001). Best practices in identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.

Wormald, C. (2009) *An enigma: barriers to the identification of gifted students with a learning disability*. Doctor of Philosophy Dissertation, University of Wollongong.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (33)، ص ص 151 - 194، الرياض (2024م/ 1446هـ)

مستوى الخدمات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية المقدّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم

أ. عبد العزيز محمد سعيد الغامدي[1]، ود. فيصل بن الأشعل الحسيني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الخدمات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز، وإلى أي مدى يختلف مستوى تلك الخدمات تبعًا لنوع الإعاقة، والتخصص العلمي، والمستوى الجامعي، والمستوى العلمي للوالدين، والوضع الاقتصادي للأسرة، من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. وقد اتبعت الدراسة المنهج المسحي، واستخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من الطلاب ذوي الإعاقة الحركية، والجسمية، والبصرية، والسمعية، وصعوبات التَّعلُّم، واضطراب طيف التوحد (n=275) من الذكور. وأظهرت النتائج أن مستوى الخدمات الإدارية والاجتماعية والأكاديمية كان متوسط إلى منخفض. في حين كان مستوى الخدمات الاجتماعية أعلى نسبيًّا من باقي الخدمات، فيما أظهرت النتائج أن مستوى الخدمات الأكاديمية هو الأقل بالمقارنة بالخدمات الأخرى. وكشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الخدمات تبعًا لنوع الإعاقة؛ لصالح ذوي الإعاقة الحركية والجسمية، والمستوى الجامعي؛ لصالح الطلاب في المستويات المتقدمة، والمستوى العلمي للوالدين؛ لصالح الحاصلين على درجة بكالوريوس فأعلى، في حين لم تظهر فروق تُعزَى لمُتغيِّر التخصص الجامعي أو المستوى الاقتصادي للأسرة. وتعدّ هذه الدراسة إحدى الدراسات القليلة التي تناولت أبرز أبعاد الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، والدراسة الوحيدة التي شملت غالبية الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز. وأوصت الدراسة بضرورة تجويد كافة الخدمات التي تقدمها الجامعات، والتركيز على الخدمات الأكاديمية، كما اقترحت أن تركز الأبحاث المستقبلية على حوكمة الخدمات التي تقدمها الجامعات لأولئك الطلاب؛ لضمان جودة مخرجات البرامج الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة، الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة.

The level of administrative, academic and social services provided to students with disabilities at King Abdulaziz University from their points of view

Mr. Abdulaziz Mohammed Saeed Al-Ghamdi[1], and Dr. Faisal Alashal F. Alhusayni[2]

Abstract: This study aimed to determine the extent of administrative, academic, and social services provided to students with disabilities at King Abdulaziz University, and to what extent these services impacted by the type of disability, academic major, academic year, parents' education, as well as the socioeconomic status of families, from the students' points of view. This survey study used the questionnaire as a tool for data collection. The sample consisted of male-students with visual, motor/physical, hearing, and learning disabilities, and students with autism spectrum disorder (n=275). The results showed that the extent of all services was provided at middle to low level, as the social services was relatively higher than the rest of other services, whereas the academic services was the lowest. The results revealed significant differences in the extent of services based on the type of disability in favor of students with physical/motor disabilities, the academic year in favor of advanced students, and the parents' education in favor of those with a bachelor's degree or higher, while no significant differences found due to academic major or the socioeconomic status. This study is one of the few studies that focused on the most important domains of services provided to students with disabilities in higher educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, and the only study that included most students with disabilities at King Abdulaziz University. The study recommended improving all services provided by universities focusing on academic services. Future suggestions indicated that research should focus on governance the services provided by universities to these students to ensure the quality of academic program's outputs.

Keywords: Services Provided to Students with Disability, Students with Disabilities in Higher Education, Support Provided to Students with Disabilities.

---

(1) طالب ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: E-mail: Asalghamdi0001@stu.kau.edu.sa

(2) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: E-mail: falhusayni@kau.edu.sa

(1) Master Student at the Department of Special Education/ Faculty of Education/ King Abdulaziz University.

(2) Assistant Professor at the Department of Special Education/ Faculty of Education/ King Abdulaziz University.

مقدمة الدراسة:

في ظل الاهتمام الدولي الكبير بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة، والجهود الدولية الكبيرة نحو تحقيق متطلبات القرن الواحد والعشرين، التي واكبها تطور متسارع في مختلف حقول المعرفة؛ أصبحت رعاية هؤلاء الأفراد مقياسًا مهمًا للحكم على تقدم الأمم والمجتمعات الإنسانية أخلاقيًا وعلميًا واقتصاديًا (Bakri, 2019). ومع انطلاق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ تبيّن أن هناك جهودًا جادة تسعى لمواكبة التوجهات العالمية الحديثة فيما يخصّ رعاية أولئك الأفراد، عبر توفير كافة الخدمات المُقدَّمة لهم وتجويدها، كمبادرات الاستراتيجية الوطنية لتعليم هؤلاء الطلاب وفق أحدث الممارسات العالمية الفعالة (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). ورغم أن عددًا من الدراسات أشادت بالجهود الكبيرة التي بُذلت في المملكة العربية السعودية بالسنوات الماضية، والتي تضمّنت استحداث عدد كبير من البرامج الخاصة بتقديم الخدمات التربوية لمختلف فئات الأفراد ذوي الإعاقة بجميع مراحل التعليم – بما في ذلك التعليم العالي– بقيت هناك بعض التحديات التي أثرت في جودة تلك الخدمات، خصوصًا في الجامعات (العتيبي والسرطاوي، 2012). لاسيما وأن تجربة الدراسة الجامعية قد تُشكّل تحديًا نفسيًا واجتماعيًا وتربويًا كبيرًا على أولئك الطلاب إذا لم تتم بشكل علمي؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور مشاكل نفسية، كالإحباط، والشعور بالعجز، وعدم الرضا، وعدم الشعور بالأمان (النجار، 2013؛ العتيبي والسرطاوي، 2012).

ومع أن المملكة العربية السعودية بذلت جهودًا كبيرة في رعاية الأفراد ذوي الإعاقة وتعليمهم، وتقديم الخدمات المختلفة لهم على مدى سنوات ماضية؛ إلا أن هناك بعض التحديات التي قد تواجههم عند التحاقهم بالجامعة وإعدادهم لسوق العمل (العتيبي والسرطاوي، 2012). وذكرت بعض الدراسات وجود نقص في الكوادر المؤهلة، والقادرة على الاستجابة للاحتياجات الخاصة والمتنوعة لأولئك الطلاب في أغلب الأقسام العلمية بالجامعات، إضافة إلى صعوبة حصولهم على الخدمات والتسهيلات المناسبة لطبيعة إعاقاتهم (الدويش، 2012). الأمر الذي يؤكد ضرورة وجود خدمات خاصة بهم في مؤسسات التعليم العالي، سواء لدرجة البكالوريوس أو للدراسات العليا (Abed & Shackelford, 2020). وتشير بعض الدراسات إلى أن تجربة أولئك الطلاب في بعض الجامعات السعودية تعدّ تحديًا حقيقيًا لنسبة كبيرة من الطلاب، حيث إنهم يشعرون بعدم تعاطف أعضاء هيئة التدريس مع احتياجاتهم الخاصة (Bakri, 2019). وبناء على ما سبق؛ تتضح أهمية تسليط الضوء على مستوى الخدمات الإدارية، الأكاديمية، والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي؛ بهدف الارتقاء بها، وبما ينعكس إيجابًا على صقل شخصيات أولئك الطلاب، ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، الذي سيعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع.

مشكلة الدراسة:

أشارت دراسة Winebrenner & Brulles (2011)، إلى أن بعض أعضاء هيئة تدريس قد لا يستخدمون أساليب التَّعلُّم وطرق التدريس التي تتناسب مع القدرات والتفضيلات الشخصية للطلاب ذوي الإعاقة في القاعات التعليمية، واعتمادهم على طرق التدريس التقليدية؛ مما يؤدي إلى حصولهم على فرص تعليمية أقل مقارنةً مع أقرانهم من طلاب التعليم العالي؛ مما يؤثر سلبًا في تطورهم الأكاديمي. كما بينت بعض الدراسات أن هناك قصورًا في معظم الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة من جهة، وعدم ملاءمتها لمختلف فئاتهم من جهة أخرى؛ الأمر الذي يشير إلى ضرورة الاهتمام بالخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة وتفعيلها وتنوعها، وليس الاهتمام بتوفير تلك الخدمات فقط؛ لضمان توافقها مع ميول الطلاب ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتحقيق الاستفادة منها (الخشرمي، 2011؛ Accardo, 2017). وعليه فإن هذا الأمر يتطلب تطوير مستوى الخدمات الخاصة بهم في الجامعات من خلال توفير الكوادر البشرية المؤهلة؛ للاستجابة لاحتياجاتهم المختلفة، ومن خلال تجهيز البيئة المكانية والاجتماعية، وتوفير كافة الخدمات التعليمية والأجهزة المساعدة، وإزالة كافة التحديات التي قد تواجههم داخل الجامعات (أبو تاية وآخرون، 2017).

ولكون الباحثين من منسوبي جامعة الملك عبد العزيز بكلية التربية في قسم التربية الخاصة ومن أعضاء نادي سفير للتربية الخاصة الذي يعنى بتقديم الخدمات الإدارية، والأكاديمية، والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة؛ فإن هذا فرض تعايشهما مع العديد من الطلاب ذوي الإعاقة؛ مما كشف عن وجود بعض التحديات التي تحول دون استفادة أولئك الطلاب من الكثير من الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي توفرها الجامعة، والتي قد تؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي، وتكيفهم النفسي والاجتماعي، وثقتهم بأنفسهم، وتقدير ذواتهم، خصوصًا وأن نسبتهم في جامعة الملك عبد العزيز تعدّ الأعلى بين الجامعات السعودية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020). ونظرا لأهمية تكامل الجهود المقدمة لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز، ظهرت أهمية إجراء دراسة بهدف تقييم مستوى الواقع الفعلي لتلك الخدمات، وتقديم نتائجها لصناع القرار في جامعة الملك عبد العزيز للأخذ بها عن إجراء أي تطوير لتلك الخدمات، وبما يحقق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي؛ مما ينعكس على تحسين جودة حياتهم (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). وبناءً على كل ما سبق؛ تبلورت فكرة هذه الدراسة لتحديد مستوى الخدمات الإدارية، الأكاديمية، والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى الخدمات الإدارية، الأكاديمية،

والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظرهم تُعزَى لمُتغيِّر نوع الإعاقة؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيِّر التخصص الجامعي؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيِّر المستوى الجامعي؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيِّر المستوى العلمي للوالدين؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة؟

أهداف الدراسة:

1- التّعرُّف على مستوى الخدمات الإدارية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم.

2- التّعرُّف على مستوى الخدمات الأكاديمية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم.

3- التّعرُّف على مستوى الخدمات الاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم.

4- التّعرُّف على الفروق الدالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، والتي تُعزى لمُتغيِّر نوع الإعاقة، التخصّص الجامعي، المستوى الجامعي، المستوى العلمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من موضوعها، والذي يسعى إلى مواكبة التوجّهات العالمية الحديثة، التي تنادي بضرورة الاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة، وضمان تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين الطلاب من غير ذوي الإعاقة؛ وذلك للإسهام في بناء مجتمعاتهم بما تسمح به قدراتهم، وتحقيق متطلبات القرن 21 (Bakri, 2019). ويتسق هذا مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي أكّدت ضرورة توفير وتجويد كافة الخدمات اللازمة للأفراد ذوي الإعاقة في مختلف جوانب الحياة، التي يأتي في مقدمتها التعليم (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). وفي حدود علم الباحثين، تعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي

تناولت مستوى الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، من خلال محاولة مساعدة المهتمين والباحثين في مجال تعليم ذوي الإعاقة بالجامعات على تجويد الخدمات المُقدَّمة؛ بما يضمن وصولها بالشكل المناسب، وينعكس إيجابًا على نجاح تجربة التعليم الشامل في الجامعات بمختلف ابعادها: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية. وعبر إزالة كافة المعوقات التي تحول دون وصول تلك الخدمات بالشكل المناسب. ومن المؤمل أن يفيد هذا المسؤولين وصنّاع القرار بوزارة التعليم والجامعات في التوسع بتعميم تجربة التعليم الشامل ضمن مؤسسات التعليم العالي، بعد تقديم أفضل الخدمات، وتوفير كل الاحتياجات المناسبة للقدرات المختلفة لهؤلاء الطلاب.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى الخدمات: الإدارية، الأكاديمية، الاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبدالعزيز، من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلاب ذوي الإعاقة من فئات الإعاقة الحركية/ الجسمية، والبصرية، والسمعية، وصعوبات التَّعلُّم، والتوحد، علمًا بأنه أُستبعدت فئة الطلاب ذوي الإعاقات الصحية، كما سيُوضّح ذلك عند وصف العينة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة الحالية خلال العام الجامعي 1442/ 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة Services Provided to Students with Disabilities:

هى مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى دعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات وتجويده، وتشمل: خدمات الانتقال الخاصة، وخدمات الصحة العامة، والتقييم والتشخيص، وعلاج اللغة والكلام، والخدمة النفسية، والعلاج والتأهيل الحسي والبدني، والخدمات الأكاديمية، والإرشاد والتأهيل، وخدمات العمل الاجتماعي، وخدمات التدريب والإرشاد الأسري (البلاوي، 2014). وتُعرّف اجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخدمات: الإدارية والاجتماعية والأكاديمية التي تقدم للطلاب الملتحقين بجامعة الملك عبدالعزيز، وتأتي على شكل تسهيلات وبرامج وأجهزة وغيرها، مما يحتاجه أولئك الطلاب لمواصلة تعليمهم بشكل فعّال، وضمن بيئة أكاديمية تضمن تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب.

طلاب الجامعة ذوو الإعاقة University's Students with Disabilities:

هم أولئك الطلاب الذين يحتاجون إلى مجموعة من

البرامج والتسهيلات الخاصة للنجاح في مرحلة التعليم الجامعي، ويتوزّعون على مجموعة من الفئات التي تسمح قدراتهم بإكمال دراستهم الجامعية، بعد إجراء كافة التكييفات والتعديلات اللازمة؛ للتغلّب على أي احتياج في قدراتهم: الجسمية والعقلية والتربوية وغيرها (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنفون تحت إحدى فئات الإعاقة مثل: (أ) الإعاقة الحركية/ الجسمية، و(ب) الإعاقة البصرية، و(ج) الإعاقة السمعية، و(د) صعوبات التَّعلُّم، و(هـ) اضطراب طيف التوحد في جامعة الملك عبدالعزيز، وتُقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

الإعاقة الحركية والجسمية Motor and Physical Disabilities:

هم أولئك الطلاب الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي و/ أو الهيكل العظمي أو العضلات، وأي مشاكل أو اضطرابات حركية تحرمهم من القيام بوظائفهم بالشكل الطبيعي؛ الأمر الذي يستلزم تقديم برامج تأهيل وخدمات تناسب طبيعة احتياجاتهم (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويُعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنّفون كمعاقين حركيًّا، ويدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، ولديهم خلل في واحد أو أكثر من أعضاء الجسم، التي تؤثر في الحركة والقيام بالمهام المتوقّعة منهم، وتقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

الإعاقة البصرية Visual Disabilities:

هم أولئك الطلاب الذين لديهم قصور في قدرتهم على الإبصار والرؤية، وينقسمون إلى فئتين: المكفوفين وضعاف البصر، ويحتاجون إلى برامج لتأهيلهم وخدمات تناسب طبيعة احتياجاتهم (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويُعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنّفون كمكفوفين أو ضعاف بصر، ويدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، وتُقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

الإعاقة السمعية Hearing Disabilities:

هم أولئك الطلاب الذين لديهم قصور في قدرتهم على السمع بشكل جزئي أو كامل، ويحتاجون إلى برامج تأهيلية وخدمات تناسب طبيعة احتياجاتهم وتلبي قدراتهم، وينقسمون إلى فئتين: الصم، وضعاف السمع (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنّفون كصمّ أو ضعاف سمع، ويدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، وتُقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

صعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities:

هم أولئك الطلاب ممن لديهم مجموعة من الاضطرابات النمائية/ الأكاديمية، ومصحوبة بتباينٍ بين مستوى قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي، والذي لا يعزى إلى أي إعاقة من الإعاقات الأخرى كالإعاقات السمعية، والبصرية، والحركية وغيرها. وقد تكون تلك

الاضطرابات في استخدام اللغة التعبيرية والاستقبالية، أو العمليات الرياضية، وتظهر في القراءة والكتابة والحساب (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويُعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنّفون كذوي صعوبات تعلّم، ويدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، وتُقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية، والاجتماعية.

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

هم أولئك الطلاب الذين لديهم مجموعة من الاضطرابات المعقّدة التي تعوق نمو الدماغ، وتظهر قبل بلوغ الطفل عمر (36) شهرًا، وتكون بدرجات متفاوتة، وتؤثر في قدرات الشخص المختلفة؛ مما يستلزم تقديم خدمات خاصة ومناسبة للطلاب المصابين بهذا الاضطراب (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). ويُعرّفون إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المصنّفون على أنهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، وتُقدّم إليهم مجموعة من الخدمات: الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

التعليم الشامل Incusive Education:

هو أحدث النماذج التربوية العالمية التي تهدف إلى تحقيق مبدأ مساواة فرص التَّعلُّم بين مختلف الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم؛ لضمان حقهم في تلقي كامل الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية اللازمة والمناسبة في القاعة نفسها، والجامعة نفسها، وعبر عضو هيئة التدريس نفسه، على أن يكون ذلك جزء من جهد رسمي تضمن تطبيقه اللوائح والأنظمة التربوية (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2021). ويُعرّف إجرائيًّا بأنه: مجموعة من المعايير والإجراءات: الإدارية والبيئية والأكاديمية، المُصمّمة لمراعاة الاحتياجات المختلفة لكل الطلاب دون استثناء في مؤسسات التعليم العام، مع إجراء كافة التكييفات/ التعديلات اللازمة؛ لاكتسابهم المهارات: الأكاديمية والاجتماعية المتنوّعة بالشكل المطلوب.

الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة Support Provided to Students with Disabilities:

مجموعة من البرامج والاستراتيجيات والخدمات المساندة الإضافية، كالأجهزة المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي؛ بهدف إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة؛ لرفع المستوى الأكاديمي، ونجاح تجربة تعليمهم بشكل فعّال (Peterson et al., 2014). ويُعرّف إجرائيًّا بأنه: كل ما يُقدّم من خدمات ودعم إداري واجتماعي وأكاديمي وغيره؛ مما يجعل تعليم أولئك الطلاب أكثر فعالية وإيجابية، ويسهم في تقليل الفاقد التعليمي، ويحول دون انسحابهم من الجامعة.

مؤسسات التعليم العالي Higher Education Institutions:

هي مؤسسات علمية تعمل على إثراء المعارف، وتطوير التقنيات، وتهيئة الكفاءات، مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات: العلمية والإدارية

والتقنية، وبما يعود بالنفع على المجتمع (Couzens et al., 2015). وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: تلك المؤسسات التي تُعنى بتقديم الخدمات التأهيلية والتربوية للطلاب ذوي الإعاقة لما بعد مرحلة التعليم الثانوي – سواء كانت جامعات، أو معاهد، أو مؤسسات تعليمية ومهنية، أو كليات مجتمع– بهدف إكسابهم المهارات اللازمة؛ للتمكّن من الحصول على فرصة في سوق العمل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

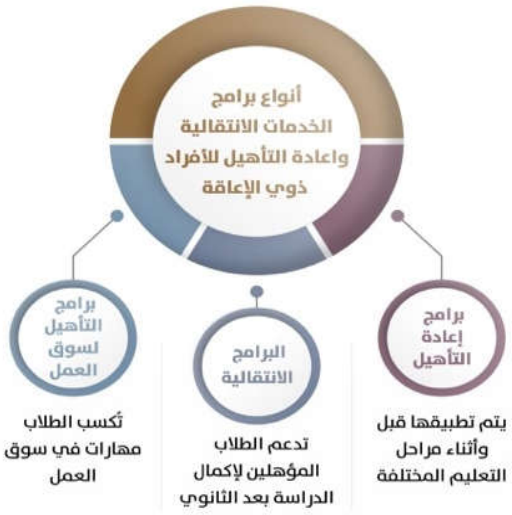
أدركت الكثير من المجتمعات مبكرًا أن الاهتمام ورعاية الطلاب ذوي الإعاقة استثمار استراتيجي؛ سيعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع، ويكون دليلًا على حيوية تلك المجتمعات وتقدمها، التي يسهم كل أفرادها في نهضتها، وبما يتناسب مع قدراتهم (Bakri, 2019). الأمر الذي أدى إلى سنّ العديد من التشريعات واللوائح والأنظمة، التي تؤكد حق أولئك الطلاب في الحصول على الخدمات اللازمة بكثير من دول العالم، خصوصًا بعد الجهود الكبيرة التي قامت بها العديد من الدول للاستجابة لمتطلّبات القرن 21 (Simon, 2020). وفي هذا الإطار، تعدّ المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية التي اهتمت بتقديم الخدمات والرعاية والدعم لكل فئات أولئك الأفراد؛ الأمر الذي جعل عددًا من الجامعات السعودية تبادر بمهمة الارتقاء بالخدمات المُقدَّمة لهم في مؤسسات التعليم العالي. وقد تضمنت رؤية المملكة 2030 مجموعة من الأهداف الاستراتيجية، كتعليمهم بشكل يضمن الاستقلالية والاندماج الكامل والفعّال في المجتمع، وتمكينهم من الحصول على فرص العمل المتنوعة والمناسبة لاحتياجاتهم (Bakri, 2019).

طلاب الجامعة ذوو الإعاقة. تختلف الخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب في مؤسسات التعليم العالي، حيث لا يوجد اتفاق على أنواع محددة من الخدمات ولا آلية تنفيذها، مع وجود تداخل في أدوار الجهات المُقدَّمة لتلك الخدمات (Bakri, 2019). ومع ذلك فأن أغلب الأبحاث التي تناولت موضوع الخدمات المقدمة لأولك الطلاب تركز على ثلاثة أنواع رئيسة من الخدمات، وهي: (أ) الخدمات الإدارية، و(ب) الخدمات الأكاديمية، و(ج) الخدمات الاجتماعية. علما أنه يندرج تحت هذه الخدمات الرئيسية طيف واسع من الخدمات الفرعية، التي رُوعي فيها أن تغطي كافة الجوانب التي تؤثر في التجربة الجامعية لأولئك الطلاب (Chiwandire & Vincent, 2019; Corbran, 2020; Erwin, 2021). وتجدر الإشارة هنا إلى أنه معدلات التحاقهم أقل بكثير من أقرانهم غير ذوي الإعاقة، حيث إن ما نسبته 40٪ فقط منهم يمكن أن يلتحقوا بالتعليم العالي (National Audit Office, 2002). وعند الحديث عن الجوانب الأكاديمية في تجاربهم وخبراتهم في الجامعات؛ فيتبيّن أن العديد من أعضاء هيئة التدريس لديهم خبرة أو معرفة محدودة حول احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة؛ الأمر الذي يضعهم أمام تحدٍّ يتمثّل في عدم

تفهّم بعض أعضاء هيئة التدريس لطبيعة احتياجاتهم: النفسية والتربوية والاجتماعية، وصعوبة حصولهم على منح طلابية أو أماكن إقامة مناسبة، بالإضافة إلى محدودية البرامج الأكاديمية وغير الأكاديمية المتاحة لهم داخل الحرم الجامعي (Cawthon & Cole, 2010; Olney & Kim, 2001). خصوصًا وأنه حتى بعد قبولهم في مؤسسات التعليم العالي؛ فإنهم يستمرون في مواجهة بعض الصعوبات الناتجة عن عدم تكافؤ الفرص بينهم وبين الطلاب من غير ذوي الإعاقة؛ مما قد يؤدي إلى خطر التأخر الدراسي، وربما التسرّب من الجامعة (Quinn, 2013; Stewart & Schwartz, 2018).

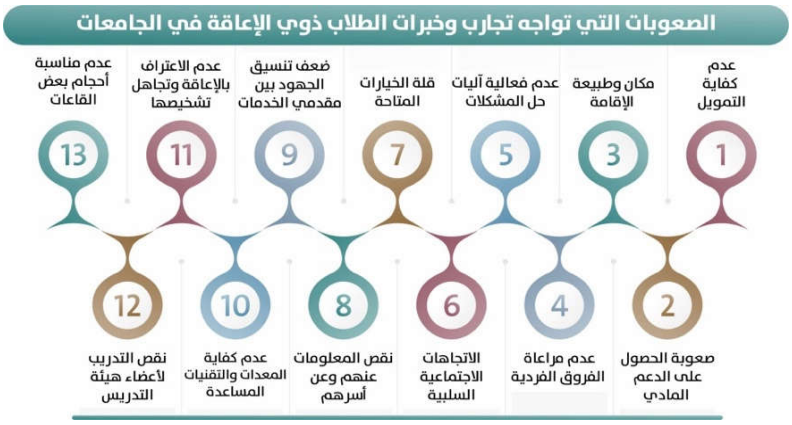
طلاب الجامعة ذوو الإعاقة ورؤية المملكة 2030.

يسعى برنامج التحول الوطني 2020م إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية؛ بهدف تحقيق إصلاحات جوهرية وفقًا لرؤية المملكة 2030، حيث إن إعداد هؤلاء الطلاب وفق استراتيجية تحقق مبدأ المساواة في الفرص والحقوق والواجبات بين جميع أفراد المجتمع، وإكسابهم الكفايات المهنية والمهارات المناسبة؛ يعدّ مؤشرًا مهمًّا على تقدّم الأنظمة التعليمية في دول العالم (Bakri, 2019). الأمر الذي جعل الكثير من الدول – بما فيها المملكة العربية السعودية– تهتم بتعليمهم؛ إذ وضعت وزارة التعليم مجموعة من اللوائح والأنظمة والقوانين والتشريعات التي تضمن حقهم في التعليم بمختلف مراحله (Aldabas, 2015; Asiri, 2020; Bakri, 2019; Battal, 2016). وجدير بالذكر هنا أن لوائح التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية وبرامجه ومعاهده؛ تؤكد أهمية توفير مختلف الخدمات التربوية بشكل مجاني ومناسب؛ بهدف زيادة نسبتهم في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، حيث تضمّنت المادة (16) ثلاثة أنواع من برامج الانتقال وإعادة التأهيل (Aldabas, 2011)، كما في الشكل (1).



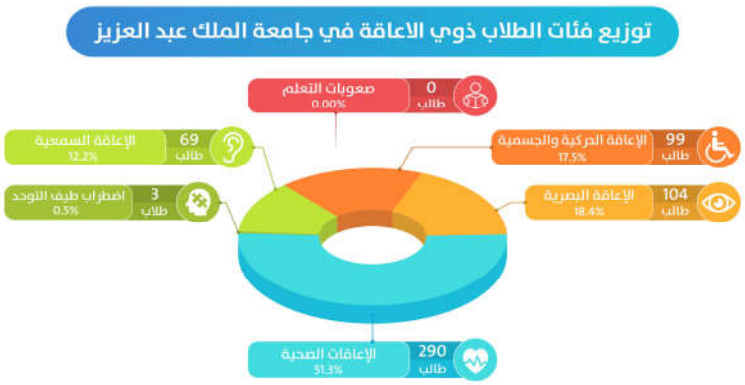
شكل (1): الخدمات الانتقالية وإعادة التأهيل للأفراد ذوي الإعاقة

وقد وضع هذا الجامعات السعودية أمام مسؤولية كبيرة؛ نتيجة لزيادة عدد طلبات الالتحاق بالجامعات من قِبل أولئك الطلاب، وبدء العديد من الجامعات في قبولهم فعليًّا، لاسيما وأنهم بحاجة ماسة إلى توفير مجموعة من الخدمات ووسائل الدعم المتنوّعة، التي تساعد على تجاوز التحديات التي يواجهونها (Bartram, 2009; Walker, 2016). وتشير بعض الدراسات إلى أن دخول الكلية يعدّ حدثًا صعبًا وتحديًا بالنسبة لمعظم الطلاب، ويزداد الحال صعوبة مع الطلاب ذوي الإعاقة؛ نتيجة لعدم توافر الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية المناسبة لهم (Ali, 2011; Bakri, 2019). ويذكر بعض الباحثين مجموعة من الصعوبات المادية والمعنوية التي تواجه تجربة الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات (Koneck et al., 2016)، كما في الشكل (2). ونتيجة لذلك أصبح من الضروري تقديم خدمات أكثر شمولًا، وتقديم الدعم المناسب لمختلف فئات الإعاقة، مع التركيز على أهمية دور مراكز الدعم الأكاديمي في التأثير على النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس والموظفين وتدريبهم مهنيًّا بما يلبي احتياجاتهم؛ من أجل بيئة جامعية تناسب جميع الطلاب بمختلف فئاتهم (Walker, 2016).



شكل (2): الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات

طلاب جامعة الملك عبد العزيز ذوو الإعاقة. يتوزّع أولئك الطلاب على مجموعة من الفئات التي تسمح قدراتهم بانضمامهم إلى التعليم الجامعي، بعد إجراء كافة التكييفات/ التعديلات اللازمة للتغلب على أي احتياج في قدراتهم: الجسمية والعقلية والتربوية وغيرها، وفق أحدث التوجّهات والممارسات العلمية (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2021). وفي جامعة الملك عبد العزيز يُصنّفون تحت إحدى الفئات الآتية: (أ) الإعاقة الحركية/ الجسمية، و(ب) الإعاقة البصرية، و(ج) الإعاقة السمعية، و(د) صعوبات التَّعلُّم، و(هـ) التوحد. وتقدّم إليهم مجموعة من الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية، كما في الشكل (3).



شكل (3): فئات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز

وتشير أحدث التقارير العالمية إلى ازدياد الملتحقين منهم بالكليات لأكثر من ثلاثة أضعاف خلال العشرين عامًا الماضية، في حين أن متوسط الوقت الذي يستغرقه هؤلاء الطلاب لإكمال تعليمهم الجامعي يبلغ ضعف زملائهم من غير ذوي الإعاقة، كما أن أكثر من 80٪ منهم يحتاجون إلى المساعدة، عبر توفير كافة الخدمات اللازمة لإكمال المرحلة الجامعية بنجاح، والدخول في سوق العمل (Hong, 2015). وجدير بالذكر أن آلية التَّعرُّف على فئة الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم تحديدًا تتم بعد التحاقهم بالجامعة، ولا يُصنّفون رسميًّا عبر أنظمة الجامعة أسوة بباقي الفئات؛ الأمر الذي يفسّر تباين نسبة هؤلاء الطلاب المؤوية في قواعد البيانات الرسمية (n=0)، بالمقارنة مع استجابات أفراد عينة الدراسة، الذين أشار نسبة منهم إلى أنهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم (n=32)، مع عدم وجود آلية واضحة للتّعرّف عليهم وتصنيفهم بشكل رسمي.

تدريس طلاب الجامعة ذوي الإعاقة. توسّعت الجهود البحثية مؤخرًا لتشمل استحداث طرق واستراتيجيات لتدريسهم في المرحلة الجامعية؛ الأمر الذي أدّى إلى الخروج بمنظومة من الاستراتيجيات التي طُبّقت، والتأكد من فعاليتها، وتعدّ ممارسات مستندة على البراهين والشواهد العلمية (Friend & Bursuck, 2015; Lukianova & Fell, 2016). خصوصًا وأن تقديم الخدمات التربوية المختلفة لأولئك الطلاب يتطلّب استخدام العديد من المداخل والاستراتيجات المختلفة وتوظيفها؛ لإكساب الطلاب المحتوى والمهارات اللازمة (Friend & Bursuck, 2015). ومن أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس:

أ- **التدريس المباشر Direct Instruction**. وهو تقديم المهام والمهارات بشكل ممنهج وواضح، ومبني بطريقة علمية متسلسلة، عبر مجموعة من الخطوات التي تقود بمجملها إلى إتقان المهارة ككل (Marlina et al., 2020).

ب- **التدريس غير المباشر Indirect Instruction**. وهو تنظيم البيئة التعليمية بشكل يضمن تفاعل جميع الطلاب، بحيث يتم مساواة فرص المشاركة في فرص

التَّعلُّم، عبر الاستقصاء، والاستكشاف، وحلّ المشكلات (Marlina et al., 2020).

ج- التعليم التعاوني Collaborative Learning. وهو تصميم المحتوى العلمي وتوزيعه على مجموعات محددة بناء على معايير تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، بحيث يُقسّم العمل بين أعضاء المجموعة بشكل يناسب قدرات كل طالب (Marlina et al., 2020).

د- التعليم عبر الأقران Peer Learning. وهو تصميم خطة تعليمية يتم من خلالها إكساب الطلاب ذوي الإعاقة المهام والمهارات العلمية، عبر طلاب آخرين يتقنون تلك المهارات، وضمن مجموعات صغيرة من (2-5) طلاب (Eskay et al., 2012).

هـ- التَّعلُّم المستقل Independent Learning. وهو تدريب الطلاب على تنفيذ خطوات إجرائية معينة، تقود إلى إكمال المهمات وفق منهجية علمية قابلة للإعادة في حال وجود مواقف مشابهة، وبما يضمن تحقيق مستويات عالية من الإتقان (Marlina et al., 2020).

و- التعليم المتمايز Differentiated Instruction. وهو تصميم المهام والمهارات بطريقة ممنهجة وعلمية تناسب قدرات مختلف الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة، وبما يضمن مناسبة المحتوى المقدم لطبيعة وأنماط التَّعلُّم المختلفة لهم (ElSaheli-Elhage & Sawilowsky, 2016).

تقويم طلاب الجامعة ذوي الإعاقة. نظرًا لاختلاف الخصائص التربوية التي تميزهم عن زملائهم من غير ذوي الإعاقة؛ فكان لا بد من وجود استراتيجيات تدريس خاصة تناسب القدرات المختلفة لهؤلاء الطلاب، إضافة إلى أدوات وطرق تقويم مناسبة، وقادرة على قياس مستوى أدائهم وتقييمه بشكل عادل، عبر مجموعة من الإجراءات الحديثة والمستندة إلى البراهين والشواهد العلمية (ElSaheli-Elhage & Sawilowsky, 2016). وقد أدّى هذا إلى شيوع استخدام استراتيجيات التقويم البديل Alternative Assessment، عبر مجموعة من التكييفات/ التعديلات التي تُجرى لتلبي قدرات كل طالب واحتياجاته كما في الشكل (4) (Friend & Bursuck, 2015).

شكل (4): طرق تقويم الطلاب ذوي الإعاقة في البيئة الجامعية

الدراسات السابقة:

على الرغم من أهمية تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من إكمال تعليمهم في مؤسسات التعليم العالي؛ لكن هناك قلة في عدد الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل شامل يتضمّن كافة الجوانب - الأكاديمية وغير الأكاديمية- الأمر الذي اضطر الباحث إلى توسيع دائرة البحث، والاعتماد على الدراسات والأبحاث الأجنبية التي تناولت موضوع تعليم أولئك الطلاب في الجامعات بشكل أشمل وأكثر تفصيلًا، بالمقارنة مع الدراسات المطبّقة في الجامعات السعودية. وهذا على العكس من الدراسات المحلية والإقليمية، التي كانت قليلة نسبيًّا، وتدور في مجملها حول التحديات التي تحول دون وصول الخدمات المتنوّعة اللازمة إلى أولئك الطلاب في مؤسسات التعليم العالي. وتتميّز الدراسات الأجنبية خصوصًا في الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة، مثل: (أ) أمريكا، و(ب) كندا، و(ج) أستراليا، و(د) بريطانيا؛ بوجود العديد من الدراسات التي لم تقتصر على التحديات فقط؛ بل غطّت جوانب مهمة تخصّ جودة الخدمات المُقدَّمة لهم وفعاليتها، مع التركيز على الجوانب الأكاديمية أكثر، بالمقارنة مع الدراسات في الدول الأخرى. وبناء على طبيعة الدراسات وتنوّعها؛ فقد قُسّمت حسب القارات، مع فصل الدراسات التي أجريت في الدول المتقدمة بمجال التربية الخاصة في فئة مستقلة.

الدراسات في الدول الآسيوية. أُجريت (13) دراسة حول تجارب الطلاب ذوي الإعاقة وخبراتهم بالجامعات الآسيوية، والتي تضمّنت عددًا من الخدمات المُقدَّمة لهم، والتحديات التي تحول تدون استفادتهم منها بالشكل المطلوب. حيث خلصت دراسة أُجريت في جامعة الملك عبد العزيز إلى فائدة البرامج والأنشطة الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة التي توفّرها الجامعة، مع إشارة الطلاب إلى عدم إعطائهم الحرية الكاملة في اختيار التخصصات التي يرغبون في دراستها، وحاجتهم إلى وجود خطط انتقالية تضمن حصولهم على فرص عمل تناسب قدراتهم (العمري والشهراني، 2012). فيما تبيّن أن هناك مجموعة من الاحتياجات: الأكاديمية، والإدارية، والبيئية، والمالية، والنفسية، والاجتماعية، والمالية، والترفيهة التي عبّر عنها أولئك الطلاب في جامعة الملك عبد العزيز (Abdel Aziz & Abu Shaira, 2015)، وعدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للبدائل التربوية والتكييفات/ التعديلات بشكل فعّال؛ بالرغم من توافرها (Abed & Shackelford, 2020). وعلى العكس من ذلك؛ فإن عضوات هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود والأميرة نورة؛ كنّ أكثر استعدادًا لتقديم التكييفات/ التعديلات الأكاديمية اللازمة؛ رغم نقص برامج التدريب المناسبة؛ مما انعكس إيجابًا على مستوى أولئك الطالبات أكاديميًّا (Bakri, 2019). حيث أبدت الطالبات ذوات الإعاقة رضاهن عن الخدمات المُقدَّمة في جامعة الملك سعود بشكل عام، مع تباين في مدى استفادتهن من تلك الخدمات (الوابلي والعمران، 2018). وعلى العكس من ذلك؛ فإن الخدمات

التي تقدّمها الجامعات السعودية الناشئة لأولئك الطلاب؛ تعدّ متوسطة بالمقارنة بالخدمات المُقدَّمة في الجامعات الأخرى، حيث يصعب توفير الكثير من الخدمات المساندة والمعينات والبدائل الصوتية، بالإضافة إلى عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تناسب قدراتهم واحتياجاتهم (ربيع وآخرين، 2017).

في حين توزّعت أبرز التحديات التي واجهت هؤلاء الطلاب في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن على جوانب: أكاديمية واجتماعية ونفسية، وكان الطلاب ذوو الإعاقة البصرية والسمعية والحركية؛ هم الأوفر حظًّا في الحصول على الدعم المادي بالمقارنة مع باقي الفئات (غنيم، المكاحلة، وعبيدات، 2016). وقد وجدت دراسة أخرى أن أبرز التحديات التي تواجههم في الجامعة الأردنية، هي: (أ) قلة الإرشاد الأكاديمي، و(ب) ضعف إجراءات القبول والتسجيل، و(ج) صعوبة فهم المواد الدراسية المختلفة، و(د) عدم ملاءمة مكتبة الجامعة، و(هـ) صعوبة التفاعل مع أنشطة الجامعة وحفلاتها، و(و) عدم مراعاة بعض أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم وقدراتهم (العدرة، 2016). في حين كانت التحديات النفسية في الوسط الأكاديمي، وعدم ملاءمة التسهيلات البيئية، ونقص التجهيزات ومصادر التَّعلُّم؛ أبرز التحديات التي واجهتهم في الجامعات الأردنية (أبو تاية وآخرون، 2017). كما تبيّن أن أبرز التحديات التي تواجههم في جامعة دمشق - بغض النظر عن الجنس- كانت (أ) التحديات الاقتصادية، ثم (ب) الأكاديمية، ثم (ج) الإدارية، ثم (د) البيئية المكانية، ثم (هـ) النفسية، (و) الاجتماعية (الرفاعي، 2019). فيما كانت الخدمات الأكاديمية المُقدَّمة إلى هؤلاء الطلاب في جامعة الكويت متوسطة - حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من الجنسين- بغض النظر عن سنوات الخبرة، والجنس، والتخصص الأكاديمي (الحربي، 2019). وكان نقص التمويل، وتوفير الخدمات التشغيلية؛ أحد أهم الأسباب التي أثرت سلبًا في فعالية الخدمات الأكاديمية المُقدَّمة إليهم بموسسات التعليم العالي (Lersilp & Lersilp, 2017). خصوصًا أن دراسة تايلندية ذكرت أهمية توفير مثل هذه الخدمات في حصول الطلاب على الخدمات الأكاديمية التي يتحتاجونها في الجامعات (Lersilp, 2016).

الدراسات في الدول الأفريقية. أُجريت (5) دراسات حول تجارب الطلاب ذوي الإعاقة وخبراتهم بالجامعات الأفريقية، التي تضمّنت عددًا من الخدمات المُقدَّمة إليهم، والتحديات التي تحول تدون استفادتهم منها بالشكل المطلوب. وكانت أبرز التحديات التي تواجه أولئك الطلاب في الجامعات المصرية هي: (أ) عدم مناسبة تصميم المباني، و(ب) صعوبة الانتقال داخل مرافق الجامعة، و(ج) عدم تعاون الموظفين الإداريين مع الطلاب ذوي الإعاقة، و(د) إهمال اللوائح والأنظمة لحقوقهم (أحمد، 2020). وتبيّن أن عدم ملاءمة طرق التدريس المُستخدمة من قِبل

أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى نقص الدعم المادي، وعدم وجود تشريعات خاصة بتعليم هؤلاء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي؛ كانت أبرز التحديات التي تواجه أولئك الطلاب في جامعة زيمباوبوي (Chataika, 2007). وقد تكرر هذا في دولة أثيوبيا، حيث كشفت إحدى الدراسات عن أن معظمهم لم يحصلوا على الخدمات والدعم الأكاديمي المناسب من قِبل أعضاء هيئة التدريس (Walelign, 2018). وكذلك في دولة زمبابوي؛ إذ أكدت إحدى الدراسات ضرورة وجود برامج للتطوير المؤسسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ لتمكينهم من تقديم الخدمات اللازمة بالشكل المناسب، بالإضافة إلى توفير خدمات التقويم البديل المعدل/ المكيف وإجراءاته (Majoko, 2018). فيما كان الوصول إلى قاعات المحاضرات والمكتبة، والتنقّل داخل أروقة الجامعة؛ من أهم العقبات التي أثرت سلبًا في تجربة أولئك الطلاب الجامعية بجنوب أفريقيا (Gumbi et al., 2015).

الدراسات في الدول الأوروبية. أُجريت (5) دراسات حول تجربة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في أوروبا، حيث قدمت إحدى الدراسات نموذجًا للخدمات اللازم توافرها؛ لضمان نجاح تجربة التعليم الجامعي لأولئك الطلاب في دولة اليونان لتشمل: (أ) تقييم قدراتهم الأكاديمية، وتحديد نقاط الاحتياج، و(ب) توفير التقنيات المساعد والمعينات اللازمة لهم، و(ج) إزالة المعوقات البيئية التي تعوق وصولهم إلى مرافق الجامعة، و(د) توفير الكتب والمحتوى التعليمي بشكل مناسب، و(هـ) تدريب الموظفين والعاملين، و(و) التأكد من مناسبة المواقع الإلكترونية لقدراتهم، و(ز) إعادة هيكلة العمل التطوعي، و(ح) توفير خدمة الترجمة الفورية للطلبة الصم، و(ط) إشراكهم في القرارات التشريعية والمالية (Kouroupetroglou et al., 2011). خصوصًا وأن هناك حاجة لإعادة النظر في السياسات والممارسات المؤسسية الخاصة بقضايا الإعاقة والتعليم ومراجعتها وتحسينها، بالإضافة إلى تطوير معايير تضمن تمكينهم من الحصول على حقهم في تعليم جامعي مناسب بدولة اليونان (Vlachou & Papananou, 2018). وأظهرت تجربة أولئك الطلاب في الجامعات التركية عدم رضاهم عن البيئة المكانية، مع وجود تحديات نفسية ناتجة عن الاتجاهات السلبية نحوهم في الجامعات، إضافة إلى قصور في وضع الخطط المناسبة عند تقديم الدعم – سواء الأكاديمي أو غير الأكاديمي– وآليات سن سياسات التعليم العالي وتنفيذها (Sakiz & Sarical, 2017). وفي المقابل، تبيّن أن واحدًا من كل أربعة طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد يتحاشى طلب المساعدة من أقرانه من غير ذوي الإعاقة؛ تجنبًا لوصمة العار المترتبة على الكشف عن جوانب القصور لديهم؛ الأمر الذي أدى إلى العزلة الاجتماعية، وضعف فرص مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية بدولة النمسا (Zaussinger & Terzieva, 2018). وتمثّلت أبرز التحديات التي تواجه

أولئك الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بدولة كوسوفو في نقص اللوائح والسياسات والتشريعات، مع غياب الاستراتيجية المؤسسية التي تدعم نجاح تجربتهم في الجامعة، ونقص عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين على تدريسهم وتلبية احتياجاتهم بالشكل المطلوب (Zabeli et al., 2021).

الدراسات في الدول المتقدّمة. أُجريت (12) دراسة حول تجارب الطلاب ذوي الإعاقة وخبراتهم بالجامعات في الدول المتقدمة كأمريكا، وكندا، وأستراليا، وبريطانيا. وتميّزت تلك الدراسات بأنها غطّت جوانب مهمة تخصّ جودة الخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب وفعاليتها، بالمقارنة مع الدراسات في الدول الأخرى، التي ركّزت غالبًا على توفير تلك الخدمات ووصولها للطلاب. بالإضافة إلى تركيز تلك الدراسات على فئات أخرى من الإعاقات الخفية، وعدم اقتصارها على فئات الإعاقات الظاهرة، حيث ذكر مجموعة من الطالبات ذوات الإعاقات غير الظاهرة في كندا أن إحدى الجامعات حرصت على تلبية احتياجاتهن، ووفرت الدعم اللازم لهن؛ رغم وجود بعض التحديات الأكاديمية (Mullins & Preyde, 2013). في حين أشار عدد من الطلاب ذوي الإعاقات الخفية في أستراليا إلى أن العلاقات واللقاءات غير الرسمية؛ كانت أكثر وسائل الدعم فاعلية، يليها تفهّم ومرونة أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم الخاصة (Couzens et al., 2015). فيما راجعت إحدى الجامعات البريطانية السياسات والإجراءات الخاصة بتقييم الطلاب ذوي عسر القراءة وتعليمهم، بوصفهم إحدى فئات الإعاقات غير الظاهرة، وتوفير كافة الأجهزة والوسائل والخدمات الأكاديمية، بما فيها تكييف/ تعديل المناهج وطرق التقييم لتلائم قدراتهم (Taylor et al., 2017). وكشفت إحدى الدراسات عن أهمية مجموعات الدعم في خفض الكثير من المشاعر السلبية، مثل: الشعور بالوحدة، والقلق العام لدى مجموعة من طلاب الجامعة ذوي اضطراب طيف التوحد في أمريكا (Hillier et al., 2018). كما اتضح أن اتجاهات الطلبة نحو زملائهن من ذوي الإعاقة في إحدى الجامعات الأمريكية؛ كانت إيجابية إجمالًا، مع وجود فروق لصالح الإناث بالمقارنة مع الذكور (Aqarni et al., 2019). وتبيّن أن لدى منسقي ومديري برامج خدمات الطلاب ذوي الإعاقة في كليات المجتمع بأمريكا المعرفة والدافعية الذاتية نحو تقديم الخدمات المتنوعة لأولئك الطلاب؛ رغم نقص الدعم الرسمي المخصص لذلك (Schellenberg, 2019).

وكشفت نتائج إحدى الدراسات عن أن الطلاب ذوي الإعاقات النفسية في الجامعات الأمريكية؛ يواجهون بعض التحديات التي تحدّ من استفادتهم من التعليم عن بُعد، مثل: صعوبات في إدارة الوقت، والتركيز على المهام المطلوبة، والوصول إلى المصادر التعليمية الإلكترونية، بالمقارنة مع زملائهم من غير ذوي الإعاقة (Murphy et. al., 2019). كما تبيّن أن غالبية الدعم المادي المقدَّم لهم في

دولتي أستراليا وكندا؛ يُوجّه نحو تقنيات التعليم، علمًا أن تقليص الميزانيات المخصصة لأولئك الطلاب؛ لم يؤثر في الدعم المخصص لتقنيات التعليم عن بُعد بالجامعات في دولتي أمريكا والمملكة المتحدة (Chiwandire & Vincent, 2019). وبالرغم من الرضا العام عن الخدمات والتسهيلات المُقدَّمة لأولئك الطلاب في الجامعات الأمريكية؛ لكن نتائج إحدى الدراسات أشارت إلى عدم كفاية النفقات المالية اللازمة لتعليم هؤلاء الطلاب في الجامعات، وضرورة حصول أسرهم على مخصصات ودعم مالي؛ لتلبية كافة احتياجات أبنائهم (Phillips, 2020). وتبيّن أن سؤال بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم عن مدى قدرتهم على أداء المهام المطلوبة منهم؛ ترك أثرًا سلبيًّا في الطلاب؛ لاعتقادهم أن ذلك يؤثر في مستوى الأداء المتوقّع منهم (Corbran, 2020). فيما وفّرت (31) جامعة أمريكية خدمات إضافية لهم تمثّلت في: استحداث (أ) تشريعات خاصة بحيوانات الدعم العاطفي، و(ب) أقسام متخصصة لتلقي طلبات الحصول/ جلب تلك الحيوانات، و(ج) إجراءات لتقييم الطلبات والموافقة عليها، و(د) قوانين خاصة بالحيوانات الموافق عليها (Woods, 2020). بينما تبيّن أن 20٪ من المواقع الإلكترونية في (127) من الجامعات في ولاية نيويورك؛ تحتوي على مصادر معلومات وأدلة إرشادية؛ لمساعدة الطلاب على عملية التعليم عن بُعد، في حين أن 4٪ من تلك المواقع؛ يتيح إمكانية حجز موعد مع مركز الإرشاد الجامعي عن بُعد (Erwin, 2021).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبيّن وجود اتفاق بين الباحثين على أهمية دراسة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، بوصفه جزءًا مهمًّا من الاستجابة لحقوقهم عبر: (أ) توفير كل أنواع الخدمات التي تتناسب مع قدراتهم، و/ أو (ب) تذليل كافة التحديات التي قد تعوق وصول تلك الخدمات لهم بالشكل المطلوب؛ مما يؤثر سلبًا في مسيرتهم الأكاديمية. إلا أنه ليس هناك اتفاق بين الباحثين على آليات وعناصر محددة يمكن تطبيقها لضمان نجاح تجربة التعليم الشامل في الجامعات، بما يتضمنه من أبعاد: إدارية وأكاديمية واجتماعية، حيث تعددت أنماط الخدمات المُقدَّمة للطلاب الملتحقين بالجامعات (Woods, 2020)، وتباينت طبيعة التحديات بين الدول تبعًا للوضع الاقتصادي والاجتماعي (Chiwandire & Vincent, 2019)، ومدى تطور أنظمة التعليم ومواكبتها للاتجاهات الحديثة في تعليم أولئك الطلاب بموسسات التعليم العالي (Erwin, 2021). ومن خلال التدقيق في الأدب السابق؛ يتضح أن أحد أهم التحديات التي تواجههم في الجامعات عمومًا هي: (أ) الحصول على الخدمات المناسبة لطبيعة احتياجاتهم بسهولة، خصوصًا في الجانب الأكاديمي بمعظم الدول الآسيوية والأفريقية (العدرة، 2016 ;Bakri, 2019)، و(ب) جودة تلك الخدمات ومناسبتها لاحتياجات الطلاب المختلفة في

الدول المتقدمة (Murphy et. al., 2019; Chiwandire & Vincent, 2019).

وعند التدقيق أكثر؛ يتبيّن أن التحديات التي تظهر في جامعات الدول الآسيوية والأفريقية عند تدريسهم، تتعلق بالاتجاهات السلبية نحو دمجهم في الحياة الجامعية (Abed & Shackelford, 2020)، ونقص الأجهزة والوسائل والتقنيات المساعدة والأشخاص المدربين عليها من إداريين وأعضاء هيئة تدريس (Abed & Shackelford, 2020; Walelign, 2018). كذلك تحديات في عملية الوصول والانتقال داخل مباني الجامعة (Gumbi et al., 2015)، يُضاف إلى ذلك عدم كفاية المبالغ المالية المخصصة لدعمهم، كالتسهيلات المالية والمنح والإعفاءات الدراسية القليلة (Chiwandire & Vincent, 2019). في حين يتبيّن من الدراسات في الدول المتقدمة أن التحديات البيئية، وسهولة عملية الوصول والانتقال؛ ليست ضمن التحديات التي يواجهها أولئك الطلاب بالمقارنة بالدول الأخرى (Erwin, 2021). وقد انصبّ تركيز العديد من مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة على التأكد من وصول الخدمات المتنوعة لأولئك الطلاب بالشكل المطلوب، وعبر أشخاص مدربين (Schellenberg, 2019). خصوصًا وأن هناك دراسات أشارت إلى وجود تشريعات خاصة بالخدمات المُقدَّمة للتربية الخاصة في كل الجامعات التي شملتها إحدى الدراسات بأمريكا، حيث أخذت التحديات أبعادًا لها علاقة بتجويد العملية الأكاديمية، وتوظيف تقنيات التدريس واستراتيجياته الحديثة والتعليم عن بُعد، وسهولة الوصول إلى المعلومات عبر المواقع الإلكترونية (Erwin, 2021)، ومدى رضا الطلاب عن الخدمات المتنوعة (Mullins & Preyde, 2013).

ويمكن اختصار أبرز المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة، فيما يخصّ الخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب في الجامعات بثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: (أ) خدمات إدارية، و(ب) خدمات أكاديمية، و(ج) خدمات اجتماعية. والعديد من التحديات التي قد تعوق تقديم تلك الخدمات بالشكل المناسب (Chiwandire & Vincent, 2019; Corbran, 2020; Erwin, 2021). علمًا أنه لا تتوافر معايير وآليات وعناصر محددة ومتفق عليها بين الباحثين لتلك الخدمات؛ بل تختلف معايير الخدمات وآلياتها وعناصرها باختلاف الدولة التي طُبّقت فيها الدراسات (Chiwandire & Vincent, 2019)، وأحيانًا تختلف ضمن الدولة نفسها عبر باحثين مختلفين (Abed & Shackelford, 2020; Bakri, 2019). كما يتفاوت التركيز على تلك المجالات الثلاثة في الدراسات، تبعًا للعديد من المتغيرات التي من أهمها: الوضع السياسي والاقتصادي لتلك الدول (Chiwandire & Vincent, 2019). وعلى الرغم من أن أغلب الدراسات التي رُوجعت قد أُجريت على الطلاب أنفسهم؛ لكن بعض الدراسات أجريت على: (أ) أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، و(ب) طلاب الجامعة من غير ذوي الإعاقة،

و(ج) تجارب مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك الجامعات، و(د) المواقع الإلكترونية الخاصة بالكليات والجامعات. يُضاف إلى ذلك أن الدراسات التي استهدفت الطلاب أنفسهم عِيب عليها: قلة عدد أفراد العينة (Chataika, 2007; Bakri, 2019)، واقتصارها على عدد معين من الإعاقات (Abdel Aziz & Abu Shaira, 2015).

وبناء على كل ما سبق؛ يتبيّن أهمية هذه الدراسة؛ كونها تسلّط الضوء على مستوى أهم الخدمات التي يتفق عليها معظم الباحثين، وهي: (أ) الخدمات الإدارية، و(ب) الخدمات الأكاديمية، و(ج) الخدمات الاجتماعية، التي تُقدّم للطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك العزيز؛ بهدف تقديم صورة أكثر شمولية، تسهم في تجويد تلك الخدمات. وعلى الرغم من أن عينة هذه الدراسة اقتصرت على الطلاب الذكور؛ إلا أن العينة تميزت عن الدراسات السابقة بأن عدد أفرادها يعدّ مثاليًّا بالنسبة لحجم مجتمع الدراسة – كما سيرد في منهجية الدراسة– كما أنها تكوّنت من معظم الفئات المخدومة بالجامعة، التي تضم مجموعة متنوّعة من الفئات، حيث تعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تُجرى على غالبية فئات أولئك الطلاب في جامعة الملك عبد العزيز.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهجية: بالنظر إلى طبيعة الدراسة وتساؤلاتها وأهداف؛ فقد اتبع الباحثان المنهج المسحي؛ كونه الأكثر مناسبة لطبيعة هذه الدراسة، حيث يشير عدس، عبدالحق، وذوقان (2007، ص 247) إلى أنه: "أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو واقع ما؛ وذلك بقصد التَّعرُّف على الظاهرة المدروسة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه". علمًا أن هذه المنهجية تعدّ من المهجيات البحثية الرئيسة في مجال العلوم الإنسانية، حيث تُوصف الظاهرة التي تُبحث بصورة دقيقة، مع إمكانية التعبير عنها وعرضها بشكل كمي (درويش، 2018).

مجتمع الدراسة: يدرس في جامعة الملك عبدالعزيز (1189) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقات المختلفة، الذين يتوزّعون على فئات مثل: (أ) الإعاقة الحركية والجسمية، (ب) الإعاقة البصرية، (ج) الإعاقة السمعية، (د) صعوبات التَّعلُّم، (هـ) اضطراب طيف التوحد، (و) الإعاقة الصحية، ويمثّلون ما نسبته 25٪ من الطلاب ذوي الإعاقة المخدومين في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020). ونظرًا لأن تدريس بعض فئات أولئك الطلاب يشكّل تحديًّا أكبر بالمقارنة مع الفئات الأخرى؛ بسبب طبيعة تلك الإعاقات وخصائصها – سواء الحسية أو النمائية أو الظاهرة– التي تتطلب وسائل ومعينات واستراتيجيات خاصة يجب أن تُقدّم عبر أعضاء هيئة تدريس مدربين بشكل مناسب، يراعي قدراتهم

واحتياجاتهم. وعلى العكس من ذلك؛ فإن معظم احتياجات فئات الإعاقات الصحية غير الظاهرة؛ غالبًا ما تتركّز في الجوانب الطبية، في حين أن معظم التكييفات/ التعديلات اللازمة لهم تتعلّق بوقت تقديم المحاضرات والاختبارات ومكانها، ولا تتطلّب تعديلًا/ تكييفًا جوهريًّا على المنهاج أو طرق التدريس والتقييم، بالمقارنة بالفئات الأخرى. ولذلك فقد اقتصرت عينة هذه الدراسة على الفئات التي يُشكّل تعليمها في الجامعات تحديًّا كبيرًا يتطلّب تعديلات/ تكييفات جوهرية على: (أ) محتوى المناهج والمقررات، و(ب) استراتيجات التدريس، و(ج) استراتيجيات التقييم.

عينة الدراسة: حسب قواعد بيانات عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز؛ يبلغ عدد الطلاب ذوي الإعاقة المقيّدين في العام الجامعي 1443/1442هـ (565) طالبًا، حُصل على بيانات التواصل معهم، وقد أُرسل رابط الاستبانة الإلكترونية إلى جميع طلاب الجامعة من الذكور، الذين يتوزّعون على فئات: (أ) الإعاقة الحركية/ الجسمية، و(ب) البصرية، و(ج) السمعية، و(د) صعوبات التَّعلُّم، و(هـ) اضطراب طيف التوحد. وبعد جمع الاستبانات وتدقيقها، واستبعاد الاستبانات غير المكتملة؛ بلغت العينة (n=206)، حيث تُمثّل ما نسبته (76.58٪) من الطلاب ذوي الإعاقة من الفئات التي شملتها الدراسة، بعد استبعاد فئة الإعاقات الصحية، ويتضمّن الجدول (1) وصفًا لخصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيّراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيّرات.

المتغيّر	الفئة	التكرار	النسبة ٪
نوع الإعاقة	صعوبات تعلم	32	٪15.5
	بصرية	53	٪25.7
	سمعية	42	٪20.4
	حركية وجسمية	79	٪38.3
المجموع		**206**	**٪100**
التخصص الجامعي	علوم إنسانية	172	٪83.5
	علوم طبيعية	34	٪16.5
المجموع		**206**	**٪100**
المستوى الجامعي	المستوى الأول	29	٪14.1
	المستوى الثاني	36	٪17.5
	المستوى الثالث	35	٪17.0
	المستوى الرابع	36	٪17.5
	المستوى الخامس	39	٪18.9
	المستوى السادس	31	٪15
المجموع		**206**	**٪100**
المستوى الاقتصادي لأسرة الطالب	منخفض	40	٪19.4
	متوسط	120	٪58.3
	عالٍ	46	٪22.3
المجموع		**206**	**٪100**
مستوى تعليم الوالدين	ثانوي فأقل	32	٪15.5
	دبلوم	35	٪17
	بكالوريوس	108	٪52.4
	دراسات عليا	31	٪15
المجموع		**206**	**٪100**

يتبيّن من الجدول (1) أن نسبة فئة الإعاقة الحركية والجسمية كانت الأعلى، تلتها الإعاقة البصرية، ثم فئة الإعاقة السمعية، وأخيرًا جاءت فئة صعوبات التَّعلُّم، كما في الشكل (5). في حين جاءت أعلى نسب متغيّر التخصّص الجامعي لصالح التخصصات الإنسانية، بالمقارنة مع

التخصصات العلمية؛ الأمر الذي يوضّح أن نسبة أفراد العينة كان أغلبهم من تخصصات العلوم الإنسانية، مع ملاحظة أن 34٪ من الطلاب الذين صُنّفوا ضمن التخصصات الإنسانية كانوا من طلاب السنة التحضيرية.

شكل (5): توزيع أفراد العينة حسب نوع الإعاقة

أما بخصوص المستوى الدراسي الجامعي لأفراد العينة، فقد جاء موزعًا بصورة متقاربة نسبيًّا، بحيث تراوح عدد الطلاب في كل مستوى ما بين (29-39) طالبًا، في حين أن معظم أفراد العينة ينتمون لأسر متوسطة أو عالية الدخل، والنسبة الأقل جاءت من نصيب ذوي الدخل المنخفض (19.4٪). ويتضح أن والدي أغلب الطلاب من الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا كانت نسبتهم (67.4٪)، بالمقارنة بالحاصلين على الدبلوم أو التعليم الثانوي فأقل الذين بلغت نسبتهم 32.5٪.

أداة الدراسة: نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ومنهجيتها، وتوافقًا مع الظروف التي تزامنت مع تطبيقها مثل: أزمة كوفيد-19؛ لُجِئ إلى استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. علمًا أنها هي إحدى الأدوات التي يشيع اعتماد الباحثين عليها عند استخدام الأبحاث المسحية لجمع البيانات والمعلومات من مصادرها الأصلية؛ إذ يعتمد الباحث على استنطاق أفراد العينة للحصول على آرائهم حول الموضوع الذي يدرسه (عماد، 2016). وقد ركّزت الدراسة على أهم ثلاثة أنماط رئيسة للخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب في الجامعات، والإجراءات التي يُفترض أن تصل بها تلك الخدمات لأولئك الطلاب بالشكل المناسب. وبناء على ذلك أُعدّت الاستبانة، التي تكوّنت من: (أ) وصف خصائص أفراد العينة (Participant Characteristics)، وتضمّن معلومات شخصية عبارة عن خيارات متعددة، يحدّد كل مشترك مدى انطباقها عليه، و(ب) الاستبانة بشكلها النهائي، حيث تضمّنت أهم ثلاثة أبعاد للخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات، وهي الخدمات: الإدارية، والأكاديمية، والاجتماعية، وبلغ عدد فقرات الاستبانة بعد

تحكيمها (36) فقرة، موزّعة على (12) فقرة في كل بُعد. ويُقابل كل فقرة خمسة خيارات للاستجابة، قُسّمت بحسب مقياس ليكرت الخماسي (منسي وصالح، 2005). وبعدها حُوّلت الأداة بقسميها إلى نسخة إلكترونية يستطيع المشترك الدخول إليها وتعبئتها خلال (3) دقائق.

الصدق Validity: تُحقّق من الصدق الظاهري (Face Validity) للأداة، من خلال عرض الفقرات – موزّعة على الأبعاد الخاصة بها- على (11) محكمًا من ذوي الخبرة والكفاءة في ميدان التربية عمومًا، والتربية الخاصة تحديدًا؛ بهدف الحكم على مدى صحة الفقرات وشموليتها علميًّا ولغويًّا، وانتمائها للبُعد الذي صُنّفت فيه. وقد أُخذ بكل ملاحظات المحكّمين، وحُذفت أي فقرة لا تحظى بإجماع المحكمين. ثمّ تُحقِّق بعدها من الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للأداة في صورتها النهائية؛ إذ جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز (n=30). وبعدها أُستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب الاتباط بين درجة الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، حيث يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد المنتمية إليه تتراوح بين (0.40 – 0.877)؛ مما يعني وجود دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.01$)؛ الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة كما في الجدول (2).

جدول (2): معامل الارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد في العينة الاستطلاعية.

رقم الفقرة	البُعد الإداري	رقم الفقرة	البُعد الأكاديمي	رقم الفقرة	البُعد الاجتماعي
1	0.564**	1	0.809**	1	0.733**
2	0.647**	2	0.720**	2	0.877**
3	0.807**	3	0.677**	3	0.816**
4	0.615**	4	0.682**	4	0.716**
5	0.441**	5	0.849**	5	0.680**
6	0.687**	6	0.544**	6	0.535**
7	0.683**	7	0.664**	7	0.569**
8	0.709**	8	0.723**	8	0.683**
9	0.736**	9	0.813**	9	0.40**
10	0.705**	10	0.747**	10	0.40**
11	0.703**	11	0.684**	11	0.763**
12	0.611**	12	0.833**	12	0.702**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

كما تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد، والدرجة الكلية للاستبانة؛ تتراوح بين (0.804 – 0.926)؛ مما يعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)؛ الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي في بناء الاستبانة بصورتها النهائية، كما في الجدول (3).

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية.

الرقم	البُعد	معامل الارتباط
1	الإداري	0.926*
2	الأكاديمي	0.914*
3	الاجتماعي	0.804*

* دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

الثبات Reliability: تُحقّق من ثبات الأداة عبر حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986) لجميع الأبعاد، وللاستبانة ككل، بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية (n=30)، وتبيّن أن قيمة معاملات الثبات المقدرة للعينة الاستطلاعية ولأبعاد الاستبانة؛ تتراوح ما بين (0.787–0.891)، في حين بلغت درجة ثبات الاستبانة الكلية (0.937)، التي تعدّ قيمًا عالية ومقبولة لأغراض التطبيق (Crocker & Algina, 1986) كما في الجدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" لأبعاد الاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	البُعد	معاملات ثبات ألفا كرونباخ " α"
1	الإداري	0.881
2	الأكاديمي	0.891
3	الاجتماعي	0.787
4	الاستبانة ككل	0.937

تصحيح الأداة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (36) فقرة، موزّعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (12) فقرة لكل بُعد، وأمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات؛ وذلك لتحديد درجة الموافقة من حيث القوة والضعف؛ للحكم على المتوسطات الحسابية، وتحديد اتجاه مقياس ليكرت الخماسي بعد تحويل القيم/ الأوزان، كما في الجدول (5).

جدول (5): حساب الأوزان لدرجة الموافقة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي.

الوزن	الخيار حسب مقياس ليكرت	المتوسط المرجح	درجة الموافقة
1	غير موافق بشدة	من 1 إلى 1.79	منخفضة جدًّا
2	غير موافق	من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
3	محايد	من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
4	موافق	من 3.40 إلى 4.19	عالية
5	موافق بشدة	من 4.20 إلى 5	عالية جدًّا

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة اُستخدمت الأساليب الإحصائية، عن طريق برنامج (SPSS) Statistical Package for Social Sciences –الإصدار 20– وقد اُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ للتحقّق من الاتساق الداخلي للأداة.

ب- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha)؛ لحساب معاملات ثبات الأداة.

ج-الإحصاء الوصفي(Descriptive Statistics)، كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام القيم التي يعطيها أفراد العينة لحساب الفروق والتباين بين استجاباتهم.

د- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ لحساب الفروق الدالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة، وتُعزى لمتغيّرات تنقسم لفئتين.

هـ- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لحساب الفروق الدالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة، وتُعزى لمتغيّرات تنقسم لأكثر من فئتين.

و- اختبار شيفيه (Scheffe Test)؛ لإجراء المقارنات البعدية؛ بهدف تحديد اتجاه الفروق التي تظهر بين الاستجابات بعد تحليل التباين الأحادي، وتُعزى لمتغيّرات تنقسم لأكثر من فئتين.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نصَّ السؤال الأول على: *"ما مستوى الخدمات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم؟"* وقد اُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال، وأظهرت النتائج أن مستوى كافة الخدمات تراوح بين متوسط إلى منخفض كما هو مبيّن في الجدول (6). حيث جاء مستوى الخدمات الاجتماعية الأعلى، بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.1905)، وكانت أعلى فقرات البعد الاجتماعي هي الفقرة رقم (12) والتي نصت على *"تسهم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية بتقليل حجم الضغوطات النفسية والاجتماعية لدي"* بمتوسط حسابي بلغ (3.9612) ودرجة اتفاق عالية، وأدناها الفقرة رقم (7) التي نصت على *"يسهل على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس أثناء الأنشطة الاجتماعية اللاصفية"* بمتوسط حسابي بلغ (2.5146) ودرجة اتفاق منخفضة. تليها الخدمات الإدارية، بمتوسط حسابي كلي بلغ (2.8216)، وكانت أعلى فقرات البعد الإداري هي الفقرة رقم (5) والتي نصت على *"يوجد دعم مادي خاص لبعض الطلاب ذوي الإعاقة متى دعت الحاجة لذلك"* بمتوسط حسابي بلغ (4.0000) ودرجة اتفاق عالية، وأدناها الفقرة رقم (12) التي نصت على *"يوجد إجراءات إدارية لمراجعة أوراق الاختبار بعد انتهائها للطلبة ذوي الإعاقة"* بمتوسط حسابي بلغ (2.2427) ودرجة اتفاق منخفضة. فيما كان مستوى الخدمات الأكاديمية هو الأقل، بمتوسط حسابي كلي بلغ (2.5218)، حيث كانت أعلى فقرات البعد الأكاديمي هي الفقرة رقم (12) والتي نصت على *"تتوفر خدمات تكييف/تعديل الاختبارات الفصلية والنهائية بما يتناسب مع احتياجاتي"* بمتوسط حسابي بلغ (2.6699) ودرجة اتفاق متوسطة، وأدناها الفقرة رقم (11) والتي نصت على *"يقضي أعضاء هيئة التدريس وقت أطول مع الطلاب ذوي الإعاقة متى دعت الحاجة لذلك"* بمتوسط حسابي بلغ (2.3350) ودرجة اتفاق منخفضة.

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للخدمات ومتوسطاتها الحسابية.

الدرجة الكلية للبُعد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
الدرجة الكلية لمستوى الخدمات الاجتماعية	3.1905	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى الخدمات الإدارية	2.8216	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى الخدمات الأكاديمية	2.5218	منخفضة

نتائج السؤال الثاني:

نصَّ السؤال الثاني على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى لنوع

الإعاقة؟" حيث أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية؛ للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للاستجابات حول مستوى الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، والدرجة الكلية وتُعزى لنوع الإعاقة كما في الجدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA؛ للكشف عن دلالات الفروق تبعًا لنوع الإعاقة.

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الإدارية	بين المجموعات	55.193	3	18.398	15.041	*0.000
	داخل المجموعات	247.077	202	1.223		
	المجموع	302.270	205			
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	116.217	3	38.739	30.771	*0.000
	داخل المجموعات	254.310	202	1.259		
	المجموع	370.527	205			
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	61.809	3	20.603	14.255	*0.000
	داخل المجموعات	291.955	202	1.445		
	المجموع	353.765	205			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	74.798	3	24.933	21.383	*0.000
	داخل المجموعات	235.534	202	1.166		
	المجموع	310.332	205			

***دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

ولتحديد اتجاه الفروق التي ظهرت نحو مستوى الخدمات وتُعزى لنوع الإعاقة، أُستخدم اختبار شيفيه (ScheffeTest) للمقارنات البعدية، ويتبيّن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، نحو مستوى كل الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، ولصالح فئة الإعاقة الحركية والجسمية، بالمقارنة مع باقي فئات الطلاب الذين شملتهم الدراسة، كما في الجدول (8).

جدول (8): اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية لـمُتغيِّر نوع الإعاقة.

الأبعاد	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	صعوبات تعلم	إعاقة بصرية	إعاقة سمعية	إعاقة حركية
الخدمات الإدارية	صعوبات تعلم	2.5781				
	إعاقة بصرية	2.2610				
	إعاقة سمعية	2.5079				
	إعاقة حركية	3.4631	*0.885	*1.2021	*0.9552	

تابع/ جدول (8).

الأبعاد	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	صعوبات تعلم	إعاقة بصرية	إعاقة سمعية	إعاقة حركية
الخدمات الأكاديمية	صعوبات تعلم	2.0469				
	إعاقة بصرية	1.7987				
	إعاقة سمعية	2.0179				
	إعاقة حركية	3.4673	*1.4204	*1.6686	*1.4494	
الخدمات الاجتماعية	صعوبات تعلم	2.9219				
	إعاقة بصرية	2.5110				
	إعاقة سمعية	3.0218				
	إعاقة حركية	3.8449	*0.923	*1.3339	*0.8231	
الدرجة الكلية	صعوبات تعلم	2.5156				
	إعاقة بصرية	2.1903				
	إعاقة سمعية	2.5159				
	إعاقة حركية	3.5918	*1.0762	*1.4015	*1.0759	

***دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

نتائج السؤال الثالث:

نصَّ السؤال الثالث على: *"هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى التخصص الجامعي؟"* وقد اُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للاستجابات حول مستوى الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، والدرجة الكلية، تُعزى للتخصّص الجامعي، كما في الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للكشف عن دلالات الفروق تبعًا للتخصص الجامعي.

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الإدارية	بين المجموعات	67.178	3	1.524	1.772	0.158
	داخل المجموعات	235.092	202	0.861		
	المجموع	302.270	205			
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	95.232	3	0.452	0.894	0.412
	داخل المجموعات	275.295	202	0.505		
	المجموع	370.527	205			

تابع/ جدول (9).

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	82.429	3	0.534	1.78	0.155
	داخل المجموعات	271.336	202	0.3		
	المجموع	353.765	205			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	79.959	3	0.664	1.54	0.098
	داخل المجموعات	230.372	202	0.432		
	المجموع	310.332	205			

*** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

نتائج السؤال الرابع:

نصَّ السؤال الرابع على: *"هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزى للمستوى الجامعي؟"* حيث أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية؛ للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للاستجابات حول مستوى الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، والدرجة الكلية، تُعزى للمستوى الجامعي كما في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لكشف دلالات الفروق تبعًا للمستوى الجامعي.

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الإدارية	بين المجموعات	68.006	5	13.601	11.612	*0.000
	داخل المجموعات	234.265	200	1.171		
	المجموع	302.270	205			
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	88.675	5	17.735	12.585	*0.000
	داخل المجموعات	281.852	200	1.409		
	المجموع	370.527	205			
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	106.209	5	21.242	17.161	*0.000
	داخل المجموعات	247.556	200	1.238		
	المجموع	353.765	205			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	85.869	5	17.174	15.302	*0.000
	داخل المجموعات	224.462	200	1.122		
	المجموع	310.332	205			

*** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

ولتحديد اتجاه الفروق التي ظهرت نحو مستوى الخدمات، وتُعزى للمستوى الجامعي؛ أُستخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية، وتبيّن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، نحو مستوى كل الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، ولصالح الطلاب في المستويين الخامس والسادس، بالمقارنة مع الطلاب في باقي المستويات كما في الجدول (11).

جدول (11): اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية للمستوى الجامعي.

الأبعاد	المستوى الجامعي	المتوسط الحسابي	المستوى الأول	المستوى الثاني
الخدمات الإدارية	المستوى الأول	2.7069		
	المستوى الثاني	1.7361		
	المستوى الثالث	2.7524		
	المستوى الرابع	2.9931		
	المستوى الخامس	3.2009	*0.494	*1.465
	المستوى السادس	3.5914	*0.885	*1.855
الخدمات الأكاديمية	المستوى الأول	2.2905		
	المستوى الثاني	1.3380		
	المستوى الثالث	2.4253		
	المستوى الرابع	2.6875		
	المستوى الخامس	3.0235	*0.733	*1.686
	المستوى السادس	3.4247	*1.13	*2.0867
الخدمات الاجتماعية	المستوى الأول	2.8391		
	المستوى الثاني	1.8380		
	المستوى الثالث	3.1690		
	المستوى الرابع	3.5880		
	المستوى الخامس	3.6987	*0.8596	*1.861
	المستوى السادس	4.0134	*1.1743	*2.1754
الدرجة الكلية	المستوى الأول	2.6571		
	المستوى الثاني	1.6373		
	المستوى الثالث	2.7373		
	المستوى الرابع	3.0895		
	المستوى الخامس	3.3077	*0.6506	*1.67
	المستوى السادس	3.6765	*1.019	*2.039

*** دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

نتائج السؤال الخامس:

نصَّ السؤال الخامس على: *"هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى للمستوى العلمي للوالدين؟"* وأُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية؛ للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للاستجابات حول مستوى الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، والدرجة الكلية تُعزى للمستوى العلمي للوالدين، كما في الجدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لكشف دلالات فروق المستوى العلمي للوالدين.

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الإدارية	بين المجموعات	22.640	3	7.547	5.452	*0.00
	داخل المجموعات	279.630	202	1.384		
	المجموع	302.270	205			
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	20.237	3	6.746	3.890	*0.00
	داخل المجموعات	350.289	202	1.734		
	المجموع	370.527	205			
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	48.848	3	16.283	10.787	*0.00
	داخل المجموعات	304.917	202	1.509		
	المجموع	353.765	205			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	28.366	3	9.455	6.774	*0.00
	داخل المجموعات	281.966	202	1.396		
	المجموع	310.332	205			

***دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

ولتحديد اتجاه الفروق التي ظهرت نحو مستوى الخدمات، وتُعزى للمستوى العلمي للوالدين؛ أُستخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية، حيث تبيّن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، نحو مستوى كل الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، ولصالح الطلاب الذين يحمل والداهما درجة البكالوريوس فأعلى، بالمقارنة مع من يحملون مؤهلًا ثانويًا فأقل، كما في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية للمستوى العلمي للوالدين.

الأبعاد	المستوى العلمي للوالدين	المتوسط الحسابي	ثانوي فأقل
الخدمات الإدارية	ثانوي فأقل	2.2995	
	دبلوم	2.7286	
	بكالوريوس	3.1142	*0.8147
	دراسات عليا	3.4462	*1.1467
الخدمات الأكاديمية	ثانوي فأقل	2.0573	
	دبلوم	2.3190	
	بكالوريوس	2.8117	*0.7544
	دراسات عليا	3.2204	*1.1631
الخدمات الاجتماعية	ثانوي فأقل	2.5078	
	دبلوم	3.2833	
	بكالوريوس	3.5779	*1.0701
	دراسات عليا	3.4409	*0.9331
الدرجة الكلية	ثانوي فأقل	2.2882	
	دبلوم	2.7770	
	بكالوريوس	3.1680	*0.8798
	دراسات عليا	3.3692	*1.081

*** دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

نتائج السؤال السادس:

نصَّ السؤال السادس على: *"هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، تُعزَى للمستوى الاقتصادي للأسرة؟* وقد أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للاستجابات حول مستوى الخدمات: (أ) الإدارية، و(ب) الأكاديمية، و(ج) الاجتماعية، والدرجة الكلية تُعزى للمستوى الاقتصادي للأسرة، كما في الجدول (14).

جدول (14): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لكشف دلالات فروق المستوى الاقتصادي للأسرة.

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الإدارية	بين المجموعات	19.155	2	2.049	2.190	0.089
	داخل المجموعات	283.116	203	0.953		
	المجموع	302.270	205			

تابع/ جدول (14).

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	16.567	2	0.997	0.753	0.521
	داخل المجموعات	353.960	203	1.324		
	المجموع	370.527	205			
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	24.032	2	1.196	0.801	0.494
	داخل المجموعات	329.733	203	1.493		
	المجموع	353.765	205			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	16.683	2	1.206	0.9129	0.342
	داخل المجموعات	293.649	203	1.321		
	المجموع	310.332	205			

*** دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى كل الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز؛ كان بين المتوسط والمنخفض في كل الأبعاد، التي كان أعلاها بُعد الخدمات الاجتماعية، والذي اتفق مع دراسة خلصت إلى أن التحديات الاجتماعية كانت الأقل بالمقارنة مع التحديات الإدارية والأكاديمية بجامعة دمشق (الرفاعي، 2019). في حين كانت المشاكل الاجتماعية والاتجاهات السلبية عائقًا رئيسًا أثر أكاديميًّا في أولئك الطلاب بجامعات دول عربية أخرى (أبو تايه، 2017؛ العدرة، 2016؛ المكاحلة وعبيدات، 2016). وقد يكون ارتفاع مستوى جانب الخدمات الاجتماعية بالمقارنة مع الخدمات الأخرى في بعض الجامعات العربية نابعًا من مبادرات وجهود شخصية أو مجتمعية تفرضها طبيعة المجتمع، أكثر من كونه جهدًا مؤسسيًّا ممنهجًا (Mullins & Preyde, 2013). وقد كان للدعم الاجتماعي المُقدّم من قِبل أعضاء هيئة التدريس – كبناء الثقة، والإيمان بقدرات أولئك الطلاب– دور رئيس في اندماجهم اجتماعيًّا؛ مما انعكس إيجابًا على تعليمهم الجامعي (Spirina et al., 2020). خصوصًا وأن العلاقات غير الرسمية في أثناء الأنشطة الاجتماعية التي تجري داخل الجامعة؛ كانت أكثر وسائل الدعم فاعلية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم (Couzens et al., 2015).وجدير بالذكر أن حرم جامعة الملك عبد العزيز يعدّ حديثًا ومجهزًا ليناسب حاجات نسبة كبيرة من أولئك الطلاب؛ الأمر الذي قد يكون السبب وراء ارتفاع مستوى الخدمات الاجتماعية بالمقارنة مع الخدمات الأخرى، خاصة أن بعض الدراسات

أشارت إلى أن التخطيط الهندسي والبنية التحتية غير المناسبة، والبيئة المكانية غير المجهزة؛ أثّرت سلبًا في مشاركتهم بالحياة الاجتماعية (Sakiz & Sancal, 2017; Walelign, 2018). حيث أكدت دراسة الرفاعي (2019)، أن زيادة نسبة الوعي لدى الطلاب من غير ذوي الإعاقة وأعضاء هيئة التدريس بخصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم؛ تُسهم في زيادة فرص اندماجهم اجتماعيًّا، ونجاح تجربة تعليمهم الجامعي. ولم يقتصر دور الجامعات الاجتماعي في العديد من الدول المتقدمة على تمكين أولئك الطلاب من المشاركة في الأنشطة الطلابية الاجتماعية فقط؛ بل شمل توفير برامج التهيئة والإعداد المهني لسوق العمل لما بعد التخرّج من الجامعة (Corbran, 2020).

وفيما يخصّ مستوى الخدمات الإدارية الذي جاء كذلك متوسطًا حسب نتائج الدراسة؛ فقد اتفقت مع نتائج دراسة أخرى أشارت إلى وجود تحديات ذات طابع إداري، كقصور التشريعات والأنظمة واللوائح الخاصة بتمكين هؤلاء الطلاب وتعليمهم في الجامعات (Chiwandire & Vincent, 2019). وإهمال تلك الأنظمة واللوائح الجامعية لحقوقهم، وعدم إمكانية مناقشة المشاكل الإدارية التي تواجههم مع المسؤولين الإداريين (أحمد، 2020). خاصة أن ضعف الخدمات الإدارية؛ يعدّ أحد أبرز التحديات غير الأكاديمية التي واجهتهم في مؤسسات التعليم العالي (الرفاعي، 2019؛ Gumbi et al., 2015). وتظهر نتائج الدراسة الحالية أن 83.5٪ من أولئك الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز يدرسون في أقسام وكليات العلوم الإنسانية، في حين تشير دراسة أحمد (2020) إلى أن أحد أهم التحديات الإدارية التي تواجههم في الجامعات هي: صعوبة التحاقهم بالعديد من الأقسام العلمية، وعدم وجود تسهيلات إدارية تتيح ذلك؛ مما جعل النسبة الأكبر منهم يدرسون في الأقسام والكليات ذات الطابع الإنساني، ومحدودية فرصة الدراسة في أقسام العلوم الطبيعية وكلياتها أسوة بزملائهم؛ الأمر الذي دعا إلى ضرورة إعادة النظر في السياسات والممارسات المؤسسية ومراجعتها، فيما يتعلّق بقضايا الإعاقة والتعليم الجامعي (Vlachou & Papananou, 2018)، والحاجة إلى التطوير المؤسسي للكادر الإداري والأكاديمي في مرحلة التعليم الجامعي، عبر توفير فرصة التطوير المهني للقائمين عليه؛ مما ينعكس على جودة الخدمات المُقدَّمة إليهم (Majoko, 2018). وهناك عدد من الجامعات في الدول المتقدمة لديها تشريعات وأنظمة ولوائح إدارية خاصة، تتضمّن توفير أو السماح بجلب حيوانات الدعم العاطفي المُدرّبة داخل الحرم الجامعي (Woods, 2020). في حين أكّدت دراسة Alkhashrami (2015)، ضرورة تطوير معايير ولوائح وأنظمة؛ من شأنها الاستجابة لحقهم في الحصول على تعليم جامعي مناسب لقدراتهم.

أما فيما يخصّ مستوى الخدمات الأكاديمية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه جاء منخفضًا، ويعدّ الأقل بين كل الخدمات، وبما يتفق مع دراسة أخرى أشارت إلى

قصور في عدد من الخدمات الأكاديمية، التي كان أهمها: استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لطرق تدريس غير ملائمة (Chataik, 2007). خصوصًا وأن أولئك الطلاب كانوا غير راضين عن الخدمات التدريسية المُقدَّمة إليهم، بالإضافة إلى طريقة وضع خطط المقررات الدراسية وتنفيذها في الجامعات (Sakız & Sarıcal, 2017). هذا مع تأكيد الحاجة الماسة إلى المرونة في تعديل/ تكييف المهام والامتحانات بما يتناسب مع قدراتهم (Majoko, 2018). وقد أظهرت نتائج دراسة سابقة أُجريت في جامعة الملك عبدالعزيز؛ أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون التكييفات/ التعديلات الأكاديمية التي توفّرها الجامعة بما يتناسب مع الحاجات والقدرات المختلفة لأولئك الطلاب (Abed & Shackelford, 2020). وكانت أبرز التحديات الأكاديمية التي واجهتهم ذات علاقة بإمكانية الوصول إلى قاعات المحاضرات والمكتبة والاستفادة منها (Gumbi et al., 2015). في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة Erwin (2021)، التي أشارت إلى أن الجهود في الدول المتقدمة تنصب على تطوير الخدمات الأكاديمية وتجويدها أكثر من توفيرها، والتركيز على خدمات التَّعلُّم الالكتروني والتعليم عن بُعد، وتوفير كافة الخدمات والأدلة والإرشادات الأكاديمية عبر المواقع الإلكترونية في تلك الجامعات. ويفسّر هذا عدم تأثير خطط خفض نفقات التعليم العالي الذي تقوم به عدد من الدول المتقدمة كأمريكا وبريطانيا في تمكين أولئك الطلاب من الحصول على التعليم الجامعي المناسب لهم، مع توجيه غالبية ذلك الدعم نحو تطوير تقنيات التعليم الخاصة بهم وتجويدها (Chiwandire & Vincent, 2019). في حين أشارت دراسة Corbran (2020)، إلى ضرورة وجود برامج تأهيل خاصة للقائمين على تقديم الخدمات الأكاديمية، كأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لبرامج تدريب علمية تمكّنهم من تلبية الحاجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى كافة الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز؛ كان أعلى لدى فئة ذوي الإعاقة الحركية/ الجسمية بالمقارنة مع باقي الفئات؛ الأمر الذي اتفق مع دراسة سابقة أُجريت في الجامعة نفسها، ووجدت أن الاحتياجات البيئية والمكانية كانت أقل بالمقارنة مع الاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية الأخرى (Abdel Aziz & Abu Shaira, 2015). لا سيما وأن غالبية التحديات التي تواجه هذه الفئة من الطلاب ذات علاقة بالبيئة المكانية، والوصول إلى قاعات المحاضرات، والتنقّل داخل الحرم الجامعي (Gumbi et al., 2015). ويعدّ حرم جامعة الملك عبد العزيز حديثًا وخُطّط بمواصفات هندسية تتناسب مع حاجات أولئك الطلاب إجمالًا وذوي الإعاقة الحركية/ الجسمية على وجه الخصوص. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى الخدمات المختلفة لم يتغيّر تبعًا

لنوع الإعاقة بعدد من الجامعات العربية (الرفاعي، 2019؛ عبيدات، 2016). وأثر صعوبة الوصول والانتقال داخل الجامعة سلبًا في الحصول على الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية اللازمة بالشكل المناسب؛ مما جعل أولئك الطلاب يلجأون إلى زملائهم من غير ذوي الإعاقة لطلب المساعدة (Murphy et al., 2019).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن مستوى كافة الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز لم يختلف تبعًا للتخصص الجامعي؛ وهو ما أشارت إليه دراسة سابقة أُجريت في الجامعة نفسها، ووجدت أن الاحتياجات البيئية والمكانية كانت الأقل بالنسبة لجميع الطلاب، بالمقارنة بالاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية الأخرى، وأن مستوى تلك الخدمات كان نفسه؛ بغض النظر عن التخصص الجامعي للطلاب (Abdel Aziz & Abu Shaira, 2015). خاصة أن جامعة الملك عبد العزيز تعدّ الوحيدة بالمملكة العربية السعودية التي استحدثت عمادة خاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، تُقدّم إليهم الكثير من الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ بغض النظر عن نوع الإعاقة، والتخصص الجامعي. ويُشار هنا إلى أن مستوى الخدمات كان أعلى لدى الطلاب في تخصصات العلوم الإنسانية، بالمقارنة بالتخصصات العلمية في دراسات أخرى (الحربي، 2019؛ الرفاعي، 2019). ولم يختلف مستوى الخدمات باختلاف التخصص الجامعي حسب نتائج الدراسة الحالية؛ بالرغم من أن أغلبية الطلاب يدرسون في أقسام تقع ضمن تخصصات العلوم الإنسانية بنسبة 83.5٪، مقابل ما نسبته 16.5٪ في التخصصات العلمية، لا سيما وأنهم يتواجدون ضمن تخصصات العلوم الإنسانية أكثر من التخصصات العلمية؛ لأسباب قد تعود إلى إجراءات القبول وتوافر المقاعد (Bakri, 2019).

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أظهرت نتائج السؤال الرابع أن مستوى كافة الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز؛ كان أعلى لدى الطلاب في المستويات المتقدمة، بالمقارنة مع المستويات الأولى؛ وهو ما اختلف مع دراسة سابقة أُجريت في الجامعة نفسها، ووجدت أن مستوى كافة الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية لم يختلف تبعًا لمستوى الطلاب الجامعي (Abdel Aziz & Abu Shaira, 2015). وقد تكرر ذلك في دراسات أخرى توصّلت إلى عدم اختلاف مستوى الخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب في الجامعات العربية، باختلاف المستوى الجامعي الذي يدرسون به (غنيم، المكاحلة، وعبيدات، 2016). وجدير بالذكر أن اختلاف مستوى الخدمات باختلاف المستوى الجامعي للطلاب قد يكون بسبب إجراء الدراسة الحالية بعد أزمة كوفيد-19، وما نتج عن ذلك من التحوّل الكامل إلى التعليم عن بُعد، خاصة أن الحضور للجامعة اقتصر على تطبيق بعض الاختبارات؛ مما حال دون حضور

بعض الطلاب لحرم الجامعة والحصول على الخدمات المتوفرة. وقد انصبّت الجهود في الدول المتقدمة على الاهتمام بتوفير كافة الخدمات لأولئك الطلاب عن بُعد حتى قبل حدوث أزمة كوفيد-19 بسنوات، وتأكيد ضرورة تقييم المواقع الإلكترونية وتطويرها لتناسب أولئك الطلاب، وتلبي احتياجاتهم المتنوعة (Kouroupetroglou et al., 2011). مع التأكد من استفادتهم من مختلف الخدمات التي توفّرها الجامعات عن بُعد (Murphy et al., 2019). وقد دفع هذا بعض الجامعات إلى وضع لوائح وأنظمة وأدلة إرشادية، وتوفير مصادر تعلم عبر مواقعها الإلكترونية؛ بهدف تجويد عملية التعليم والتعلم الإلكتروني لأولئك الطلاب (Erwin, 2021).

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أظهرت نتائج السؤال الخامس أن مستوى كافة الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز؛ كان أعلى لدى الطلاب الذين يحمل والداهما درجة علمية عليا، بالمقارنة مع حاملي الدرجات العلمية الأقل؛ الأمر الذي اتفق مع عدد من الدراسات خاصة في الدول المتقدمة، التي أكدت أن هناك أثرًا إيجابيًّا للمؤهل العلمي للوالدين في درجة اهتمامهم بدعم مسيرة أبنائهم الأكاديمية والمطالبة بحقوقهم (Slade et al., 2018; Wagner et al., 2012). حيث أشارت دراسة Slade et al., (2018)، إلى أن مستوى الخدمات المُقدَّمة لهم لا يتأثر بمستوى تعليم الوالدين فقط، بل بجنس الآباء والأمهات وعمرها، وعمر وشدة إعاقة الطالب. الأمر الذي يؤكد أن دور الوالدين مهم في: (أ) المطالبة بحق أبنائهم في الحصول على الخدمات المتنوعة، و(ب) المشاركة في الاجتماعات واتخاذ القرارات والبدائل التربوية التي تناسب أبناءهم، و(ج) تنفيذ الخطط والاستراتيجيات الأكاديمية وغير الأكاديمية، بالتنسيق مع مؤسسات التعليم التي يدرس بها أبناؤهم (Wagner et al., 2012).

مناقشة نتائج السؤال السادس:

أظهرت نتائج السؤال السادس أن مستوى كافة الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز؛ لم يختلف تبعًا للمستوى الاقتصادي للأسرة؛ الأمر الذي اختلف مع عدد من الدراسات السابقة، خاصة في الدول المتقدمة، التي أكدت الدور الكبير الذي يؤديه المستوى الاقتصادي للأسرة في استفادتهم من الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية المُقدَّمة بمؤسسات التعليم (Slade et al., 2018; Taylor et al., 2017). ووجود إعاقة في الأسرة يترتب عليه الكثير من التكاليف والاحتياجات التي يصعب على الأسر ذات الدخل المحدود توفيرها؛ مما ينعكس على حرمان أبنائهم ذوي الإعاقة من الكثير من فرص التَّعلُّم (Wagner et al., 2012). وجدير بالذكر أن عدم تأثير المستوى الاقتصادي للأسر في مستوى الخدمات المُقدَّمة لأولئك الطلاب بالجامعة ربما يعود إلى الاهتمام الكبير الذي توليه المملكة

العربية السعودية بهذه الفئة، عبر سن القوانين والتشريعات، وتوفير الخدمات المتنوعة، التي تضمن الحياة الكريمة لهم، حيث تنفق مخصّصات مالية شهرية لكل فرد من ذوي الإعاقة منذ الميلاد وطوال المراحل التعليمية المختلفة، بما فيها المرحلة الجامعية، وقد تمتد إلى ما بعد الجامعة في بعض الحالات (Bakri, 2019). إضافة إلى أن الكثير من الوزارات والجهات الحكومية وغير الحكومية توفّر تسهيلات، ودعمًا، وإعفاءات، وخصومات، وامتيازات خاصة لهم (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020). وقد انعكس هذا على الممارسات في عدد من مؤسسات التعليم العالي والجامعات، بما فيها جامعة الملك عبد العزيز، حيث أُنشئت وكالة خاصة بهم تعدّ الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية؛ بهدف توفير كافة الخدمات اللازمة لنجاح هؤلاء الطلاب في مسيرتهم الأكاديمية، بما فيها المادية. وقد حصلت الجامعة على جائزة (Zero Project) من هيئة الأمم المتحدة عن مبادرتها بتعزيز مكانتهم في البيئة الجامعية، وذلك ضمن مشاريع التحول الوطني 2020، المنبثقة من رؤية المملكة 2030 (وزارة التعليم، 2021).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة؛ فهناك مجموعة من التوصيات التي على الباحثين والمهتمين وصنّاع القرار أخذها في الحسبان عند تطوير الخدمات المُقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات بصفة عامة، وفي جامعة الملك عبد العزيز على وجه الخصوص ومنها:

1- حوكمة الإجراءات الخاصة بالحصول على الخدمات في مختلف الكليات والأقسام وتجويدها، بحيث يتلقون الجودة نفسها من الخدمات؛ بعض النظر عن الكلية والقسم الذي يدرسون به، وما يتطلبه ذلك من إعادة النظر في كل الخدمات لاسيما الخدمات الأكاديمية المُقدَّمة بجامعة الملك عبدالعزيز، التي تُشكّل تحديًا لكثير من الجامعات في العالم؛ كونها تتطلّب تكييفات/ تعديلات جوهرية على المناهج، وطرق التدريس واستراتيجياته، والبيئة المكانية.

2- استغلال البيئة المكانية المجهّزة، والاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة؛ لتجويد الخدمات الأكاديمية وتطويرها.

3- سنّ لوائح وأنظمة وتشريعات تُسهم في تجويد الخدمات الإدارية، وضمان وصولها إلى هؤلاء الطلاب، عبر إجراءات محوكمة وكادر إداري مدرّب.

4- إعادة النظر في إجراءات قبول هؤلاء الطلاب وتسكينهم، وإتاحة الفرصة لهم في الدراسة بجميع كليات الجامعة وتخصصاتهم بناء على رغباتهم أسوة بزملائهم من غير ذوي الإعاقة.

5- تصميم المواقع والمنصات الإلكترونية الخاصة بالجامعات وتطويرها؛ بما يضمن سهولة وصولهم إلى الخيارات والمواد والمصادر التعليمية بسهولة.

القيود:

واجه تطبيق هذه الدراسة عددًا من القيود، التي ربما أثرت في نتائجها، منها أن الدراسة طُبّقت بعد أزمة كوفيد-19 وما نتج عن ذلك من تحوّل كامل إلى التعليم عن بُعد؛ مما أثر على تجربة الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبدالعزيز، والذي ربما انعكس على استجابات أفراد العينة حول مستوى الخدمات الأكاديمية التي جاءت الأقل بالمقارنة مع باقي الخدمات. هذا بالإضافة إلى عدم وضوح آلية التَّعرُّف على فئة الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في الجامعة، والذي تم إيضاحه عند وصف الطلاب جامعة الملك عبدالعزيز من ذوي الإعاقة. وكذلك قلة عدد الطلاب ذوي الإعاقة المصنفين رسميًّا ضمن فئة اضطراب طيف التوحد (n=5) -منهم ثلاثة طلاب ذكور- الأمر الذي انعكس سلبًا على تمثيل هذه الفئة ضمن هذه الدراسة، وأدى إلى حذف البيانات الخاصة بهذا الطالب عند إجراء التحليل الإحصائي؛ وقد تم إيضاح أسباب استبعاد الطلاب من فئة الإعاقة الصحية من عينة هذه الدراسة عند وصف العينة. وختامًا، يجب الانتباه عند تعميم نتائج هذه الدراسة؛ كونها اقتصرت على الطلاب الذكور.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو تايه، نور؛ والذيابات، حسام عبد الهادي؛ والطوالبة، سرحان؛ والمكانين، هشام. (2017، يوليو 25-27). *دراسة لواقع الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات الأردنية الحكومية ومدى رضاهم عن الخدمات المُقدَّمة لهم في الجامعات الرسمية من وجهة نظرهم* [الجلسة الثانية]. المؤتمر الدولي الثالث في النشر الإلكتروني لمكتبة الجامعة الأردنية: نحو مكتبات حديثة- الجودة والاعتمادية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
https://diae.net/54275/

أحمد، وجيه فتحي. (2020). التحديات التي تواجه الطلاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات المصرية وتصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(14)، 181-236.
https://doi.org/10.21608/jasht.2020.122074

البيلاوي، إيهاب. (2014). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*. (ط7)، الرياض: دار الزهراء.

الحربى، مشاعل سفاح. (2019). *واقع الخدمات التعليمية المُقدَّمة لطلاب الجامعة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير). كلية التربية النوعية، جامعة بنها بمصر، قاعدة بيانات اتحاد الجامعات المصرية، الرسائل الجامعية.

الحمد، خالد بن عبدالعزيز. (2010). *جامعة الملك سعود وذوو الاحتياجات الخاصة*. (15212)، الرياض.
https://www.alriyadh.com/498980

الخشرمي، سحر. (2011). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 23*(1)، 99-134.

درويش، محمود أحمد. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. المنوفية، مصر: مؤسسة علوم الأمة للاستشارات الثقافية.

الدويش، عبدالعزيز بن سليمان. (2012). واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

من وجهة نظر المديرين والطلاب. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19)، 129-174.

ربيع، ولاء محمد؛ والمليجي، رضا إبراهيم؛ وعبد الله، مجدي عبدالرحمن. (2017). استراتيجية مقترحة لتطوير الخدمات التعليمية والبرامج التأهيلية المُقدَّمة لذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات السعودية الناشئة. *مجلة المعرفة التربوية*، الجمعية المصرية لأصول التربية، *5*(9)، 92-136.

الرفاعي، عالية. (2019). مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق، كليه التربية، *17*(2)، 167-206.
https://doi.org/10.35201/0246-017-002-006

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *السعودية العمق العربي والإسلامي*. مُسترجع بتاريخ أكتوبر 10، 2020، من موقع:
https://www.vision2030.gov.sa/ar/download/file/fid/353

العتيبي، بندر بن ناصر؛ والسرطاوي، زيدان أحمد. (2012). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. *24*(1)، 125-158.

العدرة، إبراهيم أحمد. (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *43*(5)، 2013- 2032.
https://doi.org/10.12816/0035105

عدس، عبد الرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد. (2020). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط19)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عماد، عبد الغني. (2016). *البحث الاجتماعي: منهجيته مراحله تقنياته*. لبنان: منشورات جروس برس.

العمري، عبدالرحمن بن عبدالله عبدالرحمن؛ والشهراني، عائض سعد مبارك. (2012). الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية لواقع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، جامعة حلوان، *3*(33)، 1001-1108.

غنيم، خولة عبدالرحيم؛ والمكاحلة، أحمد عبدالحميد عوفان؛ وعبيدات، عمر محمد. (2016). درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *14*(2)، 139-163.
https://doi.org/10.35201/0246-014-002-005

منسي، محمود عبد الحليم؛ وصالح، أحمد. (2005). *التقويم التربوي ومبادي الإحصاء*. الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2020). *واقع الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية السعودية*.
https://www.okaz.com.sa/news/local/2051632

الوابلي، عبدالله محمد؛ والعمران، ندى محمد. (2018). طبيعة الخدمات المساندة والتسهيلات المُقدَّمة للطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود ومعوقاتها من وجهة نظرهن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، *6*(22)، 1-26.
https://doi.org/10.12816/0043617

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2021). *الأمانة العامة للتربية الخاصة*، القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdel Aziz, O., & Abu Shaira, M. (2015). Needs of Students with Disabilities at King Abdulaziz University and its Relationship with Some Variables. *SYLWAN, 159*(3), 1-25.

Abed, M., & Shackelford, T. (2020). Educational Support for Saudi Students with Learning Disabilities in Higher Education. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 36-44. https://doi.org/10.1111/ldrp.12214.

Accardo, A.L. (2017). College-bound young adults with ASD: Self-reported factors promoting and inhibiting success. *DADD Online Journal: Research to Practice, 4*(1), 36-46.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education, 6*(11), 1158–1167. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.611114.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education, 6*(11), 1158–1167. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.611114.

Ali, R. (2011). *Transition of Students With Disabilities To Postsecondary Education: A Guide for High School Educators. U.S.* Department of Education Office for Civil Rights Washington.

Alqarni, T., Algethami, R., Alsolmi, A. & Adhabi, E. (2019). College Students' Knowledge and Attitudes toward the Inclusion of Persons with Disabilities in the University. *Education, 9*(1), 9-18. https://doi.org/10.5923/j.edu.20190901.02.

Alquraini, T. (2010). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. *International Journal of Special Education, 25*(3), 139–147.

Asiri, A. (2020). Teachers' Concern and Professional Development Needs in Adopting Inclusive Education in Saudi Arabia Based on Their Gender for Vision 2030. *Journal of Education and Learning, 9*(6), 9-20.

Alhusayni, F. A. (2016). *A Qualitative Study of RTI/Multi-Tiered Instruction In Reading And Ld Identification From Educators' Perspectives Through The Lens Of Implementation Science* [PhD Dissertation], The University of North Carolina at Greensboro.

Alhusayni, F. (2022). Factors Involved in the Overrepresentation of Minority Students in Special Education Programs Through the Lens of Previous Literature. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, 8*(1), 71-91. https://doi: 10.21608/jrciet.2022.213130

Bakri, S. (2019). *Reasonable Accommodation for Students with Disabilities/Learning Disabilities: Perspectives of University Faculty, Staff and Students* [doctoral dissertation].Trinity College Dublin.

Bartram, B. (2009). Student support in higher education: Understandings, implications and challenges. *Higher Education Quarterly*, *63*(3), 308–314. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00420.x.

Battal, Z. (2016). Special Education in Saudi Arabia. International *Journal of Technology and Inclusive Education, 5*(2), 880-886.

Brulles, D., & Winebrenner, S. (2011). The Schoolwide Cluster Grouping Model. *Gifted Child Today*, *34*(4), 33-46. https://doi.org/10.1177/1076217511415381

Cawthon, S. W. & Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Students perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 23,* 112-128.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2015). Autism Spectrum Disorder (ASD). Retrieved from: http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html.

Chataika, T. (2007). *Inclusion of Disabled Students in Higher Education in Zimbabwe: from Idealism to Reality-A Social Ecosystem Perspective* [doctoral dissertation] .University of Sheffield.

Chiwandire, D. & Vincent, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability, 8*(0), a336. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336.

Corbran, C. (2020). *Exploring Impact of Perceptions of Faculty Support and Bias on Students With Learning Disabilities* [PhD Dissertation] ,The Graduate School of Education of Fordham University.

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J & Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study, *International Journal of Disability, Development and Education, 62* (1), 24-41. http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592.

ElSaheli-Elhage, R & Sawilowsky, S. (2016). Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey. *Cogent Education, 3*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1261568.

Erwin, Z., Kollia, B Fera, J Jahren, A., & Basch, C. (2021). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the COVID-19 pandemic. *Disability and Health Journal,*

Students with Disabilities in Higher Education. *American Journal of Applied Sciences, 14* (5), 526-532. https://doi.org/10.3844/ajassp.2017.526.532.

Lersilp, T. (2016). Assistive Technology and Educational Services for Undergraduate Students with Disabilities at Universities in the Northern Thailand. *Procedia Environmental Sciences*, *36*, 61– 64. https://doi.org/10.1016/j.proenv.2016.09.012

Lukianova, N. and Fell, E. (2016) Support for students with disabilities in the UKuniversities.

Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Majoko Cogent Education, 5*, 1-18. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761.

Marlina, M., Efrina, E & Kusumastuti, G. (2020). *Differentiated Learning for Students with Special Needs in Inclusive Schools.* Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 382.

Ministry of Education. (2001). Regulations of Special Education Programs (RSEPI). Riyadh: Media Center of Ministry of Education. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127.

Murphy, A., Malenczak, D& Ghajar, M. (2019). Identifying Challenges and Benefits of Online Education for Students with a Psychiatric Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 32*(4), 395-409.

National Council for Special Education (2013). Supporting Students with Special Educational Needs in Schools. National Council for Special Education

Olney, M. F. & Kim, A. (2001). Beyond adjustment: integration of cognitive disability into identity. *Disability and Society, 16*, 563-583.

Peterson, R., O'Connor, A., & Strawhun, J. (2014). *Academic Supports& Tutoring*. Building& Sustaining Student Engagement. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28623.18088.

Phillips, C. (2020). *Student Perceptions of Accommodations and Services Rendered in Post-Secondary Education*[PhD Dissertation], Concordia University – Chicago.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. accessed 14/1/2022. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf

Sakız, H& Sarıcal, M. (2017). Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary

14(1), PP1-9. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101013.

Erwin, Z., Kollia, B Fera, J Jahren, A., & Basch, C. (2021). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the COVID-19 pandemic. *Disability and Health Journal, 14*(1), PP1-9. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101013.

Eskay, M., Onu, V., Obiyo, N., Obidoa, M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-Social Behavior of Schooling Adolescents. *Online Submission, US-China Education Review A*, (11), 932-945.

Friend, M & Bursuck, W. (2015*). Including Students with Special needs: Apractical Guide for Classroom Teachers*. USA: Pearson Inc

Gumbi, D., Cekiso, M., Gqweta, Z., Makiwane, B., Majeke, L., Bojanyana, N., Dlava, B., & Wakaba, L. (2015). An Exploration of Challenges Related to Inclusion of Students with Disabilities at a University of Technology in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 261-266. https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890247.

Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E& Queenan, A. (2018). Supporting university students with autism spectrum disorder. Autism, 22(1) 20–28. https://doi.org/10.1177/1362361317699584.

Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E& Queenan, A. (2018). Supporting university students with autism spectrum disorder. Autism, 22(1) 20–28. https://doi.org/10.1177/1362361317699584.

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barrier's college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development, 56*(3), 209-226. https://doi.org/10.1177/1362361318760490.

Konecki, M., Lovrenčić, S& Jervis, K. (2016). Overview Of Problems That Students With Disabilities Encounter In Their Higher Education. *International Journal of Management and Applied Science, 2*(11), 156-160.

Kouroupetroglou, G., Pino, A& Kacorri, H. (2011). *A Model of Accessibility Services Provision for Students with Disabilities in Higher Education*. Proceedings of the International Conference Universal Learning Design, 8-11 February 2011, Brno.

Lersilp, T & Lersilp, S. (2017). A Guideline of using Assistive Technologies and Educational Services for

Ethiopia. *Research on Humanities and Social Sciences, 8*(19), 4-14.

Walker, L. (2016). Impact of academic support centers on students with disabilities in postsecondary institutions. *Learning Assistance Review*, *21*(1), 81–92.

Woods, W. (2020). *EMOTIONAL SUPPORT ANIMALS AND COLLEGE STUDENTS: AN ASSESSMENT OF POLICIES AT SELECTED FOUR-YEAR PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS*[PhD Dissertation], The University of Mississippi.

Zabeli, N., Kaçaniku, F& Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo, *Cogent Education, 8*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438.

Zaussinger, S& Terzieva, B. (2018). Fear of Stigmatisation among Students with Disabilities in Austria. *Social Inclusion, 6*(4), 182–193. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1667.

❊ ❊ ❊

Steps. *Exceptionality A Special Education Journal, 26*(4), 266-282. http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2017.128362.

Schellenberg, K. (2019). *The Arc of Students with Disabilities in California Community College through the Lens of the Disabled Student Programs and Services Coordinators* [PhD Dissertation],FACULTY OF THE USC ROSSIER SCHOOL OF EDUCATION UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA.

SHS Web of Conferences 28, 01066, RPTSS.

Simon, L. (2020). Investigation Of Students With Disabilities And Experiences With Services Provided In Higher Education [Doctoral dissertation], Faculty Mentor and Chair.

Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With ASD. *Exceptional Children, 84*(3), 242–260.

Spirina, T., Grabowska, B& Liakh, T. (2020). Social And Pedagogical Support Of Students With Disabilities In Higher Education Institutions. *The Modern Higher Education Review*, (5), 62-71. https://doi.org/10.28925/2518-7635.2020.5.6.

Stewart, J& Schwartz, S. (2018). Equal Education, Unequal Jobs: College and University Students with Disabilities. *Relations Industrielles / Industrial Relations, 73*(2), 369-394.

Taylor, M, Turnbull, Y, Bleasdale, J, Francis, H& Forsyth, H. (2017). Transforming support for students with disabilities in UK Higher Education. *Support for Learning, 31* (4), 367-384. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12143.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). Education for persons with disabilities. https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/disabilities.

Vlachou, A& Papananou, I (2018). Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research, 60*(2), 206-221. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A National Picture of Parent and Youth Participation in IEP and Transition Planning Meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140–155. https://doi.org/10.1177/1044207311425384.

Walelign, G. (2018). The Provision of Support Services for Students with Disabilities in the Selected Higher Education Institutions of Amhara Regional State-

ملحق

(أداة الدراسة)

أولاً: البيانات الأولية:

يرجى وضع علامة (√) أمام العبارة المناسبة:

1- نوع الإعاقة

- ☐ صعوبات تعلم.
- ☐ إعاقة بصرية.
- ☐ إعاقة سمعية.
- ☐ إعاقة حركية.
- ☐ توحد.

2- سنة التحاقك بالجامعة:

3- التخصص الجامعي:

4- المستوى الجامعي الحالي:

5- عدد الفصول المتبقية للتخرج:

6- المستوى الاقتصادي لأسرة الطالب ذو الإعاقة:

- ☐ عالي.
- ☐ متوسط.
- ☐ منخفض.

7- مستوى تعليم الوالدين:

☐ ثانوي فأقل.

☐ دبلوم.

☐ بكالوريوس.

☐ دراسات عليا.

الرقم	البعد / الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	البعد الأول: الخدمات الإدارية					
1	تتيح الجامعة فرصة لقبول الطلاب ذوي الإعاقة مع إعفائهم من بعض الشروط					
2	توفر الجامعة دليل مرشد بالأنظمة واللوائح بما يناسب الطلاب ذوي الإعاقة					
3	يتم مراعاة خصوصية الطلاب ذوي الإعاقة عند وضع الجداول الفصلية والنهائية					
4	يتم توفير مساعد/مرافق من قبل الجامعة للطلاب ذوي الإعاقة متى دعت الحاجة لذلك					
5	يوجد دعم مادي خاص لبعض الطلاب ذوي الإعاقة متى دعت الحاجة لذلك					
6	تتوفر في الجامعة خدمات صحية خاصة بالطلاب ذوي الإعاقة					
7	توجد خدمات نسخ وتصوير المحتوى العلمي في مكتبة الكلية وبما يتناسب مع احتياجاتي					
8	توجد في الجامعة خدمات وأنشطة ترفيهية تناسب جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة					
9	يتم إشراك الطلاب ذوي الإعاقة بعضوية مجالس الطلاب في الجامعة لمناقشة قضاياهم					
10	توجد جهة مشرفة تتابع قضايا الطلاب ذوي الإعاقة ومشكلاتهم الإدارية					
11	يتم وضع مواعيد الاختبارات وتطبيقها بما يتناسب جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة					
12	يوجد إجراءات إدارية لمراجعة أوراق الاختبار بعد انتهائها للطلبة ذوي الإعاقة					
	البعد الثاني: الخدمات الأكاديمية					
1	يوفر أعضاء هيئة التدريس للطلاب خطة دراسية واضحة للمقرر مكتوبة بشكل يناسب قدراتي					
2	يتم تدريس المقررات الدراسية والمحتوى العلمي بطريقة تراعي احتياجاتي					
3	يتم تكليف/تعديل المحتوى العلمي في المواد الدراسية بما يتناسب مع قدراتي واحتياجاتي					
4	يراعي أعضاء هيئة التدريس مبدأ الفروق الفردية والخصائص المميزة لكل طالب					
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تعليمية تراعي احتياجاتي وقدراتي					
6	يوجد أوقات راحة كافية أثناء وبين المحاضرات والاختبارات					
7	يراعي أعضاء هيئة التدريس احتياجات الطلاب عند تغيير موعد المحاضرات والاختبارات					
8	توفر مكتبة الجامعة المركزية المصادر والكتب والخدمات بما يراعي احتياجاتي					
9	تحتوي القاعات الدراسية على الوسائل والأجهزة المناسبة لطبيعة قدراتي					

الرقم	البعد / الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	تحتوي المعامل والمختبرات الموجودة في الجامعة على الأجهزة والأدوات المناسبة لقدراتي					
11	يقضي أعضاء هيئة التدريس وقت أطول مع الطلاب ذوي الإعاقة متى دعت الحاجة لذلك					
12	تتوفر خدمات تكييف/ تعديل الاختبارات الفصلية والنهائية بما يتناسب مع احتياجاتي					
	البعد الثالث: الخدمات الاجتماعية					
1	يسهل على التكيف اجتماعيا نظرا للتجهيزات المتوفرة في بيئة جامعة الملك عبد العزيز					
2	يسهم مسؤولي الجامعة في تعزيز دمج وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة اجتماعيا					
3	تصمم الأنشطة الاجتماعية التي تقام في الجامعة بما يتناسب مع قدراتي واحتياجاتي					
4	تتيح الفعاليات الاجتماعية التي تقام داخل الجامعة فرصة التعبير عن نفسي بكل حرية					
5	يبدي الموظفون الإداريون بجامعة الملك عبدالعزيز اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة					
6	يشجع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الأنشطة الاجتماعية					
7	يسهل على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس أثناء الأنشطة الاجتماعية اللاصفية					
8	يظهر طلاب جامعة الملك عبدالعزيز اتجاهات إيجابية نحو زملائهم من الطلاب ذوي الإعاقة					
9	تزيد نسبة اندماجي اجتماعيا كلما زاد وعي طلاب الجامعة بطبيعة قدراتي واحتياجاتي					
10	يسهم وجود الطلاب ذوي الإعاقة السابقين في دمج وتمكين الطلاب الجدد في الأنشطة الاجتماعية					
11	تتيح الأنشطة الاجتماعية فرصة تكوين صداقات مع الطلاب ذوي الإعاقة وغيرهم من الطلاب					
12	تسهم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية بتقليل حجم الضغوطات النفسية والاجتماعية لدي					

The Saudi Journal of Special Education, Vol. 33 , pp. 195 - 210, Riyadh (2024/1446)

Parents' Attitudes Towards the Coaching Programs Available for them to Deal with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Dr. Salwa Mostafa Khusheim[1]

Abstract: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) presents numerous challenges for children and their families, impacting various aspects of daily life, and requires continuous and significant support. This study examines parents' perceptions of coaching programs designed to aid in managing ADHD conditions in their children. By analyzing existing literature and collecting data through a structured questionnaire, the study evaluates the effectiveness of coaching programs on parents and children and provides recommendations for improvement. The ADHD coaching programs provided by the ADHD Support Group at the King Faisal Special Hospital and Research Centre (now Saudi ADHD Society), these programs are rare in Saudi Arabia, according to the researcher, who is qualified as an ADHD coach, has extensive experience in ADHD coaching and has worked closely with the ADHD Support Group. The data gathered from 121 parents of ADHD children who participated in parent coaching programs in Saudi Arabia revealed overwhelmingly positive effects on parents' ability to handle challenging situations, understand their child's needs, and improve communication and behavior management. Parents reported applying the strategies learned in coaching sessions and seeing improved parenting methods and child conduct. Customized programs, community involvement, and ongoing support were identified as valuable components. Parents also noted increased interest in their children in extracurricular activities, improved executive functioning, decreased inappropriate behavior, and better social interaction. Improved school-family interactions highlighted the broader impact of coaching programs on children's social, intellectual, and psychological development. The study recommends coaching programs to improve results for both parents and children.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD); ADHD Coaching Programs; Parent Coaching.

توجهات الأُسر نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

د. سلوى مصطفى خشيم[1]

المستخلص: يواجه الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) وأسرهم صعوبات كبيرة في التعامل مع الاضطراب فيؤثر على أدائهم اليومي بمختلف المجالات، مما يتطلب زيادة دعمهم. وتركز الدراسة على آراء الأسر نحو برامج التدريب المتاحة لهم لمساعدتهم على التعامل مع أطفالهم المصابين بشكل أفضل، وتأثير برامج التدريب على الأسر والأطفال، وتقديم الاقتراحات التي تحسن من فعاليتها. حيث قُدمت هذه البرامج ولا تزال من خلال مجموعة دعم ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث بالرياض (جمعية اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه -إشراق- حاليا)، إلا أن هذه البرامج قليلة في السعودية لعدم إقبال الأسر عليها حسب علم الباحثة وخبرتها كمدربة معتمدة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والعمل عن كثب تحت إشراف مجموعة دعم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وقد جُمعت البيانات من 121 أب وأم في السعودية من خلال البحث الكمي. وأظهر التحليل الوصفي للبيانات تأثير تلك البرامج الإيجابي على قدرة الوالدين في إدارة المواقف الصعبة، وفهم احتياجات طفلهم، وتعزيز التواصل معه وإدارة سلوكه، مشيدين بالاستراتيجيات التي تعلموها خلال برامج التدريب في تحسن سلوك أبنائهم وتحسن أساليبهم التربوية معهم، وأهمية تقديم البرامج المخصصة، والمشاركة المجتمعية، والدعم المستمر لهم. كما أشاروا بأن الاهتمام بالأنشطة المدرسية اللامنهجية قد يُحسن من أداء الطفل وتنفيذه للمهام، ويخفض من ظهور سلوكه الغير مناسب، ويُحسن من تفاعله الاجتماعي. كما أظهرت الدراسة أهمية التفاعل بين الأسرة والمدرسة وتأثير برامج تدريب الأسر في تطور نمو أطفالهم سواءً اجتماعياً أو عقلياً أو نفسياً. وأدلت الدراسة بتوصيات حول برامج تدريب الأُسر، مما يحقق نجاح برامج التدريب في مساعدة اسر هؤلاء الأطفال وتحقيق أفضل النتائج.

الكلمات المفتاحية: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)، برامج تدريب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تدريب الأهالي.

---

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

E-mail: skhishaim@uj.edu.sa :البريد الإلكتروني

Introduction

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is acknowledged as one of the most prevalent neurodevelopmental disorders (Curatolo et al., 2010; Faraone et al., 2015). ADHD is estimated to impact approximately 4% to 12% of children of school age worldwide (Polanczyk et al., 2007), as per the data available from surveys and epidemiological studies. About 4% to 5% of individuals in the college-age bracket and adults experience ADHD symptoms, indicating that its prevalence extends beyond childhood and adolescence into adulthood (Kessler et al., 2006). The variability in the prevalence estimates is influenced by several parameters, including the methodology employed in diagnosis, the age and gender of the subject population, and the geographical area of the study (Espinet et al., 2022).

ADHD is a persistent condition that can cause academic, occupational, and social impairment, often persisting from childhood through adolescence and into adulthood (Sayal et al., 2018). It encompasses a range of symptoms, including difficulty maintaining attention, hyperactivity, and impulsive behavior, which can easily go unnoticed, particularly in children (Hughes, 2017). According to recent research, ADHD is a disorder that can persist into adulthood, affecting approximately one-third to half of those diagnosed (Peasgood et al., 2020). This condition can disrupt a child's typical growth and functioning, leading to educational challenges, social isolation, and anti-social behavior during their school years (Faraone et al., 2015). Post-school years can also present significant difficulties for those with ADHD. Interpersonal relationships with parents, siblings, and peers can be challenging, and academic performance may suffer, resulting in negative emotional states, diminished self-esteem, and reduced self-assessment, among other adverse consequences (Wang et al., 2017). Children with ADHD often struggle not only with impulsivity, hyperactivity, and inattention but also with deficits in executive functions (EF), including working memory, response inhibition, and set-shifting (Ziereis & Jansen, 2015). Strategies targeting these EF deficits may prove beneficial in managing symptoms and enhancing overall functioning in individuals with ADHD (Dovis et al., 2015).

Raising children with ADHD can stress parents' mental health, lower their self-confidence, and increase the risk of depression and marital issues (Peasgood et al., 2020). However, understanding ADHD and using customized strategies and stress management can help parents support their children effectively (Nagar et al., 2017). Accurate diagnosis and treatment are key to improving life satisfaction and functioning. Coaching was employed as an approach to assist parents of children with ADHD. Research studies have shown that parent training programs, like mindfulness-based training, can be highly effective in reducing symptoms of ADHD and behavioral issues in children while simultaneously improving parenting skills and strengthening the parent-child relationship (Anderson & Guthery, 2015; Doffer et al., 2023; Smit et al., 2021). As a result of such interventions, parents experience a decrease in stress and overreaction and an increase in satisfaction and confidence in their parenting abilities (Anderson & Guthery, 2015).

This study aims to understand the impact of parent coaching on parents and children, as well as to identify recommendations for improving the effectiveness of coaching in managing ADHD behavior, and to investigate the effects of coaching on parents and children, along with recommendations for optimizing its impact. By exploring the impact of coaching on reducing ADHD symptoms, enhancing parenting skills, and strengthening the parent-child relationship, this study contributes to a more comprehensive approach to ADHD management. It emphasizes the role of parental training in dealing with ADHD and provides recommendations to enhance its effectiveness. Overall, this study underscores the importance of parent coaching as a valuable resource in supporting parents and children affected by ADHD, highlighting the need for training programs to facilitate parental adjustment and improve outcomes.

Statement of the Problem

ADHD and behavioral disorders among children are widespread concerns that often surface at an early age. This issue has gained increasing attention due to its prevalence among children and its significant impact on their social, psychological, and educational performance. Children with ADHD typically struggle with impulsive behavior and have difficulty staying in one place (Wang et al., 2017), leading to challenges in both individual and interactive skills. Research has shown that they face academic underachievement and difficulties developing necessary interaction skills (Faraone et al., 2015). Raising children with ADHD

can stress parents' mental health, lower their self-confidence, and increase the risk of depression and marital issues (Peasgood et al., 2020). However, understanding ADHD and using customized strategies and stress management can help parents support their children effectively (Nagar et al., 2017). Accurate diagnosis and treatment are key to improving life satisfaction and functioning. Coaching was employed as an approach to assist parents of children with ADHD. Research studies have shown that parent training programs, like mindfulness-based training, can be highly effective in reducing symptoms of ADHD and behavioral issues in children while simultaneously improving parenting skills and strengthening the parent-child relationship (Anderson & Guthery, 2015; Doffer et al., 2023; Smit et al., 2021). As a result of such interventions, parents experience a decrease in stress and overreaction and an increase in satisfaction and confidence in their parenting abilities (Anderson & Guthery, 2015). Despite growing interest in understanding this disorder, there has been insufficient focus on ADHD coaching, and more studies are needed to address this gap. Therefore, it is crucial to continue researching and giving attention to this aspect of the issue. This study aims to understand the impact of parent coaching on parents and children.

Research Questions

1. What is the impact of parent coaching on parents?
2. What is the impact of parent coaching on children?
3. What are the recommendations that can enhance the impact of parent coaching on improving the behavior of children with ADHD?

Purpose of the Study

1. To identify the impact of coaching programs on parents.
2. To identify the impact of coaching programs on children.
3. To identify the recommendations that can enhance the impact of parent coaching on improving the behavior of children with ADHD.

Significance of the Study

The importance of this research lies in its potential to address a crucial need in the field of managing and supporting ADHD. As the prevalence of ADHD in children continues to rise, it is crucial to understand how parent coaching can serve as an effective intervention. This study has the potential to provide valuable insights into enhancing the well-being of both parents and children dealing with this condition. By examining the impact of parent coaching on reducing ADHD symptoms, improving parenting skills, and strengthening the parent-child relationship, this research contributes to a more comprehensive and supportive approach to managing ADHD in children. Given the limited research in this area, particularly concerning the childhood population, this study was conducted to bridge the research gap and underscore the significance of guiding parents and professionals involved in the care of children with ADHD.

Delimitations of the Study

- The scope of the present study was restricted to Saudi Arabia.
- The study focused on parents, both male and female, who had children between the ages of six and eighteen years and who had been medically diagnosed with ADHD. Specifically, the study was centered around parents who had undergone parent coaching programs to manage their children's ADHD symptoms effectively.
- The data of the present study was collected in September 2023.

Definition of Terms

- **ADHD:** According to the DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), ADHD is described as a neuro-developmental disorder with a persistent behavioral pattern of severe inattention and/or hyperactivity/impulsivity. The behaviors must be uncharacteristic for the developmental age of the child, be manifest in different settings (for example at home and school), have started before the age of 12, be present for at least 6 months, and interfere with social and academic performance.

According to Sarver et al. (2015), ADHD is a complex and long-lasting neurodevelopmental condition, marked by various behavioral traits that are not appropriate for the individual's developmental stage. These traits typically include high levels of inattention, impulsivity, and hyperactivity, the latter of which encompasses a broad range of verbal and physical behaviors in children. ADHD can be defined as a psychiatric disorder that involves persistent patterns of inattentive and/or hyperactive and impulsive conduct, which can interfere with daily tasks in educational, occupational, and social settings.

People with ADHD often struggle with maintaining focus, following instructions, and effectively managing and executing tasks.

- **Coaching:** According to Bird & Gornall's (2015) perspective, Coaching is a practical methodology that seeks to aid individuals in achieving their self-defined objectives. These objectives may involve not just concrete actions and visible behaviors, but also attitudes, convictions, and personal perspectives. Coaching can be viewed as a gradual process of cooperation and interaction, intended to provide individuals with the necessary encouragement to improve their skills, social abilities, and empathetic understanding of others.

- **ADHD Coaching:** According to the study conducted by Ahmann et al. in 2018, ADHD coaching is a psychosocial approach that aims to provide support to individuals dealing with ADHD. The main objective of this approach is to assist them in recognizing and utilizing techniques and abilities that can help them reduce the impact of ADHD symptoms in their daily routines. Additionally, ADHD coaching helps individuals achieve their goals with greater ease, leading to an overall improvement in their quality of life. In essence, ADHD coaching is a procedural and supportive process that teaches individuals with ADHD how to manage their abilities and skills to achieve their objectives.

- **Executive Function:** According to Kemper et al. (2018), Executive functions refer to a complex system that supervises and guides the fundamental perceptual processes within the brain, including attention, working memory, emotional regulation, and behavior organization. Additionally, Executive functions involve the ability to control impulsivity and inhibit inappropriate actions. Procedurally, Executive functions can be described as a set of sophisticated mental processes and intellectual skills, such as working memory, impulse control, and logical reasoning, that direct purposeful and goal-oriented actions by overseeing abilities like task organization, information retention, time management, and problem-solving.

Review of literature

ADHD is one of the most common neurodevelopmental disorders, affecting approximately 5.3% of children aged ≤18 years globally. However, this estimate can vary due to factors such as diagnostic criteria, age, gender, and geographical location (Espinet et al., 2022). ADHD is characterized by a persistent and severe pattern of inattention, hyperactivity, and impulsivity, primarily in children and adolescents (Wang et al., 2017). Unfortunately, this condition often persists into adulthood, with up to one-half of affected individuals experiencing symptoms throughout their lives, which can affect their growth and functioning (Peasgood et al., 2020). Children diagnosed with ADHD are more likely to experience educational challenges, social isolation, and antisocial behavior during their school years and beyond (Faraone et al., 2015). They often face difficulties in interpersonal relationships with parents, siblings, and peers, leading to lower academic performance, diminished self-esteem, negative emotions, and other adverse outcomes (Wang et al., 2017). Moreover, individuals with ADHD are at a higher risk of developing other mental health disorders, academic and career challenges, accidents, involvement in criminal activities, impaired social functioning, and substance addictions (Faraone et al., 2015). Given the significant negative impact of ADHD on individuals and the substantial economic burden it places on families and society, it has become a critical public health issue.

Executive function's role in ADHD

In addition to the primary symptoms associated with ADHD such as impulsivity, hyperactivity, and inattention, children with ADHD often struggle with executive functions (EF). These EF functions are responsible for the top-down control of cognitive processes, including working memory (WM), response inhibition, and set-shifting. Theories regarding ADHD suggest that deficits in executive functioning are at the core of the ADHD syndrome and play a crucial role in understanding the challenges faced by affected children. Executive functions are essential for individuals to control their thoughts, behavior, and emotions through dorsal front striatal brain circuits, which promote self-control (Dovis et al., 2015). Thus, interventions and strategies that target these specific executive function deficits may benefit individuals with ADHD by helping them manage their symptoms and improve their overall functioning.

ADHD coaching

ADHD coaching has evolved as a specialized field within coaching, focusing on individuals with ADHD and executive functioning challenges (Ahmann & Saviet, 2019). This approach integrates principles of life coaching with ADHD-specific knowledge and strategies, aiming to enhance personal and professional capabilities (Saviet & Ahmann, 2021). The tripartite model of ADHD coaching incorporates life coaching, education about ADHD, and the development of customized strategies (Wright et al., 2018; Ramsay & Rostain, 2016). By addressing implementation challenges and bolstering executive functioning, ADHD coaching supports individuals in navigating the complexities of ADHD, facilitating improved condition management and achievement in various life domains (Murphy, 2015).

In accordance with Wright et al. (2018) and Ramsay & Rostain (2016), ADHD coaching is a specialized field that combines three essential components:

1) Life coaching: This forms the basis of ADHD coaching, with a focus on helping individuals with ADHD to improve various aspects of their lives. Life coaching typically involves setting and working towards personal and professional goals.

2) Imparting knowledge about ADHD: The coach provides education and information about ADHD to the client, including an understanding of the condition and how it can impact an individual's life. This knowledge helps clients gain insight into their condition.

3) Collaboration on customized strategies: The coach works together with the client to develop customized external systems and strategies, designed to enhance the client's executive functioning skills. These cognitive processes help individuals to plan, organize, and execute tasks effectively. The strategies are tailored to the client's unique needs and environment.

ADHD is increasingly recognized as a condition that involves issues related to implementation. In other words, individuals with ADHD may face challenges in effectively implementing or carrying out their goals and plans. ADHD coaching is specifically designed to address these challenges by helping clients develop the necessary skills and strategies to navigate practical difficulties while living with ADHD (Ramsay & Rostain, 2016). ADHD coaching helps individuals with ADHD to improve their executive functioning skills and overcome practical obstacles. It is a specialized type of coaching that aims to support people living with ADHD in accomplishing their goals in different areas of life.

ADHD parent coaching

ADHD and parents

ADHD exerts a profound influence on family dynamics and harmony. Contemporary studies have elucidated ADHD as a condition with a significant genetic predisposition, with approximately 25% to 50% of parents of children diagnosed with ADHD also showing symptoms of the disorder (Chronis-Tuscano et al., 2017). This genetic linkage underscores the hereditary nature of ADHD and its impact on familial units. Further, the psychosocial implications of ADHD on family structures have been extensively documented. Parents nurturing children with ADHD are reported to experience diminished mental well-being, accentuated parental stress, reduced confidence in their parenting abilities, an escalated risk of depressive episodes, increased marital discord, a higher probability of divorce, and a greater propensity towards alcohol consumption in comparison to parents of non-ADHD children (Peasgood et al., 2020). These findings highlighted the multifaceted challenges faced by these families, positioning the family unit as both a motivator and a respondent to the child's condition. Children with ADHD significantly interact with and are influenced by their environment, necessitating a nuanced understanding of these dynamics. Addressing the needs of a child with ADHD requires the adoption of specialized parenting strategies. Educating oneself about ADHD, its symptoms, and potential behavioral interventions is pivotal for parents to navigate the daily challenges and create a nurturing environment for their offspring. Moreover, the adoption of stress management techniques such as meditation, relaxation exercises, and physical activity is recommended to bolster parents' ability to manage frustration and respond to their child's behavior in a more measured and constructive manner. It is imperative to acknowledge that while there is no panacea for ADHD, through accurate diagnosis and tailored treatment plans, individuals with ADHD can lead fulfilling lives with improved satisfaction and functionality (Nagar et

al., 2017). The challenges and hurdles faced by parents and caregivers in managing this disorder are magnified under certain conditions, such as limited resources, familial discord, or parental psychological issues. These factors can exacerbate the difficulties in adapting and implementing effective interventions, thereby necessitating the exploration of contemporary training methods tailored for families and parents.

Challenges of a parent

Parents with children who have ADHD face circumstances that frequently lead to a stress-laden environment, where stress is often exacerbated by the interactions between both child and parent. These challenges can be clarified through the following:

- **Parenting Stress**

Numerous studies conducted over the course of several years have uncovered that parents of children with ADHD experience higher levels of stress compared to parents of unaffected children (Corcoran et al., 2016). Parental stress can be defined as a state that affects parents who perceive or anticipate parenting challenges that surpass their capacity to cope. An analysis was carried out on parents' perceptions, self-esteem, stress, and self-mastery, highlighting a strong correlation between parents' perception of their child's typical behavior and their stress levels. Furthermore, parents who described their child's behavior negatively were found to have lower self-esteem. It was also suggested that parents experiencing high levels of stress may not consistently implement interventions effectively. (Hughes, 2017).

- **Academic-Related Stress**

Parents of children with ADHD acknowledge feeling less confident in their ability to support their children when compared to parents of typically developing children. Research suggests that many students with ADHD possess the intellectual capacity for academic success. Yet, they encounter challenges such as incomplete homework, underperforming in school, missing project deadlines, and delayed submission of assignments. Children with ADHD generally require more guidance and assistance than their non-ADHD peers. However, parents may lack the knowledge or skills to address these needs. This situation highlights the significant potential for growth in providing support to these parents effectively (Hughes, 2017).

Different Parenting Styles

Numerous studies have explored the impact of various parenting styles on the parent-child relationship and overall outcomes. Some of these studies have demonstrated that specific characteristics, such as warmth and sensitivity, in parenting, are linked to better self-regulation and a lower likelihood of children engaging in risky behaviors. (Hughes, 2017). On the other hand, inadequate parenting and deficient coping skills can worsen the behavior of children with ADHD.

According to researchers, parents who struggle with self-discipline and impulse control may struggle to maintain consistent parenting practices. In a study conducted by Jones et al. (2015), college students were interviewed to explore how their childhood parenting styles affected their adjustment to ADHD. The researchers identified two distinct types of parental involvement: supportive and controlling. They found that a controlling parenting style often led to negative strategies being employed when dealing with ADHD-related behaviors, such as issuing harsher instructions and implementing more severe consequences. Conversely, a supportive parenting style was associated with the development of higher self-esteem and resourcefulness in the child.

- **Parent Cognitions**

It has become clear that many parents face difficulties when it comes to understanding and focusing their efforts on helping children with ADHD. This cognitive aspect greatly influences how parents view their child's behavior and the actions they take in response. (Hughes, 2017). For example, calm parents are more likely to be understanding and responsive to their child's needs. Conversely, parents who view misbehavior as a deliberate choice may be less forgiving and less attuned to their child's condition. These challenges highlight the need for a deeper understanding of ADHD and effective strategies for supporting those who have it. It is important to recognize the interplay between parental cognitions, perceptions of their child's behavior, and their responses to it.

Parent Coaching

Coaching can help parents of children with ADHD by addressing their thought patterns and stress management. This can improve parental self-

confidence, cognitive abilities, and parenting techniques, which can positively impact their child's behavior.

Parent coaching practices

Parent training programs, as psychosocial interventions, aim to equip parents with strategies derived from behavioral or cognitive-behavioral principles to manage their children's challenging behaviors effectively. Additionally, these programs offer avenues for parents to cultivate self-management skills, emphasizing stress reduction and the bolstering of resilience (Smit et al., 2021).

Here are some practices that assist parents in dealing with their children.

- **Behavioral Parents Training**

Behavioral parent training (BPT) stands out as a highly effective method for preventing and managing behavior issues in children and adolescents. It emphasizes equipping parents with practical strategies to promote positive behavior and foster strong parent-child relationships, drawing from applied behavior analysis (ABA) principles like differential reinforcement and extinction (Maragakis et al., 2021). Specifically tailored for children with ADHD, BPT aims to diminish ADHD symptoms and noncompliant behavior by educating parents on behavior management techniques applicable at home (Nobel, 2021). Typically delivered in group settings, BPT programs provide psychoeducation about ADHD and behavior management principles, covering strategies such as positive attention and token systems (Nobel, 2021). Notably, research suggests that BPT interventions, particularly those including ABA components, are more effective in younger children compared to older ones (Daley et al., 2014). Overall, BPT offers a promising avenue for addressing behavior issues in children, including those with ADHD, by empowering parents with effective strategies grounded in applied behavior analysis principles.

Parental friendship coaching (PFC)

Emotion socialization, pivotal for children's emotional development, heavily relies on parental behaviors shaping children's understanding and management of emotions. Children with ADHD often face emotional challenges, heightening the importance of parental involvement in emotional socialization (Graziano & Garcia, 2016). The Parental Friendship Coaching (PFC) intervention, part of behavioral parent training, targets these challenges by empowering parents to guide their children in developing friendship skills, including emotional regulation (Mikami et al., 2020). Rooted in research highlighting the protective role of friendships for ADHD children (Mikami et al., 2017), PFC encourages parents to support their children's emotional regulation and fosters a positive emotional environment within the family, aiming to improve the social and emotional well-being of children with ADHD.

The impact of parent coaching

Parental interventions for children with ADHD offered multifaceted benefits beyond symptom alleviation. Research by Tarver et al. (2015) highlighted how such interventions enhanced parent-child relationships, leading to positive behavioral changes and improved academic and social outcomes. Anderson and Guthery (2015) found mindfulness-based training to be a common approach, resulting in reduced parental stress and enhanced satisfaction. Similarly, Doffer et al. (2023) demonstrated the effectiveness of behavioral parent training in reducing ADHD symptoms and behavioral issues while enhancing parenting skills. Nobel (2021) further supported these findings, showing significant improvements in parenting efficacy and a decrease in harsh parenting practices. These studies collectively underscored the importance of parental involvement in ADHD treatment, emphasizing the need for tailored educational programs and accessible support services. In conclusion, parent coaching emerged as a valuable tool in supporting parents of children with ADHD, with recommendations for future interventions focusing on enhancing parental adjustment and addressing social stigmatization. This study came to reinforce these aspects and emphasize the effective role of parental training in dealing with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in their children. It will address the challenges faced by parents and elucidates certain behaviors for dealing with children affected by ADHD. It also will provide some suggested recommendations to enhance the impact of parental training.

Future studies and interventions in the ADHD and parenting domain should focus on implementing

educational programs to enhance parental adjustment to the challenges of caring for children with ADHD. Additionally, establishing accessible hotlines to provide immediate assistance to parents facing urgent ADHD-related issues is crucial. Prioritizing the development of counseling clinics specifically tailored to the needs of parents with ADHD children is essential. Lastly, further research efforts should address the social stigmatization experienced by these parents, particularly concerning their children, to provide comprehensive support and guidance. These recommendations aim to foster a more holistic and supportive approach for parents raising children with ADHD.

Methodology

This section of the research will provide an overview of the procedures and methods the researcher employed to provide the study population, sample, and tools to accomplish the purpose of the study. A pre-questionnaire was built to gather information on how parents felt about coaching programs that helped them learn how to manage their children's attention deficit hyperactivity disorder. To supplement this, the primary method of the study will employ a quantitative approach with a questionnaire instrument.

Recruitment of participant

Participants were selected based on their enrollment in the ADHD coaching programs provided by the Saudi ADHD Society. These programs are rare in Saudi Arabia, and parents were chosen because their children had already been diagnosed with ADHD. The researcher, who is qualified as an ADHD coach, has extensive experience in ADHD coaching and has worked closely with the ADHD Support Group at the King Faisal Special Hospital and Research Centre.

Data collection

A sample of 128 parents was taken from a population of parents whose children had received coaching programs, with data collected from 121 parents. Information regarding the ADHD children was collected directly from their parents, who had a long history of dealing with ADHD symptoms in their children and had received a diagnosis of ADHD. Data collection occurred during September 2023. Ethical approval was obtained from the Institutional Review Board (IRB) of the University, and the participants provided their consent before participation. The questionnaire, self-designed by the researcher, was distributed to parents via a link sent through WhatsApp. The questionnaire consisted of 30 statements rated on a Likert Scale, with responses ranging from "Strongly Agree" to "Strongly Disagree".

Data analyses

Data analysis was done using the SPSS software after coding the responses into an Excel sheet, all data was reviewed by a statistical analyst.

Results

Characteristics and background factors of participants in ADHD coaching programs

The study's findings revealed a notable distribution of educational attainment among parents within the surveyed population. Specifically, a considerable proportion of the respondents (43.0 %) reported possessing a higher education certificate. This was closely followed by the participants who held a secondary education certificate, accounting for 28.9 % of the population. An intermediate education certificate was held by 20.7 % of the individuals surveyed, indicating a lower but significant education level within the group. Notably, advanced degrees such as Ph.D. and Master's degrees were less common, with only 2.5 % and 5.0 % of the population attaining these levels of education, respectively. These statistics highlighted the prevalence of parents with advanced educational backgrounds in the sample, suggesting a considerable emphasis on higher education within this demographic (Table 1).

Table 1. *Distribution of parental qualification among participants in the study.*

Qualification of the parents	Frequency	Percentage (%)
Intermediate education certificate	25	20.7
Secondary education certificate	35	28.9
Higher education certificate	52	43.0
Master	6	5.0
Ph.D.	3	2.5
Total	121	100.0

The study also examined the age distribution of ADHD children among the participants, and the data revealed a varied representation of children across different age groups. Specifically, 21.5% of the children fell within the 6-11 years age range, while 22.3% were between 12 and 14 years old. The most significant proportion, constituting 37.2% of the sample, comprised children aged between 15 and 17. Additionally, 19.0% of the children were 18 years and over. This distribution underscores the diversity of age ranges within the ADHD population studied (Table 2).

Table 2. *Age distribution of children with ADHD.*

ADHD child age	Frequency	Percentage (%)
6-11 years	26	21.5
12-14 years	27	22.3
15-17 years	45	37.2
18 years and over	23	19.0
Total	121	100.0

All children (n=121) included in the study were medically diagnosed with ADHD, indicating a 100% frequency of diagnosis among the sample population. The distribution of ADHD children concerning their birth order among siblings showed that 44.6% were the firstborn, 6.6% were the second-born, 5.8% were the third-born, 4.1% were the fourth-born, and 38.8% were the last-born. This suggested a higher prevalence of ADHD among first-born and last-born children within the sample population (Table 3).

Table 3. *Distribution of children diagnosed with ADHD based on their birth order.*

ADHD child's order among his/her siblings	Frequency	Percentage (%)
First child	54	44.6
Last child	47	38.8
Second child	8	6.6
Third child	7	5.8
Fourth child	5	4.1
Total	121	100.0

The examination of family history regarding ADHD or other disorders indicated that 45.5% of the participants reported a positive history, while 54.5% reported no such history among family members. This suggests a notable prevalence of familial association with ADHD or other disorders within the study population (Table 4).

Table 4. *Prevalence of familial history of ADHD or other disorders among study participants.*

Do any of the family members have a history of ADHD or any other disorder?	Frequency	Percentage (%)
Yes	55	45.5
No	66	54.5
Total	121	100.0

All participants reported having undergone training in a coaching program for parents, indicating a 100% frequency of participation in such programs within the study population.

Impact of coaching programs for parents of children with ADHD

The results indicated a high level of satisfaction and perceived effectiveness among parents who participated in coaching programs for children with ADHD. Parents reported a very high degree of agreement that coaching had increased their understanding of their child's unique needs and strengths (Mean = 4.31, SD = 0.656, 86.2%), equipped them to handle challenging situations more effectively (Mean = 4.26, SD = 0.772, 85.2%), and helped them recognize and appreciate their child's strengths (Mean = 4.24, SD = 0.731, 84.8%).

Additionally, coaching sessions were perceived to have enhanced communication and behavior management (Mean = 4.21, SD = 0.787, 84.2%), improved parenting skills (Mean = 4.28, SD = 0.809, 85.6%), and created a more structured family environment (Mean = 4.15, SD = 0.833, 83.0%). While ongoing support from coaching was valued in addressing new challenges and reducing parental stress levels (Mean = 3.64, SD = 1.323, 72.8%), meeting other parents in similar situations was also considered beneficial (Mean = 4.04, SD = 0.898, 80.8%). However, pride in the child's improvement was rated relatively lower (Mean = 2.06, SD = 1.356, 41.2%). Overall, participants expressed high satisfaction with coaching programs, with an overall mean score of 3.91 (SD = 0.648, 78.2%), indicating positive perceptions of program effectiveness and utility in managing ADHD-related challenges (Table 5).

Table 5. *Descriptive statistics on the impact of coaching programs for parents of children with ADHD, based on participant responses.*

No.	Statements	Means	Standard deviations	Practices degree	Percentage (%)
1	Parents' coaching has increased my understanding of the unique needs and strengths of my child with ADHD, leading to more effective support.	4.31	0.656	Very high	86.2%
2	I became more capable and equipped to deal with the challenging situations with my child after joining the program.	4.26	0.772	Very high	85.2%
3	Parents' coaching has helped me to recognize, appreciate, and enhance the strengths and unique qualities of my child with ADHD.	4.24	0.731	Very high	84.8%
4	Coaching sessions have provided me with the quality of communication between me and my child, and managing his behavior appropriately.	4.21	0.787	Very high	84.2%
5	I have successfully implemented the techniques learned in the coaching program to create a more structured environment for my child, which contributed to more harmony in my family environment.	4.15	0.833	High	83.0%
6	The strategies I have learned led to improving my skills in dealing with ADHD challenges, and my parenting approach, which impacted my child's behavior positively.	4.28	0.809	Very high	85.6%
7	I have found the ongoing support from parents' coaching valuable in addressing new or challenging situations with my child, which positively impacted my own well-being and stress levels as a parent.	3.64	1.323	High	72.8%
8	Parents' coaching programs gave me the chance to meet parents facing challenges with their children with ADHD and support each other.	4.04	0.898	High	80.8%
9	Parents' coaching programs became a valuable resource for me in managing my child with ADHD.	3.90	1.044	High	78.0%
10	I feel proud of my child's improvement and proud of his/ her presence anywhere.	2.06	1.356	Low	41.2%
	Overall	3.91	0.648	High	78.2%

Impact of parental coaching programs on children diagnosed with ADHD

The study showed that children's behavior and well-being improved significantly after their parents participated in coaching programs. Specifically, children showed increased involvement in social activities (Mean = 3.65, SD = 1.223, 73.0%) and a significant decrease in unacceptable behaviors such as lying and bullying was observed (Mean = 3.61, SD = 1.150, 72.2%). Additionally, school struggles, including bullying and social avoidance, were reported to have decreased (Mean = 3.38, SD = 1.226, 67.6%). Moderate improvements were observed in children's independence in performing

home tasks (Mean = 2.99, SD = 1.242, 59.8%) and in changing negative eating behaviors positively (Mean = 3.89, SD = 1.257, 77.8%). Furthermore, children exhibited increased calmness, focus, and task prioritization abilities at school (Mean = 3.60, SD = 1.084, 72.0%), as well as a desire to engage in beneficial sports activities (Mean = 3.50, SD = 1.141, 70.0%). Positive enhancements were noted in children's relationships with family members, school peers, and teachers (Mean = 3.45, SD = 1.183, 69.0%), and a moderate level of self-realization and pride in dealing with ADHD challenges was reported (Mean = 3.06, SD = 1.286, 61.2%). Additionally, coaching was perceived to positively impact children's self-esteem, self-confidence, and overall well-being (Mean = 2.96, SD = 1.338, 59.2%). The coaching programs for parents were found to be highly effective in improving various aspects of children's behavior and functioning. The overall mean score was 3.41 (SD = 0.962, 68.2%) as shown in Table 6.

Table 6. *Impact of the parental coaching programs on the behavior of their children.*

No.	Statements	Means	Standard deviations	Practices degree	Percentage (%)
1	My child has been more involved with his fellows and has a desire to participate in social activities at school or home.	3.65	1.223	High	73.0%
2	My child's unacceptable behaviors (such as lying, bullying, fighting with his siblings,…) have decreased.	3.61	1.150	High	72.2%
3	My child's struggles with school have decreased, especially getting bullied and avoided by his schoolfellows.	3.38	1.226	Moderate	67.6%
4	My child has been more independent in performing his home tasks (such as tidying up his bed or arranging his drawer,…)	2.99	1.242	Moderate	59.8%
5	My child's negative eating behaviors have been changed positively (such as food denying, non-stop eating, mess while eating,…)	3.89	1.257	Moderate	77.8%
6	My child has been calmer, focused, and can order the school tasks according to their priorities.	3.60	1.084	High	72.0%
7	My child has a desire to join and practice some useful sports (such as swimming, karate, taekwondo, football, equestrian,…).	3.50	1.141	High	70.0%
8	My child's relationships have positively improved, especially with me, the family members, the school fellows, and the teachers.	3.45	1.183	High	69.0%
9	My child has realized his case and became proud of his ability to deal with ADHD challenges.	3.06	1.286	Moderate	61.2%
10	Coaching has positively impacted my child's self-esteem, self-confidence, and overall well-being.	2.96	1.338	Moderate	59.2%
	Overall	3.41	0.962	High	68.2%

Strategies to enhance the effectiveness of coaching programs for parents

The data revealed several key suggestions to optimize the effectiveness of parent coaching programs in supporting children with ADHD. Participants expressed a very high degree of agreement regarding the importance of conducting online consulting sessions between parents and coaches (Mean = 4.82, SD = 0.632, 96.4%), incorporating practical hands-on exercises during coaching sessions (Mean = 4.61, SD = 0.916, 92.2%), and accessing support groups or communities for parents undergoing similar coaching experiences (Mean = 4.60, SD = 0.918, 92.0%). Providing additional resources such as written materials, videos, or online tools (Mean = 4.65, SD = 0.814, 93.0%) and offering periodic workshops for parents to update their coaching knowledge (Mean = 4.78, SD = 0.570, 95.6%) were also beneficial. Participants emphasized the importance of ongoing communication between

parents and coaches in addressing emerging challenges (Mean = 4.76, SD = 0.619, 95.2%), and the provision of free coaching sessions focused on introducing coping strategies for parents (Mean = 4.81, SD = 0.505, 96.2%). Additionally, involving children directly in coaching sessions was perceived as enhancing their behavior (Mean = 4.59, SD = 0.955, 91.8%). Overall, participants endorsed these strategies highly, with an average mean score of 4.70 (SD = 0.549), indicating a very high level of agreement with the proposed enhancements (94.0%) (Table 7).

Table 7. *Suggestions for enhancing the effectiveness of parent coaching programs.*

No.	Statements	Means	Standard deviations	Practices degree	Percentage (%)
1	Presenting online consulting sessions between parents and coaches to provide the necessary support.	4.82	0.632	Very high	96.4%
2	Incorporating more practical hands-on exercises during parents' coaching sessions would be beneficial in applying strategies at home.	4.61	0.916	Very high	92.2%
3	Having access to support groups or communities of parents who have undergone similar coaching, or facing similar challenges with ADHD children.	4.60	0.918	Very high	92.0%
4	Providing additional resources such as written materials, videos, or online tools to reinforce coaching concepts would be beneficial.	4.65	0.814	Very high	93.0%
5	Offering periodic workshops for parents to update their coaching knowledge would contribute to sustained positive behavior changes in children with ADHD.	4.78	0.570	Very high	95.6%
6	Ongoing communication between parents and the coach to address emerging challenges.	4.76	0.619	Very high	95.2%
7	Offering free coaching sessions focused on coping strategies for parents would contribute to a more supportive and resilient parenting approach.	4.81	0.505	Very high	96.2%
8	Involving children directly in coaching sessions would enhance their behavior.	4.59	0.955	Very high	91.8%
Overall		4.70	0.549	Very high	94.0%

Discussion

The influence of coaching programs on the parents of children with ADHD demonstrated overwhelmingly positive outcomes across multiple dimensions. Participants agreed that the coaching program enhanced their capacity to navigate challenging situations, improved their understanding of their child's unique needs and strengths, facilitated better communication and behavior management, and positively changed their parenting approach and their child's behavior. Moreover, respondents indicated successful implementation of strategies learned in the coaching program, resulting in a more structured home environment and increased family harmony. The continuous support provided by the coaching program was also acknowledged as valuable in addressing unfamiliar or challenging situations with their child, consequently positively impacting their own well-being and stress levels as parents. Furthermore, the coaching program fostered a sense of community among parents facing similar struggles, providing an avenue for sharing experiences and offering mutual support. Overall, the coaching program was perceived as an invaluable resource for managing ADHD children.

Our results aligned with several research findings in this field. The study by Kubik aimed to assess the efficacy of ADHD coaching for adults with ADHD and its long-term effects, representing one of the first outcome studies in this area (Kubik, 2009). Forty-five adults (30 women, 15 men) rated 22 areas of concern before and after participating in coaching sessions. Significant correlations between factors at similar and different periods provided preliminary support for ADHD coaching efficacy. Another study assessed an

ADHD coaching program for college students over 5 years (Prevatt, 2016). Using a cognitive-behavioral therapy approach, the program aimed to improve executive functioning and study strategies. Results indicated significant improvement across various areas, including study strategies, self-esteem, and symptom distress, suggesting the effectiveness of the coaching program, which is similar to our study findings. However, there was less agreement on the sentiment of pride in their child's positive development and presence everywhere, suggesting that while parents recognized their child's progress, they may be less inclined to feel pride due to the ongoing nature of ADHD management and the associated challenges. These findings underscore the significance and effectiveness of coaching programs for parents of children with ADHD, highlighting their role in improving parental comprehension, coping mechanisms, communication skills, behavior control, and overall well-being. Additionally, the results emphasize the importance of community and continuous support in navigating the complexities of parenting a child with ADHD. However, the reduced agreement on sentiments of pride suggests the ongoing nature of ADHD-related difficulties, which may diminish parental feelings of accomplishment. Consistent with our study, previous research found behavioral treatment to be superior in addressing ADHD and conduct issues in younger children, particularly when Behavioral Parent Training (BPT) is incorporated (Daley et al., 2014). Similarly, these findings underscore the effectiveness of behavioral parent education in reducing ADHD symptoms and behavioral problems in children while also enhancing various parenting-related factors and parent-child relationships (Doffer et al., 2023). Research by Nobel (2021) further supports these conclusions, demonstrating significant improvements in parental competence and a decrease in strict and erratic parenting practices among participants in manualized home-based behavioral parent training programs. Overall, these findings provide valuable insights into the benefits and potential areas for improvement in supporting parents of children with ADHD.

The findings from our study regarding recommendations for enhancing the effectiveness of parental coaching programs reveal strong agreement among respondents on various approaches. A similar study evaluated telehealth parent coaching for children with ADHD, focusing on occupational performance, executive functions, and parent self-efficacy (Pijarnvanit & Sriphetcharawut, 2023). Nine parents participated in ten weekly sessions. Improvements were observed in occupational performance, executive functions, and parent self-efficacy, suggesting the potential effectiveness of telehealth parent coaching for families with ADHD children. There is substantial support for online consultation sessions between parents and coaches, which are recognized for their convenience and accessibility in providing essential support. Additionally, incorporating hands-on, practical tasks within coaching sessions is perceived as effective in enhancing comprehension and facilitating the implementation of strategies at home. Access to communities of parents facing similar challenges or support groups is crucial for sharing information, validation, and emotional support. Moreover, providing supplementary resources such as written materials, videos, or online tools is valuable in equipping parents to adequately support their child's development and reinforcing coaching concepts. There is notable support for the organization of regular workshops for parents to refresh their coaching knowledge, reflecting an emphasis on lifelong learning and skill development to adapt to their child's evolving needs. Furthermore, respondents strongly advocate for ongoing communication between coaches and parents to address emerging issues promptly. Sustaining a collaborative partnership through regular communication enables timely support and necessary adjustments to strategies. A similar observation was also made in a study, which examined parent-therapist alliance in group-based parent training for children with ADHD using Parental Friendship Coaching (PFC) (Lerner et al., 2011). Results from a clinical trial with 32 parents showed that alliance predicted improvements in parenting behaviors and child outcomes, suggesting the significance of alliance in parent-training interventions. The provision of free coaching sessions focused on coping mechanisms for parents is widely endorsed, ensuring accessibility of support services irrespective of financial constraints. Additionally, the inclusion of children directly in coaching sessions is perceived as empowering, contributing to improved behavior through the cultivation of self-awareness, positive behavior modifications, and self-management skills.

Collectively, these recommendations delineate a comprehensive strategy for supporting parents of children with ADHD, emphasizing usability, accessibility, and continuous assistance to yield favorable outcomes for both children and their families.

Conclusion and recommendations

In conclusion, this research elucidates the significant impact of mentoring initiatives on caregivers of children diagnosed with ADHD. The findings underscore the positive outcomes observed in parents who participated in coaching sessions, evidencing enhancements in their capability to navigate complex situations, a profound understanding of their child's requirements, and advancements in communication and behavioral management skills, leading to positive alterations in their parenting strategies. Importantly, parents reported the successful application of techniques acquired during coaching sessions, culminating in a more organized and serene domestic environment. Additionally, the sustained support provided by these coaching programs was recognized as beneficial in aiding parents to address new or challenging scenarios with their children, contributing to amelioration in their stress levels and overall well-being.

The investigation further demonstrates the considerable impact of coaching programs on children with ADHD. Post-coaching, parents observed notable improvements in their children's behavior, social competencies, concentration, academic performance, and overall well-being. The enhancement in their children's lives spanned various dimensions, including increased participation in social endeavors, a reduction in inappropriate behaviors, enhanced executive functioning and attention regulation, strengthened relationships with family, peers, and educators, and improved self-regulation and routines. These findings underscore the comprehensive benefits of coaching programs, extending beyond the behavioral and academic realms to encompass the social, emotional, and practical aspects of the children's lives.

Moreover, the study presents critical recommendations for augmenting the effectiveness of coaching programs for parents of children with ADHD. These recommendations encompass providing parents with facile access to online consultation sessions, incorporating actionable tasks within coaching sessions, facilitating connections with communities or support groups, offering additional resources such as written materials or online tools, conducting regular workshops for parental skill enhancement, ensuring continuous communication between coaches and parents, offering complimentary sessions focused on coping strategies, and directly involving children in coaching sessions to foster improved behavior. These recommendations emphasize the importance of accessibility, practicality, and continuous support in maximizing the benefits of coaching programs for children and their families.

This study highlights the benefits of coaching programs for parents of children with ADHD. Recommendations are proposed to enhance the effectiveness of such programs.

1. Personalized coaching strategies are recommended for families with children who have ADHD. This approach involves assessing specific areas that require attention and tailoring coaching tactics and interventions accordingly. Customizing the coaching process in this way empowers parents to address the challenges associated with their child's ADHD.
2. To effectively manage a child's ADHD condition, it's advisable to establish a comprehensive support system. This can include written materials, online resources, and community support groups where parents can exchange coping techniques and provide emotional assistance to one another.
3. Frequent communication between parents and coaches is crucial. Regular follow-up meetings, online chat platforms, and helplines can be used for support. Consistent contact helps coaches adjust their strategies to changing circumstances and supports parents navigating their child's ADHD.
4. It is recommended to involve children in coaching sessions whenever possible. This can be accomplished by incorporating activities and conversations that are suitable for their age, which can aid in their understanding of ADHD, the development of coping strategies, and the acquisition of self-management techniques. By actively involving their children in the coaching process, parents can help them feel empowered and capable of handling their ADHD.

5. It is crucial to ensure that coaching programs are financially accessible to all families, irrespective of their financial status. This can be achieved through exploring alternative financing sources or collaborating with organizations that support families affected by ADHD. Additionally, providing free or heavily discounted coaching sessions to families facing financial difficulties is an effective approach. By prioritizing financial accessibility, we can ensure that every family managing their child's ADHD has equitable access to the necessary support.

The findings of this research make a valuable addition to the increasing body of evidence that supports the effectiveness of parent coaching programs in managing ADHD. These results highlight the importance of holistic interventions that prioritize families and cater to the individual requirements of children with ADHD and their families. Moving forward, it is crucial that research efforts concentrate on developing and improving techniques that make these programs more accessible and efficient, ultimately leading to favorable outcomes for children with ADHD and their families.

References

Ahmann, E., & Saviet, M. (2019). Communication Modalities and their Perceived Effectiveness in Coaching for Individuals with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 17 (12). https://psycnet.apa.org/record/2019-50725-007

Ahmann, E., Tuttle, L., Saviet, M., & Wright, S. (2018). A Descriptive Review of ADHD Coaching Research:Implications for College Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17-39. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182373.pdf

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 5th edition, text revision. Washington, DC. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Anderson, S. B., & Guthery, A. M. (2015, February). Mindfulness-Based Psychoeducation for Parents of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: An Applied Clinical Project. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *28*(1), 43–49. https://doi.org/10.1111/jcap.12103

Bird, J., & Gornall, S. (2015). The Art of Coaching: A Handbook of Tips and Tools (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315709475

Chronis-Tuscano, A., Wang, C., Woods, K., Strickland, J., & Stein, M. (2017). Parent ADHD and Evidence-Based Treatment for Their Children:Review and Directions for Future Research. *Journal of abnormal child psychology*, 45(3) 501–517. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28025755/

Corcoran, J., Schildt, B., Hochbrueckner, R., & Abell, J. (2016, October 25). Parents of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Synthesis, Part I. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *34*(4), 281–335. https://doi.org/10.1007/s10560-016-0465-1

Curatolo, P., D'Agati, E., & Moavero, R. (2010). The neurobiological basis of ADHD. *Italian Journal of Pediatrics*, *36*(1), 79. https://doi.org/10.1186/1824-7288-36-79

Daley, D., van der Oord, S., Ferrin, M., Danckaerts, M., Doepfner, M., Cortese, S., & Sonuga-Barke, E. J. (2014). Behavioral Interventions in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials Across Multiple Outcome Domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53*(8), 835-847.e5. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.05.013

Doffer, D. P. A., Dekkers, T. J., Hornstra, R., van der Oord, S., Luman, M., Leijten, P., Hoekstra, P. J., van den Hoofdakker, B. J., & Groenman, A. P. (2023). Sustained improvements by behavioural parent training for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review of longer-term child and parental outcomes. *JCPP Advances*, *3*(3). https://doi.org/10.1002/jcv2.12196

Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R. W., & Prins, P. J. M. (2015). Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial. *PLOS ONE*, *10*(4), e0121651. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121651

Espinet, S. D., Graziosi, G., Toplak, M. E., Hesson, J., & Minhas, P. (2022). A Review of Canadian Diagnosed ADHD Prevalence and Incidence Estimates Published in the Past Decade. *Brain Sciences*, *12*(8), 1051. https://doi.org/10.3390/brainsci12081051

Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J. S., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, *1*(1). https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20

Graziano, P. A., & Garcia, A. (2016). Attention-deficit hyperactivity disorder and children's emotion dysregulation: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *46*, 106–123. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.04.011

Hughes, S. M. (2017). *Coaching parents of children with ADHD: A W en with ADHD: A Western Australian study*. Australia: Edith Cowan University. https://ro.ecu.edu.au/theses/2031/

Jones, H., Rabinovitch, A., & Hubbard, R. (2015). ADHD symptoms and academic adjustment to college: The role of parenting style. *Journal of Attention Disorders*, 19(3), 251-259. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23413185/

Kemper, A. R., Maslow, G. R., Hill, S., Namdari, B., Allen

LaPointe, N. M., Goode, A. P., et al. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Diagnosis and Treatment in Children and Adolescents. Agency for Healthcare Research and Quality (US).

Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., et al.(2006). The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry*, *163*(4), 716–723. https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716

Kubik, J. A. (2009). Efficacy of ADHD Coaching for Adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *13*(5), 442–453. https://doi.org/10.1177/1087054708329960

Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & McLeod, B. D. (2011). The Alliance in a Friendship Coaching Intervention for Parents of Children With ADHD. *Behavior Therapy*, *42*(3), 449–461. https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.006

Maragakis, A., Drossel, C., & Waltz, T. (2021). Behavioral Parent Training. In *Applications of Behavior Analysis in Healthcare and Beyond* (pp. pp.135-154). https://psycnet.apa.org/record/2022-06582-006

Mikami, A., Smit, S., & Khalis, A. (2017). Social skills training and ADHD - What works? *Current Psychiatry Reports*, 19(12), 93. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29082428/

Mikami, A., Normand, S., Hudec, K., Guiet, J., Na, J., Smit, S., Maisonneuve, M. (2020). Treatment of friendship problems in children with attention-defcit/hyperactivity disorder:Initial results from a randomized clinical trial.. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,*, 88(10), 871–885. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33048569/

Murphy, K. R. (2015). Psychological counseling of adults with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), Attention- deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed., pp. 741–756). The Guilford Press.

Nagar, S., El shahat Hamed, W., & A.EL Nagar, M. (2017). Parents Adjustment for Caring of Attention Deficit Hyperactivity Children. *American Journal of Nursing Research*, *5*(4), 139–147. https://doi.org/10.12691/ajnr-5-4-5

Nobel, E. (2021). *Home-based Behavioral Parent Training for children with ADHD: a follow-up treatment for non-responders to routine clinical treatment?* University of Groningen. https://research.rug.nl/en/publications/home-based-behavioral-parent-training-for-children-with-adhd-a-fo

Peasgood, T., Bhardwaj, A., Brazier, J. E., Biggs, K., Coghill, D., Daley, D., et al. (2020). What Is the Health and Well-Being Burden for Parents Living With a Child With ADHD in the United Kingdom? *Journal of Attention Disorders*, *25*(14), 1962–1976. https://doi.org/10.1177/1087054720925899

Pijarnvanit, P., & Sriphetcharawut, S. (2023). The Effects of Telehealth Parent Coaching on Occupational Performance and Executive Function of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders, and Parent Self-Efficacy: A Preliminary Study. *Occupational Therapy in Health Care*, 1–17. https://doi.org/10.1080/07380577.2023.2169976

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal of Psychiatry*, *164*(6), 942–948. https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942

Prevatt, F. (2016, October 25). Coaching for College Students with ADHD. *Current Psychiatry Reports*, *18*(12). https://doi.org/10.1007/s11920-016-0751-9

Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (2016). Adult attention-deficit/hyperactivity disorder as an implementation problem: Clinical significance, underlying mechanisms, and psychosocial treatment. *Practice Innovations*, *1*(1), 36–52. https://doi.org/10.1037/pri0000016

Sarver, D. E., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Raiker, J. S., & Friedman, L. M. (2015). Hyperactivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impairing Deficit or Compensatory Behavior? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(7), 1219–1232. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0011-1

Saviet, M., & Ahmann, E. (2021). ADHD coaches' experiences with and perceptions of between-session communication with clients: A focus group. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 14(2), 127–141. https://doi.org/10.1080/17521882.2021.1877754

Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, *5*(2), 175–186. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(17)30167-0

Smit, S., Mikami, A. Y., & Normand, S. (2021). Effects of the Parental Friendship Coaching Intervention on Parental Emotion Socialization of Children with ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *50*(1), 101–115. https://doi.org/10.1007/s10802-021-00818-9

Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2015). Beyond symptom control for attention‐deficit hyperactivity disorder (ADHD): what can parents do to improve outcomes? *Child: Care, Health and Development,* 41(1), 1-14. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24910021/

Wang, T., Liu, K., Li, Z., Xu, Y., Liu, Y., Shi, W., & Chen, L. (2017). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among children and adolescents in China: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, *17*(1). https://doi.org/10.1186/s12888-016-1187-9

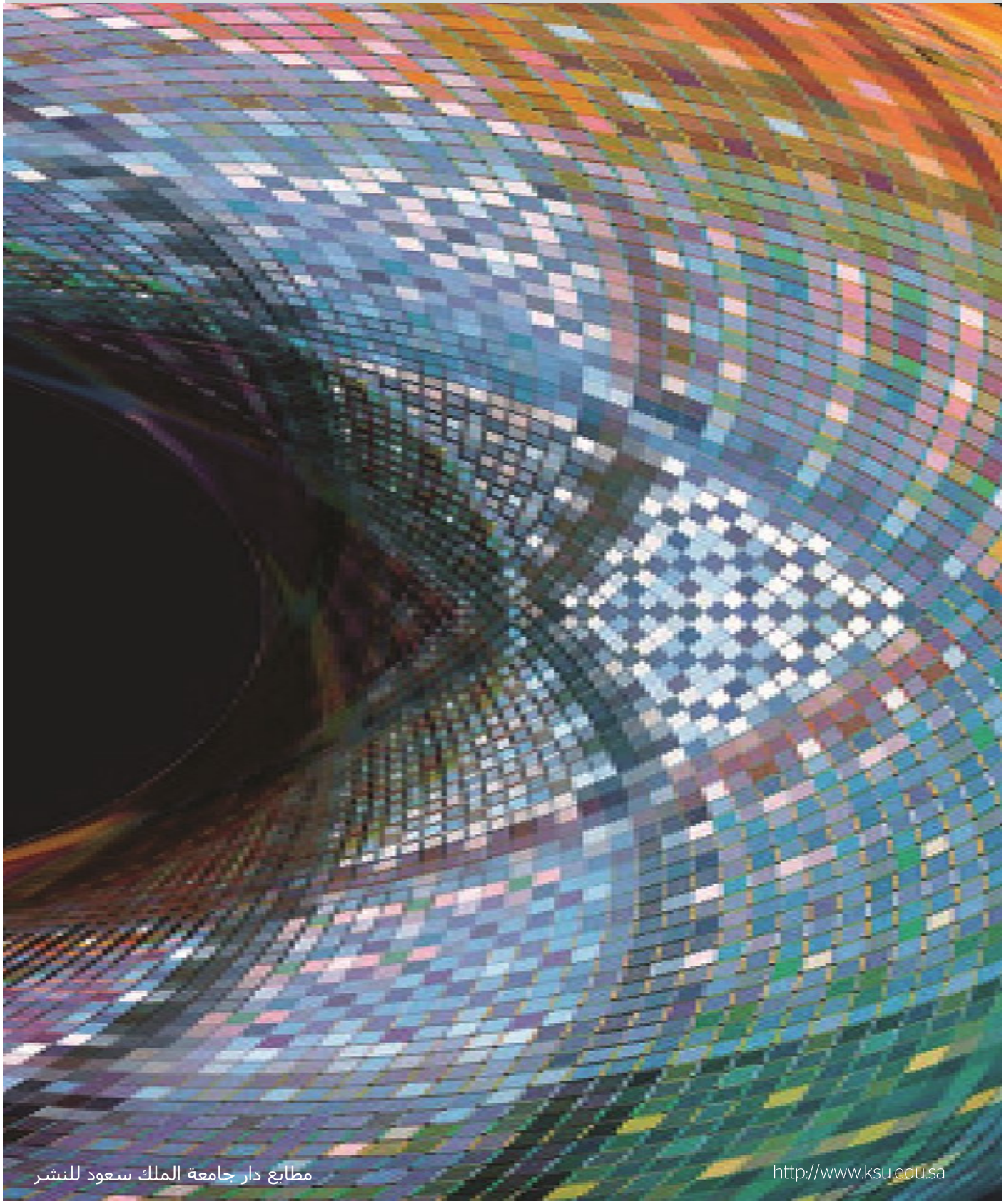
Wright, S., Ahmann, E., Tuttle, L., & Saviet, M. (2018). A Descriptive Review of ADHD Coaching Research: Implications for College Students. . Journal of Postsecondary Education and Disability, 31(1), 17-39.

Ziereis, S., & Jansen, P. (2015). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, *38*, 181–191. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.005

* * *

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٤ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2024 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa