المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٢ | إبريل ٢٠٢٠

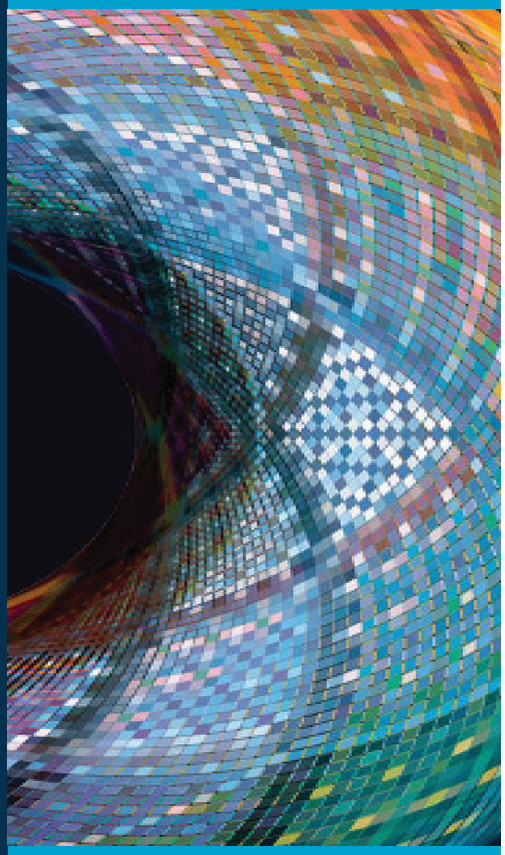
Issue 12 | April 2020

المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

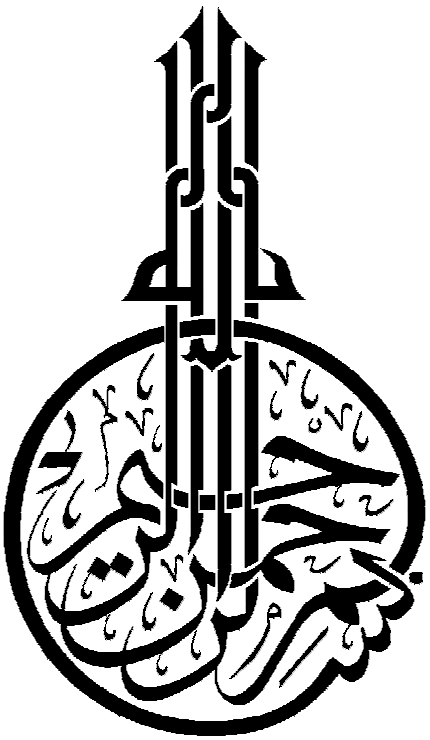
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الثاني عشر

إبريل (٢٠٢٠م) شعبان (١٤٤١هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

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

مدير التحرير
الدكتور/ محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ابراهيم بن عبد الله العثمان
الأستاذ الدكتور/علي بن حسن الزهراني
الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي
الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري
الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Ibrahim A. Alothman
Prof. Ali H. Al-Zahrani
prof. Ali A. Hanafe
Dr. Taresh M. Alshamari
Dr. Nora A. Alkatheery

سكرتير التحرير
الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

Editing Secretary
Mrs. Suad Alii 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

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.

⇐ يجب أن يقدم 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.

⇐ 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).

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.

⇒ Submission of the manuscript must be 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 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

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 الرابع عشر والخامس عشر – صفر ١٤٤٢هـ

Call for Manuscripts

Issue No.14 & 15 - October 2020

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 14 و 15 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في صفر 1442هـ الموافق أكتوبر 2020م. 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. 14, 15 of the Journal which is scheduled to be published on October 2019. 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 (12)، ص ص 19 – 199 ، الرياض (2020م/ 1441هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة

  أ. أسماء ناصر فهد الحقباني، و د. مريم حافظ عمر تركستاني 19

- درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

  د. انشراح سالم المغاربة، و د. فادية خالد عثمان مصطفى. 53

- أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

  أ. مريم محمد علي آل هتيله، د. برهان محمود حمادنة 77

- درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

  د. محمد علي السوالمه 113

- فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لطالبات التدريب الميداني مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم

  د. أفراح سالم عبدالله باقازي 145

- العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة

  أ. آلاء برهان ضياء الدين خوجه، و د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني 169

❋ ❋ ❋

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 «الثاني عشر» 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 (12)، ص ص 19 - 52، الرياض (2020م/ 1441هـ)

واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة

أ. أسماء ناصر فهد الحقباني[1]، و د. مريم حافظ عمر تركستاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، والكشف عن الفروق في تقدير المعلمات لواقع التدريس التشاركي باختلاف المتغيرات (سنوات الخبرة - المادة الدراسية التي تقوم معلمة التربية الخاصة بتدريسها - المرحلة الدراسية - وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة من إعدادها على (79) معلمة من معلمات التربية الخاصة في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة التدريس التشاركي بشكل عام كانت متوسطة وكان بُعد «أثر التدريس التشاركي على الطالبات السامعات وضعيفات السمع داخل فصول الدمج» من أكثر الأبعاد التي حصلت على موافقة عينة الدراسة. كما وأسفرت النتائج عن درجة موافقة عالية بشكل عام على معوقات التدريس التشاركي، وكشفت عن عدم وجود فروق في واقع التدريس التشاركي تعود لمتغير سنوات الخبرة في جميع الأبعاد فيما عدا بُعد «دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية» حيث كانت الفروق لصالح ذوات الخبرة أكثر من (15) سنة. كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في واقع التدريس التشاركي تعود لاختلاف متغير المادة الدراسية ومتغير المرحلة الدراسية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية حول بُعد «دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية» لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورة تدريبية واحدة، ولم توجد فروق في بقية أبعاد واقع التدريس التشاركي.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي- معلمة التعليم العام- معلمة التربية الخاصة- ضعيفات السمع.

The reality of Co-Teaching And Its Obstacles In The Programs Of Integrating Hearing Impairments In The Primary Stage From The Point Of View Of Special Education Teachers

Mrs. Asmaa N. ALhaqbani[1], and Dr. Maryam H. Turkistani[2]

Abstract: The present study aimed to identify the reality of Co-teaching and its Obstacles in programs for the integration of hearing impaired at the primary level from the point of view of special education teachers, And the Detection of differences in the estimation of the teachers for reality of participatory teaching according to the variables (years of experience - Educational materials taught by the teacher of special education - the study phase - and the number of training courses in the field of participatory teaching). used the descriptive survey method, and a questionnaire was applied to (79) Teachers of special education. The results found that the degree of participatory teaching practice, in general, was moderate. The results also resulted in a high degree in general approval of the obstacles to co-teaching, And revealed the absence of differences in the reality of co- teaching due to the variable years of experience in all dimensions except after «supporting the school administration and training centers in educational departments» where the differences for the benefit of the experienced more than (15) years. There were no statistically significant differences in the reality of the participative teaching due to the difference in the variable of the Educational materials and the variable of the school stage. And The results showed differences due to the variable of number training courses on the «support of the school administration and training centers in the educational departments» for the teachers who attended one training course.

Keywords: Co-teaching - General Education Teacher- Special Education Teacher - Students Hearing impaired.

---

(1) معلمة إعاقة سمعية، بوزارة التعليم - مدينة الرياض.

البريد الإلكتروني: asma_1989_a@hotmail.com

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود - مدينة الرياض.

البريد الإلكتروني: Mturkestany@kau.edu.sa

(1) Hearing impairment teacher, Ministry of Education - Riyadh.

E-mail: asma_1989_a@hotmail.com

(2) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University - Riyadh.

E-mail: Mturkestany@kau.edu.sa

مقدمة الدراسة:

شهد مجال التربية الخاصة تطوراً ملحوظاً في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة خلال السنوات الماضية، فقد تم التدرج في العمل مع ذوي الإعاقة من بيئة العزل إلى البيئات الأقل تقييداً ومنذ فترة ظهر توجه جديد ينادي بإدماج الطلاب ذوي الإعاقة داخل الصفوف العادية، حيث يتلقون تعليمهم بجانب أقرانهم من الطلاب العاديين (هارون، 2000). وقد أدت قوانين مهمة مثل قانون الحقوق المدنية عام (1964) وقانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام (1964) (Elementary and secondary Education ACT) وقانون «لن يترك طفل يتخلف» لعام (2001) (No Child Left (NCLB) Behind) دوراً فعّالاً في تغيير ملامح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (شيتز، 2012/ 2015). واهتمت المملكة العربية السعودية من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة بإصدار القواعد التنظيمية التي تسعى إلى تنظيم العمل في برامج التربية الخاصة بوزارة التعليم، وتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ضعاف السمع باستخدام الخطة التربوية الفردية المناسبة لاحتياجاتهم لمساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والاجتماعية (باقبص، 2018).

ومع صدور قانون – لن يترك طفل يتخلف – لعام (2001) في الولايات المتحدة الأمريكية، كان من الضروري توفير فرص التعليم لجميع الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة، ومع وجود التلاميذ من ذوي الإعاقة في الفصل العادي فرض ذلك العديد من الأدوار على المعلمين سواء من التعليم العام أو التربية الخاصة من أجل أن يساعد كل منهما الآخر في تقديم التعليم للطلاب داخل صفوف الدمج، ونتيجة لذلك ظهر التدريس التشاركي وأصبح جزءً من عملية التطوير المهني لمهنة التدريس، حيث يتطلب هذا النوع من التدريس أن يكون المعلم أكثر انفتاحاً على زملائه من جهة وعلى طلابه من جهة أخرى وعلى كل تطور يطرأ على مهنة التدريس من جهة ثالثة (Radic-Sestic, Langovic-Milicvic, Slavkovic, Milanovic-Dobrota & Radovanovic, 2013; Shaffer & Brown, 2015). ويعتبر التعاون بين المعلمين من خلال إستراتيجية التدريس التشاركي، أحد المكونات الأساسية في صفوف الدمج والتي تساعد على تحقيق الأهداف المشتركة بطريقة فعّالة، ومن خلال التدريب وتطوير مهارات التعاون يستطيع المعلمون الاستمرار في مواجهة المعوقات عند تعليم طلابهم بمختلف قدراتهم (بروفوست وبويل، 2012/ 2015). حيث يؤكد حنفي (2010) على أهمية امتلاك المعلم توجهات إيجابية نحو الفئة التي يعمل معها واستخدام طرق تدريس وتواصل مناسبة لها، والسعي إلى التغلب على الصعوبات من أجل النجاح في تدريس الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية.

وقد تناولت العديد من الدراسات المهارات اللازمة لنجاح التدريس التشاركي كما ركزت على طبيعة العلاقة بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام واتجاهاتهم نحو التعاون في صفوف الدمج (Grant, 2014; Roberson, 2014; Mulholland & o'connor, 2016; Kevin, Murawski & Nussli, 2017).

وبناءً على ما سبق تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على واقع التدريس التشاركي ومعوقاته بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام وبالتحديد في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى دمج ضعاف السمع وتعليمهم، حيث اتجهت وزارة التعليم إلى تفعيل الدمج التربوي في مدارس التعليم العام، وقد توسع دمج الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية حتى وصلت نسبتهم في مدارس التعليم العام إلى (11.9٪) من مجموع الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام، وقد احتلت فئة الصم وضعاف السمع المرتبة الثالثة من فئات ذوي الإعاقة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام في المملكة (الخشرمي، 2004). ويبلغ عدد الطلاب الصم وضعاف السمع المدموجين في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض (1332) طالباً لعام 1436/ 1437هـ موزعين على المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، 1437)، كما يبلغ عدد الطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض (153) طالبة لعام 1439/ 1440هـ (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد إلكتروني، 29 نوفمبر، 2018).

ومؤخراً تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مشروع تطبيق الدمج الشامل من مبدأ حرصها على تفعيل دورها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والذي وقعت المملكة على مضمونه عام 2008م وينفذ من خلال فريق عمل من معلمين ومشرفين تم تدريبهم بالتعاون مع خبراء من مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children CEC) في الولايات المتحدة الأمريكية (وكالة الأنباء السعودية، 2015).

ويمثل تقديم التعليم المناسب للطلاب ضعاف السمع في برامج الدمج التربوي تحدياً كبيراً ومسؤولية مشتركة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة. وعلى الرغم من أهمية التعاون بين المعلمين داخل صفوف الدمج من خلال التدريس التشاركي، إلاّ أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن هذا التعاون غير منظم وأن أدوار المعلمين ليست واضحة المعالم مما يعوق عملية التدريس التشاركي ويجعل العلاقة بينهم يسودها

عدم التفاهم والاتفاق على طريقة إدارة الصف، أو طُرق محددة لحل الخلافات على أساس علمي، وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة رسم سياسات أكثر وضوحاً للقوانين التي تُنظم تشارك معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وتشجعهم على ضرورة التعاون وتبادل الأفكار والاقتناع بأن ذلك يخدم التطور المهني لكلٍ منهم (Radic-Sestic at el, 2013; Shaffer & Brown, 2015; Khairuddin, Dally & Foggett, 2016). كما ذكر مولهولاند وأوكنور (Mulholland & o'connor, 2016) أن عدم وجود القدر الكافي من التدريب للمعلمين من التعليم العام والتربية الخاصة وعدم وجود الوعي الكافي على مستوى الإدارة المدرسية والتربوية بطريقة تنفيذ التدريس التشاركي، يعتبر من المعوقات التي تواجه تطبيقه. كما توصل إدواردز (Edwards, 2016) إلى أن غالبية معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين تأهيلاً كافياً في المواد الأكاديمية التي تتطلب مشاركتها مع معلمي التعليم العام وشرحها للطلاب، مما يعوق تطبيق التدريس التشاركي.

وتشير السرحان (2015) إلى النقص الواضح في الدراسات العربية السابقة التي تناولت استخدام التدريس التشاركي في تعليم طلاب المدارس. وعلى الصعيد المحلي هناك بعض الدراسات التي بحثت موضوع التدريس التشاركي لفئة صعوبات التعلم مثل دراسة أبا حسين والحسين (2016)، وبا قبص (2018) وبن جلال (2018) ولا يوجد - في حدود اطلاع الباحثتان - دراسات أجريت فيما يتعلق بفئة ضعاف السمع، ومن هنا تتناول هذه الدراسة واقع التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية وكذلك معوقاته من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1- ما واقع التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟

2- ما أهم معوقات التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟

3- هل يختلف تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف المتغيرات (سنوات الخبرة - المادة الدراسية - المرحلة الدراسية «صفوف دنيا - صفوف عُليا» - عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن واقع التدريس التشاركي بين

معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة.

2- الكشف عن أهم معوقات التدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة.

3- الكشف عن مدى اختلاف تقدير المعلمات لواقع التدريس التشاركي باختلاف المتغيرات (سنوات الخبرة - المادة الدراسية - المرحلة الدراسية «صفوف دنيا - صفوف عُليا» - عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

1- ستحاول الدراسة إلقاء الضوء على واقع التدريس التشاركي ومعوقات تطبيقه في برامج دمج ضعيفات السمع، وقد تسهم في تقديم إطار نظري شامل عن التدريس التشاركي ومعوقاته.

2- قد تفتح نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، الطريق أمام باحثين آخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول التدريس التشاركي من نواحي مختلفة.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- مساعدة المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم في معرفة واقع التدريس التشاركي ومعوقاته ببرامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية، من أجل اتخاذ قرارات من شأنها تنظيم العملية التعليمية، وتوضيح أدوار المعلمات في برامج الدمج.

2- توجيه المسؤولين لعمل دورات تدريبية وإرشادية للمعلمات عن كيفية تطبيق التدريس التشاركي بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بشكل صحيح داخل صفوف الدمج.

3- مساعدة معلمات التربية الخاصة على معرفة مكامن الخلل في عملية التدريس التشاركي من أجل العمل على إصلاحها قدر الإمكان.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على برامج دمج ضعيفات السمع للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1439-1440هـ.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات التربية الخاصة في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التدريس التشاركي:

ويقصد به أن يعمل معلمان اثنان على الأقل من أجل تخطيط وتعليم طلبة من ذوي الإعاقة وعاديين في بيئة الدمج (بروفوست وبويل، 2012/ 2015).

ويُعرّف التدريس التشاركي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تعاون مشترك بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في تخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية داخل فصول دمج الطالبات ضعيفات السمع مع الطالبات السامعات.

معلمة التعليم العام:

يُعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436 – 1437هـ) معلمة التعليم العام بأنها: المعلمة المتخصصة في مجال معين وتقوم بتدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل المواد العربية.

وإجرائياً: هي المعلمة التي تقدم خدماتها للطالبات السامعات في فصول التعليم العام للمرحلة الابتدائية في المدارس التي يوجد بها برنامج دمج ضعيفات السمع.

معلمة التربية الخاصة:

يُعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436 – 1437هـ) معلمة التربية الخاصة بأنها: المعلمة المؤهلة في التربية الخاصة وتشترك بصورة مباشرة في تدريس التلميذات ذوات الإعاقة.

وإجرائياً: هي المعلمة التي تقدم خدماتها للطالبات ضعيفات السمع في برامج الدمج الموجودة في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية.

ضعيفات السمع:

عرّف مورس (Moores, 2006) ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي يتراوح مقدار فقدانه السمعي ما بين 35 إلى 69 ديسبل، مما يسبب له صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها سواء باستخدام السماعة الطبية أو بدونها.

وإجرائياً: الطالبات الملتحقات ببرامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

برامج الدمج (برامج التربية الخاصة):

يُعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436 – 1437هـ) برامج التربية الخاصة بأنها: برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام.

وإجرائياً: هي برامج الدمج التي تضم فئة الطالبات ضعيفات السمع في مدارس التعليم العام

للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التدريس التشاركي:

إن التدريس التشاركي يحدث عندما يقوم اثنين أو أكثر من المهنيين بتقديم التدريس إلى مجموعة متنوعة أو مختلطة من الطلاب في فضاء مادي واحد (Friend & Cook, 1995). كما يمكن تعريف التدريس التشاركي بأنه التشارك بين المعلمين داخل غرفة الصف في جميع الجوانب التدريسية (Gatley & Gately, 2001). ويشير مفهوم التدريس التشاركي إلى الشراكة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في توصيل التعليمات لمجموعة متنوعة من الطلاب، بمن فيهم ذوي الإعاقة بطريقة تلبي احتياجاتهم التعليمية بمرونة، وذلك في إطار مؤسسات التعليم العام (Friend, 2008). ويوصف التدريس التشاركي بأنه مشاركة مسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقييم بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في الفصل الدراسي الذي يحتوي مجموعة غير متجانسة من الطلاب (Hagelman, 2013). وقد عرفت أبا حسين والحسين (2016) التدريس التشاركي بأنه: «إجراء تربوي يقوم على الشراكة والتعاون بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم في تقديم المواد الدراسية والخطط التربوية، بما يعود بالنفع على الطلاب عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة، ويتم تطبيقه بعدة أشكال».

ويتضح اتفاق التعريفات السابقة على أن التدريس التشاركي يهدف إلى التعاون والتشارك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تقديم المواد الدراسية وإدارة الصف الدراسي الذي يحتوي على مجموعة غير متجانسة من الطلاب بمن فيهم ذوي الإعاقة. ومن هنا تعرّف الباحثتان التدريس التشاركي بأنه: تعاون مشترك بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في تخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية داخل فصول دمج الطالبات ضعيفات السمع مع الطالبات السامعات.

أشكال التدريس التشاركي:

1- واحد يدرّس - واحد يراقب

One Teaching One Observing:

وفيه يقوم أحد المعلمين بالتدريس لمجموعة كبيرة من الطلبة بينما يقوم الآخر بالملاحظة وجمع البيانات الأكاديمية أو السلوكية أو الاجتماعية الخاصة بمجموعة معينة من الطلاب أو جميع الطلاب (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). ويمكن للمعلمين استخدام هذه البيانات لتحليل أداء الطالب وتتبع مستوى إنجازه وتقدمه وتحديد أهدافه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة (Texas Education Agency, n.d.).

2- المحطات التعليمية Station Teaching:

يتم في المحطات التعليمية تقسيم عملية التدريس

على ثلاث محطات، كما يتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات وينتقلون من محطة إلى أخرى، ويقوم المعلمين بالتدريس في اثنتين من المحطات الثلاثة بينما يعمل الطلاب بمفردهم في المحطة الثالثة (Friend et al., 2010).

3- التدريس المتوازي Parallel Teaching:

يتضمن التدريس المتوازي تقسيم الطلبة إلى مجموعتين ويتعين على كل معلم تدريس مجموعة من الطلاب نفس المحتوى الذي يقوم بتدريسه المعلم الآخر ويعتبر هذا النموذج ملائماً عندما يريد المعلمان أن يتأكدا من إتقان الطلاب لمجموعة من المهارات التي يصعب على الطلبة فهمها واستيعابها (بروفوست وبويل، 2012/ 2015).

4- التدريس البديل Alternative Teaching:

وفيه يقوم معلم واحد بالعمل مع معظم الطلاب بينما يعمل المعلم الآخر مع مجموعة أصغر (Biernacka, 2015). وينبغي أن تكون المجموعة الصغيرة غير متجانسة ولا تتضمن نفس الطلبة في كل مرة حتى لا يُعرف أن هؤلاء الطلاب لديهم صعوبات أكاديمية أو سلوكيات غير مرغوبة مما يسبب لهم الحرج بين زملائهم الآخرين، إن هذا النموذج من التدريس يتيح الفرص لمشاركة الطلاب في المجموعة الصغيرة أو المجموعة الكبيرة باختلاف مستويات تحصيلهم (بروفوست وبويل، 2012/ 2015).

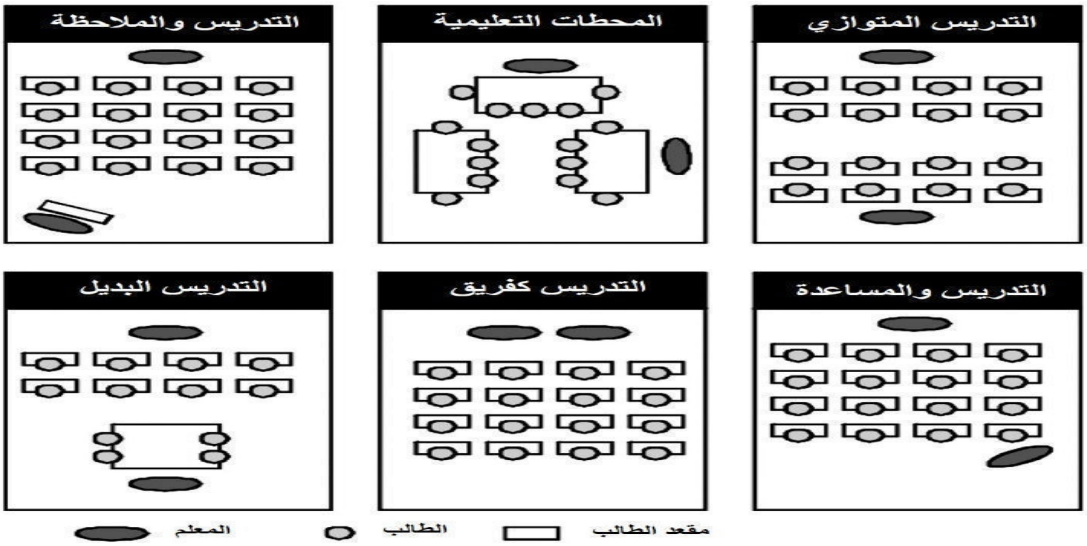
5- التدريس كفريق Team Teaching:

وفيه يشترك المعلمان بشكل نشط في تخطيط وتدريس وتقييم العملية التعليمية لجميع الطلاب في نفس الوقت، وتعتبر هذه الطريقة الأكثر تعاونية في التدريس التشاركي (Pancsofar & Petroff, 2016). إلاّ أنها من أصعب أشكال التدريس التشاركي، حيث يجب أن يكون معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على حد سواء على استعداد ومعرفة تامة بالمحتوى الخاص بالدرس (Curry School of Education, n.d.).

6- واحد يدرّس/ واحد يساعد

One Teaching, One Assisting:

وفيه يقوم أحد المعلمَيْن بقيادة عملية التدريس بينما يدور الآخر بين الطلاب ويقدم المساعدة لمن يحتاجها (هنلي، رامسي والجوزاين، 2008/ 2013). وغالبًا ما يتم استخدام هذا النموذج عند تدريس مفاهيم جديدة أو عندما يكون لدى أحد المعلمين خبرة في تقديم المحتوى أكبر من المعلم الآخر (Curry School of Education, n.d.).



شكل 1: أشكال التدريس التشاركي (Friend et al., 2010)

مزايا التدريس التشاركي:

ذكر هنلي ورامسي والجوزاين (2008/ 2015) العديد من المزايا لهذا النوع من التدريس الذي يقدم الخدمات للطلاب من ذوي الإعاقة في فصول الدمج مثل: التخطيط للدروس بشكل تعاوني بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، وتلقي الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة التعليم في ذات الغرفة الصفية. وإعطاء معلمي التعليم العام معلومات حول الطلبة ذوي الإعاقة تساعدهم في تكييف وتعديل الأنشطة والتدريس الصفي. كما يمتلك معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام أدواراً متفق عليها تخص التدريس وإدارة الصف. وفي نفس السياق أكّد ريبرسون (Roberson, 2014) في دراسته على مجموعة من المقومات الضرورية لنجاح التدريس التشاركي أهمها التفاهم والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بالإضافة إلى الإعداد الجيد لكل الدروس قبل دخول غرفة الصف.

ويعتبر نموذج التدريس التشاركي من النماذج التي صممت لتساعد الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الصم وضعاف السمع في البقاء في فصول التعليم العام، مع وجود معلم مدرب ومؤهل في التربية الخاصة ومعلم تعليم عام يعملان بالتعاون فيما بينهما في إعداد وتخطيط الدروس والأنشطة والإستراتيجيات وتوزيع الأدوار (شيتز، 2012/ 2014). وأشار غرانت (Grant, 2014) إلى أن التدريس التشاركي يساهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ويساعد الطلاب ذوي الإعاقة على التقدم مثل الطلاب العاديين والتواجد في بيئة تعليمية طبيعية. وذكرت بيرناكا (Biernacka, 2015) أن استخدام

التدريس التشاركي يؤدي إلى رفع وتحسين المستوى التحصيلي للطلاب بصفة عامة داخل فصول الدمج.

كما أن للتدريس التشاركي الأثر الإيجابي على معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وهذا ما أكد عليه كلاً من ويلباشر وتيلفورد (Weilbacher & Tilford, 2015) في دراسة أسفرت نتائجها عن فاعلية التدريس التشاركي حيث أفاد مُعلمي التربية الخاصة أن مشاركتهم في نظام التعليم التشاركي تساعدهم في التطوير المهني، وأفاد كل من معلمي التعليم العام ومُعلمي التربية الخاصة بأن التدريس التشاركي ينجح عندما يأخذ المُعلمون الوقت الكافي في التخطيط لإدارة الفصل وتوزيع المهام. واتفق شافير وبراون (Shaffer & Brown, 2015) على أن التعليم القائم على أساس التعاون بين المُعلِمين يكون له انعكاس إيجابي على التطوير المهني لكل من المُعلِم والطالب ومهنة التدريس.

معوقات التدريس التشاركي:

على الرغم من أهمية التدريس التشاركي لجميع المشاركين في العملية التعليمية من معلمين وطلاب، إلا أن هناك مجموعة من المعيقات التي تحد من فعالية هذه الإستراتيجية وبالنظر إلى العديد من الدراسات ذات الصلة بالتدريس التشاركي مثل: (Mitchell, 2013 ; Radic-Sestic, et al., 2013 Biernacka, 2015) يتضح من نتائجها المعيقات التالية:

- العجز الحاد في معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم تدريب المعلمين المتوفرين على التدريس التشاركي. وقد أشارت أبا حسين والحسين (2016) إلى أن قلة تقديم الدورات والورش التدريبية على التدريس التشاركي للمعلمين تعتبر من أكبر معيقات تطبيق التدريس التشاركي.

- عدم التفاهم بين كل من طرفي العملية التعليمية معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام وعدم معرفتهم لأدوارهم داخل غرفة الصف مما يؤدي إلى التضارب في الأدوار، وهذا ما أكده خير الدين وآخرون (Khairuddin et al., 2016) في دراسة توصلت نتائجها إلى أن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة غير منظم خاصة في جانب التخطيط التربوي كما أن أدوارهم غير محددة المعالم. في حين يعتبر إدواردز (Edwards, 2016) التعاون والتفاهم بين كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة شرط ضروري لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الوصول إلى المعلومة وتلبية احتياجاتهم الاجتماعية وغيرها في فصول التعليم العام التي تستخدم التدريس التشاركي.

- عدم وجود وقت كافي حتى يتمكن كل من المعلم العام ومعلم التربية الخاصة من التخطيط المشترك وتوزيع الأدوار فيما بينهم، وفي نفس السياق تشير مولهولاند وأوكنور (Mulholland & o'connor, 2016)

إلى بعض التحديات التي تواجه التعاون بين المعلمين في فصول الدمج، من أهمها عدم وجود وقت كافي للاجتماع بين المعلمين ولحل هذه المشكلة يجب أن يُمنح المعلمين الوقت اللازم لعقد الاجتماعات والتخطيط خلال التحضير للدرس لأن ذلك من شأنه أن يضمن تفهم كل منهما لدور الآخر وعدم حدوث اختلافات أثناء تواجدهما في فصول الدمج.

– صعوبة السماح لكل من المعلمين المعلم العام ومعلم التربية الخاصة بأن يختار كل منهما للآخر.

– عدم وجود مناهج تعليمية تتناسب مع قدرات كافة الطُلاب ذوي الإعاقة والطلبة العاديين. وأشار غاريت (Garrett, 2017) في دراسته التي تناولت عيوب التدريس التشاركي وفقاً لتصورات المعلمين إلى عدم واقعية التدريس التشاركي، لأن الطلاب من ذوي الإعاقة تختلف قدراتهم ودرجات إعاقتهم وقد لا يتمكن بعضهم من السير والتفاعل مع أقرانهم في فصول التعليم العام لذلك يجب أخذ الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الإعاقة في الاعتبار.

– عدم اشتمال مناهج التدريس في الجامعات على مفهوم التدريس التشاركي وأشكاله وطرق تطبيقه، مما يؤدي إلى قصور في إعداد المعلمين وفهمهم لطريقة توزيع الأدوار داخل الفصل الدراسي الواحد. ومن الجدير بالذكر أن التدريب والإعداد الجيد للطلاب أثناء المرحلة الجامعية وقبل مزاولة التدريس في بيئة مشابهة لبيئة التدريس التشاركي من الأمور التي تساعد على نجاح التدريس التشاركي وتجعل الطالب المعلم قادراً على العمل مستقبلاً في فصول الدمج والتعاون مع معلم التعليم العام وهذا ما أكدت عليه دراسة كيفن وآخرون (Kevin et al., 2017).

– عدم توفير الإدارة التعليمية للأدوات والوسائل التي من شأنها أن تؤدي لنجاح العملية التعليمية التشاركية. واعتبرت باقبص (2018) أن ضعف الدعم الفني والإداري للتدريس التشاركي من المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق هذا النوع من التدريس.

أدوار المعلمين:

في نموذج التدريس التشاركي يعتبر الطلاب سواء من ذوي الإعاقة أو من التعليم العام طلاباً لكلا المعلمين داخل الفصل الواحد، وتكون النتائج المترتبة على الشراكة في التدريس بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة أفضل بكثير من طريقة التدريس المنفصلة (لازاروس ومايبري، 2005/ 2008). ومن أهم الأدوار التي يقوم بها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، المشاركة سوية في التخطيط والإعداد الجيد للدروس اليومية (هنلي، رامسي والجوزاين، 2008/ 2013). وقد أكدت بن جلال (2018) على أن المناقشات التي تتم في مرحلة التخطيط بين المعلمات تكون نابعة من رغبتهن في

مساعدة الطالبات على الاستفادة من الدروس التعليمية.

ويتعين على المعلمين بعد التخطيط للتدريس وتحديد ما لذي سيتم تدريسه، وكيف سيتم، والتوقعات المرجوة منه، أن يتم العمل على توصيله للطلاب بالطريقة المناسبة وتقييم المخرجات وتقديم التغذية الراجعة والاعتماد على تقويم طرق التدريس لتحديد الاستمرار في طرق معينة أو استبدالها بطرق أخرى، وبذل الجهود لمساعدة الطلاب على تنمية طاقاتهم من خلال تعليمهم المهارات الضرورية حتى يستطيعوا توظيفها في حياتهم الاجتماعية، ووضع ضوابط للسلوك والتي تؤثر في عملية ضبط سلوكيات الطلاب داخل غرفة الصف (الربعي وعبد الحميد، 2012).

ومن أدوار المعلمين في فصول الدمج، السعي للحصول على الاستشارات اللازمة من الأخصائيين الآخرين والقيام باكتشاف الاحتياجات الخاصة للطالب ومستوى تحصيله وميوله عن طريق تقييمه لتحديد هذه الاحتياجات بوضوح، وتحديد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى بما يتناسب مع قدرة الطالب وتحليل المهام المطلوب إنجازها، وتجزئة المهارات إلى مهام فرعية مما يقدم للمعلم نفسه فهماً أكثر للخطوات التي يجب أن يتعلمها الطالب، كما يتعاون معلم التربية الخاصة مع معلم التعليم العام في تكييف المناهج العادية بشكل يسمح لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل العادي (هارون، 2000). وقد أشارت الأشجعي (2018) إلى ضرورة تدريب المعلمين من التعليم العام والتربية الخاصة على استخدام نماذج العمل الجماعي وتفعيل ممارساته واستراتيجياته.

ويذكر الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436 – 1437هـ) مجموعة من مهام ومسؤوليات معلم التربية الخاصة منها: إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية لكل طالب من ذوي الإعاقة بما يتناسب مع احتياجاته ووضع ملف يحتوي على النماذج لكل طالب، وتقديم المشورة لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بطرق التدريس وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة داخل وخارج غرفة الصف، وتشجيع الطلاب ذوي الإعاقة وتفعيل دورهم في المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية ودمجهم مع أقرانهم من طلاب التعليم العام.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

أُتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي «المسحي» لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، ومن خلاله يمكن الكشف عن واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية، ويُعرّف المنهج الوصفي المسحي بأنه «ذلك النوع من البحوث التي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف

وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً» (العسّاف، 2016، ص.211).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة (عوق سمعي) في برامج دمج ضعيفات السمع للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض لعام 1438-1439هـ والبالغ عددهن (100) معلمة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد إلكتروني، 27 سبتمبر، 2018). وتم توزيع الاستبانة على جميع المعلمات في مجتمع الدراسة الأصلي وقد أجابت على الاستبانة (79) معلمة، ويوضح الجدول رقم (1) خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية.

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5	6	٪7,6
	5-10	16	٪20,3
	10-15	16	٪20,3
	أكثر من 15	41	٪51,9
	المجموع	79	٪100,0
المادة الدراسية التي تقومين بتدريسها	اللغة العربية	60	٪75,9
	المواد العلمية	12	٪15,2
	المواد الدينية	7	٪8,9
	المجموع	79	٪100,0
المرحلة الدراسية التي تقومين بتدريسها	صفوف دنيا	53	٪67,1
	صفوف عليا	26	٪32,9
	المجموع	79	٪100,0
عدد الدورات التدريبية حول التدريس التشاركي	لم أحضر أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي	46	٪58,2
	حضرت دورة تدريبية واحدة	13	٪16,5
	حضرت أكثر من دورة تدريبية	20	٪25,3
	المجموع	79	٪100,0

أداة الدراسة:

استبانة التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة (إعداد الباحثتان):

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التدريس التشاركي في

التربية الخاصة بصورة عامة وتربية الصم وضعاف السمع بصورة خاصة مثل دراسة ميتشل (Mitchell, 2013)، وبيرناكا (Biernacka, 2015)، وأبا حسين والحسين (2016)، وابن جلال (2018)، وباقبص (2018)، قامت الباحثتان بإعداد الصورة الأولية للاستبانة والمكونة من جزئين:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأولية لمعلمات التربية الخاصة وهي (سنوات الخبرة – المادة الدراسية التي تقوم المعلمة بتدريسها – المرحلة الدراسية «صفوف دنيا – صفوف عُليا» – عدد الدورات التدريبية حول التدريس التشاركي).

الجزء الثاني: والذي تكون من (62) عبارة موزعة على محورين رئيسيين:

- **المحور الأول**: واقع التدريس التشاركي وعدد عباراته (31) عبارة، واشتمل على الأبعاد التالية:

1- التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية.

2- البيئة الصفية ومصادر التعلم.

3- دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية.

4- أثر التدريس التشاركي على الطالبات السامعات وضعيفات السمع داخل فصول الدمج.

- **المحور الثاني**: معوقات التدريس التشاركي وعدد عباراته (31) عبارة، ويغطي الأبعاد التالية:

1- معوقات خاصة بالبيئة التعليمية «المعلمات، الطالبات، غرفة الصف، المناهج، الوسائل، أساليب التقويم».

2- معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري.

وقد صممت الباحثتان الاستجابة على عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة).

صدق وثبات الاستبانة:

الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين): للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على (12) محكّم من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، وفي ضوء آرائهم تم اختصار بعض العبارات وإعادة صياغتها ودمج المكرر منها ودمج بعض المحاور فتم حذف (25) عبارة وبلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (37) عبارة، وقد اعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق 75٪ فأكثر من اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة لقبولها.

الصدق البنائي (صدق التكوين): تم حساب صدق التكوين لمحوري الاستبانة كما هو آت:

1- محور واقع التدريس التشاركي:

قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون

بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية لمحور واقع التدريس التشاركي والجدولين رقم (2) ورقم (3) يعرضان ذلك:

جدول (2): قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة من عبارات البُعد بالدرجة الكلية للبُعد.

م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون
	التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية		البيئة الصفية ومصادر التعلم		دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية		أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج
1	0,712**	8	0,477**	12	0,702**	17	0,727**
2	0,838**	9	0,806**	13	0,717**	18	0,800**
3	0,751**	10	0,799**	14	0,831**	19	0,766**
4	0,552**	11	0,698**	15	0,761**	20	0,833**
5	0,830**			16	0,893**	21	0,575**
6	0,675**						
7	0,710**						

****الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01**

جدول (3): قيم معاملات ارتباط درجات أبعاد محور واقع التدريس التشاركي بالدرجة الكلية له.

البعد	معامل الارتباط
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	0,816**
البيئة الصفية ومصادر التعلم	0,747**
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	0,689**
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	0,494**

**** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0,01**

يلاحظ من الجدولين السابقين رقم (2) و(3) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) حيث وجميعها ذات دلالة مرتفعة مما يدل على أن محور واقع التدريس التشاركي يتمتع بالصدق.

2- محور معوقات التدريس التشاركي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية لمحور معوقات التدريس التشاركي والجدولين رقم (4) ورقم (5) يعرضان ذلك:

جدول (4): قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة من عبارات البُعد بالدرجة الكلية للبُعد.

م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون
معوقات خاصة بالبيئة التعليمية				معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري	
22	0,636**	28	0,616**	33	0،706**
23	0,604**	29	0,570**	34	0,858**
24	0,520**	30	0,662**	35	0,824**
25	0,600**	31	0,759**	36	0,794**
26	0,569**	32	0,506**	37	0,680**
27	0,658**				

****الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0,01**

جدول (5): قيم معاملات ارتباط درجات أبعاد محور معوقات التدريس التشاركي بالدرجة الكلية له.

المحور	معامل الارتباط
معوقات خاصة بالبيئة التعليمية	0,946**
معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري	0,775**

**** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0,01**

يكشف الجدولين رقم (4) و(5) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يدل على أن محور معوقات التدريس التشاركي يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الإستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) حيث تم حساب الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك على المستوى الكلي لكل محور، وبيان ذلك في الجدولين رقم (6) ورقم (7):

جدول (6): معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد محور واقع التدريس التشاركي والدرجة الكلية للمحور.

أبعاد محور واقع التدريس التشاركي	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	7	0,848
البيئة الصفية ومصادر التعلم	4	0,652
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	5	0,811
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	5	0,798
الثبات العام لمحور واقع التدريس التشاركي	21	0,859

يتبين من الجدول السابق رقم (6) أن معامل الثبات الكلي لمحور واقع التدريس التشاركي بلغ (0.859) وهي قيمة عالية جداً تدل على ثبات عالي لبنود المحور.

جدول (7): معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد محور معوقات التدريس التشاركي والدرجة الكلية للمحور.

أبعاد محور معوقات التدريس التشاركي	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
معوقات خاصة بالبيئة التعليمية	11	0,825
معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري	5	0,813
الثبات العام لمحور معوقات التدريس التشاركي	16	0,865

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) أن معامل الثبات الكلي لمحور معوقات التدريس التشاركي بلغ (0.865) وهي قيمة عالية جداً. وبالنظر إلى نتائج الجدولين السابقين رقم (6)، ورقم (7) نجد أنها تؤكد على الثبات العالي للاستبانة وصلاحيتها للتطبيق والاطمئنان لنتائجها.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص المشاركات في عينة الدراسة.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

3- اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المرحلة الدراسية التي يقمن بتدريسها (صفوف دنيا - صفوف عليا).

4- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ للكشف عن الفروق في تقدير المعلمات لواقع التدريس التشاركي تبعاً للمتغيرات (سنوات الخبرة - المادة الدراسية - عدد الدورات التدريبية).

5- اختبار شيفيه لعمل المقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في تقدير المعلمات لواقع التدريس التشاركي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: «ما واقع التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟».

للتعرف على واقع التدريس التشاركي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورُتب استجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور واقع التدريس التشاركي الأربعة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور واقع التدريس التشاركي والدرجة الكلّية.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	3,67	0.73	2
2	البيئة الصفية ومصادر التعلم	3,24	0,79	3
3	دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	2,56	0,84	4
4	أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	3,85	0,53	1
	واقع التدريس التشاركي	3,37	0,51	-

يتضح من الجدول رقم (8) درجة المتوسط الحسابي الكلي لمحور واقع التدريس التشاركي والذي بلغ (3,37) مما يدل على أن درجة ممارسة التدريس التشاركي بشكل عام كانت متوسطة، كما جاء بُعد أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية، ومن ثم يليه بُعد البيئة الصفية ومصادر التعلم، واحتل بُعد دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية المرتبة الأخيرة. وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية لأبعاد واقع التدريس التشاركي.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أتعاون مع معلمة التعليم العام داخل فصول الدمج.	4,25	0,85	1
2	لدي الإلمام بدوري ضمن استراتيجيات التدريس التشاركي داخل فصول الدمج مع معلمة التعليم العام.	3,87	0,99	4
3	أقوم بتخطيط الدرس بالتعاون مع معلمة التعليم العام.	3,27	1,08	6
4	تتقبل معلمة التعليم العام جميع الطالبات السامعات وضعيفات السمع رغم اختلاف قدراتهن في فصول الدمج.	3,10	1,03	7
5	أتعاون مع معلمة التعليم العام في تجزئة الدرس إلى فقرات والتنقل بين مجموعات الطالبات بشكل تبادلي لشرح كل فقرة.	3,28	1,20	5
6	تقوم معلمة التعليم العام بشرح الدرس بينما أقوم بمراقبة أداء الطالبات ومساعدتهن.	4,9	0,89	2
7	أتشارك مع معلمة التعليم العام في إعداد أساليب تقويم لقياس تعلم الطالبات ضعيفات السمع.	3,85	1,01	3
	المتوسط العام	3,67	0,73	-

يتضح من الجدول رقم (9) موافقة عينة الدراسة على واقع التدريس التشاركي على بُعد التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية داخل فصول الدمج، خصوصاً فيما يتعلق بقيام معلمة التربية الخاصة بدور المساعدة لمعلمة التعليم العام وانحصار دورها في مراقبة أداء الطالبات ومساعدتهن، وتدعم النتيجة السابقة دراسة بن جلال (2018) حيث توصلت إلى أن غالبية المعلمات يستخدمن التدريس الداعم فقط والذي تتولى فيه إحدى المعلمات تقديم المحتوى بينما تقوم المعلمة الأخرى بالملاحظة وتقديم المساعدة. وترى الباحثتان أن ذلك قد يعزى إلى طريقة الدمج التي تطبق داخل فصول التعليم العام حيث تعتمد غالبية المدارس على الدمج الجزئي فيصبح وجود الطالبات ضعيفات السمع في فصول التعليم العام مؤقت، كما ينحصر دور معلمة التربية الخاصة مع الطالبات ضعيفات السمع فقط وبالتالي زيادة الفجوة في التعاون فيما بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة وصعوبة تفهمهن لأدوارهن داخل فصول الدمج، وهذا الدور ينافي ما أشارت إليه دراسة شافير وبراون (Shaffer & Brown, 2015) حيث أكدت على ضرورة أن يكون كلا المعلمين المتشاركين مدركان لدورهما في العملية التعليمية وأن يكون بينهما تفاهم وتعاون مشترك. واتفقت العديد من الدراسات على أن إدراك المعلمين سواء من التعليم العام أو التربية الخاصة لأدوارهم ومهامهم داخل فصول الدمج من أهم الأمور لنجاح التدريس التشاركي مثل دراسة (Mitchell, 2013; Radic-Sestic et al., 2013; Biernacka, 2015).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد البيئة الصفية ومصادر التعلم.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
8	لنجاح التدريس التشاركي من المهم توزيع الطالبات ضعيفات السمع في مجموعات الطالبات السامعات.	3,89	1,04	1
9	البيئة الصفية ملائمة ومساعدة على تطبيق التدريس التشاركي.	2,95	1,18	4
10	يتم استخدام المواد والوسائل وتكنولوجيا التعليم ومواءمتها لتناسب الطالبات ضعيفات السمع داخل فصول الدمج أثناء استخدام التدريس التشاركي.	3,14	1,12	2
11	عدد الطالبات داخل فصول الدمج مناسب ويساعد على تطبيق استراتيجيات تعليمية مختلفة.	2,97	1,17	3
المتوسط العام		3,24	0,79	-

يظهر من الجدول رقم (10) أن توزيع الطالبات ضعيفات السمع في مجموعات الطالبات السامعات داخل فصول الدمج، واستخدام المواد والوسائل التكنولوجية ومواءمتها لتناسب الطالبات ضعيفات

السمع أثناء استخدام التدريس التشاركي من أكثر العبارات التي حصلت على موافقة عينة الدراسة، وترى الباحثتان أنه إذا تم استخدام التدريس التشاركي بطريقة صحيحة مع مراعاة الأسباب التي تساعد في نجاحه من تخطيط وإعداد وتنفيذ بطريقة جيدة بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة انعكس ذلك إيجابياً على العملية التعليمية، حيث تشير بن جلال (2018) إلى وجود علاقة طردية موجبة بين مستوى كفاءة تطبيق التدريس التشاركي وبين مستوى فاعليته.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أقل العبارات التي حصلت على موافقة عينة الدراسة، حيث كانت عبارة «مناسبة عدد الطالبات داخل فصول الدمج لتطبيق استراتيجيات تعليمية مختلفة» وكذلك «عبارة ملائمة البيئة الصفية ومساعدتها على تطبيق التدريس التشاركي»، وتعزي الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف الإمكانات والتجهيزات داخل معظم الفصول التعليمية وعدد الطالبات المتزايد في المدارس الابتدائية والذي يجعل من الصعوبة على المعلمات استخدام التدريس التشاركي وتوزيع الاهتمام والتركيز على جميع الطالبات في ظل محدودية الوقت سواء وقت الحصة الدراسية أو الوقت المتاح لعقد الاجتماع بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام لتخطيط وإعداد الدروس قبل تنفيذها. واتفقت دراسة موهولاند وأوكنور (Mulholland & o'connor, 2016) على عدم وجود الوقت الكافي للاجتماع بين كلاً من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وفي نفس السياق توصل كلاً من ويلباشر وتيلفورد (Weilbacher & Tilford, 2015) إلى أن نجاح التدريس التشاركي يعتمد على الوقت الكافي الذي يأخذه المعلمون في التخطيط لطريقة إدارة الفصل وتوزيع المهام.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
12	تقدم مراكز التدريب بالإدارات التعليمية دورات تدريبية لتطوير كفاءة المعلمات (عام-خاص) في تعليم الطالبات ضعيفات السمع داخل فصول الدمج.	2,56	1,17	2
13	تحرص الإدارة المدرسية على تجهيز فصول الدمج بالشكل الذي يتناسب مع حاجات الطالبات ضعيفات السمع.	2,42	1,15	5
14	تتابع المشرفات من المكاتب التعليمية جهود المعلمات في تطبيق التدريس التشاركي وتقدم الدعم لهن	2,86	1,12	1
15	توفر إدارة المدرسة البرامج التدريبية التي تشجع على دعم أساليب التعاون بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة.	2,53	1,05	3
16	تقدم الإدارة المدرسية أو المكاتب التعليمية حوافز لتعزيز المعلمات على استخدم التدريس التشاركي.	2,43	1,07	4
	المتوسط العام	2,56	0,84	-

يتضح من الجدول رقم (11) تدني مستوى موافقة عينة الدراسة فيما يتعلق ببُعد «دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية» للتدريس التشاركي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرناكا (Biernacka, 2015) حيث توصلت إلى قلة الدعم والإرشاد المقدم من قبل المشرفين التربويين للمعلمين سواء من التعليم العام أو التربية الخاصة حول طريقة العمل معاً داخل الفصل الدراسي الواحد وطريقة توزيع الأدوار، وقد ترجع الباحثتان سبب هذه النتيجة إلى تدني معرفة قائدات المدارس والمشرفات التربويات بأهمية التعاون فيما بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة وتدني معرفتهن باستراتيجية التدريس التشاركي وأهمية استخدامها وفوائدها، وهذا ما تدعمه نتيجة السؤال الثاني التي كشفت في أحدى عبارات محور معوقات التدريس التشاركي عن موافقة عينة الدراسة على اعتبار عدم إلمام المشرفات التربويات بأهمية وأهداف التدريس التشاركي من معوقات تطبيقه. حيث تشير أبا حسين والحسين (2016) إلى أن مستوى معرفة المعلمة لا يكفي لتحقيق ممارسات ناجحة وفاعلة داخل الصف، لذلك لا يمكن إغفال دور الدعم الإداري في تطبيق التدريس التشاركي بمستويات عالية وفاعلة.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	استخدام التدريس التشاركي يساعد على تحقيق أهداف دمج ضعيفات السمع في فصول التعليم العام	3,85	0,72	3
18	التدريس التشاركي يزيد من فرص تنوع أساليب التعليم للطالبات السامعات وضعيفات السمع	3,87	0,67	2
19	التدريس التشاركي يساعد الطالبات السامعات وضعيفات السمع على التعاون واحترام الفروق الفردية	4,06	0,72	1
20	يتيح التدريس التشاركي فرص تنوع أساليب تقويم أداء الطالبات السامعات وضعيفات السمع	3,75	0,81	4
21	التعليم باستخدام التدريس التشاركي أكثر متعة وجاذبية للطالبات السامعات وضعيفات السمع	3,73	0,61	5
	المتوسط العام	3,85	0,53	-

توصلت النتائج إلى أن بُعد «أثر التدريس التشاركي على الطالبات السامعات وضعيفات السمع داخل فصول الدمج» من أكثر الأبعاد التي حصلت على موافقة عينة الدراسة من حيث مساعدة التدريس التشاركي للطالبات السامعات وضعيفات السمع على التعاون واحترام الفروق الفردية فيما بينهن وبالتالي تحقيق أهداف دمج ضعيفات السمع في فصول التعليم العام وزيادة فرص تنوع أساليب التعليم لجميع

الطالبات السامعات وضعيفات السمع مما يجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية، وهذا ما اتفقت عليه العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التدريس التشاركي في مجال تعليم ذوي الإعاقة حيث أكدت على أن التعليم باستخدام التدريس التشاركي يعود بالفائدة على جميع الطلاب سواء من التعليم العام أو ذوي الإعاقة مثل دراسة (Mitchell, 2013; Shaffer & Brown, 2015; Edwards, 2016). بينما تخالف النتيجة السابقة دراسة غاريت (Garrett, 2017) والتي عبّر فيها المعلمون عن عدم واقعية التدريس التشاركي، وذلك لأن بعض الأطفال من ذوي الإعاقة لن يتمكنوا من السير والتفاعل مع الأقران في فصول التعليم العام. وترى الباحثتان أن تنوع خبرات المعلمات من التعليم العام والتربية الخاصة وتظافر الجهود بينهن داخل فصول الدمج وتقديم التعليم بأساليب مختلفة تلبي احتياجات الطالبات ضعيفات السمع والسامعات يزيد من فرص تطور أداء الطالبات وتنمية قدراتهن ومهاراتهن وهذا ما يحققه التعليم باستخدام التدريس التشاركي. حيث يذكر عقل (2012) أن التدريس الجيد للطلاب الصم وضعاف السمع يتطلب استخدام طرائق تدريسية متنوعة تفعّل من دور الطلاب في عملية التعّلم وتراعي خصائصهم وحاجاتهم التعليمية المختلفة.

نتائج السؤال الثاني: «ما معوقات التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟».

للتعرف على معوقات التدريس التشاركي في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورُتب استجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور معوقات التدريس التشاركي والتي تشتمل على بُعد (معوقات خاصة بالبيئة التعليمية، معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13):

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور معوقات التدريس التشاركي والدرجة الكلية للمحور.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
معوقات خاصة بالبيئة التعليمية	3,66	0,64	2
معوقات خاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري	4,08	0,72	1
الدرجة الكلية لمحور معوقات التدريس التشاركي	3,79	0,59	-

يتبين من الجدول السابق (13) أن هناك موافقة عالية بشكل عام لعينة الدراسة على مستوى أبعاد محور

معوقات التدريس التشاركي فقد بلغ المتوسط الإجمالي للأبعاد (3,79)، وجاء بُعد المعوقات الخاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري في المرتبة الأولى يليه بُعد المعوقات الخاصة بالبيئة التعليمية.

وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية لبُعدي محور معوقات التدريس التشاركي:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المعوقات الخاصة بالبيئة التعليمية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
22	زيادة الأعباء ومتطلبات العمل على المعلمة يحول دون تطبيقها للتدريس التشاركي.	4,09	0,92	1
23	عدم رغبة معلمة التعليم العام التعاون مع معلمة التربية الخاصة داخل فصول الدمج.	3,57	1,05	8
24	عدم وجود حافز مادي لمعلمة التعليم العام يقلل من رغبتها في تطبيق التدريس التشاركي.	3,65	1,33	6
25	اختلاف وجهات النظر بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في طريقة التدريس واستخدام الوسائل.	3,66	0,96	5
26	عدم إلمام معلمة التربية الخاصة ببعض المواد الدراسية يزيد من صعوبة تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي.	3,62	1,00	7
27	الفروق الفردية بين مستوى الطالبات ضعيفات السمع وزميلاتهن السامعات.	3,99	0,97	3
28	صعوبة التحقق من مدى فهم الطالبات واستيعابهن عند تقديم الدرس بأسلوب التدريس التشاركي.	3,53	1,00	9
29	صعوبة استخدام الوسائل البصرية أو المحسوسة أثناء التدريس التشاركي.	3,06	1,10	11
30	عدم ملائمة المنهج التعليمي في التعليم العام لخصائص ضعيفات السمع.	4,04	1,02	2
31	عدم ملائمة التجهيزات الصفية وحجم غرفة الصف لتطبيق التدريس التشاركي.	3,89	1,11	4
32	الوقت المحدد للحصة الدراسية الواحدة لا يسمح بتطبيق التدريس التشاركي.	3,18	1,08	10
	المتوسط العام	3,66	0,64	-

يظهر من الجدول رقم (14) مستوى موافقة عالي على معوقات التدريس التشاركي فيما يتعلق ببُعد معوقات خاصة بالبيئة التعليمية بمتوسط عام (3,66)، فقد اعتبرت المعلمات أن زيادة الأعباء ومتطلبات العمل على المعلمة من معوقات التدريس التشاركي، كما أن عدم ملائمة المنهج التعليمي في التعليم العام لخصائص ضعيفات السمع والفروق الفردية بين مستوى الطالبات ضعيفات السمع وزميلاتهن السامعات وعدم ملائمة التجهيزات الصفية وحجم غرفة الصف يحول دون تطبيق التدريس التشاركي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في طريقة التدريس واستخدام الوسائل وعدم وجود الحوافز المادية لمعلمة التعليم العام بالإضافة إلى عدم إلمام معلمة التربية الخاصة ببعض المواد الدراسية وعدم رغبة معلمة التعليم العام التعاون مع معلمة التربية الخاصة داخل فصول الدمج وصعوبة التحقق من مدى فهم

الطالبات واستيعابهن عند تقديم الدرس بأسلوب التدريس التشاركي ومحدودية الوقت للحصة الدراسية الواحدة وصعوبة استخدام الوسائل البصرية أو المحسوسة أثناء التدريس التشاركي، من المعوقات التي تواجه تطبيق التدريس التشاركي. وقد اتفقت دراسة مولهولاند وأوكنور (Mulholland & o'connor, 2016) مع هذه النتيجة حيث توصلت إلى أن الاختلاف وعدم التفاهم بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام يعتبر من التحديات التي تواجه التعاون بين المعلمين. كما اتفق خير الدين وآخرون (Khairuddin et al., 2016) على أن عدم التعاون مع معلمي التربية الخاصة سواء من قبل معلمي التعليم العام أو الأنظمة الإدارية من الأسباب التي تقلل من فاعلية العمل وتعرقل دمج الطلاب ذوي الإعاقة. وأكدت دراسة أبا حسين والحسين (2016) على وجود العديد من معوقات التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية منها: صعوبة محتوى المناهج بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة وصعوبة توفر الوقت لمعلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة من أجل التخطيط للتدريس التشاركي وضعف العلاقة بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة. وتُرجع الباحثتان هذه المعوقات إلى ضعف الدعم الإداري وكذلك ضعف جاهزية المدارس سواء على مستوى الكوادر البشرية أو التجهيزات البيئية لاستقبال الطالبات ضعيفات السمع وتحقيق أهداف الدمج بصورة صحيحة.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المعوقات الخاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
33	خطط واستراتيجيات تطبيق دمج ضعيفات السمع في فصول التعليم العام غير واضحة أو معلنة من قبل إدارة المدرسة.	3,63	1,13	5
34	عدم وجود قوانين تلزم معلمة التعليم العام بالتعاون مع معلمة التربية الخاصة.	3,96	1,08	4
35	ندرة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمات التعليم العام حول خصائص واحتياجات ضعيفات السمع وطرق تدريسهن.	4,44	0,73	1
36	عدم وجود دورات تدريبية تقدم لمعلمات التعليم العام والتربية الخاصة حول التدريس التشاركي وكيفية تطبيقه.	4,35	0,75	2
37	عدم إلمام المشرفات التربويات بأهمية وأهداف وأشكال التدريس التشاركي تحول دون تشجيع المعلمات على تطبيقه.	4,01	0,99	3
	المتوسط العام	4,08	0,72	-

أسفرت معطيات الجدول رقم (15) عن درجة موافقة عالية بشكل عام لعينة الدراسة على مستوى معوقات التدريس التشاركي في بُعد المعوقات الخاصة بالقوانين والتشريعات والدعم الإداري حيث بلغ المتوسط العام للبعد (4,08)، واحتلت العبارة رقم (35) والتي نصت على «ندرة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمات التعليم العام حول خصائص واحتياجات ضعيفات السمع وطرق تدريسهن» المرتبة الأولى، تلتها العبارة رقم (36) التي نصت على «عدم وجود دورات تدريبية تقدم لمعلمات التعليم العام والتربية الخاصة حول التدريس التشاركي وكيفية تطبيقه»، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (33) التي نصت على «خطط واستراتيجيات تطبيق دمج ضعيفات السمع في فصول التعليم العام غير واضحة أو معلنة من قبل إدارة المدرسة» وترى الباحثتان أن الخطوة الأولى في تطبيق التدريس التشاركي بفاعلية يجب أن تستند على إعداد وتدريب المعلمات وتأهيلهن قبل ممارسة التدريس وأثناء المرحلة الجامعية للتعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة بمن فيهن ضعيفات السمع داخل فصول الدمج، حيث أشارت أبو الليف (2015) إلى أهمية تأهيل المهتمين بذوي الإعاقة من خلال إعداد البرامج المتنوعة لتعريف أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية والمعلمين بالاتجاهات الحديثة التي تتناول قضية الدمج التربوي. واتفق كيفن وآخرون (Kevin et al., 2017) على ضرورة تدريب المعلمين خلال فترة الدراسة في المرحلة الجامعية في بيئة تعليمية مشابهة لبيئة التدريس التشاركي الحقيقية. كما تؤكد الباحثتان على إيجاد قوانين وأنظمة واضحة تلزم المعلمات من التعليم العام والتربية الخاصة بالعمل الجماعي والتعاون في تدريس الطالبات داخل فصول الدمج، وفي نفس السياق أشارت الأشجعي (2018) إلى أهمية تدريب المعلمين سواء من التعليم العام أو التربية الخاصة على استخدام نماذج العمل الجماعي وتفعيل ممارساته واستراتيجياته.

نتائج السؤال الثالث: «هل يختلف تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف المتغيرات (سنوات الخبرة – المادة الدراسية – المرحلة الدراسية (صفوف دنيا – صفوف عُليا) – عدد الدورات التدريبية)»؟

لحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بناءً على اختلاف المتغيرات «سنوات الخبرة– المادة الدراسية – المرحلة الدراسية – عدد الدورات التدريبية»، استخدمت الباحثتان «تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لكل من المتغيرات (سنوات الخبرة – المادة الدراسية – عدد الدورات التدريبية)، واختبار «ت» (**T- Test**) للعينات المستقلة للمتغير (المرحلة الدراسية «صفوف دنيا – صفوف عليا»)، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمحور واقع التدريس التشاركي	بين المجموعات	1,903	3	0,634	2,571	0,060
	داخل المجموعات	18,500	75	0,247		
	المجموع	20,403	78			
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	بين المجموعات	3,290	3	1,097	2,122	0,104
	داخل المجموعات	38,757	75	0,517		
	المجموع	42,047	78			
البيئة الصفية ومصادر التعلم	بين المجموعات	2,493	3	0,831	1,359	0,262
	داخل المجموعات	45,869	75	0,612		
	المجموع	48,362	78			
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	بين المجموعات	8,750	3	2,917	4,723	0,005*
	داخل المجموعات	46,320	75	0,618		
	المجموع	55,070	78			
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	بين المجموعات	0,333	3	0,111	0,391	0,670
	داخل المجموعات	21,324	75	0,284		
	المجموع	21,657	78			

***دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

كشفت نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي بسبب سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميتشل (Mitchell, 2013) في عدم اعتبار عدد سنوات الخبرة مؤثرة على موقف المعلمين من التدريس التشاركي. فيما اختلفت دراسة بيرناكا (Biernacka, 2015) التي أكدت على أن الخبرة عنصر مهم لنجاح التدريس التشاركي.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة لحداثة تطبيق هذه الإستراتيجية في الميدان وتساوي المعلمات في استخدامها لذلك لم تكن للخبرة دور واضح في إحداث الفروق في اتجاهات المعلمات نحو واقع التدريس التشاركي، كما أن تطبيق التدريس التشاركي يعتمد على فهم المعلمات لهذه الإستراتيجية وطرق تطبيقها وتوفر تجهيزات البيئة الصفية الملائمة ومدى التعاون والتوافق المهني والشخصي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، بغض النظر عن

عدد سنوات الخبرة، وفي الوقت نفسه قد يكون لسنوات الخبرة أثراً على زيادة كفاءة وجودة التدريس التشاركي. حيث ذكر بروفوست وبويل (2012/ 2015) أن العمل التعاوني يعتبر مكون أساسي للتعليم في صفوف الدمج ولكن التعاون الفعّال بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام يحتاج إلى فترة زمنية طويلة حتى يتمكنا من تحقيق شراكة تعاونية ناجحة.

في حين يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول بُعد (دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية)، كما ورد في الجدول السابق رقم (16).

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (17): نتائج المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية حسب فئات سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5	من 5 إلى10	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5	2,13		0,06	0,30	*0,73
من 5 إلى10	2,08			0,36	*0,78
من 10 إلى 15	2,44				0,42
أكثر من 15	2,86				

***دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتبين من الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0,05) حيث أن المتوسط عند الخبرة أقل من (5) سنوات (2.13) كان أقل بكثير من الفئة أكثر من (15) سنة (2.86)، كما أن المعلمات ذوات الخبرة أكثر من 15 سنة متوسط درجاتهم أعلى من متوسط ذوات الخبرة (من 5 إلى10) سنة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى. مما يشير إلى أنه كلما زادت عدد سنوات الخبرة ارتفع مستوى تقدير المعلمات نحو واقع دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية، وتعتقد الباحثتان أن زيادة سنوات خبرة المعلمة يكسبها المرونة في التعامل مع الصعوبات أو القصور التي قد تواجهها من ناحية التسهيلات أو الدعم المقدم من قبل الإدارة أو مراكز التدريب لتحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى إليها، أو من ناحية طريقة استخدامها لأساليب واستراتيجيات تدريسية مختلفة بما في ذلك تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي، حيث يشير الوطبان (2012) إلى أن سنوات الخبرة تؤثر في الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء والتكيف مع التحديات والصعوبات في بيئة العمل.

جدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المادة الدراسية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمحور واقع التدريس التشاركي	بين المجموعات	0,165	2	0,082	0,309	0,735
	داخل المجموعات	20,239	76	0,266		
	المجموع	20,403	78			
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	بين المجموعات	1,630	2	0,815	1,533	0.223
	داخل المجموعات	40,417	76	0,532		
	المجموع	42,047	78			
البيئة الصفية ومصادر التعلم	بين المجموعات	0,073	2	0,036	0,057	0.944
	داخل المجموعات	48,289	76	0,635		
	المجموع	48,362	78			
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	بين المجموعات	1,584	2	0,792	1.125	0,330
	داخل المجموعات	53,486	76	0,704		
	المجموع	55,070	78			
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	بين المجموعات	0,000	2	0,000	0,000	1,000
	داخل المجموعات	21,656	76	0,285		
	المجموع	21,657	78			

جدول (19): نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الدرجة الكلية لمحور واقع التدريس التشاركي	صفوف دنيا	53	3,41	0,55	0,998	77	0,322
	صفوف عليا	26	3,29	0,42			
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	صفوف دنيا	53	3,75	0,77	1.331	77	0,187
	صفوف عليا	26	3,52	0,63			
البيئة الصفية ومصادر التعلم	صفوف دنيا	53	3,19	0,80	0,782-	77	0,436
	صفوف عليا	26	3,34	0,77			
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	صفوف دنيا	53	2,68	0,90	1,896	77	0,062
	صفوف عليا	26	2,31	0,65			
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	صفوف دنيا	53	3,83	0,49	0,551-	77	0,583
	صفوف عليا	26	3,90	0,61			

كشفت النتائج الموضحة في الجدولين رقم (18) و(19) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المادة الدراسية ومتغير المرحلة الدراسية» صفوف دنيا – صفوف عليا»، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة إلى عدم تأثير المادة الدراسية والمرحلة الدراسية على عناصر التدريس التشاركي وأشكاله ومتطلبات تطبيقه، وفي نفس السياق أشار كوك وفريند (Cook & Friend, 1995) إلى العناصر الأساسية للتدريس التشاركي وهي: وجود معلم تعليم عام ومعلم تربية خاصة، يقومان بتقديم الدروس الأكاديمية، لمجموعة غير متجانسة من الطلبة، في صف دراسي واحد.

جدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقدير معلمات التربية الخاصة لواقع التدريس التشاركي باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمحور واقع التدريس التشاركي	بين المجموعات	1,603	2	0,802	3,241	0.045*
	داخل المجموعات	18,800	76	0,247		
	المجموع	20,403	78			
التعاون بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة التعليم العام في العملية التعليمية	بين المجموعات	2,242	2	1,121	2,140	0.125
	داخل المجموعات	39,805	76	0,524		
	المجموع	42,047	78			
البيئة الصفية ومصادر التعلم	بين المجموعات	1,557	2	0,778	1,264	0.288
	داخل المجموعات	46,805	76	0,616		
	المجموع	48,362	78			
دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية	بين المجموعات	6,193	2	3,097	4,815	0.011**
	داخل المجموعات	48,877	76	0,643		
	المجموع	55,070	78			
أثر التدريس التشاركي على الطالبات (السامعات وضعيفات السمع) داخل فصول الدمج	بين المجموعات	0,070	2	0,035	0,122	0,885
	داخل المجموعات	21,587	76	0,284		
	المجموع	21,657	78			

***دالة عند مستوى 0,05 فأقل **دالة عند مستوى 0,01 فأقل**

بالنظر إلى جدول رقم (20) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف عدد الدورات التدريبية التي تناولت موضوع التدريس التشاركي، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد اتجاه هذه الفروق كما في الجدول رقم (21).

جدول (21): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية حسب فئات الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لم أحضر أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي	حضرت دورة تدريبية واحدة	حضرت أكثر من دورة تدريبية
لم أحضر أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي	3,26		*0,39	0,16
حضرت دورة تدريبية واحدة	3,65			0,23-
حضرت أكثر من دورة تدريبية	3,42			

***دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

أظهرت النتائج في الجدول رقم (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه محور واقع التدريس التشاركي بشكل عام باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية التي تناولت موضوع التدريس التشاركي، لصالح فئة المعلمات التي حضرت دورة تدريبية واحدة. وتتفق مع هذه النتيجة دراسة بن جلال (2018) التي توصلت إلى أن تلقي المعلمات للدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي يساهم في رفع مستوى كفاءة تطبيق التدريس التشاركي، وترى الباحثتان أن الدورات التدريبية وما يترتب عليها من تدريب للمعلمات على كيفية تطبيق التدريس التشاركي والتعاون فيما بينهن من أجل تخطيط وإعداد وتنفيذ التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التشاركي بطريقة فاعلة تزيد من فهم المعلمات وتطور مهاراتهن في تطبيق التدريس التشاركي بصورة صحيحة. حيث أكد غاريت (Garrett,2017) ضرورة التدريب والتخطيط المشترك بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام على طريقة تطبيق التدريس التشاركي لضمان نجاح هذا النوع من التدريس.

كما كشفت نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه جميع الأبعاد باستثناء بُعد «دعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات

التعليمية» حيث يشير إلى وجود فروق عند مستوى دلالة (0,01) فأقل، كما هو واضح في الجدول رقم (20). وقد استخدمت الباحثتان اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق كما يوضحها الجدول رقم (22):

جدول (22): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية حسب فئات متغير الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لم أحضر أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي	حضرت دورة تدريبية واحدة	حضرت أكثر من دورة تدريبية
لم أحضر أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي	2,37		*0,77	0,26
حضرت دورة تدريبية واحدة	3,14			0,51-
حضرت أكثر من دورة تدريبية	2,63			

يلاحظ من النتائج في جدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل فيما يتعلق بعدد الدورات التدريبية بين أفراد العينة من المعلمات اللاتي لم يحضرن أي دورة تدريبية تتعلق بالتدريس التشاركي وفئة المعلمات التي «حضرت دورة تدريبية واحدة» لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورة تدريبية واحدة، كما تبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى. وتعتقد الباحثتان أن حضور المعلمات لدورة تدريبية حول التدريس التشاركي تزيد من وعيهن بالمتطلبات أو البرامج التي يمكن أن توفرها الإدارة المدرسية أو مراكز التدريب بالإدارات التعليمية. حيث أن عملية التعاون بين المعلمين تتطلب تنظيم ودعم على مستوى إدارة المدرسة والإدارة التعليمية (Khairuddin et al., 2016). وبالتالي تتضح الفروق في إدراك المعلمات لدعم الإدارة المدرسية ومراكز التدريب بالإدارات التعليمية بين المعلمات اللاتي حضرن دورة تدريبية في مجال التدريس التشاركي وبين لم تحضر أي دورة في هذا المجال. كما تعتقد الباحثتان أن سبب الفروق الدالة إحصائياً التي ظهرت لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورة تدريبية واحدة، دون المعلمات اللاتي حضرن أكثر من دورة تدريبية، أن حضور المعلمة لدورة تدريبية حول موضوع جديد كالتدريس التشاركي يجعلها تتحمس لتطبيقه، بينما المعلمة التي تلقت أكثر من دورة في هذا الموضوع بتفصيلات أكثر تحتاج معها دعم وعمليات خارج معرفتها تجعلها أقل حماسة لتطبيقه.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

- نشر الوعي من خلال الندوات والبرامج

التدريبية حول أهمية التعاون والتفاهم بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في فصول الدمج.

- تقديم المزيد من الدورات التدريبية الموجهة لقائدات المدارس والمشرفات التربويات حول استراتيجية التدريس التشاركي وطرق تطبيقها وأشكالها.
- تضمين التدريب على استخدام استراتيجية التدريس التشاركي أثناء إعداد المعلمات قبل مزاولة مهنة التدريس.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، و. ب. ع، والحسين، ر. م. ف. (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر*، 3(11)، 165-200. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/760453

أبو الليف، ن. ع. م، وعبدالحميد، م. م. (2015). الدمج التربوي وعلاقته بالتكيف المدرسي للطفل ضعيف السمع. *مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر*، 7(24)، 77-123. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/864034

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1437). تم استرجاعه في 12/ 11/ 2018:
https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/Pages/default.aspx

الأشجعي، أ. ب. م. (2018). واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر*، *6*، *(22)*، 207-241. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/865031

باقبص، ح. ع. (2018). مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة - جامعة الملك سعود - السعودية*، (7)، 137- 167. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/894260

بروفوست، م.، بويل، ج. (2015). *استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج- منحى طريقة الحالة*، (ترجمة علي، ع.، البستنجي، م.). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في عام 2012).

بن جلال، ر. س. (2018). فاعلية التدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية كما تدركها الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلماتهن في ضوء كفاءة التطبيق، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

حنفي، ع. ع. م. (2010). الاتجاه نحو الصمم وقدرات الصم وفلسفة التواصل معهم وعلاقتهم بالرضا عن المهنة لمعلميهم. *دراسات تربوية واجتماعية -مصر*، *16*، *(4)*، 11-80. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/82289

الخشرمي، س. ب. أ. (2004). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود -*

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية، 16، (2)، 793-842. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/123587

الربعي، م، ع؛ عبد الحميد، ع، ص. (2012). *مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السرحان، س. (2015). *أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الغربية في الأردن*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/741864

شيتز، ن. (2014). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين: الموضوعات والاتجاهات*، (ترجمة طارق الريس). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2012).

الصادق، س. ج. ح، وحسن، م. م. (2016). *اتجاهات معلمي مرحلة الأساس نحو دمج تلاميذ الإعاقة الذهنية البسيطة في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة ميدانية - محلية بحر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/787573

العساف، صالح. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط3. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عقل، س. م. (2012). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لازاروس، ب؛ ومايبري، س. (2008). *تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول القرن الحادي والعشرين*، (ترجمة أسماء العطية، وموسى محمد). الإسكندرية: مركز التطوير التربوي. (نشر العمل الأصلي في عام: 2005).

هارون، ص. ع. (2000). *تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

هنلي، م.، رامسي، ر.، الجوزاين، ر. (2015). *تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة*، (ترجمة زيدان السرطاوي). العين: دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

هنلي، م.؛ رامسي، ر.؛ الجوازين، ر. (2013). خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة، (ترجمة بندر العتيبي). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

وزارة التعليم، (1436-1437هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول. تم استرجاعه بتاريخ 25/ 10/ 2017 على الرابط:
https://drive.google.com/file/d/0B_JdV_XB5SM9SGFpWW9Cajd1TzA/view

الوطبان، م. ب. (2012). أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلم: دراسة مقارنة وفقاً للجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية .*مجلة العلوم العربية والإنسانية: جامعة القصيم، 6، (1)*،473- 515. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/871711

وكالة الأنباء السعودية. (2015). *تطبيق التعليم الشامل في 6 مدارس نموذجية مع بداية العام الدراسي المقبل*. مسترجع من:
http://www.spa.gov.sa/1344608

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Biernacka, E. (2015). *The preparedness of general education and special education teachers in an inclusive classroom* (Order No. 1587433). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1680254122). Retrieved from: https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1680254122?accountid=142908

https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1442804300?accountid=142908

Moores, D. (2006). *Education the deaf: Psychology, Principles, and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1070-1083. doi:10.1080/13603116.2016.1145266

Oh, K., Murawski, W., & Nussli, N. (2017). An International Immersion into Co-Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special Education. *Journal of Special Education Apprenticeship, 6*(1), 1-20.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1043-1053. doi:10.1080/13603116.2016.1145264

Radic-Sestic, M., Langovic-Milicvic, A., Slavkovic, S., Milanovic-Dobrota, B., & Radovanovic, V. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, *33*(3), 1-15.

Roberson, G. (2014). *Do teachers perceive co-teaching as an effective instructional model?* (Order No. 3622606). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1547165661). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1547165661?accountid=142908

Shaffer, L.; Thomas-Brown, K., (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(3), 117-125.

Texas Education Agency. (n.d.). *A How-To Guide: Guidelines for Co-Teaching.* Retrieved from: http://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/CoTeaching.pdf

Weilbacher, G.; Tilford, K. (2015). Co-Teaching in a Year-long Professional Development School. *School—University Partnerships*, *8*(1), 37-48.

❋❋❋

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-25.

Curry School of Education. (n.d.). *Collaborate to Co-teach Project: Co-teaching Formats*. Retrieved from http://faculty.virginia.edu/coteachUVA/5formats.html

Edwards, L. (2016). *Fostering the development of high school co-teaching teams: Lessons from two exemplary pairs* (Order No. 10172533). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1840182716). Retrieved from: https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1840182716?accountid=142908

Friend, M. (2008). Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom part- nerships in inclusive schools. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9-27.

Garrett, F. (2017). *Teachers' perceptions of professional development benefits for teaching in inclusive classrooms* (Order No. 10255763). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1862127428). Retrieved from: https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1862127428?accountid=142908

Gately, S., & Fately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, *33*(4),40-47.

Grant, M. (2014). A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model. ERIC Online Submission. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563448.pdf

Hagelman, E. (2013) *Special Education Co-Teachers' Perceptions: Collaboration, Involvement in Instruction, and Satisfaction*. University of New Orleans Theses and Dissertations. Paper 1741. Retrieved from: https://scholarworks.uno.edu/td/1741 http://faculty.virginia.edu/coteachUVA/5formats.html

Khairuddin, K., Dally, K., & Foggett, J. (2016). collaboration between general and special education teachers in malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(1), 909-913.

Mitchell, D. (2013). *Special education teachers' attitudes toward coteaching* (Order No. 3594442). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1442804300). Retrieved from:

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (12)، ص ص 53 - 75، الرياض (2020م/ 1441هـ)

درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

د. انشراح سالم المغاربة[1]، و د. فادية خالد عثمان مصطفى[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، كما هدفت إلى التعرف على أثر الفروق وفقًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، في تقييم أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (57) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تشمل ثلاثة محاور في المهارات الشخصية والاجتماعية، والمهارات التدريسية، والمهارات التقنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة فوق المتوسطة على جميع المهارات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر المتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: طلبة أقسام التربية الخاصة، أعضاء الهيئة التدريسية، مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.

---

degree of possession of the 21st century teacher skills by students of special education departments in Saudi universities from faculty members' perspective

Dr. ensherah Salem Al- magarbah(1), and Dr. fadya Khalid othman Mustafa(2)

Abstract: The present study aimed at identifying the degree of possession of the 21st century teacher skills by students of special education departments in Saudi universities from faculty members' perspective. It also aimed at identifying the impact of differences according to gender, grade, and years of experience in evaluating the members of the study sample, The study sample consisted of (57) members of the teaching staff in special education departments in the Saudi universities. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared which includes three axes in personal and social skills, teaching skills and technical skills. The results of the study showed that the degree to which the students of the special education departments in the Saudi universities owned the skills of the 21st century teacher from the point of view of the faculty members came above average in all the skills. The results also indicated that there are no statistically significant differences due to the effect of type, grade, and years of experience in estimating the members of the study sample to the degree of possessing the skills of the 21st century teacher in the students of special education departments. The study recommended that the Ministry of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia adopt strategies that support 21st century skills in the curricula of higher education institutions, and employ them in the process of learning and teaching.

Keywords: faculty members' perspective- students of special education- the 21st century teacher skills.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة.
البريد الإلكتروني: Ensherah85@yahoo.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة.
البريد الإلكتروني: FK.musafa@mu.edu.sa

(1) Assistant Professor Department of Special Education, College of Education in Majmaah, Majmaah University.
E-mail: Ensherah85@yahoo.com

(2) Assistant Professor Department of Special Education, College of Education in Majmaah, Majmaah University.
E-mail: FK.musafa@mu.edu.sa

المقدمة:

أثرت التطورات التكنولوجية الحديثة على العديد من مجالات حياتنا، كالطريقة التي نتواصل بها، ونتعاون، ونتعلم، إلى جانب ذلك، استلزم هذا التقدم توسيع مفرداتنا، وإنتاج مفاهيم جديدة؛كمفهوم مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، فمن الواضح أن التدريس في هذا القرن هو ظاهرة مختلفة تمامًا لم تحدث من قبل لعملية التعلم – كما هو الحال الآن – فالتعلم يحدث في كل مكان، وطوال الوقت، وحول أي موضوع محتمل، وذهب أوه (Oh, 2005) إلى أنَّ هنالك ثلاث أدوار رئيسية هي الأكثر تكراراً في الغرفة الصفية الدور الأول:تدريبي، ويقوم فيه المعلم بدور المدرب لطلابه للقيام بإعداد مشاريع العمل، والدور الثاني: تعزيزي، ويقوم فيه المعلم بتوفير الدعم والمعززات لمساعدة طلابه على الإنجاز والتعلم، والدور الثالث: تسهيلي ورقابي، ويساعد فيه المعلم طلابه بالمهمات والمشاريع المطلوبة منهم، ويراقب تقدمهم خلال العمل في المهمات الموكلة إليهم، ولا ينبغي أن يكون الأمر صعبًا، إذا كان المعلم يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كالتفكير النقدي وحل المشكلات والابتكار، من أجل إكساب طلابه تلك المهارات الضرورية لهذا القرن، وإعداده للحياة وسوق العمل، ولكن إذا لم يمتلك المعلم تلك المهارات، فكيف يتوقع منه تدريسها، وكيف يمكن لهذا المعلم أن يكون مسؤولًا عن تلك العقول الشابة ليقوم بتعليمها.

وقد شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تطورًا كبيرًا، وسريعًا في جميع جوانب الحياة الإنسانية كالمعرفة والتكنولوجيا والتعليم، ونتج عن هذه التغيرات ظهور أنماط جديدة من المهارات تحتاجها الأجيال الشابة للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، ويمكن القول أن العصر الذي نعيشه هو عصر اقتصاد معرفي، وأن المنافسة الاقتصادية بين دول العالم تتوقف علي ما تمتلكهُ القوي العاملة في تلك الدول من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر؛ لذا فقد أصبح التطور منهجًا ضروريًا، والتغيير أمرًا حتميًا ملحًا لا مفر منه لمختلف الأنظمة، والمؤسسات في المجتمع (الصالح، 2013). وقد أدى هذا التحول إلى ممارسة ضغط كبير على المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم للتطور والاستجابة لاحتياجات التعلم والمستقبل الاجتماعي للطالب؛ وتحقيقًا لهذه الغاية، عملت الحكومات الوطنية ومجتمعات التعليم الدولية على مدى العقدين الماضيين بشكل منسق للتعامل مع أمرين تعليميين، من بين أمور أخرى وهي: مهارات القرن الحادي والعشرين المطلوبة، والتي يحتاجها الشباب لكي يكونوا مصممين نشطين ومساهمين منتجين في العقود المستقبلية المحلية والعالمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، وكيف يمكن

تعليمها وتعلمها وتقييمها على نحو أكثر فاعلية في السياقات التعليمية الرسمية وغير الرسمية (الزهراني، ويحيى، 2012).

وهنالك العديد من المنظمات والمؤسسات التي تُعنى بالتعليم، وتعمل على إعداد أفضل لخريجيها لكي يكونوا جاهزين للعمل في هذا العالم المتطور من خلال تضمين المحتوى الأكاديمي للعديد من المهارات اللازمة مثل: مهارات التفكير الناقد، التواصل، ومحو الأمية التكنولوجية، والتعاون، فهذه المهارات جميعها يجب اكتسابها لكي ينجح الطالب في الحياة الوظيفية، وبالتالي ضمان المشاركة، والإنجاز والقدرة على المنافسة في المجتمع العالمي (Miller, 2009)، ومن هنا ازدادت الحاجة إلى تطوير نظام تعليمي جديد سواءً على مستوى مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والكليات أو على مستوى المدارس، وذلك مع تزايد أهمية المعارف والمهارات وتطور مجتمعات المعرفة، وتماشياً مع التحولات والتغيرات السريعة في القرن الحادي والعشرين (David, Frank & Richard, 2003).

وفي ضوء الأدبيات التربوية المتصلة بالموضوع، يمكن استخلاص، قضية مهمة، ألا وهي أن المعلم عنصر رئيس في العملية التعليمية التعلمية، ويقع على عاتقه الكثير من المهمات والأدوار التي يجب أن يقوم بها لتحقيق التعلم والتعليم لطلابه، وحتى يحقق ذلك، يتطلب منه أن يمتلك الكفايات والمواصفات والخصائص اللازمة لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان إن على جامعات اليوم التكيف مع تلك المتغيرات السريعة، وتطوير طرق جديدة للتعليم والتعلم تعكس عالمًا متغيرًا، وأن تسعي الجامعات إلى إعداد الطلاب للنجاح بعد التخرج، والتعامل بفاعلية مع تلك المتغيرات ومواكبتها، وإعطاء الأولوية للمعرفة والمهارات التي تحظي باهتمام كبير من الأكاديميون وأرباب العمل؛ فلم يعد دور الجامعات كافيًا في هذا القرن، والقائم على تعليم الطلاب من أجل أداء جيد في الاختبار، والحصول على الشهادة العلمية في مجال تخصصاتهم، لذا على المتعلمين في القرن الحادي والعشرين أن يكونوا قادرين على التفكير والعمل بشكل مستقل وجماعي، وأن يكونوا مواطنين عالميين لديهم خبرة تكنولوجية واسعة، وقادرين على رؤية العالم والتعامل معه بطريقة تتناسب مع التحديات والتغيرات المتسارعة؛ وتأسيسًا علي ما سبق؛ فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

هنالك اتفاق عام على وجود فجوة عميقة بين

المهارات التي يتعلمها الطلاب، وتلك التي يحتاجونها في الحياة وسوق العمل في مجتمع الاقتصاد المعرفي، فلم تُعد المناهج الحالية كافية لإعدادهم في عالم تغير بشكل متسارع، ونتيجة لذلك نادى الخبراء والأكاديميون وأرباب العمل بضرورة تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الحادي والعشرين، ولذا تعمل العديد من المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات على إعادة النظر في برامجها، وصياغة أطر جديدة، وإعادة هيكلة عملية التعلم لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامجهم ومناهجهم (شلبي، 2014)، وتُؤكد مؤشرات جودة التعليم في المملكة العربية السعودية على أنه بالرغم من حجم الإنفاق الحكومي السخي، إلا أنها ما زالت أقل من المأمول، ويُشكل هذا الانخفاض في جودة التعليم تهديداً للقدرة التنافسية والاقتصادية في هذا العصر وهو رأس المال البشري المتكون من المعارف والمهارات والقيم التي تبني من خلال التعلم، ويعزو البعض هذا التراجع في جودة التعليم إلى ضعف برامج إعداد المعلم بما فيها إعداد معلم التربية الخاصة، ومن المؤشرات الدالة على ذلك الضعف في البرامج التعليمية قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، 2018)، وهناك شبه إجماع بأن أنظمة التعليم والتأهيل المتبعة في كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، تخفق في إكساب الطلبة مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين، والتي تساهم في إعداده، وتعليمه، وتأهيله ليكون ناجحًا في حياته وعمله (AACTE) (American Association of Colleges for Teacher Education, 2008).

ويعتقد البعض أن الحديث عن تطوير المعلم بصفة عامة، ومعلم التربية الخاصة بصفة خاصة وإعادة تأهيله نوعًا من الترف الفكري والحضاري، وأن هنالك قضايا أهم من ذلك يجب أن تُناقش، لكن الملاحظ اليوم أن المعلم التقليدي لم يُعد له مكانًا في العملية التعليمية وسط السياقات التربوية الحديثة في مجال التربية والتعليم، واستراتيجيات التدريس الجديدة، فلقد غيرت النظريات التربوية الحديثة أدوار كلاً من المعلم والطالب، وغيرت نمط التفاعل التقليدي الذي كان سائدًا لفترات طويلة من الزمن؛ وعلى خلفية الاهتمام العالمي المتزايد بالفئات الخاصة وتحقيق أقصى رعاية للأشخاص ذوي الإعاقة من حيث تعليمهم وتدريب معلميهم، ظهرت اتجاهات ومفاهيم حديثة فرضت تحدياتها على معايير وكفايات ومهارات إعداد معلم التربية الخاصة، لذا فنحن بحاجة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات ومعارف معلم القرن الحادي والعشرين، والعمل على تدريبهم، وإكسابهم تلك المهارات من أجل الارتقاء بالخدمات المقدمة

للأشـــخاص ذوي الإعاقـــة، ومواكبـــة التوجهـــات والممارسـات الحديثـة في ميـدان التربيـة الخاصـة في هـذا القرن.

ويؤكد أصحاب الاختـصاص والمهتمـين في مجـال التعليم على ضرورة إعادة النظر في كيفيـة إعـداد المعلـم وإكسابه لتلك المعارف والمهارات، فالواقع الـذي نعيـشه اليوم يختلف كثيرًا عما سيكون عليه مستقبلاً، ففـي تقريـر حول مستقبل الوظائف يُشير المنتدى الاقتصادي العـالمي إلى أن (65٪)مـن الأطفـال الـذين يلتحقـون بالمـدارس الابتدائية اليوم سوف يعملون مستقبلًا في وظائف جديدة غير موجودة حاليًا، وبحلول العام 2020، فـإن أكثـر مـن ثلث المهارات الأساسية المطلوبـة اليـوم في معظـم المهـن سوف تتطلب مهارات لا تُعتبر حتى الآن مهمة في سـوق العمل، لذا يجب على الأنظمة التعليمية، والمعلمين مواكبة المطالـب الجديـدة للقـرن الحـادي والعـشرين (المنتـدى الاقتصادي العـالمي، تقريـر مـستقبل الوظـائف، 2016)، ولذا ازدادت الحاجة إلى تطوير نظام تعليمـي جديـد عـلى مستوى مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والكليـات، تماشياً مع التحولات والتغيرات السريعة في القرن الحادي والعشرين (David, Frank & Richard, 2003).

واستخلصت الباحثتان مما سبق مـن أدب نظـري؛ أن مفهوم مهارات القرن الحـادي والعـشرين مـدفوع في الاعتقـاد بـضرورة العمـل عـلى تعلـيم الطـلاب أكثـر المهارات ملائمةً وفائدةً وقابليةً للطلب في سوق العمل؛ ولذا يجب أن تُعطَى مدارس وجامعات اليـوم الأولويـة لإكساب الطلاب مهارات القـرن الحـادي والعـشرين، وعلى الرغم من هذا هنالك العديد من الجامعات قـد لا تعطي الأولوية الكافية لمثل هـذه المهـارات، ولا تـسعي لإصـــلاح النظـــام التعليمـــي في أقـــسامها الأكاديميـــة المختلفة، وسيأتي الطلاب في القرن الحـادي والعـشرين، وهم يحتاجون إلى تعلم مهارات مختلفـة عـن تلـك التـي تعلموها في القرن العشرين، بالإضـافة إلى أن الفـشل في إعداد الطلاب بشكل فعَّال يحرمهم مـن فـرص العمـل والمنافسة فيه.

ومن هنـا تحـاول الدراسـة الإجابـة عـن الـسؤال الرئيسي الآتي:

- ما درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصـة في الجامعـات الـسعودية لمهـارات معلـم القـرن الحـادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقـديرات أفـراد عينـة الدراسـة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصـة في الجامعـات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزي لمتغـير الجنس؟

2- هل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد

مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزي لمتغير الرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- الكشف عن درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

2- التعرف على أثر متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، والرتبة العلمية)، في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

1- تُعتبر الدراسة الحالية -حسب علم الباحثتان- من الدراسات الخليجية والعربية القليلة التي تناولت درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين.

2- يمكن أن تُفيد هذه الدراسة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من خلال معرفة نقاط الضعف -إن وجدت -لدي الطلبة في اكتساب مهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

3- يؤمل أن يستفيد يُستفاد من نتائج هذه الدراسة المؤسسات التربوية في قطاع التعليم العالي من خلال وضع سياسات ترفع مستوى مهارات الطالب، والعمل علي تقويتها وتدعيمها من خلال وضع خطط وأهداف تعمل علي النهوض بمستوي مهاراتهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة علي عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الجامعي 1439- 1440هـ الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

طلبة أقسام التربية الخاصة: هم طلاب ملتحقين

بأقسام التربية الخاصة، مؤهلين للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في المراحل الدراسية المختلفة وفي المسارات التالية:

* مسار صعوبات التعلم.
* مسار الإعاقة العقلية/ الفكرية.
* مسار الإعاقة السمعية.
* مسار الإعاقة البصرية.
* مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد.
* مسار الموهبة والتفوق.
* مسار اضطرابات اللغة والنطق.
* مسار الإعاقة الشديدة والمتعددة.

https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx

أما في هذه الدراسة فإن طلبة أقسام التربية الخاصة: هم طلبة ملتحقون بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ويدرسون مسارات تخصصية مختلفة في مجال التربية الخاصة.

أعضاء الهيئة التدريسية:هم من يقومون بتدريس الطلبة في الكليات والجامعات، ويكونوا متخصصين في تخصصات ومجالات مختلفة، ويحملون درجات علمية عُليا، وخبرات معرفية وعملية، ويقومون بإمداد الطلبة بالعلم والمعرفة ليتم إعدادهم ليكونوا أفراداً منتجين فاعلين في مجتمعاتهم (موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2012).

أما في هذه الدراسة فإن أعضاء الهيئة التدريسية:هم الذين يدرسون الخطة الدراسية لبرنامج التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات السعودية من كلا الجنسين وفي المسارات التعليمية المختلفة.

مهارات معلم القرن الحادي والعشرون: هي مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل والصفات الشخصية التي يعتقدها المعلمون، والتربويين في المدارس، وأساتذة الجامعات وأرباب العمل ذات أهمية حاسمة للنجاح في عالم اليوم، لا سيما في البرامج الجماعية، والمهن المعاصرة وأماكن العمل. وبصفة عامة، يمكن تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات الدراسية

(https://www.edglossary.org/21st-century-skills)

أما في هذه الدراسة فإن مهارات معلم القرن الحادي والعشرين :هي مجموعة مهارات ومعارف تتلاءم مع المستجدات الحديثة للقرن الحادي والعشرين، والتي تمثلت في ثلاثة محاور رئيسية هي محور المهارات الشخصية والاجتماعية، ومحور المهارات التدريسية، ومحور المهارات التقنية، والتي ستقاس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المستخدمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تُعد الجامعات أكثر المؤسسات اهتمامًا بالمعرفة، والبحث، والتدريس، والتطبيق بهدف إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ لذا فإن الحديث ينصب حول دور الجامعات

في تفسير تلك التحولات والتغيرات، والتكيف معها ومجاراتها، وأهمها التحولات الأكاديمية والتعليمية، وهذه التحولات لا يمكن تجنبها أو تجاهلها لفهم أفضل وتوضيح أشمل لصورة المستقبل، ومن أجل أن تحتفظ الجامعات بدورها الريادي في عالم متغير ومتحول، ولاشك أن هناك إجماع على أن للمعلمين دور أساسي في تطوير العملية التعليمية، لذلك لابُّد من تزويدهم وتدريبهم على جميع المستجدات والتطورات التي تُفيدهم في تطوير مستوى الأداء بما يتماشى مع متطلبات واحتياجات القرن الحادي والعشرين (Darling, 2012). ومن الجدير بالذكر موافقة الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (AACTE, 2008) على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلم، ورسمت المبادئ الأساسية لتلك المهارات منها: أن تربية وتعليم الطلبة في المدارس سوف تعد جميع الطلاب لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين، وأن المعلمون والإداريون في المدارس سوف يمتلكون مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين ويدرسوها لطلبتهم ويقيسوا مدى تحققها لديهم، وأن برامج إعداد المعلم سوف تُعد خريجيها لامتلاك وتعليم وتقييم مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين، وأن المعلمين الجدد سوف يصبحون عوامل التغيير من أجل ترسيخ مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين في جميع المواد، والمناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية وفقاً للمعايير الوطنية الخاصة بكل دولة، وأن مسؤولو وقادة مؤسسات التعليم العالي سوف يعملون مع المد راء، والقادة في المدارس والمجتمعات المحلية لإعادة تصميم برامج إعداد المعلم لتلبي بشكل فعال احتياجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين.

وبما أن المجال التربوي بمختلف أنظمته، ومؤسساته ومناهجه يشهد ضغطًا متزايدًا من التطور التكنولوجي والمهاري لدفعه نحو إحداث التغيير المطلوب؛ فهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية كافةً، وأهمها الجامعات إعادة النظر في المهارات التي يحتاجها المتعلمون لإعدادهم إعدادًا مناسبًا للحياة والعمل في هذا العصر، ومن هذا المنطلق يُمكننا تحديد مجموعة من الصفات والسمات المأمولة من طالب اليوم ومعلم المستقبل، والتي يُمكن اعتبارها مؤشرات لمدي تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا الجنس من الطلبة، ومن هذه الصفات أن يكون باحثًا يمتلك أدوات البحث، وأن يكون مفكرًا لديه المقدرة علي التفكير المنهجي، والنقد، وأن يكون مبدعًا، وماهرًا اجتماعيًا يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع أفراد المجتمع، وذو شخصية شاملة منفتحة علي العالم، وثقافته مرنة تمتلك أدوات الحوار، واتخاذ القرار، ويمتلك القدرة على التعلم الذاتي، ويؤمن بالتعلم المستمر، ولديه المقدرة علي العمل

مع الفريق في إطار روح التعاون والمشاركة (الأسطل، والخالدي، 2005).

وتنطبق هذه المهارات على ميدان التربية الخاصة، والذي يُعد حقلاً مميزاً ومتطورًا، ويشير كروكيت (Crockett, 2002)، أنه لا يمكن فصل تطور تأهيل المعلمين في التربية الخاصة عن تطور التربية الخاصة نفسها. ولا يمكن القيام بأية عملية تطوير لبرامج التربية الخاصة دون أن تستمد عملية التطوير هذه مقوماتها من تشخيص مدى فاعلية البرنامج الحالي، في ضوء المعايير النابعة من طبيعة المجتمع المتغير، وفي ضوء أهدافه وحاجاته، وخططه المستقبلية (Bristol, kinzer, Lapp & Sridener, 2002) ، وأوضحت دراسة (Hoaglund, Birkenfeld & Box, 2014) بضرورة توفير الدعم اللازم للمعلمين لتطوير مهاراتهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتشير الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills, 2008) إن مسألة ونوعية التدريس الذي يقدمه المعلمون للطلاب مسألة مهمة في نظام التعليم الجيد، مما يلزم التركيز على تأهيل وتدريب المعلمين، وتقييم مهاراتهم، وقدراتهم، ومعارفهم؛ لذا على برامج إعداد المعلم أن تلعب دوراً حيوياً في تعديل الاتجاهات نحو آليات القياس والتقييم، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين فيها من خلال إعداد بحوث ودراسات للوصول إلى طرق مبتكرة في تقييم الطلبة، ودمج استراتيجيات تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين كمكونات أساسية في تقييم البرامج والمناهج الدراسية، والتأكد من تمكن خريجي برامج إعداد المعلمين من استخدام طرق عديدة ومتنوعة في تقييم الطلبة، وتقييم مهارات ومعارف هؤلاء الطلبة في القرن الحادي والعشرين.

وقد أشار ميلر (Miller, 2009) لاعتقاد البعض بأن الطلبة لا يمكنهم تعلم مهارات ذات مستوى عالٍ ما لم يتعلموا أولاً المعرفة الأساسية المتمثلة بالمحتوى الدراسي؛ إلا أنه في الحقيقة التعلم الحقيقي يقوم على مبدأ أن الطالب يُبنى ليكون متعلم يسأل، ويستفسر، ويحصل على تغذية راجعة لكي يتعلم كيفية حل المشكلات المعقدة، بمعنى أن التعليم من أجل التعلم، وإكساب الطلبة مهارات الاستفسار والتساؤل ذات الصلة بالموضوع، والتي تساهم في إكسابهم المعرفة الأساسية والمعرفة المتعلقة بالأفكار ذات المستوى العالي في مختلف التخصصات.

ومن هنا تُشير الباحثتان أنّ التوجهات التعليمية الحديثة والتطورات العصرية في المملكة العربية السعودية قد ألقت بظلالها على مؤسسات التعليم العالي، وحثّتها على بذل المزيد من الاهتمام من أجل تجويد مخرجاتها بما

فيها إعداد المعلمين وقياس مدى فاعليتهم في تحقيق التغيير المنشود في مستوى التعليم والمخرجات المرجوة من مراحله المختلفة. وقد أجريت عدة دراسات انفردت بتناول مهارة معينة من مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، ومن خلال اطلاع الباحثتان لم يجدنَّ دراسات تناولت مهارات معلم القرن الحادي والعشرين على شكل مجموعة مهارات، بالإضافة إلى أنه لم يجدنَّ دراسات تتحدث عن مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى معلم التربية الخاصة.

ففي دراسة الحربي (2013)، والتي هدفت إلى معرفة مهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (15) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، و(323) معلمًا ومشرفًا، واستخدمت قائمة بالمهارات المتوقع اكتسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والخبراء المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت النتائج فيما يخص المهارات المتوقع اكتسابها لمعلم القرن الحادي والعشرين ومن وجهة نظر المعلمين إلى أن مهارة إدارة مهارات التفكير العليا، ومهارة إدارة منظومة التقويم جاءت في المرتبة الأولى، تلاها مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ثم مهارة إدارة المهارات الحياتية، أما من وجهة نظر المشرفين فاحتلت مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة التفكير العليا جاءت في المرتبة الأولى، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا من وجهة المعلمين والمشرفين من حيث الجنس.

وهدفت دراسة خيو (2013) إلى تعرّف أدوار المعلم وكفاياته في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (82) فرداً، وأشارت النتائج أن الدور الذي ينص على «القدرة على المساواة والتضامن» جاء في المرتبة الأولى، والدور الذي ينص على «القدرة على معاملة الطلبة كشركاء حقيقيين» في المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تتعلق بدرجة أهمية أدوار المعلم وكفاياته في القرن الحادي والعشرين، تُعزى إلى متغير التخصص العلمي، بين فئتي التربية والإرشاد النفسي، وكانت الفروق لصالح فئة التربية، ولم تظهر فروق تُعزى إلى متغيرات؛ الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، عند كلّ دور من أدوار المعلم وكفاياته.

كما هدفت دراسة زامل (2016) إلى تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، وتحديد سُبل تفعيلها، وتكونت عينة الدراسة من (92) مديراً ومديرة

و(39) مشرفاً ومشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، التي تكونت من (60) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وإدارة التعلم الصفي، والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإتقان التعليم وتقويم تعلم الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الدرجة الكلية لمتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين التربويين للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، حصلت على درجة تقدير متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدم وجود تفاعل بين الجنس والمُسمى الوظيفي، وبين التخصص والمؤهل العلمي، وبين التخصص وعدد سنوات الخدمة، وبين التخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وفي دراسة التوبي، والفواعير (2016) والتي هدفت إلى تحديد دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا وطالبة من طلبة التأهيل التربوي الملتحقين في جامعة نزوى، والذين أنهوا مرحلة البكالوريوس من مختلف الكليات والجامعات العُمانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة تكونت من (82) فقرة موزعة على خمس مجالات رئيسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين كان متوسطًا، كما أشارت إلى أن أعلى دور لمؤسسات التعليم العالي في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين كان في المهارات الحياتية والوظيفية، يليه مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام، أما أقل دور للمؤسسات التعليم العالي كان في المهارات العامة (الوعي بقضايا المجتمع المحيط، والثقافة الصحية والبيئية، وأوصت الدراسة بإعادة تصميم البرامج الجامعية لتتناسب مع متطلبات وحاجات السوق المحلي.

وأجرى الفواعير دراسة (2016) هدفت إلى تحديد مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، وتحديد الفروق الإحصائية في مستوى امتلاك مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من

العاملين في برامج التدخل المبكر وعددهم (64) فرداً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من (90٪)من العاملين في برامج التدخل المبكر كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الواحد والعشرين قليلًا، ولم تكن هنالك فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك تلك المهارات والمعارف تعزي لمتغير التخصص الدراسي والخبرة، في حين هنالك فروق دالة إحصائيًا وفقًا للمؤهل العلمي لصالح الماجستير والدكتوراه.

كما أجرى المعلوف، والزبون، وعناب (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يُفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الواحد والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (250) عضوًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يُفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي جاءت مرتفعة، وكذلك أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزي لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية في تقديرات عينة الدراسة للمهارات اللازمة، وقد أوصت الدراسة بضرورة صياغة وتبني رؤية متجددة للجامعات تنطلق من واقع واحتياجات وفلسفة المجتمع وتطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس في الجامعات الأردنية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال تتبع الدراسات السابقة، يتضح أن أغلبها ركز على تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية ومدى امتلاك معلمي المراحل الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين والتحديات التي تواجههم، بالإضافة إلى اهتمامها بدراسة مهارات معينة من مهارات معلم القرن الحادي والعشرين كدراسة أنان وأوزجن (Inan, Ozgen, 2008)، والتي هدفت إلى تقييم كفاءة المعلمون في تدريس مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، ودراسة زامل (2016) والتي هدفت إلى تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، وتحديد سُبل تفعيلها في أربعة مجالات هي: التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وإدارة التعلم الصفي، والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإتقان التعليم وتقويم تعلم الطلبة، وأغلب الدراسات السابقة أشارت إلى ضرورة أن يمتلك الطالب المهارات المختلفة لمعلم القرن الحادي والعشرين لما لها من أهمية في تجويد مخرجات التعلم وتطوير حياته العلمية والمهنية، واتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج الوصفي المسحي لقياس وتقييم مدى توافر مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في تناولها مدى امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين، وطبيعة المتغيرات التي تناولتها، والفئة التي تم استهدافها وهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، وهذا لم تتناوله إلا القليل من الدراسات السابقة، وكذلك اشتملت أداة الدراسة على أغلب مهارات القرن الحادي والعشرين، ولم تركز على مهارة معينة كما في الدراسات السابقة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري وتطوير الأداة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة، وطريقة تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

المنهج الوصفي المسحي هو المنهج الذي يعتمد على وصف الظاهرة موضوع الدراسة بطريقة كمية أو رقمية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتحديد مواصفات تلك الظاهرة ووصف العوامل التي ساهمت في حدوثها وتحديد العلاقة بين تلك العوامل، وتقديمها إلى أصحاب القرار من أجل اتخاذ القرارات المناسبة (الروسان، 2017)، وحيث أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؛ فإن المنهج الوصفي المسحي هو الأكثر ملائمة لأهداف الدراسة، وتعتمد هذه الدراسة على أسلوب البحث الكمي (الاستبانة) في جمع وتحليل بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، والبالغ عددهم (450) تقريبًا من كلا الجنسين وقت إجراء هذ الدراسة للعام الجامعي 1439-1440 هجري، ونُشير إلى أنه لا يوجد إحصائية رسمية دقيقة عن عددهم، ولحصر مجتمع الدراسة قامت الباحثتان بالاستعانة بالمواقع الإلكترونية الرسمية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وحصر أفراد مجتمع الدراسة من خلال المعلومات والبيانات المنشورة في تلك المواقع عن أعدادهم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من جميع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (450) تقريبًا، تم اختيارهم بالطريقة القصدية ممن أمكن الوصول إليهم، وتم التواصل من خلال إرسال رابط الاستبانة الكترونيًا ممن يصعب الوصول إليهم عبر البريد الالكتروني ومجموعات التواصل الاجتماعي إليهم، أجابوا على الاستبانة الموجهة لهم (57) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات

السعودية كافة، وتم توزيعهم على النحو الآتي:

جدول (1): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	22	38.6
إناث	35	61.4
المجموع	57	%100

جدول (2): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
1-6 سنوات	24	42.1
6 فأكثر سنة	33	57.9
المجموع	57	%100

جدول (3): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية.

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
معيد	5	8.8
محاضر	17	29.8
أستاذ مساعد	29	50.9
أستاذ مشارك	6	10.5
المجموع	57	%100

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير استبانة من خلال الاستعانة بالأدب النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتم صياغتها على شكل استبانة اشتملت على ثلاثة محاور وهي: محور المهارات الشخصية والاجتماعية، ومحور المهارات التدريسية، ومحور المهارات التقنية، وتكونت بصورتها النهائية من (45) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

صدق الاتساق الداخلي

Internal consistently Validity:

للتأكد من الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة قامت الباحثتان بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس على أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام التربية الخاصة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS)، حيث اتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول رقم (4) ارتباط جميع عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور التابعة له ارتباط موجب ودال إحصائياً وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات المقياس.

جدول (4): يوضح الاتساق الداخلي لبنود استبانة مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.

اسم المحور	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	1	0.615	7	0.691	13	0.622
	2	0.463	8	0.809	14	0.646
	3	0.692	9	0.793	15	0.692
	4	0.571	10	0.721	16	0.709
	5	0.693	11	0.697	17	0.635
	6	0.731	12	0.604	18	0.767
محور المهارات التدريسية	1	0.659	7	0.724	13	0.612
	2	0.549	8	0.753	14	0.731
	3	0.779	9	0.763	15	0.722
	4	0.625	10	0.800	16	0.680
	5	0.756	11	0.675		
	6	0.833	12	0.667		
محو ر المهارات التقنية	1	0.640	5	0.673	9	0.642
	2	0.497	6	0.822	10	0.615
	3	0.731	7	0.733	11	0.524
	4	0.720	8	0.731		

يلاحظ من الجدول أعلاه، والذي يوضح قيم الارتباط لكل عبارة، أي علاقة كل عبارة بمجموع العبارات الأخرى بواسطة معامل ارتباط بيرسون. حيث يلاحظ أن جميع قيم أعلى قيمة ارتباط كانت (0.463) وأقل قيمة ارتباط كانت (0.833). مما يؤكد أن المقياس يتمتع بقيم ارتباط عالية تؤكد اتساق العبارات مع بعضها البعض.

ثبات أداة الدراسة:

جدول (5): يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

اسم المهارة	عدد العبارات في البعد	الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	18	0.944
محور المهارات التدريسية	16	0.947
محو ر المهارات التقنية	11	0.913
المجموع	45	0.935

وقد قامت الباحثتان بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alphah وذلك على أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية ويوضح الجدول السابق معامل الثبات لعبارات الاستبانة على مستوى محاور وإجمالي الاستبانة – حيث تبين ارتفاع معاملات ثبات محاور المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفاحيث انحصرت بين (0.913، 0.947)، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لإجمالي الاستبانة (0.935) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات المقياس بشكل عام.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصار اً بالرمز (SPSS) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

– السؤال الرئيسي: ما درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة على السؤال الرئيسي، وللتعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، تم استخدام اختبار Tللعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمحاور المقياس، وذلك على النحو التالي:

جدول (6): نتائج اختبار للعينة الواحدة T لمعرفة درجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

المحاور	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	35.8947	30	8.93365	4.982	56	0.00	تتسم المهارة بفوق الوسط وبدرجة دالة إحصائياً
محور المهارات التدريسية	32.8070	26	8.70230	5.906	56	0.00	تتسم المهارة بفوق الوسط وبدرجة دالة إحصائياً
محو ر المهارات التقنية	16.6491	18	4.31563	2.363	56	0.02	تتسم المهارة بالوسط وبدرجة دالة إحصائياً
المجموع	85.3509	70	19.26367	6.016	56	0.00	يتسم المجموع الكلي بفوق الوسط وبدرجة دالة إحصائياً

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار ت لمعرفة ما إذا كان امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة فوق المتوسطة، حيث يلاحظ أن قيم ت المحسوبة على التوالي في جميع المهارات (4.982، 5.906، 2.363، 6.016) والقيم الاحتمالية بلغت على التوالي في جميع المهارات (0.00، 0.00، 0.02، 0.00) مما يدل على أن امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة فوق المتوسطة في جميع المهارات ما عدا المهارات التقنية حيث حصلت على درجة متوسطة وبدرجة دالة إحصائياً، وعند مستوى الدلالة 0.05.

يتضح من نتائج هذا السؤال؛ أن درجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة فوق المتوسطة في المجموع الكلي للمحاور، وهذه النتيجة تعطي انطباع بالتفاؤل ولكنها بحاجة إلى مزيد من التطوير حتى تصل لمرحلة متقدمة من أجل مواكبة رؤية المملكة 2030 والتغيرات المتسارعة في عصرنا اليوم، وتعزو الباحثتان النتيجة الحالية إلى التكليفات والواجبات والمناهج الدراسية ومواكبة التوجهات الحديثة في عملية تطوير التعليم الجامعي، والتي أسهمت في فرض تغييرات على النظام التعليمي، وتحسين مخرجات ونواتج التعلم بالإضافة إلى تحسين الجامعات من ممارستها التعليمية والتدريسية للحصول على الاعتماد الأكاديمي واعتماد الجودة وتحسين تصنيفها على مستوى الجامعات الأخرى، ومن الملاحظ في النتائج أن محوري المهارات الشخصية والاجتماعية ومحور المهارات التدريسية، جاءت بدرجة فوق المتوسطة وقد يعود السبب إلى معرفة الطلبة لأهمية اكتساب تلك المهارات من أجل المنافسة والحصول على وظيفة تتلاءم مع خصائص ميدان التربية الخاصة وممارساته وتوجهاته الحديثة، وكذلك من خلال احتكاك عضو هيئة التدريس مع الطلبة تظهر لديهم المهارات الشخصية والاجتماعية والتدريسية، ويمكن قياسها بسهولة، وجاءت المهارات التقنية بدرجة متوسطة ويمكن تفسير ذلك أننا في عصر الانفجار المعرفي في التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، وهذه التجديدات التكنولوجية المتلاحقة قد يصعب على الطلبة ملاحقتها واستيعابها فهي في تطور متسارع، وأيضًا قد يصعب ملاحظة هذه المهارات بشكل مباشر من قبل عضو هيئة التدريس، وكذلك الاختلاف والفروق الفردية بين الطلاب أنفسهم في الكفايات للمهارات التقنية واستخدامها، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعلوف، والزبون، وعناب (2018) والتي إلى أن

تصورات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يُفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي جاءت مرتفعة.

– السؤال الفرعي الأول:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين تعزي لمتغير الجنس؟

للإجابة على السؤال، وللتعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والتي ترجع إلى اختلاف الجنس، تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمحاور المقياس، وذلك على النحو التالي:

جدول (7): نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والتي ترجع إلى اختلاف الجنس.

الأبعاد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	ذكور	22	35.0000	9.22213	55	0.596	0.554	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	35	36.4571	8.83623				
محور المهارات التدريسية	ذكور	22	30.6818	8.13216	55	1.477	0.145	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	35	34.1429	8.89528				
محو ر المهارات التقنية	ذكور	22	15.8636	4.24596	55	1.091	0.280	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	35	17.1429	4.34635				
المجموع	ذكور	22	81.5455	21.04129	55	1.187	0.240	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	35	87.7429	17.95803				

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الجنس. حيث يلاحظ أن قيم ت المحسوبة بلغت على التوالي (0.596، 1.477، 1.091، 1.187)، والقيم الاحتمالية (0.554، 0.145، 0.280، 0.240) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الجنس، وعند مستوى الدلالة 0.05.

يتضح من نتائج السؤال بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ترجع لاختلاف الجنس، وتفسر الباحثتان النتيجة الحالية بأن جميع أعضاء الهيئة التدريسية وبحكم الاحتكاك المباشر مع الطلبة، وكذلك الأبحاث التي يجرونها على عينات من الطلبة وملاحظاتهم المستمرة للطلبة أدركوا درجة امتلاك تلك المهارات بغض النظر عن جنس عضو هيئة التدريس، وبالإضافة إلى تقارب الأدوار التي يمارسها عضو هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة وتشابه الكفايات التي يمتلكونها، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة خيو (2013) ودراسة المعلوف وآخرون (2018)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي للنوع.

– السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة على السؤال، وللتعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والتي ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمحاور المقياس، وذلك على النحو التالي:

جدول (8): نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة.

الأبعاد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	1–6 سنوات	24	36.3750	10.70478	55	0.343	0.733	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	6 فأكثر سنة	33	35.5455	7.55021				
محور المهارات التدريسية	1–6 سنوات	24	33.2500	11.26074	55	0.325	0.746	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	6 فأكثر سنة	33	32.4848	6.41347				
محو ر المهارات التقنية	1–6 سنوات	24	17.5417	4.87210	55	1.341	0.185	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	6 فأكثر سنة	33	16.0000	3.80789				
المجموع	1–6 سنوات	24	87.1667	22.90940	55	0.603	0.549	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	6 فأكثر سنة	33	84.0303	16.36781				

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب سنوات الخبرة. حيث يلاحظ أن قيم ت المحسوبة بلغت على التوالي (0.343، 0.325، 1.341، 0.603)، والقيم الاحتمالية (0.733، 0.746، 0.185، 0.549) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب سنوات الخبرة، عند مستوى الدلالة 0.05.

يتضح من نتائج هذا السؤال؛أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب سنوات الخبرة، وتفسر الباحثتان ذلك أن نظرة عضو هيئة التدريس إلى الطالب في قسم التربية الخاصة من خلال سلوكه وأداءه، وقد لا يتأثر عامل الخبرة لدى العضو في تقييم المهارات التي يمتلكها. بالإضافة إلى وجود معايير شبه موحدة في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وبناًء عليها يتم تقييم أداء الطلبة ودرجة امتلاكهم للمهارات والمعارف من قبل عضو هيئة التدريس ولا تخضع لعامل التجربة والخبرة الشخصية، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة خيو (2013)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي لسنوات الخبرة.

- السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزي لمتغير الرتبة العلمية؟

للإجابة على السؤال، وللتعرف على درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والتي ترجع إلى اختلاف الرتبة العلمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفه ما إذا كانت هنالك الفروق في امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لـدى طلبـة أقـسام التربيـة الخاصـة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى اختلاف الرتبة العلمية.

اسم البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
محور المهارات الشخصية والاجتماعية	بين المجموعات	188.928	3	62.976	0.780	0.511	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4280.441	53	80.763			
	المجموع	4469.368	56				
محور المهارات التدريسية	بين المجموعات	157.631	3	52.544	0.682	0.567	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4083.246	53	77.042			
	المجموع	4240.877	56				
محو ر المهارات التقنية	بين المجموعات	91.864	3	30.621	1.706	0.177	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	951.119	53	17.946			
	المجموع	1042.982	56				
المجموع	بين المجموعات	779.292	3	259.764	0.688	0.563	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	20001.690	53	377.390			
	المجموع	20780.982	56				

يلاحظ من الجدول أعلاه والـذي يوضـح اختبـار التباين الأحادي لمعرفة الفروقات امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعـات الـسعودية مـن وجهـة نظـر أعـضاء الهيئـة التدريسية حسب الرتبة العلمية. حيث يلاحظ أن قيم ف المحسوبة بلغـت عـلى التـوالي (0.780، 0.682، 1.706، 0.688)، والقيمـة الاحتماليـة (0.511، 0.567، 0.177، 0.563) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحـصائيا في امتلاك مهارات معلم القـرن الحـادي والعـشرين لـدى طلبة أقسام التربيـة الخاصـة بالجامعـات الـسعودية مـن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب الرتبة العلمية، وعند مستوى الدلالة 0.05.

يتضح من نتائج هذا السؤال؛ أنه لا توجـد فـروق دالة إحصائيا في درجـة امـتلاك مهـارات معلـم القـرن الحادي والعـشرين لـدى طلبـة أقـسام التربيـة الخاصـة بالجامعـات الـسعودية مـن وجهـة نظـر أعـضاء الهيئـة التدريـسية ترجـع لاخـتلاف الرتبـة العلميـة، وتفـسر الباحثتـان النتيجـة أن طبيعـة المتعلمـين أنفـسهم يقـوم بتعليمهم والإشراف على تقيـيمهم لاكتـساب المهـارات والمعارف أعضاء الهيئـة التدريـسية مـن مختلـف الرتـب العلمية، وأن المحك لتقييم مهارات الطلبـة مـن خـلال الواجبات، والتكليفـات، والمـشاريع والـسياسة العامـة

لإدارة المقرر متشابهة لدى أغلب أعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة إلى وعي أعضاء الهيئة التدريسية ومدى قناعتهم بالأدوار والكفايات التي يتمتع بها بغض النظر عن رتبتهم. واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة خيو (2013) ودراسة المعلوف وآخرون (2018)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي للرتبة العلمية.

توصيات الدراسة الحالية:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

1- دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد معلم التربية الخاصة في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

2- إجراء بحوث ودراسات متصلة بقياس أثر تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية على طلبة أقسام التربية الخاصة وملائمتها لاحتياجات سوق العمل.

3- إعداد برامج تدريبية للطلبة في أقسام التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة من أجل إكسابهم مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأسطل، إبراهيم؛ والخالدي، فريال (2005). *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*.العين: الكتاب الجامعي.

التوبي، عبدالله والفواعير، أحمد (2016). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. مجلة *Global Institute for Study & Research Journal.vo,2.No,*

الحربي، علي (2013). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية.*مجلة جامعة شقراء*، مجلد 1، العدد1.

خيو، رؤية (2013). أدوار المعلم وكفاياته في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 29، العدد 1.

الروسان، فاروق.(2017).تصميم البحث في التربية الخاصة.ط2.عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

زامل، مجدي (2016). تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، وتحديد سبل تفعيلها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، مجلد 11، العدد2.

الزهراني، أحمد وإبراهيم، يحيى (2012). معلم القرن الحادي والعشرين.(النسخة الالكترونية).*مجلة المعرفة*، العدد211.ذو القعدة.

شلبي، نوال (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الواحد والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر.

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 3، العدد 10.

تـرلينج، ب.؛ وفـادل، ت (2013). *مهـارات القـرن الحـادي والعـشرين - الـتعلم للحيـاة في زمننـا*، (ترجمـة بـدر الصالح).الرياض:جامعة الملـك سـعود - النـشر العلمـي والمطابع.

الفواعير، أحمد (2016). مدى امتلاك العاملين في بـرامج التـدخل المبكـر في سـلطنة عـمان لمهـارات معلـم القـرن الواحـد والعشرين.*المجلة الأردنيـة في العلـوم التربويـة*، مجلـد 12، العدد 4.

المعلوف، لينا؛ والزبون، محمد؛ وعناب، رشا (2018). تـصورات أعضاء الهيئة التدريـسية في الجامعـات الأردنيـة للمهـارات التي يُفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القـرن الواحـد والعشرين. *المجلة العربية لضمان جـودة التعلـيم الجـامعي*، مجلد 11، العدد 36.

المنتدى الاقتصادي العالمي (2016). *مستقبل الوظائف*. الفـصل الأول. مستقبل الوظائف والمهارات متاح عبر الرابط:

http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills/

وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير (2018).الإطار التنفيذي لتجديـد بـرامج إعـداد المعلـم في الجامعـات الـسعودية. السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Association of Colleges for Teacher Education. (2008). Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators (TPCK). New York: Rutledge.

Bristol, V.J; Kinzer, S.L ;Lapp & S, ridener.(2002). The Teacher Education Alliance (TEA): A model teacher Preparation for the Twenty- First Centery. Education, Vol. 122 Issue4.

Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools**.** Remedial & Special Education, Vol. 23, Issue 3.

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.

David, H., Frank, L., & Richard, M. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. Quarterly Journal of Economics, 118, (4), 1279-1334

Hoaglund, A; Birkenfeld, K, & Box. J. (2014). Professional Learning Communities: Creating a Foundation For Collaboration Skills in Pre-service Teacher ,Education 134. (4). Sum, pp521-528, Eric EJ1034995.

Miller, M. (2009). Teaching for a New World: Preparing High School Educators to Deliver College and Career-Ready Instruction. Washington D.C.: Alliance for Excellent Educatio.

Oh, p. S. (2005). Discusive roles of the teacher during class sessions for student s presentating their science ivestgations. International Journal of Science Education, 27 (15), 1835-1851.

The Partnership for 21st Century Skills.(2008): 21st Century Skills Education & Competiveness A Resource and Policy Guide ,Tucson: The Partnership for 21st Century Skills.

https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx

https://www.edglossary.org/21st-century-skills

***

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (12)، ص ص 77 - 111، الرياض (2020م/ 1441هـ)

أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

أ. مريم محمد علي آل هتيله[1]، د. برهان محمود حمادنة[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (10) تلميذات من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهن بالطريقة القصدية من مدرستين، هما: مدرسة ابتدائية الثامنة للبنات ومدرسة ابتدائية الثالثة عشر للبنات في مدينة نجران في المملكة العربية السعودية، وتراوحت أعمارهن بين (10-12) سنة، وتم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة (ن=5) دُرست وفقاً للطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية (ن=5) دُرست وفقاً لإستراتيجية رياضة الدماغ. واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي، «Quasi Experimental» باستخدام تصميم قبلي– بعدي لمجموعتين متكافئتين، وطبق الاختبار التحصيلي في مهارات الرياضيات قياس قبلي وبعدي. وباستخدام اختبار «مان وتني»، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات الرياضيات ومهاراته الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود أثر لإستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) حيث بلغت نسبة حجم الأثر على الأداة ككل (0.83) وبنسبة كبيرة. وفي ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج: أوصت بضرورة تركيز معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية رياضة الدماغ عند إعداد الدروس وتنفيذها وفي تعليم هؤلاء التلميذات المهارات الأكاديمية المختلفة ومنها مهارات الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، رياضة الدماغ، مهارات الرياضيات، التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

The Impact of the Brain Gym Strategy in Improving Some of the Mathematics Skills of Students with Learning Disabilities

Mrs. Mariam Mohammad Ali AL-hotelah [1], and Dr. Burhan Mahmoud Hamadneh[2]

Abstract: The present study aimed at revealing the impact of the Brain Gym Strategy in improving the mathematics skills of students with learning disabilities. The study sample consisted of (10) students of primary school students with learning disabilities in mathematics who were selected from two schools: the eighth elementary school for girls and the thirteenth elementary school for girls in Najran. Their ages ranged from 10-12 years (N = 5) were studied according to the usual method, and the experimental group (n = 5) was studied according to the Brain Gym Strategy. In the study, the Quasi Experimental method was used using a pre-post tribal design for two unequal groups. Using the Mann Whitney test, the results showed that there were statistically significant differences between the grades of students learning difficulties in mathematics on the test of mathematics skills and sub-skills in telemetry in favor of the experimental group. Mathematics skills of students with learning disabilities with a significant impact on the tool as a whole (0.83). In light of the findings of the study, it was recommended that the teachers of learning disabilities should focus on the use of the Brain Gym Strategy when preparing and implementing lessons and in teaching these students different academic skills, including math skills.

Keywords: Brain Gym Strategy, Mathematics Skills, Students with Learning Disabilities.

---

(1) إدارة تعليم نجران.

(1) Najran Education Administration.

البريد الإلكتروني: Teacher2013_ksa@hotmail.com E-mail:

(2) أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة نجران.

(2) Associate Professor, College of Education, Najran University.

البريد الإلكتروني: Bmhamadneh@nu.edu.sa E-mail:

مقدمة:

يعد موضوع صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة، وقد حظي بقدر هائل من الاهتمام من قبل المختصين والباحثين. وقد يعود ذلك إلى حجم المشكلات والتحديات التي يواجهها الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة نتيجة صعوبات التعلم. إضافة إلى غموض هذا المفهوم وصعوبة تمييزه عن الفئات الأخرى من فئات التربية الخاصة والفئات التي تتشابه معها مثل التأخر الدراسي وبطئ التعلم. حيث تُعاني معظم حالات صعوبات التعلم من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة وفي الرياضيات كفهم القواعد والقوانين الرياضية، والمعادلات، والتسلسل (ترتيب العمليات)، وأساسيات العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ومفهومها ورموزها، ولديهم ضعف الذاكرة طويلة الأمد (الاحتفاظ والاسترجاع) في السيطرة على المفاهيم وحل المسألة اللفظية الرياضية (حمادنة، 2017).

ومن المعروف أن صعوبات التعلم تستمر مدى الحياة مع الفرد، وتحتاج فهمًا ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية وحتى بعد ذلك من الدراسة. كما أن لها تأثيراً سلبياً على حياة التلميذ داخل المدرسة والصف. وكذلك تؤثر على الجانب الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والسلوكي (القمش والجوالدة، 2012). لذلك شهد ميدان صعوبات التعلم على المستوى العالمي والعربي في الفترة الأخيرة تطوراً هائلاً في استخدام وتطبيقات استراتيجيات وأساليب تربوية وتعليمية مختلفة في سبيل تعليم التلاميذ والطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على مختلف المهارات والقدرات للنهوض بهم، وضمان تقدمهم في حياتهم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (حمادنة وعاصي وعاتي، 2017).

وفي هذا الميدان طورت استراتيجيات وطرق وأساليب مختلفة لتعليم التلاميذ والطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، ومنها ما ورد في الدراسات السابقة، كدراسة رومية (2007) التي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج معتمد على أساس تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات. ودراسة الشهراني (2014) استخدمت استراتيجية التعليم بواسطة الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلميذات صعوبات التعلم. ودراسة عتوم وخليل والصمادي (2016) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. ودراسة حمادنة وحمد والعزام (Hamadneh, Hamad & Al-azzam, 2016) أثر استخدام استراتيجية محوسبة قائمة على التدريب والمران

في تنمية مهارة حل المسألة اللفظية الرياضية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وفي هذا الصدد، ظهرت إستراتيجية رياضة الدماغ التي طورها الباحثين دينسون ودينسون (Dennison & Dennison) في منتصف السبعينات من القرن العشرين. وتتكون هذه الاستراتيجية التدريسية من العديد من الحركات التي تعمل على تنشيط الدماغ مما يعزز تكوين مجموعة من الأنماط العصابية التي تؤثر بدورها ايجابياً على عملية التعلم. ويكمن الأساس النظري لهذه الاستراتيجية على الافتراض أن مشكلات التعلم تكون في الأساس نتاج عدم وجود مستويات مقبولة من التنسيق بين النشاطات الدماغية وحركات الجسم؛ مما يمنع حدوث عمليات التعلم (Dennison & Dennison, 1994).

وتعد استراتيجية رياضة الدماغ سلسلة سريعة وممتعة من الأنشطة الفعالة التي تساعد على تهيئة الطفل للوصول إلى إتقان وإجادة مهارات التفكير والتنسيق المنظم؛ إذ يتم تعليم هذه الأنشطة ضمن سياق العمل المتوازن لتحقيق الأهداف المنشودة لجعلها أكثر سهولة وأكثر تنسيقاً. كما ينظر إلى الأنشطة الفعالة والمتوازنة التي تحث عليها رياضة الدماغ على أنها جزء لا يتجزأ من برنامج شامل للتطور الذاتي والذي يعمل على تحقيق التوازن بين الحركة والتعلم بشكل منسجم، وتساعد على التحدي لأي صعوبة في التعلم واجتيازها؛ مما ينعكس بالتقدم بشكل أفضل نحو الهدف المنشود (الشريفين وفرح، 2011).

وتقوم رياضة الدماغ على التدخل المبكر بهدف دمج حركات الجسم مع الذهن والتعلم من خلال سلسلة من التمرينات المصممة لمساعدة المتعلمين على إحداث تنسيق بين أدمغتهم وأجسادهم بشكل متكامل، وتهدف أيضاً إلى إحداث توازن بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، وتحسين معدل تدفق الدوبامين، والنورابينفرين وزيادة تدفق الدم إلى القشرة الجبهية، وإلى تحسين الذاكرة والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والعدّ ومهارات الحساب، والامتثال للمعلم وحل الواجبات وكذلك المهارات الاجتماعية كالتواصل الاجتماعي وتكوين العلاقات والكفاءة الاجتماعية (Brain Gym International, 2011).

وفي سياق الدراسة الحالية، والحديث عن مهارات الرياضيات كمادة أكاديمية لها أهمية كبيرة في مجال التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنهم ذوي صعوبات التعلم. فهي مرادفة للتفكير والمنطق وحل المشكلات وإدراك العلاقات الكمية اعتماداً على عمليات الحساب. وقد وضح عقيلان (2002) أن الرياضيات هو أهم الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي. وتدريسه ضرورة من ضروريات عصر ثورة المعلومات والتقنية، حيث تنوعت المعارف والمهارات بعد أن تداخلت الرياضيات

في جميع العلوم الطبيعية وحتى العلوم الإنسانية. فلولا الدقة والإبداع في الرياضيات وكفاءتها الهائلة لم تصل العلوم إلى ما وصلت إليه الآن دون غيرها من المواد الدراسية التي يراها البعض هي الأقل تشويقاً والأضعف عند طلابنا؛ فالطلاب يعانون في فهمها وإدراك علاقاتها المجردة. وظهور الرياضيات وفروعه ومهاراته في ساحات المعرفة جعلتها أكثر قدرة على التفاعل مع حضارة الإنسان من خلال التطبيقات في جميع مجالات الحياة، فالرياضيات مقرر علمي وتربوي لا يمكن عزله عن المجتمع وتعليمه أصبح ضرورة ملحة. ولأن الاهتمام كان في السابق قليلاً نسبياً في مجال البحوث مقارنة بالصعوبات الأخرى كالقراءة والكتابة. إلا أنه قد لوحظ مؤخراً تزايد الاهتمام بصعوبات التعلم في مادة الرياضيات. وتزايدت الأبحاث التجريبية التي سعت لتحسينها (الشهراني، 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال واقع عمل الباحثة الميداني في مجال صعوبات التعلم فهي معلمة صعوبات التعلم في إحدى مدارس مدينة نجران الابتدائية. وقد لمست من خلال اتصالها المباشر مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم وجود مشكلات في تهيئتهن النفسية للدراسة في غرفة المصادر ووجود خلل في تواصلهن مع المعلمة، مما يعوق فهمن لمحتوى الجلسات التدريسية وتقدمهن في الخطة التربوية الفردية؛ الأمر الذي انعكس على تعلمهن المهارات الأكاديمية ومنها مهارات الرياضيات. وتأثيرها تأثيراً سلبياً على حياتهن ومستقبلهن. ولذلك سعت الباحثة لإيجاد أسلوب أو استراتيجية فعّالة غير تقليدية في تقديم الحلول للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات لتسهيل عملية التهيئة النفسية والانخراط في عملية التعلم والتعليم وتنمية مهارات الرياضيات لديهن. ولذلك تمت مراجعة الدراسات والبحوث السابقة. ووجد أن من تلك الدراسات والبحوث قد أكدت نتائجها على فاعلية استخدام استراتيجية رياضة الدماغ في تعليم وتدريب التلاميذ والأطفال في مجموعات على مختلف المهارات النفسية والأكاديمية، وكان لها أثر واضح وملموس أسهم في معالجة بعض المشكلات والاضطرابات النفسية وتعديل بعض السلوكيات وتحسين بعض المهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال والتلاميذ في المرحلة الابتدائية على وجه التحديد، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، دراسة ميسكيل، شابيرو وريدلي (Maskell, Shapiro & Ridley, C, 2002) ودراسة ثومبسون (Thompson, 2007) ودراسة الشريفين وفرح (2011). ونظراً لما تقدم، ومع ملاحظة الباحثة عدم وجود دراسات محلية تطرقت لهذا الموضوع؛ حيث

افتقر هذا المجال للدراسات والبحوث السابقة. ولأهمية تطوير استراتيجيات علاجية تساعد على حل صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلميذات في المرحلة الابتدائية على المستوى المحلي المتمثل بمدينة نجران والمملكة العربية السعودية وتحسين مستوى أدائهن التحصيلي. وجدا أن استراتيجية رياضة الدماغ قد تكون فعالة في تحسين المستوى الأكاديمي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات. لذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيسي:: «**ما أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم**»؟

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات في القياس القبلي والبعدي؟

السؤال الثاني: ما حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات في القياس البعدي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات في القياس القبلي والبعدي.
- تعرف حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات في القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة من خلال تناولها جانب على درجة من الأهمية في العملية التربوية والتعليمية، والمتمثل بالكشف عن أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات.
- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة الإنسانية بالإطار النظري الذي يتعلق بإستراتيجية رياضة الدماغ ودورها في تعليم مهارات الرياضيات لدى تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات.

الأهمية العلمية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة والمعارف المتضمنة فيها في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى المعلمين والمرشدين التربويين عن الاستفادة من إجراءات استراتيجية رياضة الدماغ في تعاملهم مع التلاميذ والطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم

مختلف المهارات الأكاديمية وتحسين العمليات النفسية. مما ينعكس على تطبيقها عملياً في الميدان.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بما يلي:

- **حدود مكانية وزمانية:** جرت هذه الدراسة في مدرستين، هما: المدرسة الابتدائية الثامنة للبنات والمدرسة الابتدائية الثالثة عشر للبنات في مدينة نجران في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات في الفئة العمرية (9–12) سنوات.
- **الحدود الموضوعية:** تحددت هذه الدراسة من الناحية الموضوعية بالمتغيرات الآتية: (رياضة الدماغ، تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات).
- **محدّد الأدوات المستخدمة:** تم تطبيق استراتيجية رياضة الدماغ، بالإضافة إلى تطبيق مقياس مهارات الرياضيات من إعداد الباحثة؛ لذلك يتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات لهما، والمجتمعات المتشابهة.

مصطلحات الدراسة:

- **الأثر:**

يعرف الأثر بأنه: التغير الإيجابي في المعرفة أو الاتجاهات أو السلوك الذي يطرأ على المتعلمين بعد التعرض لمتغير مستقل مثلا استراتيجية أو برنامج تربوي، وهو يمثل نواتج التعلم المرغوب فيها والمتوقعة.(باهي والأزهري، 2015).

- **استراتيجية رياضة الدماغ Brain Gym:**

هي استراتجية تعتمد على نظام معين من الحركات التي تهدف إلى إعداد كافة أجزاء الدماغ لعملية التعلم، أي «التعلم بالدماغ بأكمله». هناك عدد من التمارين الحركية البسيطة التي تعمل على الرفع من عملية التواصل والتكامل بين الجسد والدماغ (Geary, 2006). وتعرف **إجرائياً**: بقيام تلميذات صعوبات التعلم بمجموعة من تمارين رياضة الدماغ لتنشيط الذهن قبل تلقي المهمة التعليمية من خلال المخطط العام الذي وضع في وقت سابق على عملية التعليم والتدريب، ويلخص الإجراءات التطبيقية القائمة على رياضة الدماغ بهدف تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات في الفئة العمرية (9–12) سنوات مرتبة ترتيباً وفق البناء المعرفي للتلميذات ومحققاً نواحي أساسية في التعلم وهي التناغم والتزامن والتتابع، ويتماشى مع قدرات التلميذات وحاجاتهن.

- **مهارات الرياضيات (Mathmatic Skills):**

القدرة والتمكن من حل أية مشكلة رياضية أياً كانت صياغتها أو شكلها أو مضمونها بسهولة وسلاسة

ويسر وإبداع بأقل جهد وفي أسرع وقت (إبراهيم، 2009).

- **صعوبات التعلم في الرياضيات Learning Disabilities Mathematics:**

عرفها جيري (Geary, 2006) بأنها: صعوبة دائمة في تعّلم أو فهم مفاهيم العدد، أو معرفة قواعده، أو القدرة على الحساب، وتدعى هذه الصعوبات في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي. **وإجرائياً** في هذه الدراسة، هن تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في نجران من العام الدراسي 1438/ 1439هـ، وتم تشخيصهن بناءً على نتائج القياس والتشخيص المقننة وغير المقننة المتبعة في التشخيص من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

كما تعرف صعوبات التعلم بأنها: «هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (الدليلي التنظيمي للتربية الخاصة، 1437).

- **تلاميذ صعوبات التعلم:**

وهم التلاميذ الذي يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها، سواء أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية والتي لا تعود أساساً إلى الإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي (Hallahan & Mock, 2003).

ويعرفون إجرائيا بأنهم التلاميذ الملتحقين بصفوف الدمج الشامل أو ببرنامج صعوبات التعلم ولديهم صعوبات تعلم في المجالات الأكاديمية بناءً على نتائج القياس والتشخيص المقننة وغير المقننة المتبعة في تشخيصهم من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في مجال التربية الخاصة، وكان الاهتمام مركزا على ذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية، فمجال صعوبات التعلم كمجال من مجالات التربية الخاصة لم يكن معروفًا، ولم ينل اهتمام الباحثين حتى الستينات من القرن الميلادي الماضي، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري

والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب، بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية؛ لذا فإن مجال صعوبات التعلم من المجالات إلى نالت اهتمام الأسر والمربين حديثا، حيث يتعرض هذا المجال لقطاع عريض من الأطفال والمراهقين في مدارس التعليم العام للتعرف على مظاهر صعوبات تعلمهم وأسبابها ومداخل علاجها (البلوشي، 2014).

وقد توجد صعوبات التعلم في مادة دراسية معينة وقد لا توجد في مادة أخرى فبعض التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات في الوقت الذي نجدهم متفوقين في اللغة العربية (القراءة والكتابة والتهجئة) والعكس، والبعض نجده ضعيفا في كلا الجانبين لذلك فإن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى استراتيجيات تعليمية خاصة تراعي حاجاتهم وقدراتهم وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعليمية. وفي عام (1963م) ظهر مفهوم صعوبات التعلم ظهورا محدودا على يد العالم (كيرك) وذلك في كتاباته التي كانت تدور حول التربية الخاصة (حمادنة، 2017).

مفهوم صعوبات التعلم:

يرجع الفضل لصموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح صعوبات التعّلم في (1963) كمفهوم تربوي جديد، ومصطلح شامل للعديد من المصطلحات التي شاعت في السابق والتي بدا أنها لا تفي بالغرض التعليمي المطلوب المتمثل في وصف حالة الطفل عادي الذكاء الذي لا يعاني من مشاكل ذهنية أو حسية أو بدنية أو بيئية، لكنه يجد قصوراً في أن يكون ضمن المتوسط في عملية التعلم، وينخفض مستواه في أداء المهام الأكاديمية في بعض مجالات التعلم مثل الكلام، أو القراءة، أو التهجي، أو الحساب، أو يكون أداؤه ضعيفًا على الرغم من استعدادات متوسطة لديه وربما عالية (القريطي، 2005).

كما يعرف هاللاهان وموك (Hallahan & Mock, 2003) تلاميذ صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذي يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها، سواء أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية والتي لا تعود أساساً إلى الإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي.

التعريف المتداول لصعوبات التعلم هو التعريف الذي تبنته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية. وينص على ما يلي

«الأطفال إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي قد تظهر في ضعف القدرة على الاستماع،التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو إجراءات العمليات الحسابية. ويشتمل المصطلح على حالات مثل الإعاقة الأكاديمية، والإصابة المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والدسلكسيا، والحبسة النمائية، ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس من إعاقة بصرية، سمعية، حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي» (الخطيب والحديدي، 2014، 79).

صعوبات الرياضيات:

تعتبر مادة الرياضيات من المواد التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وتعتبر عقبة في طريق النجاح لهؤلاء التلاميذ، حيث إن الرياضيات تعتبر من المواد الهامة، وذلك لكونها لغة رمزية عالمية لكل الثقافات، وهي مهمة لجعل الفرد يفكر، وأن يسجل ما يرى، وأن يتصل مع الآخرين بالأفكار المتعلقة بالعلاقات الكمية، حيث أشار بعض المتخصصين إلى أن صعوبات التعلم المرتبطة بالرياضيات تختلف عن غيرها من الصعوبات؛ حيث يستخدم معها غالباً مصطلح عسر العمليات الحسابية (Dyscalculia)، وتعرف اضطرابات النمو في الرياضيات بضعف أو انعدام القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن 6٪ من الأطفال في المدارس الابتدائية يعانون من ضعف خاص في الرياضيات (البلوشي، 2014). وتشكل القدرة الرياضية خليطاً من العمليات المعرفية، فهي عبارة عن تمثيل لفهم مهارة متعددة الجوانب والعوامل، تتطور عبر المراحل النمائية المختلفة للإنسان، وتتضمن تلك العوامل كل من اللغة، المكان، الذاكرة، وقدرات الأداء التنفيذي (Rosselli, & Ardila, 2002).

مفهوم صعوبات الرياضيات:

لقد تعددت التعريفات التي قدمها المختصون في مجال صعوبات الرياضيات، ومن هذه التعريفات – على سبيل المثال لا الحصر– ما يأتي:

ويمكن تعريف صعوبات الرياضيات بأنها مصطلح يشير إلى «مجموعة من التلاميذ في غرفة الصف يظهرون انخفاضاً واضحاً في التحصيل الدراسي في الحساب عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتميزون بذكاء متوسط، إلا أنه تظهر عليهم ملامح الصعوبة في بعض العمليات الأساسية في تعلم الحساب، ويستبعد منهم متعددو الإعاقة، حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها» (ميقا، 2009، 64).

أما فيعرف صعوبات التعلم في الرياضيات على أنها «مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في: استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء العمليات الحسابية والرياضية، وهذه الصعوبة تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية».

مما سبق يتضح لنا أنه لا يوجد تعريف موحد لصعوبات الرياضيات، بل هناك تعريفات متعددة، وذلك عائد إلى تباين خلفيات وتجارب ووجهات نظر العلماء والباحثين التربويين نحو تعريف صعوبات الرياضيات، غير أن تعدد هذه التعريفات لا يعني عدم وجود اتفاق بينها،فهو في مفهومه العام العريض صعوبة يعاني منها الطفل تجعله غير قادر على استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية بالرغم من المحاولات المتعددة، بحيث يصبح الطفل معها متأخرًا عن أقرانه.

أسباب صعوبات الرياضيات:

أشار البطاينة والرشدان والسبايله والخطاطبة (2015) أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يواجهون اضطراباً في عمليات التجهيز المعرفي والتي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه، والاحتفاظ أثناء القيام بالعمليات الرياضية أو تجاهل بعض الخطوات الرياضية، وصعوبة في التمييز بين الأرقام مثل (2، 6، 7، 8، 19، 91) أو صعوبة في فهم الرموز الحسابية واستخدامها، وصعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات لحل المسائل الرياضية التي قد ترجع إلى:

- الخلط بين الآحاد والعشرات والمئات.
- صعوبة في التجهيز السمعي.
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية شفهياً.
- صعوبة العد داخل سلسلة من الأعداد مثل (3، 7، 11، 15، ...).
- صعوبات في الذاكرة والاحتفاظ بالحقائق الرياضية.
- نسيان خطوات الحل في المسائل المتعددة الخطوات.
- صعوبة في إدراك العلاقة بين الأرقام والأشكال.
- صعوبة كتابة الأرقام على صورة صحيحة.

تصنيف صعوبات الرياضيات:

أشار كل من (إبراهيم، 2008؛ صالح وعزمي ومحمد، 2011) إلى ستة تصنيفات لصعوبات التعلم في الرياضيات، وهي:

1- صعوبة التعلم اللفظية: حيث يجد التلميذ صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية حين تقدم له شفوياً، ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

2- صعوبة التعلم الرمزية: حيث يجد التلميذ نفسه عاجزاً عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية.

3- صعوبة التعلم الاصطلاحية: وتشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية (الأعداد والعلامات).

4- صعوبة التعلم الكتابية: وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية.

5- صعوبة التعلم المفاهيمية: وتشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة التلميذ على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات العقلية.

6- صعوبات تعلم العملية أو إجرائها: وتحدث حين يجد التلميذ صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع فيجمع بدلاً من أن يطرح أو يقسم بدلاً من أن يضرب.

مفهوم رياضة الدماغ:

رياضة الدماغ هي استراتيجية علاجية تسعى لتحسين أو استعادة مهارات شخص في مناطق الانتباه، التذكّر، التنظيم، الاستدلال والفهم، حلّ المشاكل، اتخاذ القرار، والقدرات المعرفية عالية المستوى، وهذه المهارات كلّها مترابطة فيما بينها، رياضة الدماغ هو أحد مظاهر التأهيل المعرفي، مقاربة شاملة لاستعادة مثل هذه المهارات بعد إصابة دماغية أو صعوبة أخرى (Harris et al. 2009).

وعرفها سليمان (2017) بأنها تعني ممارسة بعض التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي، والتي تمثل سلسلة من الحركات البسيطة المستخدمة لدمج وتضمين مناطق الدماغ من أجل تنشيطها.

الأسس النظرية لرياضة الدماغ:

ويرى كل من دينسون ودينسون (Dennisom & Dennison, 2004) أن هناك ثلاث أسس نظرية تقوم عليها رياضة الدماغ وهي:

- إعادة القولبة العصبية Neurological Re-patterning:

يعتمد هذا الجزء على العديد من النشاطات المرتكزة على ما يسمى بالحساسية للمجال- Domain Delacato والتي ترى بأن على الفرد أن يتقن مهارات الحركة خلال المراحل المختلفة لنموه. ولكن إذا لم يمر الفرد بأي مرحلة فإن التطور العصبي يبدأ عنده بالتراجع ومثال ذلك. إذا قام الطفل بالمشي دون المرور بمرحلة الزحف فإن هناك نقصاً حدث في إحدى الحركات مما يؤدي بالفرد للتراجع في عملية التطور العصبي وبالتالي لابد من تعليم الطفل عملية الزحف لإعادة الترتيب العصبي.

- السيطرة الدماغية Cerebral Dominance:

يقوم هذا الافتراض على أن تفاوت واضطراب السيطرة المخية هو السبب الرئيسي والمباشر المسئول عن نقص الانتباه وصعوبة القراءة.

- التدريب الإدراكي الحركي Perceptual-Motor Training:

يقوم هذا الافتراض على أن مشاكل التعلم تنتج

عن عدم الانسجام والتآزر في عمل مهارات النظر والاستماع والحركة (التآزر البصري السمعي الحركي) وبالتالي إذا كان الطفل يعانى من مشاكل أكاديمية فإن الطريقة المثلى لحل مشكلته تعليمية المهارات الحسية المناسبة ليتمكن من التخلص من مشاكل التعلم وبالتالي فإن هناك بعض الاستراتيجيات التي تم وضعها لتعليم مهارات حركية مثل الزحف ورمي الكرة والمشي على خط أو دعامة متوازنة وغيرها من الحركات.

ويشير (Hugdahl & Westerhausen, 2010) إلى أن رياضة الدماغ تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية تهدف إلى تحقيق التكامل في عمل أجزاء الدماغ المختلفة وهذه الأبعاد هي:

1- التنسيق بين جانبي الدماغ (Laterality): يتضمن التنسيق بين الجانب الأيمن والأيسر للدماغ والذي يعتبر ضرورة ملحة للقيام بمهارات مثل القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والمقدرة على الحركة والتفكير في الوقت نفسه.

2- التركيز (Focusing): حيث يتضمن التنسيق بين الجانبين الأمامي والخلفي للدماغ. يرتبط هذا البعد بالمقدرة على الفهم وصعوبة القدرة على الانتباه والتركيز.

3- التوسيط (Centering): ويعمل هذا البعد على ربط الأجزاء العليا والسفلى للدماغ كما يرتبط بالتوازن العاطفي.

تستعمَل رياضة الدماغ من طرف علماء النفس، وعلماء الأعصاب، ومعالجي الكلام، والأطباء النفسانيين، واختصاصيين آخرين كتقنية ضمن برنامجهم العلاجي للمساعدة على تحسين قدرة الفرد بعد حادث دماغي، كما تُستعمل هذه التمارين كأداة في المدرسة لمعالجة مشاكل صعوبات التعلّم بهدف تحسين الذاكرة، والانتباه، والإدراك، والتفكير، والتخطيط، والحكم، والتعلّم بصفة عامّة، حيث يتاح للمدرب تكييف التدريب وتتبع تقدم الطلاب المتدربين وتوجيههم باستمرار من أجل تطوير مهاراتهم المعرفيّة إلى الحد الأقصى من إمكانياتهم (Coughlin & Montague, 2010).

أهمية رياضة الدماغ:

أبدت الأبحاث في المجال أن رياضة الدماغ قد تلعب دورا مهما في إعادة تأهيل وتحسين بعض الوظائف الدماغية للمتعلم وأن تغيير نشاطنا الدماغي قد يكون مفتاح نجاحنا على المدى الطويل. كما أن الدماغ يتطور مهما كانت أعمارنا وخاصة باستخدام الرياضية الدماغية المخصصة، حيث صار بالإمكان تحسين القدرات المعرفية وفعاليتها اعتمادا على بعض الاستراتيجيات والأدوات (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999).

ونظرا لأن رياضة الدماغ تسهل عملية تعلم الطلاب للمعارف والمفاهيم وتنمي قدراتهم الأمر الذي يؤدي إلى تحسين العملية التدريسية والتربوية؛ لذلك فإن

الاهتمام برياضة الدماغ في مدارسنا أصبح ضرورة ملحة خاصة مع ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وفي هذا الجانب يؤكد (المطرفي، 2014) على أهمية رياضة الدماغ في أنها:

- تعد إطار للتعلم تستخدم لتحسين الذاكرة لدى الطلاب.
- مدخل علاجي لمعالجة صعوبات التعلم الأكاديمية في الرياضيات.
- تعزز عملية التعلم وتعتبر وسلة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.
- أثبتت نجاحها في مساعدة الطلاب ومعلميهم للوصول إلى مستويات أعمق من التعلم
- أثبتت فاعليتها في تنمية دافعية الطلاب للتعلم.

كما يمكن إجمال أهمية برنامج الرياضة الدماغية كما يراها (Schmiedek, Lövdén, & Lindenberger, 2010) فيما يلي:

– يؤدي البرنامج إلى تحسّن ملحوظ وسريع في نواحي التركيز والذاكرة والقراءة والكتابة والتنظيم والاستماع وتناسق الحركات وغير ذلك.

– ويعمل على الرفع من عملية التواصل والتكامل بين الجسد والعقل.

– يعمل البرنامج على تنشيط الممرات العصبية في الدماغ اعتماداً على الحركة.

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث فائدتها في تطبيقها على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفرط النشاط ونقص الانتباه وغير ذلك من الاضطرابات السلوكية. ومن ذلك المواد الدراسية للأداء الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة والرياضيات. كما أثبتت العديد من الأبحاث العالمية أهمية التمارين الدماغية في تحسين الذاكرة والاختلالات المعرفية وكلها تجمع أن دماغنا قابل للتدريب باختيار التمارين المخصصة للأفراد المعنيين حسب حاجاتهم ومن خلال مراعاة بعض العوامل مثل التحفيز والتحدي في بلوغ الهدف.

تمارين رياضة الدماغ:

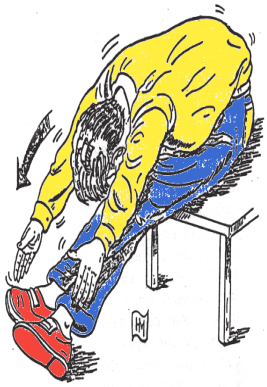
من التمارين الدماغية المعروفة لتحسين القدرات المعرفية والتي أثبتت فعاليتها التمارين التي ذكرها كل من (Dennison, 1994) (Cox, Helen & Patino, 1994) فيما يلي:

تمرين The Gravity Glider:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يجلس التلميذ على كرسي مريح واضعاً قدماً فوق الأخرى.
- ثم يمد يديه إلى الأمام وينحني محاولاً لمس قدميه أثناء الزفير.
- بعد ذلك يرفع التلميذ جسمه ويديه بحيث تصبح موازية للأرض مع أخذ شهيق.

- يكرر الطالب الحركة 3 مرات ثم يبدل قدميه ويعيد الحركة ذاتها.
- **أهميته**: يساعد هذا التمرين على تنمية مهارات القراءة والحساب الزمني والتفكير.



تمرين Space Buttons:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يضع الطالب إحدى يديه عند منتصف منطقة أسفل الظهر بشكل عمودي (الأصابع متجهة نحو الأرض)، ويضع إصبعي السبابة والوسطى من اليد الأخرى فوق الشفة العليا مع تدليك المنطقة برفق.
- يحرص الطالب أثناء ذلك على أن يتنفس ببطء حتى يشعر بالاسترخاء مع النظر بالعينين فقط إلى الأعلى ثم إلى الأسفل.
- يقوم الطالب بهذه الحركة لمدة 30 ث ثم يبدل يديه حتى ينشط جزئي الدماغ.
- **أهميته**: يساعد التمرين على تنمية «مهارات التنظيم وتتبع العينين للكلمات بشكل صحيح أثناء القراءة والتركيز على المهمة. المطلوبة وزيادة الاهتمام والدافعية».

تمرين The Grounder:

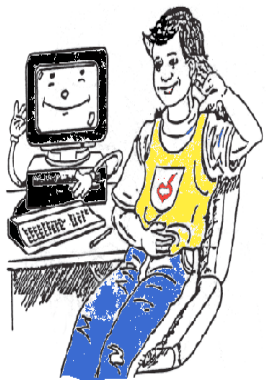
ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يقوم الطالب بإبعاد رجليه عن بعضهما بحيث يكون الوضع مريح له.
- يوجه الرجل اليمنى للجهة اليمنى ويوجه الرجل اليسرى إلى الأمام.
- يثني ركبته اليمنى عند الزفير ثم يمد رجله اليمنى عند الشهيق.
- يجب أن يظل جسم الطالب إلى الأمام ووجهه باتجاه الركبة المثنية.
- **أهميته**: يساعد التمرين على تنمية مهارات «الاستيعاب والتعبير عن الذات والذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى وفهم الذات».

تمرين Balance Buttons:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يضع التلميذ إحدى يديه على بطنه (عند السرة) ويمسك باليد الأخرى (بإصبعين أو أكثر) منطقة أعلى الرقبة حيث التقاء الجمجمة بالرقبة (منطقة التوازن) ويتنفس.
- يبقي التلميذ يديه لمدة 30 ث ثم يبدلها ليمسك بمنطقة التوازن من الجانب الآخر للرقبة.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية مهارات (الاستيعاب القرائي «فهم ما خلف السطور» وإدراك وجهة نظر الكاتب والحكم التقدي واتخاذ القرار والإملاء).



تمرين Earth Buttons:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يضع الطالب إحدى يديه على منطقة أسفل البطن
- «أسفل السرة» بشكل عمودي «أصابع اليد متجهة نحو الأرض» ويضع إصبعي السبابة والوسطى من اليد الأخرى أسفل الشفة السفلى مع التدليك برفق. يحرص الطالب على أن يتنفس ببطء وعمق حتى يشعر بالاسترخاء مع النظر بالعينين فقط إلى القريب ثم البعيد.
- يقوم التلميذ بهذه الحركة لمدة 30 ث ثم يبدل يديه ويعيد الحركة ذاتها حتى ينشّط جزأي الدماغ.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية مهارات (التنظيم والمهارات البصرية من بعيد إلى قريب مثلاً: الانتقال بالنظر من السبورة إلى الدفتر وتتبع العينان للكلمات بشكل صحيح أثناء القراءة دون فقدان المكان).

تمرين The Galf Pump:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يقف الطالب ويسند نفسه بيديه على حائط أو على ظهر كرسي.
- يمد الطالب إحدى رجليه إلى الخلف وينحني للأمام ثانياً ركبة الرجل الأمامية ورافعاً كعب القدم الخلفية عن الأرض بحيث يكون ضغط الوزن على الرجل الأمامية.
- ينقل الطالب ضغط الوزن إلى الرجل الخلفية بينما يضغط كعب القدم الخلفية على الأرض.
- يحرص الطالب على التنفس عند القيام بهذه الحركة، زفير عند رفع القدم الخلفية عن الأرض وشهيق عند ضغطها على الأرض.
- يكرر الطالب الحركة 3 مرات أو أكثر ثم يبدل رجليه ويعيد الحركة ذاتها.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية الاستيعاب السمعي والقرائي والتعبير الإبداعي والوصول بالعمليات إلى مرحلة النطق.

تمرين The elephant:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يقوم الطالب بثني الركبتين وإسناد الأذن اليمنى إلى الكتف الأيمن مع إبقاء الكتف مرفوعاً.
- أشّر بإصبع سبّابة اليد اليمنى واستخدم أضلاعك والبطن من أجل تحريك كامل جسمك العلوي وأنت ترسم صورة أفقية لرقم (8).
- يمكن للطالب أيضاً رسم جداول الضرب أو أي شيء آخر يمكنه محاولة استظهاره بينما يرسم، يمكن للتلميذ قول بصوت عال ما يرسمه في الهواء.
- كرّر مع الذراع الآخر.
- يساعد التمرين على استرخاء العنق، والأكتاف، والأعين.
- وهي فعّالة أيضا في مساعدة الطالب على تعلّم وتذكّر الحقائق والأرقام؛ لأنها تدمج كل أساليب التعلّم الثلاثة (البصريّة، السمعيّة، الحركية).
- تنشّط هذه الحركة الأذن الداخلية لتحسين التوازن وبالتالي الاستماع بكلتى الأذنين.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تحسين الاستماع والفهم والانتباه والذاكرة القصيرة والطويلة المدى والقدرة على التفكير.

تمرين The Thinking Cap:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- بيد واحدة على رأس كل إذن «ابسط» برفق الجزء المنحنى في الحواف الخارجية لكلتا الأذنين في نفس الوقت. استمر كذلك إلى الأسفل واسحب برفق شحمة أذنك بعيداً عن راسك وكرر العملية 3 –4 مرات .
- يساعد التمرين على عدم الاكتراث بالأصوات المشتتة ومتابعة الأصوات المفيدة، مثل الحديث والموسيقى.
- **أهميته**: يزيد هذا التمرين من قدرة الاستماع، والذاكرة قصيرة المدى ومهارات التفكير المجرد.

تمرين النقاط الايجابية Poitive Points:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- توجد النقاط الإيجابية فوق كل حاجب وفي منتصف الطريق إلى خط انتهاء الشعر.
- ضع بشكل خفيف ثلاثة أصابع من كل يد على هذه النقاط. (بعض الناس عندما يحملون نقاطهم الخاصة، سيفضلون تقاطع أيديهم اليد اليمنى تسير إلى الجانب الأيسر من جبهته.
- أغلق عينيك واحمل النقاط بشكل خفيف خلال 4–10 مرات ببطء، وأكمل التنفس .
- يمكنك حمل نقاطك الخاصة بك أو يكون لك صديق يحملها لك.
- **أهميته**: ومن شأن لمس هذه النقاط أن ينقل استجابة الدماغ من الدماغ الأوسط إلى الفص الأمامي، مما يتيح استجابة أكثر عقلانية.

تمرين THE ROCKER :

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يجلس الطالب على سطح مبطّن (استخدام سجادة أو فوطة) على الأرض مع ثنى الركبة وقدميه معاً أمامه.
- يقوم الطالب بإرجاع رأسه مع وزنه على يديه والأوراك. يهزّ نفسه في دوائر صغيرة ذهاباً وإياباً، ويركز على انصهار التوتر في الفخذين وظهر الساقين.
- **أهميته**: هذا التمرين يزيد من سيل السائل المخي الشوكي، مما يؤدي إلى تحسين القدرة على التركيز والفهم.

تمرين Footflex:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- الطالب جالس، أرح الكاحل الأيمن على ركبتك اليسرى. ضع إحدى اليدين خلف ركبتك اليمنى في نهاية عضلة الساق واليد الأخرى على وتر العرقوب مباشرة خلف عظم الكاحل. أشر واثنِ قدمك خمس مرات أو أكثر بينما تحمل يديك بقوة في الوضعيتين.
- يضع الطالب قدميه على الأرضية، لاحظ كيف تشعر بساقيك قبل تكرار الحركة على كاحلك الأيسر على ركبتك اليمنى.
- **أهميته**: يعمل التمرين على استعادة الطول الطبيعي للأوتار في الساق ويعمل على زيادة القدرة على التوصل، والتركيز وإتمام المهام .

تمرين NERCK OLLS:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- الطالب يتنفس بعمق، ويعمل على استرخاء كتفيه وأسقط رأسه إلى الأمام. يغمض عينيه ببطء وبسهولة ويدير رأسه من جانب إلى آخر.
- في أي نقطة من التوتر، يعمل على استرخاء رأسه وهو يصنع دوائر صغيرة بأنفه والتنفس الكامل.
- يقوم الطالب بثلاثة حركات أو أكثر من جانب إلى جانب.
- **أهميته**: يحسّن هذا التمرين التنفس ويعمل على استرخاء الحبال الصوتية. ويساعد على تنمية جميع

أنواع التعبير اللفظي أو التفكير.

تمرين Energy yawn:

ويتم تنفيذ هذا التمرين وفق الخطوات الآتية:

- يفتح الطالب فمه للتثاؤب ويضغط برفق بأطراف أصابعه لكل يد ضد كل حركة صعبة يشعر بها.
- يقوم الطالب بإصدار صوت تثاؤب عميق ومريح برفق بعيدا أي توتر.
- يكرر الطالب التمرين 3-4 مرات.
- **أهميته:** أكثر من 50٪ من الترابطات العصبية من الدماغ إلى باقي أعضاء الجسم تمر عبر الفك حيث أن استرخاء هده المنطقة تزيد من الترابط .

تمرين تنشيط الذراع Arm activation:

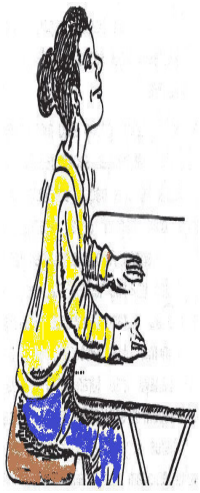
ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يبلغ الطالب بذراعه الأيمن مباشرة الحد الأقصى بالاتجاه العلوي.
- ثم يضع الطالب اليد اليسرى فوق عضلة ذراعه الأيمن فوق الإبط ويزفر ببطء من خلال فمه وهو يضغط برفق ذراعه الأيمن بشكل متساوي ضد يدك اليسرى لمدة 8 ثوان في اتجاه الأمام وهو يستنشق خلال إرخاء الضغط.
- يكرر الطالب هذه العملية عن طريق الزفير وهو يحرك يده اليسرى للضغط في ثلاثة اتجاهات أخرى: في اتجاه أذنه، بعيدا عن أذنه واتجاه الجدار الخلفي.
- تكرار السلسلة الكاملة للذراع الآخر.
- **أهميته:** تمرين تنشيط الذراع يمدّد عضلات الصدر العلوي والكتفين وينسق حركات الكتف وعضلات الذراع كما يحرر العقل لتسهيل الكتابة اليدوية والتهجئة والإملاء .

تمرين Energizer:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يجلس الطالب على كرسي أمام طاولة، مريحاً جبهته على الطاولة. ويضع كف يده على جانبي رأسه.
- يرفع رأسه ببطء حتى نقاط الذقن صعوداً بعيداً حتى تشعر بالراحة .
- التنفس يستنشق الطالب بعمق، وفي قاعدة عمودك الفقري ينبغي أن يبقى الطالب البدن والأكتاف مرتاحين.
- وهو يزفر، يبدأ تحريك رأسه باتجاه الطاولة وأنت تمدد مؤخرة رقبتك. أرح راسك على الطاولة أثناء الاسترخاء وتنفس بعمق. كرر الخطوتين 3 و4 مرات.
- **أهميته:** هذا التمرين يبقي عضلات الظهر قوية، والعمود الفقري مرناً ومسترخياً. وهذا التمرين يوفر التركيز والانتباه وهو مفيد بشكل خاص أثناء العمل على الحاسوب.



تمرين Double Doodle:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يرسم الطالب بكلتى يديه في الوقت ذاته وفي جميع الاتجاهات بحيث يحصل على رسوم متماثلة في جانبي السبورة أو الورقة (كأنها انعكاس صورة في المرآة.
- يمكن أن يرسم الطالب في الهواء أيضاً أو يقوم بتحريك يديه ورجليه مع استخدام أدوات حسية «شريط مثلاً».
- ينصح بتشجيع الطالب على وصف حركة يديه بالنسبة لجسمه مع تعزيز قيام الطالب بالعملية وليس ناتج الرسم.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية مهارات التآزر البصري الحركي وتحليل وتركيب الرموز المكتوبة والإملاء والرياضيات.

تمرين The Owl:

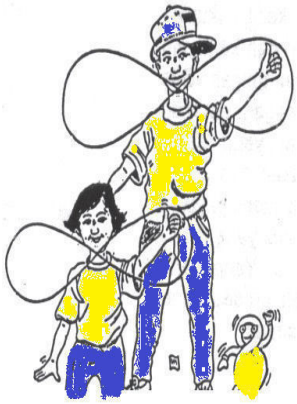
ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يحرك الطالب رأسه لينظر خلف كتفه ثم يستنشق بعمق وهو يضغط على عضلة أحد كتفيه بيده ثم يحرك رأسه باتجاه الكتف الآخر وعند تحريك الرأس يخرج الهواء ببطء مع ملامسة ذقنه لعظام الصدر ومع إصدار صوت (يشبه صوت البومة) هذه الحركة تقلل من توتر عضلات الرقبة نتيجة الجلوس لفترات طويلة.
- **أهميته**: يساعد التمرين على تنمية الاستيعاب السمعي والمحادثة وإعطاء تقارير شفهية والعمليات الحسابية والذاكرة (الإملاء، الأرقام) والعمل على الحاسب الآلي.

تمرين Lazy 8:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يرسم الطالب إشارة اللانهاية ∞ بحيث يبدأ من خط المنتصف متجهاً يميناً إلى الأعلى ثم الأسفل بحركة دائرية ماراً بخط المنتصف ثم الأعلى يساراً ثم الأسفل منتهياً في نقطة الوسط بحركة متصلة دون انقطاع ليشكل في النهاية ∞
- ومن المهم جداً أن تتبع العين حركة اليد أو القلم أثناء الرسم مع حركة بسيطة للرأس كما يمكن أن يصدر الطالب صوت همهمه (بإغلاق الفم وإصدار صوت) وذلك يساعد على الاسترخاء.
- **أهميته**: يساعد التمرين على تنمية مهارات التتبع أثناء القراءة والاستيعاب القرائي وفك الرموز المكتوبة (التهجئة الصحيحة).



تمرين Brain Button:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يضع الطالب إحدى يديه على بطنه (تحت السرة) بشكل أفقي ويدلك بيده الأخرى المنطقة أسفل عظم الترقوة بإصبع الإبهام وإصبعي السبابة والوسطى، أثناء ذلك يحرص الطالب على أن يتنفس بعمق وهو ينظر بعينيه فقط يميناً عند الشهيق ويساراً عند الزفير.
- يقوم الطالب بالتدليك لمدة 30 ث ثم يبدل يديه ويعيد الحركة ذاتها لينشط جزأي الدماغ.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية مهارات (تتبع العينان للكلمات بشكل صحيح أثناء القراءة والتآزر والتكامل الجسدي وتصحيح عكس الأحرف أو الأعداد وتركيب الكلمات).

تمرين Cross Crawl Sit-Ups:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يستلقي الطالب على ظهره على سطح طري ومريح، يرفع رأسه ويضع يديه خلف رأسه للدعم.
- يرفع الطالب ركبتيه ويبدأ بلمس ركبته اليمنى بمرفقه الأيسر ثم ركبته اليسرى بمرفقه الأيمن وهكذا كأنه يقود دراجة.
- يحرص الطالب على التنفس باستمرار أثناء القيام بهذه الحركة مع إبقاء الرقبة مسترخية.
- **أهميته:** يساعد التمرين على تنمية مهارات (القراءة «التحليل والتركيب» والإصغاء والحسابات الرياضية وآليات الإملاء والقراءة).

تمرين Hook-Up:

ويتم تنفيذ هذا التمرين بإتباع الخطوات التالية:

- يضع الطالب قدمه اليسرى فوق اليمنى، يمد ذراعيه أمامه واضعاً اليسرى فوق اليمنى ثم يشبك أصابع يديه ويقلب يديه المشبوكتين إلى الداخل ويقربهم إلى صدره.
- يمكن للطالب أن يغمض عينيه مع ضرورة التنفس بعمق والاسترخاء لمدة دقيقة، كما يمكن أن يضغط الطالب بلسانه على سقف حلقه عند الشهيق ويرخيه عند الزفير.

- عندما يكون الطالب مستعداً يفك قدميه ويضعهما بجانبه بعضهما البعض ثم يفك يديه واضعاً أصابع اليدين مقابل بعضهما البعض مع الاستمرار في التنفس بعمق لمدة دقيقة.
- يمكن للطالب أن يقوم بهذه الحركة واقفاً أو جالساً.
- **أهميته**: يساعد التمرين على تنمية مهارات الإصغاء والتحدث ومهارة أخذ الاختبار وتحديات مماثلة والعمل على الحاسب الآلي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة في هذا المحور باستعراض العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي بحثت في متغيرات الدراسة؛ وذلك لأجل الوصول إلى مجموعة من التعليقات التي توجزها الباحثة بعد عرضها للدراسات السابقة، واستخلاص ما أسفرت عنه من نتائج وأوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية.

قام **ميسكيل، شابيرو وريدلي (Maskell, Shapiro & Ridley, 2002)** بإجراء دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرف أثر استخدام رياضة الدماغ على المهارات الحركية لدى طلبة الصف الأول. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي تم اختيارهم عشوائياً. وتم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً على مجموعتين تجريبية احتوت على (21) طالباً وطالبة وضابطة احتوت على (21) طالباً وطالبة. ولقياس أثر استراتيجية التدريب القائمة على تمارين رياضة الدماغ على المهارات اليدوية للطلبة، تم استخدام اختبار المهارات الحركية اليدوية المطور قبل وبعد المشاركة في الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المتوسط الحسابي للطلبة على الاختبار البعدي بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية استراتيجية التدريب القائمة على تمارين رياضة الدماغ على المهارات اليدوية للطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أداء المجموعة التجريبية على قياس المتابعة.

كما أجرى **تونج (Teong, 2003)** دراسة في الصين. هدفت إلى تقصي أثر التدريب المعرفي على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (40)

تلميذاً قسمت في مجموعتين بالتساوي، هما: المجموعة الضابطة (ن=20) تلميذاً لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية (ن=20) تلميذاً تم تدريبها على استخدام استراتيجية التدريب المعرفي لمدة ثلاثة أسابيع. وأظهرت النتائج تحسن ملحوظ في حل المشكلات الرياضية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وقام **ثومبسون (Thompson, 2007)** بإجراء دراسة هدفت إلى فحص أثر أنشطة رياضة الدماغ على الأداء والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً اختيروا من الصف الدراسي الرابع الابتدائي ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الرياضيات من المدرسة الابتدائية لكرانبيري بالولايات المتحدة الأمريكية. حيث اشتركت المجموعة في أنشطة رياضة الدماغ لمدة (7 إلى 10) دقائق قبل كل حصة دراسية. وتضمّنت أدوات تجميع المعطيات مراجعة برانستون، واختبارات الانتقاء سكوت فورسمان واختبار القراءة ستار. تمّ استخدام مراجعة برانستون كاختبار قبلي وبعدي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي لقياس التحصيل في الرياضيات تعزى لأنشطة رياضة الدماغ.

وأجرت **تيلور (Taylor, 2009)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تعرف أثر استخدام تمارين رياضة الدماغ على التحصيل الأكاديمي في مبحث الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس وزعوا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة احتوت كل واحدة منهما على (10) طلبة. ولقياس أثر تمارين رياضة الدماغ على تحصيل الطلبة في الرياضيات، استخدم اختبار تحصيلي أجاب عليه الطلبة قبل وبعد المشاركة في الدراسة الحالية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على الاختبار البعدي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية تمارين رياضة الدماغ في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الخامس في الرياضيات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أداء المجموعة التجريبية على قياس المتابعة.

وأجرت **نوسبوم (Nussbaum, 2010)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تعرف أثر استخدام رياضة الدماغ كإستراتيجية تدريسية في الأداء والسلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف من الثاني وحتى السادس الأساسي تم اختيارهم عشوائياً بحيث مثل كل مستوى صفي شعبتين واحدة تجريبية دُرست باستخدام تمارين رياضة الدماغ المباحث الدراسية المختلفة وضابطة دُرست المحتوى الدراسي نفسه باستخدام الطريقة التدريسية الاعتيادية. ولقياس أثر تمارين رياضة الدماغ

على تحصيل الطلبة، تم استخدام اختبار تحصيلي في مهارات القراءة والرياضيات والعلوم أجاب عليه الطلبة قبل وبعد المشاركة في الدراسة الحالية. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابي لاستخدام تمارين رياضة الدماغ في تحسين أداء وسلوكيات الطلبة في المجموعة التجريبية، خاصة منخفضي التحصيل الأكاديمي في القراءة والرياضيات والعلوم.

وأجرى **الشريفين وفرح (2011)** دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على تمارين رياضة الدماغ في خفض مستوى اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى في الأردن، ووزعوا عشوائياً في مجموعتين، هما المجموعة الضابطة ودرست اعتيادياً والمجموعة التجريبية ودرست وفق تمارين رياضة الدماغ. وأظهرت النتائج أن مستوى اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد كان لدى أفراد المجموعة التجريبية أقل من أفراد المجموعة الضابطة، وبينت النتائج وجود فروق في مجالي نقص الانتباه والاندفاعية على المقياس ككل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي اتخذت من استراتيجية رياضة الدماغ أو الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات محورًا هامًا مع اختلاف المتغيرات التي ارتبطت بها،والعينة التي أجريت عليها، إلا أن البحوث والدراسات العلمية تمثل حلقة متصلة ببعضها البعض، وتهدف جميعها إلى توضيح أبعاد وجوانب خاصة بتلك المتغيرات، وبالنظر والتمعن في تلك الدراسات تلخص الباحثة أبرز الملاحظات الآتية:

1- أكدت بعض الدراسات على أهمية استراتيجية رياضة الدماغ وإنها ذات فاعلية في العملية التعليمية، كدراسة ثومبسون (Thompson, 2007)، ودراسة تيلور (Taylor, 2009)، ودراسة نوسبوم (Nussbaum, 2010) ، ودراسة الشريفين وفرح (2011).

2- أكدت الدراسات السابقة أنه يمكن تحسين صعوبات تعلم الرياضيات من خلال استراتيجيات تدريسية حديثة بعيدة عن المحاضرة والتلقين، وهذه الاستراتيجيات لابد من أن تساهم في تنمية قدرات المتعلم العقلية وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها ببعض المتغيرات وهي استراتيجية رياضة الدماغ، ومهارات الرياضيات، وذوي صعوبات التعلم

مثل دراسة (Maskell, Shapiro & Ridley, 2002) ودراسة ثومبسون (Thompson, 2007) ودراسة تيلور (Taylor, 2009) ودراسة نوسبوم (Nussbaum, 2010) ودراسة الشريفين وفرح (2011)

- اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة في جمع البيانات والمعلومات مثل دراسة تيلور (Taylor, 2009) ودراسة نوسبوم (Nussbaum, 2010)

أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

- الموضوع وهو أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أن الدراسة الحالية هدفت للكشف عن أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لذوي صعوبات التعلم.
- توفير إستراتيجية تعليمية حديثة لتحسين مهارات الرياضيات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أن هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال – في حدود علم الباحث – والتي تناولت أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في منطقة نجران في المملكة العربية السعودية.

جوانب الاستفادة:

أفادت الدراساتُ السابقة الباحثةَ في تحديد مشكله الدراسة، وصياغة الفرضيات، وكتابة مفاهيم الدراسة وتنظيمها، كما أفادت في اختيار أدوات الدراسة، والمنهج المستخدم والمعالجة الإحصائية وتحليل نتائج هذه الدراسة، كذلك الإفادة منها في الإحاطة بالإطار النظري لمتغيرات الدراسة، والتعرف على أهم المراجع والمصادر التي تحتاج إليها الدراسة، كما تمت الاستفادة من الأطر النظرية للدراسات السابقة بتدعيم الخلفية المعرفية للباحثة.

منهج الدراسة والإجراءات العملية:

منهج الدراسة وتصميمها:

تبنت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي **Quasi Experimental** نظرا لأنه الأنسب مع متغيرات البحث الحالي. حيث يعد المنهج شبه التجريبي أحد مناهج البحث التربوية التي تتطلب معرفة مقدار التغير في المتغير التابع نتيجة تأثير متغير مستقل عليه (العساف، 2001، ص 203) وذلك باستخدام تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين متكافئتين والذي يقوم على أساس العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي والآخر المتغير التابع؛ باستخدام قياس أثر فاعلية المتغير المستقل المتمثل في استراتيجية رياضة الدماغ على المتغير

التابع مهارات الرياضيات من خلال تشكيل مجموعتين، الأولى ضابطة تم تدريسها وفقاً للطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية تم تدريسها وفقاً لإستراتيجية رياضة الدماغ مع تطبيق اختبار مهارات الرياضيات قبلي وبعدي. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): تصميم الدراسة قبلي – بعدي لمجموعتين متكافئتين.

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة	قياس بعدي
G 1	O1	-	O2
G 2	O1	X	O2

وأشار مطاوع والخليفة (2014) أن الرموز السابقة التي وردت في الشكل (1) يقصد بها:

- **G1**: المجموعة الضابطة.
- **G2**: المجموعة التجريبية.
- **O1**: قياس قبلي.
- **O2**: قياس بعدي.
- -: بدون معالجة
- **X**: معالجة (استراتيجية رياضة الدماغ).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (10) تلميذات من تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات في الفصل الدراسي الأول 1438/ 1439هـ الموافق للعام الدراسي 2017/ 2018م تم اختيارهن من مدرستين، هما: مدرسة ابتدائية الثامنة للبنات (المجموعة الضابطة) ومدرسة ابتدائية الثالثة عشر للبنات (المجموعة التجريبية) في مدينة نجران في المملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهن بين (10–12) سنة، وتم تشخيصهن مسبقاً بناءاً على نتائج الاختبارات التشخيصية التحصيلية في الرياضيات المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1439هـ وحددن بالمستوى الفعلي الثاني. وبعد حصر العينة تم الحصول على موافقة أولياء أمور التلميذات لتطبيق الدراسة. وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية نظراً لتعاون إدارة المدرستين وأسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم مع الباحثة لتطبيق الدراسة. وتم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة (ن=5) تم تدريسها وفقاً للطريقة التقليدية، والثانية المجموعة التجريبية (ن=5) تم تدريسها وفقاً لإستراتيجية رياضة الدماغ.

أداة الدراسة: اختبار مهارات الرياضيات:

تم إعداد اختبار مهارات الرياضيات في مهارات الآتية: (مهارة قراءة الأعداد، مهارة كتابة الأعداد، مهارة مقارنة الأعداد، مهارة الجمع، مهارة الطرح) بعد تحديد المستوى الفعلي لأفراد عينة الدراسة، وبالاستناد إلى الاختبارات التشخيصية التحصيلية غير الرسمية في الرياضيات المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية

السعودية لقياس وتشخيص مهارات الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد تم التحقق من صدق الاختبار وثباته على النحو الأتي:

أولاً: الصدق:

قامت الباحثة بالتحقق من دلالات صدق الاختبار، باستخدام صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين تتألف من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة في جامعة نجران ومعلمات صعوبات التعلم ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم العام بمنطقة نجران. وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وانتماء الفقرات للمهارة التي وضعت فيها وللاختبار ككل، وسلامة الصياغة اللغوية والرياضية للأسئلة ووضوح المعنى. وعُنِيَت الباحثة بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وآخذها بعين الاعتبار. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (80٪) من المحكمين على أهمية التعديل. وأخرج الاختبار بصورته النهائية.

ثانياً: الثبات:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقتين، بعد تطبيقه على عينة اختيرت من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (20) تلميذة من تلميذات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات في مدينة نجران. واستخرجت معاملات الثبات بالطريقة الأولى: الاختبار وإعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات الكلي (0.78). والطريقة الثانية: تمت بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وبلغت قيمة الثبات الكلي للاختبار (0.85). وبذلك اعتبرت هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لغايات استخلاص نتائج الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار مان وتني «Mann- Whitney». وتم استخدام معادلة حساب حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للأسلوب الإحصائي مان وتني (Mann- Whitney): $(r = Z / \sqrt{n})$.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على «ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي»؟

لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند

مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للمجوعتين الضابطة والتجريبية لأبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للمجوعتين لأبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة قراءة الأعداد	الضابطة	5	.00	.000
	التجريبية	5	3.40	.894
مهارة كتابة الأعداد	الضابطة	5	.00	.000
	التجريبية	5	3.20	.837
مهارة مقارنة الأعداد	الضابطة	5	.20	.447
	التجريبية	5	3.80	.447
مهارة الجمع	الضابطة	5	1.00	.707
	التجريبية	5	3.20	.837
مهارة الطرح	الضابطة	5	.80	.837
	التجريبية	5	3.60	.548
الدرجة الكلية على المهارات	الضابطة	5	2.00	1.581
	التجريبية	5	17.20	1.483

يبين الجدول (2) وجود اختلاف بين درجات تلميذات عينة الدراسة (درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) في اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للمجوعتين الضابطة والتجريبية لمهارات الاختبار وعلى الدرجة الكلية للمهارات (الاختبار) وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الرتب بين درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات الرياضيات ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي. تم استخدام اختبار مان وتني «Mann- Whitney» لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات التلميذات على اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للمجوعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق استراتيجية رياضة الدماغ على أبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): نتائج اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين رتب درجات عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي.

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Uقيمة	مستوى الدلالة
مهارة قراءة الأعداد	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.005
	التجريبية	5	8.00	40.00		
مهارة كتابة الأعداد	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.005
	التجريبية	5	8.00	40.00		
مهارة مقارنة الأعداد	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.005
	التجريبية	5	8.00	40.00		
مهارة الجمع	الضابطة	5	3.10	15.50	.500	.010
	التجريبية	5	7.90	39.50		
مهارة الطرح	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.008
	التجريبية	5	8.00	40.00		
الدرجة الكلية على المهارات	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	.009
	التجريبية	5	8.00	40.00		

تشير نتائج اختبار مان وتني في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تلميذات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات الرياضيات ومهاراته الفرعية في القياس البعدي حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) على جميع مهارات الاختبار وعلى الاختبار ككل. لذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 =) بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات الرياضيات في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أظهرت نتائج هذا السؤال باستخدام اختبار مان وتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تلميذات صعوبات التعلم في الرياضيات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات الرياضيات ومهاراته الفرعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. مما يؤكد فاعلية استراتيجية التدريب القائمة على رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (Dennison & Dennison, 1994) من أهمية استراتيجية رياضة الدماغ حيث تتكون هذه الاستراتيجية التدريسية من العديد من الحركات التي تعمل على تنشيط الدماغ التي تعزز تكوين مجموعة من الأنماط العصابية مما يؤثر بدوره ايجابياً على تعلم المهارات الأكاديمية المختلفة

ومنها مهارات الرياضيات (مهارة قراءة الأعداد، مهارة كتابة الأعداد، مهارة مقارنة الأعداد، مهارة الجمع، مهارة الطرح). كما تعزى هذه النتيجة إلى دور رياضة الدماغ على التدخل المبكر ودمج حركات الجسم مع الذهن والتعلم من خلال سلسلة من التمرينات المصممة لمساعدة الأطفال على إحداث تنسيق بين أدمغتهم وأجسادهم بشكل متكامل، وإحداث توازن بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، وتحسين الذاكرة والمهارات الأكاديمية كمهارات الرياضيات والكتابة وحل الواجبات وتكوين العلاقات الجيدة مع المعلم والتلاميذ الآخرين (Brain Gym International, 2011). مما يشير إلى أن إيجاد مثل هذه الاستراتيجيات وتطبيقها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعد أمراً محبباً لما تؤديه من دور فعّال في تحسين بعض مهارات الرياضيات والذي يعزى لإستراتيجية تحسين التدريس، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

واتفقت النتيجة الحالية مع جميع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجية رياضة الدماغ في تنمية أو تحسين مختلف المهارات لدى الأطفال، كدراسة ميسكيل، وآخرون (Maskell, et al, 2002) التي بينت وجود أثر لاستخدام رياضة الدماغ في تحسين المهارات الحركية لدى طلبة الصف الأول. ودراسة ثومبسون (Thompson, 2007) التي بينت وجود أثر لأنشطة رياضة الدماغ في تحسين الأداء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الدراسي الرابع الابتدائي ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الرياضيات. وكذلك دراسة تيلور (Taylor, 2009) التي كشفت عن وجود أثر لاستخدام تمارين رياضة الدماغ على التحصيل الأكاديمي في مبحث الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس. وأيضاً دراسة نوسبوم (Nussbaum, 2010) التي دلت على وجود أثر لاستخدام رياضة الدماغ في تحسين الأداء في القراءة والكتابة والعلوم لدى طلبة الصفوف من الثاني وحتى السادس الابتدائي. وكذلك دراسة الشريفين وفرح (2011) التي كشفت عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على تمارين رياضة الدماغ في خفض مستوى اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى طلبة المرحلة الأساسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على «ما حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معادلة حساب حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي للأسلوب الإحصائي مان وتني (Mann- Whitney): ($r = Z / \sqrt{n}$) وقد صنف كوهين (1988) مستوى حجم الأثر إلى حجم الأثر للمتغير المستقل في التجربة على

النحو الآتي:

- صغير 2,0 = (d)
- متوسط 5,0 = (d)
- كبير 8,0 = (d) والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): حجم الأثر لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الرياضيات على القياس البعدي على المهارات وعلى الدرجة الكلية.

المهارات	عدد الأفراد = N	Z قيمة	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
مهارة قراءة الأعداد	10	2.825	0.89	مرتفع
مهارة كتابة الأعداد	10	2.805	0.88	مرتفع
مهارة مقارنة الأعداد	10	2.785	0.88	مرتفع
مهارة الجمع	10	2.562	0.81	مرتفع
مهارة الطرح	10	2.668	0.84	مرتفع
الدرجة الكلية على الاختبار	10	2.619	0.83	مرتفع

يبين الجدول (4) وجود أثر لإستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) حيث بلغت نسبة حجم الأثر على الأداة ككل (0.83) وبنسبة كبيرة.

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود أثر لإستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) حيث بلغت نسبة حجم الأثر على الأداة ككل (0.83) وبنسبة كبيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (Denison, 2010) من الدور الايجابي لرياضة الدماغ في زيادة الوعي لدى الطفل حول أهمية الحركة في النشاطات اليومية الروتينية وتحفيز ظهورها مما يسهم في تمكين الطفل من عمليات التعلم والوعي الذاتي الايجابي والاحتفاظ بالمعلومات والسلوك المتعلم. ويمكن عزو ذلك إلى أن وجود الأنشطة والتمارين القائمة على استراتيجية رياضة الدماغ التي كانت تتصف بأنها جذابة ومثيرة، والتي أدت بالتالي إلى تحسين مهارات الرياضيات لدى تلميذات (المجموعة التجريبية). كما أن الاستراتيجية التي تم إعدادها بما تحتويه من جلسات تشتمل على أنشطة وتدريبات كانت تتصف بأنها متسلسلة وجذابة ومشوقة وتثير انتباه التلميذات؛ مما يشير إلى أن إيجاد مثل هذه الاستراتيجيات وتطبيقها على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعد أمراً محبباً لما تؤديه من دور فعال في تحسين مهارات الرياضيات.

واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة ثومبسون (Thompson, 2007) التي أكدت وجود أثر لأنشطة رياضة الدماغ في تحسين الأداء

والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الرياضيات. وكذلك دراسة تيلور (Taylor, 2009) التي كشفت عن وجود أثر لاستخدام تمارين رياضة الدماغ على تحسين التحصيل الأكاديمي في مبحث الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس.

التوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج. يمكن التوصية بالأتي:

- ضرورة تركيز معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية رياضة الدماغ عند إعداد الدروس وتنفيذها وفي تعليم هؤلاء التلميذات المهارات الأكاديمية المختلفة ومنها مهارات الرياضيات.
- ضرورة العمل على توفير دليل خاص باستخدام استراتيجية رياضة الدماغ في جميع برامج صعوبات التعلم، مع مراعاة سهولة الاستخدام وفعالية الأداء.
- تبني وزارة التعليم برنامج تدريبي شامل لتدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية رياضة الدماغ في تعليم المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

إبراهيم، مجدي (2008). *تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

باهي، مصطفى؛ والأزهري، منى (2015). معجم المصطلحات التربوية: التربية العامة – التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البطاينة، أسامه؛ والرشدان، مالك؛ والسبايله، عبد الكريم؛ والخطاطبة، عبد المجيد (2015). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة (ط.5)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلوشي، عواطف (2014). *برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية*. القاهرة: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حمادنة، برهان (2017). *المدخل المفاهيمي إلى صعوبات التعلم ودور المعلم والأسرة*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

حمادنة، برهان؛ وعاصي، خالد؛ وعاتي، إسماعيل (2017). *الخطة التربوية الفردية في صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. الرياض: دار الرشد ناشرون.

حمد، عبدالرحمن رفاعي (2015). *استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التواصل الرياضي والميل نحو المادة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (2005). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

رومية، جلال (2007). *فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الأزهر: غزة.

الزيات، فتحي (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سلامة، أحمد (2007). ما رأي وزير المعارف، مقالة في ملتقى التخطيط والتطوير التربوي، متوفرة على الموقع: http://www.Taqweer.Com/vb/archive/inex.Php/t1368.htm

سليمان، محمد سيد سعيد (2017). أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، 57، 50- 77.

الشريفين، أحمد؛ وفرح، عدنان (2011). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 23، 125-176.

الشهراني، نورة (2014). *أثر استراتيجية تعليم الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه نجران: المملكة العربية السعودية.

صالح، محمود؛ وعزمي، نبيل؛ ومحمد، فارعة (2011). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر*، 173، 151-167.

عتوم، نعيم؛ وخليل، ياسر؛ والصمادي، علي (2016). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 69، 169-184.

العساف، صالح بن حمد (2001). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط2) الرياض: مكتبة العبيكان.

عقيلان، إبراهيم (2002). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها(ط2)*. عمان: دار المسيرة.

القريطي، أمين (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى؛ والجواله، فؤاد (2012). *صعوبات التعلم/ رؤية تطبيقية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المطرفي، غازي (2014). فاعلية استراتيجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (1) علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 99(1)، 125-240.

ميقا، ماجدة (2009). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعه طيبة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*، الإصدار الأول.

الوقفي، راضي (2009). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

Ardila, A.,&Rosselli, M. (2002). Acalculia and dyscalculia. *Neuropsychology Review*,12 (4), 179-231.

Baltes, P., Staudinger, U., Lindenberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.

Belleville, S. (2008). Cognitive training for persons with mild cognitive impairment. *International Psycho geriatrics***,** 20, 57-66.

Brain Gym International.(2011). E*du-K Style ide: The Style and Standards of Educational Kinesiology*. Ventura, California, U.S.A.

Coughlin, J., & Montague, M. (2010). The effects of cognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of adolescents with spina bifida. *Journal of Special Education***,** 45(3), 171-183.

Cox, Helen K. and Blaine Patino. (1994). Alternative Health Care, Space Age Interpretations of Age-Old Truths, [Place of publication not identified]: M. Press. pg 139

Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1994). *Brain Gym teacher's edition–-Revised*. Ventura, CA: Edu-Kinesthetics.

Dennison, P., & Dennison, G. (2010). *Brain Gym: Teacher's Edition*. 3th ed.. Edu Kinesthetics.

Dennison. P.& Dennison, G.(2004). *Brain Gym: Teacher's Edition Ventura*, CA: Edu-kinesthetice.

Geary, D. C. (2006). *Dyscalculia at an early age: Characteristics and potential influence on socioemotional development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Available at. www.child-encyclopedia.com/documents/GearyANGxp.pdf. Localised 2010.05.20

Hallahan, D.P., & Mock, D.R. (2003***).*** *A brief history of the field of learning disabilities*. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp. 16—29). New York: Guilford Press.

Hamadneh, B., Hamad, H., & Al-azzam, M. (2016). The Impact of Applying Computer-Based Training Strategy upon Developing the Skill of Solving Mathematical Word Problem among Students with Learning Disabilities. *International Research in Education***,** 4 (1), 149-158.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). *Met a cognition and children's writing***.** New York: Routledge. http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/55/1/012017/pdf

Hugdahl, K. & Westerhausen, R. (2010). *The Two Halves of the Brain Information Processing in the Cerebral Hemispheres***.** Cambridge, Mass: MIT.

Maskell, B., Shapiro, D., & Ridley, C. (2002). Effects of Brain Gym on Overhand Throwing in First Grade Students: A Preliminary Investigation. *Physical Educator***,**61 (1), 13-27.

Nussbaum, S.(2010). *The Effects of "Brain Gym" as a General Education Intervention: Improving Academic Performance and Behaviors*. Unpublished PhD Dissertation, North central University: USA.

Schmiedek, F., Lövdén, M., & Linden berger, U. (2010). Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: findings from the COGITO study**.** *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2(27), 1-10.

Taylor, A.(2009). *A Study of the Effects **of** Brain Gym Exercises on the Achievement Scores of Fifth-Grade Students***.** Unpublished PhD Dissertation, The University of Memphis: USA.

Teong, S. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 46-55.

Thompson, H.(2007).*Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders reeding comprehension achievement*. Ed.D. dissertation, ProQuest Dissertations Publishing. 3272811. Walden University, United states-Minnesota.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (12)، ص ص 113 - 144، الرياض (2020م/ 1441هـ)

درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

د. محمد علي السوالمه[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، والتعرف على الفروق في درجة أهمية الحاجات التدريبية تبعا لمتغيرات: جنس المعلم، والمستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة المختارة عشوائيا من (62) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في مدينتي عجلون وإربد خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/ 2018. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لتقصي درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، تم تطبيقه على جميع أفراد عينة الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الحاجات التدريبية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة بين المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة. وتم تقديم مجموعة من التوصيات من أبرزها الاستفادة من النتائج من خلال التركيز على الحاجات في بناء البرامج التدريبية لتطوير أداء هذه الفئة من الأطفال، وضرورة تضمين برامج التدخل المبكر لهذه الفئة من الأطفال للحاجات في مختلف المجالات، والتركيز على تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة المهارات التي يحتاجونها في مختلف المجالات، وتوفير برامج لمعلمي التربية الخاصة ولأسر ذوي الإعاقة عن خصائص وحاجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، الأطفال ذوو الإعاقات المتعددة، مراكز التربية الخاصة، معلمو التربية الخاصة.

Degree of Importance of Training Needs for Children With Multiple Disabilities in Special Education Centers in Jordan From The point of View of Special Education Teachers

Dr. Mohammad Ali. AL-Swalmeh[1]

Abstract: The purpose of the current study was to investigate the degree of importance of training needs for children with multiple disabilities in special education centers in jordan from the point of view of special education teachers, and to find out the differences between the training needs depending on the variables of gender, educational level, and teaching experiences. The sample of the study consisted of (62) teachers of special education in the cities of Ajloun and Irbid during the first semester (2017/2018). To achieve the objective of the study, a scale of importance of training needs was constructed. After verifying the validity and stability of the scale, it was applied to all members of the study sample. The results of the study indicated that the importance of training needs for children with multiple disabilities from the teachers' perspective was high for each dimension of the scale and for the scale as a whole. The results indicated that there are no statistically significant differences in the importance of the training needs of children with multiple disabilities among teachers due to gender variables, educational level and number of years of experience. A number of recommendations have been presented, including the needs to build training programs to improve the performance of this group of children, to organize early intervention programs for this group of children for needs in various fields, to focus on the education of children with disabilities, and to provide programs for special education teachers and families with disabilities about the characteristics and needs of children with multiple disabilities.

Keywords: training needs, children with multiple disabilities, special education centers, special education teachers.

---

(1) أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

البريد الإلكتروني: Mohammedalswalmeh@yahoo.com

(1) Assistant Professor, Department Of Educational Science, Ajloun University College, Al- Balqa' Applied University, Jordan.

E-mail: Mohammedalswalmeh@yahoo.com

المقدمة:

ما زالت التربية الخاصة ميدانا واسعا يسعى إلى تقديم خدمات تعليمية، وتربوية متنوعة تلبي الاحتياجات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يتناسب مع طبيعة الإعاقات التي يعانون منها. وتتضمن التربية الخاصة تدريسا خاصا يهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال الذين يتعذر تعليمهم من خلال المنهج التقليدي (الخطيب والحديدي، 2013)، ويندرج تحت مظلة التربية الخاصة العديد من الفئات؛ كالاضطرابات العقلية والنمائية، وصعوبات التعلم، والإعاقات الصحية والجسمية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطرابات التواصل، والإعاقات الشديدة والمتعددة، والتوحد، والموهبة والتفوق، وتقدم التربية الخاصة خدمات ذات جودة ونوعية بشكل متكامل للأطفال الذين يندرجون تحتها بصورة تكفل لهم تحقيق أقصى درجة ممكنة من التقدم والتحسن في الجانب الأسري والمجتمعي من قبل معلمين على درجة من الكفاءة والتدريب يمكنهم من تقديم تلك الخدمات، فمعلمو التربية الخاصة يقومون بأدوار متعددة من خلال اكتسابهم للمعارف والخبرات اللازمة للعمل بفاعلية مع الأطفال الذين يصنفون ضمن فئات التربية الخاصة (البطاينة، 2007).

وتتزايد الحاجة إلى برامج وخدمات ذات مواصفات خاصة بالأطفال ذوي الإعاقات المتعددة لا تقل أهمية عن تلك المقدمة للعاديين ولذوي الإعاقة الآخرين، وانطلاقا من أهمية تلبية الحاجات الخاصة التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، وما تتطلبه من استراتيجيات تعليمية وتربوية تساعد هؤلاء الأطفال في تحقيق مستوى مقبول من الاستقلالية والعيش الكريم، ونتيجة للتطورات السريعة التي يشهدها ميدان التربية الخاصة فقد أصبحت العوامل المؤثرة على التعليم محور اهتمام المعلمين والمهنيين والمختصين الذين يشتركون المهمات والمسؤوليات الهادفة إلى مساعدة الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في التعليم والتدريب والتأهيل.

وبناء على ما سبق فان معرفة الحاجات والخدمات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملون معهم يساعد في تحديد نوعية الخدمات والبرامج التي يجب أن تقدم لهم، والعمل على تنميتها والارتقاء بها.

مشكلة الدراسة:

لكل طفل من الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة حاجاته التي يمتاز بها عن الآخرين شأنه في ذلك شأن الأطفال العاديين وشأن الآخرين من ذوي الإعاقة، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يشتركون بمجموعة من الحاجات في المجال التواصلي والسلوكي والاجتماعي والتكيفي والتي ترتبط ارتباطا قويا ومباشرا بالمشكلات

التي يعاني منها هؤلاء الأطفال والتي لا تؤثر عليهم فقط وإنما تؤثر أيضا على أسرهم، لذا كان لا بد من الوقوف عليها وطرحها، وحيث إن معلمي التربية الخاصة هم العاملون مع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في مراكزهم ومؤسساتهم المختلفة نجد أنهم بالإضافة إلى أسرهم هم الأقدر على تحديد تلك الحاجات والاستجابة لها، بغية توفيرها والارتقاء بنوعيتها إلى الحد الأقصى الممكن مما ينعكس إيجابا على الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وعلى أسرهم؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتحديد أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة من وجهة نظر معلميهم.

ويشير كل من هورن وكانغ (Horn & Kang, 2012) إلى أن الأطفال من ذوي الإعاقات المتعددة لديهم تحديات واحتياجات فريدة، فالكثير من هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات بالغة في توصيل رغباتهم واحتياجاتهم، والتحرك في بيئاتهم والاشتراك مع الآخرين، ولديهم صعوبة في تعلم المفاهيم والأفكار البسيطة، لذا يجب على المختصين والأسر العمل معا لدعم الطفل ذو الإعاقات المتعددة كي يصبح مشاركا نشطا في جميع جوانب حياته وأن يحظى بحياة ذات جودة، ويشير روجرز وجونسون (Rogers & Johnson, 2018) إلى زيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة الذين يتلقون التعليم في الصفوف العادية لذلك من الضروري أن يكتسب المعلمون الممارسات الشاملة الفعالة لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة المدمجين في الصفوف العادية. ويذكر كل من هوانج وكاو (Hoang & cao, 2016) إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة منها عدم استخدامهم لنظام تواصل فعال، ومنهج غر مناسب من قبل الآباء والأمهات في رعاية الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، وضعف التعاون والشراكة من قبل المختصين.

ومن خلال الاطلاع على دراسة راتو وآخرون (Ratto et al, 2016)، ودراسة القريني (Alquraini, 2017)، ودراسة العوضي (2017)، ودراسة بريكي وآخرون (Brekke et al, 2017) التي اهتمت بالكشف عن احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة لغرض تحسينها تأتي هذه الدراسة لغايات تحديد حاجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة إذ يشير داونغ (Downing, 2001) إلى أهمية تلبية حاجات الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة وخصوصا في المجال التواصلي وضرورة التعرف على وسائل التواصل التي يستخدمها الطالب ذو الإعاقات المتعددة وتعزيزها لتشجيع التفاعل الاجتماعي لديه، وتبادل المعلومات والأفكار مع الآخرين، كما تؤكد العديد من الدراسات والأبحاث على ضرورة مراعاة

قدرات وحاجات الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة عند دمجهم مع أقرانهم العاديين، لذلك قد يدمجون جزء من الوقت في الصفوف العادية، وبعدها يتم تعليمهم في بيئات ملائمة كالصفوف الملحقة بالمدارس العادية أو غرف المصادر (Collins, 2007).

ونظرا للشح الكبير في الدراسات والأدبيات العلمية التي تناولت موضوعات ذوي الإعاقات المتعددة في العالم العربي، ولعل السبب في هذه الندرة يعود إلى حداثة تعليم وإدماج فئة الإعاقات المتعددة، والاهتمام بحاجاتهم وخدماتهم المختلفة، وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة والشروع في أهمية تحديد الحاجات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، كما تبرز مشكلة الدراسة بعدم وجود خدمات وبرامج التربية الخاصة للأطفال ذوو الإعاقات المتعددة، أو وجودها ولكن بشكل غير فعال، لذا رأى الباحث أن معرفة الحاجات لهذه الفئة وتحديد أهميتها من قبل معلميهم سيساعد في تشخيص الواقع، والتعرف على الجوانب الايجابية في الخدمات المقدمة، والاستفادة من النتائج في المستقبل.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير جنس المعلم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة المعلم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

2- معرفة الفروق في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من

وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومستواه التعليمي، وعدد سنوات خبرته.

أهمية الدراسة:

نظراً لكون فئة ذوي الإعاقات المتعددة من الفئات التي لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل المختصين والمهتمين، وكانت من أكثر فئات الإعاقة التي عانت من التهميش والنسيان ولم تحظ بالبرامج التدريبية والعلاجية والإرشادية والتوعوية الملائمة، جاءت فكرة هذه الدراسة من خلال تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لهذه الفئة في مختلف المجالات للتخفيف من مظاهر العجز لديها، حيث نجد دراسات قليلة جدا تناولت الموضوعات ذات العلاقة بالإعاقات المتعددة. وبناء على ما سبق يلخص الباحث أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- كونها تبحث في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حيث توفر أدبا تربويا للباحثين والمهتمين بهذه الموضوعات.

2- تكشف عن درجة أهمية الحاجات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتي تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومستواه التعليمي، وعدد سنوات خبرته.

ثانيا: الأهمية العملية:

1- تقديم مرجع لأهم الحاجات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المجالات التواصلية والاجتماعية والتكيفية والسلوكية.

2- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تربوية وتدريبية متخصصة تلائم واقع حاجات هذه الفئة من الأطفال.

3- تقديم مقياس للمكتبة العربية للكشف عن الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

4- تعتبر هذه الدراسة - في حدود علم الباحث - أول دراسة تعنى بتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لفئة ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

5- زيادة الوعي بالأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وحاجاتهم التدريبية.

6- إثراء البحث العلمي في مجال ذوي الإعاقات المتعددة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مراكز مدينتي عجلون وإربد.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2017/ 2018.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على معلمي مراكز التربية الخاصة في مدينتي عجلون وإربد والمكونة من (62) معلما ومعلمة.

الحدود الموضوعية: تمثلت هذه الحدود بالقيام بإجراء دراسة حول الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، من خلال استجابتهم على فقرات مقياس الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال، إذ تعد درجاتهم الكلية على المقياس مؤشرا لما يمتلكونه من مهارات تعبر عن الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. وفي ضوء هذه الحدود المتنوعة لا يمكن تعميم نتائج الدراسة إلا على أفراد يتمتعون بنفس خصائص أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الحاجات التدريبية: وهي مجموعة شاملة من المتطلبات والمهارات في مختلف المجالات والتي يحتاج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة إلى اكتسابها وممارستها. وإجرائيا تعرف بأنها الدرجة الكلية التي يقدرها المعلمون على مقياس درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة المعد من قبل الباحث.

الأطفال ذوو الإعاقات المتعددة: هم الأطفال الذين يعانون من أكثر من إعاقة في نفس الوقت كالإعاقة العقلية والحركية، أو الإعاقة السمعية والبصرية، أو الإعاقة العقلية والتوحد ويحتاجون إلى مساعدة مكثفة في جميع المجالات (القمش، 2011)، وإجرائيا يعرف الأطفال ذوو الإعاقات المتعددة بأنهم الأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل رسمي بأن لديهم إعاقات متعددة من قبل مراكز التشخيص المعتمدة لدى وزارتي الصحة والتنمية الاجتماعية، والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي إربد وعجلون.

معلمو التربية الخاصة: هم المعلمون والمعلمات العاملون في مراكز التربية الخاصة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية وعدد سنوات خبرتهم، والذين يقومون بتدريس الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد الإعاقات الشديدة والمتعددة واحدة من أكثر الإعاقات التي لها تأثيرات متفاوتة على النمو، وتحتاج إلى تحديات وجهود كبيرة من المختصين في التربية الخاصة، والمعلمين، وأولياء الأمور. وتعتبر الإعاقات الشديدة والمتعددة من الإعاقات قليلة الحدوث، ومعظم البرامج التي تقدم لهذه الفئة خصوصا في الوطن العربي هي خدمات تركز على الرعاية، وتقدم في مراكز داخلية، ومعظم البرامج تفتقر إلى التخطيط والكوادر المؤهلة القادرة على تقديم خدمات ذات نوعية جيدة، ونتيجة

لتدني مستوى الخدمات العلاجية فالكثير من الحالات تسير نحو التدهور، وربما تنتهي بالوفاة المبكرة الناتجة عن النقص الحاد في البرامج العلاجية والخدمات المساندة. ويعرف المركز الوطني للأطفال والشباب المعاقين (NICHCY, 2004) الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة بأنهم أولئك الأفراد الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، والمصنفين بأنهم ذوو إعاقات متعددة، والذين يحتاجون إلى خدمات دعم ومساندة كبيرة في جميع الأنشطة الحياتية، مما يتطلب مشاركتهم ودمجهم في الأنشطة المحلية داخل مجتمعاتهم، والاستمتاع والمشاركة في الحياة مع الأفراد العاديين المحيطين بهم، إلا أنهم يعانون من صعوبات متكررة في الحركة، وإعاقات حسية ومشكلات تواصلية وانفعالية (القمش، 2011).

ويعرف (القريني، 2013) الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة بأنهم الأفراد لديهم إعاقتين أو أكثر من الإعاقات المختلفة كالإعاقة الفكرية والإعاقة البصرية، أو الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية، أو الإعاقة الفكرية والإعاقة الجسدية، والتي تسبب لهم احتياجات تربوية شديدة، الأمر الذي يتطلب دعما مكثفا لا يمكن تقديمه من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة لنوع واحد من الإعاقة. ويرى الباحث بأن الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة هم الأفراد الذين يعانون من أكثر من إعاقة في نفس الوقت تحد من مقدرتهم على القيام بأدوارهم الحياتية بالشكل المطلوب، ويحتاجون إلى خدمات دعم ومساندة كبيرة جدا في جميع الأنشطة الحياتية مثل التواصل، والتعلم، والعناية بالذات، والعيش المستقل، بهدف الوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم كي يعتمدوا على أنفسهم، ويحققوا الاندماج في مجتمعاتهم قدر الإمكان.

ومن الحقائق المهمة عن الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة أنهم يحتاجون لدعم شامل طوال حياتهم، وغالباً ما يعانون من إعاقات متعددة من المستوى الشديد، ويستخدم معظمهم أنماطا بديلة للتواصل والحركة، وربما يصعب تقدير قدراتهم العقلية بسبب عجزهم عن التواصل، ويتلقون تعليمهم وتدريبهم في مؤسسات خاصة معزولة (الخطيب، 2016).

وتختلف حاجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة عن حاجات الأطفال العاديين وعن حاجات الأطفال ذوي الإعاقة الواحدة وإن كانوا يشتركون في مجموعة من الحاجات كالحاجات الفسيولوجية التي تشمل الطعام والنوم، والحاجة إلى الحب والانتماء وبناء علاقات مع الآخرين، والشعور بالأمن والتحرر من الخوف، وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات وهي أقصى ما يريد الإنسان أن يبلغه من الحاجات، كما أن افتقار ذوي الإعاقات المتعددة إلى كثير من الحاجات سيؤثر على مستوى تكيفهم الشخصي والاجتماعي والجسمي والانفعالي والتربوي

(العتيبي والشلوي، 2016)، وعند الحديث عن الحاجات اللازمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة فإن أول تلك الحاجات هي الحاجات الشخصية والجسمية، حيث يحتاج هؤلاء إلى مساعدة كبيرة في التنقل والحركة، كما أن القصور في المهارات الحركية لديهم يؤدي إلى القصور في مهارات العناية بالذات، كما أن بعضهم بحاجة إلى رعاية طبية متواصلة تتمثل بالفحص الدوري، وتوفير الخدمات والأجهزة المساندة. ومن الحاجات المهمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة التي تعتمد عليها الحاجات الأخرى هي النمو الجسمي الذي يتمثل في الحاجة إلى الغذاء الصحي المناسب الذي يساعد في القدرة على تأدية المهام الأدائية والحركية والنفسية بصورة جيدة (أحمد ووهب وأحمد، 2012)، ومن الحاجات الأخرى ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة لذوي الإعاقات المتعددة الحاجات الانفعالية التي تسهم في التكيف النفسي والاجتماعي لهم وتتمثل في الاستقلالية والحرية وتقدير الذات، والحاجة إلى الحب والحنان، ويلعب الأفراد المحيطين بهم دورا كبير في تحقيق الحاجات الانفعالية لهم من خلال إكسابهم الأمان والثقة، مما ينعكس إيجابا على تقديرهم لذاتهم، كما أن المعلمين يقومون بتعديل سلوكات هؤلاء الأطفال للوصول بهم إلى درجة مقاربة للأفراد العاديين من حيث انفعالاتهم ومشاعرهم (يحيى، 2013). ويحتاج ذوي الإعاقات المتعددة أيضا إلى الحاجات المعرفية والمتمثلة بالحاجة إلى الاستطلاع، والاكتشاف، وتنمية مهارات التفكير إلى الحد الذي يسمح لهم بتأدية النشاطات والمشاركة مع الآخرين (أحمد ووهب وأحمد، 2012).

والأطفال ذوو الإعاقات الشديدة والمتعددة غالبا ما تكون لديهم درجات شديدة من التأخر المعرفي مصحوبة بمشكلات أخرى، فقد يعاني هؤلاء الأطفال من اعتلالات عظمية أو صحية، أو من اعتلالات بصرية، أو سمعية، أو كلامية، وهم قد يستخدمون سلوكا غير مألوف للتعبير عن حاجة أساسية أو رغبة ما، ولأن هؤلاء الأطفال لديهم حاجات خاصة عديدة، فإن عددا كبيرا من المعلمين العاديين يعبر عن تخوفه من دمجهم في صفوفهم (Jones & Carlier, 1995). وربما يكون هذا التخوف واقعي من قبل المعلمين، فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى وقت غير عادي على حساب الطلبة غير المعوقين، لذا يعتبر توفير بيئة تربوية غير مقيدة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة أمرا صعبا في كثير من الأحيان (Schaffner & Buswell, 1991). وبالرغم من ذلك يستطيع الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة الإفادة من البرامج التي تزيد من فرص تفاعلهم النوعي مع زملائهم العاديين (Smith, 2007). ومن الصعوبة إتاحة فرص الاندماج لهم دون تبني نموذج العمل بروح الفريق الواحد فالدمج وسيلة لا

غاية (Jones and Carlier, 1995).

وتكمن أهمية الاهتمام بحاجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من أجل زيادة دافعيتهم، وتحفيزهم لتحقيق النمو الذاتي، وذلك من خلال تكوين مفهوم ايجابي عن ذواتهم، والقدرة على التفكير والتصرف السليم مع ما يواجهون من مواقف ومشكلات في البيئة والمحيط، ومساعدتهم في الاندماج إلى أقصى حد ممكن (أحمد ووهب وأحمد، 2012).

ونظرا لتعدد ولتعقيد الحاجات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة تأتي أهمية استقصاء الحاجات التدريبية اللازمة لهم في المجالات التواصلية والسلوكية والاجتماعية، وربما يواجه معلمو التربية الخاصة العاملين مع هذه الفئات تحديات كبيرة في تلبية حاجاتهم في مؤسساتهم ومراكزهم، مما يقتضي قيامهم بتحديد أهمية هذه الحاجات، لتقديم المستويات اللازمة من التدخل المطلوب لتعليم وتدريب هذه الفئة من الأطفال، لذا ركز الباحث على تحديد أهم الحاجات التدريبية اللازمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلميهم.

وبالنظر إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت ذوي الإعاقات المتعددة وحاجاتهم ومن خلال إطلاع الباحث على الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وحاجاتهم، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع خاصة على الصعيد العربي، فقد أجرت القحطاني (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدخل مبكر في الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. قد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال (إناث) من ذوات الإعاقات المتعددة (إعاقة عقلية وشلل دماغي) تراوحت أعمارهن ما بين (4–6) سنوات، وبعد إجراء المجانسة بين أفراد العينة طبقت الباحثة برنامج التدخل المبكر على أفراد العينة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي مستخدمة القياسين القبلي والبعدي، حيث يعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل ويعد الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) بمثابة المتغير التابع. واستغرق تطبيق البرنامج (60) يوماً، تم تطبيقه على أفراد العينة بواقع أربع ساعات أسبوعياً، ثم أعيد تطبيق الاختبار التتبعي بفارق (30) يوماً بعد انتهاء البرنامج. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدخل مبكر وإعداد مقياس الانتباه المشترك ومقياس المهارات اللغوية والذي تمثل في (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدى على مقياس المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي. كما أسفرت النتائج عن فعالية برنامج التدخل المبكر في تحسين مهارة الانتباه المشترك لدى أفراد العينة.

وأجرى القريني (2017) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام أداة تكونت من (26) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (153) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن العوامل المؤثرة في مستوى تدني الخدمات الانتقالية تتمثل في ضعف برامج التطوير المهني للخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية لدى معلمي التربية الخاصة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحديد العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وفقا لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية، وأجرى المالكي (2017) دراسة بهدف الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية وما بعدها للشباب من ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة كيفية تقديم الخدمات لهذه الفئة، وتكونت عينة الدراسة من (106) من معلمي التربية الخاصة العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة، وأظهرت النتائج أن جميع أبعاد الدراسة تشير إلى مستوى من التوافق (يتراوح بين إتقان إلى إتقان إلى حد ما) في تقديم الخدمات الانتقالية للشباب من ذوي الإعاقات المتعددة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين في الخدمات الانتقالية للمرحلة الثانوية وما بعدها تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤسسة التعليمية، والمنطقة التعليمية، والخبرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

كما أجرى القريني (Alquraini, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (128) فرداً (82) معلمة و(76) معلمة في المعاهد الخاصة التي تقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن واقع تقديم مهارات تقرير المصير لهؤلاء ما زال متوسطا نسبيا، كما أعطت عينة هذه الدراسة أهمية مرتفعة لتقديم مهارات تقرير المصير لهؤلاء التلاميذ ضمن برامجهم التربوية الفردية، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تبعا لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على ورش عملية ودورات تدريبية، او مقررات دراسية ذات علاقة بتقرير المصير، وعدد

الطلاب في الصف الدراسي.

وأجرى العتيبي والشلوي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات دمج متعددي الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة، وتم اختيار (80) معلما و(71) معلمة، وتم إعداد استبانة خاصة لمعرفة معوقات دمج متعددي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وأظهرت النتائج أن من أهم معوقات دمج متعددي الإعاقة في مدارس التعليم العام تعود لبعد المعوقات المرتبطة بالخدمات المساندة، ومن ثم المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، ومن ثم المعوقات المرتبطة بالبيئة المكانية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لمتغيرات الجنس والتخصص للمعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في البعد المرتبط بالبيئة التعليمية تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة المعلم، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المرتبطة بالخدمات المساندة والبيئة المكانية تعود لاختلاف مكان عمل المعلم.

وأجرى هوانج وكاو (Hoang & Cao, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التعليم والرعاية النوعية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في فيتنام، وتكونت العينة من (33) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 5-13 سنة، وتم تطبيق استبيان على (33) معلما، وأظهرت النتائج أن من أكثر الصعوبات التي تواجه جميع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة هي عدم وجود نظام للتواصل الفعال معهم، وعدم ملائمة منهج الآباء والأمهات في تعليم ورعاية الأطفال ذوو الإعاقات المتعددة، وضعف التعاون والشراكة بين المختصين.

وأجرى لي ولاي (Lee & Li, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام منهج البيئة متعددة الحواس مع الأنشطة الموسيقية في تطوير المشاعر الايجابية وغيرها من مجالات النمو للأطفال ذوو الإعاقات المتعددة، وتم اختيار طفل عمره (3) سنوات لديه إعاقات متعددة، واستمرت الدراسة لمدة (12) أسبوعا، مدة كل جلسة (50) دقيقة، واستخدمت الأساليب الكمية والنوعية لتقييم النتائج، وأظهرت النتائج وجود تأثير ايجابي لاستخدام الأنشطة الموسيقية على زيادة المشاعر الايجابية للمشارك في البيئة متعددة الحواس، بالإضافة إلى ذلك تم الكشف عن تحسن مهارات التواصل لدى المشاركين، والتفاعل الاجتماعي مع الأقران، ومستوى الذكاء عند تقييم الجلسات.

وأجرى كل من مالون وسابنلي وتيولس (Malone, Sabienly & Tullis, 2015) دراسة هدفت لاستخدام نظرة العين في تحديد المعززات الملائمة لثلاثة أفراد من ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة، وتم

استخدام مدة نظر العين لتحديد المعززات، وأظهرت النتائج أن استخدام طريقة نظرة العين كانت ناجحة في تحديد المعززات للأفراد ذوي الإعاقات المشددة والمتعددة.

كما أجرى العتيبي والسرطاوي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها متعددو الإعاقة وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة لهم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان قائمة الخدمات المساندة والتي اشتملت على محوري مساندة الطفل وخدمات دعم ومساعدة الأسرة، وبلغت العينة (106) من أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي الإعاقة المسجلين في معاهد ومراكز التربية الخاصة الحكومية التي تقدم خدماتها للأفراد متعددي الإعاقة في مدينة الرياض منهم (83) أبا وأما، و(23) معلما، وكانت نتيجة الدراسة أن أولياء الأمور والمعلمين عبروا عن حاجة الأطفال متعددي الإعاقة وأسرهم إلى مختلف الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات المساندة، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال ولأسرهم، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور ما بين عدم تلقي أية خدمات على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ونادرا ما أشاروا إلى أنهم يتلقون الخدمات بدرجة كافية، في حين توزعت تقديرات المعلمين ما بين تلقي الخدمة بشكل كاف وتلقي خدمة كافية، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أنهم لا يتلقون خدمة على الإطلاق، وقد ظهر ذلك واضحا في جميع الخدمات تقريبا.

وقام كل من مايس وفوس وبيني (Maes, Vos, Penne, 2010) بتحليل الخدمات والأنشطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة، وتكونت العينة من (42) طفلا، تم تسجيل الأنشطة التي قدمت لهم خلال اليوم، وأظهرت النتائج أن أغلب الأنشطة التي تلقاها الأطفال كانت نشاطات الأكل والشرب، والتمريض، والراحة، وكانت الأنشطة التحفيزية تقدم بشكل أقل، وتشير النتائج إلى أن المدارس يجب أن تهيئ الظروف الملائمة لتشجيع الأنشطة النمائية الموجهة لقدرات الأطفال وتراعي مصالحهم الشخصية ورغباتهم.

وأجرت وندري وآخرون (Wandry et al., 2008) دراسة هدفت إلى تحديد مدى وجود العوائق لتقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وخلصت الدراسة إلى أن من أبرز تلك العوائق ضعف كفايات معلمي التربية الخاصة في مجال تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات المتعددة، وقلة أعضاء الفريق المدرسي الذين يمكن أن يسهموا في تقديم تلك الخدمات، وضعف

دعم إدارة المدرسة لتقديم تلك الخدمات، وقلة تفاعل ومشاركة التلميذ وأسرته في الخطط الانتقالية، وقلة الوقت الذي يمكن أن يساعد الفريق المدرسي في تقديم الخدمات الانتقالية.

وفي الدراسة التي أجراها العايد (2005) للتعرف على حاجات ذوي الإعاقات المتعددة الجسمية والتربوية والانفعالية والاجتماعية في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس، حيث شملت العينة جميع الأفراد متعددي الإعاقة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في جدة والرياض والدمام والبالغ عددهم (120) طالبا موزعين على (50) برنامجا، وقام الباحث بتطوير استبانة موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد الجسمي، والبعد الانفعالي، والبعد التربوي، والبعد الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين البعد الجسمي والجنس لصالح الإناث، بينما لم توجد علاقة بين البعد التربوي والجنس، ووجود علاقة بين البعد الاجتماعي والجنس ولصالح الإناث، ووجود علاقة بين البعد الانفعالي والجنس ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين البعد الجسمي والعمر لصالح فئة الأعمار من (8-12) سنة، وعدم وجود علاقة بين البعد التربوي والعمر، ووجود علاقة بين البعد الاجتماعي والعمر لصالح الفئة العمرية من (4-7) سنوات، ولم توجد علاقة بين البعد الانفعالي والعمر، كما لم توجد علاقة بين البعد الجسمي ومتغيري العمر والجنس، ولم توجد علاقة بين البعد التربوي ومتغيري العمر والجنس، ولم توجد علاقة بين البعد الاجتماعي ومتغيري العمر والجنس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين البعد الانفعالي ومتغيري العمر والجنس.

وأجرى أستيز (Estes, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الحاجات والخدمات التي تقدمها المدارس لمتعددي الإعاقات في ولاية تكساس، حيث فحصت الدراسة مستوى التعليم الخاص بولاية تكساس، وكانت أهم الحاجات للأطفال متعددي الإعاقة من الناحية الأكاديمية الحاجة إلى تعليمهم ضمن برنامج فردي يراعي قدراتهم وإمكاناتهم، وأشارت النتائج إلى حاجة هؤلاء الأطفال إلى تكييف المباني والبيئة المادية لتلبي حاجاتهم من حيث التواصل والتنقل، واشتملت العينة على (300) طفل من متعددي الإعاقة شكلوا ما نسبته (6.3٪) من مجموع الأطفال ذوي الإعاقات.

وكذلك أجرى فريدركسون وتيرنر (Fredrickson & Turner, 2003) دراسة هدفت إلى تحسين القبول الاجتماعي نحو الأطفال متعددي الإعاقات باعتبارها حاجة ملحة من الحاجات النفسية والاجتماعية لهم، وتكونت العينة من (20) طفلا ممن يعانون من اضطرابات صحية مصاحبة لإعاقات مختلفة تراوحت

أعمارهم ما بين 6-12 سنة، و(20) طفلا عاديا لا يعانون من إعاقات، وتم العمل على رفع درجة الكفاءة الاجتماعية من خلال التفاعل مع الأقران مما يستوجب تصميم البرامج لتطوير المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج تحسن مفهوم الذات بشكل إيجابي، كما أن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى إقامة علاقات اجتماعية مع غيرهم من الأطفال العاديين.

وأجرى تيرنر وبالدوين وكلينيريت وكيرنز (Turner, Baldwin, kleinert, Kearns, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المدرسة في سد حاجات الطلبة متعددي وشديدي الإعاقة في ولاية كنتاكي الأمريكية، واشتملت العينة على (36) مدرسة و(60) طالبا في بيئاتهم الصفية، ووجد أن أهم ما يحتاجه الطلبة متعددي وشديدي الإعاقة في البيئة الصفية هو المنهاج المناسب، وتم استخدام الخطة الفردية لقياس مدى ملائمة تكييف المناهج العادية لحاجاتهم وقدراتهم، وتم تحديد (7) أهداف لكل طالب من المنهاج العادي وفقا لقدراته وتم تدريس هذه الأهداف وفق الخطة التعليمية الفردية، ولوحظ أن الأداء تحسن لدى الطلبة متعددي الإعاقة وذوي الإعاقات الشديدة داخل الصف، وتم ملاحظة التفاعل الاجتماعي للطلبة داخل الصف، كما أظهرت الدراسة أن أهم الحاجات التربوية لمتعددي وشديدي الإعاقة هي: العمل على توفير خطط فردية مناسبة لكل طفل، والحاجة إلى تطوير برامج لدعم وتطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية لهم، وتطوير مهارات استخدام المكتبة والحاسوب، والعمل ضمن مجموعات لتقوية الجانب النفسي والاجتماعي لهم، والحاجة إلى توظيف المهارات التي تعلموها، والحاجة إلى أنشطة لا منهجية ذات أهداف تدريبية وتعليمية مناسبة لعمرهم وقدراتهم.

وقام كل من هارتوينج وريستش (Hartwing & Ruesch, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أهم التغيرات التي شملها قانون الكونغرس الأمريكي الذي صدر عام (1999) بشأن حق الطلبة متعددي الإعاقات بالتدريب وفق حاجاتهم، وخلصت الدراسة إلى أن أهم الحاجات التي يجب أن يلتزم بها مديرو المدارس والمسؤولون بالنسبة لحاجات متعددي الإعاقة هي: أن كل الطلبة ذوي الإعاقات يحتاجون إلى الأمن والاستقرار، ومن حقهم أيضا التعلم ضمن المدارس النظامية وضمن بيئات تعليمية مناسبة ومؤهلة تحت إشراف مختصين، كما يجب أن يكون لدى المعلمين ومديري المدارس الأدوات اللازمة لمساعدة ذوي الإعاقات المتعددة على تعديل السلوك غير المرغوب فيه والتعامل معه فور ظهوره، والعمل على جعل التعليم مجانيا لهذه الفئة، وحقهم في الحصول على تعليم مكيف وملائم وفق الخطة الفردية، وكذلك تصميم برامج تعديل سلوك ذات فعالية.

كما أجرى مورجان (Morgan, 1997) دراسة مسحية للتعرف على أنواع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ المعاقين ومن بينهم التلاميذ متعددو الإعاقة في ولاية نيفادا، وتكونت عينة الدراسة من (11) مركزا يقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة في المراكز كانت بالترتيب خدمات اللغة والكلام، والإرشاد الأسري، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

– أن الدراسات التي أجريت حول حاجات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وخصوصا في الوطن العربي قلية جداً كدراسة (العتيبي والسرطاوي، 2012)، ودراسة (العايد، 2005).

– اهتمت العديد من الدراسات بتحدد أهم الحاجات والخدمات والأنشطة في مختلف المجالات الواجب تقديمها من قبل المدارس والمعلمين للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

– أظهرت الدراسات الأهمية الكبيرة للحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية هذه الحاجات وضرورة إيلائها القدر الكافي من الرعاية والاهتمام، وبناء البرامج المختلفة لتعليم وتدريب وتأهيل هذه الفئة من الأطفال في مختلف المجالات.

– جاءت الدراسة الحالية لتؤكد أهمية دور المعلمين في التحديد والتخطيط والمشاركة الفاعلة في مختلف البرامج التعليمية والتدريبية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة المستندة إلى تحديد حاجاتهم في مختلف المجالات التواصلية والاجتماعية والسلوكية والحياتية، التي يمكن الاستفادة منها لبناء البرامج المختلفة التي تلائم الحاجات الفعلية لأطفال هذه الفئة.

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها سعت إلى تحديد أهمية الحاجات اللازمة لفئة الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الملتحقين بصفوف التربية الخاصة في مختلف مجالات حاجاتهم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة الذين يعلمون معهم ويقومون بتدريسهم، بالاعتماد على أداة لقياس درجة أهمية الحاجات لتحديدها والارتقاء بجودتها ونوعيتها إلى أقصى حد ممكن، كما وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها وفي أداتها وفي عينتها وفي مجتمعها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تطلبت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى تحديد مستوى

أهميــة الحاجــات التدريبيــة اللازمــة للأطفــال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على وصف الظاهرة كما هي في الواقع لدى العينة وذلك من خلال وصف ما هو موجود وتفسيره، كما يهتم بوصف الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فمن خلال الوصف الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما الوصف الكمي فيقدم وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة ويوضح حجمها، ودرجة ارتباطها بالظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وعدس وعبدالحق، 2005).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عجلون وإربد وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2017/ 2018م والبالغ عددهم (120) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتوزيع المقياس على معلمي التربية الخاصة بطريقة عشوائية، حيث تكونت العينة من (62) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	3	٪4.8
	أنثى	59	٪95.2
	المجموع	62	٪.100
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	17	٪27.4
	من سنة- 5 سنوات	28	٪45.2
	أكثر من 5 سنوات	17	٪27.4
	المجموع	62	٪100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	21	٪33.9
	بكالوريوس	41	٪66.1
	المجموع	62	٪100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة تم العمل على تطوير مقياس يهدف إلى تحديد درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وفقا

للخطوات التالية:

أولاً: من خلال مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بالدراسة وأهدافها، وقد تم تطوير المقياس من خلال مسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، من أجل اشتقاق الأبعاد الرئيسية لأهم الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من طشطوش والشديفات (2014)، والعتيبي والسرطاوي (2012)، والعايد (2005)، والسعد (1997).

ثانياً: تكون المقياس في صورته الأولية من (12) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي (3) فقرات، وبعد الحاجات التدريبية في المجال التواصلي (فقرتان)، وبعد الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي (3) فقرات، وبعد الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية (فقرتان)، وبعد الحاجات التدريبية في المجال السلوكي (فقرتان)، كما تضمن المقياس أيضا بعدا هدف إلى جمع المعلومات الديموغرافية حول أفراد عينة الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، وتم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الخاصة وعلم النفس وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس من خلال إبداء ملاحظاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لعينة الدراسة، وتبعا لاقتراحات المحكمين تم الإبقاء على الفقرات بدون تعديل، وإعادة تبسيط وصياغة بعض الكلمات لتصبح أكثر وضوحا.

ثالثاً: تكون المقياس في صورته النهائية من (12) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2): أبعاد مقياس الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

الرقم	البعد	الفقرات
1	الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي	7، 9، 10
2	الحاجات التدريبية في المجال التواصلي	5، 6
3	الحاجات التدريبية في المجال التعليمي	1، 11، 12
4	الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية	3، 8
5	الحاجات التدريبية في المجال السلوكي	2، 4

الصدق والثبات:

تم التأكد من صدق محتوى المقياس اعتماداً على خطوات محددة، واستنادا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اعتبار هذه الإجراءات دليلا على صدق

المحتوى، كما تم إيجاد دلالات الصدق باتباع أسلوب مراجعة المحكمين فقد تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك للتأكد من صياغة فقراتها وملائمتها لأهداف الدراسة. حيث أسفرت نتائج تحكيم الأداة عن إجماع المحكمين عن مدى ملائمة محتواها وفقراتها للغرض الذي صممت لأجله. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة كما هو موضح في الجدول (2)، وتكونت الأداة بالصورة النهائية من (12) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي وفقراته (7، 9، 10)، وبعد الحاجات التدريبية في المجال التواصلي وفقراته (5، 6)، وبعد الحاجات التدريبية في المجال التعليمي وفقراته (1، 11، 12)، وبعد الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية وفقراته (3، 8)، وبعد الحاجات التدريبية في المجال السلوكي وفقراته (2، 4)، وتمت الإجابة على الفقرات وفقا لتدريج يتكون من خمسة بدائل يحمل الأوزان التالية: مرتفع جدا= 5، مرتفع= 4، متوسط= 3، قليل=2، قليل جدا= 1، كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، كما يوضح الجدول (3).

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الحاجات التدريبية.

المجال	معامل الارتباط
المجال الأول: الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي	0.67
المجال الثاني: الحاجات التدريبية في المجال التواصلي	0.68
المجال الثالث: الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي	0.69
المجال الرابع: الحاجات التدريبية في مجال الحياة اليومية	0.70
المجال الخامس: الحاجات التدريبية في المجال السلوكي	0.74

يبين الجدول (3) أن مجالات مقياس درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تتمتع بقيم صدق بدرجة عالية حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.67) لمجال التدريب على المجال الاجتماعي، و(0.74) لمجال التدريب على مجال السلوكي، وتعد جميع القيم مناسبة وكافية لأغراض الدراسة الحالية. وبناء على ما سبق، فقد تم التأكد من مدى جاهزية الأداة لتطبيقها

على عينة الدراسة بغية تحقيق أهدافها.

وللحكم على درجة الأهمية لكل فقرة من فقرات المقياس فقد اعتمد الباحث المتوسطات التي تم احتسابها بناء على طرح الحد الأعلى للبدائل (5) من الحد الأدنى للبدائل (1)، ومن ثم قسمة الناتج على عدد المستويات المراد استخدامها، وذلك بحسب المعادلة التالية: 5-1 ÷ 3= 1.33، وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون مستوى تقدير درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة كالتالي: (مستوى أهمية منخفض يتراوح من 1 إلى أقل من 2.33، مستوى أهمية متوسط من 2.33 إلى أقل من 3.66، مستوى أهمية مرتفع من 3.66 فما فوق).

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة وتتضمن:

1- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.

2- المؤهل العلمي وله مستويان: دبلوم، بكالوريوس.

3- عدد سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات.

ثانيا: المتغير التابع: درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقدير درجة أهمية الحاجات التدريبية لكل فقرة من فقرات الأداة ولكل بعد من أبعادها وللأداة ككل، كما تم استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney) لفحص الفروق بين اداء عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، بينما تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفحص الفروق بين أداء عينة الدراسة وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتم استخدام هذه الأساليب الإحصائية لملائمتها لأفراد عينة الدراسة وذلك لأن أفراد عينة الدراسة يبلغ عددهم أقل من (30) في بعض المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتمييز بين المجالات من حيث درجة الأهمية كما يراها معلمو التربية الخاصة، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	الحاجات التدريبية في المجال السلوكي.	1	4.45	0.52	مرتفع
3	الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي.	2	4.31	0.50	مرتفع
4	الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية.	3	4.27	0.58	مرتفع
1	الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي.	4	4.08	0.74	مرتفع
2	الحاجات التدريبية في المجال التواصلي.	5	4.01	0.82	مرتفع
الكلي			**4.23**	**0.43**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.23) وبانحراف معياري (0.43)، وكذلك يظهر الجدول (4) أن درجة الأهمية بالنسبة للمجالات جميعها مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.45-4.01)، وجاءت في المرتبة الأولى الحاجات التدريبية في المجال السلوكي بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.52)، وفي المرتبة الثانية جاءت الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.50)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.58)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الحاجات التدريبية في المجال التواصلي بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.82).

وللتعرف على درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ضمن كل مجال من مجالات مقياس درجة أهمية الحاجات، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى الأهمية لكل مجال على حده كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

المجال	رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
الاجتماعي	7	1	تطوير مهارات الاعتماد على النفس.	4.34	0.83	مرتفعة
	9	2	توفير نشاطات ترفيهية ممتعة للطفل والمشاركة في نشاطات اجتماعية مع الآخرين.	4.31	0.88	مرتفعة
	10	3	تطوير مهارات يستفيد منها الطفل مستقبلا في المجتمع.	3.77	1.09	مرتفعة
				4.08	**0.74**	**مرتفعة**

تابع/ جدول (5).

المجال	رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
التواصلي	5	1	التدريب على استخدام وسيلة تواصل مناسبة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.	4.62	0.70	مرتفعة
	6	2	التدريب على كتابة الكلمات البسيطة.	3.77	1.41	مرتفعة
				4.01	**0.82**	**مرتفعة**
الأكاديمي	12	1	التدريب على الاستجابة المناسبة للمثيرات السمعية والبصرية.	4.54	0.64	مرتفعة
	11	2	تدريب الطفل على الجلوس لأطول فترة ممكنة.	4.29	0.71	مرتفعة
	1	3	تنمية التحكم في العضلات الكبيرة والدقيقة والمهارات الحركية.	4.19	0.81	مرتفعة
				4.31	**0.50**	**مرتفعة**
مهارات الحياة اليومية	3	1	التدريب على تناول الطعام بطريقة مناسبة.	4.34	0.65	مرتفعة
	8	2	التدريب على استخدام الحمام.	4.21	0.89	مرتفعة
				4.27	**0.58**	**مرتفعة**
السلوكي	4	1	تعديل السلوكات غير المرغوبة كالضرب والقفز.	4.60	0.56	مرتفعة
	2	2	التدريب على السلوك المناسب في المواقف المتعددة.	4.31	0.69	مرتفعة
				4.45	**0.52**	**مرتفعة**
			الكلي	**4.23**	**0.43**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (5) أن الحاجات التدريبية في المجال السلوكي كان مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.45)، بانحراف معياري (0.52)، وجاءت درجة أهمية الفقرات مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.31–4.60)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (4)، وهي «تعديل السلوكات غير المرغوبة كالضرب والقفز» بمتوسط حسابي (4.60)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) وهي «التدريب على السلوك المناسب في المواقف المتعددة» بمتوسط حسابي (4.31)، كما يلاحظ من الجدول (5) أيضا أن الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي كانت مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.31)، والانحراف المعياري (0.50)، وجاءت درجة أهمية الفقرات مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.19– 4.45)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (12) وهي «التدريب على الاستجابة المناسبة للمثيرات السمعية والبصرية» بمتوسط حسابي (4.45)، وجاءت في المرتبة الأخيرة

الفقرة (1) وهي «التدريب على التحكم في العضلات الكبيرة والدقيقة والمهارات الحركية» بمتوسط حسابي (4.19)، كما يلاحظ أيضا من الجدول (5) أن الحاجات التدريبية في مجال التدريب على مهارات الحياة اليومية كانت مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.27)، والانحراف المعياري (0.58)، وجاءت درجة أهمية الفقرات مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.21– 4.34)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (3) وهي «التدريب على تناول الطعام بطريقة مناسبة» بمتوسط حسابي (4.34)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (8) وهي «التدريب على استخدام الحمام»، بمتوسط حسابي (4.21)، كما يلاحظ من الجدول (5) أيضا أن الحاجات التدريبية في الجانب الاجتماعي كانت مرتفعة، وجاءت في المرتبة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.08)، والانحراف المعياري (0.74)، وجاءت درجة أهمية الفقرات مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77– 4.34)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (7) وهي «تطوير مهارات الاعتماد على النفس» بمتوسط حسابي (4.34)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (10) وهي «تطوير مهارات مهنية يستفيد منها الطفل مستقبلا» بمتوسط حسابي (3.77)، كما ويلاحظ أيضا من الجدول (5) أن الحاجات التدريبية في المجال التواصلي كانت مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.01)، والانحراف المعياري (0.82)، وجاءت درجة أهمية الفقرات مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77– 4.26)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) وهي «التدريب على استخدام وسيلة تواصل لفظية أو غير لفظية» بمتوسط حسابي (4.26)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) وهي «التدريب على كتابة الكلمات البسيطة» بمتوسط حسابي (3.77).

لقد أظهرت نتائج هذا السؤال أن الدرجة الكلية لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة كانت مرتفعة، ولعل هذه النتيجة تعكس بوضوح أهمية هذه المجالات التدريبية والحاجة إليها، وأظهرت نتائج هذا السؤال أيضا أن درجة أهمية الحاجات التدريبية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة جاءت مرتفعة في جميع المجالات، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية الحاجات التدريبية في المجال السلوكي، وفي المرتبة الثانية الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي، وفي المرتبة الثالثة الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية، وفي المرتبة الرابعة الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي، وفي المرتبة الأخيرة الحاجات التدريبية في المجال التواصلي.

ويمكن تفسير حصول جميع المجالات التدريبية

على درجة مرتفعة في الأهمية بأن هذه الحاجات تحتل أهمية كبيرة يجب التوقف عندها وإعطاءها أهمية كبيرة في إعداد البرامج التعليمية والتأهيلية التي من شأنها تحسين أداء الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتعزيز نموهم ونجاحهم إلى أقصى حد ممكن، وتعكس هذه النتيجة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ما الذي يحتاجه الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من مهارات تدريبية تعزز فرصهم في النجاح والعيش المستقل والاندماج وأهمية وجود هذه المهارات التدريبية سواء في المجال السلوكي أو الاجتماعي أو التواصلي أو الأكاديمي إذ تعتبر هذه الحاجات التدريبية أساس في تعليم وتدريب هذه الفئة من الأطفال. لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (العتيبي والسرطاوي، 2012) التي أشارت إلى حاجة الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وأسرهم إلى جميع الخدمات التي تضمنتها قائمة الخدمات المقدمة، كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة إستيز (Estes, 2004) التي كان من أهم نتائجها أن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يحتاجون من الناحية الأكاديمية إلى تعليم يراعي قدراتهم وإمكاناتهم.

كما أظهرت النتائج أن ترتيب الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة كانت على النحو التالي: الحاجات التدريبية في المجال السلوكي، ثم الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي، ثم الحاجات التدريبية في مجال الحياة اليومية، ثم الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي، وأخيرا الحاجات التدريبية في المجال التواصلي.

وقد تمثلت أهم الحاجات التدريبية في المجال السلوكي في الحاجة إلى تعديل السلوكات غير المناسبة، وكذلك الحاجة إلى التدريب على السلوك المناسب في المواقف المتعددة، وتعكس الحاجات التدريبية في المجال السلوكي للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة ما لهذه الحاجات والتدريب عليها من ضرورة تؤثر إيجابا في تنمية مختلف المهارات السلوكية لهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من هارتوينج وريستش (Hartwing & Ruesch, 2000) التي أشارت إلى حاجة الأطفال متعددي الإعاقة إلى برامج سلوك ذات فعالية والتعامل مع السلوكات غير المرغوبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العايد، 2005) التي أظهرت حاجة الطلبة متعددي الإعاقة للحاجات في المجال السلوكي، ويمكن تفسير حصول هذا المجال على درجة مرتفعة من الأهمية إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يعانون أكثر من غيرهم من الشعور بالإحباط والقلق، ويعانون من صعوبة كبيرة في التمييز ما بين السلوكات المقبولة وغير المقبولة خصوصا إذا كانت الإعاقات مرتبطة أكثر بالجانب العقلي أو الحسي فهم بحاجة إلى خبرات جديدة واكتساب السلوكات المقبولة من خلال النمذجة

والتقليد، لذلك يجب ضبط سلوكاتهم غير المقبولة وتعديلها ببرامج تعديل سلوك مناسبة.

وتمثلت الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي في الحاجة إلى التدريب على الاستجابات المناسبة للمثيرات السمعية والبصرية، والحاجة إلى الانتباه لفترات طويلة، والحاجة إلى تطوير المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة، ويفسر حصول الجانب الأكاديمي على درجة مرتفعة من الأهمية على أهمية هذا الجانب وأهمية إكساب مختلف المهارات للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة كونهم يعانون من أكثر من إعاقة تؤثر على انتباههم وإدراكهم ومعالجتهم للمعلومات والتعلم، بالذات إذا كانت هذه الإعاقات في الجانب العقلي والحسي فتظهر الحاجة ماسة وملحة لتدريبهم في المجال الأكاديمي إلى أقصى حد ممكن بحسب ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من تيرنر وبالدوين وكلينيريت وكيرنز (Turner, Baldwin, Kleneret, Kearns, 2000) التي أشارت إلى ضرورة حصول الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة على برامج لدعم وتطوير المهارات الأكاديمية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة إستيز (Estes, 2004) التي كان من أهم نتائجها أن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يحتاجون من الناحية الأكاديمية إلى تعليم يراعي قدراتهم وإمكاناتهم.

وتمثلت الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية في الحاجة إلى التدريب على تناول الطعام، والحاجة إلى التدريب على استخدام الحمام. وترجع أهمية الحاجات في هذا المجال إلى أهمية إكساب الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الاستقلالية والاعتماد على النفس في هذا الجانب فكثيرا ما تفرض الإعاقات المتعددة قيود وصعوبات في إتقان هذا الجانب لذا لا بد من التركيز عليه وإعطائه أهمية كبيرة في التدريب، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من (العتيبي والسرطاوي، 2010) و(العايد، 2010) و(العايد، 2005) التي أظهرت جميعها حاجة الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة للتدريب على مهارات الحياة المختلفة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة هارتوينج وريستش (Hartwing & Ruesch, 2000) التي أشارت إلى أن من حق الطلبة متعددي الإعاقة الحصول على تدريب مناسب في جميع المجالات التربوية والسلوكية والحياتية اليومية.

وتمثلت الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي في الحاجة إلى تطوير مهارات يستفيد منها الطفل مستقبلا في المجتمع، والحاجة إلى تطوير مهارات الاعتماد على النفس، والحاجة إلى المشاركة في أنشطة اجتماعية وترفيهية مع الآخرين، ويعود السبب في أهمية التدريب في المجال الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة

إلى ما تفرضه تلك الإعاقات من قيود وصعوبات تحد من قدرة الفرد على التفاعل الناجح مع الآخرين وفي القدرة على إقامة روابط اجتماعية والقيام بالأدوار الاجتماعية المقبولة من خلال المشاركة النشطة والفاعلة، كما أن إكسابهم المهارات الاجتماعية سيزيد من قبولهم ومن نظرة الآخرين الايجابية نحوهم، لذا يهدف التدريب في المجال الاجتماعي إلى تأهيل وتمكين الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة اجتماعيا، للانخراط والاندماج في المجتمع وزيادة قدرتهم على تأدية المهام الاجتماعية المطلوبة منهم سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من (العتيبي والسرطاوي، 2010) و(العايد، 2010) و(العايد، 2005) التي أشارت جميعها إلى أهمية الحاجات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة فريدركسون وتيرنر (Fredericson & Turner, 2003) التي هدفت إلى تحسين النظرة تجاه الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة باعتبارها حاجة مهمة من حاجاتهم.

وأخيرا تمثلت أهم الحاجات التدريبية في المجال التواصلي في الحاجة إلى استخدام وسيلة تواصل مناسبة لفظية أو غير لفظية، والحاجة إلى استخدام الكلمات البسيطة، ويعود السبب في أهمية هذا المجال من الحاجات التدريبية للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة إلى أنه كثيرا ما تفرض الإعاقات صعوبات وقيود تحد من قدرة هؤلاء الأفراد على التواصل والتفاعل الناجح مع الآخرين سواء الأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين فمن الضروري تحسين وتطوير مهارات التواصل لديهم، لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (العتيبي والسرطاوي، 2012) ودراسة (العايد، 2005) التي أشارت إلى أهمية الحاجات التواصلية للطلبة متعددي الإعاقة وتدعيم اللغة التعبيرية، كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (العايد، 2010) التي أشارت إلى ضرورة التدريب في مجال النطق واللغة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة مورجان (Morgan,1997) التي أشارت إلى حاجة الأفراد متعددي الإعاقة إلى خدمات اللغة والكلام.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة تبعا لمتغير الجنس؟ للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية تم حساب نتائج اختبار مان وتني عوضا عن اختبار «ت» للعينات المستقلة (T-test)، وذلك لأن بعض فئات المتغير حجمها أقل من (30) مفردة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لاستجابات معلمي التربية الخاصة على مقياس درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة تبعا لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى).

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي	ذكر	3	35.67	107.00	76.000	0.678 غير دالة
	أنثى	59	31.29	1846.00		
الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي	ذكر	3	41.33	124.00	59.000	0.323 غير دالة
	أنثى	59	31.00	1829.00		
الحاجات التدريبية في المجال التواصلي	ذكر	3	43.33	130.00	53.000	0.234 غير دالة
	أنثى	59	30.90	1823.00		
الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية	ذكر	3	22.33	67.00	61.000	0.351 غير دالة
	أنثى	59	31.97	1866.00		
الحاجات التدريبية في المجال السلوكي	ذكر	3	38.83	116.50	66.500	0.449 غير دالة
	أنثى	59	31.31	1836.50		
الكلي	ذكر	3	40.50	121.50	61.500	0.375 غير دالة
	أنثى	59	31.04	1831.50		

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف جنس المعلم (ذكر، أنثى) وذلك استنادا إلى قيم الدلالة الإحصائية حيث جاءت في جميع الأبعاد وفي المقياس ككل أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتعكس هذه النتيجة وجود اتفاق عام بين جميع المعلمين في مستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة بغض النظر عن جنس المعلم.

لقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية الخاصة لمستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف جنس المعلم، ولعل هذه النتيجة تشير بوضوح إلى اتفاق جميع المعلمين والمعلمات على الحاجات التدريبية اللازمة لهؤلاء الأطفال؛ فمعلم التربية الخاصة سواء كان ذكرا أم أنثى يتعامل مع هذه الفئة داخل صفة ويعرف خصائصها، بالتالي فهم أكثر قدرة على تحديد الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، بالإضافة إلى أن معلمي التربية الخاصة من كلا الجنسين درسوا أثناء التحاقهم بالجامعة مساقات متخصصة عن الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة

وخصائصهم وحاجاتهم، مما أدى إلى عدم وجود فروق في تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظرهم باختلاف جنس المعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟ للكشف عن الفروق حسبت نتائج اختبار كروسكال واليز (kruskal Wallis) عوضا عن اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، وذلك لأن بعض الفئات هي أقل من (30) مفردة، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): نتائج اختبار كروكسكال واليز (kruskal Wallis) على مقياس درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

البعد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي	أقل من سنة	17	26.56	1.860	0.394 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	32.86		
	أكثر من 5 سنوات	17	34.21		
الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي	أقل من سنة	17	28.68	1.307	0.520 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	30.84		
	أكثر من 5 سنوات	17	35.41		
الحاجات التدريبية في المجال التواصلي	أقل من سنة	17	28.38	0.740	0.691 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	32.88		
	أكثر من 5 سنوات	17	32.35		
الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية	أقل من سنة	17	29.88	1.517	0.468 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	29.79		
	أكثر من 5 سنوات	17	35.94		
الحاجات التدريبية في المجال السلوكي	أقل من سنة	17	27.65	1.284	0.526 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	32.30		
	أكثر من 5 سنوات	17	34.03		
الكلي	أقل من سنة	17	26.32	2.836	0.242 غير دالة
	من سنة- 5 سنوات	28	31.46		
	أكثر من 5 سنوات	17	36.74		

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة المعلم وذلك استنادا إلى قيم الدلالة الإحصائية حيث جاءت عند جميع المجالات والمقياس ككل أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعكس هذه النتيجة وجود اتفاق عام بين جميع المعلمين في درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة بغض النظر عن عدد سنوات خبرة المعلم.

لقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق في تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف عدد سنوات خبرة المعلم، ولعل هذه النتيجة تشير بوضوح إلى اتفاق جميع معلمي التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات خبرتهم على أهمية الحاجات اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ويعزى ذلك إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يتواجدون في الصفوف الخاصة وفي مراكز التربية الخاصة ويقوم بتدريسهم معلمو تربية خاصة عدد سنوات خبرتهم مختلفة وهم قادرون على تحديد درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة لهم، كما تعكس هذه النتيجة الإعداد والتأهيل المسبق لدى المعلمين ودرجة معرفتهم بخصائص الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وبرامجهم وحاجاتهم التدريبية، من خلال المساقات المتخصصة التي درسوها أثناء التحاقهم بالجامعة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسط تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ فقد تم حساب نتائج اختبار مان وتني (Man-Whitney) عوضا عن اختبار «ت» للعينات المستقلة ((T-test وذلك لأن بعض فئات المتغير حجمها أقل من (30) مفردة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) على مقياس درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الحاجات التدريبية في المجال الاجتماعي	دبلوم	21	30.59	644.50	413.500	0.798 غير دالة
	بكالوريوس	41	31.91	1308.50		

تابع/ جدول (8).

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الإحصائية
الحاجات التدريبية في المجال الأكاديمي	دبلوم	21	33.02	693.50	398.500	0.627 غير دالة
	بكالوريوس	41	30.72	1259.50		
الحاجات التدريبية في المجال التواصلي	دبلوم	21	32.26	677.50	414.500	0.808 غير دالة
	بكالوريوس	41	31.11	1275.50		
الحاجات التدريبية في مجال مهارات الحياة اليومية	دبلوم	21	32.95	692.00	400.000	0.639 غير دالة
	بكالوريوس	41	30.76	1261.00		
الحاجات التدريبية في المجال السلوكي	دبلوم	21	33.43	702.00	390.000	0.527 غير دالة
	بكالوريوس	41	30.51	1251.00		
الكلي	دبلوم	21	33.29	699.00	393.000	0.577 غير دالة
	بكالوريوس	41	30.59	1254.00		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف مؤهل المعلم (دبلوم، بكالوريوس) وذلك استنادا إلى قيم الدلالة الإحصائية حيث جاءت عند جميع الأبعاد والمقياس ككل أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتعكس هذه النتيجة وجود اتفاق عام بين جميع المعلمين في مستوى أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة بغض النظر عن المؤهل العلمي.

لقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (8) عدم وجود فروق في تقديرات معلمي التربية الخاصة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف المؤهل العلمي للمعلم، فجميع المعلمين من مختلف المستويات العلمية اتفقوا على أن درجة أهمية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة مرتفعة، مما يعكس دراية وألفة المعلمين بهؤلاء الأطفال، ودرجة معرفة كافية لديهم حولهم، بالإضافة إلى الإعداد والتأهيل المسبق الذي يتمتع به المعلمون من جميع المستويات التعليمية حول فئات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وخصائصهم وحاجاتهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن صياغة التوصيات التالية:

- الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة من حيث أولوية الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، والتركيز على هذه الحاجات في بناء البرامج التدريبية التي من شأنها تطوير أداء هذه الفئة من الأطفال في جميع المجالات وخاصة في المجال السلوكي الذي احتل المرتبة الأولى من حيث أولوية الحاجات التدريبية.

- زيادة الاهتمام ببرامج التدخل المبكر لفئة الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة وضرورة تضمين أنشطة برامج التدخل المبكر لهذه الفئة للحاجات التدريبية اللازمة لهم في مختلف المجالات.

- التركيز على تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة مختلف المهارات الوظيفية التي يحتاجونها.

- الاستفادة من فكرة الدراسة الحالية وتطبيقها على مختلف فئات التربية الخاصة.

- توفير برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة ولأسر الأطفال ذوي الإعاقة حول خصائص وحاجات فئة الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

- إصدار الأدلة التعريفية والمنشورات العلمية للتعريف بالإعاقات المتعددة.

- التنسيق مع الأسر وإشراكها في تحديد الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

- تضمين الحاجات التدريبية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة التي أظهرتها الدراسة للخطة التربوية الفردية، وللخطة التعليمية الفردية، وللخطة الفردية لخدمة الأسرة بهدف تلبية حاجات الطفل وتلبية حاجات أسرته.

- تطوير معايير ومواصفات خاصة في البرامج والخدمات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، محمد؛ ووهب، سوسن؛ وأحمد، عبير (2012). *الإعاقات المتعددة المفاهيم والقضايا الأساسية*. عمان: دار زمزم.

البطاينة، أسامة (2007). تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة قسم الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. *مجلة جامعة دمشق، 23*(1)، 369-401.

الخطيب، جمال (2016). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. عمان: دار وائل.

الخطيب، جمال؛ ومنى، الحديدي (2013). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ والصمادي، جميل. (2010). *الإعاقات الصحية والجسمية*. عمان: دار الفكر.

السريع، إحسان. (2011). *تقييم فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن في ضوء دراسة تقييم الحاجات*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

السعد، سميرة (1997). تقدير والدي الأطفال المصابين بالتوحد للاحتياجات التعليمية والتدريبية لأطفالهم في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، *12* (45)، 31-70.

طشطوش، رامي وشديفات، أحمد (2014). حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، *13* (1)، 53- 74.

العايد، مساعد (2005). *احتياجات ذوي الإعاقات المتعددة الجسمية والتربوية والاجتماعية والانفعالية في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بمتغير العمر والجنس*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العايد، مساعد (2010). *مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة ودرجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (2005). *البحث العلمي (مفهومه، أدواته، أساليبه)*. الرياض: دار أسامه للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر والسرطاوي، عبدالعزيز (2012). الخدمات المساندة التي يحتاجها متعددوا الإعاقة وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *204* (24)، 1-36.

العتيبي، بندر والشلوي، هند (2016). معوقات دمج متعددي الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5* (10)، 15-37.

العوضي، سعد (2017). اتجاهات أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات الرياض نحو مطالب أبنائهم. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (1)، 9-61.

القحطاني، هنادي (2018). أثر برنامج تدخل مبكر في كل من الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقات المتعددة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *180* (1)، 658-709.

القريني، تركي (2017). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، *41* (1)، 1-38.

القريني، تركي (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، *40*، 58-86.

القمش، مصطفى (2011). *الإعاقات المتعددة*. عمان: دار المسيرة.

يحيى، خولة. (2013). *مقدمة في الإعاقات الشديدة والمتعددة*. عمان: دار الفكر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Brekke, I; Fruh, Elena; Kavarme, Lisbeth; Holmstram, Henrik (2017). Long time sickness absence among parents of preschool children with cerebral palsy, spina bifida and down syndrome: along longitudinal study. *BMC pediatrics. 17*, 26.

Cannella-Malone, H. I., Sabienly, L. M., & Tullis, C. A. (2015). Using eye gaze to identify reinforcers for individuals with severe multiple disabilities. *Journal*

impaired on parent report than their white peers? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 773- 781.

Rogers, W. & Johnson, N. (2018). strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, *37* (2), 1-12.

Schaffiner, B., & Buswell, B. (1991). *Opening doors: Strategies for including all students in regular education*. Colorado Springs. Co: Peak parent Center.

Smith, P.(2007). *Introduction to special Education*. Boston. London.

Turner. N. ,F. Jane. (2003). Utilizing The Classroom pear Group to address children's Social Needs: an Evaluation of the Circle of Friends intervention approach**.** *Journal of Special Education, 22* (4), 233-243.

Wandry, D., Webb, K., Williams, J., Bassett, D., Asselin, S., & Hutchinson, S. (2008). Teacher candidates perceptions of barriers to effective transition programming. *Career Development for Exceptional Individuals, 31* (1), 14-25.

❋ ❋ ❋

of Applied Behavior Analysis, 48, 680–684

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities*: A functional approach. Person. Merrill Prentice Hall.

Downing, june. (2005). Meeting the Communication Needs of Students With Severe and Multiple Disabilities in General Education Classrooms, *Exceptionality, 9* (3), 147–156.

Estes, M. B. (2004). Choice for all? Teachers Schools and Student with Special Needs, *Journal of Special Education*, *37* (4), 275-267.

Hartwing, E., Riesch, M. (2000). Disciplining Students in Special Education. *Journal of Special Education*, *33* (4), 240-247.

Hoang & Cao. (2016). The Factors Affecting Quality of Education for Children With Multiple Disabilities in Hanoi and Ho Chi Minh City of Vietnam. *US-China Education Review, 6* (11), 655-664.

Horn, Eva & Kang, Jean. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn?. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(4), 241-248.

Jones, M. M., & Carlier, L. L. (1995). Creating inclusionary opportunities for learners with multiple disabilities: A team- teaching approach. *Teaching Exceptional children*, 27(3), 23-27.

Lee, L., & Li, T. Y. (2016). The impact of music activities in a multi-sensory room for children with multiple disabilities on developing positive emotions: A case study. *Journal of the European Teacher Education Network*, 11, 1–12.

Maes, B., Vos, P., Penne, A. (2010). Analysis of Daytime Activities for Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities in Specific Settings. *The British Journal of Development Disabilities*, *56* (111), 123-136.

McCay, L., & Keyes, D. (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education, 78* (2), 70-78.

Morgan, C.(1997). Providing Related Services To Student with disabilities in Rural and Remote areas of Nevada. *Journal of University of Nevada*, 2, 143-150.

Alquraini, Turk.(2017). The Provision of Self-Determination Skills to Students with Multiple Disabilities and their Importance from the Perspective of their Teachers. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 18* (2), 193-219.

Ratto, A. B., Anthony, B. J., Kenworthy, L., Armour, A. C., Dudley, K., & Anthony, L. G. (2016). Are non-intellectually disabled black youth with ASD less

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (12)، ص ص 145 - 168، الرياض (2020م/ 1441هـ)

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لطالبات التدريب الميداني مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم

د. أفراح سالم عبدالله باقازي[1]

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لدى طالبات التدريب الميداني مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة البحث من جميع طالبات التدريب الميداني (30) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز واللاتي تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة بالتساوي. وقد تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة تطبيقا قبليا وهو من إعداد الباحثة على المجموعتين. ومن ثم طبق البرنامج المعد في البحث على المجموعة التجريبية فقط وأخيراً تم إعادة تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة. وباستخدام اختبار «ت» أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وباستخدام اختبار «ولكوكسون» اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0,01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما وجد انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية المهنية وبرنامج البحث والمعلمات المتدربات مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a Training Programme for Improving Professional Self-efficacy in Reading of Female Students during their Internship with Children with Learning Difficulties

Dr. Afrah Salem Abdulllah Bagazi[1]

Abstract: The present study aimed to identify the effectiveness of a training programme in enhances professional self-efficacy level in reading for female students during their internship with children with learning difficulties. The sample was contains all the female students (30) students from Special Education Department in Prince Sattam bin Abdulaziz University. These students divided into experimental and control groups equally. Professional Self-efficacy in Reading Scale was administrated as a pre-test for both groups which developed by the author. Then the training programme was implemented for the experimental group and finally the scale re-administrated for both groups. By using T-test, the result shows that there are significant differences with (0,01) level between the main scores of the experimental and control groups in favour of the experimental group. Moreover, by using Walconson test, it appears that there are significant differences with (0,01) level between the main scores of the experimental group in pre-test and post-test in favour of post-test. Also, there is no significant difference with (0,05) level between the main scores of the experimental group in post-test and the follow-up test and that after two months from implementing the post-test.

Key word: Professional Self-efficacy, the Prepared Programme and Trained Teachers with Children with Learning Difficulties.

---

(1) أستاذ مساعد، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز - الخرج.
البريد الإلكتروني: As.bagzi@psau.edu.sa

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University - Al-Kharj.
E-mail: As.bagzi@psau.edu.sa

مقدمة البحث:

يعد إعداد المعلم من العناصر الأساسية في العملية التعليمية عالميا، وذلك لاعتماد النظام التعليمي عليه في إحداث التطور والتغيير التربوي المأمول للوصول إلى مستويات عالية من الإنجاز. ويعد معلمو التربية الخاصة بشكل عام ومعلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص من المعلمين الذين يتعاملون مع أطفال يحتاجون إلى إعداد وتأهيل أكاديمي ومهني عالي لمعلميهم. وذلك كي يتمكن هؤلاء المعلمين من تزويد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية اللازمة لتطوير وتحسين أداء هؤلاء الطلبة (عبيد، 2009). ويشكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أي مجتمع ما بين (5 -10٪) تقريبا من مجموع الأطفال في المدارس. مما يستلزم على الدول توفير عدد كبير من المعلمين المؤهلين في تدريس ذوي صعوبات التعلم من أجل الحصول على نتائج علمية واجتماعية متقدمة لصالح هؤلاء الطلبة (Learner & John, 2009).

وفي المملكة العربية السعودية موضع البحث فإن تأهيل المعلمين المتخصصين في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستلزم على المعلمين إكمال أربع سنوات دراسية في مرحلة البكالوريوس تخصص التربية الخاصة - مسار صعوبات التعلم-. يقضي هؤلاء المعلمين الفصل الأخير من الجامعة في التدريب الميداني في المدارس والتي توجد بها غرفة مصادر وبرامج صعوبات تعلم. وعلى المعلم المتدرب أن يقوم بدور ومهام معلم صعوبات التعلم من عمل دراسة حالة وتطبيق للمقاييس وكتابة الخطة التربوية الفردية وإعداد للدرس وتدريسه (العبد الجبار، 2003). ويعتبر التدريب الميداني ذو أهمية عالية لما يكسبه للطالب من كفاءات مهنية تترجم المعلومات النظرية والفرضيات إلى واقع تطبيقي يحتاجه ذلك المعلم لممارسة عمله كمعلم صعوبات تعلم بعد التخرج. وعلى الرغم من أهمية التدريب الميداني إلا أنه يعتبر مرحلة ضغط وتوتر يتعرض فيها الطالب للعديد من المشكلات النفسية والأكاديمية والاجتماعية (القمش والخرابشة، 2009).

لذلك تعد الفاعلية الذاتية للمعلم والتي تتمثل في معتقداته عن ذاته وما يمتلكه من إمكانات تؤهله لممارسة التدريس والتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بإيجابية، حجر الأساس في تدعيم قدرته على المثابرة والثقة بقدرته على الإنجاز والتكيف مع المشكلات والضغوط المهنيه (Fives, 2003). وتعد جميع الحاجات النفسية للمعلم ضرورية من أجل زيادة فاعليته المهنية. وقد أكدت دراسة (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2018).

على دور رضا المعلم واعتقاده بمدى إشباع

حاجاته النفسية الأساسية في زيادة دافعيته الداخلية وفاعليته المهنية. كما أكدت دراسة أخرى على وجود علاقة موجبه بين فاعلية المعلم الذاتية وقدرته على توصيل المعلومات وتسهيل التفاعل بينه وبين طلبته وتنظيم تعليم تلاميذه. كما أكدت على أن التعاون بين المعلم ومدير المدرسة ترتبط ايجابيا مع فاعلية المعلم الذاتية (Kumar Mishra Nambudiri, Sehgal, 2017).

وللفاعلية المهنية للمعلم دور في تحسين العملية التعليمية والتي من الممكن تطويرها وتحسينها من خلال إعداد برامج تدريبية لهؤلاء المعلمين تعمل على تأهيلهم للعمل قبل الخدمة والنجاح المهني فيما بعد التدريب (القمش والسعايدة، 2008). ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي والتي تتمثل في تصميم برنامج تدريبي لطلبة التدريب الميداني (قبل الخدمة) ومن ثم تقييم أثر البرنامج على الفاعلية الذاتية المهنية لهم.

مشكلة البحث:

يعود الاهتمام ببناء الفاعلية الذاتية لدى المعلم قبل الخدمة، إلى أن ذلك يسهم في تشكيل معتقدات المعلم عن فاعليته المهنية في المراحل الأولى من تدريبه وعمله. وعند اكتساب المعلم لهذه المعتقدات فإنها ستظل ثابتة لا تتغير (Palmer, 2006).

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى المعتقدات التدريسية يمكن تغييرها بشكل ايجابي. وقد توصلت دراسة (Leou and Liu, 2004) إلى أن حصول المعلم على معلومات مهنية تساعد في تغيير معتقداته وثقته في قدراته التدريسية بشكل ايجابي، كما أنها تزيد من الفاعلية التدريسية لدى هؤلاء المعلمين. كما أكدت دراسة أخرى على أن المعلمين الذين يتميزون بفاعلية ذاتية مهنية مرتفعة فإن ذلك يسهم في تقليل مشاعر الإنهاك والإحساس بضغط العمل لديهم، ويزيد من قابليتهم لتعليم الطلبة وهذا على النقيض فيما يتعلق بالمعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المهنية المنخفضة (Betoret, 2006).

وقد أشارت دراسة (Zee & Koome, 2016) والتي دمجت بحوث خلال أربعين سنة حول الفاعلية الذاتية وحللت 165 مقال عنها والتي كانت نتائجها، أنه هناك علاقة ايجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلم وكل من التكيف الأكاديمي للطلبة وجودة تطبيق التعليم في الصف بالنسبة للمعلم وراحته النفسية ورضاه الوظيفي وإحساسه بالإنجاز. إلى جانب وجود علاقة سلبية بين الفاعلية الذاتية للمعلم والاحتراق النفسي. كما وجدت دراسة أخرى أن هناك علاقة ايجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والراحة النفسية لديهم (Salimirad & Srimath, 2016).

وتعتبر الفاعلية الذاتية المهنية لمعلم صعوبات التعلم من أهم العناصر لضمان جودة التعليم، وعليه فان تزويد هؤلاء المعلمين بالمهارات الأكاديمية والتطبيقية قبل الخدمة يساهم في تحقيق ذلك بشكل كبير. وقد

أكدت دراسةُ (Ekstam, Korhonen, Linnanmaki, & Aunio, 2017) على أن تعرض المعلمين للتدريب ما قبل الخدمة له أثر قوي على الفاعلية الذاتية لديهم. كما وقد أكدت دراسة (Watson, 2006)على أن تعريض معلمي التربية الخاصة قبل خدمتهم لبرامج تنمي من مهاراتهم المهنية يؤثر ايجابيا على الفاعلية الذاتية المهنية لديهم.

وفي المملكة العربية السعودية يخضع طلاب بكالوريوس التربية الخاصة (تخصص صعوبات تعلم) في أخر فصل دراسي لهم بالجامعة إلى تدريب ميداني، حيث يطالب فيه الطالب بأن يقوم بجميع أعمال معلم صعوبات التعلم. وقد أشارات دراسة حماد ومحمد (2018) على طلاب وطالبات التدريب الميداني تخصص (صعوبات التعلم) بجامعة نجران إلى فاعلية التدريب الميداني للطلبة في تنمية فاعليتهم الذاتية واتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد تعرضهم لخبرة التدريب الميداني.

إلا أن هؤلاء الطلبة وفي بداية تطبيق التدريب الميداني يكون لديهم ضعف في الفاعلية الذاتية وفي القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مما يولد مشاكل لديهم في كيفية التدريس والتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت دراسة (أبو نعير والزيات والرحامنه والعبيدات، 2011) إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني قلة التوافق بين الجانب النظري والتطبيقي في مناهج التربية الخاصة، ووجود بعض المشاكل في البيئة التعليمية من قلة تعاون المدارس وخلافة. وكل هذه المشاكل قد تسهم في ضعف الفاعلية الذاتية المهنية لهؤلاء الطلاب.

وفي صدد إعداد البرامج فإن عدد من الدراسات قامت بتصميم برامج مهنية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وكانت نتائج هذه الدراسات إيجابية. فقد قام (Tzivinikou, 2015) بدراسة شبه تجريبية على معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع الطلبة ذوي صعوبات تعلم. وقد قام الباحث بتطبيق برنامج تدريبي ومعرفة أثره على الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء المعلمين. وقد أشارات النتائج إلى أن البرنامج كان له أثر ايجابي على الفاعلية الذاتية لهؤلاء المعلمين وعلى فاعليتهم في تطبيق التعلم التعاوني لطلابهم. كما قام باحثان بتطوير برنامج من أجل تحسين الفاعلية الذاتية للمعلمين. وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج زاد من فاعلية هؤلاء المعلمين في كل من إدارة الصف والمناقشة الصفية (Ross & Bruce, 2010).

وعليه فإن إعداد برنامج تدريبي لطلاب التدريب الميداني معتمدا على توضيح المهام الأكاديمية للطالب من تشخيص وإعداد للدرس والتدريس. بالإضافة إلى معرفة دور كل من المشرف والمدرسة وآلية توزيع الدرجات ومن ثم تطبيق هذا البرنامج على الطلاب في

بداية التدريب قد يساعدهم في تنمية فاعليتهم الذاتية المهنية.

أسئلة البحث وفروضه:

والبحث الحالي يسعى للإجابة على السؤال التالي؟

** ما أثر برنامج تدريبي مصمم في رفع الفاعلية الذاتية المهنية لطالبات التدريب الميداني تخصص (صعوبات تعلم)؟

ويحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية الذاتية المهنية وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس.

أهداف البحث:

1. تحسين الفاعلية الذاتية المهنية لطالبات التدريب الميداني في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وذلك عن طريق بناء وتطبيق برنامج معد من قبل الباحثة، ومن ثم التحقق من مدى فاعليته واستمرارية أثره.

2. بناء أداه مناسبة تستطيع قياس الفاعلية الذاتية المهنية لطالبات التدريب الميداني.

3. إكساب طالبات التدريب الميداني مهارات معرفية وتشخيصية، بالإضافة إلى كيفية إعداد الدرس وتدريسه.

أهمية البحث:

1. توفير إطار نظري عن الفاعلية الذاتية المهنية لطالبات التدريب الميداني تخصص صعوبات تعلم.

2. قلة المعلومات والمهارات اللازمة لتطبيق التدريب الميداني لدى طالبات التدريب الميداني.

3. توفير برنامج يمكن تقديمه إلى طلبة وطالبات جامعة الأمير سطام تخصص صعوبات تعلم قبل بداية تدريبهم.

4. عدم وجود دراسة – حسب علم الباحثة – تناولت تنمية الفاعلية المهنية الذاتية لطالبات التدريب الميداني (تخصص صعوبات تعلم) في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مما سيسهم في توفير ماده علمية يستطيع أن يقدمها المشرفون بالجامعة على التدريب الميداني للطلبة قبل بدء تدريبهم. الأمر الذي قد يجعلهم أكثر ثقة وفاعلية عند تطبيقهم التدريب الميداني.

5. تنمية مهارات الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات التدريب الميداني، مما سيساعدهن في تحسين أدائهن المعرفي والتشخيصي والتدريسي. الأمر الذي سيجعلهن أكثر تقبلاً للتدريب الميداني وقدرة على التعامل الإيجابي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

6. تقديم أداة لقياس الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات التدريب الميداني تخصص صعوبات تعلم، يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة منها.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة. والتي تتمثل في الفاعلية المعرفية والفاعلية التشخيصية والفاعلية في إعداد الدرس وتدريسه.

الحد البشري: طالبات المستوى الثامن بكلية التربية - قسم التربية الخاصة - مسار صعوبات التعلم (جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز) بالخرج.

الحد المكاني: تم تطبيق البرنامج على طالبات التدريب الميداني في الفترة الصباحية في المدارس التي يطبقن فيها.

الحد الزماني: تم تطبيق المقياس للتحقق من صدقه وثباته في الفصل الدراسي الأول من عام 1439-1440هـ، ومن ثم تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من نفس العام.

مصطلحات البحث:

الفاعلية الذاتية المهنية: وتعرف بأنها المهارة التي يشعر بها الفرد بقدرته على النجاح وتحقيق المهام المكلف بها في عمله (Bandura, 1994).

الفاعلية الذاتية المهنية (إجرائياً): هي مجموعة من المهارات والمعلومات المتعلقة بالناحية المعرفية والتشخيصية والقدرة على إعداد الدرس وتقديمه في مادة القراءة، وذلك لدى المعلمات المتدربات طالبات التدريب الميداني تخصص صعوبات تعلم. وما يتعلق بقدرة هؤلاء المتدربات على تحقيق نواتج تعلم ايجابية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليها المتدربة على مقياس الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة والذي يضم أربعة أبعاد (الفاعلية المعرفية والفاعلية التشخيصية والفاعلية في إعداد الدرس والفاعلية في التدريس).

التدريب الميداني: وهو عبارة عن فترة من التدريب تمتد لمدة فصل دراسي، ينخرط فيها الطالب في أحد برامج التربية الخاصة، وبإشراف من عضو هيئة تدريس، والمعلم المتعاون، والذين يعملون على توجيه الطالب لتطبيق ما تم دراسته نظرياً؛ لتمكينه من أداء المهام التعليمية المكلف بها معلم التربية الخاصة، وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة والأطفال الذين يقومون بالتدريس لهم (مسعود، 2006).

طالبات التدريب الميداني: هـن طالبـات التـدريب الميـداني (تخـصص صـعوبات تعلـم) والـلاتي سـيقمن بتـدريس الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم في القـراءة. وهؤلاء الطالبات يدرسن في جامعـة الأمـير سـطام بـن عبدالعزيز بمدينة الخـرج ويقمـن بـالتطبيق في مـدارس التعليم العام والتي يوجد بها برامج لصعوبات التعلم.

صعوبات التعلم في القـراءة: وقـد عرفـت منظمـة الصحة العالمية صعوبات القـراءة عـلى أنهـا «صـعوبات دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين بالمدارس ولا يعانون من أي مشاكل جسدية أو نفـسية موجـودة مـسبقاً» (حمادنـة وعـاصي والحمادنـة، 2017، 14).

صـعوبات الـتعلم في القـراءة (إجرائيـاً): هـن الطالبـات الـلاتي لـديهن صـعوبات تعلـم في القـراءة، ومسجلات في غرفة المصادر بالمدارس الحكومية بمدينـة الخرج.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

أولاً: النظريـة الداعمـة للبرنـامج التـدريبي (النظريـة المعرفية الاجتماعية):

أكـد (Zimmerman, 2000) عـلى أن الفاعليـة الذاتية تعتبر عنصر مهم في النظريـة المعرفيـة الاجتماعيـة لأن جودة ما ينتجه الفـرد يعتمـد عـلى تقييمـه لقدراتـه للعمل في عدة مجالات. ويستطيع الأفراد تقييم فاعليتهم الذاتية من خلال تحقيق انجازاتهم. وستؤمن هذه النظريـة بأنه من الممكن تغيير سلوك الأفراد وذلك بواسطة تقـديم مهارات مناسبة تساعد على تغيير سلوكياتهم وذلـك عـن طريق تفاعلهم مع البيئـة المحيطـة. وإن اسـتخدام هـؤلاء الأفراد لهذه المهارات يمكنهم من السيطرة على سلوكياتهم ويؤثر على تعليمهم بشكل ايجابي (Davis, 2006). كـما أن هذه المهارات تساعد في تنبيه الدافعية لدى هؤلاء الأفراد ممـا يمكـنهم مـن تحديـد أهـدافهم وبـذل مجهـود أعـلى للوصول إليها ومواجهة الصعوبات التي قد يتعرضـون لها (Pajares, 2002).

إن الأفـراد الـذين يتمتعـون بفاعليـة ذاتيـة عاليـة يميلون إلى معرفة أهدافهم ويبذلون كـل مـا في وسـعهم لتحقيقها وهذا على النقيض من الذين لديهم فاعلية ذاتية منخفضة. وتؤثر الفاعليـة الذاتيـة المرتفعـة عـلى دافعيـة الفرد والتي تجعل الدافعية لديه داخلية، مما يجعلـه قـادرا على مواجهة التحديات وباحثا عـن الحداثـة ومـستمتعا بأداء أعماله ولدية ثقـة بقدرتـه عـلى أداء تلـك الأعـمال (Bandura, 1993).

وهنـاك عـدة عوامـل تـساعد عـلى بنـاء الفاعليـة الذاتية، وتعتبر الشخصية من أهم هذه العوامل حيث أن الأفراد الذين لديهم تقدير للـذات وقـدره عـلى التنظـيم الذاتي واتجاهات ايجابية يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية. كما أن تجـارب الفـرد تـوثر عـلى فاعليتـه الذاتيـة حيـث أن

التجارب الناجحة تساعد في بناء فاعليه ذاتية ايجابية للفرد وهذا على النقيض من الفشل. وأخيرا، تعمل البيئة على تشكيل الفاعلية الذاتية للفرد (Bandura, 1994).

وذلك من خلال معاملة الوالدين لأبنائهم عن طرق تشجيعهم على التواصل بفاعلية مع بيئتهم وتوفير التجارب المثيرة وتشجيعهم على حل مشاكلهم بأنفسهم، كل ذلك يساعد على بناء فاعلية ذاتية ايجابية لأبنائهم. أضف إلى ذلك دور المعلم، فالمعلم الذي يشجع طلابه على العمل وبذل الجهد ويعزي فشل طلابه للمجهود المبذول لا لقدراتهم العقلية ويقارن أداء طلابه بأدائهم السابق لا بأداء زملائهم، يساعد طلابه على بناء فاعلية ذاتية ايجابيه (Bandura, 1997).

مما سبق يتضح بأن هناك ثلاث عوامل تعمل على بناء الفاعلية الذاتية الإيجابية للفرد وهي شخصية الفرد وتجاربه والبيئة المحيطة. فماذا تعني الفاعلية الذاتية؟

ثانياً:الفاعلية الذاتية:

عرفت الفاعلية الذاتية على أنها الأحكام التي يطلقها الفرد على قدراته في القيام بأعمال منوط أن يقوم بها من أجل تحقيق أهداف ما. وتأخذ شكل معتقدات الفرد عن نفسه وفاعليته الذاتية في تنفيذ أعمال ومهام من أجل تحقيق نتائج مرغوب فيها (Bandura, 1994, Bandura, 1997, Palmer, 2006) وتشكل الفاعلية الذاتية معتقدات الفرد عن مهاراته وليست مهاراته الفعلية التي يمتلكها، لأن وجود المهارات لدى الفرد غير كافية ولابد أن يعتقد الفرد ويؤمن بتلك المهارات كي يوظفها بطرق ناجحة (عبد الله، 2006).

وتتعدد أنواع الفاعلية الذاتية فمنها: الفاعلية الذاتية الإبداعية (هيلات، 2017)، والفاعلية الذاتية البحثية (أرنوط، 2017)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية (Bong & Skaalvik, 2003) وأخيرا الفاعلية الذاتية المهنية والتي سيسلط عليها الضوء في المبحث التالي كونها أحد مباحث البحث الحالي.

ثالثاً: الفاعلية الذاتية المهنية:

ترتبط الفاعلية الذاتية المهنية بما يعتقده ويؤمن به الفرد عن قدراته وإمكانياته المهنية في تخصص معين. وتعرف الفاعلية الذاتية المهنية على أنها معتقدات الفرد وتوقعاته عما يمتلكه من معلومات ومهارات وفنيات وقدرات عملية في مجال تخصصه ومدى قناعته بمهنته (Anderson & Betz, 2001).

وتعد مهنة التدريس وهي مهنة المعلم أحد المهن التي سلط البحث الحالي الضوء على الفاعلية الذاتية المهنية للقائمين عليها. ومن ذلك فإن الفاعلية الذاتية المهنية للمعلم، يمكن أن تعرف على أساس أنها اعتقاد المعلم عن خلفيته النظرية وقدرته على وضع الخطط التعليمية وتنفيذها من أجل تحصيل أكاديمي أفضل لطلبته بما فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي

الدافعية المنخفضة (Tschannen-Moran & Wollfolk Hoy, 1998).

وتعمل الدافعية الذاتية المهنية المرتفعة للمعلم على التنبؤ بأهداف المعلمين واتجاهاتهم الإيجابية نحو التغيير. وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات تدريسية مختلفة للطلبة من أجل مساعدة الطلاب على التعلم وخاصة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Skaalvic & Skaalvic, 2010).

ويمكن أن تتأثر الفاعلية الذاتية المهنية لدى المعلمين بخمس مصادر وهي:

1. الخبرات المتقنة: وتحصل عن طريق الخبرة المباشرة المتقنة. وعندما ينجح المعلم في مهمة ما فإن ذلك يبني لديه الفاعلية الذاتية ويجعله مؤمن في قدرته كمعلم على مواجهة الصعوبات بالمثابرة والجهد.

2. الخبرات المتبادلة: وذلك من خلال مراقبة الأشخاص المعلمين المحيطين بالفرد والنجاحات التي يحققونها مما يعطي دافع للمعلم لتقليدهم.

3. الإقناع اللفظي: فالمديح اللفظي الذي يتلقاه المعلم من الأشخاص المهمين حوله كالمدير يساعد في تنمية دافعيته الذاتية المهنية وتوقعاته حول قدراته.

4. الحالة الانفعالية الفسيولوجية: حيث تعبر الحالة الانفعالية للمعلم عندما يقوم ببعض المهام الموكل بها مؤشر عملي على مدى فاعليته الذاتية المهنية.

5. التجارب التخيلية: وذلك بأن يتخيل المعلم نفسه بأنه يعمل بفاعلية ونجاح في مهمة ما (Gosselin & Maddux, 2003).

وهذه الفاعلية الذاتية المهنية للمعلم الذي يعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تنمى، إذا تعرض الفرد لبرنامج تدريبي. ويخضع جميع معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم لبرنامج التدريب الميداني خلال دراستهم الجامعية، مما يمنحهم الفرصة لتطبيق وممارسة كل ما تعلموه من معارف ونظريات بشكل عملي من خلال التفاعل الاجتماعي والأكاديمي مع هؤلاء الطلبة (Utely, 2015). إلا أن هؤلاء المعلمين يواجهون تفاوت ملموس بين الجانب النظري المتعلم بالجامعة والجانب التطبيقي الممارس في الواقع مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الجلامدة، 2015).

وعلية فإن توفير برنامج لطلبة التدريب الميداني في بداية تعرضهم لخبرة التدريب الميداني، قد يساعدهم في الإلمام بالجوانب التطبيقية من تشخيص وتدريس وتفاعل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وهذا ما سعى البحث الحالي إليه. وذلك من خلال توفير برنامج تدريبي معتمد على أربعة أبعاد للفاعلية الذاتية المهنية والتحقق من أثره وفاعليته في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات التدريب الميداني (قبل الخدمة) بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. ويمكن استعراض

عدد من الدراسات السابقة والتي أكدت على دور البرامج في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى المعلمين عامة ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص.

فقد قامت كل من (Tschannen-Moran & McMaster, 2009) بدراسة شبه تجريبية لاختبار مدى تأثير مصادر الفاعلية الذاتية الأربعة على 93 مدرس ابتدائي، والذين أكملوا استبيان عن الفاعلية الذاتية ومستوى تطبيق استراتيجية جديدة في تدريس القراءة للمبتدئين قبل وبعد المشاركة في واحد من أربعة نماذج لتطوير المعلمين والتي تعرض نفس استراتيجية التدريس مع زيادة في مستوى مدخلات الفاعلية. وقد أوضحت النتائج أن نماذج تطوير المعلمين دعمت أهمية الخبرات المتقنة من خلال المتابعة والتدريب وماله من أثر قوي على فاعلية هؤلاء المعلمين الذاتية لتعليم القراءة وأيضاً تطبيق استراتيجية جديدة. وأن المعلمين الذين تعرضوا لجلسات تخطيط دون تدريب ومتابعة شهدوا انخفاضا في فاعليتهم الذاتية لتعليم القراءة.

وقد قامت (Yoo, 2016) بدراسة لاختبار فاعلية برنامج على شبكة الإنترنت مختص بتطوير تجارب المعلمين على فاعليتهم الذاتية. وقد طبق البرنامج على 148 معلم واستجاب المعلمون على استبيان الفاعلية الذاتية للمعلمين مرتين بفارق زمني قدره خمس أسابيع. وقد أشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية المهنية للمعلمين ارتفعت وأوضح المعلمين مدى تأثير التجارب على فاعليتهم.

كما قام كل من (Schipper, Vries, Goei & Veen, 2019) بعمل دراسة شبة تجريبية على 60 معلما وذلك بتطبيق برنامج معد مسبقاً وأداتين للقياس على المشاركين. وقد أظهرت النتائج وجود داله إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مشاركة الطلبة. ووجود فروق داله داخل المجموعة التجريبية في استقلالية المعلمين وتلقي الدعم من قادة المدرسة وفي فاعليتهم الذاتية.

كما هدفت دراسة (Chao, Forlin & Ho, 2016) إلى معرفة التغير في فاعلية المعلمين للممارسة الشاملة. وقد تكونت العينة من 417 معلم تحت الخدمة والذين خضعوا لأسبوع من التدريب حول التعليم الشامل. وقد طبق المعلمين مقياس فاعلية المعلم للممارسة الشاملة بشكل قبلي وبعدي. والنتيجة أوضحت مزيد من الاتجاه الإيجابي نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما ساعد على تحسين الفاعلية الذاتية المهنية للمعلمين في فصول الدمج.

كما أشارت دراسة (Taylor, 2012) والتي اختبرت فاعلية معلمي التربية الخاصة المهنية قبل الخدمة ومعارفهم ومهاراتهم اتجاه تدريس طلاب الثانوية ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد احتوت العينة على 30 معلم ثانوي لذوي الاحتياجات الخاصة قبل الخدمة. وقد

استخدم استبيان فاعلية معلم طلاب الثانوية ذوي الاحتياجات الخاصة واستبيان دراسة حالة للممارسات القائمة على الأدلة. وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية ذاتية عالية للمعلمين ما قبل الخدمة.

وقد قام عدد من الباحثين باختبار مدى فاعلية برنامج في التأثير على اعتقاد المعلمين عن فاعليتهم الذاتية. وقد طبق البرنامج على 48 معلم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في كل من فاعلية الطلبة في المشاركة مع المعلمين وقدرتهم على إدارة الصف وتقديم التعليمات (Schipper, Goei, Vries & Veen, 2018).

كما هدفت دراسة (Tindall, Cullhane & Foley, 2016) إلى اختبار فاعلية برنامج APA لمدة عشرة أسابيع على الفاعلية الذاتية المهنية للمعلمين قبل الخدمة اتجاه تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت العينة من 64 معلم في سنتهم الثالثة بالجامعة الأيرلندية. أكمل هؤلاء المعلمين استبيان الفاعلية الذاتية للتربية البدنية (تخصص المعلمين التربويين) اتجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ذلك قبل وبعد البرنامج، كما أكملوا مقابلات لأغراض البحث. وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع الفاعلية الذاتية للمعلمين الذين شاركوا في البرنامج بشكل دال إحصائياً.

كما هدفت دراسة سعد 2014 إلى دراسة اثر برنامج قائم على الذكاء المتعلم في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى معلمي الرياضيات. وتكونت العينة من (17) معلم من معلمي الرياضيات في المدارس التي طبق بها نظام الدمج لذوي الإعاقات البسيطة (السمعية- الحركية - البصرية، بطئ التعلم، ذوى صعوبات التعلم). طبق البرنامج على هؤلاء المعلمين وأدوات لاستطلاع رأى المعلمين للتعرف على واقعهم بمدارس الدمج واحتياجاتهم التدريبية. وقد تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين والمتعلمين وكذلك اختبار تحصيلي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد أسفرت النتائج إلى أن البرنامج المقترح له أثر كبير في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة عبد الرازق (2015) إلى التعرف على أثر برنامج في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية على 69 طالب -معلم بقسم التربية الخاصة. وقد طبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس عادات العقل ومقياس السيطرة الدماغية. وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن فاعليته في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى هؤلاء الطلبة - المعلمين.

ويتضح من خلال مشكلة الدراسة والدراسات السابقة أهمية إعداد برامج تدريبية لمعلمي (صعوبات التعلم) تحت الخدمة ودورها الفعال في تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى هؤلاء الطلبة - المعلمين. كما أنه لا

توجد أي دراسة – حسب علم الباحثة – تناولت تقديم برنامج تدريبي لطالبات التدريب الميداني قبل الخدمة في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

ويمكن التعقيب على الدراسات السابقة كالتالي: استعرضت الباحثة تسع دراسات صمم الباحثون فيها برامج هدفت إلى تنمية الفاعلية الذاتية لدى المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة. كانت كل الدراسات حديثة من عام 2012 وما فوق ماعدا دراسة (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). كما كانت العينة في كل الدراسات متوسطة بين 48–93، إلا دراسة (سعد، 2014)، و(Taylor, 2012) فكانت العينة فيهما صغيرة ودراسة كل من (Yoo, 2016, Chao, Folin & Ho, 2016) والذين كانت عيناتهم كبيرة. أكدت جميع الدراسات على فاعلية البرامج المعدة في تحسين الفاعلية الذاتية للمعلمين ما عدا (Schipper, Vries, Goei & Veen, 2019)، و(Schipper, Goei, Vries & Veen, 2018) والتي أشارتا إلى وجود فروق داله إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تحسين الفاعلية الذاتية للمعلمين.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم اتباع المنهج شبة التجريبي في البحث الحالي، ويهدف هذا المنهج إلى مقارنة نتائج المجموعة التجريبية (التي يطبق عليها برنامج التدخل) مع نتائج المجموعة الضابطة (التي لا يطبق عليها برنامج التدخل). ويعتبر المنهج شبه التجريبي في العلوم الاجتماعية المنهج المناسب لتقييم برامج التدخل (Thyer, 2012). وفي هذا البحث تم تحديد جميع طالبات التدريب الميداني (معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم). ومن تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهن تجريبية (15 متدربة) والأخرى ضابطة (15 متدربة).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المتوقع خضوعهن للتدريب الميداني وعددهن (31) طالبة متدربة واللاتي سيقمن بتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وكانت عينة البحث هي تقريبا جميع الطالبات (30) طالبة متدربة واللاتي يدرسن في قسم التربية الخاصة وتخصص صعوبات التعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بمدينة الخرج. وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (15) طالبه متدربة، ومجموعة ضابطة (15) طالبة متدربة.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لطالبات التدريب الميداني تخصص صعوبات تعلم (من إعداد الباحثة).

خطوات إعداد المقياس:

1. تم الإطلاع على بعض المقاييس والأطر النظرية التي تناولت الفاعلية الذاتية المهنية.

2. تم بناء المقياس في صورته الأولية بحيث احتوى على 27 عبارة والتي تقيس أربعة أبعاد للفاعلية الذاتية المهنية. وهذه الأبعاد هي: الفاعلية الذاتية المعرفية والفاعلية الذاتية التشخيصية والفاعلية الذاتية لإعداد الدرس والفاعلية الذاتية في التدريس.

3. تم عرض المقياس على نخبة من أستاذة التربية الخاصة وعلم النفس لتحديد مدى ملائمة العبارات للبعد التي تنتمي إلية ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة وتم حذف العبارات التي لم يصل الاتفاق عليها نسبة 90٪. وهذه العبارات موضحه في الجدول التالي:

جدول (1): العبارات المحذوفة من المقياس في صورته الأولية.

رقم العبارة	العبارة
3	لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات بين المدرسة والمشرفة.
5	استطيع أن أقدم المعلومات القرائية بثلاث طرق مختلفة.
10	استطيع تصحيح الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات القراءة.
11	لدي معرفة كافية بمحتويات دراسة الحالة.
13	لدي معلومات كافية عن صعوبات القراءة.
14	أتقن كتابة الأهداف طويلة المدى في مادة القراءة.

وبذلك بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (21 عبارة) تقيس الأبعاد الأربعة للفاعلية الذاتية المهنية.

4. عبارات المقياس جميعها صيغة بطريقة إيجابية، والدرجة العالية على المقياس تشير إلى فاعلية ذاتية مهنية عالية والعكس صحيح. حيث أن أعلى درجة على المقياس (105) وأقل درجة هي (21). ومفتاح التصحيح للاستجابات على المقياس كالتالي: موافق بشدة خمس درجات، وموافق أربع درجات، ومحايد ثلاث درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق بشدة درجة واحدة.

5. تم حساب الخصائص السيكومترية على مجتمع البحث عن طريق تطبيق المقياس على عينة (31) طالبة من طالبات التربية الخاصة (مستوى سابع) بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز،وذلك بهدف تقنين المقياس وقياس الخصائص السيكومترية (صدق وثبات المقياس).

صدق المقياس:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض 27 عبارة لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية على مجموعه من الأساتذة في قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. وبعد التعديلات المدخلة من قبل المحكمين من حيث الصياغة وحذف بعض العبارات، أصبحت الصورة النهائية للمقياس عبارة عن 21 عبارة موزعه على الأبعاد الأربعة للفاعلية الذاتية المهنية والتي هي محل اهتمام البحث الحالي.

صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقاييس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية الفقرة.

جدول (2): مدى ارتبط الفقرة بالدرجة الكلية لبعد الفاعلية المعرفية.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
1	419.0*
12	793.0**
16	887.0**
18	730.0**
20	663.0**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل و* دال عند مستوى 0.05فأقل**

يوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بين المفردات المكونة لبعد (الفاعلية المعرفية)، وبين المجموع الكلي للبعد، (دالة) عند مستوى (0.05) أو (0.01) وبذلك يتبين أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صدقه.

جدول (3): مدى ارتبط الفقرة بالدرجة الكلية لبعد الفاعلية التشخيصية.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
2	563.0**
6	563.0**
8	609.0**
14	931.0**
15	644.0**

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين المفردات المكونة لبعد (الفاعلية التشخيصية)، وبين المجموع الكلي للبعد، (دالة) عند مستوى (0.01) وبذلك يتبين أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صدقه.

جدول (4): مدى ارتبط الفقرة بالدرجة الكلية لبعد الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
3	503.0**
4	669.0**
5	416.0*
7	687.0**
11	806.0**
13	725.0**
17	529.0**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل و* دال عند مستوى 0.05 فأقل**

يوضح الجدول (4) معاملات الارتباط، بين المفردات المكونة لبعد (الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس)، وبين المجموع الكلي للبعد، (دالة) عند مستوى (0.05) أو (0.01) وبذلك يتبين أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صدقه.

جدول (5): مدى ارتبط الفقرة الدرجة الكلية لبعد الفاعلية التدريسية.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
9	842.0**
10	754.0**
19	0.966**
21	858.0**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يوضح الجدول (5) معاملات الارتباط، بين المفردات المكونة لبعد (الفاعلية التدريسية)، وبين المجموع الكلي للبعد، (دالة) عند مستوى (0.01) وبذلك يتبين أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صدقه.

جدول (6): مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية.

البعد	معامل الارتباط بالمقياس
الفاعلية المعرفية	758.0**
الفاعلية التشخيصية	784.0**
الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس	789.0**
الفاعلية التدريسية	863.0**

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل**

يوضح الجدول (6)، أن معاملات الارتباط، لأبعاد (مقياس الفاعلية الذاتية المهنية)، وبين المجموع الكلي للمقياس، (دالة) عند مستوى (0.01) وبذلك يتبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صدقه وصلاحيته للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس: وللتحقق من الثبات لمفردات مقياس (الفاعلية الذاتية المهنية) تم استخدام معامل كرونباخ ألفا.

جدول (7): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية.

البعد	عدد العبارات	الثبات
الفاعلية المعرفية	5	748.0
الفاعلية التشخيصية	5	699.0
الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس	7	734.0
الفاعلية التدريسية	4	797.0
الثبات العام للمقياس	21	884.0

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية مرتفع، حيث بلغ (0.88)، مما يدل على ثبات المقياس، وصلاحيته للتطبيق الميداني.

تطبيق المقاييس قبلياً:

تم تطبيق المقاييس على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا قبلياً، قبل الشروع في تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، حيث قامت الباحثة بالتطبيق على المجموعتين للوقوف على المستوى المبدئي للمعلمات وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، وقد أظهرت نتائج التطبيق القبلي للمقياسين ما يأتي:

جدول (8): يبين دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي وفقاً للعمر والمعدل التراكمي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
العمر	التجريبية	15	21.80	082.1	_ 760.1	089.0
	الضابطة	15	22.47	990.0		
المعدل التراكمي	التجريبية	15	4.10	445.0	_ 679.1	104.0
	الضابطة	15	4.35	354.0		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن أعمار المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة حيث بلغ متوسط أعمار طالبات التدريب في المجموعة التجريبية (22) سنة، وبلغ متوسط أعمارهن في المجموعة الضابطة (23) سنة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعدل التراكمي لطالبات التدريب في المجموعتين التجريبية والضابطة متقارب حيث بلغ معدل طالبات التدريب في المجموعة التجريبية (4.10)، وبلغ معدلهن في المجموعة الضابطة (4.35).

ومن تلك النتائج يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات التدريب المجموعة التجريبية والضابطة من حيث العمر والمعدل التراكمي مما يبين تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق البرنامج.

جدول (9): يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي وفقاً للفاعلية المهنية.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الفاعلية المعرفية	التجريبية	15	2.63	0.717	0.200-	0.843
	الضابطة	15	2.68	0.744		
الفاعلية التشخيصية	التجريبية	15	2.63	0.544	0.172-	0.865
	الضابطة	15	2.67	0.720		
الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس	التجريبية	15	3.53	0.528	0.606-	0.549
	الضابطة	51	3.67	0.669		
الفاعلية التدريسية	التجريبية	15	3.28	0.828	0.863-	0.395
	الضابطة	15	3.50	0.509		
الفاعلية المهنية ككل	التجريبية	15	3.02	0.537	0.567-	0.575
	الضابطة	15	3.13	0.534		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات التدريب في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي من حيث أبعاد الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية مما يبين تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق البرنامج.

البرنامج:

1. الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج إلى تحسين الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لطالبات التدريب

الميداني (تخصص صعوبات التعلم) .

2. الأهداف الفرعية من البرنامج: بعد أن اطلعت الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة ودليل التدريب الميداني لصعوبات التعلم. حددت الباحثة أربع مجالات هامة تساعد على تنمية وتحسين الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات التدريب الميداني. وهذه المجالات هي الناحية المعرفية والتشخيصية والإعداد للدرس وتقديمه وذلك في مادة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مما سيساهم في صقل طالبات التدريب معرفيا وتشخيصيا وتدريسيا حول كيفية تطبيق التدريب الميداني بكفاءة. الأمر الذي قد يساهم في تحسين العملية التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتحسين أدائهم.

3. مصادر اشتقاق البرنامج: اعتمد البرنامج على النظرية المعرفية الاجتماعية وعلى الدراسات السابقة والأطر النظرية والأدبيات التي تناولت الفاعلية المهنية الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي صعوبات التعلم على وجه التحديد.

4. وصف البرنامج: يتكون البرنامج الحالي في صورته النهائية من 11 جلسة وجلسة التقييم قبل التدخل. كانت الجلسة الأولى عبارة عن مقدمة تفصيلية لبرنامج التدخل. والجلسة الثانية والثالثة قدمت معلومات نظرية عن صعوبات التعلم في القراءة والجلستين الرابعة والخامسة كانت عن متطلبات التدريب الميداني وآلية التقييم. والجلستين السادسة والسابعة كانتا عن كبقية تشخيص ذوي صعوبات التعلم (القراءة). والجلستين الثامنة والتاسعة كانتا عن كيفية إعداد الدرس والجلستين الأخيرتين كانتا عن طرق تدريس ذوي صعوبات القراءة. والجدول التالي يوضح جلسات البرنامج والفاعلية الذاتية المهنية التي يسعى لتنميتها.

جدول (10): مخطط لجلسات البرنامج.

رقم الجلسة	الفاعلية الذاتية المهنية
الأولى	التقييم قبل تقديم برنامج التدخل
الثانية والثالثة	الفاعلية المعرفية (صعوبات التعلم في القراءة)
الرابعة والخامسة	الفاعلية المعرفية (آلية التقييم)
السادسة والسابعة	الفاعلية التشخيصية
الثامنة والتاسعة	الفاعلية في التخطيط والإعداد للدرس
العاشرة والحادية عشر	الفاعلية التدريسية

كل جلسة من جلسات البرنامج مدتها (50 دقيقة) موزعه بين الترحيب والإغلاق ونشاطات ومعلومات متعلقة بموضوع الجلسة. كل جلسة يوجد في نهايتها تقييم للمعلومات الواردة في الجلسة يتم حلها بشكل جماعي وضمن وقت محدد، ومن ثم تقوم مقدمة البرنامج بتوضيح الإجابات الصحيحة. تم تقديم البرنامج في الفصل الدراسي الثاني 1439-1440هـ على طالبات التدريب الميداني (تخصص صعوبات تعلم) بجامعة

الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج. يوجد ملفين للبرنامج الملف الأول ويحتوي على شرح تفصيلي لكل جلسة من الجلسات والأنشطة التابعة لها. وملف للملاحق ويحتوي على أوراق العمل والمعلومات المقدمة في الجلسات وتقييم الجلسات. وقد تم استخدام عدد من الفنيات في البرنامج بهدف تحسين الفاعلية الذاتية المهنية لطالبات التدريب الميداني. وهذه الفنيات هي العصف الذهني والمناقشات والنمذجة وحل المشكلات والإقناع اللفظي.

5. صدق المحكمين: عرض البرنامج على المحكمين من قسمي التربية الخاصة وعلم النفس وذلك لتوضيح مدى مناسبة الأنشطة للعينة وقدرتها على تنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات التدريب الميداني. بالإضافة إلى مدى وضوح العبارات وتحقيقها للأهداف المنطوقة. وقد تم التعديل بناءا على آراء المحكمين من حيث زيادة الأنشطة المتعلقة بمتطلبات التخرج وآلية التقييم. بالإضافة إلى وضع تقييم لكل جلسة وفصل شرح الجلسات وأوراق العمل الخاصة بها، بحيث أن توضع أوراق العمل منفصلة في ملف خاص يسمى بالملاحق.

6. قيم البرنامج من خلال تقديم مقياس الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة (المعد من قبل الباحثة) والذي طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة. ومن ثم قدم البرنامج للمجموعة التجريبية فقط بمعدل جلسة واحدة يوميا ومن ثم أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة. كما أنه تم تقديم المقياس للمجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من أجل التعرف على مدى بقاء أثر برنامج التدريب.

أساليب المعالجة الإحصائية وربطها مع فروض البحث:

1. استخدام اختبار «ت» للإجابة على الفرض الأول: توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2. استخدام اختبار «ولكوكسون» ومتوسط الرتب وقيمة (ز) للإجابة على الفرضين الثاني والثالث:

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية المهنية وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول: توجد فروق

ذات دلالـه إحـصائية في الفاعليـة الذاتيـة المهنيـة بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة والـضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (**11**): توضيح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي باستخدام اختبار (ت) (ن=**30**).

	مجموعات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الفاعلية المهنية	المجموعة التجريبية (15)	4.46	0.414	7.945	0.0000 دالة
	المجموعة الضابطة (15)	3.15	0.485		

بـالنظر إلى الجـدول (11) يتـضح أن الفـروق بـين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والـضابطة في القياس البعدي على الفاعلية الذاتية المهنيـة ككـل لعينـة الدراسة الكلية دالة عند مستوي (0.01). وهو مـا يبـين اخـتلاف درجـات الطالبـات المتـدربات المجموعـة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القيـاس البعـدي في الفاعلية الذاتيـة المهنيـة. حيـث بلـغ متوسـط درجـات معلمات المجموعة التجريبية (4.46)، بينما بلـغ متوسـط درجات المجموعة الضابطة (3.15). كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.0000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مـستوى (0.01) فأقـل. ممـا يـشير إلى وجـود فـروق ذات دلالـه إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجـات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفـسير وجـود الفـروق بـين المجمـوعتين التجريبيـة والـضابطة لـصالح المجموعـة التجريبيـة إلى تعـرض الطالبـات المتـدربات في المجموعـة التجريبيـة للبرنامج التدريبي المعد في هذا البحـث وعـدم تعـرض الطالبات المتدربات في المجموعة الضابطة له. لقد أثرت الخبرات والأنشطة المقدمة في البرنامج على تقييم هـؤلاء المتدربات لذواتهن نتيجة للبنيـة المعرفيـة التـي حـصلن عليها وكم المعلومات المتعلقة بالتدريب الميداني. مما يدل على أن هؤلاء الطالبات المتدربات لديهن قـصور معـرفي وتطبيقي حـول التـدريب الميـداني وطبيعـة العمـل فيـه وكيفية التعامـل مـع الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم. وهذا ما أشارت له نصر (2001) من أن هناك قـصور في الجوانـب التدريبيـة المقدمـة لمعلمـي التربيـة الخاصـة في المنطقة العربية. وأن هذه البرامج غالبا مـا تكـون مـدتها قصيرة وغـير قـادرة عـلى تزويـد المعلمـين بالمعلومـات النظرية والتطبيقية الملائمـة لفهـم مهنـتهم مـن الجانـب النظري والتطبيقي. وقد كانـت مـدة البرنـامج المعـد في البحث مناسبة لزيادة فاعلية الطالبات المتدربات المهنية.

كما أن المعلومات النظرية حول صعوبات التعلم في القراءة والأنشطة التطبيقية المتعلقة بمهنة تدريس ذوي صعوبات التعلم من حيث كيفية التشخيص وإعداد الدرس وتقديمه ساهمت بشكل دال إحصائياً في إيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وهذا ما أشار إليه (Watson, 2006) في أن طول البرنامج المعد لتدريب المعلمين وتكامله يؤثر على رفع الفاعلية الذاتية لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات ومنها: (Taylor, 2012)، (عبد الرزاق، 2015)، (Yoo, 2016, schipper, Goei, Vries & Veen, 2018, Schipper, Goei, Vries & Veen, 2019).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

جدول (12): توضيح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الفاعلية الذاتية المهنية لدى المجموعة التجريبية، بين القياس البعدي والقياس القبلي باستخدام اختبار ولكوكسون ومتوسط رتب الدرجات وقيم (ز) (ن=30).

	القياس	المتوسط الحسابي	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الفاعلية المهنية	القياس القبلي (15)	3.02	السلبية	1.00	1.00	3.362-	0.001 دالة
	القياس البعدي (15)	4.46	الايجابية	8.50	119.00		

بالنظر إلى الجدول رقم (12) يتضح أن الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية على الفاعلية الذاتية المهنية ككل لعينة الدراسة الكلية دالة عند مستوي (0.01). وهو ما يبين اختلاف درجات الطالبات المتدربات في القياس البعدي عن القياس القبلي في المجموعة التجريبية في الفاعلية الذاتية المهنية. حيث بلغ متوسط درجات القياس البعدي (4.46)، بينما بلغ متوسط درجات القياس القبلي (3.02). مما يوضح مستوى الدلالة (0.001) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل. وذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية المهنية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير وجود الفروق الدالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج التدريبي على الفاعلية الذاتية المهنية للطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية. وتعد البرامج المعدة للمعلمين قبل الخدمة ذات أثر كبير في تنمية ثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم تجاه مهنة التدريس، مما يكون له أثر

في زيادة فاعليتهم الذاتية المهنية (Ekstam, Korhonen, Linnanmaki & Aunio, 2017). بالإضافة إلى خبرة التدريب الميداني التي مارستها هؤلاء الطالبات المتدربات في المدارس والتي ساعدت أيضاً على تنمية فاعليتهن الذاتية وتكوين اتجاهات ايجابية لديهن عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم (حماد ومحمد، 2018). وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات منها: (Leou & Liu, 2004; Watson, 2006; Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Ross & Bruce, 2010; Tzivinikou, 2015; Chao, Forlin & Ho, 2016; Tindall, Cullhane & Foley, 2016).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية المهنية وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس.

جدول (13): توضيح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية الذاتية المهنية وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس باستخدام اختبار ولكوكسون ومتوسط رتب الدرجات وقيم (ز) (ن=30).

	القياس	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الفاعلية المهنية	القياس البعدي (15)	السلبية	8.33	75.00	0.852-	0.394 غير دالة
	القياس التتبعي (15)	الايجابية	7.50	45.00		

بالنظر إلى الجدول رقم (13) يتضح أن الفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية على الفاعلية المهنية ككل لعينة الدراسة الكلية غير دالة عند مستوي (0.05). وهو ما يبين عدم اختلاف درجات الطالبات المتدربات في القياس البعدي عن القياس التتبعي في المجموعة التجريبية في الفاعلية الذاتية المهنية. ويتضح أن مستوى الدلالة (0.394) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل. مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية المهنية وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس. مما يدل على بقاء أثر تعلم البرنامج حتى بعد فترة زمنية طويلة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث على أن الطالبات المتدربات أعضاء المجموعة التجريبية حصلوا على معلومات كافيه من البرنامج. كما أنهن أتقن عملية التشخيص وإعداد الدرس وتدريسه للأطفال ذوي صعوبات التعلم. إن تعرض الطالبات المتدربات للبرنامج التدريبي زاد من فاعليتهن في تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

التوصيات:

1. تطبيق البرنامج المعد في هذا البحث على طالبات التدريب الميداني (تخصص صعوبات تعلم)، وذلك من قبل مشرفة التدريب الميداني بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

2. تصميم برنامج يهدف إلى تنمية الفاعلية الذاتية المهنية في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المتدربات (تخصص صعوبات تعلم).

3. تطوير برامج لتنمية الفاعلية الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة على اختلاف تخصصاتهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نعير، نذير؛ والزيات، عايد؛ والرحامنه، عزيز؛ والعبيدات، عمر (2011). مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقة ذلك ببعض التغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، 38 (6)، 1919-1930.

أرنوط، بشرى (2017). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات العربية: دراسة مقارنه في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 50 (1)، 1-47.

الجلامدة، فوزية (2015). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم ومقترحات تطويره: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1 (9)،45-93.

حماد، محمد؛ ومحمد، هدى (2018). فاعلية التدريب الميداني لطلاب برنامج التربية الخاصة على كفاءتهم الذاتية المدركة واتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7(2)، 1-18.

سعد، أمل الشحات حافظ (2014). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء المتعلم لتنمية الكفاءة الذاتية لمعلمي الرياضيات لذوي الإعاقات البسيطة المدمجين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، 56(2)، 247-273.

حمادنة، برهان؛ وعاصي، خالد؛ والحمادنة، أكرم (2017). *صعوبات التعلم في القراءة والإملاء والكتابة وطرق واستراتيجيات تدريسه*. الرياض: مكتبة الرشد.

العبدالجبار، عبدالعزيز (2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية علم النفس*، 139-180. جامعة الملك سعود: الرياض.

عبدالله، جابر (2006). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في علم النفس*، 5(3)،533-541.

عبدالرازق، محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، 39 (3)،467-475.

عبيد، منى (2009). *صعوبات التعلم وكيف التعامل معها*. عمان: دار الصفاء.

القمش، مصطفى؛ والخرابشة، عمر (2009). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين

المتعاونين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،10(1)، 39-66.

القمش، مصطفى؛ والسعايدة، ناجي (2008). *قضايا وتوجيهات في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مسعود، وائل (2006). *التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة في مسار التخلف العقلي*. الرياض: دار الزهراء للطبع والنشر والتوزيع.

نصر، نوال (2001). ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة «دراسة تحليلية». *مجلة مستقبل التربية العربية*،7(21)، 32-67.

هيلات، مصطفى (2017) العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي. *المجلة التربوية للبحوث التربوية*. 41(3)، 245-279.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Anderson, S and Betz, N (2001). Sources of social self-efficacy expectations: their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 58 ,98-117.

Bandura, A (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist,* 28(2), 117-148.

Bandura, A (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human behaviuor*, 4 (1), 71-81.

Bandura, A (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York. W. H. Freeman and Company.

Betoret, F (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educationa Psychology*, 26(1),519-539.

Bong, M and Skaalvik, E (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review,* 15 (1), 1-12.

Chih Nuo Grace Chao, Chris Forlin & Fuk Chuen Ho (2016). Improving teaching self- efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong, *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.

Davis, A (2006). *Social cognitive theory.* York University. Retrieved September 26, 2019 from: http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html

Ekstam, U; Korhonen, J; Linnanmaki, K and Aunio, P (2017). Special education pre-service teachers' interest, subject knowledge, and teacher efficacy beliefs in mathematics. *Teaching and Teacher Education,* 63 (1), 338-345.

Fives, H (2003). *What is Teacher Efficacy and how does it relate to Teachers' Knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference. Chicago, U.S.A.

Gosselin, J and Maddux, J (2003). "*Self-Efficacy." Handbook of Self and Identity*. Ed. Mark R. Leary and June Price Tangney. NewYork: The Guilford Press, Retrieved May 8 , 2019, from: https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1017&context=psych_fac

Klaeijsen, A; Vermeulen, M and Martens, R (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 269-782

Lerner, J and Johns,B (2009). *Learning difficulties and related mild disabilities; Characteristics, teaching strategies and new directions*. Greenwood, CO: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Leou,S and Liu, J (2004). *The Study of concept map implementation for changing professional knowledge of a high school mathematics teacher*. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping Pamplona, Spain.

Pajares, F (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Retrieved September 26, 2019 from http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html

Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self-efficacy to Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6),655-671.

Ross , J and Bruce, K (2010). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial, *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.

Salimirad, F and Srimath, N (2016). The Relationship between, Psychological Well-Being and Occupational Self-Efficacy among Teachers in the City of Mysore, India. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 14-21.

Schipper, T; Goei, S; Vries, S and Veen, K (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109-120.

Schipper, T; Vries, S; Goei, S and Veen, K (2019). Promoting a professional School Culture through Lesson Study? An Examination of School Culture, School Conditions, and Teacher Eelf-efficacy. *Professional Development in Education*. Retrieved September 26, 2019 from https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/19415257.2019.1634627?scroll=top&needAccess=true.

Sehgal, P; Nambudiri, R and Kumar Mishra, S (2017). Teacher effectiveness through self- efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management,* 31 (4), 505-517.

SkaalviK, E. and Skaalvic, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059-1069.

Taylor, S (2012). *An Examination of Secondary Special Education Teachers Performance through the Use of Case Study Methodology*. Doctor of Philosophy Auburn University. Auburn, Alabama.

Thyer, B (2012*). Quasi-experimental research design*. U.K: Oxford University Press.

Tindall, D; Culhane, M and Foley, J (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39.

Tschannen-Moran, M. and Wool folk Hoy, A.W. (1998).Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68: 202-248.

Tschannen-Moran, M and McMaster, P (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110 (2). 228-245.

Tzivinikou, S (2015). The Impact of an in-Service Training program on The Self-efficacy of Special and general education Teachers. *Problems of education in the 21st century*. 64. 95- 107.

Utley, B (2015). Effects of situated learning on knowledge gain of instructional strategies by students in a graduate level course. *Teacher Education and Special Education*, (29)1, 69-.82

Watson, G. (2006). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self-Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education,* 14(1), 151-166

Yoo, Julia H (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 18 (1). 84-94.

Zee, M and Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015.

Zimmerman, B (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (12)، ص ص 169 - 199، الرياض (2020م/ 1441هـ)

العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة

أ. آلاء برهان ضياء الدين خوجه[1]، و د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني[2]

المستخلص: الغرض من هذه الدراسة تمثل بالتعرُّف على العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات التعليم العام؛ وعليه، فقد تم تطوير استبانة تكونت من 32 فقرة تقيس أبرز العوامل التي ورد ذكرها في الأدب التربوي كعوامل محتملة تسهم في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات، وهي: البيئة الصفيَّة، ومعلمات الصفوف، والمناهج الدراسية، والزميلات في الصف. حيث قام الباحثان باختيار 207 معلمة لمعرفة الفروق فيما بينهن في تقدير مصادر المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقا لعدد من المتغيرات، وهي: الصف الدراسي الذي يقمن بتدريسه، وعدد سنوات الخبرة، والدرجات العلمية التي يحملنها، وتخصصاتهن العلمية. وأسفرت النتائج عن أن أكثر العوامل إسهامًا في ظهور المشكلات كان: الزميلات داخل الصف، ثم المناهج الدراسية، ثم معلمات التعليم العام، وأخيرًا البيئة الصفيِّة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات يمكن أن تُعزى لمتغيري الصف الدراسي والخبرة العلمية. وفي المقابل، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات في بعدي: معلمات التعليم العام، والمناهج الدراسية تُعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح المعلمات المتخصصات في الدراسات الاجتماعية. وأخيرًا بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات نحو بعد البيئة الصفيِّة تُعزى لمتغير مؤهل المعلمات العلمي وكانت لصالح من يحملن درجة الدبلوم.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية الصفية، صعوبات التعلم، تعزيز السلوك الإيجابي.

Factors Contributing to the Emergence of Classroom Behavioral Problems among Female Students with Learning Disabilities in Makkah

Mrs. Ala'a Burhan Khojah[1], and Dr. Abdulnasser A. Alhusaini[2]

Abstract: The purpose of this study was to identify factors contributing to the emergence of classroom behavioral problems among female students with learning disabilities in the upper elementary grade levels from the point of view of general education teachers in Makkah. Therefore, the researchers designed a questionnaire consisting of 32 items measuring the most important factors that were mentioned in literature: classroom environment, classroom teachers, curriculum, and classmates. The researchers selected 207 female teachers to find out the differences between them in estimating the sources of behavioural problems for students with learning disabilities based on the following independent variables: The class level they teach, number of years of experience, degrees they hold, and their specializations. The results showed that the most contributing factors to the classroom behavioural problems were: classmates, curriculum, general education teachers, and finally classroom environment. Also, the results showed that there were no statistically significant differences between teachers that can be explained by the class level they teach and number of years of experience. On the other hand, the results showed that there were statistically significant differences between teachers in two factors: general education teachers and curricula for those who specialized in social studies. Also, the results showed statistically significant differences between teachers based on the degrees they hold on the factor of classroom environment for those who hold only two years diploma.

Keywords: Classroom Behavioral Problems, Learning Disabilities, Positive Behavior Support

---

(1) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: Akhojah0017.stu@uj.edu.sa

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

البريد الإلكتروني: Aalhsaini@uj.edu.sa

(1) Researcher in Learning Disabilities, Jeddah University.

E-mail: Akhojah0017.stu@uj.edu.sa

(2) Assistant Professor in Special Education, Jeddah University.

E-mail: Aalhsaini@uj.edu.sa

المقدمة

تُعدُّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان باعتبارها مرحلة تتبلور فيها السمات الشخصية وخصائص الطفل التي ترافقه إلى مراحله العمرية التالية، إذ يكون الطفل في هذه المرحلة أكثر عُرضة للتأثر بالظروف المحيطة به، كما يكتسب أهم المهارات الحياتية والاجتماعية، والأكاديمية، والمعرفية، والوجدانية، وغيرها من المهارات التي تظهر على تصرفاته داخل بيئته (السفاسفة، 2011). وعند بلوغ الطفل سنَّ المدرسة فإنه ينتقل إلى مرحلة جديدة يكتسب من خلالها خبرات مختلفة تُسهم في تكوين شخصيته، وتتميز فترة التحاق الطفل بالمدرسة بالتقلبات والقفزات النمائية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية المتعاقبة والسريعة التي قد تؤثر سلبًا عليه وتؤدي إلى ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها عندما لا يجيد المعلمون أو الوالدان الممارسات السليمة لمواجهة عقبات هذه المرحلة ومشكلاتها المختلفة (داغستاني، 2011). وبطبيعة الحال فإن للبيئة الاجتماعية، والأسرية، والمدرسية دورًا مهمًّا في مرحلة الطفولة، لأنها تُسهم في إكساب الطفل الخبرات الإيجابية التي يحتاجها في تطوير شخصيته، مما يسمح له بالتكيف مع بيئته، أمَّا في حالة مرور الطفل بالخبرات السلبية المتكررة فإن ذلك يقود غالبًا إلى ظهور مشكلات سلوكية لديه (محمود، 2014).

كما يُعدُّ ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة في الخصائص والسمات، إذ إن الفروق في الخصائص قد تكون بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم أو على مستوى الفرد نفسه، فصعوبات التعلم ليست حالة موحَّدة تمثِّل مجموعة متجانسة من الطلبة، وإنما حالات يختلف كلٌّ منها عن الآخر، كما أنها ليست مشكلة مرتبطة بمجتمع معيَّن، أو دولة معيَّنة، أو ثقافة معيَّنة، بل هي مشكلة عالمية تتواجد في مجتمعات مختلفة ومتباينة (المكانين، العبدالات، والنجادات، 2014). ويمكن وصف ذوي صعوبات التعلم بأنهم ذوو الإعاقة الخفيَّة، إذ يقع ذكاؤهم ضمن المتوسط أو أعلى، وبالرغم من ذلك فهم يعانون من مشكلات ترجع إلى أسباب خفيَّة وغير واضحة، ممّا أدى إلى اختلاف العلماء والباحثين في تعريف هذه الفئة وتحديد معالمها بالمقارنة مع فئات التربية الخاصة الأخرى (يوسف، 2011).

وعليه، فإن المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، التي يمكن للمعلمين أو أولياء الأمور ملاحظتها قد تظهر أيضًا لدى الأطفال الآخرين في التعليم العام، لكنهم يتجاوزونها بعد فترة زمنية بمساعدة المعلمين أو دون مساعدتهم، أمَّا فيما يخص مشكلات ذوي صعوبات التعلم السلوكية فتكون أكثر حِدَّةً وتكرارًا من تلك التي يواجهها أقرانهم من طلبة التعليم العام في المرحلة العمرية نفسها، وقد لا

يستطيع الطفل من ذوي صعوبات التعلم تجاوز تلك المشكلات إلا بعد تدخُّل المعلم أو الأسرة، ويحتاج المعلم إلى جهد أكبر، ووقت أطول، وسلسلة من الممارسات التربوية المبنية على البراهين لمساعدة الطالب وتحليل السلوك التطبيقي (أبا الخيل، 2010)، وذلك عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئيَّة التي تسبق وتتبع السلوك غير المرغوب، وإثبات أن التغيرات الحاصلة في سلوك الطالب هي نتيجة لتلك الإجراءات (الحسيني، 2018).

وتُعدُّ العوامل الأكثر احتمالًا لظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي تلك المرتبطة بالمدرسة، فمن المؤكد أن المنهج التعليمي المصمم بشكل يتناسب مع مستوى جميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم يعتبر بمثابة وسيلة وقائية لهم من الشعور بالفشل، والإحباط، والملل، والاستياء، وبالتالي التقليل من احتمالية بروز المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتينيز، 2007). كما يمكن أن يكون معلم الصف العشوائي، وغير المدرَّب أو غير القادر على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه عاملًا داعمًا لظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى ذوي صعوبات التعلم، فهو قد لا يتمكَّن من فهم تلك المشكلات، ولا يستطيع مساعدة طلبته في التغلُّب عليها، وبالتالي قد يلجأ إلى تجاهلها، أو يحاول التدخل بطرق خاطئة وغير فعَّالة، مما يسهم في استمرارية ظهورها أو تفاقمها (الحربي، 2015).

وأيضًا فإن البيئة الصفِّية غير المناسبة وغير الجاهزة لاحتواء جميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تكون عاملًا مباشرًا يُعزِّز من ظهور المشكلات السلوكية لديهم التي قد يُظهرونها في بعض المواقف للهرب من أنشطة صفية غير محببة أو لإخفاء بعض نقاط ضعفهم الأكاديمية (الحربي، 2015). كما أوردت يحيى (2013) أنه من الممكن أن تنجم المشكلات السلوكية عن الأقران داخل صفوف التعليم العام، وذلك عندما يحيط الجو التنافسي العدواني بين الطلبة جميعًا وبالأخص ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم، وإحباطهم المستمر من قبل أقرانهم، وتجنب إقامة علاقات صداقة معهم.

مشكلة الدراسة:

يتبوأ موضوع صعوبات التعلم موقعًا مهمًّا لدى المهتمين بمجال التربية الخاصة بشكل عام، إذ يُعدُّ ذوو صعوبات التعلم فئة جاذبة لاهتمام الكثير من العلماء والمختصين في مختلف التخصصات، مثل: التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم النفس اللُّغوي، وعلم النفس الفسيولوجي، والطب (يوسف، 2011). وبالرغم من أن صعوبات التعلم تُعرَّف على أنها صعوبات نمائية في الأصل ولها انعكاسات أكاديمية بالدرجة الأولى باعتبارها مشكلات تؤثر على الجانب

الأكاديمي للطالب، فإن العديد من المهتمين بالمجال يجدون أن آثار صعوبات التعلم وأبعادها تتجاوز المجال الأكاديمي وصولًا إلى المجال السلوكي، إذ إن تلك الأبعاد تدور حول مشكلات ذوي صعوبات التعلم السلوكية والاجتماعية والانفعالية، ويشير الزيات (1998) إلى أنه لا يمكن للمعلم الاكتفاء بالتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن آثارها السلوكية والاجتماعية والانفعالية.

ونظرًا إلى أهمية الطفولة كحجر أساس في تكوين شخصية الطفل مستقبلًا، وأن لها دورًا مهمًّا في توافقه النفسي في مرحلة المراهقة والرشد، فقد أكَّد العلماء على أهمية دراسة مشكلات الطفل ومعالجتها مبكرًا قبل أن تستفحل وتؤدي إلى انحرافات نفسية في مراحل عمره اللاحقة. وقد يتميز طلبة المرحلة الابتدائية بأنهم أكثر طلبة المدرسة طاقة، ونشاطًا، واندفاعًا، وبناءً على ذلك فمن المحتمل أن يكونوا أكثر طلبة المدرسة عُرضة للمشكلات السلوكية المختلفة (داغستاني، 2011).

ولأنَّ صعوبات التعلم توصف بأنها إعاقة خفيَّة ويمكن ملاحظة انعكاسها على الجانب الأكاديمي للطفل بوضوح، فإنه من الممكن اعتبار المجال المدرسي أهم المجالات وأكثرها تأثيرًا على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إذ إن الصف الدراسي هو المكان التي تظهر فيه الفروق التحصيلية الحادة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم طلبة التعليم العام، وبالتالي تظهر فيه المشكلات السلوكية بشكل أكبر وأكثر وضوحًا وتكرارًا. وعليه، يُقدِّر الباحثان ما توصَّلت إليه الدراسات السابقة في الكشف عن المشكلات السلوكية وأكثرها انتشارًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا أنهما يؤكدان على أهمية البحث في العوامل المساهمة في ظهور تلك المشكلات داخل الصف الدراسي، إذ إن التعرف على الأسباب يقود إلى البحث عن حلول وبدائل للتغلُّب على نتاج تلك الأسباب، وبالتالي الحد من ظهور المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي وجعله بيئة محببة وآمنة لجميع الأطفال بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

1- ما أهم العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التعليم العام؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في عوامل ظهور المشكلات السلوكية

لـدى الطالبـات ذوات صـعوبات الـتعلم تبعًـا للخـبرة العلمية (من 10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات)؟

4- هل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى ($0,05 \geq \alpha$) عوامل ظهور المشكلات الـسلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للتخصصات العلمية (اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعيـة والاقتـصاد المنـزلي، والرياضـيات والعلـوم الطبيعية، وأخرى)؟

5- هل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ($0,05 \geq \alpha$) في عوامـل ظهـور المـشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صـعوبات الـتعلم تبعًـا للمـؤهلات العلميـة (دبلـوم، بكـالوريوس، دراسـات عليا)؟

أهداف الدراسة:

1- الكـشف عـن العوامـل المـساهمة في ظهـور المـشكلات الـسلوكية الـصفية لـدى طالبـات المرحلـة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم كما تلاحظها معلـمات التعليم العام.

2- معرفة الفروق بـين معلـمات التعلـيم العـام في تقـدير عوامـل ظهـور المـشكلات الـسلوكية الـصفِّية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلـة الابتدائيـة التي تعود إلى متغير الصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس).

3- الكـشف عـن تـأثير متغـيرات سـنوات خـبرة معلمات التعليم العام (أقل من 10 سنوات، وأكثر من 10 سـنوات)، وتخصـصاتهن العلميـة (اللغـة العربيـة، والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية والاقتـصاد المنـزلي، والرياضـيات والعلـوم الطبيعيـة، وأخـرى)، ومؤهلاتهن العلمية (دبلوم، وبكـالوريوس، ودراسـات عليـا) في تقـدير عوامـل ظهـور المـشكلات الـسلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدارسة في كونهـا تـسهم في زيـادة الاهـتمام بالجانـب الـسلوكي لـذوي صـعوبات التعلم، حيث إن الدراسات العربية المهتمـة بالمـشكلات السلوكية لدى ذوي صـعوبات الـتعلم محـدودة مقارنـة بالدراسات المتعلقة بالجانب الأكـاديمي، وبعـد اطـلاع الباحثـان عـلى الدراسـات الـسابقة المهتمـة بالجانـب السلوكي لدى ذوي صعوبات التعلم - داخـل المملكـة العربية السعودية - تبيَّن أن الدراسـات المحـدودة التـي تناولت الموضوع قـد تطرقـت إلى المـشكلات الـسلوكية الخاصة بالطلاب الذكور دون الإناث، كما أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية التـي تطرقـت إلى المـشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد ركَّـزت على نوع المشكلات الـسلوكية وشـدَّتها دون البحـث في

العوامل المساهمة في ظهور تلك المشكلات وأسبابها.

أما الأهمية التطبيقية للدارسة فتتمثل في الكشف عن العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية التي تعاني منها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما تراها معلمات التعليم العام، فالتركيز على أسباب المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة في الصف العادي يجعل المختصين والمعلمين على علم بالأسباب الحقيقية التي وراء ظهور تلك المشكلات السلوكية في الصف الدراسي مما قد يسهم في تشجيعهم للبحث عن الحلول التي تخفف من ظهور تلك المشكلات، وذلك من خلال إعداد البرامج الإرشادية، أو الوقائية، أو البرامج السلوكية المبنية على الأدلة والبراهين، فإن معالجة الأسباب قد يؤدي إلى الحد من الأعراض (المشكلات السلوكية). كما يرى الباحثان أن الأهمية التطبيقية للدراسة تتضمن استفادة المختصين والباحثين من أداة الدراسة التي تم بناؤها بطريقة علمية وشاملة تجعل استخدامها في دراسات مستقبلية أمرًا محتملًا.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على التعرُّف على العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التعليم العام.

2- الحدود الزمانية: تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1439 - 1440هـ.

3- الحدود المكانية: تم جمع البيانات في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للبنات في مدينة مكة المكرمة.

4- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على معلمات الصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المرحلة الابتدائية وضمن المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: العوامل. وتعرف إجرائيًا بأنها المصادر والأسباب التي قد تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي في مدارس التعليم العام، والمتمحورة حول الأبعاد التالية: المشكلات المرتبطة بالبيئة الصفِّية، والمشكلات المرتبطة بمعلمات الصف في التعليم العام، المشكلات المرتبطة بالمناهج الدراسية، المشكلات المرتبطة بالزميلات داخل الصف، ويتم قياس تلك العوامل من خلال الاستبانة التي صممها الباحثان.

ثانيًا: المشكلات السلوكية الصفِّية. عرَّف عليٌّ (2011) المشكلات السلوكية، بأنها أنواع السلوك التي ينظر إليها المعلمون على أنها سلوكيات غير مرغوب فيها، وقد يجدون صعوبة في التعامل معها، وتؤدي إلى

اضطراب في تفاعل الطالب مع محيطه داخل الصف، كما أنها تعبِّر عن سلوكٍ غير توافقيٍّ واضحٍ من قبل الطالب. وتُعرَّف المشكلات السلوكية إجرائيًّا بأنها أشكال السلوك غير التكيُّفي المتكررة التي تظهرها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا ويمكن ملاحظتها أو حتى قياس حدتها أو شدتها من قبل معلمات الصفوف في التعليم العام داخل البيئة الصفِّية.

ثالثًا: ذوو صعوبات التعلم. عرَّف السرطاوي، والسرطاوي، وخشان، وأبو جودة (2013) ذوي صعوبات التعلم بأنهم: الأطفال الذين تتباين قدراتهم العقلية مع مستوى أدائهم العقلي، إذ يعود ذلك التباين إلى اضطرابات أساسية في عمليات التعلم، قد يرافقها خلل وظيفي واضح في النظام العصبي المركزي لا يمكن تفسيره بإعاقة عقلية، أو حسية، أو حرمان ثقافي أو اجتماعي، أو اضطراب انفعالي. ويُعرَّف ذوو صعوبات التعلم إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم: الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبات تعلم أكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) ولا يعانين من أي إعاقة حسية، وتظهر عليهن مشكلات سلوكية داخل الصف الدراسي، والملتحقات بغرف المصادر للاستفادة من خدمات التربية الخاصة داخل المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

رابعًا: معلمات التعليم العام. ويمكن تعريفهن إجرائيًا بأنهن معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية اللاتي تدرّسن الصفوف التي تحتوي على طالبات ذوات صعوبات تعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري والأدب التربوي السابق:

المشكلات السلوكية:

يعبر السلوك عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة احتياجاته ومتطلبات حياته التي قد تدفعه إلى إصدار سلوكيات مرغوبة أو غير مرغوبة (حسن، 2017)، وقد يكون السلوك مرغوبًا فيه، إذ يتمثل في تلك السلوكيات الإيجابية المألوفة لدى غالبية أفراد المجتمع، التي تعبر عن تكيُّف الفرد المناسب مع بيئته ومحيطه (العرسان، 2013)، في حين أن السلوك غير المرغوب فيه هو أشكال السلوك التي تعبّر عن المشكلات السلوكية التي بدورها تُشير إلى اضطرابات تكيفية بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه (يحيى، 2013)، وكما ذكر زوينتس، وزوينتس، وسيمسون Zionts, Zionts & Simpson (2012) فهي تظهر على شكل سلوكيات غير مقبولة في المجتمع. وذكر يوسف (2011) أن الطلبة ذوي المشكلات السلوكية يُظهرون عجزًا واضحًا في التفاعلات الإيجابية مع محيطهم في المواقف المختلفة، كما أنهم يمتلكون صورًا سلبيةً عن ذواتهم. وقد يظهر على

الأطفال ذوي المشكلات السلوكية مظاهر السلوك العدواني، والتحصيل الأكاديمي المنخفض، وفرط الحركة المستمر (Bos & Vaughn, 2002)، وأضافت داغستاني (2011) مشكلات سلوكية أُخرى كالكذب، والعناد، والانطوائية، والخجل الزائد.

وتتعدد العوامل المسببة للمشكلات السلوكية لدرجة يصعب الفصل بينها، فليس للمشكلات السلوكية سببٌ واحدٌ، وإنما مجموعة من الأسباب التي أدَّت إلى ظهورها أو أسهمت في ذلك، وقد يعود ذلك إلى تعقيد السلوك، وسهولة التأثير عليه بالعوامل الداخلية أو الخارجية (كازدين، 2000). وقد أكَّد كلٌّ من إليوت، وكوفمان، وجارنر Elliot, Kauffman & garner (2013) على أن العوامل المؤدية إلى ظهور المشكلات السلوكية هي عوامل متداخلة ومترابطة، ولم يتمكن الباحثون من فصل إحداها عن الأخرى بشكل حقيقي. وقد أورد زوينتس وآخرون .Zionts, et al (2009) أن الأسباب المحتملة لظهور المشكلات السلوكية تتمثَّل في العوامل البيولوجية مثل: الوراثة، أو تلف المخ أو خلل وظيفته، أو سوء التغذية. أو العوامل الأسرية مثل: تاريخ الأسرة، والتفاعل الأسري، والمشكلات العائلية، والضغوط الخارجية المؤثرة على الأسرة. كذلك العوامل المدرسية مثل: أوجه القصور في مهارات العاملين في المدرسة، والبيئة الصفِّية غير السليمة، واتجاهات الأقران السلبية داخل الصف. وأضافت إلى ذلك كازدين Kazdin (2000) أن العوامل البيئية التي تحيط بالطفل كالفقر الشديد، والبيئة غير الصحية وغير المهيئة للنمو السليم، كذلك ارتفاع معدل الجرائم، قد تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية. وقد تظهر المشكلات السلوكية الصفِّية نتيجةً للخبرات السلبية التي تؤثر بشكل مباشر على سلوكيات الطلبة، فالعلاقات المضطربة بين الطفل وأقرانه أو معلميه، وتذبذب أساليب التعامل من قبل المعلمين، والمبالغة في النقد، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة قد تكون سببًا من أسباب حدوث المشكلات السلوكية (حمام، 2002).

صعوبات التعلم:

اقترح صموئيل كيرك Samuel Kirk في اجتماع مجلس الآباء مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities، ليكون بمثابة حلٍّ وسطٍ لاختلاف العلماء في المصطلحات المستخدمة لوصف ذوي الذكاء العادي الذين يظهرون مشكلات أكاديمية (خصاونة، والخوالدة، وضمرة، وأبو هواش 2015). وقد جاء تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Council for Learning Disability (NJCLD) مشيرًا إلى صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يعبر عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي ينتج عنها مشكلات في اكتساب اللغة واستخدامها، أو التحدث، أو القراءة،

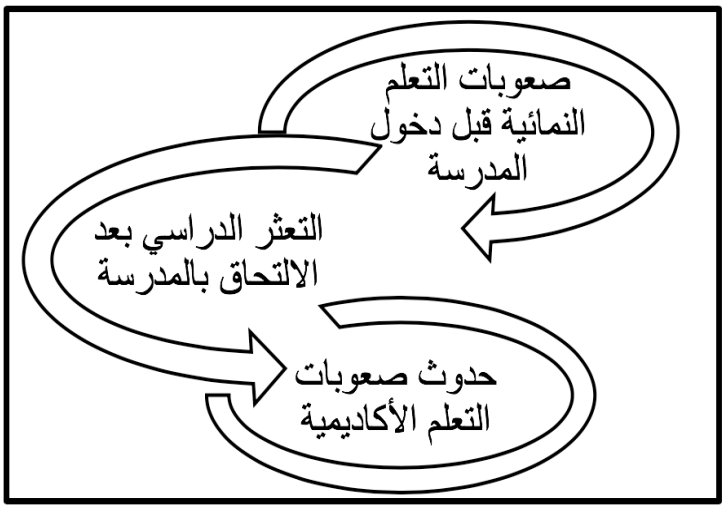
أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، التي تعود إلى وجود اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، التي لا تتزامن مع إعاقات حسية، أو عقلية، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، أو مع ظروف بيئية، أو ثقافية، أو اجتماعية غير سليمة (Umpred, 1995). بالإضافة إلى ذلك فإن مصطلح صعوبات التعلم يعبِّر عن التحصيل المنخفض أو التقدم الأكاديمي منخفض السرعة، الذي لا يمكن تحسينه إلا بمستويات عالية من الجهد والدعم من قبل تظافر الجهود بين المدرسة والأسرة، كما يؤثر وجود صعوبات التعلم وبشكل مباشر على اكتساب الفرد للكثير من المهارات التنظيمية والاجتماعية (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1987).

ويتفق الكثير من الباحثين على أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي أو إلى اضطراب دقيق في وظائف الدماغ (Neuwirth, 1993)، ولها أسباب متباينة فمنها ما هو قبل الولادة كنقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم خلال فترة الحمل كالحصبة الألمانية، وغيرها (السرطاوي وآخرون، 2013)، أو تلك الأسباب التي تحدث خلال مرحلة الولادة كنقص الأوكسجين، والولادة المبكرة، وغيرها، أو تلك الأسباب التي تحدث في المراحل النمائية كالحوادث التي يتعرض لها الطفل وتؤدي إلى تلف في الدماغ، أو الإصابة ببعض الأمراض كالتهاب الدماغ، والتهاب السحايا، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية، وغيرها (الظاهر، 2010). وفي المقابل، ظهرت بعض الأدلة على كون صعوبات التعلم قد تكون ناتجة لأسباب وراثية، فمن الممكن أن يعاني التوأمان المتشابهان من صعوبات التعلم، وبالتالي فإن ذلك يُشير إلى ارتباط العوامل الجينية والوراثية بصعوبات التعلم أيضًا. وعلى الرغم من ملاحظة العلماء للعامل الوراثي، فإن تأثيره يتعلق بحالات خاصة من الجينات (العدل، 2013). وفي المقابل، فإن العوامل البيئية المحيطة بالطفل تلعب دورًا مهمًا في بروز صعوبات التعلم رغم كونها ليست سببًا لها (البطاينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، 2012)، كتلك المتمثلة في الخبرات التعليمية السيئة، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معيَّنة، أو البيئة الخالية من مثيرات التعلم (الروسان، 2013).

يمكن تصنيف صعوبات التعلم بحسب كيرك وكالفانت Kirk and Chalfant (1984) إلى: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية. ويُقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تسبق اكتساب المهارات الأكاديمية، والمرتبطة بالعمليات المعرفية التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة، التي يحتاجها الطفل لتحقيق الأهداف الأكاديمية (عيسى، 2016). بينما صعوبات التعلم الأكاديمية هي تلك المتعلقة

بالمهارات الأكاديمية، والتي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي (الظاهر، 2010). وقد ذكر فلتشر، وليون، وفتشس، وبارنز Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes (2007) بأن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر على شكل: صعوبات القراءة Dyslexia، وصعوبات الكتابة Dysgraphia، وصعوبات الحساب Dyscalculia.

ومن الممكن وصف العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بأنها علاقة سببية، أي إن وجود صعوبات نمائية لدى الطفل قبل دخوله المدرسة يجعله أكثر عُرضةً للصعوبات الأكاديمية (كالفانت وكيرك، 2013). وعليه، فإن وجود مشكلات نمائية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة يُعطي إشارة إلى احتمالية ظهور مشكلات أكاديمية بعد دخولهم للمدرسة (Kulkarni, Kalantre, Upaghye, Karande & Ahuja, 2001)، إذ أشار الزيات (1998) إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية والسبب الرئيس في ظهورها. وقد تم توضيح العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية في الشكل رقم 1.



شكل 1: العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

المشكلات السلوكية الصفية لدى ذوي صعوبات التعلم:

بما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، فذلك يجعلهم أكثر استبصارًا بجوانب فشلهم في بعض الجوانب المدرسية وانعكاس ذلك الفشل عليهم ومن حولهم (الزيات، 1998)، ومن المؤكد أن لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات أكاديمية بالدرجة الأولى، إلا أنه غالبًا ما يرافق تلك المشكلات أو قد ينتج عنها مشكلات نفسية وسلوكية، وهذه المشكلات بدورها تحد من تقدم ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، أو القصور في

تفاعلاتهم داخل البيئة المدرسية ككل، وفي الصف الدراسي بشكل خاص (الشبلي، 2015)، قد يتوقع الطلبة ذوو صعوبات التعلم اتجاهات سلبية من الغير نظرًا إلى تدنِّي مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتكرار خبرات الفشل لديهم، وهذا يؤدي بدوره إلى انخفاض تقدير الذات الذي قد يقود إلى ظهور مشكلات سلوكية أكثر تعقيدًا مقارنةً بأقرانهم في التعليم العام (الرمامنة، 2012). وقد تظهر المشكلات السلوكية الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على شكل سلوكيات علنية كالعدوان، أو المشاغبات الصفية، أو نوبات الغضب، أو العناد، أو على شكل سلوكيات خفيَّة كالكذب، والقلق، والخجل، والانطواء وجميع هذه المشكلات تجعلهم في حاجة مُلحَّة إلى تدخلات جديَّة من قبل المعلمين (هلالاهان وآخرون، 2007). وقد أضاف القبالي (2017) إلى أنه قد يلجأ بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى بعض السلوكيات غير المرغوب بها لتغطية مشكلاتهم الأكاديمية، في محاولة لجذب انتباه من حولهم أو تحاشي ذلك، أو عمل أنشطة صفِّية محببة أو تحاشي أخرى غير محببة. وقد أكد بورتر Porter (2008) إلى أن سلوك الأطفال بشكل عام ما هو إلا تعبيرات وردود أفعال عمَّا يُوجَّه إليهم من أفعال أو مثيرات سواء قبلية أو بعدية.

عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

تذكر عيسى (2013) أن المشكلات السلوكية هي جزء لا يتجزأ من إعاقات الأطفال، وأن الإحباط المتكرر الذي يواجهه ذوو صعوبات التعلم داخل المدرسة يسهم في إصدارهم لسلوكيات غير مرغوب فيها، وكما ذكرت يحيى (2013) فإن المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم التي يظهرونها داخل الصف الدراسي قد تكون نتيجة إلى عدة عوامل ترتبط بالبيئة الصفِّية، أو معلم التعليم العام، أو المناهج الدراسية، أو الأقران داخل الصف الدراسي العادي.

أولًا: البيئة الصفِّية. أشارت الكثير من الدراسات أن للبيئة الصفِّية دورًا كبيرًا في ظهور أو الحد من بعض المشكلات السلوكية، إذ يحتاج الطلبة إلى مكانٍ آمن، وهادئ، ونظيف، ومرتب يتعلمون فيه ويعيشون أجمل الأوقات، وينبغي على المعلم أن يوفر بيئة صفِّية مثيرة بهدف الوصول إلى الجو الصفِّي الذي تسوده الإيجابية بين المعلم وطلبته، وبين طلبة الصف أنفسهم، كما تشمل إدارة الصف وجود الأنظمة، وتوفير المناخ المحفِّز للتعلم، وتنظيم العوامل الفيزيقية (الإضاءة، التهوية، والتكييف) بما يتناسب مع خصائص الطلبة واحتياجاتهم (يحي، 2013)، وعلى المعلم مراعاة خصائص جميع الطلبة، فمثلًا قد يتطلب وجود ذوي صعوبات التعلم

داخل الصف الدراسي العادي إحداث تعديلات في غرفة الصف لتتلاءم مع احتياجاتهم ومتطلباتهم (أحمد والقطاوي، 2013).

وفيما يخص تعديل البيئة الصفِّية بما يتناسب مع ذوي صعوبات التعلم فقد ذكر سيسالم (2016) بأنه يجب تعديل أثاث الصف الدراسي وترتيبه بما يتناسب مع خصائصهم السلوكية فمثلًا: وضع السبورة في المكان المناسب بحيث يسهل للجميع رؤية ما يكتبه المعلم عليها، وإعادة ترتيب الطلبة داخل الصف بحسب خصائصهم الجسمية والأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك فقد ذكرت عيسى (2013) أنه من المهم وجود لوحة التعزيز. وممَّا لا شك فيه، فإنه يجب إزالة مشتتات التعلم في الصف الذي يحتوي على ذوي صعوبات التعلم، كما أن اتخاذ إجراءات السلامة أمرٌ لا يمكن الاستغناء عنه للحصول على بيئة صفِّية آمنة ومعزِّزة للتعلم. كذلك من الأهمية بمكان وجود دستورٍ صفِّي يتضمَّن لوائح السلوكيات الإيجابية المتوقعة من الطلبة داخل الصف، والعقوبات المترتبة على عدم الالتزام بها (الحسيني، 2018).

ثانيًا: معلم الصف في التعليم العام. أشارت الكثير من الدراسات أن لشخصية المعلم، وطريقة تفاعله، وطريقة تدريسه دورًا كبيرًا في ظهور أو الحد من بعض المشكلات السلوكية، إذ إن الطلبة يتخذون معلمهم مثالًا وقدوةً لهم في الجانب السلوكي، إضافةً إلى أنه مصدرًا أساسيًّا للمعرفة بالنسبة لهم، فهم يحتاجون الاقتداء بالمعلم الإيجابي، والأمين، والصادق، والودود، والمعطاء، والذي يراعي الفروق الفردية فيما بينهم. وعليه، يمكن أن تشكِّل سلوكيات المعلم غير المناسبة كالقيادة المتسلطة، أو الحساسية المفرطة، أو عدم الثبات في الاستجابات، أو استعمال العقاب بطريقة غير أخلاقية، أو الاقتصار على أنشطة صفِّية غير واقعية، أو صعوبة لغته، أو أن يكون لديه مستوى توقعات لا يتناسب مع قدراتهم (عيسى، 2013؛ يحيى، 2013).

ومن جانبٍ آخر، فيمكن للمعلم الجيد أن يكون سببًا في الحد من ظهور المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق مساعدته لمعلم غرفة المصادر في نقل الخبرات إلى غرفة الصف (أحمد، والقطاوي، 2013). وقد أشارت يحيى (2013) إلى أن تشجيع الطلبة على المشاركة في المواقف التعليمية المختلفة، وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم، بالإضافة إلى التعرف على مشكلاتهم ومحاولة حلها، كذلك الاعتماد على أساليب الإدارة الصفِّية الديموقراطية يمكن أن تؤدي إلى ضبط السلوك لدى الطلبة ذوي المشكلات السلوكية داخل الصف، وقد أضاف بيانتا Painta (1999) أهمية تكوين علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته، وتقبُّل آرائهم ومشاعرهم المختلفة وجعلهم يشعرون

بالأمان والتقبل. كما أورد فوزي (2016) بعض كفايات المعلم التي يمكن أن تؤثر إيجابًا على دافعية الطلبة للتعلم وعلى سلوكياتهم فمثلًا: التخطيط الجيد للحصة الدراسية، وقدرة المعلم على استثارة دافعية الطلبة من خلال مثيرات التعلم التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، واستجابته لجميع أسئلة الطلبة بغض النظر عن أهميتها بالنسبة له. وقد أكَّد الحسيني (2018) على أهمية اهتمام معلمي التعليم العام بالمشكلات المرتبطة بترتيب الطلبة في الصف، وحالات التنمر، وأهمية إشاعة جو من الثقة، والحب، والانتماء داخل غرفة الصف، فضلًا عن أهمية إشراك أولياء الأمور وفتح قنوات تواصل مباشرة معهم، بالإضافة إلى المحافظة على الاتصال البصري مع جميع الطلبة، وتقليص أوقات التحول من مهمة إلى مهمة أخرى قدر الإمكان، لما لذلك من أهمية بالغة في الحد من ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية.

ثالثًا: المناهج الدراسية. فسَّر الحسيني (2018) بعض المفاهيم الخاصة بالمناهج الدراسية من خلال تفسير معنى المنهج بمفهومه الضيق على أنه – غالبًا– الكتاب المدرسي، في حين أن المنهج بمفهومه الواسع هو – غالبًا – أي نشاط تربوي محدد الأهداف، والأنشطة، والمخرجات يديره المعلم سواء داخل أو خارج الصف الدراسي. أما المنهج الخفي فيقصد به – غالبًا – كل ما يتفوه به المعلم أو يمارسه داخل بيئة الصف أو خارجه دون أن يكون لذلك علاقة مباشرة في الدرس المحدد، ويندرج تحت تلك الأنشطة التي يُكلَّف بها التلاميذ سواء داخل أو خارج الصف دون أن يحدد أهدافها التعليمية أو أنشطتها أو المخرجات المتوقعة منها مسبقًا. وعليه فإن الحسيني (2018) يؤكِّد بأن عدم وجود منهج خاص بالسلوك أو المهارات الاجتماعية سواء بالمفهوم الضيق أو الواسع سيكون له تأثيرًا كبيرًا في ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة في مدارس التعليم العام، وفي أحيان كثيرة يعتبر المنهج الخفي مصدرًا كبيرًا من مصادر بروز المشكلات السلوكية في المدرسة، وذلك يؤكِّد على حاجة الطلبة إلى وجود منهج بمفهومه الضيق يساعد في تدريبهم على السلوكيات المرغوب بها. وإن تعذر ذلك، يجب أن يقوم معلم التعليم العام بتفعيل دور المنهج بمفهومه الواسع لكي يعزِّز ذلك، كما يجب على معلم التعليم العام أن يحد من دور المنهج الخفي قدر المستطاع.

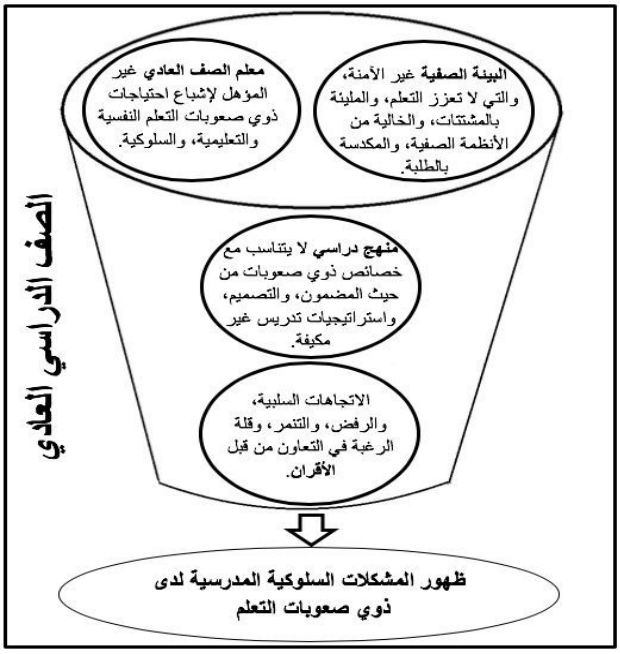
وفي سياقٍ آخر، ذكرت عيسى (2013) أن السلوكيات غير المرغوب بها قد تنتج أيضًا عن المناهج الدراسية غير الملائمة، أو الاستراتيجيات التدريسية غير المناسبة لقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم ارتباط أهداف المناهج الدراسية بالحياة الواقعية للطلبة (مخامرة، 2012). كذلك فإن عدم مناسبة تصاميم المناهج والأنشطة لخصائص ذوي صعوبات التعلم قد يساعد في ظهور المشكلات السلوكية لديهم مثل: تشتت

الانتباه، ونقص الدافعية الذي بدوره قد يؤدي إلى تدنِّي مفهوم الذات لديهم (يحيى، 2013). وقد أكّد هلالاهان، وآخرون (2007) بأن المنهج التعليمي واضح الأهداف، ومتسلسل المهام، ومرتبط المهارات، يُعدُّ مضادًّا لظهور المشكلات السلوكية، ووسيلة لوقايتهم من مشاعر الفشل، والإحباط. كما أضاف مخامرة (2012) أن المادة الدراسية غير المناسبة لمستوى الطلبة سواء تلك التي تقع في المستوى المحبط من حيث الصعوبة، أو تلك التي تقع في المستوى الممل من حيث السهولة، قد تقود إلى إثارة بعض المشكلات السلوكية داخل الصف.

رابعًا: الأقران. أشارت بعض الدراسات أن للأقران وزملاء الصف أو المجموعة دورًا كبيرًا في ظهور أو الحد من بعض المشكلات السلوكية، إذ يحتاج الطلبة إلى معرفة دستور المدرسة ولوائح الصف الدراسي بشكل دقيق، الذي يجب أن يكون مكتوبًا ومعلنًا ويصف ما هو مُتوقَع منهم، سواء في الأعمال الصفية الفردية أو الجماعية. ويجب أن يذكِّر معلم الصف طلبته بدستور المدرسة ولوائح الصف الدراسي بشكل دوري، حتى يعتاد الطلبة على ممارسة السلوكيات الإيجابية باعتبارها ثقافة عامة للمدرسة ككل، وخصوصًا تلك التي تصف التفاعل بين الطلبة أنفسهم. ومما لا شك فيه، قد تظهر بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب السلوك العدواني بين الأقران، أو الجو التنافسي، أو تقليد الطلبة لسلوكيات بعضهم البعض (يحيى، 2013)، بالإضافة إلى ذلك فإن الرفض الاجتماعي من جانب بعض طلبة الصف لزملائهم من ذوي صعوبات التعلم قد يجعلهم يصدرون سلوكيات عدائية تجاه الأقران (Deckard, Dodge, Bates & Bettit, 1998).

وعطفًا على ما سبق، فإن طلبة الصف الواحد يُشكِّلون مجموعة متباينة من حيث العادات، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي، وذلك يجعل العلاقات بينهم متباينة، ممَّا يجعل المناخ الصفي -في بعض الأحيان- منفرًا للتعلم ممَّا يؤثر على دافعيتهم للتعلم (سمارة، 2016). وقد أضافت أبو شعبان (2016) أن النماذج السيئة من الأقران التي يتخذها ذوو صعوبات التعلم قدوة لهم قد ينتج عنها ظهور سلوكيات سلبية لديهم، وفي هذا الصدد أضافت جايسون Jayson (2013) أن التنمُّر الصادر عن الأقران نحو ذوي صعوبات التعلم أحد العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لديهم.

ومن هنا يمكن تلخيص العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام، في واحدة أو أكثر من العوامل الموضحة في الشكل رقم (2)، التي تتعلق بالبيئة الصفِّية، ومعلم الصف، والمناهج الدراسية، والأقران.



شكل 2: العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى ذوي صعوبات التعلم

الدراسات السابقة:

على الرغم من كون الدراسة الحالية حديثة في مجالها -خصوصًا في البيئة السعودية- إذ إنها تتناول عوامل بروز المشكلات السلوكية الصفِّية بشمولية، فإن هنالك الكثير من الدراسات السابقة التي أُجريت في بيئات مختلفة وتناولت بعض الجوانب أو العوامل أو الأسباب التي تسهم في بروز المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطلبة بشكل عام أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد، وبعض الدراسات الأخرى التي توسعت لتتناول ضبط البيئة الصفِّية. وعليه، سيقوم الباحثان في هذا القسم باستعراض أهم تلك الدراسات، والتعليق عليها.

في البداية، أجرى المقيد (2009) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على أهم أسباب مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث في جميع محافظات غزة، إذ تكونت عيِّنة الدراسة من (520) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أشارت النتائج إلى أن الأسباب المتعلقة بالمناهج الدراسية هي الأكثر انتشارًا، ثم المتعلقة بالإدارة المدرسية، ثم المتعلقة بالطلبة، وأخيرًا تلك المتعلقة بالمعلم. كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المعلمين لمشكلات الصف تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم،

بكالوريوس)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما أجرى عفانة (2010) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على العوامل المؤدية إلى تدنِّي التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، إذ تكونت عيِّنة الدراسة من (146) معلمًا ومعلمة، منهم (92) معلمًا و(54) معلمة. وقد أظهرت النتائج أن العوامل المؤدية إلى تدنِّي التحصيل في مادة الرياضيات قد تعود إلى عوامل متعلقة بالمناهج من حيث حجم ومحتوى المنهج وترابطه، ومدى ملاءمته للطلاب. كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تدنِّي التحصيل في الرياضيات تُعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس والخبرة) لدى المعلمين والمعلمات.

وفي سياق مختلف، قام مخامرة (2012) بإجراء دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على ترتيب مصادر المشكلات الصفِّية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، إذ تكونت عيِّنة الدراسة من (93) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مشكلات الإدارة الصفِّية بحسب مصادرها تنتشر تنازليًّا كالآتي: مشكلات مصدرها الطلبة، ثم مشكلات مصدرها الأهل، ثم مشكلات مصدرها المناهج، ثم مشكلات مصدرها المعلم، ثم مشكلات مصدرها المدرسة.

أما دراسة خان وإقبال Kahn and Iqbal (2012) فقد هدفت إلى التعرُّف على المشكلات السلوكية التي تواجه المعلمين في الصفوف المزدحمة في مقاطعة بيشاور وبروفنس، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، إذ تكونت عيِّنة الدراسة من (40) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من (20) مدرسة من مدارس البنات الحكومية في مقاطعة بيشاور وبروفنس. وقد أشارت النتائج إلى أن جميع أفراد العينة يجدون بأنه ليس من الممكن تطبيق التدريس الفعَّال في الفصول المزدحمة بالطالبات. وقد أشارت النتائج أيضًا إلى أن وجود الطالبات في فصول مزدحمة تتسبب لهن في مشكلات انضباطية، وتعليمية، وجسدية، وصحية، وغيرها.

وفي المقابل أجرى يوسف (2013) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على المشكلات الصفية الناجمة عن تدريس المعلمين في مدارس البنين والبنات في محلية الحصاحيصا، إذ تكونت عينة الدراسة من (100) طالب و(100) طالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وقد أشارت النتائج إلى وجود مشكلات صفِّية في تدريس المعلمين والمعلمات تعود إلى طريقة توصيل المعلومات للطلاب والطالبات، كما أشارت النتائج وجود مشكلات صفِّية ناجمة عن إدارة المعلمين والمعلمات

للصفوف الدراسية، كذلك وجود مشكلات تتعلق بعلاقات الطلبة بمعلميهم.

وأيضًا أجرت الأفندي (2014) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في سوريا في ضوء المتغيرات الآتية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نمط الإدارة الصفِّية الذي يتبعه المعلم)، إذ تكونت العيِّنة من (200) معلمٍ ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية. وقد أسفرت النتائج إلى أن أكثر المشكلات المتعلقة بإدارة الصف شيوعًا من وجهة نظر المعلمين على التدريج التنازلي هي: مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالمعلم، ثم مشكلات الصف المتعلقة بالتلاميذ، وأخيرًا مشكلات الصف المتعلقة بالبيئة الصفِّية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات إدارة الصف تُعزى إلى جميع متغيرات الدراسة.

وفي سياق مشابه للدراسة الحالية، أجرى الأمين (2016) دراسة وصفية هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الابتدائية بمحلية الكاملين، إذ تكونت عينة الدراسة من (156) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، منهم (17) ذكور و(139) إناث. وقد أظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية تسود لدى طلبة المرحلة الابتدائية بدرجة دون الوسط مقارنة بالمراحل الأخرى. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعود إلى متغيري الجنس والعمر، كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تبعًا للمؤهل الأكاديمي للمعلمين والمعلمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن -إلى حد ما- تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها. إذ تناولت دراسة الأمين (2016) المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد أكدت على وجود علاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها في كونها تبحث عن العوامل والأسباب المؤدية إلى ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية. كما تناولت دراسات المقيد (2009)، ومخامرة (2012)، وخان وإقبال Kahn and Iqbal (2012)، والأفندي (2014) العوامل المساهمة في ظهور المشكلات الصفِّية، إذ أشارت إلى وجود علاقة بين ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية، وبين سلوكيات المعلم، وعلاقات الطلبة مع بعضهم البعض، والمنهج، ودور

البيئة الصفِّية والمدرسية. وكان الاختلاف الرئيسي بينها وبين الدراسة الحالية في كونها لم تتطرق إلى دراسة العوامل المسببة في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية المرتبطة بذوي صعوبات التعلم. أما فيما يتعلق بدراسات عفانة (2010)، ويوسف (2013) فقد تناولت علاقة البيئة الصفِّية، والمعلم، والمناهج الدراسية، والأقران ببعض المتغيرات المتمثلة في التحصيل الدراسي، والمشكلات السلوكية، والمشكلات الصفية. وأشارت إلى أنه لا يمكننا إغفال دور البيئة الصفِّية، والمعلم، والمناهج الدراسية، والأقران في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي. إلا أن الدراسة الحالية تحاول معرفة تلك العوامل في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في بيئة لم يسبق أن أُجرِي فيها مثل هذه الدراسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

يمكن تعريف منهجية الدراسة بأنها الطريقة والإجراءات التي يسير عليها الباحث بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة الحالية؛ حيث إنه المنهج الأكثر ملائمة مع طبيعة الدراسة وأهدافها ولما فيه من مميزات ذات فعالية في الدراسات الإنسانية والتربوية بشكل خاص، بحيث إنه يسمح بوصف النتائج وصفًا دقيقًا، كما أنه يسمح بكشف جوانب الدراسة وتحديد العلاقات بين عناصرها، بالإضافة إلى ذلك فإن المنهج الوصفي يسمح بتجميع الحقائق والمعلومات الخاصة بالدراسة ومن ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى التعميمات المقبولة والمناسبة لحل المشكلة البحثية استعانةً بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة (العزاوي، 2008).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس) من المرحلة الابتدائية بمختلف التخصصات الأكاديمية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي 1439 – 1440هـ التي يبلغ عددها (21) مدرسة موزعة في مختلف مناطق مدينة مكة المكرمة.

عينة الدراسة:

تتكون عيِّنة الدراسة من (15) مدرسة تم اختيارها عنقوديًّا. وبلغت عيِّنة الدراسة (207) معلمة تم اختيارهن بطريقة الصدفة من معلمات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية من أصل (420) معلمة مثلن مجتمع الدراسة. وفي الجدول رقم (1) يظهر وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقا لمتغيراتها المستقلة.

جدول (1): وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة.

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
الصف الدراسي الذي يدرسنه:	الرابع.	60
	الخامس.	75
	السادس.	72
عدد سنوات خبرتهن التدريسية:	أقل من عشر سنوات.	75
	أكثر من عشر سنوات.	132
الدرجة العلمية التي يحملنها:	دبلوم بعد الثانوية.	34
	بكالوريوس.	164
	دراسات عليا.	9
تخصصاتهن العلمية:	لغة العربية.	33
	تربية إسلامية.	55
	دراسات اجتماعية.	37
	علوم طبيعية.	30
	أخرى.	30
المجموع الكلي لأفراد العينة		207

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة تتضمن (32) فقرة على مدرج لكيرت الخماسي (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبدًا) وتتضمن الأبعاد التالية: البيئة الصفِّية (8) فقرات، ومعلمات التعليم العام (10) فقرات، والمناهج الدراسية (7) فقرات، والزميلات (7) فقرات. كما تتضمن قسم خاص بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: الصف الدراسي الذي يدرسنه المستجيبات، عدد سنوات خبرتهن التدريسية، والمؤهل العلمي الذي يحملنه، وتخصصاتهن العلمية.

صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (Face Validity):

تم التأكد من صدق الأداة بحسب طريقة الصدق الظاهري (الاتفاق)؛ وذلك من خلال عرض الأداة على (10) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم لتحكيمها؛ للتأكد من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى صحَّة صياغتها اللغويَّة، بالإضافة إلى مدى ارتباط فقراتها بالأبعاد التي تقيسها، وقد تم تعديل، وإضافة، وحذف بعض فقرات الأداة في ضوء توجيهات المحكمين ومقترحاتهم.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي):

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد التأكد من الصدق الظاهري لها، وذلك عن طريق تطبيقها على عيِّنة الدراسة، وجمع البيانات الخاصة بها، ومن ثم تفريغ البيانات؛ للتحقق من الصدق الداخلي للأداة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) وحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك الفقرة، وقد أعطت النتائج دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، مما يُشير إلى دلالات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق ها في تطبيق الأداة، والجدول رقم (2) يوضح الصدق الداخلي للأداة.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

أبعاد الاستبانة		معامل الارتباط
البعد الأول:	البيئة الصفية.	0,61
البعد الثاني:	معلمات التعليم العام.	0,70
البعد الثالث:	المناهج الدراسية.	0,80
البعد الرابع:	الزميلات داخل الصف.	0,54

**** دالَّة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

ثبات الأداة (Reliability):

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (10) من الخبراء. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، والجدول رقم (2) يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي. كما تم أيضًا التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، فضلًا عن استخدام التجزئة النصفية لفقرات كل بُعد. والجدول رقم (3) يبين مؤشرات الثبات.

جدول (3): معامل كرونباخ ألفا.

أبعاد الاستبانة		عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
البعد الأول:	البيئة الصفية.	8	0,80	0,65
البعد الثاني:	معلمات التعليم العام.	10	0,83	0,77
البعد الثالث:	المناهج الدراسية.	7	0,92	0,86
البعد الرابع:	الزميلات داخل الصف.	7	0,85	0,87
الثبات العام لأداة الدراسة		32	0,87	0,83

أساليب المعالجة الإحصائية:

- **التكرارات والنسب المئويَّة:** لاستخدامها في وصف مجتمع الدراسة وعيِّنتها والتعرُّف على الخصائص الشخصية والوظيفية لعيِّنة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي (Mean):** لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة بحسب أبعاد الأداة.
- **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean):** لتحديد مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عيِّنة الدراسة على الأبعاد الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، بالإضافة إلى ترتيب المحاور وفقًا للمتوسط الحسابي الموزون الأعلى.
- **الانحراف المعياري (Standard Deviation):** للتعرُّف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد العيِّنة لكل عبارة من عبارات أبعاد الدراسة، ولكل بُعد رئيسي عن متوسطه الحسابي، فكلَّما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتُّتها بين المقياس.
- **معامل الارتباط بيرسون (person Correlation):** لتحديد درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة بالبُعد الذي تنتمي إليه كل عبارة وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
- **معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha):** للتحقق من ثبات الأداة.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA):** للإجابة عن التساؤل الثاني، والرابع، والخامس والكشف عن الفروق في استجابات عيِّنة الدراسة تبعًا لمتغير الصف الدراسي، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي.
- **اختبار (شيفيه):** لتحديد صالح الفروق بين فئات متغيري المؤهل العلمي والتخصص الدراسي.
- **اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (independent Sample t-test):** للإجابة عن التساؤل الثالث ومعرفة الفروق في استجابات أفراد عيِّنة الدراسة نحو أبعادها تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال البحثي الأول: ما أهم العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة على الفقرات الخاصة بكل بُعد من أبعاد الاستبانة، ويلخص الجدول رقم (4) النتائج مرتبة من حيث قوة الإسهام إلى ضعف الإسهام في بروز المشكلات السلوكية الصفِّية.

جدول (4): ترتيب العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصفوف في التعليم العام.

العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الرابع: الزميلات داخل الصف.	3,12	0,86	1
البعد الثالث: المناهج الدراسية.	2,43	0,96	2
البعد الثاني: معلمات التعليم العام.	1,90	0,61	3
البعد الأول: البيئة الصفِّية.	1,86	0,67	4
الدرجة الكلية للعوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية المدرسية	2,32	0,490	

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (4) يتبين بأن عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية المتعلقة بالزميلات داخل الصف في المرتبة الأولى، تليها العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية، ثم العوامل المتعلقة بمعلمات الصفوف في التعليم العام، أما العوامل المتعلقة بالبيئة الصفِّية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات السلوكية الصفِّية التي تُظهِرها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مرتبطة بالعوامل المحيطة بهن داخل الصف الدراسي، التي يمكن حصرها في التفاعلات السلبية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم وزميلاتهن داخل الصف، أو المناهج الدراسية التي لا تناسبهن سواء من حيث المضمون، أو التصميم، بالإضافة إلى معلمة الصف غير المؤهلة لتلبية احتياجاتهن النفسية، أو التعليمية، أو السلوكية، وأخيرًا فإن البيئة الصفِّية المزدحمة، وغير الآمنة، والتي لا تعزِّز التعلم، والخالية من الأنظمة الصفِّية، والمليئة بالمشتتات، قد تسهم في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه (خان وإقبال، 2012؛ مخامرة، 2012؛ يوسف، 2013). وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات الأخرى التي توصلت بأن أبرز العوامل كانت البيئة الصفية أو المناهج الدراسية (الأفندي، 2014؛ المقيد، 2009) وقد يُعزى السبب في التباين الملحوظ بين الدراسات حول هذه النتيجة في كونها أُجريت في بيئات مختلفة.

السؤال البحثي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على مدى اختلاف معلمات

الـصف في التعلـيم العـام في تقـدير عوامـل ظهـور المـشكلات الـسلوكية الـصفِّية لـدى الطالبـات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الصف الدراسي الذي يقمن بتدريسه (الرابع، الخامس، السادس)، ويلخص الجدول رقم (5) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (5): دور متغير الصف الدراسي الذي تدرسه معلمات الصفوف في التعليم العام في تقديرهن لعوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية.

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
البيئة الصفِّية	بين المجموعات	0,067	2	0,03	0,07	0,93	غير دالة
	داخل المجموعات	92,77	204	0,46			
	المجموع	92,83	206				
المعلمات	بين المجموعات	0,244	2	0,12	0,33	0,72	غير دالة
	داخل المجموعات	76,58	204	0,38			
	المجموع	76,82	206				
المناهج	بين المجموعات	0,042	2	0,02	0,02	0,98	غير دالة
	داخل المجموعات	177,45	204	0,87			
	المجموع	177,49	206				
الزميلات	بين المجموعات	0,189	2	0,09	0,12	0,88	غير دالة
	داخل المجموعات	145,78	204	0,76			
	المجموع	145,97	206				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0,021	2	0,01	0,04	0,96	غير دالة
	داخل المجموعات	49,51	204	0,24			
	المجموع	49,53	206				

**** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجـدول (5) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0,05$) في اسـتجابات أفـراد عيِّنـة الدراسة في تقدير عوامـل ظهـور المـشكلات الـسلوكية الصفِّية تُعزى للصف الدراسي، ممَّا يـشير إلى أن الـصف الدراسي الـذي يدرسـنه لا يـؤثر في تقـديرهن لعوامـل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية، ويمكن تفسير ذلك بتقارب العمر الزمنـي بـين الطالبـات ذوات صـعوبات التعلم في الصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس) الذي قد يجعـل العوامـل المؤديـة إلى ظهـور المـشكلات السلوكية تتشابه بشكل كبير لديهن، كما قد يعود ذلك إلى أن معلمات الصفوف العليا عادةً ما يقمن بتدريس جميـع

الصفوف العليا، وذلك قد يحد من قدرتهن على التفريق بين عوامل ظهور المشكلات السلوكية من صف إلى آخر، ومن سنة دراسية إلى أخرى. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الأمين (2016) الذي لم يتوصل أيضًا إلى فروق في تقدير عوامل المشكلات تبعًا لأعمار الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

السؤال البحثي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في عوامل ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للخبرة العلمية (من 10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلتين للتعرف على مدى اختلاف معلمات الصف في التعليم العام في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الخبرة العملية لديهن، والجدول رقم (6) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (6): دور متغير سنوات خبرة معلمات الصفوف في التعليم العام في تقديرهن لعوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية.

الأبعاد	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
البيئة الصفِّية	من 10 فأقل	1,94	0,66	1,32	205	0,30	غير دالة
	أكثر من 10	1,82	0,68				
المعلمات	من 10 فأقل	1,87	0,58	0,51-	205	0,61	غير دالة
	أكثر من 10	1,91	0,63				
المناهج	من 10 فأقل	2,49	0,82	0,77	205	0,44	غير دالة
	أكثر من 10	2,39	0,92				
الزميلات	من 10 فأقل	3,08	0,80	0,45-	205	0,65	غير دالة
	أكثر من 10	3,14	0,91				
الدرجة الكلية	من 10 فأقل	2,34	0,43	0,43	205	0,67	غير دالة
	أكثر من 10	2,31	0,52				

**** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (6) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للخبرة العلمية لديهن (من 10 سنوات فأقل، أكثر من 10

سنوات)، ويمكن أن يعود ذلك إلى التطور الكبير الذي طرأ في برامج تأهيل المعلمين، إذ أصبح الإعداد التربوي مكثف حول الطلبة ذوي الإعاقة بجميع فئاتهم بما فيهم ذوي صعوبات التعلم. وأيضًا يمكن تفسير هذه النتيجة في فعالية دور معلمي صعوبات التعلم في توعية زملائهم معلمي التعليم العام. وعليه، فإن الزيادة في الوعي تجعل خبرات معلمات الصف العادي بهذه الفئة متقاربة أو متساوية، وذلك يجعل تقديرهن لعوامل ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لا يتأثر بسنوات خبرتهن العملية.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه (عفانة، 2010؛ المقيد، 2009) إلا أنها خالفت ما توصلت له دراسة الأفندي (2014) ، وقد يعود السبب في ذلك كون دراسة الأفندي شملت عينة من الجنسين وأُجريت في بيئة مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية.

السؤال البحثي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) عوامل ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لتخصصات العلمية (اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية والاقتصاد المنزلي، والرياضيات والعلوم الطبيعية، وأخرى)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على مدى اختلاف معلمات الصف في التعليم العام في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لتخصصاتهن العلمية (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، وأخرى)، ويلخص الجدول رقم (7) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (7): دور متغير تخصصات معلمات الصفوف في التعليم العام في تقديرهن لعوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية.

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
البيئة الصفِّية	بين المجموعات	1,18	4	0,30	0,65	0,63	غير دالة
	داخل المجموعات	91,65	202	**0,45**			
	المجموع	92,83	206				
المعلمات	بين المجموعات	4,05	4	1,01	2,81	0,03	دالة
	داخل المجموعات	72,78	202	**0,36**			
	المجموع	76,82	206				
المناهج	بين المجموعات	10,88	4	2,72	3,30	0,01	دالة
	داخل المجموعات	166,61	202	**0,83**			
	المجموع	177,45	206				

تابع/ جدول (7).

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الزميلات	بين المجموعات	3,35	4	0,84	1,12	0,35	غير دالة
	داخل المجموعات	151,62	202	**0,75**			
	المجموع	154,97	206				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2,90	4	0,73	3,14	0,02	دالة
	داخل المجموعات	46,63	202	**0,23**			
	المجموع	49,53	206				

**** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (7) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف تخصصاتهن العلمية. بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات التعليم العام في بُعدي المعلمات، والمناهج الدراسية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية أيضًا. ولمعرفة لصالح أي من مستويات المتغير المستقل تعود تلك الفروق فقد تم استخدام اختبار تتبعي. وعليه، فقد أظهر نتائج الاختبار التتبعي «شيفيه» أن الفروق تعود لصالح المعلمات المتخصصات في العلوم الاجتماعية والاقتصاد المنزلي. ويمكن تفسير ذلك بأن حصص العلوم الاجتماعية غالبًا ما تُعطى في معامل خاصة ويغلب عليها الطابع العملي hands-on وتمارس فيها الطالبات أنشطة مرتبطة بالواقع كالطبخ، والخياطة، وغيرها. وذلك ما يفسر اختلاف معلمات العلوم الاجتماعية عن معلمات المواد الأُخرى اللواتي يلتقين بالطالبات خلال الصف الدراسي التقليدي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الأفندي (2014) التي وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية لمتغير نمط الإدارة الصفِّية الذي يتبعه المعلم.

السؤال البحثي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في عوامل ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا للمؤهلات العلمية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على مدى اختلاف معلمات الصف في التعليم العام في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات

صعوبات التعلم تبعًا لمؤهلاتهن العلمية (دبلوم بعد الثانوية، بكالوريوس، دراسات عليا)، ويلخص الجدول رقم (8) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (8): دور متغير الدرجات العلمية لمعلمات الصفوف في التعليم العام في تقديرهن لعوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية.

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
البيئة الصفِّية	بين المجموعات	4,78	2	2,93	5,54	0,005	دالة
	داخل المجموعات	88,05	204	**0,43**			
	المجموع	92,83	206				
المعلمات	بين المجموعات	2,07	2	1,03	2,80	0,063	غير دالة
	داخل المجموعات	75,22	204	**0,37**			
	المجموع	77,29	206				
المناهج	بين المجموعات	3,82	2	1,91	2,25	0,108	غير دالة
	داخل المجموعات	173,10	204	**0,85**			
	المجموع	176,92	206				
الزميلات	بين المجموعات	0,98	2	0,49	0,65	0,525	غير دالة
	داخل المجموعات	153,10	204	**0,76**			
	المجموع	154,97	206				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1,52	2	0,76	3,21	0,041	دالة
	داخل المجموعات	48,09	204	**0,24**			
	المجموع	49,60	206				

**** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (8) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير عوامل ظهور المشكلات السلوكية الصفِّية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف مؤهلاتهن العلمية، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو أبعاد البيئة الصفِّية والدرجة الكلية، ولمعرفة لصالح أي من مستويات المتغير المستقل تعود تلك الفروق فقد تم استخدام اختبار تتبعي. وعليه، فقد أظهر نتائج الاختبار التتبعي «شيفيه» أن الفروق تعود لصالح المعلمات الحاصلات على دبلوم بعد الثانوية العامة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون المعلمات الحاصلات على دبلوم هنَّ – على الأغلب – الأكبر سنًّا مما يجعل آراءهن نحو البيئة

الصفِّية تقليدية إلى حد كبير، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى التأهيل الأكاديمي عالي المستوى للمعلمات الحاصلات على مؤهلات البكالوريوس والدراسات العليا، مما يجعلهن أكثر حساسية لبُعد البيئة الصفِّية عن زميلاتهن الحاصلات على مؤهل الدبلوم.

وهذه النتيجة اتفقت مع عدد من الدراسات التي توصلت إلى نتائج مقاربة (الأفندي، 2014؛ المقيد، 2009)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة الأمين (2016) التي لم تتوصل إلى وجود فروق يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي. ولعل السبب يعود في كون عينة دراسة الأمين شملت الجنسين وإن كانت بنسب غير متسقة مما قد يكون له تأثير على نتائجها.

التوصيات:

- نشر الوعي بين الطالبات لتقبل الاختلاف بينهن وبين الآخرين، من خلال تطبيق تعاليم الدين الإسلامي التي تحث على المحبة، والتعاون، والمساواة.
- التأكيد على دور الأسرة في غرس القيم والأخلاق الحميدة في التعامل مع الآخرين.
- التأكيد على دور الإدارة المدرسية في محاولة الحد من التنمُّر الذي تتعرض له الطالبات ذوات صعوبات التعلم من قِبل الطالبات في المدارس، من خلال توضيح خطورة التنمُّر، ووضع قوانين لمعاقبة الطالبات المتنمرات.
- توعية الطالبات بأهمية التعاون مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الحد من مشكلاتهن السلوكية، من خلال المحافظة على إصدار السلوكيات المرغوبة لتكوين نماذج إيجابية يمكن للطالبات ذوات صعوبات التعلم الاقتداء بها.
- التأكيد على دور معلمات الصف العادي في تشجيع الطالبات على مشاركة الأنشطة الصفِّية الجماعية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- ضرورة إشراك المختصين في صعوبات التعلم في تصميم وإخراج المناهج المدرسية بشكل يتناسب مع خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم ويثير دافعيتهن للتعلم.
- تشجيع معلمات الصف العادي على حضور الدورات والندوات المتعلقة بذوي صعوبات التعلم، للتأكيد على أهمية دراسة خصائصهم الأكاديمية والسلوكية.
- التأكيد على أهمية تواصل معلمات الصف العادي مع معلمات غرف المصادر؛ للاستفادة منهن في التعامل مع مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء في الجانب السلوكي أو الأكاديمي.
- ضرورة وجود دستور مدرسي خاص بالمدرسة وبالصف الدراسي يحتوي على اللوائح والأنظمة التي توضح السلوكيات الإيجابية المتوقعة من طالبات المدرسة بشكل عام، والعقوبات المترتبة على عدم الالتزام بها.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبا الخيل، محمد (2010). *المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغيري العمر ونمط الصعوبة بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض). استرجعت:
www.nooonbooks.dz

أبو شعبان، أسماء (2016). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة* (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). استرجعت من:
https://library.iugaza.edu.ps

أحمد، عبير؛ والقطاوي، سحر (2013). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. الرياض: دار الزهراء.

الأفندي، آلاء (2014). *مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية* (رسالة ماجستير، جامعة حلب، سوريا). استرجعت من:
http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/alaa%20alafandi.pdf

الأمين، نوال (2016). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الجزيرة – محلية الكاملين* (رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم). استرجعت من:
http://repository.sustech.edu/handle/123456789/14359

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، مالك أحمد؛ والسبايلة، عبيد؛ والخطاطبة، عبد المجيد (2012). *صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جايسون، دينا (2013). *سلوك الأطفال* (هنادي مزبودي، مترجم). الرياض: دار المؤلف.

الحسيني، عبد الناصر (2018، فبراير). *المشكلات السلوكية الشائعة، الأسس النظرية وبعض التطبيقات العلمية*. عرض تقديمي مقدم بكلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

حسن، راوية عبد السلام (2017). *المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتوافق النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ببعض المراكز الخاصة بولاية الخرطوم* (رسالة ماجستير، جامعة النيلين، الخرطوم). استرجعت من:
http://search.mandumah.com/Record/832751

حمام، فادية (2002). *المشكلات السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي وتربوي*. الرياض: دار الزهراء.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلى؛ وأبو هواش، راضي (2015). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. عمان: دار الفكر.

داغستاني، بلقيس إسماعيل (2011). *مشكلات الطفولة التشخيص والعلاج*. الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

الرمامنة، عبد اللطيف (2012). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن). استرجعت من:
http://search.mandumah.com/Record/636119

الروسان، فاروق (2013). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (1998). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ وخشان، أيمن؛ وأبو جودة، وائل (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي (2016). *التفاعل الصفي: السياسة التربوية وأثرها على البيئة الصفية*. عمان: دار الخليج.

سيسالم، كمال (2016). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشبلي، رأفت عبد الفتاح (2015). *المشكلات السلوكية والانفعالية لدى طلبة غرفة المصادر وطلبة الصفوف العادية: دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان). استرجعت من:
http://search.mandumah.com/Record/717074

الظاهر، قحطان أحمد (2010). *صعوبات التعلم*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد (2013). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العرسان، سامر (2013). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1* (2)، 211-234.

العزاوي، رحيم (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو (2010). *العوامل المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). استرجعت من:
http://thesis.mandumah.com/Record/145191

عيسى، إيفال (2013). *المرشد العلمي لحل المشكلات السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عيسى، يسرى (2016). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القبالي، يحيى (2017). *المدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الخليج.

كازدين، آلان (2000). *الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين* (عادل عبد الله، مترجم). القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

كيرك، صامويل؛ وكالفانت، جيسمس (2013). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان وعبد العزيز السرطاوي، مترجمين). عمان: دار المسيرة.

مخامرة، كمال (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (8)، 132- 163.

المقيد، عارف (2009). *مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها* (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). استرجعت من:
https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-39019.pdf

هلالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت؛ ومارتينيز، إليزابيث (2007). *صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجي*. (عادل عبد الله، مترجم). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة (2013). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمّان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان (2011). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم*. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

يوسف، موسى (2013). *المشكلات الصفية الناجمة عن تدريس المعلمات بمدارس البنين والمعلمين بمدارس البنات الثانوية بمحلية الحصاحيصا* (رسالة ماجستير، جامعة الجزيرة، الخرطوم).

repo.uofg.edu.sd/handle/123456789/251/recent-submissions?offset=760

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bos, C., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behaviour problems*. Allyn & Bacon, Boston: A Pearson Education Company. *Disabilities, 33(2), 189.*

Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., Bettit, G. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behaviour problems: Group and individual differences. *Dev Psychopathol*, *10*(3), 469-493.

Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *20*(2), 109-113.

Khan, P & Iqbal, M. (2012), *Over Crowded Classroom: A Serios Problem for Teachers. Elixir Education,* 10162- 10165.

Garner, P., Kauffman, J & Elliott, J. (2013). *The SAGE handbook of emotional and behavioural difficulties*. London: SAGE Publications. http://v.ht/zekx

Kulkarni, M., Kalantre, S., Upaghye, S., Karande, S., Ahuja, S. (2001). Approach to Learning Disability. *The Indian Journal of Paediatrics*, *68*(6), 539-546.

Neuwirth, Sharyn. (1993). *Learning Disabilities*. Diane Publishing.

Painta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers. Washington*: American Psychological Association.

Porter, L. (2008). *Young Children's Behavior: Practical Approaches for Caregivers and Teachers*. Sydney: Elsevier Australia

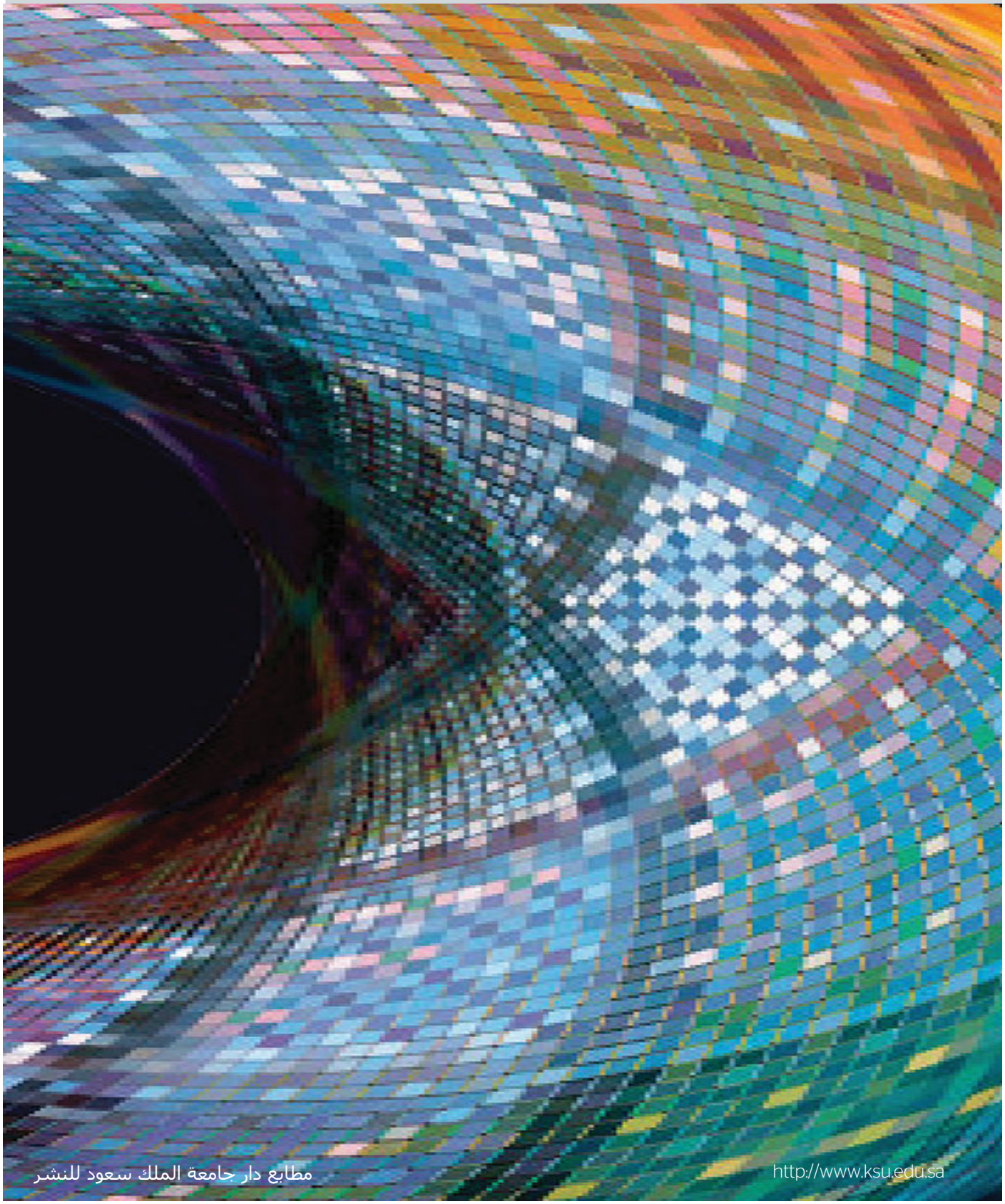
Umpred, D. (1995). *Neurological Rehabilitation*. California: Mosby.

Zionts, L., Zionts, P., Simpson, R. (2002). *Emotional and Behavioural Problems: A Handbook for Understanding and Handling Students*. California: Thousand Oaks., London: Corwin. http://v.ht/E7Qg

❋ ❋ ❋

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٠ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2020 © 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