المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٣ | إبريل ٢٠٢٠

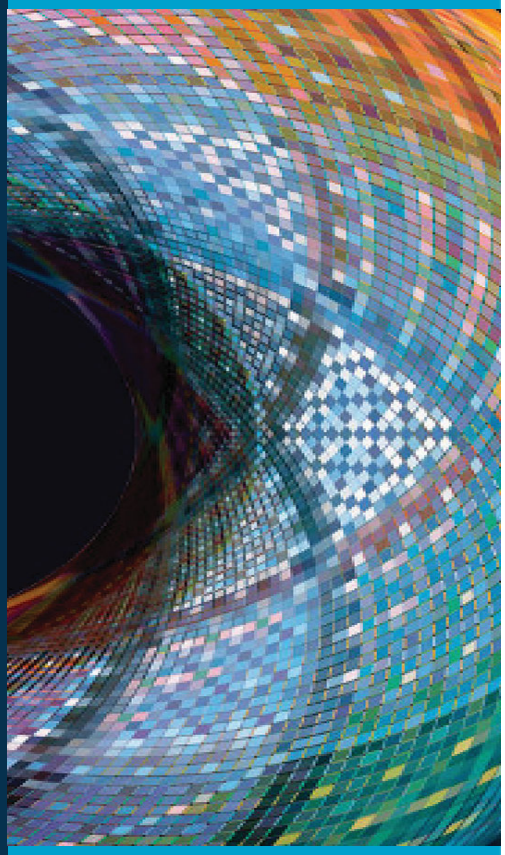
Issue 13 | April 2020

المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

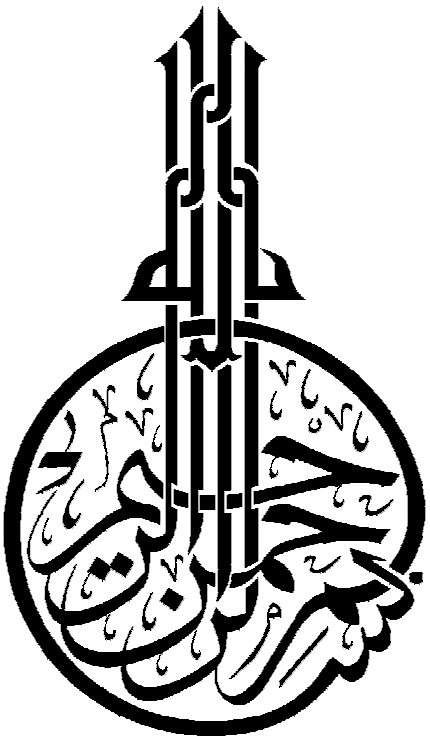
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الثالث 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 (13)، ص ص 19 – 208 ، الرياض (2020م/ 1441هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلُّم

  أ. أحمد محمد عبد الرحمن الزارع، و د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني. 19

- تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين: استقصاء تحليلي للممارسات التعليمية في المدارس العامة

  د. ماجد ربحان يحيى ودعاني 51

- دَعْم المُعلمات للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المرحلة الابتدائية

  أ. نوف فاضل الثبيتي. 79

- عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

  د. حسين علي المالكي 115

- تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس في جنوب المملكة العربية السعودية

  د. برهان محمود حمادنة 141

- درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن

  د. حسان رافع شاهين 179

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الثالث 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 (13)، ص ص 19 - 50، الرياض (2020م/ 1441هـ)

مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم

أ. أحمد محمد عبد الرحمن الزارع[1]، و د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف إلى مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة، وعليه فقد تم تطوير استبانة تكوَّنت من (37) فقرة تقيس أبرز متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل، إذ قام الباحثان باستخدام عينة قصدية تكوَّنت من (185) معلِّما ومعلِّمة لصعوبات التعلُّم بواقع (130 معلِّما، و55 معلِّمة)، لمعرفة الفروق فيما بينهم في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي: النوع، والدرجات العلمية التي يحملونها، وسنوات الخبرة. وقد أسفرت النتائج عن أن أكثر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل توافرًا كانت على النحو التالي: (1) متطلبات المستوى الثالث، (2) متطلبات المستوى الثاني، (3) متطلبات المستوى الأول. كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلِّمين والمعلِّمات يمكن أن تُعزى إلى متغيرات النوع، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل، صعوبات التعلُّم، معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم.

Availability of the Response to Intervention's Requirements from Perspectives of Teachers' of Students with Learning Disability in Elementary Public Schools in Jeddah

Mr. Ahmad mohammad alzarea[1], and Dr. Abdulnasser A. Alhusaini[2]

Abstract: This study aims to identify the extent of the requirements' availability of the Response-to-Intervention (RTI) framework in public elementary schools in Jeddah city. In that regard, the researchers developed a survey included (37) questions that were designed to measures the essential requirements for the three levels of RTI model tiers. The sample was non-randomly selected and included 185 teachers of students with learning disabilities (130 males 55 females). The survey was conducted in order to comprehend the variations among them in their response to assessing the availability of the RTI model requirements based on several variables, namely: gender, degrees they hold, and experience years.

Keywords: Requirements of the response to intervention model, Learning disabilities, Teachers of students with learning disability.

---

(1) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

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

(1) *Researcher in Learning Disabilities, Jeddah University.*

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

(2) *Assistant Professor in Special Education, Jeddah University.*

E-mail: Aalhusaini@msn.com :البريد الإلكتروني

المقدمة:

يُعدّ التعرُّف المبكِّر إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها ومن ثم تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة أحد أهم الأهداف المثالية التي تسعى إليها برامج صعوبات التعلُّم عالميًّا (Knestrick, 2012)، إلا أن الطريقة المستخدمة في المملكة العربية السعودية للكشف عن ذوي الاحتياجات الخاصة غير واضحة المعالم بشكل كبير، إذ تختلف من معلِّم لآخر أو من مدرسة لأخرى ولكن بمجملها تعتمد على محكّ التباين كمؤشر أساسي للتعرُّف إلى الطلبة (أبو الرب، 2016)، وهذا لا يسهم في تحقيق هذا الهدف المتمثل في التعرُّف والتدخل المبكِّر بالطريقة التي ينشدها الباحثون والممارسون في هذا المجال. وعلى أيّ حال، فإن ذلك لا يُعدّ عيبًا جوهريًّا في نظامنا التعليمي السعودي، إذ إن هنالك الكثير من المؤسسات المهنية والباحثين عالميًّا لا يزالون يجادلون حول أهمية استخدام محكّ التباين رغم إقرار البعض منهم في كونه نموذجًا قديمًا ويجب أن تُجرى عليه مزيد من الدراسات التحليلية بغية تطويره، كي يتحقق من خلاله التعرُّف والتدخل المبكِّر للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003). وفي سياق متصل، وكمبادرة من قِبل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، برز نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI) باعتباره إطارًا تعليميًّا يمكن من خلاله توفير التعرُّف والتدخل المبكِّر للطلبة الذين يواجهون مشكلات أكاديمية أو سلوكية، إذ بدأ مؤخرًا الترويج له باعتباره بديلًا لنموذج محكّ التباين (Hughes & Dexter, 2011).

إن الحماس الذي نلاحظه في عالمنا العربي داخل أوساط الباحثين والممارسين في ميدان صعوبات التعلُّم والمتمثل بشرح نموذج الاستجابة للتدخل، والترويج له، والتشجيع على تطبيقه ليس بمعزل عن النقاش الدائر عالميًّا حوله باعتباره نموذجًا تربويًّا واعدًا في خدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، إذ أشار فليتشر، ليون، بارنيس، ستيوبينج، فرانسيس، أولسان وشايويتز (Fletcher, Lyon, Barnes, Stuebing, Francis, Olson, Shaywitz, & Shaywitz, 2002) إلى أن بعض المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية قد تلقَّت مع مطلع هذا العقد اعتراضات شديدة اللهجة من الأهالي والباحثين مفادها ضرورة التخلِّي عن استخدام محكّ التباين كدليل وحيد لتحديد أهلية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لخدمات التربية الخاصة. وعليه، فقد أدرك الممارسون وصنّاع القرار في الولايات المتحدة الأمريكية مؤخرًا ضرورة تبنِّي نظم تربوية حيوية ومتطورة ثبتت فاعليّتها التطبيقية مع جميع الطلبة بمن فيهم المعرضين لخطر صعوبات التعلُّم. ولعل من أهم

تلك النظم التربوية الذي أثبتت فاعليَّة عالية هو نموذج الاستجابة للتدخل كونه من النماذج التعليمية التي لها أثر كبير في زيادة تحصيل الطلبة وإتقانهم لكثير من المهارات اللازمة، فضلًا عن كونه يُسهم في تقليص أعداد المحالين لبرامج التربية الخاصة. وعليه فإن نموذج الاستجابة للتدخل يُعدّ نموذجًا تعليميًّا مهمًّا ذا أسس نظرية مفصّلة، وعلمية متينة، وبحثية رصينة (Ardoin, Witt, Connell & Koenig, 2005). ويهدف نموذج الاستجابة للتدخل بشكل رئيسي إلى منع حدوث تأخر أكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها (الزريقات، 2015).

مشكلة الدراسة:

من خلال الخبرة الميدانية للباحثين وعملهم في في مجال التربية الخاصة لمدة طولية ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي في مجال صعوبات التعلم فقد لاحظ الباحثين أن برامج صعوبات التعلُّم منذ إنشائها على يد العالم الأمريكي صامويل كيرك Samuel Kirk اعتمدت على نموذج محكّ التباين بشكل أساسي في التعرُّف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ومن ثم تقديم خدمات التربية الخاصة لهم (Fuchs & Fuchs, 2006). ومن أبرز العيوب التي أثارها الباحثون والممارسون حول هذا النموذج في كون الطالب لا يُعدّ مؤهلًا لخدمات التربية الخاصة إلا بعد أن يظهر لديه تباين حاد بين ما هو متوقع منه وأدائه الفعلي، مما يجعل أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يزداد ويتضخَّم مع الوقت ومشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية تتفاقم، إذ ازداد عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم منذ عام 1997م بنسبة 200٪ (Vaughn, Thompson & Hickman, 2003). وعليه، فقد قام نموذج الاستجابة للتدخل بحل مشكلة ترك الطالب يترنح حتى يفشل ويظهر لديه التباين الحاد الذي يؤهله للحصول على خدمات التربية الخاصة، من خلال نظام تعليمي شامل وقائم على الأبحاث، ويقدم خلاله تدخلات تربوية مستندة إلى الأدلة في صفوف التعليم العام، إذ يقوم هذا النموذج بتقديم التدخل المناسب بناءً على استجابة الطالب أو الطالبة للعملية التعليمية (Abou-Rjaily & Stoddard, 2017). وعليه، يرى الباحثان أنه من الأفضل أن يتبنى النظام التعليمي السعودي نموذج الاستجابة للتدخل، لما له من فوائد جمّة من أبرزها التعرُّف والتدخل المبكِّر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها، وتقليص أعداد الطلبة الذين تتم إحالتهم لغرف المصادر. ومما لا شك فيه أن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل يحتاج إلى توافر مجموعة من المتطلبات والاشتراطات في المدارس، ومن هنا نشأت فكرة هذه الدراسة، إذ تسعى هذه الدراسة إلى حصر تلك المتطلبات ومن ثم التعرُّف إلى مدى توافرها من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم في

المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة بغية تقويم الواقع الميداني ومعرفة فرص تطبيق هذا النموذج في البيئة السعودية في المستقبل المنظور. وختامًا، فإن من أهم التحديات التي واجهها الباحثان في أثناء إجراء الدراسة الحالية هي خلو الأدب التربوي السابق من قوائم محددة وواضحة يمكن البناء عليها أو استخدامها كمتطلبات أو اشتراطات لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في مستوياته الثلاثة.

أسئلة الدراسة:

1- ما هي أهم متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل التي تتوافر بدرجة أكثر من الأخرى بالمدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم بمحافظة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة تبعًا للنوع (ذكور، إناث)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة تبعًا للدرجة العلمية (بكالوريوس، ودبلوم عالٍ، وماجستير)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من 3 سنوات، ومن أربع سنوات إلى 7 سنوات، ومن 8 سنوات فأكثر) في تقديرهم لدرجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة؟

أهداف الدراسة:

سعى الباحثان إلى تحقيق عدة أهداف من خلال إجراء الدراسة الحالية تتلخص فيما يلي:

1- التعرُّف إلى أهم المتطلبات المتوفرة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الحكومية الابتدائية بحافظة جدة.

2- الكشف عن مدى اختلاف تقدير معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم لدرجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل باختلاف المتغيرات (النوع - سنوات الخبرة - الدرجة العلمية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تتناول مشكلة مهمة، وهي مدى توافر متطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية في المملكة العربية السعودية، إذ إن مشكلة هذه الدراسة لم

يتم تناولها في الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثان – وعليه فإن موضوع الدراسة يُعدّ حديثًا نسبيًّا في عالمنا العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. ويرى الباحثان أن نموذج الاستجابة للتدخل قد ساعد كثيرًا في تحسين جودة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تقديم ممارسات مبنية على الأبحاث وتدخلات مستندة إلى الأدلة من خلال مستوياته الثلاثة، فهو مُصمَّم للمساعدة في تقليل أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها الذين تتم إحالتهم إلى غرف المصادر.

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تتيح فرصة حقيقية للعاملين وصنَّاع القرار في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لمعرفة مدى إمكانية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في مدارسنا من خلال حصرها لأهم المتطلبات المتوفرة، وكشفها عن أبرز المتطلبات غير المتوافرة، مما يسهل عملية تطبيق هذا النموذج مستقبلًا، مما قد يساعد في خفض أعداد الطلبة الذين تتم إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة سنويًّا. كما أن هذه الدراسة ستساعد القائمين على إعداد معلِّمي صعوبات التعلُّم ومعلِّمي التعليم العام في تضمين نموذج الاستجابة للتدخل في المقررات التي يتم تدريسها لهم في الجامعات، الأمر الذي سينعكس إيجابيًّا في تحسين جودة التعليم المقدم للطلاب في صفوف التعليم العام.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة الحالية على التعرُّف إلى مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم.
- **حدود المتغيرات**: قام الباحثان بتطبيق هذه الدراسة على الذكور والإناث، درجتهم العلمية بكالوريوس، دبلوم عالٍ، وماجستير، وخبرتهم أقل من 3 سنوات، من 4 إلى 7 سنوات، ومن 8 سنوات فأكثر.
- **الحدود البشرية**: قام الباحثان بتطبيق هذه الدراسة على معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة.
- **الحدود المكانية**: قام الباحثان بتطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة والبالغ عددها تقريبا (262) مدرسة.
- **الحدود الزمانية**: قام الباحثان بتطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2018 – 2019م.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلُّم Learning Disability:

ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) أن

صعوبات التعلُّم هي: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمَّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة التي تبدو في اضطرابات: الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير، والخط، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلُّم، أو الرعاية الأسرية. ويُعرِّف الباحثان الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مواد التعلُّم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، ولا يعانون من أي إعاقة أو حرمان بيئي، ويتلقَّون خدمات التربية الخاصة في غرفة مصادر التعلُّم الملحقة بمدارس التعليم العام.

معلِّم صعوبات التعلُّم Teacher of learning disabilities:

هو المعلِّم في المدرسة العادية الذي يقوم بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في غرفة المصادر مع تقديم خدمات استشارية لمعلِّم الصف العادي (Hussain, 2010). ويُعرّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: المعلِّم الذي يحصل على شهادة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة مسار صعوبات التعلُّم ويقوم بتعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلُّم في مواد التعلُّم الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب) في غرفة المصادر.

متطلَّبات Requirements:

المتطلبات هي: المواد، والإجراءات، والمؤهلات، والممارسات التي يجب الحصول عليها لتكون قادرًا على القيام بشيءٍ ما، أو أن تكون مناسبًا لشيءٍ ما (Definition of 'requirement', 2018). ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: كل ما يجب توفيره أو اجتيازه لبلوغ هدف محدد سواء كان ذلك من قبل شخص، أو مؤسسة، أو دولة. ولأغراض الدراسة الحالية فقد تم تقسيمها بحسب الاشتراطات المادية أو المعنوية اللازمة لكل مستوى من مستويات نموذج الاستجابة للتدخل الثلاثة، ويمكن قياسها من خلال أداة الدراسة الحالية.

الاستجابة للتدخل Response to Intervention:

يشير المركز الوطني لصعوبات التعلُّم (2017) بأن نموذج الاستجابة للتدخل هو إطار تعليمي ثلاثي المستويات يهدف إلى التعرُّف المبكِّر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها ودعمهم فيما يتعلَّق باحتياجاتهم التعليمية والسلوكية، إذ يبدأ التدخل بتعليم عالي الجودة وتقويم شامل لجميع الطلبة في صفوف التعليم العام، ثم يتم تزويد الطلبة المتعثرين بتدخلات تربوية ذات كثافة أكثر. وفي حال عدم الاستجابة، يتم إحالة الطلبة لغرف المصادر لتلقِّي تعليم فردي من شأنه تسريع معدل التعلُّم. وتستند القرارات التعليمية حول حجم التدخلات ومدتها على استجابة

الطلبة الفردية National Center for Learning Disabilities, 2017). ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: نموذج تعليمي يُستخدم للتعرُّف والتدخل المبكِّر على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها من خلال تعليم جميع الطلبة في المدرسة معًا في فصول التعليم العام وإحالة المتعثرين منهم إلى غرف المصادر، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة مستويات متدرجة يتم من خلالها تقويم الطلبة بشكل مستمر وتقديم التدخلات التربوية المناسبة لهم وفق كل مستوى.

الإطار النظري والأدب التربوي:

إن الاستجابة للتدخل هو منهج جديد للتعرُّف إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ويمثِّل تغيرًا هائلًا في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، إذ قام نموذج الاستجابة للتدخل بنقلة نوعية من حيث التعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وتقديم الدعم والتدخل لهم بسنٍّ مبكِّرة، وهذا كان جليًّا في شروط قانون القراءة أوَّلًا «عدم ترك أي طفل بدون تعليم» والذي ينادي بتدخلات تربوية مثبتة وصحيحة في العملية التعليمية للوقاية من حدوث صعوبات التعلُّم (Mesmer & Mesmer, 2008). ويتلقَّى الطلبة في نموذج الاستجابة للتدخل تدخلات مكثَّفة تدريجيًّا بناءً على حاجتهم لتلك التدخلات، إذ يتم الاستفادة من نموذج الاستجابة للتدخل من خلال احتياجات الطلاب الفردية كما هو محدَّد من خلال الرصد المستمر في إجراءات مراقبة التقدُّم، تُوفِّر هذه الإجراءات تقديرًا لاستجابة الطلاب للتدريس الفعَّال، وبالنسبة إلى الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخلات يُوفِّر لهم نموذج الاستجابة للتدخل تدخلات مكثَّفة بشكل متزايد في النموذج ذي المستويات المتعددة (Hite & McGahey, 2015).

إن نموذج الاستجابة للتدخل هو من بين النماذج القليلة التي تقدم تدخلات تستند إلى الأدلة، إذ تم إنشاء نموذج الاستجابة للتدخل لدعم التدخل المبكِّر في إطار التعليم العام، ويُستخدم هذا النموذج لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم، بمعنى آخر أن نموذج الاستجابة للتدخل صُمِّم لمساعدة جميع الطلاب على النجاح، وليس فقط أولئك المعرضين لخطر صعوبات التعلُّم (Abou-Rjaily & Stoddard, 2017). ويستخدم النموذج الأكثر شيوعًا إطار عمل ثلاثي المستويات، يتكون المستوى الأول من تعليم عالي الجودة يعتمد على الأبحاث مع مراقبة ورصد التقدُّم المتزامن في بيئة التعليم العام. ويتضمَّن المستوى الثاني توفير المزيد من التعليم المكثَّف، وتقديم التدخل في مجموعة صغيرة، ودعم للطلاب، وقد يتكون هذا الدعم من تعليمات تُقدَّم إلى مجموعة صغيرة أو دعم تعليمي متوفر في إطار التعليم العام. أخيرًا، إذا فشل الطلبة في الاستجابة للدعم المكثَّف المقدم في المستوى الثاني فإنهم ينتقلون إلى

المستوى الثالث إذ يتلقون تدخلًا فرديًّا أو إحالة الطالب إلى غرفة مصادر التعلُّم (Johnson, Tuttle, Harrison & Shell, 2018).

صعوبات التعلُّم:

يمكن تعريف صعوبات التعلُّم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المرتبطة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي قد تتجلَّى بصورة مشكلة في الاستماع أو التحدُّث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولا ينطبق هذا المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلُّم والتي تكون في المقام الأول ناتجة عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو العقلية أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Lyon, 1996). كما تُعرف صعوبات التعلُّم أيضًا بأنها مجموعة مختلفة من الاضطرابات والفروق التي تكون داخل الفرد، التي يرجع سببها إلى وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، إذ تتجلَّى في مجالات التعلُّم وتظهر على شكل تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي (سليمان، 2005). كما تُعرف صعوبات التعلُّم بأنها اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، أو استخدامها، كما أنها ظاهرة تحدث نتيجة عوامل متعددة ومتشابكة، الأمر الذي يجعل من الصعب تحديد الأسباب الأساسية لتلك الصعوبات (إبراهيم، 1996).

ومما سبق، يمكننا أن نخلص إلى أن صعوبات التعلُّم هي اضطراب في العمليات النفسية المرتبطة باستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحدث ذلك نتيجة إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويؤثر على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويظهر على شكل تباين بين التحصيل الأكاديمي والذكاء. وقد أشار أبو جاود (2013) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم منها:

1- الخلط بين الكلمات المتشابهة.
2- ضعف الوعي الصوتي.
3- مشاكل في قراءة الكلمات متعددة المقاطع.
4- بطء معدل القراءة.
5- صعوبة في فهم وتذكر المواد التي تمَّت قراءتها.
6- عكس الأحرف أو قلبها.
7- صعوبة النسخ عن السبورة.
8- النشاط الزائد.
9- التشتت بسهولة نسبيًّا.

الطريقة التقليدية للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم:

أشار مرسي (2001) بأن الطريقة التقليدية للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تستخدم مجموعة من

المحكّات لتحديد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات التعلُّم أم لا، وذلك لتمييزها عن حالات الإعاقة الأخرى. وعليه، فإنه توجد ثلاثة محكّات أساسية يجب التأكد منها وهي:

1- محكّ التباين بين التحصيل والذكاء: إذ يُلاحظ على الطالب تدنٍّ في التحصيل الأكاديمي مقارنةً بقدراته العقلية ونموه العقلي.

2- محكّ الاستبعاد: ويعني عدم وجود أيِّ نوع من أنواع الإعاقة لدى الطالب سواء كانت إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسمية، أو غيرها.

3- محكّ التربية الخاصة: ويعتمد هذا المحكّ على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تُقدَّم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصة بهم تناسب احتياجاتهم التعليمية.

نموذج الاستجابة للتدخل:

هو إطار تعليمي متدرِّج المستويات صُمِّم بحيث يخضع فيه الطلبة الذين لا يحققون تقدُّمًا مناسبًا إلى سلسلة من التعديلات والتدخلات التربوية المكثَّفة التي ينفِّذها شخص مؤهل ويتم مراقبتها بشكل دقيق من خلال التقويم المستمر، ويستخدم المعلِّمون خلاله أسلوب حل المشكلات والطرق القائمة على الأبحاث، لتحديد التدخلات التربوية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها في ثلاثة مستويات (Cowan & Maxwell, 2015; Johnson, Mellard, Fuchs & McKnight, 2006; Preston, Wood & Stecker, 2016). وعطفًا على ما سبق، يشير المركز الوطني للاستجابة للتدخل إلى أنه إطار يدمج التقويم والتدخل في نظام وقائي متعدد المستويات، لتحقيق أقصى قدر من التحصيل الدراسي للطلبة والحد من المشاكل الأكاديمية والسلوكية التي قد يكونون عرضة لها (National Center on Response to Intervention, 2014). كما يشير مركز صعوبات التعلُّم الأسترالي إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل عملية منتظمة تتم غالبًا داخل صفوف التعليم العام ويتم من خلالها التأكد من مدى استجابة الطلبة للتعديلات في التدريس المقدم لهم (Learning Difficulties Australia, 2018).

أهمية نموذج الاستجابة للتدخل:

يُعدّ نموذج الاستجابة للتدخل إطارًا تنفيذيًّا لعملية اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، ويوفر للمعلِّمين والمعلِّمات معلومات أفضل وأكثر ملائمة حول جميع الطلبة بمن فيهم أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها من أجل تحسين تعلمهم وتطوير أدائهم، كما أنه يساعد على التعرُّف المبكِّر إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات أو تعثر أكاديمي والحد من آثارها، فهو إذًا يساعد المدارس والمناطق التعليمية على توسيع نطاق التدخلات الفعَّالة وتعميمها

بما يلبي احتياجات جميع الطلبة (Ardoin, Witt, Connell & Koenig, 2005). وعليه، فإنه مع وجود الإجراءات المناسبة يمكن أن يساعد نموذج الاستجابة للتدخل المدارس في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها، ومراقبة تقدُّمهم، وتقديم التدخلات التربوية المبنية على الأدلة في وقت مبكِّر لهم، ويمكن تعديل طبيعة وشدة تلك التدخلات التربوية باستمرار بناءً على استجابة كل طالب أو طالبة على حدة (Knestrick, 2012). وتكمن أهمية هذا النموذج في كونه يُسهم في جعل نسبة كبيرة جدًّا من الطلبة قارئين أكْفَاء بعد اجتيازهم للصف الثالث الابتدائي (National Association of Special Education Teachers, 2018). وقد أورد المركز الوطني لصعوبات التعلُّم (2017) National Center for Learning Disabilities والمركز الوطني للاستجابة للتدخل National Center on Response to Intervention (2014) في الولايات المتحدة الأمريكية عددًا من المحاور التي يرتكز عليها هذا النموذج وتبرز أهميته، ومنها:

1- يحصل جميع الطلبة على تعليم ذي جودة عالية وممارسات قائمة على الأبحاث والأدلة في فصول التعليم العام.

2- يتم إجراء تقويم مستمر ونهائي لكل طالب أو طالبة على حدة.

3- يتم تقديم تدخلات تربوية متدرجة في كثافتها وحسب احتياج كل طالب أو طالبة.

4- يتم مشاركة الوالدين في كل ما يتعلق بتعليم أبنائهم.

5- يتم اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم وتحديد الاحتياجات من خلال الاستناد إلى البيانات.

أهداف ومبررات نموذج الاستجابة للتدخل:

إن الهدف الأساسي من نموذج الاستجابة للتدخل هو التعرُّف والتدخل المبكِّر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها مما يقلص أعداد المحالين لغرف المصادر لتلقِّي خدمات التربية الخاصة والحد من تفاقم المشكلات الأكاديمية أو السلوكية لديهم من خلال تقديم طرق تدريس فعَّالة، وتدخلات مكثَّفة داخل صفوف التعليم العام، وأيضًا الحد من حدوث الإخفاق الأكاديمي أو التأخر في إتقان بعض المهارات والكفايات الأكاديمية اللازمة لكل مرحلة دراسية (مصطفى، 2014)، وعليه يمكن تلخيص أهم أهداف نموذج الاستجابة للتدخل في التالي: (أ) تسريع نجاح الطلبة من خلال تلبية احتياجاتهم الفردية. (ب) إعطاء مزيد من الاهتمام لاتجاهات الطلبة وميولهم. (ج) عدم انتقال الطلبة من مرحلة تعليمية إلى الأخرى دون الحصول على الدعم التربوي الكافي لإتقان المهارات اللازمة. (د) تشخيص المشكلات التي يعاني منها الطلبة بشكل مبكِّر وجعلهم شركاء في برنامج الوقاية منذ بداية

ظهور الخلل للحد من تفاقمه. (هـ) تحويل الطلبة الذين لا يستجيبون للتدخلات التربوية التي تم تقديمها لهم في صفوف التعليم العام إلى برنامج تعليم فردي يلبِّي احتياجاتهم الخاصة (Lynn, 2007; King, 2018).

وعليه، فيمكن حصر أهم مبررات بروز نموذج الاستجابة للتدخل فيما يلي: (أ) استمرار تلقِّي الطلبة تعليمهم في صفوف التعليم العام. (ب) استنفاد جميع الخيارات التربوية قبل إحالة الطلبة إلى خدمات التربية الخاصة. (ج) من خلال تبني نموذج الاستجابة للتدخل تتحاشى المدارس استخدام نموذج محكّ التباين التقليدي لتقديم المساعدة للطلبة المعرضين للخطر الذي يُسمَّى مجازًا بالانتظار حتى الفشل wait to fail، فالطلبة يتلقون المساعدة بشكل مبكّر قبل أن يتخلفون عن أقرانهم في إتقان المهارات اللازمة لكل مرحلة. (د) من خلال مراقبة تقدُّم الطلبة في أثناء التدخلات التي تم تقديمها لهم في صفوف التعليم العام يتم توفير بيانات وتوثيق فعلي لمعلِّمي ومعلِّمات التربية الخاصة حول الممارسات التي لم تكن فعَّالة معهم لتجربة ممارسات تربوية أخرى بعد الإحالة لغرفة المصادر. (هـ) مساعدة المدارس والمراكز لتقديم برامج التربية الخاصة وتوفير خدماتها للطلبة الأكثر حاجة لها. (و) زيادة فرص نجاح الطلبة بشكل عام وتقليص عدد الطلبة المحالين لبرامج التربية الخاصة بشكل خاص. (Morin, 2018).

نموذج الاستجابة للتدخل والتربية الخاصة:

مع إقرار قانون تطوير تعليم الأفراد ذوي الإعاقة 2004م الذي نص على عدم الالتزام بمحكّ التباين بشكل مستقل للحكم على مدى أهلية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لتلقِّي خدمات التربية الخاصة من عدمه (Fuchs & Fuchs, 2007)، فقد انتقل الجدل التربوي في ميدان صعوبات التعلُّم إلى موضوعات أكثر أهمية كالتعليم الفعَّال، والتدخل المبكِّر، وتقديم الرعاية داخل صفوف التعليم العام (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Fletcher, Coulter, Reschly & Vaughn, 2004). فقد قدم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وسيلة جديدة للحكم على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وتحديد أهليتهم لتلقِّي خدمات التربية الخاصة، وهي نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) إذ تنص الفقرة (614) في الصفحة (6): «أنه يجب تحديد مدى استجابة الطلبة للتدخلات القائمة على الأبحاث في فصول التعليم العام من خلال التقييم والمتابعة المستمرة لهم» (Individual with Disabilities Educational Improvement Act, 2004)، وعليه فإن نموذج الاستجابة للتدخل لا يُعدّ مرادفًا لبرامج التربية الخاصة أو حتى بديلًا عنها، بل هو إطارًا تعليميًّا يستوعب برامج التربية الخاصة بحيث تكون عنصرًا مُهمًّا فيه. فهو إذًا يتضمَّن ثلاثة مستويات من التدخلات التربوية ويجب على جميع موظفي المدرسة كالقادة التربويين،

ومعلِّمي ومعلِّمات التعليم العام، ومعلِّمي ومعلِّمات التربية الخاصة، والأخصائيين النفسيين، وغيرهم العمل معًا لتطبيقه واتخاذ القرارات بشأن التدخلات التربوية المقدمة في كل مستوى، كما ينبغي عليهم نقل الطلبة من مستوى إلى آخر حسب حاجة كل طالب أو طالبة. وكما هو معلوم بالضرورة فإن برامج التربية الخاصة تقوم على التعليم الفردي بعد أن يثبت عدم استفادة الطالب أو الطالبة مما يُقدَّم له داخل صفوف التعليم العام وهذا هو جوهر نموذج الاستجابة للتدخل، إذ تُمثِّل برامج التربية الخاصة على الأغلب المستوى الثالث ضمن هذا النموذج (National Center on Response to Intervention, 2010; Jimerson, Burns & VanDerHeyden, 2007).

بعد النتائج الإيجابية التي حققها تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في البيئات التربوية الغربية، ورغبةً في استيعاب مفاهيم وممارسات تربوية فعَّالة أخرى، فقد ظهر مسمى حديث نسبيًا في الأدب التربوي وهو: نظام التعلُّم متعدد المستويات Multi-Tier System of Support (MTSS) ويشتمل على جميع ممارسات نموذج الاستجابة للتدخل فضلًا عن كونه يضيف إليها جميع ممارسات دعم السلوك الإيجابي المدرسي (Averill & Rinaldi, 2011). وترى لكسيا Lexia (2018) في أن نموذج الاستجابة للتدخل يختلف عن نظام التعلُّم متعدد المستويات في كون الاستجابة للتدخل يُعدّ نموذجًا لتحديد الاحتياجات الأكاديمية للطلبة المتعثرين ومعالجتها، في حين أن نظام التعلُّم متعدد المستويات لديه نطاق أوسع فهو يتناول المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية، كما أنه يشمل التطوير المهني للمعلِّمين والمعلِّمات. وعليه فقد أورد مكتب التربية في كاليفورنيا California Department of Education (2019) بأن النموذجين يشتركان في كونهما: (أ) يستندان إلى الأبحاث العملية. (ب) يعتمدان على معايير تعليمية ذات جودة عالية. (ج) يمنحان الطلبة فرص متكافئة في التعليم. (د) يتبنيان تقويم مرحلي ونهائي لمعرفة مدى تطور كل طالب أو طالبة. (هـ) يراعيان الجانب السلوكي للطلبة. (و) يستندان إلى البيانات عند اتخاذ القرارات. (ح) يتضمنان مستويات متدرجة من التدخلات التربوية. ويلخص الباحثان في الشكل رقم (1) العلاقة بين نموذج الاستجابة للتدخل، وبرامج التربية الخاصة، ونظام التعليم المتعدد المستويات.

وعلى افتراض بأن نموذج الاستجابة للتدخل هو جزء أصيل من نظام التعلُّم متعدد المستويات، فقد لخصت العقيل والدغمي (2016) مراحله في الجانب الأكاديمي بالنقاط التالية:

1- تقديم تدريس فعَّال للطلبة في فصل التعليم العام.

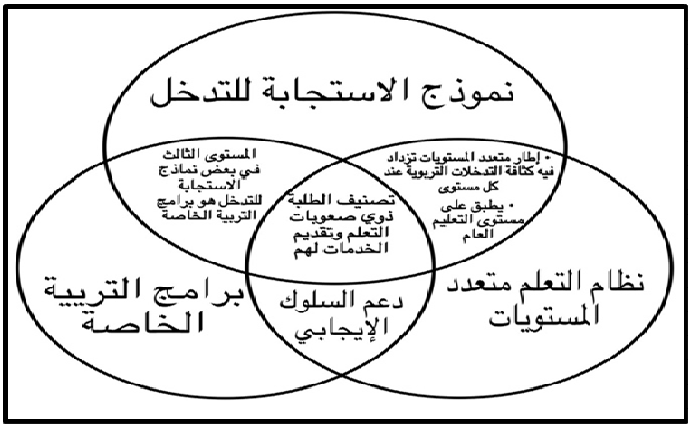
2- مراقبة تقدُّم الطلبة.

3- تقديم تدخلات تربوية مكثَّفة للطلبة الذين لا

يستجيبون.

4- مراقبة تقدُّم الطلبة مرة أخرى.

5- إحالة الطلبة الذين لا يستجيبون لتلقِّي خدمات التربية الخاصة.



شكل 1: العلاقة بين نموذج الاستجابة للتدخل، ونظام التعلُّم متعدد المستويات، وبرامج التربية الخاصة

مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

يحتوي نموذج الاستجابة للتدخل بشكله الكلاسيكي على ثلاثة مستويات ينتقل بينها الطلبة بناءً على تقويم مرحلي دقيق وشامل، لمعرفة مدى تطورهم واستجابتهم للتدخلات التربوية المقدمة لهم. وعليه، فإن القرار في نقل الطلبة من مستوى إلى آخر في نموذج الاستجابة للتدخل يجب أن يكون مبنيًّا على البيانات والأدلة وليس عملية اعتباطية تحكمها الأهواء أو الآراء الشخصية. وبعبارة أخرى، فعندما يتم نقل طالب أو طالبة من مستوى إلى آخر يصبح البرنامج الدراسي المقدم له أكثر دقة، وكثافة، وتنظيمًا لاستهداف مهارات محددة أو حاجات سلوكية معينة. ويلخص الشكل رقم (2) مستويات نموذج الاستجابة للتدخل. وفيما يلي وصف شامل لكل مستوى من مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

المستوى الأول. تُعدّ التدخلات التربوية المقدمة خلال هذا المستوى الأقل كثافة بين المستويات الأخرى، إذ تتمثَّل بالمناهج الدراسية العامة والممارسات التعليمية المستخدمة مع جميع الطلبة في صفوف التعليم العام على أن يكون هنالك تعليم متمايز وتعليمات متباينة تراعي الفروق الفردية قدر الإمكان. ويتم خلال هذا المستوى فحص جميع المتغيرات ذات العلاقة كالحضور، وحجم الصف، وملاحظات السلوك، وقضايا تطوير العاملين والعاملات، وخيارات المناهج، وبيانات مراقبة تقدُّم

الطلبة للتأكد من عدم وجود ثغرات أو مشكلات قد تعيق التعلُّم أو تؤثر عليه. ويتم التأكيد خلال هذا المستوى على ألا يستمر المعلِّم أو المعلِّمة في تقديم التدخلات التربوية للطلبة الذين لا يستجيبون ونقلهم للمستوى الثاني (Jimerson, Burns & VanDerHeyden, 2011). ويمكن حصر أهم المتطلبات الواجب توافرها في المستوى الأول بالنقاط التالية:

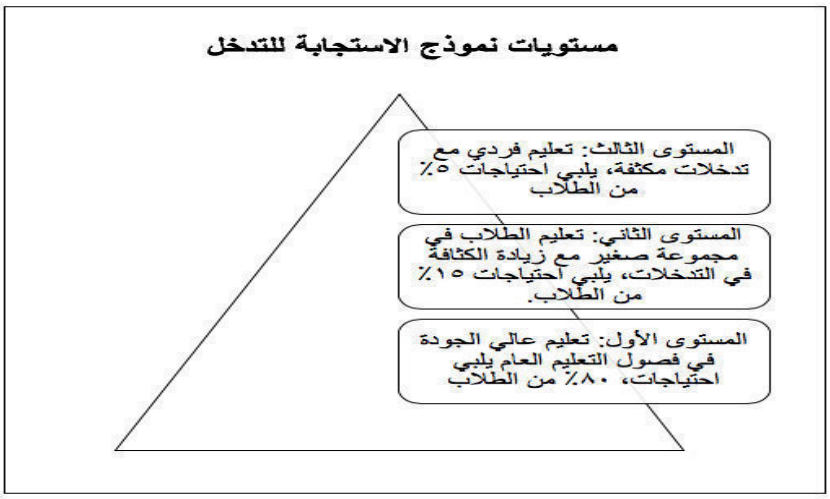
- يحصل جميع الطلبة على تعليم عالي الجودة قائم على الأبحاث في صفوف التعليم العام.
- التعليمات الأساسية لإنجاز المهمات المدرسية فعَّالة بما يكفي لكي يجتاز 80٪ من الطلبة المعايير المحددة للنجاح.
- يتم تقويم الطلبة بشكل مستمر (مرحلي) لمراقبة تقدُّمهم ومستوى تحصيلهم سواء بشكل فردي أو جماعي.
- يتم التدرج في التعليم لضمان جودته ووصوله لجميع الطلبة.
- الهدف من التقويم الذي يتم إجراؤه هو لقياس مدى فاعليَّة التدخلات التربوية ومدى استجابة الطلبة لها.
- يتم استخدام البيانات المرتبطة بتقدُّم الطلبة، لتحسين الممارسات التعليمية المقدمة لهم.
- يتم تحديد شدة المشكلات السلوكية للطلبة من خلال سرعة استجاباتهم للتدخلات التربوية المقدمة لهم.
- يتم الاستجابة لاحتياجات الطلبة التعليمية عند ظهورها لأول مرة، فالتأخر في تقديم الخدمة قد يفاقم المشكلات.
- يتم توفير معلومات لأولياء الأمور حول تقدُّم أبنائهم والتدخلات التربوية المستخدمة معهم.
- يتم مقارنة فاعليَّة الممارسات التعليمية القائمة على الأبحاث من أجل تحديد أفضل الممارسات واستخدامها مع الطلبة.
- يتم العمل مع فريق من المعلِّمين أو المعلِّمات على مستوى الصفوف أو المحتوى المحدد لتقويم متطلبات التعلُّم المحددة.
- يتم استخدام نتائج التقويم المبني على المنهاج الدراسي للتخطيط الأكاديمي.
- يتم تنفيذ أسلوب حل المشكلات لتحديد التدخلات التربوية حسب الحاجة لمعالجة المشكلات الأكاديمية أو السلوكية التي تمنع الطلبة من إظهار المهارات الأكاديمية التي يمتلكونها.
- يتم إجراء اختبار شامل على مستوى المدرسة لتحديد مستوى أداء الطلبة الحالي ومدى تحقيقهم للمعايير أو الأهداف المحددة سلفًا، (National Barnes Center on Response to Intervention, 2010 Castillo, Batsche, Curtis, & Burchard, 2011; ; Stockslager, March, Minch & Hines, 2012; عبدالقادر، 2016).

المستوى الثاني. يتضمَّن هذا المستوى تقديم التدخلات التربوية للطلبة الذين لم يستجيبوا لما تم تقديمه لهم في المستوى الأول. إذ يتم تدريسهم في مجموعات تعليمية صغيرة بالإضافة إلى زيادة الوقت الذي يقضيه الطلبة في أداء المهمات، ويشمل هذا المستوى على البرامج، والاستراتيجيات، والإجراءات المُصمَّمة لاستكمال ما تلقَّاه الطالب أو الطالبة في المستوى الأول مع تكثيفها وزيادة وقتها لتعزيز فرص التعلُّم. وتختلف كثافة التدخلات التربوية باختلاف حجم المجموعات الصغيرة، ومستوى تدريب الممارسين الذين يُقدِّمون التعليم أو التدخُّل، وعادةً ما تكون التدخلات في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات. ويتم التأكيد خلال هذا المستوى على ألا يستمر المعلِّم في تقديم التدخلات التربوية للطلبة الذين لا يستجيبون ونقلهم للمستوى الثالث (Response to Intervention, 2007; Northwest School District, 2018). ويمكن حصر أهم المتطلبات الواجب توافرها في المستوى الثاني بالنقاط التالية:

- يتم استخدام ممارسات تعليمية أكثر تنوعًا ومرونةً لتلبية احتياجات مجموعة صغيرة من الطلبة في صفوف التعليم العام.
- يتم التعاون مع المهنيين خارج مجال تخصص المعلِّم الأكاديمي لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة.
- يتم تطبيق مجموعة من التدخلات التربوية أكثر كثافة وأطول مدة على مجموعة صغيرة من الطلبة.
- يتم زيادة الكثافة والمدة في التدخلات التربوية بناءً على احتياجات الطلبة ومستوى تحصيلهم.
- يتم استخدام نتائج أدوات قياس شاملة لتحديد الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلُّم.
- يتم استخدام المجموعات التعليمية المختلطة في تعليم الطلبة.
- يتم تعليم الطلبة المتعثرين في مجموعات صغيرة.
- يتم تطبيق تدخلات تربوية مكثَّفة أو بعض أشكال التدخل الفردي من قبل معلِّمي أو معلِّمات التعليم العام.
- يتم تنفيذ الخطط التي تم تصميمها لحل المشكلات الفردية للطلبة أو مشكلات مجموعات صغيرة منهم.
- الممارسات المقدمة للطلبة المتعثرين قائمة على الأدلة والبيانات.
- يتم مقارنة فاعليَّة الممارسات القائمة على الأدلة من أجل تحديد أكثر الممارسات فاعليَّة مع الطلبة (National Center on Response to Intervention, 2010; Batsche, Curtis, Stockslager, March, Minch & Castillo, Barnes & Burchard, 2011; Hines, 2012; عبد القادر، 2016).

المستوى الثالث. يتميَّز هـذا المـستوى بالتـدخلات التربوية المكثَّفة، التي تُقـدَّم للطلبـة الـذي يعـانون مـن صعوبات تعلم ولم يستجيبوا بشكل كافٍ أو كـما ينبغـي للتدخلات التربوية التي قُـدمت لهـم في المـستوى الأول والثاني، إذ يتم تقديم برنامج تدخل تربوي فردي مكثَّف وقائم عـلى الأدلـة لكـل طالـب أو طالبـة حـسب نـوع الصعوبة التي يعاني أو تعاني منها، ولا تقل مدة التـدخل عـن 30 دقيقـة بواقـع مـرتين في اليـوم بـشكل فـردي، بالإضافة إلى 90 دقيقة على الأقل من التعلـيم الأسـاسي في صفوف التعليم العام (Response to Intervention, 2007). ويمكن حصر أهم المتطلبات الواجـب توافرهـا في المستوى الثالث بالنقاط التالية:

- يتم تعليم الطلبة الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربويـة في المـستوى الثـاني بـشكل فـردي لاسـتهداف مجالات وحاجات كل طالب أو طالبة على حدة.
- يتم اتخاذ قرارات بشأن الوضع الأكاديمي لكل طالب أو طالبة على حدة استنادًا إلى البيانات.
- يتم إحالة الطلبة لتلقِّي خدمات التربية الخاصة عندما لا يستجيبون لمجموعة مـن التـدخلات التربويـة المكثَّفة في صفوف التعليم العام.
- يتم تقديم دعم إضافي من المعلِّمـين والمعلِّـمات العاملين في المدرسة لتنفيذ تدخلات تربوية أكثـر تنوعًـا ومرونة.
- يتم تقديم التدخلات التربوية بشكل أكثر كثافة للطلبة المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلُّم.
- يقوم معلِّم أو معلِّمة صعوبات الـتعلُّم بـإجراء مراقبة دقيقة بشكل أسبوعي لكل طالب أو طالبة.
- يتم استخدام غرفة المصادر عند تعلـيم الطلبـة ذوي صعوبات التعلُّم.
- يقوم معلِّم أو معلِّمة صعوبات التعلُّم بتعـديل مكونات برامج التدخل التربوي عند الحاجة لذلك.
- يقوم معلِّم أو معلِّمة صعوبات التعلُّم بتصميم برنامج تعليمي فعَّال وفردي يلبِّي احتياجات كل طالب أو طالبة على حدة.
- يستمر الطلبة الـذين يحتـاجون إلى التـدخلات التربوية المكثَّفة بسبب صعوبات التعلُّم في تلقِّـي الـدعم والتوجيهات اللازمة في المناهج الدراسية العامة.
- يتم تخـصيص وقـت ومـوارد إضـافية للطلبـة الذين لا يحققون أهداف التعليم العام قبل توجيه الوقت والموارد الإضافية للطلبـة الـذين اجتازوهـا (National Barnes Center on Response to Intervention, 2010 Castillo, Batsche, Curtis, & Burchard, 2011; Stockslager, March, Minch & Hines, 2012; عبدالقادر، 2016;).



شكل (2): مستويات نموذج الاستجابة للتدخل والنسب التقريبية للطلبة الذين يستهدفهم كل مستوى

الدراسات السابقة:

على الرغم من كون الدراسة الحالية حديثة في مجالها خصوصًا في البيئة السعودية، إذ إنها تتناول مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل بمحافظة جدة من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم، فإن هنالك الكثير من الدراسات السابقة التي أُجريت في بيئات مختلفة وتناولت بعض المحاور التي تناولتها الدارسة الحالية. وعليه، سيقوم الباحثان في هذا القسم باستعراض أهم تلك الدراسات، والتعليق عليها لتوضيح موقع الدراسة الحالية من الأدب التربوي السابق.

أجرى كوان وماكسويل Cowan and Maxwell (2015) دراسة نوعية تكوَّنت عينتها من (3) معلِّمات، هدفت إلى التعرُّف إلى تصورات معلِّمي المرحلة الابتدائية حول ممارساتهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وأثره على تعلُّم الطلبة. وقد خلص الباحثان إلى أن الإطار النظري للاستجابة للتدخل أحدث تغييرًا جوهريًّا في النظام التعليمي المتَّبع في المدرسة، كما قدَّم إطارًا يستند إلى الأبحاث يمكن تطبيقه في جميع الصفوف الدراسية. كما أظهرت النتائج أن لنموذج الاستجابة للتدخل دورًا فعَّالًا في تمكين المعلِّمين والمعلِّمات وخصوصًا مشاركة أفكارهم وخبراتهم فيما يتعلق بالنموذج وتطبيقه، كما بيَّنت النتائج ضرورة إجراء التعديلات وتوفير المتطلبات الضرورية من أجل زيادة الأثر الإيجابي للنموذج إلى أقصى حدٍّ ممكن.

وفي سياق متصل، أجرى ماير وبيهار Meyer and Behar-Horenstein (2015) دراسة نوعية تكوَّنت عينتها من فريق المعلِّمين القائمين على تطبيق نموذج

الاستجابة للتدخل في مدرسة واحدة، هدفت إلى معرفة وجهات نظر الفريق حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل للسنة الثانية من تنفيذه في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في أحد المدارس الريفية. وخلص الباحثان إلى أن المعلِّمين كانوا يفتقرون إلى فرص التطوير المهني، والدعم من قبل الإدارة التعليمية، والموارد المادية. وهذه التحديات حدت من فهمهم للأدوار المنوطة بهم في أثناء تطبيق النموذج، كما أثرت على كيفية إدارة التدخلات، وكيفية الاستفادة من عملية اتخاذ القرارات القائمة على البيانات. كما بيَّنت النتائج أهمية دور قادة المدارس عند تطبيق النموذج من خلال خلق بيئة حماسية وإجراء تدخلات فعَّالة من شأنها تطوير عمليتي التعلُّم والتعليم.

وفي سياق مشابه، أجرى باريو وكمبس Barrio and Combes (2015) دراسة استخدمت المنهج المختلط تكوَّنت عينتها من (302) معلِّم، هدفت إلى معرفة مستويات القلق والمخاوف لدى معلِّمي التعليم العام قبل الخدمة حول نموذج الاستجابة للتدخل كإجراء وقائي يدعم الطلبة المعرضين للخطر. وخلص الباحثان إلى أنَّ المعلِّمين قبل الخدمة ركزوا مخاوفهم على الشعور بعدم الاستعداد وعدم فهم كيفية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بفاعليَّة. وعليه، فقد أوصى الباحثان بضرورة مراعاة تكثيف موضوعات نموذج الاستجابة للتدخل في برامج إعداد المعلِّمين، ومنح المعلِّمين قبل الخدمة فرص حقيقية للتعرُّف إلى إجراءات تطبيق هذا النموذج، وخلق قناعات واتجاهات إيجابية من شأنها تعزيز ثقتهم بأنفسهم من ناحية، وتعزيز قناعتهم بفاعليَّة هذا النموذج وأثره الإيجابي في تعليم الطلبة.

وفي دراسة مثيرة، أجرى كلٌّ من سويندلهيرست، وشيبرد، وسالمبير، وهيرلي Swindlehurst, Shepherd, Salembier, and Hurley (2015) دراسة كمية استقصائية حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر قادة المدارس. تكوَّنت عينتها من (313) من قادة المدارس، وخلص الباحثون إلى أن المدارس إجمالًا تطبق نموذج الاستجابة للتدخل سواء بشكل كامل أو جزئي وأنه يوجد عدم اتساق بين استجابات القادة التربويين في المناطق المختلفة حول تطبيق النموذج. وأوضحت النتائج إلى أهمية إجراء مزيد من الدراسات حول مظاهر تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بدقة وتحديدًا فيما يتعلق بالممارسات أو الإجراءات. وعليه، فقد أوصى الباحثون بضرورة مراجعة السياسات التعليمية وإجراء مزيد من التدريب في أثناء الخدمة للمعلِّمين والممارسين التربويين بما يجعل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل أسهل والنتائج المرجوة منه أكثر.

وفي البيئة السعودية، أجرت أبا حسين وأخضر (2016) دراسة كمية باستخدام المنهج الوصفي تكوَّنت

عينتها من (125) معلِّمة، هدفت إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلِّمات صعوبات التعلُّم، وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى المعرفة ومستوى التوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في مدينة الرياض. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلِّمات صعوبات التعلُّم كان عاليًا جدًّا، ولديهن توجه إيجابي عالٍ نحو تطبيقه وتفعيله. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى معلِّمات ذوات صعوبات التعلُّم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتفعيله.

وفي سياق مشابه، أجرى عبد القادر (2016) دراسة وصفية تكوَّنت عينتها من (40) معلِّمًا، هدفت إلى التعرُّف إلى مستوى معرفة معلِّمي المرحلة الابتدائية بدمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل من حيث التعرُّف، والتشخيص، والتدخلات التربوية. وتوصَّلت الدراسة إلى احتياج أفراد عيِّنة الدراسة للتعرُّف إلى إجراءات دمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل من حيث التشخيص، والتعرُّف، والتدخلات التربوية. كما لم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة يمكن أن تُعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلِّمون، المؤهل الأكاديمي الذي يحملونه، ونوع التعليم سواء حكومي أو أهلي.

وفي البيئة السعودية أيضًا، أجرت العقيل والدغمي (2016) دراسة وصفية تكوَّنت عينتها من (43) مديرة ومعلِّمة هدفت إلى التعرُّف إلى وعي واستعداد القائدات التربويات، ومعلِّمات التعليم العام، ومعلِّمات صعوبات التعلُّم بنموذج الاستجابة للتدخل باعتباره أسلوبًا حديثًا في التعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ورعايتهم. وتوصلت الباحثتان إلى أن أفراد العيِّنة ليس لديهم وعي كافٍ بنموذج الاستجابة للتدخل، كما أشارت النتائج إلى أن معظم أفراد العيِّنة لديهم الاستعداد لتطبيق النموذج في مدارسهم، ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية تطبيقه. وكانت هنالك وجود فروق ذات دلالة بين أفراد العيِّنة حول بُعد الاستعداد لصالح القائدات التربويات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها. إذ أُجريت دراسة كوان وماكسويل Cowan and Maxwell (2015)، ودراسة ماير وبيهار Meyer and Behar-Horenstein (2015)، ودراسة باريو وكمبس Barrio and Combes (2015) على معلِّمي التعليم العام سواء قبل أو في أثناء الخدمة باستخدام طريقة البحث النوعي الهادف إلى فهم المحتوى وتفسير السياقات التربوية وفقًا لذلك. إلا أن

الدراسة الحالية أجريت باستخدام طريقة كمية مشابهة لدراسات عبد القادر (2016) وأبا حسين وأخضر (2016)، مما يجعل نتائجها قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة، الذي يشتمل على معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم في محافظة جدة مع مراعاة محدداتها. كما أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في كونها استطلعت آراء معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم بطريقة غير مباشرة حول مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل كونه غير مُطبَّق في البيئة السعودية، مما يجعل استطلاع آراء معلِّمي التعليم العام أمرًا متعذرًا وقد يضلل نتائج الدراسة لعدم معرفتهم به. كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة سويندلهيرست، وشيبرد، وسالمبير، وهيرلي Swindlehurst, Shepherd, Salembier, and Hurley (2015) ودراسة العقيل والدغمي (2016) اللتين تضمنتا آراء قادة المدارس حول نموذج الاستجابة للتدخل. وعليه، فإن الدارسة الحالية قد تكون أكثر تركيزًا في مضمونها، وجدَّة في بيئتها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يُعرَف بأنه طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بوصفها بطريقة علمية ومن ثم التوصل إلى تفسيرات منطقية (التويم، 2011)، ويتصف المنهج الوصفي بأنه يعتمد على جمع المعلومات والبيانات بواقعية، لمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة (العساف، 2013، ذوقان، عدس، وعبد الحق، 2007). وعليه، فإن المنهج المستخدم أتاح للباحثين جمع البيانات الميدانية وسهّل التعامل معها في الوصف والتحليل، وذلك للتعرُّف إلى مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة في المدارس الحكومية الابتدائية بمحافظة جدة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة والبالغ عددهم (200) معلِّم و(62) معلِّمة. وقد قام الباحثان باستخدام العينة القصدية الصدفية، إذ تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، إلا أن عدد الاستبانات العائدة الذي يمثِّل عينة الدراسة الحالية قد تكوّن من (130) معلِّمًا و(55) معلِّمة. والجدول رقم (1) يُظهر وصفًا تفصيليًّا لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة.

جدول (1): وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة.

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
نوع المشاركين	ذكور	130
	إناث	55
الدرجة العلمية للمشاركين	بكالوريوس	125
	دبلوم عالٍ	29
	ماجستير	31
سنوات الخبرة للمشاركين	أقل من 3 سنوات	20
	من 4 إلى 7 سنوات	26
	من 8 سنوات فأكثر	139
المجموع الكلي لأفراد العينة		185

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة تتضمن (37) فقرة على مدرج لكيرت الخماسي (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة) وتتضمن المحاور التالية: متطلبات المستوى الأول (يتم تعليم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام معًا) بواقع (15) فقرة، ومتطلبات المستوى الثاني (يتم تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثَّفة) بواقع (11) فقرة، ومتطلبات المستوى الثالث (يتم تعليم ما نسبته 5٪ من الطلبة بشكل فردي مع تقديم تدخلات أكثر كثافة) بواقع (11) فقرة. كما تتضمن قسمًا خاصًا بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: النوع، الدرجة العلمية، والخبرة العلمية للمشاركين.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (8) 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. والجدول رقم (3) يبين مؤشرات الثبات.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

محاور الاستبانة		معامل الارتباط
متطلبات المستوى الأول:	يتم تعليم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام معًا.	0.94
متطلبات المستوى الثاني:	يتم تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثَّفة.	0.96
متطلبات المستوى الثالث:	يتم تعليم ما نسبته 5٪ من الطلبة بشكل فردي مع تقديم تدخلات أكثر كثافة.	0.93

جدول (3): معاملات ثبات أداة الدراسة.

محاور الاستبانة		كرونباخ ألفا
متطلبات المستوى الأول:	يتم تعليم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام معًا.	0.93
متطلبات المستوى الثاني:	يتم تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثَّفة.	0.93
متطلبات المستوى الثالث:	يتم تعليم ما نسبته 5٪ من الطلبة بشكل فردي مع تقديم تدخلات أكثر كثافة.	0.93
الثبات العام لأداة الدراسة		0.97

أساليب المعالجة الإحصائية:

- الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- الإحصاء الاستدلالي كمعامل الارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي، واختبار «ت» لعيِّنتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال البحثي الأول: أي من متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل تتوافر بدرجة أكثر من الأخرى بالمدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم بمحافظة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل عبارة، ومن ثم لكل محور من محاور الاستبيان المصمم لقياس مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة. وعليه، فإن الجدول رقم (4) يستعرض ترتيب العبارات بشكل عام، بينما الجدول رقم (5) يستعرض ترتيب المستويات الثلاثة (محاور الاستبيان) من حيث الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا.

جدول (4): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وترتيب كل عبارة بحسب استجابات أفراد العينة على الاستبيان الذي يقيس مدى توافر متطلبات كل مستوى من مستويات الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
	أولا، العبارات الخاصة بمتطلبات المستوى الأول للاستجابة للتدخل:			
1	يحصل جميع الطلبة على تعليم عالي الجودة قائم على الأبحاث في صفوف التعليم العام.	2.88	1.10	15
2	التعليميات الأساسية لإنجاز المهمات المدرسية فعالة بما يكفي لكي يجتاز 80٪ من الطلبة معايير التعليم.	3.43	0.90	8
3	يتم تقييم الطالب بشكل مستمر ومراقبة تقدمه ومستوى تحصيله سواء بشكل فردي أو جماعي.	3.71	0.89	1
4	يتم استخدام نهج متعدد المستويات تتدرج فيه كثافة التدخلات التربوية لضمان جودة التعليم لجميع الطلبة.	3.31	0.98	11
5	الهدف من التقييم الذي يتم إجراؤه هو قياس فعالية التدخل التربوي.	3.54	0.94	3

تابع/ جدول (4).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
	أولاً: العبارات الخاصة بمتطلبات المستوى الأول للاستجابة للتدخل:			
6	يتم استخدام البيانات المرتبطة بتقدم الطلبة لتحسين الممارسة التعليمية المقدمة لهم.	3.52	0.98	4
7	يتم تحديد شدة المشكلة السلوكية للطالب من خلال سرعة استجابة الطالب للتدخلات التربوية.	3.42	0.96	9
8	يتم الاستجابة لاحتياجات التعلم عند ظهورها لأول مرة.	3.12	1.02	14
9	يتم توفير معلومات لأولياء الأمور حول تقدم أبنائهم والتوجيهات والتدخلات التربوية المستخدمة.	3.66	1.00	2
10	يتم مقارنة فعالية الممارسات التعليمية القائمة على الأبحاث من أجل تحديد أفضل الممارسات للطلبة.	3.28	1.02	13
11	يتم العمل مع فريق من المعلمين على مستوى الصفوف أو المحتوى المحدد لتقييم احتياجات التعلم المحددة.	3.30	1.10	12
12	يتم استخدام نتائج التقييم المبني على المنهاج الدراسي للتخطيط التعليمي.	3.44	0.10	7
13	يتم استخدام دروس التقوية لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب.	3.50	1.12	5
14	يتم تنفيذ أسلوب حل المشكلات لتحديد التدخلات التربوية حسب الحاجة لمعالجة المشكلات السلوكية التي تمنع الطلاب من إظهار المهارات الأكاديمية التي يمتلكونها.	3.40	1.10	10
15	يتم إجراء اختبار شامل على مستوى المدرسة لتحديد مستوى أداء الطلاب الحالي.	3.50	1.12	6
	ثانياً: العبارات الخاصة بمتطلبات المستوى الثاني للاستجابة للتدخل:			
16	يتم استخدام ممارسات تعليمية أكثر تنوعًا. ومرونة لتلبية احتياجات الطلبة.	3.60	1,20	1
17	يتم التعاون مع المتخصصين الآخرين (مثل: الأخصائي النفسي، المعلمين من تخصصات أخرى) لحل احتياجات الطلاب الفردية.	3.40	1.20	8
18	يتم تطبيق مجموعة من التدخلات التربوية أكثر كثافة على مجموعة صغيره من الطلبة.	3.40	1.10	9
19	يتم زيادة الكثافة في التدخلات التربوية بناء على احتياج الطالب ومستوى التحصيل.	2.50	1.10	4
20	يتم استخدام نتائج أدوات قياس شاملة (مثل PALS أو DIAL-R أو DIBELS) لتحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	3.10	1.20	11
21	يتم استخدام المجموعات التعليمية المختلطة في تعليم الطلبة.	3.30	1.13	10
22	يتم تعليم الطلبة المتعثرين في مجموعات صغيرة.	3.60	1.10	2
23	يتم تطبيق تدخلات تربوية مكثفة أو شكل من أشكال التدخل الفردي من قبل معلمي التعليم العام.	3.50	1.01	6
24	يتم تنفيذ الخطط التي تم تصميمها لحل المشكلات الفردية للطلبة أو مشكلات مجموعات صغيرة من الطلبة.	3.51	0.99	3
25	الممارسات المقدمة للطلبة المتعثرين قائمة على الأدلة والبراهين.	3.50	0.99	5
26	يتم مقارنة فعالية الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة والبراهين من أجل تحديد أفضل الممارسات للطلبة.	3.40	1.02	7
	ثالثاً: العبارات الخاصة بمتطلبات المستوى الثالث للاستجابة للتدخل:			
27	يتم استخدام التعليم الفردي مع الطلاب الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية لاستهداف مجالات حاجة كل طالب.	3.60	1.04	9
28	يتم اتخاذ قرارات بشأن الوضع الأكاديمي للطلبة الفرديين استنادًا إلى البيانات.	3,60	1,04	8

تابع/ جدول (4).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
	ثالثاً: العبارات الخاصة بمتطلبات المستوى الثالث للاستجابة للتدخل:			
29	يتم إحالة الطلبة لتلقي خدمات التربية الخاصة عندما لا يستجيبون لمجموعة من التدخلات التربوية المكثفة في الصف العادي.	3.60	1.02	7
30	يتم تقديم دعم إضافي من المعلمين العاملين في المدرسة لتنفيذ تدخلات تربوية أكثر تنوعا ومرونة.	3.40	1.13	11
31	يتم تقديم التدخلات التربوية بشكل أكثر كثافة للطلبة المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات تعلم.	3.70	1.01	6
32	يقوم معلم الصعوبات بإجراء متابعة دقيقة بشكل أسبوعي مع كل طالب من الطلبة المتعثرين.	3.80	0.97	4
33	يتم استخدام غرفة المصادر في تعليم الطلبة الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية في فصل التعليم العام.	3.83	0.98	2
34	يقوم معلم الصعوبات بتعديل مكونات برامج التدخل التربوي عند الحاجة لذلك.	3.80	0.90	3
35	يستطيع معلم الصعوبات تصميم برنامج تعليمي فعال وفردي.	3.90	0.90	1
36	يستمر الطلبة الذين يحتاجون إلى التدخلات التربوية بسبب صعوبات التعلم في تلقي التوجيه في المناهج الدراسية الأساسية.	3.80	0.90	5
37	يتم تخصيص وقت وموارد إضافية أولاً للطلبة الذين لا يصلون إلى المعايير بمعنى: (معايير التعليم العام) قبل توجيه الوقت والموارد الهامة للطلبة الذين اجتازوا المعايير.	3.60	0.99	10

جدول (5): ترتيب متطلبات مستويات نموذج الاستجابة للتدخل من حيث أكثرها توافرًا في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم.

متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
متطلبات المستوى الأول: يتم تعليم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام معًا.	3.40	0.73	3
متطلبات المستوى الثاني: يتم تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثَّفة.	3.42	0.85	2
متطلبات المستوى الثالث: يتم تعليم ما نسبته 5٪ من الطلبة بشكل فردي مع تقديم تدخلات أكثر كثافة.	3.70	0.80	1

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجداول (4 و5) يتبين بأن متطلبات المستوى الثالث كانت متوافرة بدرجة أكبر من متطلبات المستويين الأول والثاني، إذ إنها حلت في المرتبة الأولى، تليها متطلبات المستوى الثاني، أما متطلبات المستوى الأول فقد جاءت في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية إذ إن المدارس الحكومية الملحق بها غرف مصادر خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يتوافر فيها متطلبات المستوى الثالث (برامج وخدمات التربية الخاصة الفردية) بدرجة أكبر، ثم تليها من حيث التوافر متطلبات المستوى الثاني (تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات تربوية مكثَّفة)، إلا أنها تعاني

بشكل ملحوظ من محدودية توافر متطلبات المستوى الأول (تعليم فعَّال وعالي الجودة في صفوف التعليم العام). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كون النموذج المستخدم في المملكة العربية السعودية للتعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ورعايتهم هو نموذج تقليدي يستند إلى محكّ التباين الذي يُسهم في تأخير تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة إلى حين ظهور تباين حاد لديهم يستوجب إحالتهم إلى غرف المصادر.

ويمكن تفسير ذلك بأن متطلبات المستوى **الثالث**، التي تشتمل على جملة من الإجراءات المتمثلة ببرامج وخدمات التربية الخاصة الفردية متوفرة ومطبقة فعليا في المملكة العربية السعودية، كما أن متطلبات المستوى **الثاني**، التي تشتمل على جملة من الإجراءات المتمثلة بتعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات تربوية مكثَّفة، تمثل في نظامنا التعليمي برامج التقوية التي تقدمها المدارس لمجموعات صغيرة من الطلبة المتعثرين والتي تطبق بشكل متفاوت من مدرسة لأخرى، أما فيما يتعلق بمتطلبات المستوى **الأول**، التي تشتمل على جملة من الإجراءات المتمثلة بتعليم فعَّال وعالي الجودة يُقدَّم ضمن صفوف التعليم العام، فإن هذه النتيجة تستحث المسؤولين وصنَّاع القرار في الميدان التربوي للعمل مستقبلًا بشكل حثيث لتحقيق متطلبات المستوى الأول في المدارس الحكومية السعودية، لما لذلك من أهمية بالغة ليس فقط عند تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، ولكن أيضًا من أجل الارتقاء بالنظام التعليمي برمته من خلال تمكين المعلِّمين (Barrio & Combes, 2015; Cowan and Maxwell, 2015; Meyer and Behar-Horenstein, 2015). وعليه، يرى الباحثان بأن متطلبات المستوى الأول من نموذج الاستجابة للتدخل تعتبر خط الدفاع الأول لمواجهة الإخفاقات الأكاديمية أو السلوكية التي قد تتفاقم مع الوقت ثم تتحول إلى مشكلة حقيقية قد يصعب التغلب عليها بسهولة حتى مع وجود برامج وخدمات التربية الخاصة الفردية.

السؤال البحثي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة تبعًا للنوع (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرُّف إلى الفروق بين معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة. والجدول رقم (6) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (6): الفرق بين معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة.

المحاور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
متطلبات المستوى الأول	ذكور	3.40	0.76	0.10	120.46	0.10	غير دالة
	إناث	3.40	0.64				
متطلبات المستوى الثاني	ذكور	3.41	0.87	-0.40	183	0.97	غير دالة
	إناث	3.42	0.77				
متطلبات المستوى الثالث	ذكور	3.71	0.81	1.33	183	0.19	غير دالة
	إناث	3.55	0.64				
الدرجة الكلية	ذكور	3.51	0.78	0.44	183	0.66	غير دالة
	إناث	3.46	0.63				

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة عند تقديرهم لدرجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل يمكن أن تُعزى إلى متغير النوع مما يشير -بعبارة أوضح- إلى أنه لا توجد فروق بين المعلِّمين والمعلِّمات في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في مستوياته الثلاثة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة -على الأغلب- كون المعلِّمين والمعلِّمات لديهم تقريبًا تأهيل أكاديمي ومستوى معرفي متقارب أو متشابه مما جعل من الصعوبة بمكان وجود فروق بينهم يمكن أن تُعزى إلى متغير النوع. هذه النتيجة لم تكن مفاجئة للباحثين كون المعلِّمين والمعلِّمات قد درسوا في برامج أكاديمية متشابهة، ويعملون في بيئات تعليمية متشابهة، ويتعرضون لبرامج وخبرات تنمية مهنية متشابهة. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر (2016) التي توصلت لنتيجة مماثلة.

السؤال البحثي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة تبعًا للدرجة العلمية (بكالوريوس، ودبلوم عالٍ، وماجستير)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرُّف إلى مدى تأثير الدرجة العلمية للمعلِّمين والمعلِّمات (بكالوريوس، ودبلوم عالٍ، وماجستير) على إجاباتهم في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة. والجدول رقم (7) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (7): دور متغير الدرجة العلمية لمعلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة.

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
متطلبات المستوى الأول	بين المجموعات	0.96	2	0.48	0.91	0.41	غير دالة
	داخل المجموعات	96.49	182	0.53			
	المجموع	97.46	184				
متطلبات المستوى الثاني	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.27	0.76	غير دالة
	داخل المجموعات	125.59	182	0.71			
	المجموع	128.97	184				
متطلبات المستوى الثالث	بين المجموعات	1.20	2	0.60	1.02	0.36	غير دالة
	داخل المجموعات	106.39	182	0.59			
	المجموع	107.59	184				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.72	2	0.36	0.69	0.51	غير دالة
	داخل المجموعات	98.43	182	0.54			
	المجموع	99.16	184				

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية مما يشير إلى أن التأهيل الأكاديمي لا يؤثر في تقدير المعلِّمين والمعلِّمات لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في مستوياته الثلاثة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كون غالبية أفراد عيِّنة الدراسة كانت درجتهم العلمية هي بكالوريوس ممَّا حد من ظهور فروق بينهم يمكن أن تُعزى إلى المؤهل العلمي الذي يحملونه. يمكن تفسير ذلك إلى أن نسبة كبيرة من المشاركين كانوا من حملة البكالوريوس. فقد درسوا في برامج أكاديمية متشابهة، ويعملون في بيئات تعليمية متشابهة. ويرى الباحثان ضرورة أن تتم قراءة هذه النتيجة بإيجابية فنموذج الاستجابة للتدخل يُعدّ حديثًا نسبيًّا على مستوى العالم ومع ذلك قد تشير نتائج الدراسة الحالية في مجملها إلى وجود وعي معقول بين أوساط المعلِّمين في ميدان صعوبات التعلُّم وحماس جيد لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أبا حسين وأخضر، 2016، العقيل والدغمي، 2016). وهذا يقودنا إلى أهمية تدريب معلِّمي ومعلِّمات التعليم العام سواء قبل أو في أثناء الخدمة (Barrio & Combes, 2015; Cowan & Maxwell, 2015; Meyer & Behar-Horenstein,

(2015. فضلًا عن تفعيل دور القادة التربويين ومراجعة السياسات والأنظمة الحالية (Swindlehurst, Shepherd, Salembier, & Hurley, 2015).

السؤال البحثي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من 3 سنوات، ومن أربع سنوات إلى 7 سنوات، ومن 8 سنوات فأكثر) في تقديرهم لدرجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرُّف إلى مدى تأثير خبرة المعلِّمين والمعلِّمات (أقل من 3 سنوات، ومن أربع سنوات إلى 7 سنوات، ومن 8 سنوات فأكثر) على استجاباتهم في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة. والجدول رقم (8) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (8): دور متغير سنوات الخبرة لمعلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم في تقديرهم لمدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة.

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
متطلبات المستوى الأول	بين المجموعات	0.40	2	0.20	0.37	0.69	غير دالة
	داخل المجموعات	97.06	182	0.53			
	المجموع	97.46	184				
متطلبات المستوى الثاني	بين المجموعات	0.70	2	0.35	0.50	0.61	غير دالة
	داخل المجموعات	128.27	182	0.71			
	المجموع	128.97	184				
متطلبات المستوى الثالث	بين المجموعات	0.21	2	0.10	0.17	0.85	غير دالة
	داخل المجموعات	107.39	182	0.59			
	المجموع	107.59	184				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.27	2	0.14	0.25	0.78	غير دالة
	داخل المجموعات	98.88	182	0.54			
	المجموع	99.16	184				

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير درجة توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى إلى سنوات

الخبرة مما يشير - بعبارة أوضح- إلى أن حداثة أو قدم التعيين في السلك التعليمي لا تؤثر في تقدير المعلِّمين والمعلِّمات حول مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في مستوياته الثلاثة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة -على الأغلب- إلى ارتفاع سنوات الخبرة بين أغلبية أفراد عيِّنة الدراسة وانحسار توظيف معلِّمين ومعلِّمات جدد في ميدان صعوبات التعلُّم خلال الأعوام الخمس الماضية، ممَّا حد من وجود فروق بين أفراد العينة يمكن أن تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. فسر الباحثين هذه النتائج بواقعية، إذ كانت الخبرة العملية لدى أغلب المشاركين بالدراسة عالية ومتقاربة نظرًا إلى انحسار التعيين في ميدان صعوبات التعلُّم إلى أضيق حد ممكن خلال الأعوام الماضية.

توصيات الدراسة:

لعل من أبرز التوصيات التي يمكن أن يقدمها الباحثان بعد إنجاز هذه الدراسة هي ضرورة توفير متطلبات المستوى الأول من نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية في المملكة العربية السعودية من خلال الحرص على أن يحصل جميع الطلبة على تعليم عالي الجودة قائم على الأبحاث في صفوف التعليم العام. بالإضافة إلى ضرورة تقديم الدعم والتدريب الكافي لمعلِّمي ومعلِّمات التعليم العام لمعرفة الطرق الفعَّالة للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم أو المعرضين لخطرها. ولعله من الضروري التأكيد أيضًا على أهمية إشراك المختصين في التربية الخاصة عند تصميم وإخراج المناهج المدرسية بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. وأيضًا يجب تفعيل سُبل التعاون بين جميع المعلِّمين أو المعلِّمات في المدرسة من خلال تبني أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات الجماعية بالاستناد إلى البيانات، وتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة التي تساعد على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وتشجيع المعلِّمين والمعلِّمات للعمل معًا لتطبيق تدخلات تربوية أكثر تنوعًا ومرونة، وضرورة استخدام نتائج أدوات قياس شاملة مثل Phonological Awareness Literacy (PALS) Screening اختبار الوعي الصوتي في القراءة والكتابة أو Developmental Indicators for the (DIAL-R) Assessment of Learning المؤشرات التنموية لقياس التعليم أو Dynamic Indicators of Basic (DIBELS) Early Literacy Skills المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة الأساسية، لتحديد الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلُّم، وفي الختام فإنه من الأهمية بمكان مقارنة فاعليَّة الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة من أجل تحديد أفضل الممارسات واستخدامها مع الطلبة لما لذلك من دور بالغ في تعزيز فرص التعلُّم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبـا حـسين، وداد؛ وأخـضر، أروى (2016). مـستوى المعرفـة والتوجه نحو استخدام نمـوذج الاسـتجابة للتـدخل لـدى معلِّمات صعوبات التعلُّم في مدينـة الريـاض. *مجلـة التربيـة الخاصة والتأهيل*، *37 (3850)*، 1-20.

أبو الرب، محمد عمر محمد (2016). مشكلات تـشخيص الطلبـة ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلُّم في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنـسانية*، *327(2999)*، *1-30*.

أبو جاود، محمود محمد علي (2013). *الإصلاح التربـوي ورعايـة الموهـوبين والمتفـوقين*. المجلـس العـربي للموهـوبين والمتفوقين: عمان، 557-539.

ذوقـان، عبيـدات؛ وعـدس، عبـد الـرحمن؛ وعبـد الحـق، كايـد (2007). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عـمان: إشراقات للنشر *والتوزيع*.

التويم، خالد بن محمد (2011). أصول المنهج الوصـفي في التربيـة الإسلامية. مصر: مجلة القراءة والمعرفة، 19-58.

الزريقات، إبراهيم (2015). *طرائق التدريس في التربيـة الخاصـة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد القادر، وليـد (2016). *مـستوي المعرفـة بـدمج الطلبـة ذوي الاضـطرابات الـسلوكية والانفعاليـة في ضـوء نمـوذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلِّمي المرحلة الابتدائية*. مصر: *مجلة الإرشاد النفسي*، ع48، 183-209.

العساف، صالح (2013). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: *مكتبة العبيكان*.

العقيـل، أروى؛ والـدغمي، عهـود (2016). *وعـي واسـتعداد العـاملات في بـرامج صـعوبات التعلـيم باسـتراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف*. مـصر: *مجلـة التربيـة*، 670-699.

مصطفى، سليمان (2014). *فعالية نموذج الاستجابة للتـدخل في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائيـة*. مصر: *مجلة العلوم التربوية*، ع20، ص376.

وزارة التعليم (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: تطوير المدارس، 1-11.

مـرسي، محمـد مـرسي محمـد (2001). صـعوبات الـتعلُّم عنـد الأطفال. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، 41-162.

سليمان، نضال إسماعيل (2005). *صعوبات التعلُّم*. الأردن: *مجلـة رسالة المعلم*، 102-106.

إبـراهيم، قاسـم محمـد (1996). *صـعوبات الـتعلُّم المـستويات والمظاهر*. الأردن: *مجلة رسالة المعلـم*، مـج37، ع2، 3، 6-18.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abou-Rjaily, K., & Stoddard, S. (2017). RTI for students presenting with behavioral difficulties: Culturally responsive guiding questions. *International Journal of Multicultural Education*, *19*(3), 85-102.

Ardoin, S. P., Witt, J. C., Connell, J. E., & Koenig, J. L. (2005). Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *23*(4), 362-380.

Averill, O. H., & Rinaldi, C. (2011). Multi-tier system of supports. District Adminstration, 47(8), 91-94.

Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General education pre-service teachers' levels of concern on response to intervention (RTI) implementation. *Teacher Education and Special Education*, *38*(2), 121-137.

Barnes, S. K., & Burchard, M. S. (2011). Quality and Utility of the Multi-Tiered Instruction Self-Efficacy Scale. *Research & Practice in Assessment*, *6*, 22-42.

Castillo, J. M., Batsche, G. M., Curtis, M. J., Stockslager,

(2007). Response to intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. In *Handbook of response to intervention* (pp. 3-9). Springer, Boston, MA.

Jimerson, S., Burns, M., & VanDerHeyden, A. (2011). *A multi-tiered instructional and behavioral systems model*. Retrieved from: https://ed.sc.gov/scdoe/assets/file/programs-services/173/documents/Section_I_3TierModel.pdf.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It. [RTI Manual]. *National Research Center on Learning Disabilities*.

Johnson, L. V., Tuttle, M., Harrison, J., & Shell, E. M. (2018). Responseto Intervention for English Learners: A Framework for School Counselors. *Journal of School Counseling*, *16*(17), n17.

King, I. (2018). *What is response to intervention (RTI) & why it's important.* Retrieved from: https://www.kickboardforschools.com/blog/post/what-is-response-to-intervention-rti-why-is-it-important-in-schools

Knestrick, K. (2012). *What is RTI and Why is it so important to early learning*? Retrieved from: https://www.nwea.org/blog/2012/what-is-rti-and-why-is-it-so-important-to-early-learning/

Learning Difficulties Australia. (2018). *Response to intervention*. Retrieved from: https://www.ldaustralia.org/response-to-intervention.htm1

Lexia Learning. (2018, January*). RTI and MTSS: Do you know the difference between these support systems?* Retrieved from: https://www.lexialearning.com/blog/rti-and-mtss-do-you-know-difference-between-these-support-systems

Lynn S. Douglas. (2007). A Model for implementing Responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 14-20.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The future of children*, 54-76

Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S. (2015). When leadership matters: Perspectives from a teacher team implementing response to intervention. *Education and Treatment of Children*, *38*(3), 383-402.

Morin, A. (2018). *Understanding response to intervention*. Retrieved from: https://www.understanding.org/en/school-learning/special-services/rti/understanding-response-to-intervention

Mesmer, E. M., & Mesmer, H. A. E. (2008). Response to

K., March, A., Minch, D., & Hines,C. (2012). Problem solving/response to intervention evaluation tool technical assistance manual-revised.

Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of response to intervention implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies, 16*.

Definition *of 'requirement'*. (2018). *COBUILD advanced english dictionary*. Retrieved from: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/requirement.

Fletcher, J. M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). *Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation*. In R. Bradly, L Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.) Identification of learning disabilities: Research to practice (PP. 185-250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia*, *54*(2), 304-331.

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

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, *41*(1),93-99.

Hite, J. E., & McGahey, J. T. (2015). Implementation and Effectiveness of the Response to Intervention (RTI) Program. *Georgia School Counselors Association Journal*, *22*, 28-40.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching exceptional children*, *39*(5), 14-20.

Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice, 50(1)*, 4-11.

Hussain, O. (2010). Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning disabilities in Saudi Arabia. Unpublished PHD Dissertation, University of New Mexico. Retrieved from https://digitalrepository.unm.edu/educ_spcd_etds

Individuals with Disabilities Educational Improvement Act (2004). Pub. L. No.614. b.6.B Stat. 2807 Retrieved from http://www.copyright.gov/

Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M.

intervention (RTI): What teachers of reading need to know. *The Reading Teacher*, *62*(4), 280-290.

National Association of Special Education Teachers (2018). *The importance of response to intervention (RTI) in the understanding, assessment, diagnosis, and teaching of students with learning disabilities*. Retrieved from: https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue__5_LD_Report_Importance_of_RTI.pdf

National Center on Response to Intervention (2014). *Response to intervention*. Retrieved from: http://www.rti4success.org/

National Center on Response to intervention .(2010). *Essential components of RTI- A closer look at response to intervention, US*

Northwest School District. (2018). *Three-tiered mode*l. Retrieved from: https://www.northwestschools.net/Page/2672

Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2016). Response to intervention: Where it came from and where it's going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *60*(3), 173-182.

Response to Intervention. (2007, July). *Three - Tier Model of School Support*. Retrieved from: https://www.dublinisd.us/cms/lib/TX21000345/Centricity/Domain/22/Response to Invention Tiers 9-7-07.pdf

Swindlehurst, K., Shepherd, K., Salembier, G., & Hurley, S. (2015). Implementing response to intervention: Results of a survey of school principals. *Rural Special Education Quarterly*, *34*(2), 9-16.

California Department of Education. (2019, January). *Definition of MTSS*. Retrieved from: https://www.cde.ca.gov/ci/cr/ri/mtsscomprti2.asp

National Center for Learning Disabilities (2017). *What is RTI?* Retrieved from: http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti

Vaughn, S., Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Respond to education as a means of identifying students with reading learning difficulties. *Exceptional Children, 69 (4)*, 391-409

❊❊❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (13)، ص ص 51 - 78، الرياض (2020م/ 1441هـ)

تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين: استقصاء تحليلي للممارسات التعليمية في المدارس العامة

د. ماجد ربحان يحيى ودعاني[1]

«هذه الدراسة مدعومة من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة جازان ضمن برنامج واعد لدعم الباحثين من أعضاء هيئة التدريس»

المستخلص: تمثل تنمية الإبداع لجميع الطلاب والدعم الإضافي الخاص للموهوبين أهداف جوهرية عليا للأنظمة التعليمية في هذا العصر، وعليه لابد أن تكون الممارسات التعليمية متوافقة مع هذا الاتجاه. في ضوء ذلك هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء وتحليل الممارسات التعليمية المتعلقة بتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في المدارس العامة، وذلك من أجل توفير بيانات ونتائج يمكن البناء عليها لوضع خطط التحسين لممارسات التعليم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة للدراسة تمثلت في استبانة صُممت ووُزعت على عينة من المعلمين في منطقة جازان للحصول على إجابات حول مستوى تطبيقهم لعدد من الممارسات الأساسية في تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين، وتحليلها في ضوء بعض المتغيرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يطبقون هذه الممارسات بمستوى متوسط. كما أظهرت نتائج التحليل الاستنتاجي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المعلمين لهذه الممارسات تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً في ضوء متغير المؤهل لصالح الحاصلين على درجة الماجستير، ودالة إحصائياً أيضاً في ضوء متغير التدريب لصالح المعلمين الذين سبق لهم الالتحاق بدورات تدريب متعلق بالإبداع أو رعاية الموهوبين. في ضوء ذلك تم مناقشة التفسيرات الضمنية وطرح التوصيات ذات الصلة لضمان بيئة تعليمية فعالة في تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، الموهوبون، الممارسات التعليمية، المدارس العامة.

Enhancing Creativity and Supporting the Gifted: Analytical Investigation of Instructional Practices in Public Schools

Dr. Majed Rabhan Y Wadaani[1]

Abstract: Enhancing creativity for all students and providing additional special support for the gifted, represent fundamental goals of educational systems in current century. As such, instructional practices should be aligned with this trend. This study aimed at investigating and analyzing instructional practices for enhancing creativity and supporting the gifted in public schools, in order to provide data and results that can be utilized to develop future improvement plans. The researcher used the descriptive analytical method using a questionnaire designed and distributed to a sample of teachers in Jazan region to obtain answers about their frequent use of such critical practices. The results showed that teachers use these practices at a moderate level. The results of the inferential analysis also showed that there are no statistically significant differences in the level of teachers' use of these practices according to the teaching experience variable, while the differences were statistically significant according to the academic degree in favor of the master's degree holders, and the differences also were statistically significant according to the training variable for the teachers who previously attended training courses about creativity or gifted education. Accordingly, implications were discussed and relevant recommendations were provided to ensure effective learning environments for creativity development and gifted support.

Keywords: Creativity, Gifted, Instructional Practices, Public Schools.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جازان.

البريد الإلكتروني: mwadaani@jazanu.edu.sa

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Jazan University.

E-mail: mwadaani@jazanu.edu.sa

المقدمة:

تسعى الدول في عالمنا اليوم لتحقيق مكانة قيادية في الإنتاجية والتطور العلمي كهدف محوري. وحيث أن الجيل الناشئ هم قادة المستقبل لأي دولة؛ فإنه من المفترض أن تُقدم لهم فرص التعلم الفعالة في مراحل عمرية مبكرة لمساعدتهم ليحققوا مستوى عال من الاستقلالية، التفكير التحليلي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، العمل الجماعي التعاوني، ليصبحوا مواطنين ناجحين شخصيا واجتماعيا في مواجهة احتياجات ومتطلبات الحياة الواقعية. هذه المهارات والقدرات في غاية الأهمية، ويجب أن تكون محور التعليم العام ليحصل جميع الطلاب على الفرصة لاكتسابها، مع فرص إثرائية إضافية خاصة للطلاب الذين يظهرون قدرات أكاديمية عالية، موهبة خاصة ظاهرة، أو مؤشرات لموهبة كامنة (Wadaani, 2015a) .

هذا وتقع مراحل التعليم قبل الجامعة ضمن توقيت عمري نمائي هام فيما يتعلق بتنمية الإبداع وتعزيز المواهب. ففي هذه المرحلة العمرية، العديد من المهارات الأساسية يمكن ترسيخها، والمهارات الأخرى المتقدمة يمكن تحفيزها وتطويرها لتصبح سمات ثابتة لمدى الحياة، بما في ذلك مهارات الإبداع بمفهومه الإنساني الواسع. هذا وتحتوي البحوث والدراسات في هذا الشأن العديد من توصيات الخبراء التي تؤكد على ضرورة إعطاء فرص متعددة واسعة للطلاب لاستخدام قدراتهم الفكرية الفطرية من مرحلة تعليم مبكرة. حيث تشير الدراسات ذات الصلة أن الجهود الحثيثة لتطوير مهارات التفكير والإبداع في مرحلة التعليم الجامعي في الغالب لا تنجح مع الطلاب الذين تعرضوا لخبرات تعليمية مملة ومحبطة في مراحل التعليم الأساسي (Stanley, 1991). الأدبيات في هذا المجال تشير أيضا أن الإبداع باعتباره رغبة في التطور والإنجاز، واتجاه نحو الحياة الأفضل، يكون أوضح وأسهل في الاكتساب لدى الناشئين أكثر من البالغين الذين تعرضوا لبيئات تكرس التبعية الفكرية، تقمع التفكير الناقد والإبداعي، وتتجاهل المواهب الكامنة (e.g., Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008).

وفي ظل الغموض والتداخل بين الموهبة والإبداع كمفاهيم للقدرات الإنسانية (Davis, Rim, & Siegle, 2011)، تتجلى الحاجة لتوفير بيئة تعليمية تحفز الإبداع، تُظهر القدرات، وتنمي المواهب في مدارس التعليم العام كمنظومة مترابطة المكونات تستهدف تحفيز الإبداع للجميع ابتداءً وتدعم الموهوبين امتدادا للرعاية الخاصة لهم باعتبارهم يقضون الوقت الأكبر في المدارس العامة. وانسجاماً مع ذلك فقد جاءت التوجهات الوطنية في المملكة العربية السعودية مواكبة للتوصيات العلمية والاتجاهات المعاصرة، حيث تشمل رؤية السعودية

2030 ثلاثة محاور رئيسية هي: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتّسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف ضمنية عليا، ومن خلال ذلك تشكلت برامج تنفيذية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية، منها ما هو متعلق برأس المال البشري، الإنسان، تطويره لمواكبة التقدم المتسارع ورفع كفاياته للمساهمة بدور أكثر فعالية في التنمية المستدامة للوطن من خلال عدة مبادرات منها توفير بيئات فعالة لتحفيز الإبداع واستثمار قدرات الشباب الموهوبين بما يحقق الأهداف الاستراتيجية العليا للوطن.

في ضوء ما سبق، فإنه من الضروري المساهمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية الوطنية من خلال تطوير بيئات التعلم المدرسي بدءا بدراسات استقصائية لتحديد واقع مكونات البيئة التعليمية في المدارس وتحليل المتغيرات المساهمة في جودة الأداء والمخرجات، ومن ذلك الممارسات التعليمية في المدارس العامة باعتبارها تضم الشريحة الأكبر من المتعلمين والحاجة أساسية لتحفيز الإبداع للجميع، كلٌ بحسب استعداداته تمهيدا لمزيد من الإثراء المدرسي والدعم الإضافي الخاص للذين يظهرون مواهب في مجالات معينة لتطوير قدراتهم واستثمارها بما يحقق أهداف التنمية المستدامة. وعليه تبلورت فكرة هذه الدراسة، والتي تهدف إلى التحقق من الممارسات التعليمية في مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين بغرض التشخيص العلمي للواقع في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، للوصول إلى توصيات منبثقة للتحسين وتوفير مقومات إعداد جيل متوافق مع احتياجات العصر الحالي وتحدياته، حيث يعد تشخيص الواقع الخطوة الأولى لبناء خطط التطوير لتحقيق الممارسات الفعالة وتشكيل البيئات المناسبة.

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات في التربية وعلم النفس أن الإبداع بمعناه الإنساني الواسع يشمل العديد من الجوانب المتعلقة بالخصائص الشخصية، العمليات العقلية الإبداعية، والإنتاجية الفريدة الابتكارية (Wadaani, 2015b). وبالتالي فإن الإبداع كظاهرة إنسانية يمكن تحفيزه وتطويره لجميع الأفراد بمستويات انجاز متفاوتة وفقا للفروق الفردية في القدرات العامة حيث ليس من المتوقع أن يصل جميع الأفراد إلى المستوى الأعلى من الإبداع وهو الابتكار الفريد من نوعه، ولكن التطور العام ممكن للجميع. كما يعد الإبداع أيضاً مكوناً محورياً من مكونات الموهبة وبالتالي فإن توفير بيئة محفزة للإبداع يعد الأساس الذي يُبنى عليه لمزيد من الرعاية والدعم الخاص للموهوبين (e.g., Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008).

في ضوء ذلك وبناء على الزيارات الميدانية لبعض مدارس التعليم العام، وما تضمنته نتائج بعض الدراسات (ودعاني، 2018)، إضافة إلى الاستطلاعات غير الرسمية التي نفذها الباحث لوجهات نظر المعلمين حول تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين، ظهرت لدى الباحث مؤشرات وجود مشكلة من خلال التباين في وجهات النظر، عدم وضوح آليات دعم الموهوبين في بعض المدارس، إضافة إلى عدم ظهور مجموعة غير قليلة من الطلاب بالمستوى المأمول من الإبداع في حده الأدنى والذي يمثل الشخصية الايجابية المتوازنة النامية فكريا، مهارياً، ووجدانيا. وفق هذه المؤشرات اتضحت مشكلة تستدعي البحث والتحقق العلمي من خلال دراسة مجموعة من المتغيرات المتعلقة بممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في مدارس التعليم العام من اجل تقديم توصيات لعمليات تحسين الممارسات التعليمية والبيئة المدرسية وفق بيانات دقيقة موثوق بها.

أسئلة الدراسة:

يمكن بلورت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تطوير الوضع القائم بدءاً من الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى تطبيق المعلمين للممارسات التعليمية الموصى بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في مدارس التعليم العام؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى تطبيق المعلمين للممارسات التعليمية الموصى بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين تعزى لأي من متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي، الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية ذات صلة بالموهبة والإبداع، أو التدريب المتعلق بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على مستوى تطبيق المعلمين للممارسات الموصى بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في المدارس العامة.

- تحديد طبيعة الفروق بين المعلمين في مستوى تطبيقهم للممارسات الموصى بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في ضوء عدد من المتغيرات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في المقام الأول في ارتباطها بالموهبة والإبداع كمفاهيم للقدرة الإنسانية التي يجب رعايتها من اجل تنشئة جيل قادر على الدفع بعجلة التنمية وتقديم الجديد بما يعالج المشكلات المعاصرة ويوفر ظروف حياة أفضل للبشرية، وهي بذلك متوافقة أيضا مع التوجهات الوطنية في المملكة العربية السعودية وتمثل مساهمة في اتجاه تحقيق الرؤية الوطنية 2030 من خلال توفير ما يدعم خطط تطوير بيئات

التعليم والتنمية البشرية. حيث تعد البيانات والنتائج المنبثقة من هذه الدراسة مهمة لارتباطها بممارسات المعلمين التي من المفترض أن تحفز الإبداع للجميع وتحقق الدعم الإضافي الخاص للموهوبين. كما أن النجاح في تحقيق أهداف هذه الدراسة سوف يوفر بيانات وصفية للواقع بحيثياته في ضوء بعض المتغيرات الهامة، إضافة إلى إحصاءات استدلالية يمكن الاعتماد عليها في بناء خطط المعالجة والتطوير المستقبلية بما يوفر بيئة مدرسية تحفز الإبداع لجميع الطلاب وتحقق الدعم اللازم للموهوبين كفئة مهمة من فئات المجتمع التي تحتاج لرعاية خاصة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية**: تم جمع البيانات للدراسة الحالية خلال النصف الثاني من العام الدراسي 1440هـ.
- **الحدود المكانية**: أجريت الدراسة في منطقة جازان من خلال عينة من المعلمين الذين أمكن الوصول إليهم ضمن نطاق مدارس مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها.
- **الحدود الموضوعية**: ارتبطت الدراسة موضوعيا بممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في ضوء عدد من المتغيرات شملت المؤهل، التخصص، دراسة مقررات جامعية حول الموهبة والإبداع، سنوات التدريس، التدريب المتعلق بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد التعريفات للمصطلحات الرئيسية الواردة في هذه الدراسة على النحو التالي:

الإبداع: عرف كل من ماسلو وروجرز الإبداع من خلال ربطه بتحقيق الذات (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954) ، والشخص المبدع، وفقاً لما قدماه من نظريات، هو «الإنسان المحقق لذاته الصحيح عقليا، المتقبل لذاته، الديمقراطي المنفتح عقليا، المؤدي وظيفيا بكفاءة، المتطور قدما باستخدام جميع ما لديه من مواهب ليصبح على ما هو قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى» (Davis, 2004, p.2)، واستناداً على ما سبق فيمكن تحديد معنى الإبداع في هذه الدراسة بالسمات الإنسانية النسبية في ظهورها لدى الغالبية والتي تشمل جوانب عديدة متعلقة بالشخصية الايجابية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المُبتكرة الأصيلة... والإبداع كغيره من القدرات الإنسانية يظهر بمستويات مختلفة بين الأفراد ويتأثر تطوره بظروف وعوامل البيئة.

تحفيز الإبداع: تعبر عمليات تحفيز الإبداع إجرائياً عن الممارسات الأساسية العامة التي تضمنتها أدبيات مجال تنمية الإبداع، والموصى بها ليطبقها المعلمين مع جميع الطلاب باختلاف مستوياتهم وتصنيفاتهم في القدرات العامة والتحصيل الأكاديمي، من اجل استثارة الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو التعلم الفعال والنمو

الذاتي مع تعزيز ظهور السمات والقدرات الإبداعية وتوفير ما يسهم استمرارية توظيفها وتطورها لدى الجميع. ويعد تحفيز الإبداع الأساس لمزيد من الإثراء والدعم الخاص للموهوبين.

الموهوبون: عرف رينزولي الموهوبون أنهم أولئك الذين لديهم مستوى أعلى من المتوسط في ثلاثة مجموعات متقاطعة من مجالات القدرة هي القدرات العقلية، الإبداع، الالتزام بالمهمات (Renzulli, 2005). ويُحدد الباحث الموهوبين في هذه الدراسة على أنهم أولئك الأفراد (الطلاب) الذين لديهم استعدادات أو قدرات ظاهرة تؤهلهم للأداء بمستوى عال في مجال ما أو في عدة مجالات مقارنة بمتوسط أداء مجموعة الأقران. ويتم تحديد الموهوبين بواسطة خبراء في ضوء معايير متفق عليها باستخدام طرق علمية وأدوات متعددة شاملة لجميع الجوانب المحتملة للقدرات والسمات الإنسانية.

دعم الموهوبين: يقصد الباحث بدعم الموهوبين في هذه الدراسة بمجموعة الممارسات، التسهيلات، والخدمات الإضافية المساندة المُوصى بها للطلاب الواعدين بالموهبة أو الموهوبين في نطاق الصف الدراسي العادي والمدرسة العامة أو ما هو ممتد خارج هذا النطاق بهدف تلبية احتياجاتهم وتعزيز نمو قدراتهم ومواهبهم. وبذلك يشمل دعم الموهوبين التعليم والرعاية لهم حيث يتضمن التعليم الخاص إتاحة فرص تنمية المهارات المعرفية العليا، والرعاية الخاصة تمتد لتعزيز المهارات الشخصية والدعم بالخدمات المساندة الإضافية كالتدخلات السلوكية، الإرشاد المهني، أو التلمذة...

الممارسات التعليمية: تعبر الممارسات التعليمية في هذه الدراسة عن مجموعة الإجراءات التنظيمية، السلوكيات الصفية، والترتيبات التنسيقية مع الجهات المختلفة، والموصى بها في نظريا وتجريبياً للمعلمين من اجل تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في المدارس العامة.

المدارس العامة: ويقصد بها المدارس المتاحة لجميع فئات المجتمع، والتي تطبق نظام التعليم العام المقر من وزارة التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد تنمية الإبداع ودعم الموهوبين قضية محورية ذات أهمية متزايدة عالميا، حيث تعول الدول على الموهوبين والمبدعين في إظهار الحكمة والقيادة الفعالة لتحقيق أهدافها التنموية العليا. ولكن عمليات تحديد الأفراد الواعدين بالموهبة في أي مجتمع من اجل تعزيز قدراتهم واستثمارها ليست سهلة ولا تكون دقيقة دائما. حيث تشير الدراسات والبحوث أن مفهومي الإبداع والموهبة، كغيرهما من مفاهيم القدرة الإنسانية، من المفاهيم الغامضة التي من الصعب الجزم التام في تقرير عدم وجودها لدى أي شخص على اعتبار أن غياب

الدليل على وجود السمة ليس دليلا على غيابها. وعليه ظهر الاتجاه المعاصر في إدراك الإبداع على انه ظاهرة إنسانية تتحقق لدى جميع الأفراد العاديين بمستويات نسبية متفاوتة نامية وتظهر في مجال أو مزيج من المجالات التالية: السمات الشخصية، القدرات العقلية، والإنتاجية الابتكارية الفريدة. في حين أن الموهبة مدركة بشكل شائع على إنها الاستعدادات أو القدرات الإنسانية العالية، بما في ذلك الإبداع، التي يمتلكها البعض في مجال معين أو أكثر من مجال مما يؤهلهم للأداء بمستوى يفوق معدل الأداء لمجموعة الأقران. وقد تكون هذه القدرات كامنة، أو ظاهرة بشكل لا يحقق أداء استثنائي يثمر انجازا في مجال ما، مما يصعب عمليات الكشف عن الموهبة مما يعزز الاتجاه نحو البرامج الشاملة المنظمة التي تظهر التميز وتصقل القدرات (e.g., Torrance, 1995; Kaufman, Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, & Grigorenko, 2008).

وفقاً لما سبق ظهر الاتجاه نحو تحفيز الإبداع للجميع في المدارس وتوفير الدعم الإضافي لمن تظهر لديه موهبة خاصة أو مؤشرات موهبة كامنة من خلال برامج تعليمية إثرائية رسمية. حيث من المتوقع أن يسهم تحفيز الإبداع للجميع في غرس السمات الشخصية الايجابية والقدرات العقلية اللازمة ليمتلك الجميع دافعية عالية نحو التعلم المستمر والبحث عن حلول أكثر فعالية للمشكلات المعاصرة. كما يُتوقع من عمليات دعم الموهوبين تعزيز مهارات الإبداع لديهم، صقل قدراتهم الخاصة وتمكينهم من توظيفها بالحد الأقصى لإنتاج خيارات إبداعية لمعالجة المشكلات، إضافة إلى إعدادهم لممارسة الحكمة والقيادة الفعالة لتطوير الواقع من اجل تحقيق أنماط حياة أفضل ومستويات عالية من الرفاهية في المجالات المختلفة. وحيث أن هنالك إجماع على أن المؤسسات التعليمية هي من يقع على عاتقها الأدوار الرئيسية في تحقيق كل ذلك، ظهرت التوصيات ووضعت السياسات التعليمية لتقوم المدارس والجامعات بأدوارها الجوهرية في تحفيز الإبداع لجميع الطلاب وتقديم دعم إضافي خاص لتطوير قدرات الموهوبين من مرحلة مبكرة على أساس المنظور الواسع لمفاهيم القدرات الإنسانية والتداخل الضمني بين العمليات والسمات والمصطلحات المعبرة عنها بما في ذلك التفكير، الذكاء، الإبداع، الابتكار، الموهبة، التفوق (Wadaani, 2015b, Wadaani, 2019).

وقد ظهرت العديد من النظريات المفسرة للمصطلحات المعبرة عن القدرات الإنسانية. فظهرت وجهات نظر عديدة حول التفكير الفعال كأساس للإبداع، والذكاء الإنساني كأحد مؤشرات الموهبة؛ مما أسهم في اتساع دائرة العوامل المرتبطة، على أن اغلب النظريات تؤكد أن التفكير والذكاء مفهومان مجردان

ينطويان على عمليات معقدة تتأثر بعوامل عدة. حيث عالجت الرؤى التي طرحت في تعريف التفكير جوانب عدة بدءاً من أن التفكير عبارة عن عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات، ذهاباً إلى ما هو أكثر تعقيدا المتمثل في عمليات الحكم على كفاءة طرق التفكير ذاته وتقييم مستوى المهارات المرتبطة. في هذا الصدد يشير زيتون (2008) أنه لا يوجد تعريف جامع متفق عليه لمفهوم التفكير مؤكداً أن أغلب التعريفات تتلخص في أن التفكير هو نشاط عقلي موجه هادف يمكن تحسينه يستدل عليه من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد؛ مقترحا أن يتم النظر إلى التفكير بشكل وظيفي على أنه مجموعة العمليات/ المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل مشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات/ المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة. كما أكد جروان (2015) أن «التفكير مفهوم معقد له مستويات ويشمل على العديد من المهارات التي تنمو بتأثير العوامل الوراثية والبيئية، وتتطور بتأثير التعليم المنظم» (ص. 43).

في الجانب الآخر، تعددت نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بتفسير مفهوم الذكاء الإنساني، باعتباره مؤشراً للموهبة، وتطورت وجهات النظر حول عوامله وإمكانية قياسه عبر السنين ابتداءً من كونه قدرة عقليه وحيدة إلى قدرات متعددة وصولاً إلى طرح مفهوم الذكاءات المتعددة والذكاء الناجح. وفي هذا الصدد يؤكد برودي (Brody, 2000) إلى أن النظريات المعاصرة لم تتوصل إلى اتفاق تام حول تعريف الذكاء. حيث يعد الذكاء كبقية مفاهيم القدرة الإنسانية مفهوم مجرد ينقصه تعريف وظيفي مبني على أساس ثابت؛ هذا وقد امتد نطاق وجهات النظر المعاصرة حول الذكاء من كونه يمثل كفاءة النظام العصبي، إلى القدرة على التكيف مع البيئة (Batey & Furnham, 2006). كما أن المحاولات لدراسة الذكاء وفق نظريات القياس النفسي لم تنجح أيضاً في الوصول إلى تعريف معياري مقبول على مستوى واسع (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013) ، حيث ساهم الاتجاه نحو التحليل العاملي للذكاء في التخلي عن نظرية العامل الواحد وفتح مجال واسع لتفسير الذكاء من منطلقات مختلفة. ومن أهم النظريات التي ساهمت في اتساع دائرة البحث والدراسة للذكاء الإنساني نظرية جليفورد لعوامل الذكاء المتعددة، نظرية كاتل للذكاء المستقل السلس والذكاء المتبلور، إضافة إلى نظرية فلين حول تطور مستوى الذكاء عبر الأجيال والتي أضافت تعقيداً بإضافة أثر بيئة الإنسان على ذكائه (Guilford, 1956; Cattle, 1963; Flynn, 1984). وفي ضوء الانفتاح السابق نحو نظرة أوسع للذكاء ظهرت

نظريات معاصرة لاقت ترحيبا واسعا في الأوساط التربوية، أهمها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر الذي طرح عشرة أنواع مختلفة للذكاء وفقاً للمجال الضمني (Gardner, 1999)، ونظرية الذكاء ثلاثية الأبعاد لستيرنبرج الذي صنف الذكاء إلى ذكاء تحليلي، ذكاء أبداعي، وذكاء تطبيقي (Sternberg, 2003).

فيما يتعلق بالإبداع فلم تنجح أيضاً محاولات الباحثين في هذا المجال في الوصول إلى تعريف متفق عليه حول ماهية الإبداع وعوامله، بل ظهرت وجهات نظر متعددة أكدت على أن الإبداع يمكن تعريفه وفق منطلقات مختلفة، إضافة إلى وجود مستويات لظاهرة الإبداع لدى الأفراد (Davis, Rim, & Siegle, 2011). حيث أكد علماء الاتجاه الإنساني كل من ماسلو (Maslow, 1943, 1968)، وروجرس (Rogers, 1954) أن الإبداع مرتبط بتحقيق الذات كحاجة إنسانية عالية المستوى تتطلب إشباع احتياجات قبلية أساسية تشمل الاحتياجات الأساسية للحياة، الأمان، العلاقات الاجتماعية الصحية، والاحترام. وتحقيق الذات وفق رؤية ماسلو يعبر عن «رغبة الفرد في إكمال ذاته بأن يصبح في كل شيء بالمستوى الأعلى الذي يستطيع أن يكون عليه» (Maslow, 1943, p.382). ويضيف روجرز أن الإبداع ينشأ من الحاجة إلى تحقيق الذات التي تشمل متطلبات قبلية مرتبطة بالسمات الشخصية والظروف البيئية التي تدعم التقويم الذاتي، إحساس بالقيمة، وحرية التعبير (Rogers, 1954).

وبالرغم من ظهور نظريات عديدة لاحقة قدمت تفسيرات للإبداع ضمن بعد واحد أو مجموعة من الأبعاد كتركيز كل من جليفورد وتورانس على الإبداع باعتباره مهارات تفكير خاصة تتعلق بالتفكير التباعدي لإنتاج أفكار جديدة إلا أن الاتجاه الإنساني في تفسير الإبداع وبالرغم انه لم يُوظف إلا بعد عقود من ظهوره، يعد الأكثر شيوعاً والأساس لكثير من النظريات المعاصرة في تفسير الإبداع. وفي الصدد نفسه أكد ديفيس (Davis, 2004) أن الاتجاه الإنساني لدراسة الإبداع قدم من خلال علاقته بتحقيق الذات مفاهيم تعد الأكثر تأثيرا في هذا المجال، حيث لخص ديفيس تعريف الشخص المبدع وفق نظريتي ماسلو وروجرز بأنه «الإنسان المحقق لذاته الصحيح عقليا، المتقبل لذاته، الديمقراطي المنفتح عقليا، المؤدي وظيفيا بكفاءة، المتطور قدما باستخدام جميع ما لديه من مواهب ليصبح على ما هو قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى» (Davis, 2004, p.2) وعليه ظهرت نظريات لآخرون فسروا الإبداع باعتباره سمة لها مستويات وعوامل عدة متعلقة بالشخصية، البيئة، العمليات العقلية، والمحتوى أو إطار العمليات.

في ضوء ما سبق، واستنادا على الاتجاه الإنساني

الواسع لتفسير الإبداع ووفقا لمبادئ علم نفس الشخصية الايجابية، يقترح الباحث النظر للإبداع على انه سمة إنسانية معقدة تشمل عوامل عديدة متعلقة بالشخصية الايجابية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المُبتكرة الأصيلة... والإبداع كغيره من القدرات الإنسانية يظهر بمستويات مختلفة بين الأفراد ويتأثر بظروف البيئة. فلو نظرنا إلى الإبداع من جانب واحد يمكن أن نُعرف الإبداع على انه القدرة على تجاوز الأفكار، القوانين، الأنماط، العلاقات، أو التفضيلات التقليدية المتعلقة بموضوع ما وتقديم منتجات جديدة سواء كانت أفكار رائدة ذات معنى، تفسيرات، تصميمات، أو طرق للمعالجة، أو.... كما يمكن النظر للإبداع على انه عملية مرتبطة بالتفكير باعتبار أن الإبداع عملية تفكير إنتاجي/ نشاط عقلي، وأيضاً يمكن النظر للإبداع على انه جزء من الذكاء باعتباره قدرة إنسانية ومحصلة للذكاء في نفس الوقت (الذكاء الإبداعي يؤدي إلى التطوير وإنتاج الجديد). وبالتالي فإن تنمية مهارات التفكير يُغذي مستوى الذكاء العام ويقودنا لتحفيز مهارات التفكير الإبداعي كعمليات عقلية وأيضا الإبداع كمهارات حياة والتي تتطلب جهد وإجراءات خاصة إضافية لترسيخها وجعلها من العادات الشخصية من اجل الوصول إلى الإبداع بمفهومه الأعلى وهو الإنتاجية الجديدة (الابتكار) للشخصية المتكاملة في جميع جوانبها.

مفهوم الموهبة كغيره من مفاهيم القدرة الإنسانية تم تفسيره من أبعاد مختلفة وبالتالي ظهرت وجهات نظر عديدة ما زالت أغلبها لها مبرراتها المنطقية على الرغم من الاختلاف في أسسها. ولعل من أهم عوامل التطور في إدراك معنى الموهبة هو التغير في النظرة للذكاء والإبداع. حيث يؤكد فيرمان (Freiman, 2010) إلى عدم وجود تعريف واحد متفق عليه للموهبة والتفوق موضحا ان هنالك العديد من المصطلحات الشائعة المستخدمة بشكل متبادل للإشارة إلى الأفراد الذين لهم قدرات خاصة عالية منها «الواعدون، المتقدمون، المتفوقون، ذو القدرات العالية، الاستثنائيون، أصحاب القدرة فوق المتوسط، الموهوبون..» (ص3). كما أشار ميرلاند (Marland, 1971) إلى أن الموهبة قد تظهر في مجال واحد أو عدة مجالات تشمل القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية، الفنون البصرية والأدائية، والقدرات الحركية. موضحاً أن الأطفال الموهوبون يحتاجون إلى خدمات وأنشطة داخل وخارج المدرسة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القدرات الكامنة. الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2010, p.1) ركزت على مبدأ التطور المستمر للموهبة كعملية ارتقاء مستمرة طول الحياة، وفقا للورقة

التي نشرتها حول ذلك فان الأفراد الموهوبون هم أولئك الذين يظهرون مستوى عال من الاستعداد (يُحدد بالقدرة الاستثنائية على التفكير المنطقي والتعلم)، أو الكفاية (الأداء الموثق أو الانجاز النادر أو ضمن انجاز أعلى 10٪ في منحنى الانجاز الطبيعي) في مجال واحد أو عدة مجالات؛ المجالات تشمل نطاقات النشاط المبني بنظامه الرمزي الخاص كالرياضيات، الموسيقى، اللغة...، و/ أو مجموعة من المهارات الحسية الحركية كالرسم، الرقص، الألعاب الرياضية..).

وتجدر الإشارة هنا أن الإبداع والذكاء كمركبات إنسانية يمثلان محوران أساسيان للموهبة وبرامج رعاية الموهوبين وتطوير قدراتهم. حيث يؤكد كافمان، بلوكر، وروسيل (Kaufman, Plucker, & Russel, 2012) أن نظريات الموهبة المسيطرة في المجال تعتبر الإبداع مكون أساسي للموهبة. الذكاء الإنساني أيضاً مفهوم ملتصق بالموهبة منذ فترة النظرة الضيقة لمفاهيم القدرة الإنسانية وصولاً إلى النظريات الواسعة المعاصرة وذلك بظهور نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة (Gardner, 1999)، نظرية رينزولي للموهبة التي شمل فيها الإبداع والقدرة العقلية والدافعية كمكونات للموهبة (Renzulli, 2005) ، ونظرية ستيرنبرج ثلاثية الأبعاد للذكاء والتي في ضوءها صنف مستويات ومجالات للموهبة شملت الموهوب المبدع (Sternberg, 2003).

في ضوء ما سبق، يمكن استخلاص أن هنالك إجماع على أن الموهبة مفهوم واسع غامض يُعبر عن قدرات عالية قد تكون كامنة غير ظاهرة، أو ظاهرة بطرق مختلفة منها ما يثمر انجاز رفيع المستوى، وقد لا يثمر وجود الموهبة تميز في الأداء لان ذلك مرتبط بعوامل أخرى متعددة متعلقة بالشخصية، التعليم، والبيئة. فالقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع على سبيل المثال يمكن أن يطلق عليها موهبة أكاديمية، ولكن غياب الموهبة الأكاديمية لا يعني بالضرورة غياب الموهبة لدى الشخص بالمعنى العام باعتبار أن القدرة قد تكون في مجال أو مجالات أخرى غير مرتبطة بالتحصيل العلمي، إضافة إلى أن احتمالية وجود معيقات لظهور الموهبة واردة بشكل كبير. وبالتالي فإن واضعي السياسات التعليمية والمعلمين في برامج التعليم العام لابد أن يدركوا مفهوم الموهبة والقدرات الإنسانية من منظور واسع، ويراعوا حقيقة الصعوبة في تحديد الأفراد الموهوبون لكي يعمل الجميع على توفير ما يحفز إظهار قدرات جميع الأطفال من سن مبكرة ويقودهم للإبداع والتميز حيث أن الاحتمال كبير أن يكون لأحدهم موهبة كامنة ولكنه غير مصنف بذلك. كما تشير أدبيات التربية الخاصة للموهوبين أن اكتشاف ورعاية الواعدين والموهوبين تنطلق من إجراءات وممارسات عامة موصى بها لتوفير بيئة صحية لتنمية التفكير وتحفيز الإبداع

للجميع في مدارس التعليم العام تمهيدا لتقديم برامج خاصة للمتميزين منهم (الجغيمان، 2018؛ جروان، 2015؛ قطامي، 2015؛ الجغيمان ومعاجيني، 2013؛ نايفة قطامي، 2010؛ زيتون، 2008؛ القريطي، 2005؛ سعادة، 2003؛ جروان، 2002 ;Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008; Wadaani, 2015b)، ويمكن تحديد عينة من الممارسات والإجراءات الموصى بها فيما يلي:

– جعل الطلاب يشعرون أن المعلم من اجل تقديم كل ما يساعدهم على التعلم والتميز وليس فقط لتلقينهم معلومات وتقييم مستوى تحصيليهم عن طريق الاختبارات التقليدية.

– تشجيع المبادرة، المشاركة، وتقليل مستوى التردد من خلال تقبل الأخطاء وغرس مفهوم التعلم بالمحاولة والتصحيح الذاتي للمسار.

– استيعاب التعدد والاختلاف في الثقافات ومستوى المهارات.

– إعطاء وقت كافي للعصف الذهني واستقبال أكبر عدد من الأفكار بدون إصدار أحكام متعجلة على المشاركات للسماح بتوالد الأفكار والتعلم الذاتي وتحفيز التفكير الإبداعي.

– مساعدة الطالب علي تنمية الاستقلالية في التعلم من خلال إعطاء الوقت الكافي للمتعلم أو مجموعات التعلم للتفكير وتصحيح المعلومات ذاتيا.

– وضع الطلاب في مستوى من القلق الصحي من خلال جعلهم في موضع المسؤولية عن إتقان ما ينفعهم ويحفزهم لمزيد من التعلم الفعال الذي يقودهم للنجاح في الحياة بكل جوانبها.

– تصميم الصف الدراسي بطريقة تشوق الطلاب للمكان والعلميات التعليمية التي تحدث فيه.

– طرح أسئلة مفتوحة تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا وتعزز مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإسهاب.

– إعطاء الوقت الكافي للتفكير، المناقشات، الاستيضاح، الربط والمعالجة مع تفعيل التغذية الراجعة.

– تشجيع التعلم النشط من خلال النقاشات المفتوحة للقضايا الجدلية وفق آليات تحفظ النظام وتحترم وجهات النظر المختلفة.

– استخدام المثيرات المناسبة لتنمية مهارات الطلاب في التقويم، التحليل، وحل المشكلات...على سبيل المثال استخدام التقنيات التعليمية، طرح مشكلات مرتبطة بالحياة أو الواقع المحلي للطلاب.

– تدريب الطلاب على طرح الأسئلة وإعطاء الوقت الكافي للجميع لطرح الأسئلة سواء كانت للمعلم أو لأفراد مجموعات التعلم.

– تكليف الطلاب بمهمات تحفز التفكير وتجعلهم

يبدون وجهات نظرهم وفق ما درسوه من أساسيات علمية وعدم الاقتصار على المهمات التي تتطلب التذكر فقط.

– تشجيع الطلاب على طرح تنبؤات أو فرضيات بناء على حقائق علمية وتدريبهم على مهارات البحث العلمي.

– تصميم وإتاحة أنشطة إثرائية وأخرى قائمة على الميول والاهتمامات، وإرشاد الطلاب إلى مصادر المعلومات اللازمة للإثراء أو العمل على توفيرها مباشرة.

– الاستفادة من البرامج المصممة خصيصا لتنمية مهارات التفكير والإبداع من قبل مختصين في المجال.

– التحدث عن الإبداع، توضيح أبعاده، عرض نماذج للمبدعين والمتميزين.

– إتاحة الفرصة للطلاب لزيارة مراكز علمية ومعارض للمنتجات الإبداعية.

وفي ضوء الأدبيات النظرية لموضوع تحفيز الإبداع ورعاية الموهوبين، أجريت الكثير من الدراسات الميدانية التشخيصية والتجريبية للخروج بالتوصيات العملية والخطط التنفيذية لتعزيز تحقيق الأهداف المرجوة على مستوى عالمي واسع. وتجدر الإشارة بشكل عام إلى أن الدراسات المباشرة لواقع ممارسات المعلمين في تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين مازالت غير كافية حيث هدفت العديد من الدراسات ذات الصلة إلى التعرف فقط على إدراكات واتجاهات المعلمين نحو الموهبة والموهوبين والعوامل المنبئة لهذه الاتجاهات (McCoach & Siegle, 2007; Jung, 2014)، في حين عدد قليل من الدراسات تم تخصيصها للتعرف على الممارسات المدرسية تجاه تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين. وقد كانت نتائج الدراسات السابقة في مجملها تشير إلى عدم وصول الممارسات التعليمية إلى المستوى المأمول لتنمية الإبداع ودعم الموهوبين، على الرغم من التأييد الذي أظهره المعلمون فيما يتعلق بأهمية تنمية الإبداع لجميع لطلاب ودعم الموهوبين منهم (McCoach & Siegle, 2007; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Brighton, Moon, Jarvis, & Hockett, 2007; Drain, 2008; Dimitriadis, 2012; Cheung, 2012).

فعلى المستوى المحلي، حظيت قضية تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين باهتمام كبير وكان ذلك خلال مراحل تطور متعددة ظهرت في العديد من الدراسات (الجغيمان ومعاجيني، 2013). إحدى الدراسات ذات الصلة أجرتها الشريف (2015) حيث هدفت للتعرف على واقع برامج الموهوبين في السعودية وقد لخصت الباحثة البرامج والإجراءات التنفيذية على مستوى وزارة التعليم والمدارس والجهات الداعمة الأخرى، وأظهرت النتائج وجود تكامل في الجهود الوطنية نحو ضمان إطار عام لبيئة محفزة للإبداع وداعمة للموهوبين مع تأكيدها

للحاجة إلى مزيد من التحسينات خاصة بما يتعلق المهني المتخصص للمعلمين لضمان الممارسات الفعالة في تحفيز رعاية الموهوبين. وفي دراسة أخرى أجرى الجغيمان ومعاجيني (2013) دراسة لتقويم برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية، وقد أظهرت النتائج وجود آليات محددة للكشف والتعرف على الموهوبين لترشيحهم للخدمات الخاصة، وتنوع في الخدمات المقدمة للموهوبين التي تشمل استخدام الإثراء المدرسي واللقاءات مع أولياء أمور الموهوبين، ولكن النتائج أيضا أظهرت عدم كفاية الوقت المخصص للقاءات الأسبوعية مع الموهوبين، وعدم كفاية التأهيل التخصصي للمعلمين المشاركين في برامج رعاية الموهوبين.

وعالميا، تعد الدراسة التي أجريت بدعم من المركز البحثي الأمريكي للموهوبين والمتفوقين لقياس ممارسات المعلمين مع الموهوبين في المدارس الاعتيادية العامة في أمريكا إحدى الدراسات المحورية في هذا الموضوع (Archambault, et al., 1993) ، حيث تم بناء أداة استطلاع/ استبيان لجمع البيانات من المعلمين وقد كانت أهم النتائج أن ممارسات المعلمين شملت إدخال تعديلات ثانوية في محتوى المنهج الاعتيادي ليواكب احتياجات الموهوبين، حذف جزء من المحتوى الذي يتقنه الموهوبين، التكليف بقراءات متقدمة، إدماج الطلاب في أنشطة تتطلب مهارات تفكير عليا، استخدام أوراق عمل إثرائية، السماح بمشاريع فردية، ودعم أعمال ذات مستوى متقدم، ومع ذلك فإن النتائج أيضاً أظهرت عدم استخدام كل المعلمين لهذا الممارسات بمستوى مرضي. وقد أكد الباحثون على أن كون الموهوبين يقضون الوقت الأكبر في المدارس العامة ضمن نطاق التعليم العام يزيد من حاجة التطوير المهني للمعلمين لتطبيق الممارسات الفعالة لرعاية الموهوبين بشكل واسع. كما أجرى ديمترايدس (Dimitriades, 2012) دراسة للتعرف على الخدمات التعليمية للموهوبين وتحديدا للموهوبين في الرياضيات في مدارس انجلترا الابتدائية العامة، وخلصت الدراسة إلى وجود اهتمام عال بدعم الموهوبين وأن المدارس لديها برامج لرعاية الموهوبين ولكن الموهوبين في كثير من الأحيان حاجاتهم لا تلبى في الصفوف الدراسية الاعتيادية تحت ظروف عوامل عدة منها خبرة المعلمين في مجال تعليم الموهوبين، اعداد الطلاب في غرفة الصف، وطبيعة الظروف المدرسية والتسهيلات المتوفرة. وهي دراسة تدعم نتائجها أيضاً التوصية العامة بضرورة تطوير ودعم المعلمين في مدارس التعليم العام ليتمكنوا من التدريس الفعال الذي يضمن تلبية احتياجات الموهوبين.

ومن ضمن الدراسات السابقة أيضاً، دراسة

أجراها كل من الزعبي، والهواملة، والشديقات (2009) لتحديد درجة ممارسة المعلمين لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في الأردن، وقد خلص الباحثون إلى نتائج تفيد أن ممارسات المعلمين تؤكد تقبل المعلمين للإبداع ولكن طرق التدريس المستخدمة والممارسات الصفية الأخرى لم تتجاوز المستوى المتوسط فيما يتعلق بتشجيع الإبداع. وفي دراسة للفريحات (2012) أجريت للتعرف على مستوى ممارسة معلمي التعليم العام في الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي، وقد أظهرت النتائج مستوى متوسط لممارسات المعلمين في تشجيع التفكير الإبداعي مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بحسب المتغيرات المستقلة المشمولة في الدارسة. كما هدف القمش (2013) من خلال دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي الموهوبين في الأردن لأبعاد التدريس الفعال، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع النتيجة الشائعة في الدراسات السابقة حول هذا الموضوع حيث كانت درجة الممارسات متوسط مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل، أو سنوات الخبرة. وفي دراسة أخرى لقطامي، الصوص، والرزق (2018) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في تعليم الموهوبين في الأردن، أظهرت النتائج درجة استخدام متوسطة من قبل المعلمين أيضاً مع وجود فرق في درجة الاستخدام لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس، والجنس لصالح الإناث، وعليه أوصى الباحثون بعدد من التوصيات أهمها توفير مزيد من فرص التأهيل والتدريب المهني للمعلمين في مجال تنمية الإبداع.

ويلاحظ من خلال الاستعراض السابق للدراسات ذات الصلة بتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين أن مستوى تطبيق المعلمين للممارسات الموصى بها بشكل عام ليس بالمستوى المأمول، وعليه يؤكد الباحثون في مجال الموهبة والإبداع أهمية الاستمرار في دراسة الواقع وتشخيص الممارسات في ضوء المتغيرات ذات الارتباط المحتمل للتعرف على عوامل تعزيز الممارسات الفعالة للمعلمين من اجل تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في المدارس العامة (Cheung, 2012; McCoach & Siegle, 2007). ويمكن التأكيد أيضاً أن الدراسات السابقة وعلى الرغم من تنوع المجتمعات فيها إلا أن النتائج شبه موحدة فيما يتعلق بمستوى الممارسات التعليمية، بالإضافة إلى كون الممارسات في غالبية الدراسات كانت محددة في جانب معين؛ تنمية الإبداع أو رعاية الموهوبين. في حين أن الدراسة الحالية تدمج تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين كعملية واحدة ذات ممارسات متسلسلة باعتبار ارتباط مفهومي الموهبة والإبداع كمركبات متداخلة شاملة

لجوانب متعددة من القدرات الإنسانية، وبالتالي تعزيز إحداهما بالممارسات الفعالة هو تعزيز ضمني أيضا للمركب الآخر. وكما تتميز الدراسة الحالية أيضاً بقياس وصفي استدلالي لمتغير جديد يتمثل في الإعداد قبل الخدمة حول الموهبة والإبداع (المقررات الجامعية المأخوذة)، وكذلك التدريب أثناء الخدمة، مع التحقق من مساهمتها النسبية في التباين ذات الدلالة الإحصائية في مستوى تطبيق الممارسات بين المعلمين إن وجد.

منهج وإجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة واستقراء النتائج الضمنية، ويعد المنهج الوصفي مناسب لأغراض هذه الدراسة، حيث يقوم على استجواب جميع أفراد المجتمع أو عينة كبيرة منه من اجل التعرف على طبيعة ظاهرة معينة ودرجة وجودها في ضوء متغيرات محددة مسبقاً (العساف، 2006؛ مقدم، 2015). وفي ضوء هذا المنهج تم بناء أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان تم توزيعه على عينة من المعلمين في المدارس العامة وتم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات للحصول على المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية في ضوء إجراءات علمية تسلسلية لضمان مستوى مقبول من الصدق والثبات؛ وقد شملت الإجراءات الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة مع الإشارة بوضوح لجميع أفراد عينة الدراسة بان المشاركة اختيارية، التأكيد على انه لا يوجد ما يظهر هوية المشارك، وكذلك التنويه بأهمية على تطابق البيانات مع الواقع الفعلي لضمان بيانات دقيقة توصل إلى نتائج موثوق بها.

أداة الدراسة:

من خلال المراجعة التحليلية الناقدة للإطار النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين (e.g. Archambault et al., 1993)صمم الباحث أداة جمع البيانات في هذه الدراسة المتمثلة في استبيان للتعرف على درجة تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين وفق ما هو موصى به في الأدبيات والدراسات الميدانية ذات الصلة. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من 34 عبارة، تطورت لتصبح في صورتها النهائية مكونة من 35 عبارة، تمثل ملخص ممارسات الحد الأدنى المفترضة على المعلم تطبيقها في الصف الدراسي العام فيما يتعلق بتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين وفق الأدبيات في هذا المجال. وقد تم استخدام عبارات تمثل الاستجابات وفق نمط مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تصميم الأداة لتكون أمام كل عبارة بدائل للتعبير عن درجة التطبيق هي: (دائما = 5 درجات، غالبا = 4 درجات، أحيانا = 3 درجات، نادراً = 2 درجة، غير منفذ أبدا = 1 درجة).

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الأداة، قام الباحث بعرض الصورة الأولية (34 عبارة) على مجموعة من المختصين للتحكيم وفي ضوء ما تم الاتفاق عليه من ملاحظات وتحسينات، تم إعادة صياغة عدد من العبارات وإضافة عبارة واحدة هي «إتاحة مجال لتحدي الذات بالطلب من الطلاب تقديم حلول بديلة لمشكلة ما» لتكتمل الصورة النهائية بعدد (35) عبارة. كما تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من 23 معلماً للتأكد من مستوى الوضوح وعدم وجود عبارات تقود إلى استجابات غير صادقة، وقد أظهرت الأداة مستوى وضوح مناسب لدى المشاركين في التطبيق التجريبي. ولاختبار ثبات الأداة، تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث ظهرت قيمة α تساوي 0,915، وعليه فإنه المقياس يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تجعل الثقة كبيرة بنتائج هذه الدراسة.

الجدول التالي رقم (1) يوضح الإحصاءات المتعلقة بثبات المقياس.

جدول (1): إحصاءات ثبات المقياس.

المقياس	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين	35	0,915

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل المعلمون في التعليم العام بمنطقة جازان مجتمع الدراسة، وقد تم التطبيق على عينة من المجتمع في مدينة جازان والمحافظات المجاورة لها، بالتوزيع لأداة الدراسة في جميع القنوات المتاحة للوصول إلى أكبر عدد ممكن المشاركين. حيث بلغت عينة الدراسة 94 معلماً باستجابات مكتملة قابلة للمعالجة الإحصائية لتحقيق أهداف الدراسة. وقد كانت النسبة الأكبر من العينة ذات خبرة في التدريس بين خمس إلى تسع سنوات. وفيما يتعلق بالمؤهل الدراسي فقد توزعت العينة بين من يحمل درجة البكالوريوس أو درجة الماجستير، في حيت لم يكن ضمن العينة من يحمل درجة الدكتوراه. أما بالنسبة للإعداد والتدريب فقد أشارت البيانات بان جميع أفراد العينة لم يسبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الموهبة أو الإبداع، كما أكدت النسبة الأكبر من العينة عدم التحاقهم سابقاً بأي برامج تدريبية حول تنمية الإبداع أو رعاية الموهوبين. الجدول التالي يحتوي إحصاءات عينة الدراسة.

جدول (2): إحصاءات عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة.

المتغيرات المستقلة		التكرار	النسبة
الخبرة في التدريس	1-4 سنة	7	٪7
	5-9 سنة	73	٪78
	10 سنوات فأكثر	14	٪15
المؤهل	البكالوريوس	83	٪88
	الماجستير	11	٪22
دراسة مقررات جامعة حول الموهبة أو الإبداع	نعم	0	٪0
	لا	94	٪100
تدريب أثناء الخدمة حول تنمية الإبداع أو رعاية الموهوبين	نعم	25	٪27
	لا	69	٪73
المجموع		94	٪100

التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنظيم وتلخيص البيانات، ثم إجراء الاختبارات الإحصائية التمهيدية لفحص البيانات، حيث تم إجراء اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين في متغير درجة تطبيق الممارسات لمجموعات المتغيرات المستقلة، ولم تظهر النتائج فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في التباين لدى عينة الدراسة وفق متغير الخبرة (ف=0,804، الدلالة=0,451)، في حين وجد التباين غير متجانس لدى مجموعتي عينة الدراسة وفق متغير التدريب (ف=4,257، الدلالة= 0,042)، بالإضافة إلى متغير المؤهل (ف=6,586، الدلالة=0.012). في ضوء ذلك، تم تحديد عدد من الإحصاءات الوصفية والاختبارات الاستدلالية للتنظيم، والتلخيص، والتحقق من فروض الدراسة واستخلاص النتائج. شمل ذلك حساب التكرارات، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار ت، وتحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في متوسط الممارسات التعليمية بين مجموعات عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة المشمولة في الدراسة، مع الأخذ بالاعتبار النتائج الإحصائية البديلة لحالة عدم تجانس التباين في استجابات مجموعتي عينة الدراسة وفق متغيري المؤهل والتدريب والذي يمكن تفسيره بالعدد المحدود في إحدى مجموعات المتغير المراد دراسته.

النتائج والمناقشة:

يمكن استعراض نتائج الدارسة في ضوء الأسئلة المحددة لها، حيث يتعلق السؤال الأول بمستوى تطبيق

المعلمين للممارسات التعليمية الموصي بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في مدارس التعليم العام. وللحصول على إجابة لهذا السؤال تم استخلاص التكرارات وحساب المتوسط الحسابي، بالإضافة إلى الانحراف المعياري لتلخيص البيانات والحصول على المعلومات اللازمة. الجدول التالي رقم (3) يوضح بيانات الإجابات عن كل عبارة تمثل ممارسة تعليمية.

جدول (3): مستوى تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين.

م	الممارسات	التكرار لاستجابات درجة الممارسة					المتوسط	الانحراف المعياري	المقابل الوصفي
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير منفذ			
1	تأسيس جو نفسي صحي يشعر فيه الطلاب بالأمان والدعم للتعلم	26	50	18	0	0	4,09	0,69	غالباَ
2	التحقق من استعدادات ومعلومات الطلاب القبلية اللازمة لإتقان الموضوع الجديد	3	38	45	8	0	3,38	0,68	أحياناً
3	عرض منظم للخبرة لتمكين الطلاب من إدراك الصورة الكلية لأبعاد الموضوع	0	17	13	44	20	2,29	1	نادراً
4	استخدام أنشطة تعليمية استكشافية تساعد الطلاب على بناء معارفهم ذاتياً	0	13	32	37	12	2,49	0,89	نادراً
5	توفير جميع الأدوات والتسهيلات اللازمة لتمكين الطلاب من تنفيذ الأنشطة التعليمية	0	24	35	35	0	2,89	0,79	أحياناً
6	إعطاء الوقت الكافي للتفكير المستقل	0	28	44	22	0	3,06	0,73	أحياناً
7	التحدث مع الطلاب عن الإبداع والمبدعين الرواد في المجالات المختلفة	1	11	8	44	20	2,24	0,96	نادراً
8	توظيف خرائط المفاهيم لمساعدة الطلاب على تعلم له معنى وقيمة	0	17	14	43	20	2.30	1	نادراً
9	مساعدة الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي	0	16	41	37	0	2,78	0,72	أحياناً
10	جعل الطلاب يناقشون ويقيمون أفكارهم مع أقرانهم في مجموعات غير متجانسة	0	15	44	35	0	2.79	0.70	أحياناً
11	حث الطلاب على احترام الأفكار المطروحة والبحث عن قيمة لها	21	39	33	1	0	3,85	0,78	أحياناً
12	التأكيد للجميع أن ارتكاب الأخطاء جزء طبيعي في التعلم والنجاح	7	60	25	2	0	3.77	0.61	أحياناً

تابع/ جدول (3).

م	الممارسات	التكرار لاستجابات درجة الممارسة					المتوسط	الانحراف المعياري	المقابل الوصفي
13	تشجيع جميع الطلاب على طرح الأفكار ووجهات النظر في الموضوع قيد الدراسة	10	41	41	2	0	3,63	0,70	أحياناً
14	استخدام آليات غير مباشرة في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والإبداع كالثناء وإظهار قيمة محاولات الإتقان	0	26	52	16	0	3,11	0,66	أحياناً
15	تجنب النقد والحكم الفوري على أفكار الطلاب التي يطرحونها من اجل السماح بتدفق الأفكار وتحفيز الإبداع	6	33	55	0	0	3.48	0.62	أحياناً
16	مساعدة الطلاب على تحليل أفكارهم وتصويبها ذاتياً	5	23	56	10	0	3.24	0.71	أحياناً
17	السماح للطلاب بالنقد والتعليق على أفكار بعضهم البعض بطريقة تضمن الاحترام للجميع ولا تقلل من شأن أي منهم	2	19	43	30	0	2,92	0,78	أحياناً
18	إشعار الطلاب بشكل مباشر أنهم قادرين على تقديم أفكار إبداعية	9	44	39	2	0	3,64	0,69	أحياناً
19	استخدام أسئلة سابرة تساعد على التعمق وتوسيع نطاق النقاش	4	12	57	21	0	2,99	0.73	أحياناً
20	إعادة تقديم الأسئلة بصياغة مختلفة لتسهيل استيعاب أبعاد الموضوع	0	16	51	27	0	2.88	0.67	أحياناً
21	السماح بالتفكير الحر بدون محددات مسبقة	0	7	44	43	0	2,62	0.62	أحياناً
22	تقبل التعدد في الإجابات ووجهات النظر	0	7	32	55	0	3.94	0.63	أحياناً
23	إعطاء الانتباه والاهتمام للجميع	8	39	46	1	0	3,57	0.66	أحياناً
24	التزويد بتغذية راجعة إيجابية	6	31	53	4	0	3.41	0.68	أحياناً
25	البناء على أفكار الطلاب وأطروحاتهم لتوضيح المفاهيم	1	7	39	47	0	2,60	0.68	أحياناً
26	جعل الطلاب يربطون الموضوع قيد الدراسة بالحياة الواقعية ويناقشون الفوائد العملية للعلم المرتبط به	5	27	55	7	0	3,32	0.91	أحياناً
27	تجميع الطلاب في مجموعات صغيرة متجانسة في ضوء قدراتهم المعرفية للعمل على نشاط إثرائي	0	2	18	48	26	1,96	0,75	نادراً

تابع/ جدول (3).

م	الممارسات	التكرار لاستجابات درجة الممارسة					المتوسط	الانحراف المعياري	المقابل الوصفي
28	تزويد كل مجموعة بنشاط تعليمي خاص مرتبط بالموضوع وفقا لاحتياجاتهم	0	0	10	47	37	1,71	0,65	نادراً
29	تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، المشاركة والتعليق في جو إيجابي	13	41	40	0	0	3,71	0.70	أحياناً
30	العمل مع كل مجموعة لتسهيل بناء المعرفة في الموضوع قيد الدراسة واكتساب المهارات ذات الصلة باستخدام طرق متنوعة تراعي الفروق الفردية	0	0	4	47	43	1,59	0.58	نادراً
31	إتاحة مجال لتحدي الذات بالطلب من الطلاب تقديم حلول بديلة لمشكلة ما	4	13	52	25	0	2,96	0.76	أحياناً
32	استخدام أسئلة تتطلب مهارات تفكير عليا تتجاوز الحفظ والتذكر	1	13	58	22	0	2,93	0,64	أحياناً
33	إعطاء الحرية للطلاب العمل بشكل مستقل في نشاطات تعليمية من اختياراتهم	0	0	11	46	37	1,72	0,66	نادراً
34	تمكين الطلاب من توظيف مراكز مصادر التعلم المتاحة في المدرسة كالمعمل، المكتبة أو مركز التقنيات	2	9	56	27	0	2,85	0.67	أحياناً
35	التواصل مع أولياء الأمور والأشخاص المؤثرين في حياة كل طالب لتحقيق التعاون المشترك فيما يحقق النمو الشامل المتوازن لشخصيته وقدراته	0	7	54	31	2	2,70	0,63	أحياناً
المتوسط العام لتطبيق الممارسات							الانحراف المعياري		التقييم العام لتطبيق الممارسات
2,94							0,37		أحياناً (متوسط)

وتشير البيانات في الجدول السابق إلى أن المتوسط العام لمستوى تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين المحددة في هذه الدراسة هو 2,49 (59٪) وبانحراف معياري مقداره (0,37). وهي درجة تعبر عن مستوى متوسط لتطبيق هذه الممارسات بشكل عام بحسب التفسيرات المفترضة في هذه الدراسة؛ حيث يلاحظ من التكرارات أن المشاركين أكدوا أنهم يطبقون أحياناً أغلب الممارسات التي تتضمنها هذه الدراسة. وقد

حصلت ممارسة وحيدة مستوى تطبيق مرتفع بمتوسط 4,09 (82٪)، وانحراف معياري قدره (0,96) وهي «تأسيس جو نفسي صحي يشعر فيه الطلاب بالأمان والدعم في التعلم والتطور». في حيت شملت الممارسات الأقل تطبيقاً «تقديم منظم للخبرة وخرائط المفاهيم، تنفيذ أنشطة استكشافية، التحدث عن الإبداع وإسهامات المبدعين، بالإضافة إلى تفعيل نظام مجموعات العمل المتمايزة وأنشطة التعلم الحر».

وفيما يتعلق بدراسة الفروق في مستوى تطبيق الممارسات بين المعلمين في ضوء المتغيرات المستقلة التي شملتها هذه الدراسة، فقد تم إجراء تحليل التباين بين المجموعات وفق كل متغير بحسب عدد المجموعات. حيث تم التحقق من الفروق في تطبيق الممارسات في ضوء متغير الخبرة التدريسية، وذلك بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمجموعات المتغير المستقل التي تمثلت في ثلاث مجموعات تم تصنيفها على أساس فئات لسنوات التدريس. والجدول التالي رقم (4) يحتوي البيانات التوضيحية.

جدول (4): تحليل التباين الأحادي للفرق في تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في ضوء متغير الخبرة في التدريس.

الخبرة في التدريس	ن	تطبيق الممارسات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري					
1–4 سنة	7	2,267	0,300	بين المجموعات	0,241	2	0,886	0.416
5–9 سنة	73	2,917	0,362	داخل المجموعات	12.359	91		
10 سنوات فأكثر	14	3,600	0,431	المجموع	12,600	93		

ويتضح من البيانات التي يتضمنها الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التطبيق لممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة في التدريس (ف= 0,886، مستوى الدلالة= 0,416). وعلى الرغم من ذلك فإن متوسطات التطبيق ظاهرياً تعطي مؤشر بأن مستوى التطبيق يزيد مع الخبرة في التدريس حيث نلاحظ ارتفاع في متوسط التطبيق بين المجموعات المصنفة بسنوات التدريس حيث متوسط التطبيق لمجموعة 1–4 سنة= 2,267، ومتوسط التطبيق لمجموعة (5–9 سنة) هو 2.917، بينما متوسط التطبيق لمجموعة 10 سنوات فأكثر هو 3.600. وبشكل عام فإن الدراسات السابقة ذات الصلة حول متغير الخبرة في التدريس تشير إلى نتائج غير ثابتة حيث أظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين في ضوء الخبرة في التدريس (القطامي، الصوص، والرزق، 2018)، ودراسات أخرى لم تظهر

نتائجها أي فروق ذات دلالة إحصائية (القمش، 2013).

كما تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق أن وجد بين متوسطات التطبيق لممارسات تحفيز الإبداع ورعاية الموهوبين في ضوء متغير المؤهل والذي شمل على مجموعتين فقط هما البكالوريوس (83 معلم)، والماجستير (11 معلم). والجدول التالي رقم (5) يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول (5): اختبار ت للفرق في متوسط تطبيق الممارسات في ضوء متغير المؤهل الدراسي.

المؤهل	ن	تطبيق الممارسات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات			
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	الدلالة
البكالوريوس	83	2,860	0,304	6.586	0,012	13,250	25,632	0,000
الماجستير	11	3,566	0.138					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى تطبيق المعلمين لممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير لصالح الحاصلين على درجة الماجستير (ت= 13,250، مستوى الدلالة= 0,000). حيث كان متوسط تطبيق الممارسات للمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يساوي 3,566 وهي درجة أقرب إلى التطبيق غالبا لمعظم الممارسات، بينما كان متوسط تطبيق الممارسات للمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس يساوي 2,860 وهي درجة أقرب إلى التطبيق أحياناً لمعظم الممارسات. وهي نتيجة تعزز أهمية تمكين المعلمين من التأهيل الإضافي من خلال الدراسات العليا.

وفيما يتعلق بالسؤال المرتبط بتحليل الفروق في مستوى تطبيق الممارسات في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الإبداع أو رعاية الموهوبين، فقد تعذر ذلك لعدم وجود إجابات متباينة في هذا المتغير، حيث نصت جميع الإجابات لجميع المشاركين في هذا الدراسة بعدم دراسة أي مقرر مرتبط بالموهبة أو الإبداع. وتُظهر النتائج الوصفية هنا في حد ذاتها مؤشر لمشكلة تتطلب المعالجة خاصة مع التأكيد المتزايد في أدبيات إعداد المعلم على أهمية أن يتاح على مستوى الدراسات الجامعية مقررات إعداد عام متعلقة بالموهبة والإبداع، بالإضافة إلى برامج التأهيل الخاص في مجال تدريس ورعاية الموهوبين.

كما تم دراسة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين وذلك بإجراء اختبار ت للعينات المستقلة لمجموعة المعلمين الذين سبق لها الالتحاق بدورات تدريبيه والمجموعة الذين لم يسبق لهم التدريب حول الإبداع أو رعاية الموهوبين. الجدول التالي رقم (6) يوضح نتائج اختبار ت في ضوء متغير التدريب.

جدول (6): اختبار ت للفرق في تطبيق الممارسات في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين.

التدريب المتعلق بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين	ن	تطبيق الممارسات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	الدلالة
نعم	25	3.141	0.417	4.257	0,042	2.935	34,931	0,006
لا	69	2.870	0.323					

ويظهر من النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق الممارسات لصالح مجموعة المعلمين الذين سبق لهم الانخراط بدورات تدريبية متعلقة بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين (ت= 2,935، مستوى الدلالة=0,006). حيث بلغ متوسط تطبيق الممارسات لمجموعة المعلمين الذيم لهم تدريب سابق 3.142 بينما كان متوسط التطبيق لمجموعة المعلمين بدون تدريب 2,870. ومن خلال هذه النتيجة تتأكد أهمية التدريب أثناء الخدمة حول تنمية الإبداع أو رعاية الموهوبين في تعزيز تطبيق الممارسات الفعال في تحفيز الإبداع للجميع والدعم الإضافي للموهوبين.

وفي ضوء النتائج المستعرضة يمكن استخلاص حرص المعلمين المشاركين في هذه الدراسة على الجانب النفسي في تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين بشكل أكبر من الممارسات التعليمية المباشرة لتنمية المهارات، حيث حصلت ممارسة واحدة فقط على مستوى تطبيق مرتفع بمتوسط 4,09 (82٪)، وانحراف معياري قدره (0,96) وهي «تأسيس جو نفسي صحي يشعر فيه الطلاب بالأمان والدعم في التعلم والتطور». في حيت شملت الممارسات الأقل تطبيقاً «تقديم منظم للخبرة وخرائط المفاهيم، تنفيذ أنشطة استكشافية، التحدث عن الإبداع وإسهامات المبدعين، بالإضافة إلى تفعيل نظام مجموعات العمل المتمايزة وأنشطة التعلم الحر». ويمكن تفسير ذلك بأنه دلالة على وعي المعلمين بأهمية الإبداع كمحور للتعلم الفعال، وحاجة الموهوبين للدعم. في حين كانت الممارسات التعليمية المباشرة في تحفيز الإبداع ودعم

الموهوبين التي تتطلب من المعلم إعداد مسبق ونظام مدرسي مناسب ذات تطبيق نادر، وقد يكون ذلك مؤشر محتمل لعدم جاهزية البيئة المدرسية أو نقص في التسهيلات اللازمة أو التأهيل المهني للمعلمين الذي مكنهم من التطبيق الفعال لهذه الممارسات في المدارس العامة.

وتتوافق نتائج هذه الجانب من الدراسة الحالية مع دراسات سابقة ذات صلة، حيث أكدت دراسة أرشامبلت وآخرون (Archambault, et al., 1993) على ان ممارسات المعلمين مع الموهوبين في المدارس الاعتيادية في أمريكا لم تكن بالمستوى المرضي مؤكدين على ضرورة التطوير المهني للمعلمين في مجال رعاية الموهوبين. كما ظهرت نتائج دراسة ديمترايدس (Dimitriades, 2012) في إنجلترا، مشابهة حيث شملت على وجود اهتمام بدعم الموهوبين على مستوى السياسات والبرامج ولكن احتياجات الموهوبين غير ملباه في كثير من المدارس العامة مضمنين خبرة المعلمين في تعليم الموهوبين والظروف المدرسية كعوامل محتملة لتدني مستوى الممارسات الداعمة للموهوبين. كما توافقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة المطبقة في دول عربية أخرى منها دراسة الزغبي، هواملة، والشديقات (2009) والتي خلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها تقبل المعلمين للإبداع ولكن الممارسات الصفية لتنميته لم تتجاوز المستوى المتوسط، ودراسة القطامي، الصوص، والرزق (2018) التي أظهرت أيضا درجة متوسطة استخدام المعلمين لممارسات تعليم التفكير الإبداعي للموهوبين. وعليه تتأكد الحاجة لدراسات مستقبلية للتعرف على العوامل المطلوبة لضمان تطبيق واسع لممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين بشكل منتظم ثابت.

الخلاصة والتوصيات:

جاءت فكرة هذه الدراسة انطلاقا من أهمية تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في المدارس العامة، ولما شعر به الباحث من عدم وضوح لدى بعض المعلمين في هذا الجانب. حيث تمثل الهدف الرئيسي لهذا الدراسة في التحقق الفعلي من مدى تطبيق المعلمين للممارسات المُوصى بها لتحفيز الإبداع ودعم الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. وقد كانت اهم النتائج الوصفية أن جميع المشاركين في هذه الدراسة لم يدرسوا ضمن برامج الإعداد قبل الخدمة أي مقررات حول الموهبة أو الإبداع، بالإضافة إلى تدني نسبة الحاصلين على التدريب المهني أثناء الخدمة في هذا المجال. وفيما يتعلق بممارسات المعلمين في تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين فقد أظهرت النتائج مستوى متوسط في تطبيق هذه الممارسات مع فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من يحمل مؤهل دراسي أعلى، وفروق ذات دلالة إحصائية أيضا لصالح

من سبق لهم التدريب حول تنمية الإبداع أو رعاية الموهوبين. وفي ضوء ذلك يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- مراجعة وتطوير خطط برامج إعداد المعلم لتشمل مقررات أساسية عن الموهبة والإبداع لتعزيز كفايتهم في تحفيز الإبداع لجميع الطلاب وتوفير فرص الدعم الإضافية للموهوبين.

- تصميم برامج دراسات عليا متخصصة في تدريس ورعاية الموهوبين وطرحها على مستوى واسع لتأهيل المعلمين للتعامل الفعال مع الموهوبين.

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على عوامل عدم تحقيق المعلمين لمستوى مرتفع في تطبيق ممارسات تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين.

- مراجعة السياسات وتطوير النظام التعليمي في المدارس العامة ليتوافق مع اتجاهات تحفيز الإبداع لجميع الطلاب في ضوء مفهومه الواسع وتحقيق الدعم الفعال للموهوبين من مراحل تعليمية مبكرة في الصفوف الدراسية الاعتيادية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

جروان، فتحي (2002). *الموهبة والإبداع*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2015). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان، الأردن: دار الفكر.

الجغيمان، عبدالله (2018). *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. الرياض، السعودية: العبيكان للنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبدالله؛ والمعاجيني، أسامة (2013). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء جودة البرامج الاثرائية. *مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية*، 14(1)، 217 – 245.

الزعبي، إبراهيم؛ والهواملة، ماهر؛ والشديفات، صادق (2009). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، 65 –92.

زيتون، حسن (2008). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

سعادة، جودت (2003). *تدريس مهارات التفكير مع الأمثلة التطبيقية*. عمان، الأردن: دار الشروق.

الشريف، منال عمار (2015). *برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة

العساف، صالح محمد (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض، السعودية: العبيكان.

الفريحات، عمار (2012). مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في محافظة علجون بالأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. 31 (1)، 78-113.

القريطي، عبد المطلب (2005) *الموهوبون والمتفوقون: سماتهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

قطامي، نايفة (2010). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين*. عمان، الأردن: دار الفكر.

قطامي، نايفة؛ والصوص، سماح؛ ورزق، عبدالله (2018). درجة استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في تعليم الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 13 (1).

قطامي، يوسف (2015). *الموهبة والتفوق*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.

القمش، مصطفى (2013). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، 40 (1)، 445- 463.

مقدم، عبدالحفيظ سعيد (2015). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. الرياض، السعودية: دار النشر الدولي.

ودعاني، ماجد (2018). فاعلية برنامج تدريبي لإدراك أبعاد الموهبة في تحسين اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم والرعاية الخاصة بالموهوبين. *مجلة التربية*، 29(116)، 535-550. مصر، بنها: جامعة بنها.

الموقع الالكتروني لرؤية المملكة العربية السعودية 2030:

https://vision2030.gov.sa/

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Aljughaiman, A., & Mowrer-Renolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34. doi: 10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x.

Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Zhang, C., & Emmons, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut.

Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355–429. doi:10.3200/MONO.132.4.355-430.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. doi: org/10.1037/1931-3896.1.2.73.

Brighton, C., Moon, T., Jarvis, J., & Hockett, J. (2007). *Primary grade teachers' conceptions of giftedness and talent: A case-based investigation.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. Retrieved from http://eric.ed.gov.

Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. Strenberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cattel, R. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. doi: 10.1037/h0046743.

Cheung, R. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43-51. Retrieved from: http://www.earlychildhoodaustralia.org.au.

Davis, G. (2004). *Creativity is for ever.* Dubuqe, IA: Kandall Hunt Publishing Company.

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented.* Boston, MA: Pearson Education.

Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A review of practice. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 59–76. doi: 10.1177/0016986211433200.

Drain, J. (2008). *Teachers' attitudes and practices toward*

Education and Talent Development, University of Connecticut. Retrieved from: http://www.gifted.uconn.edu.

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260. doi: 1955-05283-001.

Stanley, J. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 36-42. doi: 10.1177/001698629103500105.

Sternberg, R. (2003). *WICS: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized.* Cmabridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence.* New York, NY: Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313-322. doi: 10.1007/BF02213376.

Wadaani, M. R. (2015a). *Teachers attitudes and features of support related to teaching for creativity and mathematical talent development in the United States.* Lwarence, Kansas, USA: University of Kansas, Published Doctoral Dissertation.

Wadaani, M. R. (2015b). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, 6, 669-679. doi: 10.4236/ce.2015.67067.

Wadaani, M. R., Seidl, M., Mends, D., Lagat, A., Edgar, K., Degnan, K.,... Kunnen, E. (2016). *Education and human development.* New York, NY: Magnum Publishing LLC.

Wadaani, M. R. (2019). A proposed model for understanding and supporting creativity and mathematical talent development. *Universal Journal of Educational Research* 7 (9) 1917 - 1925. doi: 10.13189/ujer.2019.070910.

❊ ❊ ❊

differentiating for gifted learners in K-5 general education classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 33087106).

Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95(1), 29-51.

Freiman, V. (2010). *Identification and fostering of mathematically Gifted children: Challenging situations approach at the elementary school.* Saarbrucken, Germany: Lap Lambert Academic Publishing.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York, NY: Basic Books.

Guilford, J. (1956). The Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267- 293.

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221.

Jung, J. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247–258. doi: 10.1177/0016986214547636.

Kaufman, J., Plucker, J., & Russell, C. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(60), 60-73. doi: 10.1177/0734282911428196.

Marland, S. (1971). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.* Washington, DC: The U.S. Office of Education, Department of Health, Education and Welfare. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. doi: 10.1037/h0054346.

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being.* New York, NY: Harper.

McCoach, D., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes twoard the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 246-254. doi: 10.1177/0016986207302719.

National Association of Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm.* Washington, DC: NAGC. Retrieved from http://www.nagc.org.

Renzulli, J. (2005). *The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity.* Storrs, CT: The Naeg Center of Gifted

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (13)، ص ص 79 - 113، الرياض (2020م/ 1441هـ)

دَعْم المُعلمات للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المرحلة الابتدائية

أ. نوف فاضل الثبيتي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية تقديم المعلمات للدَّعْم الضروري للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والتعرّف على العوامل التي تُعزِّز، أو تعوق عملية تقديم دعم المعلمات لهن، في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة باستخدام منهجية النظرية المجذرة عبر بناء أداتَي الدراسة، وهما: مقابلة تتكون من صورتين (الأولى مقدمة لمعلمات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والثانية مقدمة لمعلمات التعليم العام)، واستمارة ملاحظة لملاحظة كيفية تقديم الدَّعْم للتلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصل العادي وغرفة الدعم. وقد اشتملت الدراسة على (13) مشارِكة (أربع من معلمات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وتسع من معلمات التعليم العام). وتوصلت الدراسة إلى أن الدَّعْم المُقدَّم للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة يتم بصورة غير مُمنْهجة ووفقاً لاجتهادات المعلمات الشخصية، كما أنه يُعد عملية متداخلة وتخضع لعدة عوامل داخلية وخارجية، تمثلت العوامل الداخلية في: (أ) نقص المعرفة والتدريب، الذي أشارت إليه أغلبية معلمات التعليم العام وبعض معلمات التربية الخاصة. (ب) تفضيل كثير من المعلمات الدمجَ الجزئي لحالات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة. بينما تمثلت العوامل الخارجية في: (أ) ضعف تواصل الأُسر وتعاونها. (ب) الأعباء والضغوطات. (ج) المُعوِّقات الإدارية التي أظهرتها الدراسة الحالية والمتمثلة في: حداثة تطبيق برنامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام، عدم ملائمة المناهج الدراسية لمستوى تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، دور قائدة المدرسة في تقبُّل ودعم التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وانعكاس ذلك على المعلمات.

الكلمات المفتاحية: النظرية المجذرة، الدَّعْم التعليمي، اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، المعلمات.

Teachers' Support for Students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Primary School Classes

Mrs. Nouf Fadel Al-Thubaiti[1]

Abstract: This study aims at exploring how teachers provide the necessary support to students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and to identify the factors that reinforce and impede the provision of teacher support to them in public primary schools. In order to achieve the study's goals, the researcher used the methodology of grounded theory, through the study tools, namely: an interview with (the first interviews are hold with the teachers of ADHD students, and the second interviews are hold with general education teachers) and assessment form to observe how female students with ADHD are provided with support in the regular classroom and support room. The study includes (13) participants (4 ADHD teachers, 9 general education teachers). The study found that support for students with ADHD is a complex process and subjected to several internal and external factors. Internal factors were: (a) lack of knowledge and training, referred to by the majority of general education teachers and some special education teachers. (B) Many teachers favor the partial inclusion of ADHD cases. (C) personal effort in supporting ADHD students raised from religion and human compassion. While external factors were: (a) poor family continuity and cooperation; (B) Burdens and pressures. (C) The administrative obstacles presented by the present study, namely: The ADHD program is recently applied in public education schools, The inadequacy of school curriculum for the students with ADHD, The role of the head teacher in accepting and supporting students with ADHD and the reflection of this on teachers.

Key words: Grounded theory, Educational Support, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Teachers.

---

(1) معيد في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف.

البريد الإلكتروني: E-mail: Althobaitinouf@gmail.com

(1) *Demonstrator in Department of Special Education at Al-Taef University.*

مقدمة الدراسة:

يُعدّ اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders) أحد أكثر الاضطرابات السلوكية النمائية شيوعاً بين الأطفال والمراهقين، حيث قدّر المعهد الوطني للصحة النفسية (National Institute of Mental Health) في الولايات المتحدة الأمريكية معدّل انتشار الاضطراب بين 3٪ إلى 7٪. فيما بينت دراسة أُجريت من قِبل مركز التحكم والوقاية من الأمراض (Centers for Disease Control and Prevention, 2013) أن ما يقارب من 9.7٪ من الأطفال والمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية تم تشخيصهم باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، كما قدَّر الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في النسخة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) المختصَر بـ(DSM-5) نسبة انتشار الاضطراب بحوالي5٪ بين الأطفال وحوالي 2,5٪ بين البالغين.

وفي المملكة العربية السعودية توصلت دراسة البطي وآخرين (Albatti et al., 2017) إلى أن نسبة انتشار اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مرحلة الطفولة تصل إلى قرابة 3.5٪ في مدينة الرياض في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

وفي ما يخص أعراض هذا الاضطراب فقد ورد في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية أن الأعراض الرئيسة لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة تتضمن خللاً في الانتباه، وفَرْط الحركة، والاندفاعية (American Psychiatric Association, 2013). ونتيجة لذلك يعاني التلاميذ ذوو تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة من مشكلات عديدة، تؤثر على الجانب السلوكي، والاجتماعي، والتعليمي، وتؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، وسوء العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم (Kaufman & Landrum, 2013). كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صُعُوبة في اتباع تعليمات المعلم، والاستمرار في إنجاز المهام، وتنفيذ مجموعة من الأعمال في وقت واحد (كوس وآخرون، 2006)، كما أشارت دراسة (DuPaul & Stoner, 2002) إلى عدد من سلوكيات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة تتمثل في السلوكيات التخريبية داخل الفصل الدراسي، وتصرفات غير لائقة توحي بعدم مسؤولية التلميذ، أو تحدي المعلمين كمقاطعة المعلم، أو النظر في أشياء ليس لها علاقة بالدرس، والقيام المتكرر من المقعد؛ فهم يفتقرون للتنظيم الذاتي، والقدرة على ضبط السلوك.

ونظراً لهذه المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة والصُعُوبات التي يواجهونها؛ فإن استخدام الطرق التقليدية أو العادية في تعليمهم قد

لا تكون كافية، وبالتالي من المهم جداً بناء بيئة صفّية دراسية داعمة لكل التلاميذ، وتحديداً التلاميذ الذين لديهم تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، تجعلهم يشعرون فيها بالأمان والانتماء والثقة (Piffner, 2011).

حيث إن البيئة التعليمية التي يتم فيها تعليم التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة تتميز بكون التلميذة تقضي معظم وقتها داخل الفصول العادية، بالإضافة إلى التحاق التلميذة ببرنامج اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة مما يستدعي توفير الدعم، فضلاً عن تعديلات تربوية تتم في الفصول العادية من قِبل معلمات التعليم العام من خلال مراعاة الفروق الفردية، وجوانب الاحتياج؛ وذلك لدعم التلميذات، والعمل بالتزامن مع برنامج التلميذة في برنامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة؛ لتحقيق التكامل التربوي، بما يضمن تجربة تعليمية ممتعة ومفيدة للتلاميذ بما فيهم التلاميذ الذين لديهم تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة (Kaufman & Landrum, 2013). فعملية دعم التلاميذ في فصول التعليم العام عملية ديناميكية تتطلب مشاركة المعلومات بين معلمي التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، وتتطلب الدَّعْم من أخصائيي الخدمات المساندة، والأسرة. وتحديداً، يعد العمل التعاوني والتشاركي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة محور العملية التعليمية، ودوره مهم جداً في تهيئة الفصل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

مشكلة الدراسة:

سبقت الإشارة إلى أن نسبة انتشار اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مرحلة الطفولة تصل إلى قرابة 3.5٪ في مدينة الرياض في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (Albatti et al., 2017). وهي نسبة لا يستهان بها إذ قد تحُول دون بلوغ العملية التعليمية أهدافها؛ حيث إن وجود تلميذة لديها اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصل معلمة التعليم العام يمثل تحدّياً للمعلمات (DuPaul & Stoner, 2002)، وإن «التحديات» التي تواجه التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام تعيق استمتاعهن بتجربة التعليم والتعلم (Bender, 1997). كما أن التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة تختلف احتياجاتهن في فصل التعليم العام عن التلميذات العاديات. وقد ذكر بيفنر (Piffner, 2011) أن مناخ الفصل الدراسي يمكن أن يكون داعماً، أو معوِّقاً لنجاح التلميذة. وجلّ الأدبيات تؤكد أنه من أجل نجاح التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام، فهن بحاجة إلى دعم سلوكي، وانفعالي، واجتماعي، وأكاديمي، وتدخّلات تعزِّز الانتباه، والسلوكيات الإيجابية، والنجاح الأكاديمي، والاجتماعي، وبناء علاقات

اجتماعية إيجابية، وتبني فنيات إدارة الصف الفعالة، وبناء تنظيم مادي للفصل يعزِّز عملية التعليم والتعلم (Bender, 1997; Stevens, 1997).

وتأسيساً على ما سبق، ومن خلال تحليل وضع التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية السعودية الحكومية، فإن مشكلة الدراسة تتمحور في التساؤلات الآتية: كيف تسير عملية تقديم الدَّعْم الأكاديمي، والسلوكي، والاجتماعي، والنفسي لهؤلاء التلميذات في فصول التعليم العام؟ وكيف تعمل المعلمات على تنظيم بيئة التعلم في الفصل الدراسي لتعزيز تعلّمهن؟ وما العوامل التي تساعد أو تعُوق عملية تقديم الدَّعْم الضروري الذي تحتاجه هؤلاء التلميذات؟

أسئلة الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بمعرفة طبيعة الدَّعْم المُقدَّم للتلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وآليات تقديم هذا الدعم، والعوامل المؤثرة فيه؛ لبناء بيئة صفية دراسية داعمة لتعلم التلميذات ممن لديهن تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وبناءً على ذلك تصاغ الأسئلة الرئيسة للدراسة على النحو التالي:

1- كيف تقوم معلمات التعليم ومعلمات التربية الخاصة بتقديم الدَّعْم (التدريسي، والسلوكي، والاجتماعي) للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية السعودية؟

2- ما العوامل التي تعزز عملية تقديم الدَّعْم المناسب للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية السعودية؟

3- ما العوامل التي تعوق عملية تقديم الدَّعْم المناسب للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية قيام المعلمات بتقديم الدَّعْم الضروري للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

1- معرفة طريقة ونوعية ما تقدّمه المعلمات من دعم تدريسي، وسلوكي، واجتماعي، ونفسي، للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام الحكومية.

2- التعرف على العوامل التي تعزز عملية تقديم الدَّعْم المناسب للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية.

3- التعرف على العوامل التي تعوق عملية تقديم

الدَّعْم المناسب للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- تبرز الأهمية النظرية للدراسة في ندرة استخدام منهجية النظرية المجذرة، حيث تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات - على حدِّ علم الباحثة - في التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

2- ندرة الدراسات المهتمة بفَهم كيفية تقديم الدَّعْم للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام.

3- تُقدم هذه الدراسة للمكتبات العربية معلومات حول تجربة معلمات التعليم العام، ومعلمات الاضطرابات السلوكية والانفعالية في التعامل مع التلميذات اللاتي لديهن تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والدعم والمساندة التي يقدمنها لهن.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

من خلال معرفة وفَهم الإستراتيجيات والممارسات الفاعلة في دعم التلميذات، وعوامل نجاحها، ومُعوِّقاتها، يمكن للتربويين توفير فصول دراسية داعمة للتلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط حركة، وتمكينهن من الاستفادة القصوى من برامج التعليم العام.

حدود الدراسة:

تمت الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على كيفية تقديم الدَّعْم للتلميذات اللاتي لديهن اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، والعوامل المؤثرة على الدَّعْم المُقدَّم لهن، بمدينة الرياض.

ثانياً: الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية التي تتضمن برامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بمدينة الرياض.

ثالثاً: الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

رابعاً: الحدود الانسانية: سوف تقتصر الدراسة على معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

الدعم (Support):

نشرت وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2006) قائمة بالإستراتيجيات والممارسات التي «تدعم» التلاميذ ذوي تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة في البيئة المدرسية، وهذه القائمة مصنفة إلى ثلاث فئات هي: الدَّعْم الأكاديمي، الدَّعْم السلوكي والاجتماعي، والموائمات الصفية (U.S قسم التعليم، 2006، ص4).

وتعرف الباحثة مصطلح الـدَّعْم إجرائيـاً في هـذه الدراسـة بأنـه: مجموعـة مـن الإجـراءات والمواءمـات، والإستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدة وتعزيز نجـاح التلميـذات ذوات تـشَتُّت الانتبـاه وفَـرْط الحركـة، مـن خلال زيادة قدرة التلميذة على الانتباه، وتعلم المهـارات الأكاديمية، والسلوكية، والعمل نحـو الإتقـان؛ ويُقـدم الدَّعْم لتلبية الاحتياجات الفرديـة للتلميـذات، والـذي سوف يقاس من خلال مقابلة المعلمات.

معلمة التعليم العام:

«هـو المعلـم المتخـصص في مجـال محـدد ويقـوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعـة مـن المـواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربيـة، المـواد الدينيـة» (الدليل التنظيمي لتربية الخاصة، 1437، ص7).

تعريـف الباحثـة إجرائيـا:هـي المعلمـة الغـير متخصـصة في مجـال التربيـة الخاصـة وتقـوم بتـدريس التلميذات عدد من المواد المختلفة في المدارس الحكومية.

اضـطراب تـشَتُّت الانتبـاه وفَـرْط الحركـة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder):

ورد في الدليل التشخيـصي والإحـصائي الخـامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) أن الاضطراب صُـنّف كأحد الاضطرابات ذات المنشأ العـصبي التـي تظهـر في مراحل الطفولـة (أقـل مـن 12 عامـاً)، والتـي تـؤثر في الجوانب الشخصية، والأكاديمية، والاجتماعية للأطفال، ويظهـر في صـورة ثلاثـة أنـماط، وهـي نقـص الانتبـاه (صُـعُوبة في الحفـاظ عـلى التركيـز)، والنـشاط الحركـي الزائد (الحركة في الوقـت غـير المناسـب)، والاندفاعيـة (اتخاذ إجراءات متسرعة تحدث في لحظـة بـدون تـدبر)، ويجب أن يظهر في موقفين مختلفين عـلى الأقـل (المنـزل، المدرسـة، العمـل) ولمـدة سـتة أشـهر عـلى الأقـل (APA, 2013, p23).

وتعرّفه الباحثة إجرائيـاً: بأنـه اضـطراب يظهـر في مرحلة الطفولة المبكرة في الغالب، ويمكن اكتـشافه مـن قِبل المعلمـين، ويـستمر حتـى مراحـل متقدمـة، ويـؤثر بـشكل أسـاسي عـلى جـانبين: فـرط الحركـة، وتـشتت الانتبـاه، ويـنعكس بـصورة مبـاشرة عـلى التحـصيل الدراسي والاندماج الاجتماعي، كما يـؤثر عـلى مـستوى الطالب بشكل عام.

برامج اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة:

هي الأماكن التي تُقدَّم فيه خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم اضـطراب تـشَتُّت الانتبـاه وفَـرْط الحركة في المكان التربوي والتعليمي المناسب، كما وردت في بنـود القبـول والأهليـة (الـدليل التنظيمـي للتربيـة الخاصة، 1437، ص15).

وتعرِّفها الباحثـة إجرائيـاً بأنهـا: الـبرامج الخاصـة باضـطراب تـشَتُّت الانتبـاه وفَـرْط الحركـة، المُلحقـة في بعض مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيـة، والتـي

تشمل مجموعة من الخبرات، والأنشطة، والتسهيلات التربوية والتعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

- **اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة: المفهوم، والخصائص.**

يعرَّف اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة من خلال سلوكياته الرئيسة المتمثلة في كل من: الخلل في الانتباه، وفَرْط الحركة، والاندفاعية (ويبر، بلوتس، 2008/ 2015). وهذه الأبعاد السلوكية - بشكل عام - تحدث عبر سياقات، وهي ملاحظة بشكل أوضح عندما يُطلب من الطفل البقاء في مقعده والانتباه، وهذا ما هو متوقع من التلميذ في قاعة الدرس. ويصف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة أن السلوكيات المذكورة أعلاه سمات رئيسة عند القيام بتشخيص اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة. ولذلك، تمحورت معايير تشخيص الاضطراب حول البُعدين الرئيسين؛ كما ذكر الدليل التشخيصي والإحصائي أنه يتوجب وجود ستة سلوكيات للخلل في الانتباه، أو ستة سلوكيات لفرْط الحركة/ الاندفاعية لدى الطفل وخمسة سلوكيات للمراهقين بحيث تستمر لفترة زمنية – على الأقل ستة أشهر – وبدرجة غير تكيفية:

أ- خلل في الانتباه (Inattention): أي أن التلميذ غالباً ما يفشل في إعطاء انتباه عميق للتفاصيل أو عدم الانتباه للمثيرات المناسبة، ومن أهم أعراض قصور الانتباه:

1- غالباً ما يرتكب أخطاء بلا مبالاة في الواجب المدرسي، أو العمل، أو أي أنشطة أخرى تدل على الإهمال.

2- كما يغلب عليه الصُعُوبة في مداومة الانتباه في المهام، أو أنشطة اللعب لمدة طويلة.

3- أيضاً يظهر عليه عدم المبالاة للاستماع والإنصات عندما يوجَّه إليه الكلام مباشرة.

4- لا يواصل غالباً اتّباع التعليمات ولا يتابع شرح المعلم.

5- كما يواجه صُعُوبة في تنظيم المهام والأنشطة.

6- ويتجنب الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً، أو التي يكرهها، أو لا يرغب فيها (مثل: العمل المدرسي، أو الواجب المنزلي).

7- أيضاً يظهر عليه كثرة النسيان للأنشطة اليومية.

8- غالبا ما يفقد الأشياء الضرورية للمهام أو الأنشطة.

ب- فرط الحركة (Hyperactivity): ويعني أن يقوم الطفل بنشاط حركي مفرِط لا يتفق مع مستوى نموه، وتظهر أعراض هذا الاضطراب على النحو التالي:

1- كأنْ يحرِّك التلميذ يديه، أو قدميه، أو يتلوى أثناء جلوسه.

2- غالبا ما يكون كثير الحركة لفترة طويلة.

3- يواجه التلميذ صُعُوبة البقاء في مقعده، ويجري، أو يقفز بشكل زائد.

4- صُعُوبة مشاركة التلميذ في النشاطات الترويحية بهدوء.

5- غالباً ما يتحدث التلميذ بشكل مفرِط.

6- يتسرّع التلميذ في الإجابة قبل أن يكتمل السؤال.

7- يجد التلميذ صُعُوبة في انتظار دوره.

8- غالباً ما يقاطع التلميذ الآخرين، أو يتطفل عليهم.

ومن الواضح أن هذه السلوكيات يجب أن يُنظر إليها في سياقٍ نمائي؛ وهذا يعني أنه لكي يشخّص أي طفل باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد، يجب أن تظهر هذه السلوكيات بمعدلات أعلى مما هو مناسب، أو معتاد في عُمْر الطفل، ويجب أن تظهر بعض الأعراض على الأقل قبل عمْر الثانية عشرة، علاوة على ذلك، لا بد أن تستمر الأعراض لدرجة تعوق معها أداء الطفل بشكل كبير، وعلى الأقل في سياقَين مختلفين، مثل: المنزل، والمدرسة (ويبر، بلوتس، 2008/ 2015).

- **احتياجات التلاميذ الذين لديهم تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة في البيئة المدرسية.**

إن التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل عام يواجهون مشكلات مدرسية نتيجة ما يعانونه من صُعُوبات أثناء قيامهم بالمهام والواجبات المدرسية مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي في المدرسة (جودة، 2014)، ومما لا شك فيه أن التلميذ كثير الحركة وقليل الانتباه يجعل مهمة المعلمين صعبة للغاية (سليمان، 2014)، ليقف المعلمون والمرشدون (غير المدربين) عاجزين أمام هذا الاضطراب(الرويتع، 2002)، وتُعد المشكلات السلوكية من أكثر القضايا التي تشغل تفكير التربويين؛ حيث إن قلة انتباه التلاميذ والانشغال بالتخريب مزعجٌ داخل الفصل الدراسي ويتسبب في هدر الكثير من وقت الحصة، كما يؤدي إلى انشغال المعلم في كبح الفوضى مما يؤثر على سير العملية التربوية (بركات، 2008)، لذا ينصب الاهتمام على الظروف الخارجية المصاحبة للسلوك، وبالاستناد على هذا المبدأ يستطيع المعلمون تحديد الإستراتيجيات الفعالة لإدارة وعلاج عدد كبير من الاضطرابات، والمشكلات السلوكية والتعليمية (روزنبرخ، يلسون، ماهيدي، وسنديلار، 2004/ 2008).

يحتاج التلاميذ ذوو اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة دائما إلى أحد أشكال الدَّعْم الواضح أكثر من

أقرانهم العاديين ويقل الاحتياج للدعم تدريجياً مع مرور الوقت (سليمان، 2014)، وهذا يحتِّم على المعلم فهم البيئات التربوية المناسبة والوعي بالجوانب المعرفية والجسمية والاجتماعية للتلميذ، ومعرفة المناهج الدراسية وما هو متوقع من التلاميذ بناء على مستوياتهم الصفِّيّة والعمرية (برادلي، وسيرز، وسوتلك، 1996/ 2011)، كما يحتاج التلاميذ ذوو اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة إلى رعاية داخل الفصل العادي مع أقرانهم العاديين؛ وذلك للتغلب على اندفاعيّتهم وانخفاض مستوى الإنصات وسرعة تشَتُّت انتباههم، من خلال قدرة المعلم على السيطرة على السلوكيات المشكلة داخل غُرْفة الصف (أحمد وبدر، 2011)، ويجب أن يحرص المعلم على أن يتفاعلوا مع التلاميذ المشخصين بالاضطراب تفاعلاً إيجابياً وداعماً للسلوكيات المرغوبة، من خلال تصميم قواعد وأنظمة صفِّيّة لتدارك حدوث السلوكيات الخاطئة (الزارع، 2007)، لذا فإن المعلم الكفء هو القادر على التعامل مع معظم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية داخل الفصل مع التركيز على حاجات التلميذ السلوكية، والأكاديمية (الخطيب، 2008).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: معرفة معلمي التعليم العام وتصوراتهم نحو اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

أشارت دراسة سبانجلر، وسلات (Spangler, Slate, 2012) من خلال إجراء مقابلات على خمسة معلمين للمرحلة الابتدائية ممن لديهم خبرة تتراوح بين (10–31) سنة، أشارت إلى عدم وجود تدريب مقدم للمعلمين عن كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، وامتازت تصورات المعلمين بالتعاطف مع هذه الفئة، وأكدت على أهمية الدور الذي يلعبه المعلمون في مساعدة التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة من خلال التدخلات المقدمة على مستوى الفصل والتي تؤثر على الأداء الأكاديمي لديهم، حيث تم تقديم التدخلات المفيدة لجميع التلاميذ في الفصل كبديل للتدخلات المحددة.

توصلت دراسة عبيد، بيرسون، كلارك، وتشامبرس (Abed, Pearson, Clarke, & Chambers, 2014) المطبقة في المملكة العربية السعودية على (54) من معلمي صُعُوبات التعلم (26 معلمة، 28 معلماً)، ومقابلة (8) مشاركين، وجود مفاهيم خاطئة من قِبل المعلمين حول اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، كما أكدت الدراسة على أهمية التطوير المهني للمعلمين، ودوره في رفع مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب

وظهر أيضا في دراسة يوسف، هاتشينسون، ويوسف (Youssef, Hutchinson, & Youssef, 2015) والمطبقة على عينة مكونة من (277) معلماً، أظهرت أن درجة معرفة المعلمين الكلية باضطراب تشَتُّت الانتباه

وفَرْط الحركة منخفضة، وأنَّ الدراسات العليا والتدريب أثناء الخدمة تحسِّن المعرفة بشكل كبير، كما أنها تزيد من ثقة المعلمين في قدراتهم على إدارة تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة والإدارة العامة للفصل، كما أظهرت أن مواقف المعلمين تجاه تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بشكل عام كانت إيجابية بالرغم من أنَّ المعلمين يرون أنَّه يجب تدريس تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة على يد معلمين متخصصين، وتشير أيضا إلى وجوب تدريب المعلمين وبالتحديد في مجال كشف وإدارة تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

كشفت دراسة موابا (Mwaba, 2015) من خلال استخدام المنهج الوصفي، على 200 معلم (178 معلمة، و22 معلماً) من المرحلة الابتدائية. أن نصف المشاركين لديهم دراية بأعراض اضطراب تشَتُّت الانتباه وفرط الحركة، كما أيّد المعلمون استخدام التدخلات السلوكية في تعاملهم مع ذوي اضطراب النشاط الزائد وتشَتُّت الانتباه.

فقد أشارت دراسة لورنس، استراد، وميكورميك (Lawrence, Estrada, & McCormick 2017) **من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة مع (14) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية والمتوسطة في ولاية كارولينا. إلى أنَّ المعلمين المشاركين في الدراسة حصلوا على المعلومات المتعلقة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، من خلال عملهم أو تفاعلهم مع بعضهم البعض بدلاً من تلقيه ضمن التعليم الرسمي، وأن المعلمين يشعرون بالذنب والقلق أثناء النقاش حول احتياجات التلاميذ وقيود نظام المدارس وقضايا الأسرة.**

المحور الثاني: الإستراتيجيات والممارسات المستخدمة لدعم التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

توصلت دراسة لاندوليف (Landolfi, 2014) من خلال إجراء مقابلات فردية مفتوحة مع معلمتين، لكل منهما حالة وحداة على الأقل مُشخَّصة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصل تعليم عام، كما حصلتا على تدريب غير رسمي ومتقطع حول كيفية دعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم فئة تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة؛ توصلت إلى أن هناك إستراتيجيات فعالة يمكن استخدامها لبناء مجتمعات شاملة في فصول التعليم العام للتلاميذ ذوي الاضطراب منها: التواصل مع أولياء الأمور والدعم الأكاديمي مثل: التعزيز الإيجابي والجداول المرئية والعمل الجماعي التعاوني، كما أشارت إلى استثمار المشاركين في ايجاد طرق لدعم التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصل الدراسي وإظهار ما هو ممكن عندما يكون لدى المعلمين فهم وتدريب حول كيفية دعم الاحتياجات المتنوعة لطلابهم والالتزام بالقيام بها

توصلت دراسة جالانت، مارتين، مسجونل، وسوركوم (Gallant, Martin, Mc Gonnell, & Corkum, 2015) والمطبقة على (113) معلماً ومعلمة من ست مدارس ابتدائية (99 من الإناث و13 من الذكور) إلى ارتباط معرفة المعلمين لاضطراب النشاط الزائد وتشَتُّت الانتباه باستخدامهم التدخلات السلوكية والتعليمية وإدارة الصف، كما أظهرت أن معرفة المعلمين بالأعراض والتشخيص كانت متوسطة، بينما كانت قليلة حول العلاجات القائمة على الأدلة

وجدت دراسة كيرن، امود، سيابي، وفورستر (Kern, Amod, Seabi & Vorster, 2015) التي استخدمت بحثاً مختلطاً طبق في 15 مدرسة ابتدائية (8 خاصة و7 حكومية)، وشملت العينة 130 معلماً ممن يتعاملون مع التلاميذ تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات؛ ظهور الأعراض واضحة في هذه الفترة العمرية، وأن فهم المعلمين لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة يقتصر على السلوكيات التي يظهرها التلاميذ المُشخَّصون بالاضطراب، كما ظهر أنَّ العلاج الدوائي هو الأسلوب المفضل للتدخل من وجهة نظر المعلمين بالرغم من وعيهم بأساليب التدخل البديلة، وأشارت أيضا إلى أنَّه لا يوجد إستراتيجية أو أسلوب تدخل واحد يعتمد علية المعلمون بل يتبعون عدداً من الإستراتيجيات مثل: تجزئة المهام وتقديم المكافآت.

ووجدت دراسة مور، روسل، ارنيل، وفورد (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017) التي انتهجت البحث النوعي ومن خلال مقابلات فردية ومجموعات التركيز. على (43) ممارساً تعليمياً من تسع مدارس ابتدائية وثانوية وبديلة، إلى أن العوامل مثل: المواقف تجاه اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والعلاقات التي يمر بها الطلاب المضطربون والعلاجات الأخرى التي يتم تسليمها، تحتاج إلى النظر بعناية قبل وضع الإستراتيجيات في الفصول الدراسية، كما تدعم نتائج الدراسة الحاجة إلى مزيد من العمل بشأن تنفيذ التدخلات المدرسية القائمة على الأدلة من أجل اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

المحور الثالث: مُعوِّقات ومعززات تقديم الدَّعْم للتلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

كشفت نتائج دراسة ماكلسكي، ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2002) التي استخدمت مقابلات شبه منظمة مع عدد من المعلمين في ست مدارس ابتدائية، أن التغييرات الأساسية في الإعداد المدرسي كانت بسبب تطوير البرامج المدرسية الشاملة؛ حيث ذكر المشاركون أنه على خلاف البرامج الإضافية التي استُخدمت في الماضي في محاولة لتنفيذ برامج التعميم، أثرت هذه التغييرات على الأنشطة المهنية اليومية والمتغيرة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقات

بالإضافة إلى معلمي الصفوف في التعليم العام. وتتعلق هذه التغييرات بمتطلبات المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وطرق التصنيف والتوقعات ذات الصلة بأداء الطلاب وأنماط تجميع الفصول الدراسية، كما رفض المعلمون في هذه المدارس بشكل فعال فكرة أنه يجب تكرار التعليم الخاص في فصل التعليم العام بل فضّل المعلمون المشاركون بوضوح التعديلات «الروتينية»، وظهر أن المعلمين هم حجر الزاوية في تطوير البرامج المدرسية الشاملة الذين يتعاملون مع معلمين آخرين ويتعلمون منهم، وأن المعلمين شعروا أن التغييرات المنهجية والتعليمية أصبحت ممكنة بفضل العلاقات التعاونية التي تم تطويرها، وكذلك عمل المعلمون معاً على تحديد الأساليب التي يمكن استخدامها لتلبية احتياجات جميع الطلاب على أفضل وجه.

وفي دراسة بايس، وكروكت (Bays & Crockett, 2007) التي استخدمت منهجية النظرية المجذرة وإجراء ملاحظات ومقابلات مع تسع مدارس ابتدائية في ثلاث مقاطعات مدرسية بحيث أن لكل منها سمات مشتركة مثل: الموقع الريفي والتركيبة العرقية وعدد الملتحقين بالمدرسة، والهياكل الإدارية صغيرة، كما أنَّه لا يوجد مساعدو مدراء في المرحلة الابتدائية.. حيث شارك في المقابلات (38) مشاركاً (24 معلماً، وتسعة مدراء، وثلاثة مدراء تربية خاصة، وأحد منسقي التعليم في المنطقة، وأخصائي نفسي). وأشارت النتائج إلى تعاون مدير المدرسة مع مدير التربية الخاصة، والوثوق بالمعلمين كخبراء في مجال التعليم، كما أنَّ المدراء هم قادة التعليم المكلفين في مدارسهم، ومن ضمن الأولويات تحقيق التوازن بين المهام الإدارية والإشراف لضمان الجودة التعليمية إلا أنَّ تفاعلهم مع المعلمين حول تحسين التعليم كان في أدنى مستوى.

وجدت دراسة أجراها كيندال، واجنر، وروان (Kendall, Wagner & Ruane, 2011) من خلال استخدام المنهج الكيفي الظواهيري على أربعة مشاركين من مدرسة خاصة بحيث يكون لدى كل مشارك حالة واحدة على الأقل مُشخَّصة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة أن وجود تلاميذ مُشخَّصين باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصل يشكل تحديا للمعلمين، وأن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعرفة فيما يتعلق بالتدخلات العملية في الفصول الدراسية. وأظهر جميع المشاركين خبرة في إدارة الفصول الدراسية إلا أنهم واجهوا صُعُوبة في الانضباط والتخطيط للدرس، وأشار المعلمون إلى أهمية استخدام العلاج الدوائي ودوره في تحسين المستوى الأكاديمي.

السياق أشارت نتائج دراسة مارتنيسن، تانكو، وشابان (Martinussen, Tannock & Chaban, 2011) التي شملت 76 معلماً، (42 معلم تعليم عام، منهم

31 معلماً للابتدائية، وثلاثة معلمين للمرحلة المتوسطة، وتسعة معلمين للثانوية)، (34 معلمَ تعليم خاص، منهم سبعة معلمين للابتدائية، و13 معلماً للمرحلة المتوسطة، ومعلمان للثانوية)، أشارت إلى ضرورة تلقي المعلمين (من العام، أو الخاص) تدريباً أثناء الخدمة؛ لتعزيز استخدامهم لآليات إدارة السلوك، كما أكدت الدراسة على أن الخبرة التدريسية ليس لها علاقة بطرق التعامل مع الطلاب ذوي تشَتُّت الانتباه وفرط الحركة، وأشارت النتائج إلى أن غالبية معلمي التعليم العام؛ ونحو نصف معلمي التربية الخاصة أفادوا بعدم وجود تدريب أو وجود تدريب قصير أثناء الخدمة في اضطراب فرط الحركة تشَتُّت الانتباه. وأظهر المعلمون الذين تلقوا تدريبات متوسطة إلى واسعة النطاق في مجال اضطراب تشَتُّت الانتباه وفرط الحركة استخداماً أكبر للنُهج المُوصَى بها مقارنة بالمعلمين الذين لا يتلقون تدريباً يذكر أو لا يتلقون تدريباً

وتوصلت دراسة (Alkahtani, 2013) من خلال استخدام المنهج الكمي- الوصفي، وتطبيق مقياس على عينة بلغت (429) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بصورة عشوائية في المنطقة الوسطى، إلى أن معرفة المعلمين لم تكن كافية وارتبطت بشكل إيجابي بخبراتهم السابقة والتدريب الذي تلقوه، كما أن هناك ارتباطاً بين مستوى معرفتهم وثقتهم في تدريس ذوي اضطراب النشاط الزائد وتشَتُّت الانتباه.

وتوصلت دراسة أندرسون وشانلي (Anderson & Shanley, 2017) من خلال المنهج الكمّي المسحي، وتطبيق استبيان مُعد من نسختين: الأولى للمعلمين ما قبل الخدمة الذين وصل عددهم إلى (327) معلماً قبل الخدمة (طالباً)، كان (59) منهم من الذكور، و(268) من الإناث، والثاني للمعلمين أثناء الخدمة الذين وصل عددهم إلى (127) معلماً، (35 منهم) من الذكور و(92) من الإناث، إلى أن المواقف العامة للمعلمين كانت إيجابية بشكل معتدل، إلا أنَّ هناك مواقف متناقضة حول تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وهو شائع لدى المعلمين ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، كما أشارت الدراسة إلى أنَّ المواقف لديها القدرة على التأثير في تعلم الأطفال وصلاحهم وضغوط المعلمين وإرهاقهم، وأشارت أيضاً إلى أنَّ المشاركين الذين يعرفون الكثير عن اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة اتبعوا مواقف إيجابية بشأن تعليم التلاميذ، كما أظهرت الدراسة أنَّ هناك تعاطفاً كبيراً حول تعليم التلاميذ المضطربين. وتنصح الدراسة بالوعي والتعليم والدعم لمنع إنهاك وإجهاد المعلم وكذلك لتعزيز أفضل النتائج للأطفال ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

كما أشارت دراسة كامبوس، الفيس، مارتينز،

وفـاريرا (Campos, Alves, Martins & Ferreira, 2017) التي استخدمت المنهج الكمي الوصفي التحليلي، على عينة من(117) معلماً أساسياً من مجموعة متنوعة من المدارس (معظمهم لديهم تدريب داخلي، وعدد المعلمين الذين لديهم نوع من التخصص في هذا المجال منخفض جدا). أن ممارسات المعلمين ترتفع مع التدريب ولذا من المهم استمرار التدريب طوال الحياة المهنية لتحسين التدخل في المدرسة ومساعدة التلاميذ المضطربين، وأشارت الدراسة إلى أن هناك نقصاً في معرفة التدخلات المناسبة للتخفيف من الأعراض، كما بينت الدراسة أنَّ هناك حاجة ملحّة لتدريب المعلمين حتى يتمكنوا من تقديم التدخلات بطرق متّسقة ومسؤولة لتلبية احتياجات تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي ناقشت تصورات معلمي التعليم العام حول اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، يتضح اهتمام مختلف الدول بالمعلم وتسليط الضوء عليه إيماناً بدوره المهم والجوهري في تحسين مستوى التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية، كما اتضح أنه هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي درست تصورات المعلمين تجاه اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بصورة كيفية، وعلى العكس من ذلك ما وجدته الباحثة في الدراسات العربية؛ إذ أن معظمها درست ذلك بصورة كمية.

وبعد عرض الدراسات السابقة تبين للباحثة ما يلي:

اهتمت دراستي (Youssef , Hutchinson, Youssef, 2015; Mwaba, 2015; Alkahtani, 2013) بقياس معرفة معلمي التعليم العام لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، باستخدام المنهج الوصفي، بهدف الكشف عن مستوى معرفة معلمي التعليم العام لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وعلاقتها بعدد من العوامل، وتوصلت الدراسات إلى تباينٍ مستوى المعرفة، في حين أشارت عدد من الدراسات إلى انخفاض مستوى معرفة المعلمين للاضطراب، في حين درست كلٌ من الدراسات: (Spangler, Slate, 2012; Abed, Lawrence, Pearson, Clarke, & Chambers, 2014; Estrada, & McCormick 2017) معرفة معلمي التعليم العام لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة باستخدام المناهج الكيفية، وأظهرت النتائج ارتباط معرفة المعلمين لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بالتدريب المُقدَّم للمعلمين أثناء أو قبل الخدمة، وأشارت إلى أنَّ التدرب يشكل عاملاً مهماً في رفع مستوى المعرفة للاضطراب، وتتفق الدراسةُ الحالية مع الدراساتِ سابقة الذكرِ في النتيجة وفي المنهجية المستخدمة، كما أظهرت الدراسات

المشاعر التي يمر بها المعلمون أثناء تعاملهم مع التلاميذ المُشخَّصين باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

وأوضحت الدراسة (Landolfi, 2014) التي استخدمت المنهجية الكيفية لمعرفة الإستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، أنه يوجد ارتباط بين مستوى معرفة المعلمين لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة واستخدام التدخلات السلوكية وإدارة البيئة الصفية، وأكدت دراسة (Gallant, Martin, Mc Gonnell, Corkum, 2015) على أنه يوجد ارتباط بين مستوى معرفة المعلمين لاضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة واستخدام التدخلات السلوكية والتعليمية وإدارة الصف، إلا أنَّ الدراسة اتبعت المنهجية الكمية لمعرفة العلاقة بين معرفة معلمي التعليم العام للاضطراب والممارسات المتبعة من قِبل المعلمين في الفصول الدراسية، وناقشت دراستي (Martinussen, Tannock & Chaban, 2011; Campos, Alves, Martins, Ferreira, 2017) دور التدريب المُقدَّم للمعلمين في زيادة استخدامهم لتقنيات تغيير السلوك والدعم المُقدَّم للتلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وتتفق نتيجة هذه الدرَاستينِ مع ما توصلتْ اليه الدراسة الحالية، إلا أن الدراسةَ الحالية تختلف معها في المنهجية، حيث اتبعتْ الدراسة الحالية المنهج الكيفيِ.

وتوصلت الدراستين: (Kern, Amod, Seabi, Vorster, 2015; Moore, Russell, Arnell, & Ford, 2017) إلى أن الإستراتيجيات المتبعة من قِبل المعلمين هي عباره عن تعديلات قليلة للطلاب الذين لديهم تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة، وأنها غير منظمة، وأنه لا يوجد إستراتيجية أو أسلوب تدخل واحد يعتمد علية المعلمون بل يتبعون عدداً من الإستراتيجيات التي تنطوي عادة على الاستجابة للاحتياجات الفردية لتلاميذ المُشخَّصين باضطراب، وهذا يتفق مع ما توصلت اليه الدراسةُ الحالية.

كما تطرقت عدد من الدراسات إلى بعض العوامل المؤثرة في الدَّعْم والممارسات المقدمة لتلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، حيث توصلت كل من الدراسات التالية: (Kendall, Wagner & Ruane, 2011; Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017) والتي اتبعت المنهجية الكيفية إلى أن وجود تلاميذ مُشخَّصين باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصل يشكل تحدّياً أمام معلمي التعليم العام، في حين تطرقت عدد من الدراسات إلى بعض العوامل الادارية المؤثرة في الدَّعْم المُقدَّم لتلاميذ التربية الخاصة بشكل عام والتلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بشكل خاص، حيث أشارت دراسة (McLeskey, Waldron, 2002) إلى أهمية تعديل المناهج والمقررات الدراسة لتلائم مبدأ الدمج الشامل لحالات

الإعاقات الخفيفة.

اختلفت الدراسة الحالية عن دراستي (Abed, Pearson, Clarke, & Chambers, 2014; Alkahtani, 2013) في هدف الدراسة، حيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى استكشاف كيفية قيام المعلمات بتقديم الدعم للتلميذات ذوات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، في حين هدفت دراسة (Abed, Pearson, Clarke, & Chambers, 2014; Alkahtani, 2013)، إلى قياس معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة ونشتت الانتباه في الفصول الدراسية في مدارس المملكة العربية السعودية.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة: لقد ساهمت الدراسات السابقة في تكوين تصور عام للإطار النظري حول موضوع الدراسة الحالية، وتحديد المفاهيم الرئيسية، والوصول إلى تعريف إجرائي لكل مصطلح من مصطلحات الدراسة، كما ساهمت في بلورة مشكلة الدراسة، واختيار أنسب مناهج البحث التربوي التي يمكن استخدامها لتحقيق هدف الدراسة الحالية.

ما تميزت به الدراسة الحالية: تتميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسات العربية -التي تمت مراجعتها سابقا- في استخدامها للمنهج الكيفي (النوعي)، والذي سيمكّن الباحثة من الوصول إلى معلومات أكثر عمقا ودقة فيما يخص موضوع الدراسة، كما أنها تُعد من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية - حسب علم الباحثة - التي تحاول الكشف عن طبيعة الدَّعْم المُقدَّم للتلميذات ذوات تشتت الانتباه وفرط الحركة، وآليات تقديم هذا الدعم، والعوامل المؤثرة فيه، مما يساعد في تقديم حلول للتغلب على مُعوِّقات الدَّعْم المقدم للتلميذات من قِبل المعلمات في مدارس التعليم العام وتحسين عملية الدَّعْم وبناء بيئة صفّية دراسية داعمة لتعلم التلميذات ذوات تشتت الانتباه وفرط الحركة مستقبلاً.

منهجيه وإجراءاتها الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة منهج النظرية المجذرة كأحد أنواع البحث الكيفي للوصول إلى فهم متعمق عن كيفية دعم المعلمات للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المرحلة الابتدائية. ويعرّف العبدالكريم (2012، ص30) المنهج الكيفي بأنه «منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، تركز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة». وتم تبنّي منهج النظرية المجذّرة لملاءمتها أسئلة الدراسة وأهدافها، وهي منهجية بحث نوعية تركز على دراسة العمليات الاجتماعية وتفاعلات الأفراد بهدف تطوير نظرية تفسيرية لتلك التفاعلات

والعمليات الاجتماعية (ستراوس، كوربين، 1990/ 1999). والغرض من منهجية النظرية المجذرة هو «بناء أو اكتشاف نظرية أو «تفسير نظري» لعمليات، أو إجراءات، أو تفاعلات اجتماعية استناداً إلى البيانات التي يتم الحصول عليها من أشخاص مشاركين في هذه العملية الاجتماعية» (Creswell, 2013). حيث تركز النظرية المجذرة على جمع البيانات وتحليلها بشكل متزامن، كما تحث العملية التكرارية للانتقال ذهابًا وإيابًا بين جمع البيانات وتحليلها على زيادة كل من المستوى التجريدي ودقة الفئات الناشئة.

والجانب الجوهري في منهجية النظرية المجذرة هو أن بناء النظرية لا يأتي من الأدبيات أومن خلال التأملات الفكرية للباحث بل إنها «متجذرة» في البيانات أو مستندة على البيانات التي جُمعت من المشاركين الذين عايشوا وساهموا في العملية الاجتماعية. فالنظرية المجذرة منهجية مناسبة للاستخدام عندما يتم دراسة عملية اجتماعية (social process) لم يتم دراستها من قبل بطرق نوعية، أو لا يوجد نظرية لفهْم أو تفسير تلك العملية الاجتماعية.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام ومعلمات الاضطرابات السلوكية والانفعالية العاملات في مدارس تتضمن برامج تشتت انتباه وفرط حركة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية نظراً لكونها أول مدينة طبق بها البرنامج في المملكة، ولاختيار المشاركين في الدراسة، زارت الباحثة ثلاث مدارس بمدينة الرياض مُدْرج بها برنامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، مع مراعاة الاختلاف في البيئة الاجتماعية والثقافية بين سكان المناطق التي تغطيها هذه المدارس، بالإضافة إلى اختلاف زمن تفعيل البرنامج بين المدارس، حيث أن إحدى هذه المدارس تم تفعيل البرنامج بها قبل أربع سنوات في حين أن المدرستين المتبقيتين تم تفعيل البرنامج بهما مع مطلع العام الحالي.

وتم اختيار (13) مشاركة لهذه الدراسة (أربع من معلمات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وتسع من معلمات التعليم العام)، وستظل أسماؤهن مجهولة وذلك من خلال استخدام أسماء مستعارة، فكل مشاركة هي معلمة في مدرسة دمج حكومية لفئة اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وتدرِّس حاليا إما في فصول التعليم العام أو في غُرْفة الدعم، كما يُشترط أن يكون لكل مشارِكة حاليا تلميذة واحدة على الأقل مُشخَّصة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة. كانت هذه المعايير مهمة جدا في اختيار المشاركات لهذه الدراسة؛ وذلك لكون الهدف من هذه الدراسة هو معرفة الدَّعْم المُقدَّم من المعلمات للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام الحكومية، لذا

كان من المهم أن تكون في وظائف التدريس حالياً وفي فصل دراسي في التعليم العام نظراً؛ لأن مجتمع الفصل الدراسي الخاص يختلف عن مجتمع الفصل الدراسي العام، علاوة على ذلك كان من المهم أن يكون لدى كل مشارِكة حالة واحدة على الأقل مُشخَّصة بالاضطراب حتى نتمكن من مناقشة الدَّعْم المُقدَّم لهن في الفصل الدراسي ومُعيقات ومعزّزات الدعم.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتَي: المقابلة والملاحظة، الموضحتين على النحو التالي:

1- المقابلة:

الأسلوب الرئيس لجمع البيانات في هذه الدراسة هو المقابلات المعمّقة شبه المنظمة (semi-structured interview) مع معلمات التعليم العام، ومع معلمات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ حيث أن البيانات في الدراسة النوعي يتم الحصول عليها من خلال التفاعل، والحوار بين الباحث والمشاركين، فالباحث النوعي لا يحاول الابتعاد عن المشاركين وعالمهم، ولا يخشى أن يؤثر تفاعله مع المشاركين على الموضوعية.

لذا استخدمت الباحثة مقابلة شبه مفتوحة فردية وجها لوجه، ويشير (العبدالكريم، 2012) إلى أهمية ضم المقابلة إلى أسلوب الملاحظة؛ لأن جمع المعلومات من مصادر مختلفة دائما يزيد من جودة البحث الكيفي ويوفر معلومات عميقة للباحث

بناء المقابلة وإعدادها: تماشيا مع أهداف هذه الدراسة تم تصميم بروتكول مقابلة شبه متسلسلة، بحيث يتضمن الأسئلة والمواضيع التي سيتم استكشافها والتحاور حولها خلال المقابلة، كما يمنح بروتوكول المقابلة اتساقاً وتركيزاً قبل، وأثناء، وبعد المقابلات، ويوصي باتون (Patton, 2002) بأن يتضمن البروتوكول مواضيع عامة حول مشكلة البحث يكتشفها الباحث، وذلك يمنح الباحث مساحة وحرّية لبناء حوار حول جوانب محددة، يطرح أسئلة بعفوية، ويؤسس لحوار، ولكن بالتركيز على مواضيع عامة محددة مسبقاً.

وقد مرّ بناء بروتكول المقابلة بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من دليل المقابلة، حيث يهدف لمعرفة وفهْم كيف تتم عملية تقديم الدَّعْم (الأكاديمي، والاجتماعي، والسلوكي) للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية المضمّن بها برامج اضطراب تشَتُّت انتباه وفَرْط حركة، ومعزّزات ومُعيقات تقديم الدعم.
- أُعدّ بروتكول للمقابلة شبه مقنن مكوّن من صورتين (الأولى مُعدّة لمعلمات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والثانية مُعدّة لمعلمات التعليم العام) وذلك في ضوء مراجعة الأدبيات التربوية والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وجاءت الأسئلة المدرجة في

بروتكول المقابلة لتظهر عدداً من الجوانب المتعلقة بدعم التلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، بحث يتكون بروتكول المقابلة من عدد من الأسئلة الأساسية وتحت كل منها عدد من الأسئلة التحفيزية، كما قد تطرح الباحثة أسئلة إضافية عند الحاجة إذا كانت إجابة المشاركة غير كافية أو بحاجة إلى مزيد من التوضيح، وقد تكوّن بروتكول المقابلة في صورته الأولية من سبعة أسئلة أساسية لمعلمات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وثمانية أسئلة أساسية لمعلمات التعليم العام.

الصدق الظاهري لبروتكول المقابلة: لتحقيق الصدق الظاهري لبروتكول المقابلة عُرضت على مجموعة من المحكّمين، وذلك بعد إعداد بروتكول المقابلة في صورته الأولية، حيث عُرض على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، للإدلاء برأيهم في أسئلة المقابلة؛ وذلك للتحقق من مدى وضوح الصياغة اللغوية للأسئلة بالإضافة إلى درجة أهميتها، مع إتاحة الفرصة للمحكمين في إبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم، وبعد التعديلات بلغ عدد الأسئلة سبعة أسئلة في كل صورة، وتحت كل سؤال عدد من الأسئلة التحفيزية في صورتها النهائية قبل التطبيق.

2- الملاحظة:

استخدمت الملاحظة؛ كونها من الطرق الأساسية والأكثر شهرة لجمع البيانات في البحوث النوعية، إضافة إلى أن الكثير من المواقف التربوية بحاجة إلى أن يتم ملاحظتها ملاحظة الميدانية في المواقف الطبيعية عن قرب وتسجيل كل ما تشاهده أو تسمعه الباحثة بشكل مفصّل (العبدالكريم، 2012).

بناء بطاقة الملاحظة وإعدادها: أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مفتوحة لتدوين جميع الأحداث التي تحدث في الفصل الدراسي بشكل عام والدعم المُقدَّم لتلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بشكل خاص، ومن ثم سردها بأسلوب قصصي سلِس.

وقد مرَّ بناء البطاقة المفتوحة بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، حيث هدفت إلى ملاحظة الدَّعْم المُقدَّم لتلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في غُرْفة الصف وملاحظة العوامل التي قد تعزز أو تعيق تقديم الدعم، حيث أن الملاحظة جاءت لمزيد من التحقق من دقة البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات.
- إعداد بطاقة ملاحظة بحيث تتكون من جزأين: الجزء الأول متعلق بملاحظة تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في غُرْفة الصف، والجزء الثاني لملاحظة تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في غُرْفة الدعم.

الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة: العرض على المحكمين: بعد إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، للإدلاء بآرائهم وإتاحة الفرصة لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم وتعديلاتهم على الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى أخذ بعض المقترحات التي أدلى بها بعض المحكمين والتي تتمثل في تحديد المواقف التي سوف يتم ملاحظة التلميذات من خلالها؛ وذلك لمزيد من التحقق من البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات، إضافة إلى ملاحظة تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في فترة الفسحة (الوجبة).

الصدق والثبات:

المصداقية (Credibility):

يمكن وصف المصداقية في البحث النوعي كما ذكرها العبدالكريم (2012) بأنها مصطلح يقابل الصدق الداخلي في البحث الكمّي، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، كما عرّفها لينكولن وغوبا (Lincoln & Guba1985) بأنها: التفسير المفاهيمي الموثوق للبيانات الأصلية للمشاركين (as cited in Thomas, 2017).

ولتحقيق الصدق، اتخذت الباحثة الوسائل التالية:

- استخدام طرق متعددة ومختلفة لجمع البيانات متمثلة في أداتي: المقابلة والملاحظة.
- استخدام التسجيل الصوتي كأداة لتعزيز الصدق.
- اختارت الباحثة مدارس تختلف فيها البيئة الاجتماعية والثقافية، حيث تم استهداف ثلاث عشرة معلمة من ثلاث مدارس.
- الحرص على التنوع بين المعلمات المشاركات في الدراسة من حيث سنوات الخبرة وصفوفهن الدراسية (دنيا / عليا)؛ لجعل النتائج أكثر مصداقية.
- التوقف عن إجراء المقابلات عند شعور الباحثة بتحقق التشبع في البيانات.

الاعتمادية (Dependability):

ويمكن وصف الاعتمادية كما ذكرها العبدالكريم (2012) بأنه مصطلح مقابل لمصطلح الثبات في البحث الكمّي، والذي يشير إلى أنه لو أُعيد تطبيق الاختبار في الظروف ذاتها سيحقق نتائج مشابهة، وعرّفه لينكولن وغوبا (Lincoln& Guba1985) بأنها تمكن الباحث من التأكد من أن النتائج مُتّسقة ويمكن تكرارها باتباع العمليات التفصيلية التي أجراها الباحث أثناء دراسته (as cited in Thomas, 2017).

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتدوين مفصّل لتصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها وطريقة تنفيذها وتحليل بياناتها، وذلك منذ بداية أخذ الموافقة على التطبيق، وحتى الانتهاء من تحليل البيانات.

إجراءات الدراسة:

بدأت الباحثة بجمع البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم إجراء المقابلات وجهاً لوجه مع عدد من المشاركات تم اختيارهن بناء على مجموعة من المعايير قبل البدء في المقابلة والتي تم مناقشتها سابقاً، وتم تزويد المشاركات برسالة للحصول على موافقة شفهية للمقابلة والملاحظة بحيث تحتوي على معلومات تتعلق بموضوع الدراسة والغرض منها وتضع للمشاركات حقهن في الانسحاب من الدراسة دون أي مساس، وسرّية مشاركتهن في الدراسة، وكذلك معلومات الاتصال المطلوبة في حال كنّ يرغبن في الحصول على مزيد من المعلومات فيما يتعلق بالدراسة، وكان احترام المشاركات في غاية الأهمية طوال المقابلة والنسخ وتحليل البيانات والإبلاغ عن النتائج، كما تم التأكد من أن أسماءهن وأي مؤشر لتحديد هويتهن والبيانات الأولية التي قدّمْنَها للدراسة ستبقى سرّية، وأن مساهمتهن في الدراسة ستبقى مجهولة، تم احترام كرامة كل مشاركة في جميع الأوقات، وبمجرد أن أظهرنَ موافقتهن بدأ إجراء المقابلات والملاحظات، واستمرت لمدة شهر ونصف الشهر، أُجريت مع جميع المشاركات في الدراسة، حيث تمت مقابلة معلمات التعليم العام في غرفة مصادر التعلم أو غرفة الإرشاد الصحي ومقابلة معلمات التعليم الخاص في غرفة دعم التعلم لذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وذلك لإمكانية تسجيل الصوت فيها بوضوح، وتتراوح مدة المقابلة ما بين (30) دقيقة وحتى (45) دقيقة تقريباً، تم تسجيل هذه المقابلات باستخدام مسجل صوتي رقمي ثم تم نسخها لتحليلها، وتتبع كل مقابلة ملاحظة ميدانية إما في الفصل الدراسي للحالة أو في غُرْفة الدَّعْم لمدة تصل إلى (45) دقيقة (حصة دراسية كاملة)، ومع بداية طرح المواضيع من هذه البيانات المتداخلة ظهرت بعض المفاهيم الهامة والتي بحاجة إلى المزيد من التفصيل، كما كان هناك حاجة إلى طرح أسئلة إضافية على المقابلات المبكِّرة، على سبيل المثال: (هل تجدين أنه من المناسب دمج التلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصول العادية؟).

بدأت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على المعلمات المشاركات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1438/ 1439هـ، ابتداءً من يوم الأحد الموافق (11/ 5/ 1439هـ) إلى يوم الاثنين الموافق (17/ 6/ 1439هـ)، وكانت إجمالي مدة تطبيق الدراسة ما يقارب (36) يوماً، وارتأت الباحثة أن يكون جدول الزيارات ممثلاً في زيارة كل مدرسة على حدة، بحيث يتم زيارة المدرسة الأولى طيلة أيام الأسبوع الدراسية حتى الانتهاء من مقابلة وملاحظة جميع المعلمات المشاركات في الدراسة ثم الانتقال إلى المدرسة التي تليها، بمعدل مقابلة واحدة في اليوم لإحدى المشاركات على أن يكون

اليوم التالي لزيارة وملاحظة صفِّيّة، وهكذا.

ولكن جرت الأمور بخلاف ما خُطِّط لها، حيث خلت بعض الأيام من أي مقابلة أو زيادة صفِّيّة؛ نظرا لاعتذار المعلمات المشاركات عن زيارتهن وذلك لعدد من الظروف (التحاق معلمة بدورة لمدة يومين، تغيّب طالبة تشَتُّت الانتباه ووفَرْط الحركة عن المدرسة، أو ظروف خاصة للمعلمة، أو ظروف الطقس التي أدت إلى تعليق الدراسة في جميع مدارس الرياض)، حيث كانت الباحثة ترسل رسائل قبل موعد الزيارة بيوم على الأقل لتحدد المعلمة اليوم المناسب لها لإجراء المقابلة والملاحظة الصفِّيّة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها ومنهجها، قامت الباحثة باستخدام فنّيات تحليل البيانات المنبثقة من منهجية النظرية المجذرة وفق أسلوب ستراوس وكوربين (1999). وفيما يلي وصف مختصر لهذه الفنّيات:

بعد تحديد المدارس التي سيتم فيها إجراء المقابلات، وتحديد المعلمات التي ستُجرى معهن المقابلات، وأخْذ الموافقة منهن بالسماح بتسجيل المقابلة؛ بدأت الباحثة تحليل البيانات باستخدام استراتيجية الترميز المفتوح (open coding) وفيها تقرأ الباحثة نصّ المقابلة بطريقة كلّية شمولية، وتختار فئة رئيسة محورية أو مجموعة من الفئات الرئيسة المحورية ويبدأ التركيز عليها وهذا ما يسمى الترميز المحوري (axial coding)، حيث تعود الباحثة مرة أخرى إلى البيانات للعثور على فئات فرعية تدور حول الفئات المحورية. وقد حدد ستراوس وكوربين (1999) أنواع الفئات الفرعية التي ترتبط أو تدور حول الفئة المحورية، وهي:

- الظروف السببية: وهي تشير إلى العوامل التي تسبّبت في الفئة المحورية.
- الاستراتيجيات: الأفعال أو الإجراءات المتّخَذة للتعامل والاستجابة للفئة المحورية.
- الظروف المتداخلة والسياقية: عوامل محددة وعامة تؤثر على الاستراتيجيات.
- المخرجات: المخرجات الناتجة عن استخدام الاستراتيجيات.

هذه الفئات الفرعية ترتبط بالفئة المحورية وتدور حولها، وترسمها الباحثة من خلال نَمُوذَج بصري (visual model) يُسمّى نَمُوذَج الترميز المحوري (axial coding paradigm).

الخطوة الأخيرة هي الترميز الانتقائي (selective coding) وهنا تقوم الباحثة انطلاقاً من النموذج البصري بتطوير افتراضات (propositions) تربط الفئات الفرعية في النَمُوذَج، أو ببناء حكاية أو فكرة تصف العلاقات التفاعلية بين الفئات في النَمُوذَج. النظرية المنبثقة من البيانات التي تبنيها الباحثة تصاغ في نهاية الدراسة وتتخذ عدة أشكال مثل: حكاية سردية، أو صورة، أو

سلسلة من الافتراضات (Creswell, 2013).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد جمع البيانات التي تم التوصل إليها من خلال مجموعة المقابلة والملاحظات حول وصف الدَّعْم المُقدَّم من معلمات التعليم (العام – الخاص) للطالبات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وبعد إجراء خطوات التحليل الأولية ومذكرات الترميز على البيانات المنبثقة من مجمل المقابلات والملاحظات، أشارت النتائج إلى أن الدَّعْم المُقدَّم لهؤلاء للتلميذات يتم بصورة غير مُمنْهجة ووفقاً لاجتهادات المعلمات الشخصية، كما أنه يُعد عملية متداخلة وتخضع لعدد من العوامل الرئيسة (خارجية – داخلية) والتي يندرج تحت كل منها عدد من الموضوعات:

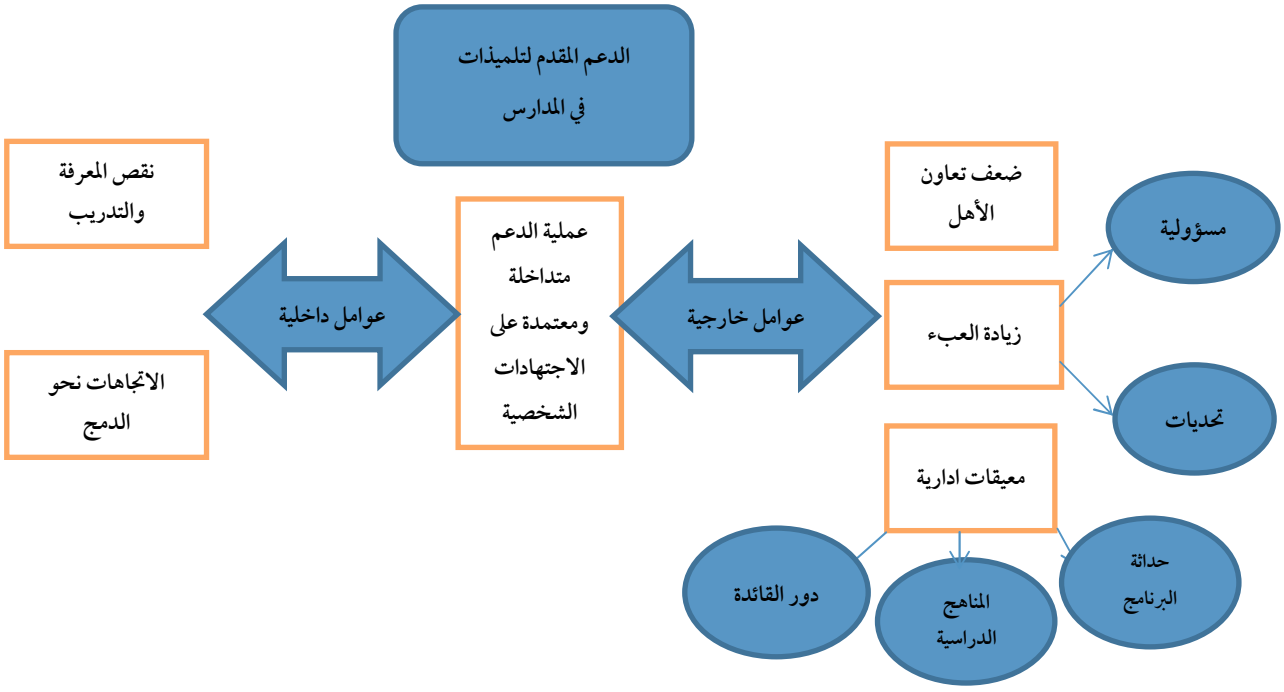
أ- العوامل الداخلية:

- نقص المعرفة بالاضطراب والتدريب على التعامل مع الحالات المُشخَّصة.
- اتجاهات المعلمات نحو تعليم الحالات المُشخَّصة في المدارس العامة.

ب- العوامل الخارجية:

- ضعف تعاون الأسر.
- زيادة العبء على المعلمات.
- المُعوِّقات الإدارية.

إن العوامل الرئيسة وما يندرج تحتها من موضوعات، والتي تم العثور عليها في تجارب المعلمات، كانت جزءاً مهماً وأساسياً في عملية تقديم الدَّعْم لتلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة (انظر الشكل).



كل ما تسعى معلمات التعليم العام لتقديمه إلى التلميذات المُشخَّصات بالاضطراب هو اجتهاد نابع من دوافع (عاطفية ودينية)، وتتفق هذه النقطة مع دراسة (Spangler, Slate, 2012) التي أظهرت أن تصورات المعلمين امتازت بالتعاطف مع فئة التلاميذ المُشخَّصين باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وفي الدراسة الحالية ذكرت الأستاذة خلود أثناء المقابلة: «طبعا في النهاية أخذتنا الحنية معها أنا إنسانة أتكلم عن نفسي تأخذني الحنية بكثير من الطالبات الّي كذا.. احنا نقوله حنا معاهم لين بإذن الله نطلعهم من سادس»، كذلك تعاطفت الأستاذة مروة: «والله بالبداية ماني فاهمة شيء عن ذا الحالة، لكني ما أدري على طول رحمتها وتقبلت»، كما تتفق معهن الأستاذة ريم حيث قالت: «كنت جداً متعاطفة معها جداً جداً»، كما ذكرت الأستاذة وضحى عن دوافعها في دعم تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وقالت «يكفي أن الّي يشوفني الله»، واتفقت معها الأستاذة موضي: «والله إني أحتسب الأجر وإلا والله أن أحس بعبء لكن إلا مني شفت الفئة هذي وشفت أنهم لازم يدمجونهم مع المجتمع»، أيضاً ذكرت الأستاذة مي الأسباب ذاتها: «وجابوا لي.. فرط حركة وذا وأحاول إن شاء الله إني أخلص النية وإني لعل الله سبحانه وتعالى يرحمني فيهم...، الحق يقال..أنا سويت بس الّي الوازع الديني يرشدني له بس يعني كون إني أحن عليها وإنها طالبة من طالباتي وكذا».

ونتيجة لضعف المعرفة وافتقار معلمات التعليم العام للجاهزية والتدريب اللازم لمواجهة التحديات في التعامل مع حالات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة داخل الفصل الدراسي فإنه من المتوقع أن تتعامل معلمات التعليم العام أثناء تعليمهن للتلميذات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وفق اجتهادات شخصية مختلفة. وهذا يتفق مع دراسة (Gallant, Martin, Mc Gonnell & Corkum, 2015) في أن معرفة المعلمات قليلة حول العلاجات القائمة على الأدلة، ويتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة (Nowacek & Mamlin, 2007) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يوفرون تعديلات قليلة للطلاب الذين لديهم تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة إلا أن هذه التعديلات غير منظمة، وبدون تخطيط مسبق، كما اتضح من تحليل المقابلات أن المعلمات يستخدمن إستراتيجيات التعليم العام الملائمة مع خصائص التلميذة المدرجة لديهن، وقد ذكرت الأستاذة خلود: «أكثر إستراتيجية تمشي عندي مع طالبة الفرط خاصة نور مثل ما قلت الكرسي الساخن الأعواد المثلجة»، وذكرت الأستاذة موضي: «الإستراتيجيات الّي شوي يعني أشياء الّي تتناسب مع قدراتها»، أيضا ذكرت الأستاذة مي: «أكثر شيء لاحظته بالأنشودة... ولعب الأدوار... والعرايس ممكن إلا

المفاهيم الكرتونية». وهذا يتفق مع دراسة (Kern, Amod, Seabi, Vorster, 2015) التي أشارت إلى أنه لا يوجد إستراتيجية أو أسلوب تدخل واحد يعتمد عليه المعلمون، وكذلك تتفق مع دراسة (Moore, Russell, Arnell, & Ford, 2017) التي استنتجت أن المشاركين كانوا يستندون في إدارتهم للتلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة إلى مجموعة واسعة من الإستراتيجيات التي تنطوي عادة على الاستجابة للاحتياجات الفردية بطريقة شاملة بحيث يمكن للأطفال ذوي الاضطراب الوصول إلى فصول الدراسة مع أقرانهم.

وتُظهر الدراسة الحالية أنَّ معظم المعلمات يفضلن استخدام أسلوب المكافأة كأحد أهم الإستراتيجيات في تعليم التلميذات ذوات اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وهذا يتفق دراسة لاندوليفي (Landolfi, 2014) التي أظهرت أن التعزيز الإيجابي يُعد أحد الأساليب المتبعة من قبل معلمتَي تعليم عام تعملان مع تلاميذ مشخصين بتَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

وذكرت الأستاذة موضي في الدراسة الحالية أن: «التعزيز والمدح مرّه مرّه ينبسطون عليه»، وأضافت المعلمة وضحى: «تلتزمين أسبوع كامل خلاص أعطيك هدية ما تلتزمين ما في هدايا»، كما أشارت الأستاذة مروة: «أشجعها لما تطلع مثلا مع البنات مثلا يقرأون كلمات، هي نطقها شوي صعب.. فأخليها تقرأ مع زميلتها أو تكرر.. ونحييها ونشجعها»، وأضافت المعلمة خلود: «كلما رفعتي المعنويات عندها كلما حصلت إنها هي اللّي مرة في الفصل»، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجية تحليل المهمة. وهذا يتفق مع دراسة (Kern, Amod, Seabi & Vorster, 2015) حيث ذكرت أ. وضحى: «وحدة فيكم تحط الكلمات المتشابهة مع بعض، وبعدها ياالله حاولي تقرّينها إذا قرتها كويس وبعدها يالله نبغا ندخلها في جملة مفيدة، وتقوم البنت تجيب لي جملة مفيدة»، كما ذكرت الأستاذة ريم: «وأجيب كرسي وأجلسها وأعطيها المعلومة بسيطة جدا واليوم الثاني معلومة أخرى».

وتفضل بعض المعلمات -بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعليمية- استخدام العلاج الدوائي، ويلمسن دوره في تحسين مستوى التلميذات المُشخَّصات باضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وهذا يتفق مع دراسة (Kern, Amod, Seabi & Vorster, 2015) التي أشارت إلى أنَّ العلاج الدوائي هو الأسلوب المفضل للتدخل من وجهة نظر المعلمين بالرغم من وعي المشاركين بأساليب التدخل البديلة، وكذلك مع دراسة (Kendall, Wagner & Ruane, 2011) التي كانت إحدى نتائجها أن المعلمين أكدوا على أهمية استخدام العلاج الدوائي ودوره في تحسين المستوى الأكاديمي،

ومع إحدى نتائج دراسة (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017) التي أشارت إلى أنَّ المشاركين ذكروا عدداً من العوامل ساعدت على إدارة التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة كان منها العلاج الدوائي وتأثيره الإيجابي على استخدام الإستراتيجيات في الفصول الدراسية؛ حيث ذكرت المعلمة موضي مجيبة عن السؤال: «وجود الطالبة هل أثر على جهدك؟» قالت: «آيه في حالة إذا صارت الطالبة ذك اليوم تعاني من مثل بعضهم يوقفون عنها الأدوية تؤثر عليه وعلى زميلاتها»، وذكرت الأستاذة خلود: «تسوي إزعاج بالفصل إذا صارت الطالبة متعرضة لشي بالبيت.. مرات يجونا ماخذين العلاج».

كما تهتم معظم معلمات التعليم العام في الدراسة الحالية وبشكل كبير بضبط سلوك طالبات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة أكثر من اهتمامهن بالناحية التعليمية، وهذا يتفق مع ما أظهره جميع المشاركين في دراسة (Kendall, Wagner, Ruane, 2011) وهو أن لديهم خبرة في إدارة الفصول الدراسية إلا أنهم واجهوا على وجه الخصوص صُعُوبة في الانضباط والتخطيط للدرس، ومع دراسة (Mwaba, 2015) في أن المعلمين يؤيدون استخدام التدخلات السلوكية في تعاملهم مع ذوي اضطراب النشاط الزائد وتشَتُّت الانتباه.

بالرغم من اجتهادات معلمات التعليم العام في تقديم الدَّعْم التعليمي واستخدامهن لإستراتيجيات التعليم العام مع التلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة إلا أنَّه ومن خلال ملاحظة الباحثة لا يرتقي للمستوى المأمول لدى معظم معلمات التعليم العام، وقدمت الأستاذة نهلة هذا التصور: «عندنا إستراتيجيات جديدة ومنهج جديد وكتب جديدة لكنا لا زلنا ندور في عالم التلقين». وهذا يتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Campos, Alves, Martins & Ferreira, 2017) والتي مفادها أنَّ هناك حاجة ملحّة لتدريب المعلمين حتى يتمكنوا من تقديم التدخلات بطرق متسقة ومسؤولة لتلبية احتياجات تلاميذ تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، ومع نتائج دراسة (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017) في الحاجة إلى مزيد من العمل بشأن تنفيذ التدخلات المدرسية القائمة على الأدلة من أجل اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

كما يخضع الدَّعْم المُقدَّم للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة لعدد من العوامل الرئيسة منها ما هو مرتبط مباشرة بالمعلمة (عوامل داخلية)، ومنها ما هو محيط بالمعلمات (عوامل خارجية).

وقد تم تقسيم العوامل الداخلية إلى:

نقص المعرفة والتدريب:

بالرغم من ارتفاع نسبة انتشار اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مرحلة الطفولة والتي تصل إلى

قرابة 3.5٪ في مدينة الرياض في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (Albatti et al., 2017)، إلا أنَّه من خلال الدراسة الحالية ظهرت مؤشرات على أن معلمات التعليم العام لديهن معرفة محدودة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، والبعض منهن عبّرن عن انعدام معرفتهن بالاضطراب تماماً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Alkahtani, 2013) المطبقة في مدينة الرياض التي أظهرت نتائجها أن معرفة المعلمين لم تكن كافية وارتبطت بشكل إيجابي مع خبراتهم السابقة والتدريب الذي تلقوه. وتتفق أيضا مع آراء المعلمات، فقد ذكرت الأستاذة مروة: «يعني لو لوحدي بدون محد يوجهني بصراحة ما (تعبير عن عدم المقدرة)، لأنه جابوها عندي بدون دورات، يعني كان في البداية صدمة وصعب لكن الحمد الله الحين تأقلمنا»، واتفقت مع الأستاذة مي في النقطة ذاتها حيث قالت: «بس لما قالوا لي عليها ما أدري قلت يالله وشلون بتفاهم معها يبغالها وضع خاص.. أخاف اني أهملها أخاف أنَّه يصير فيها شي وأصير أنا السبب لأن أنا الصراحة اسمع أنَّه يمكن تفتح الباب يمكن تطلع»، كما تواجه معلمات الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتوحد المشكلة ذاتها وإن كانت أقل من معلمات التعليم العام وذلك لكون تعليمهن وتدريبهن كان يركز على اضطراب التوحد، حيث ذكرت الأستاذة أمجاد: «بصراحة أنا دخلت توحّد كنت... وهالسنة اللّي طبقنا الفرط يعني يختلف شوي عن التوحد..أنا درست قبل ما درست أكاديمي أبدا، كان كله عن المهارات،.. مهارات على تلوين مطابقة، وكذا أول مرة ادخل في مجال أكاديمي..الابتدائي، التوحد كان بالنسبة لي أفضل.. لأن أحنا عارفين يعني التخصص عارفينه»، وذكرت الأستاذة سمر: «تخصصي توحد وإعاقات نمائية، خبرتي في التعليم أربع سنوات مارست أول شيء في مراكز التوحد.. لا طبعا الفرق كبير جدا أحنا نعرف أيش يعني توحد..، صراحة هذي أول سنة لي في التعليم العام، تعليم طالبات فرط الحركة أول مرة اندمج يعني أنا عادة كنت في مراكز التوحد... أحنا هنا عانينا في البداية.. أحنا معلمات توجد ندرب مهارات أساسية.. حالات التوحد نعطيهم فرديات فكان صعب علينا أول ما جينا».

وحسب وجهة نظر عدد من المعلمات فإنهن لو كنّ يملكن معرفة أكبر وتلقين التدريب المناسب لتم تقديم الدَّعْم للتلميذات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بشكل أسهل وأكثر منهجية. وذكرت الأستاذة مروة: «لا والله بس ودنا أنَّه زي ما قلت لك، مثلا يكون فيه دورات فيه تثقيف أكثر»، كما تتفق المعلمة سمر وهي معلمة تربية خاصة مع رأي معلمات التعليم العام، حيث قالت: «بصراحة الله يعطيهم العافية معلمات التعليم العام..أنا أدري أنهم شايفين الوضع صعب وهو فعلا صعب عليهم لأنه أول مرة يقابلون مثل

هالحالات، والبرنامج.. جديد فاتح في المدرسة، كان صعب عليهم وعدم تقبلهم... بعد التوعية اللّي قدمناها شوي أخذوا فكرة مبسطة وتقبلوا الوضع.....لو بأضيف نقاط... يمكن من ناحية عمل دورات لمعلمات التعليم العام.. توعي بها لفئة».

مما سبق يتضح أهمية التدريب ودوره في رفع معرفة المعلمات للاضطراب، وهذا يتفق مع دراسة (Youssef Martinussen, Tannock & Chaban, 2011) التي أشارت إحدى نتائجها إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبات متوسطة إلى واسعة النطاق في مجال اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة يستخدمون النُهج الموصى بها أكثر من المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً يذكر أو لم يتلقوا تدريباً. ومع دراسة (Landolfi, 2014) التي أشارت إلى أن المعلمين يسعون لإيجاد طرق لدعم التلاميذ ذوي تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في الفصل الدراسي عندما يكون لديهم فهْم وتدريب حول كيفية دعم الاحتياجات المتنوعة لطلابهم والالتزام بها. وتتفق مع نتائج دراسة (Campos, Alves, Martins & Ferreira, 2017) في الحاجة الملحّة إلى تدريب المعلمين ليتمكنوا من تقديم التدخلات بطرق متسقة ومسؤولة لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

فقد ذكرت الأستاذة مي: «في البداية.. كنت خايفة بس..مع الوقت ان شاء الله واني أبغى أحضر دورة بكرة... عن كيف تتعاملين معها يومين.. وإن شاء الله أني بروح وأشوف»، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Alkahtani, 2013) التي أظهرت أنَّ هناك ارتباطاً بين مستوى معرفة المعلمين وثقتهم في تدريس ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة.

ونقص المعرفة لدى المعلمات دعاهن إلى أنْ يبحثن عن المعرفة لترشدهن إلى كيفية تقديم الدَّعْم والإستراتيجيات التعليمية لتلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، وتطوير قدراتهن من خلال الاجتهادات الشخصية؛ وذلك لأنهن يجدن المعرفة لديهن غير كافية لتحقيق اللازم، فقد ذكرت الأستاذة حنان: «والله القراءة نقرأ نبحث...في دورات أحيانا تقام في المدرسة تقيمها معلمة متدربة وأحيانا يقيمونها معلمات تخصص صُعُوبات ونحضرها،.. الدورات.. ميب كثيرة، في السنة دورتين كذا أخذناها في السنة الماضية، والسنة هذي يعني نفس بنات الصُعُوبات في الفصل الأول.. القوا دورة بس إنها. يوم واحد.. موب دورة مكثفة»، وأضافت الأستاذة مروة: «والله بسيط مو تدريب مرة،.. حتى والله دخلت انستقرام واسأل كل مكان متحمسة لها ودي انها مرّه تستفيد من هذي المرحلة لأنها تأسيسية»، «والله أرجع لمعلماتها كثير، وأحاول افتح بالنت وأشوف أقرأ أشوف وسائل»، وقالت الأستاذة جميلة: «اللّي أعرفه

وقريت عنه وشفته في النت». وهذا يتفق مع دراسة (Lawrence, Estrada & McCormick, 2017) التي أظهرت أن المعلمين المشاركين في الدراسة حصلوا على المعلومات المتعلقة باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة من خلال عملهم أو تفاعلهم مع بعضهم البعض بدلاً من تلقيها ضمن التعليم الرسمي.

الاتجاهات نحو الدمج:

تكشف بيانات هذه الدراسة عن ميل أغلب معلمات التعليم العام إلى فكرة الدمج الجزئي واكتفاء التلميذات ذوات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بالتفاعل الاجتماعي في فترة الوجبة (الفسحة) والأنشطة غير المنهجية وبعض الحصص مثل: التربية الفنية وحصص النشاط؛ ويعود ذلك لأسباب مختلفة حسب رأي كل معلمة، حيث ترى البعض أن قدرات تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة العقلية لا تسمح لهم بالتعلم مع التلميذات العاديات، وهو ما ذكرته الأستاذة خلود: «يعني التدريس يجيبون حد المتمكن عندنا مرات تأخذ المتقدم بس إنها توصل مرحلة المتفوق أبدا لا»، وما ذكرته الأستاذة وضحى: «في عندي طالبات أحس إنها لا يمكن تمشي أكاديميا هم طبعا الظروف الخاصة لا يمكن يكونون زيهم زي البنات العاديات... فيه كثير منهم يتجهون حرفيا وحرفيا يمشوا فيها»، وكانت وجهة نظر الأستاذة جميلة: «المفروض يخلونهم في فصول خاصة فيهم ويصير الدمج فقط في الفسحة أو في حصص النشاط أو الفنية أو المواد الحفظ.. أما المواد العلمية صراحة لا.. يبغا لهم تركيز لوحدهم معلمة خاصة»، كما ترى الأستاذة جميلة أن السبب يعود إلى عدم مقدرتها وأهليتها في تعليم تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة: «أنا أحس أنهم يحتاجون معلمة مخصصة لهم فقط لا غير.. وتشرح لهم الدرس على مدى طويل،.. بعد كذا.. يندمجون معليش في الفصل بس نفس المعلمة ما تركز معهم نفس معلمة الفصل، معلمة التعليم العام ما تقدر لأنه مسؤولة عن أكثر من بنت أحيانا يوصلون إلى 35 / 40 طالبة»، بينما ترى المعلمة حنان أن تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة لا يحصلن على التعليم الأمثل في الفصول العادية: «لو اليّ عندهم فرط شديد تتوفر لهم أماكن خاصة في المدارس الحكومية.. يكون أفضل، يكون عليهم التركيز أكثر بحيث المدرّسة المسؤولة عنهم بالتربية الخاصة تكون معاها بشكل يومي». وتتفق الآراء السابقة للمعلمات مع نتيجة دراسة (Youssef, Hutchinson, & Youssef, 2015) التي كشفت أنَّ المعلمين أكدوا على أنْ يتم تدريس التلاميذ ذوي تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة على يد معلمين متخصصين. ومع دراسة (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017) التي أشارت إلى أن المواقف تجاه اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وغيرها من العوامل تحتاج إلى النظر بعناية

قبل وضع الإستراتيجيات في الفصول الدراسية. كما أشارت دراسة (Anderson & Shanley, 2017) إلى أنَّ هناك مواقف متناقضة حول تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وهو شائع لدى معلمي ما قبل وأثناء الخدمة.

وتنقسم العوامل الخارجية إلى:

ضعف تواصل الأسر وتعاونهم:

تؤمن المعلمات بأهمية التواصل مع أولياء الأمور والعمل ضمن شراكة مستمرة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Landolfi, 2014) التي كشفت عن إستراتيجيات فعالة يمكن استخدامها لبناء مجتمعات شاملة في فصول التعليم العام للتلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، منها التواصل مع أولياء الأمور، وأن انعدام التواصل والمتابعة من قِبل الأهل وسوء فهمهم لمهام المعلم تُعد من العوامل التي تزيد من تعقيد عملية الدَّعْم المُقدَّم لتلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة. لقد تبيّن أن الأستاذة مي تعاني من ضعف تعاون ولية أمر تلميذتها ذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة: «تجي دائما في نهاية الحصة الأولى.. بعض الأمهات تقول لا بس مجرد أبيها تندمج معهم ما همني تعليم فأنا أتضايق»، وناقشت الأستاذة نهلة عدم اهتمام الأهالي بجودة المخرج التعليمي الذي يحصل عليه أبناؤهم المُشخَّصون بالاضطراب، حيث أوضحت من خلال المقابلة: «أولياء الأمور أصبحت الأنظمة عندهم سبيل للنجاح السريع بغض النظر عن المستوى التعليمي أو الأكاديمي أو الفكري الّي يحصل عليه الطالب»، وأكدت الأستاذة وضحى على الفكرة ذاتها حيث ذكرت: «الأهالي ما نشوف منهم أي استجابة..، الأهالي للأسف مثلا الأم ما تدخل في حلقات الدورات ما تحاول تطور نفسها وتشتغل على نفسها».

وفي المقابل أعربت الأستاذة مروة عن دور أولياء الأمور الإيجابي في تحسين مستوى حالات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، اللاتي يظهر عليهن الاندماج التعليمي والاجتماعي: «إذا كان فيه الأهل فيه متابعه هذا يخفف كل المعاناة، ما واجهت صُعُوبة كبيرة لا، الحمد الله»، «والله أمها ساعدتني».

الأعباء والضغوطات:

الأعباء والضغوطات التي تتعرض لها معلمات التعليم العام أثناء تعاملهن مع التلميذات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة مثل: (الإحساس بالمسؤولية ومشاعرهم تجاه تلميذات المشخصات بالاضطراب، التحديات التي تواجهها المعلمات أثناء تعاملهن مع تلميذات المشخصات بالاضطراب). جميع ما سبق عوامل تشكل إجهاداً وعبئاً على معلمات التعليم العام، وهذا يتفق مع دراسة (Kendall, Wagner & Ruane, 2011) التي كشفت

نتائجها أن وجود طالب من ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة يشكل تحدياً بالنسبة للمعلم. ومع دراسة (Lawrence, Estrada & McCormick, 2017) التي أظهرت إحدى نتائجها أن المعلمين يواجهون الشعور بالذنب والقلق أثناء النقاش حول احتياجات التلاميذ وقيود نظام المدارس وقضايا الأسرة، حيث ذكرت المعلمة جميلة: «أول شيء أحس أنا ما أخذنا دورات على تدريس هذي الفئة، يعني (19) سنة أدرّس طلبه عاديين هذول الفئة.. يبغالهم دورات مكثفه، يبغالهم جهد يبغالهم وقت غير وقت الطلبة العاديين، يعني الحصة عندنا (45) دقيقة المفروض مادام إنها مدارس دمج يخلونها.. ساعة كاملة، حصة وحدة خاصة إذا كانت مادة رياضيات مادة.. صعبة على الطيبين فما بالك باللّي عندهم مشاكل صحية.. لأني قادرة أعطيهم على أن الوقت ملك للجميع،.. ولأني اللّي قادرة أطنشهم أقول خلاص هم بكيفهم، فأحس أني...ما أديت الأمانة فيهم، في الاثنتين هذولا»، وأيدت ذلك المعلمة مي حيث قالت في المقابلة: «في البداية يبغا لها اهتمام خاص على أساس إنها أخاف إني أركز على البنات أتركها شوي أهملها يؤثر عليها أو تقوم تتصرف تصرف بعدين يعني أندم عليه أقول ياليتني انتبهت إلها... أنا خلاص يعني طاقتي صايرة مع البنات كلهم.. يعني ودي أعطيها حتى أقول يعني متحمسة.. أني أطلع منها بس ما أدري هل يبغا لي وقت أو أنا على شان أني.. مركزة على البنات الحين بنأخذ قصص... فصايرة أركز عليهم وأشوفها ما هي بلمي فأهملتها فأقول ليش أتعب نفسي معها أبي أركز على ذولي يمكن بعدين إذا حسيت أنَّ بناتي انطلقوا أبغى أصير أركز عليها»، وذكرت الأستاذة خلود: «والله أحنا نبذل جد، ما يعلم به إلا الله خاصة مع طالبات التربية الخاصة»، في حين ذكرت الأستاذة وضحى: «أنا أحس نفسي مهما عطيت مقصرة في حقهم بس إمكانيات ما فيه.. والله متعب خاصة بأعداد الطالبات اللّي عندنا متعب يعني فوق(30) طالبة بجانب تعليم خاص كثير».

وتعاني معلمات تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة من أعباء وضغوط التعليم وعدد تلميذات تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة المدْرجات في البرنامج في المدرسة، فقد ذكرت الأستاذة نور: «إيه لغتي ورياضيات بس هنا طبعاً عشان العدد مرّه كبير فأحنا نحاول نغطي فكل واحدة ماسكة ثمان فأحنا ماسكين مادة واحدة اللّي هي لغتي... للمعلمات بعضهم يجتهد يحاول يساعد والبعض لا، يعتمد علينا أحنا مثلا نزلوهم عند معلمتهم معلمة الفرط هي اللّي تقيمها هي اللّي فهمتي (إشارة إلى المسؤولية) فعلى حسب المعلمة لدرجة أنَّه بعضهم مثلا نزلوهم أنتم ملوهم أحنا عندنا حصص».

المُعوِّقات الإدارية:

تم تصنيف المُعوِّقات الإدارية في هذه الدراسة إلى

عدد من المُعوِّقات وهي: حداثة تطبيق برنامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في مدارس التعليم العام، عدم ملائمة المقررات الدراسية مع مستوى التلميذات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، دور قائدة المدرسة في تقبل ودعم تلميذات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة وانعكاس ذلك على المعلمات.

لمس عدد من المعلمات مشكلة المنهج الدراسي وتأثيره على الدَّعْم المُقدَّم للتلميذات المُشخَّصات باضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، حيث اقترحت الأستاذة وضحى المبادرة بتصميم منهج تعليمي: «(لو تلخصين لي في نقاط المشاكل الي تواجهك في التعاون بين التعليم العام والتعليم الخاص إيش أهم النقاط؟) المنهج ككل.. أسوي منهج أنا.. عندي استعداد أسوي المنهج لهم»، كما ترى المعلمة حنان أن المنهج الدراسي يؤثر على تقدّم التلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة: «أشوف.. لو يكون لهم مثلا مناهج تناسب تفكيرهم.. أشوف أحسن»، كما أكدت المعلمة أمجاد (معلمة تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة) على عدم ملاءمة المنهج وأهدافه للحالات، حيث ذكرت: «في بداية الخطة يعني صارت من أهداف مرة بسيطة وأهداف نور حق المنهج أعلى منها.. شلون أوفق بين التعليم العام وقدراتها». وتتفق وجهة نظر المعلمات مع دراسة (McLeskey & Waldron, 2002) التي أشارت إحدى نتائجها إلى أن التغيرات المنهجية والتعليمية التي تم إجراؤها لبرامج الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة تتعلق بمتطلبات المناهج الدراسية والأساليب التعليمية، كما رفض المشاركون في الدراسة فكرة أنه يجب تكرار التعليم الخاص في فصل التعليم العام، بل فضّلوا التعديلات الروتينية.

ونتيجة للتشريعات والقوانين التي تنصّ على تقديم الخدمات التربوية للمضطربين سلوكياً وانفعالياً في المدرسة العادية وتضمين التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة في التعلم العام كلما أمكن ذلك (القواعد التنظيمية، 1421؛ الدليل الإجرائي للتربية الخاصة، 2015) يضع المدارس المدرج فيها برنامج تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة أمام تحدٍ ومسؤولية؛ لضمان أنَّ جميع التلاميذ بمن فيهم التلاميذ ذوي اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة يحققون تقدماً في التحصيل الدراسي، ومن هنا يظهر أهمية دور قائدات المدارس في تعزيز تقديم الدَّعْم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم فئة اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة. وفي هذا الخصوص ذكرت المعلمة أمجاد «والله المديرة.. ما تقصر..، يعني كل فترة تسألنا وش محتاجين؟ تبغون حاجات؟ تبغون وسائل؟ تبغون شيء؟ قولوا لي وأنا أجيب يعني حتى من حسابها الخاص، مره تهتم في البنات وفي الفصل»، كما ذكرت

الأستاذة نهلة عن قائدة المدرسة: « أستاذة مي ما تقصر معنا نهائياً في هذا المجال مرّه يعني.. أطلب يصل»، علماً بأن المعلمتين المذكورتين من مدرسة شمال الرياض والتي لمست الباحثة الدور الإيجابي لقائدتها، على خلاف ما لاحظته الباحثة من قائدة مدرسة شرق الرياض، وكما ذكرت الأستاذة وضحى وهي إحدى المعلمات في مدرسة شرق الرياض: «أمسك الإدارة أقول حرام.. أنا.. كمعلمة أكون صارمة، أنا أتحكم فيهم متى تطلع ومتى ما تطلع، فكان محد يرد علي يقولون حرام ظروفها خاصة خلاص خليها تطلع»، (إشارة إلى عدم اهتمام إدارة المدرسة بتعليم طالبة تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة (Bays & Crockett, 2007) التي أشارت إلى أنَّ المدراء هم قادة التعليم المكلفين في مدارسهم، ومن ضمن الأولويات تحقيق التوازن بين المهام الإدارية والإشراف لضمان الجودة التعليمية إلا أنَّ تفاعلهم مع المعلمين حول تحسين التعليم كان بأدنى مستوى.

التوصيات:

- يتوجب أن يقوم أعضاء هيئة التدريس برفع وعي ومعرفة المعلمات وطلبة الجامعة حول فئات التربية الخاصة بشكل عام وفئة اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بشكل خاص، وسدّ الثغرات المعرفية وتصحيح المفاهيم المغلوطة.
- تقديم التدريب قبل أو أثناء الخدمة للمعلمات على التعامل مع حالات تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة، واستخدام الإستراتيجيات التعليمية والدعم الملائم لهم، واعطائهم الفرصة لتجربة الإستراتيجيات والجمع بين الجانب النظري والعملي في إعداد المعلمات.
- توفير بيئة تعليمية مناسبة للتلميذات ذوات اضطراب تشَتُّت الانتباه وفَرْط الحركة بحيث تحقق مبدأ الدمج الشامل داخل الفصول الدراسية مثل: توفير معلم مساعد في كل فصل من فصول الدمج.
- تحتاج معلمات التعليم العام إلى المساندة والدعم اللازم من زميلاتهن معلمات التربية الخاصة ومن الإدارة المدرسية حتى تستمر المعلمة في تقديم الدعم بالشكل الصحيح.
- تزويد المعلمات (تعليم عام – تربية خاصة) بدليل وكُتيب يوضح كيفية الدعم اللازم للتلميذات ذوات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، السيد علي؛ وبدر، فائقة محمد (2011). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. الرياض: دار الزهراء.

برادلي ، د؛ وسيرز، م؛ وسوتلك، د (2011). *الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية*. (ترجمة: زيدان السرطاوي

وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار)، الرياض: دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام 1996).

بركات، زياد (2008). مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، 22(4)، 1219-1258.

جودة، جيهان محمود. (2014). *أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية للأطفال*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الخطيب، فريد. (2008). اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. *رسالة المعلم، الأردن*،26(2)، 40-45.

روزنبرخ، م؛ ويلسون، ر؛ ماهيدي، ل؛ وسنديلار، ب. (2008). *تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية*. (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في عام 2004).

الرويتع، عبد الله (2002). اضطراب قصور الانتباه/ النشاط الزائد. *مجلة الطفولة والتنمية*، مصر، 2(6)، 39-58.

الزارع، نايف عابد (2007). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد دليل عملي للآباء والمختصين*. عمان: دار الفكر.

ستراوس، أ؛ كوربين، د (1999). *أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*. (ترجمة: عبدالله الخليفة). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. (العمل الأصلي نشر في 1990).

سليمان، سناء محمد (2014). *مشكلة النشاط الزائد وتشتت الانتباه لدى الأطفال*. القاهرة: عالم الكتاب.

العبدالكريم، راشد (2012). *البحث النوعي في التربية*. *الرياض*: دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التعليم (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. (الإصدار الأول). الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم، إدارة التربية الخاصة. (2017). إحصائية معلمات فرط الحركة وتشتت الانتباه. 1438هـ. الرياض: الإدارة التربية الخاصة.

وزارة المعارف. (1422). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف*. الرياض: مطابع الأمانة العامة لتربية الخاصة.

ويبر،ج؛ وبلوتس، س. (2015). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق*. (ترجمة: إبراهيم الحنو). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abed, M., Pearson, S., Clarke, P., & Chambers, M. (2014). Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD. *Journal of the International Association of Special Education*,*15*(1).

Albatti, T. H., Alhedyan, Z., Alnaeim, N., Almuhareb, A., Alabdulkarim, J., Albadia, R., & Alshahrani, K. (2017). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among primary school-children in Riyadh, Saudi Arabia; 2015–2016. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *4*(3), 91-94.Alkahtani,K.(2013).teachers Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Scientific Research*,12(4), 963-969.

Alkahtani, K. (2013). teachers Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Scientific Research*,12(4), 963-969.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed). Arlington, VA: Author.

Anderson, D. L., Watt, S. E., & Shanley, D. C. (2017). Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit/ hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, *22*(4), 332-349.

Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, *15*(3), 143-161.

Lawrence, K., Estrada, R. D., & McCormick, J. (2017). Teachers' experiences with and perceptions of students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of pediatric nursing*, *36*, 141-148.

Martinussen, A, Tannock, R, Chadan, P. (2011). Teachers Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role and Level of Training in ADHD. Child Youth Care Forum ,40, 193-210.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher education and special education*, *25*(1), 41-54.

Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: care, health and development*, *43*(4), 489-498.

Mwaba, K., Roman, N. V., & Topkin, B. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, *35*(2), 1-8..

Nowacek, E. J., & Mamlin, N. (2007). General education teachers and students with ADHD: What modifications are made?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *51*(3), 28-35.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Piffner, L. J. (2011). All about ADHD: The complete practical guide for classroom teachers (2nd ed.). New York, NY: Scholastic.

Spangler, J, Slate, J. (2012). Elementary School Teacher Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Mercer Journal of Educational Leaderhip,1(1), 54-77.

Stevens, S. H. (1997). *Classroom success for the LD and ADHD child*. Winston-Salem, NC: John F. Blair.

Thomas, P. (2017). *A Qualitative Study of General Education Teachers Positive Attitudes Regarding Inclusion*. (Unpublished). PhD thesis. Capella University, Education, 290

US Department of Education. (2006).Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices. Jessup, MD: Education Publications Center.

Youssef, M. K., Hutchinson, G., & Youssef, F. F. (2015). Knowledge of and attitudes toward ADHD among teachers: insights from a Caribbean Nation. *Sage Open*, *5*(1), 2158244014566761.

❋❋❋

Bender, W. (1997). Understanding ADHD: A practical guide for teachers and parents. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Campos, S., Soares, L., Ferreira, M., Chaves, C., Alves, C., & Martins, C. (2017). THE IMPORTANCE OF THE 1ST CEB TEACHER TRAINING TO KNOWING THE DETERMINANTS OF ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH ADHD. https://www.researchgate.net

Centers for Disease Control and Prevention. (2013). Data resource center for child & adolescent health: A project of the child and adolescent health measurement initiative. Retrieved from: http://childhealthdata.org/browse/survey/results?q=2388&r=1

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

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2002). Interventions for attention problems. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (pp. 913–938). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Gallant, P, Martin, C, McGonnell, M, & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers ADHD Knowledge Beliefs and Classroom Management Practices. Canadian journal of School Psychology,30(1), 3-21.

Hart, K. C., Fabiano, G. A., Evans, S. W., Manos, M. J., Hannah, J. N., & Vujnovic, R. K. (2017). Elementary and middle school teachers' self-reported use of positive behavioral supports for children with ADHD: A national survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *25*(4), 246-256..

Kaufman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (10th ed.). Boston: Pearson/Merril.

Kendall, J., Wagner, C., & Ruane, I. (2011). The experiences of primary school teachers of ADHD in their classrooms. *New Voices in Psychology, 7*(1), 19-34.

Kern, A., Amod, Z., Seabi, J., & Vorster, A. (2015). South African foundation phase teachers' perceptions of ADHD at private and public schools. *International journal of environmental research and public health*, *12*(3), 3042-3059.

Landolfi, A. (2014). *Inclusive Classroom Communities; Supporting Students with Characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. published Master the University of Toronto. SUPPORTING STUDENTS WITH ADHD,

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (13)، ص ص 115 - 140، الرياض (2020م/ 1441هـ)

عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

د. حسين علي المالكي[1]

تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
من خلال المقترح البحثي رقم 5893/ 02/ 2016

المستخلص: هدفتْ الدراسة الحالية إلى التعرّف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وبلغت عينة الدراسة 72 معلّمًا ومعلّمة في المرحلتين المتوسطة والثانويّة (التأهيليّة). وتوصلت الدراسة إلى أنّ معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة يضمّنون هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي 3.07، وكشفت نتائجُ الدراسة أنّ المعلّمين والمعلّمات يدركون أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية المحددة لهم في الاستبيان بدرجة عالية جدًّا، وبمتوسط حسابي 4.42، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية تبعًا لاختلاف الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقالية ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية المتغيرات (المؤهل الدراسي ونظام المؤسسة التعليمي).

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية، البرنامج التربوي الفردي، الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

Components of Transition Services in the Individualized Education Program for Students with an Intellectual Disability

Dr. Hussain A. Almalky[1]

Abstract: The present study aimed to investigate transition components that teachers include in the individualized education program (IEP), and their importance for students with an intellectual disability from the perspective of their teachers. To achieve the purpose of the study, the researcher used the descriptive method and utilized the survey as a tool to collect data. The sample of the study consisted of 72 middle and secondary school teachers in Riyadh.

The study found that teachers incorporate these components in the IEPs with an average mean of 3.07, and the results of the study revealed that teachers are aware of the importance of including these transition components with a very high mean of 4.42, The results of the study also showed that there were statistically significant differences between the responses of males and females toward the importance of the transition components. In addition, there were statistically significant differences between the teachers' responses toward the incorporation of transition components based on the differences in years of experience. There were no statistically significant differences in the rest of the variables (teachers' academic degree and educational settings).

Keywords: transition services, individualized education program, intellectual disability

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، الخرج، السعودية.

البريد الإلكتروني: h.almalky@psau.edu.sa

(1) *Assistant Professor, Special Education Department, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj, Saudi Arabia.*

E-mail: h.almalky@psau.edu.sa

المقدمة:

يعتبر الانتقال من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها مرحلة حرجة وبالغة الأهمية لجميع البالغين، وتكون أكثر أهمية لذوي الإعاقة الفكرية. وعادة ما يواجه الكثير من الطلاب بعض الصعوبات عند انتهائهم من المرحلة الثانوية وانتقالهم لما بعدها، وعند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تكون هذه الصعوبات أكثر، وترتبط بشدة الإعاقة، والتخطيط المسبق لهذه المرحلة، وتوفر الخدمات التي تساعد وتسهل عملية الانتقال. ويحتاج ذلك إلى تخطيط أكثر لمستقبل الطالب، وهو ما يعرف بخطة الانتقال (Transition Plan) والتي تضاف إلى الخطة التربوية الفردية للطالب (Almalky, 2015).

وتعد الخطة التربوية الفردية حجر الزاوية في البرنامج التربوي الفردي وفي تخطيط وتقديم الخدمات التربوية والخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتكون تلك الخطة بناء على احتياجات الطالب في المرحلة الثانوية ونقاط القوة لديه والمهارات والتفضيلات والاهتمامات (القريني، 2018). ويتم تحديد وتطوير الأهداف المراد تحقيقها خلال السنة الدراسية الحالية للطالب لتساعده على تحقيق أهداف ما بعد المدرسة الثانوية. ويتم استكشاف وتخطيط مجالات مختلفة والتي تسمح للطالب ببناء جسور تقوده إلى عالم الكبار. ويتم التخطيط للخدمات الانتقالية وتقديمها في مجالات مختلفة منها الخبرة المجتمعية، نشاطات الحياة اليومية، التقييم المهني الوظيفي، التوظيف، نشاطات ما بعد المدرسة بشكل عام، مع التأكيد أنه ليس كل طالب سيحتاج إلى كل هذه الخدمات (Almalky, 2018).

وناقشَتْ عدد من الدراسات العناصر المتعلقة بالانتقال التي يجب إدراجها في خطة الطالب. حيث ركزت دراسة هامبلت (Hamblet, 2014) على ضرورة تضمين عناصر في الخطة مثل التدريب على مهارات تقرير المصير. واقترح كيلمس ومورننقستار (Kellums & Morningstar, 2010) تضمين عناصر مهمة كمهارات تقرير المصير، تعاون الوكالات، ومشاركة الأسرة.

وقد لاحظت عدد من الدراسات التي بحثت تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في خطة الطالب التربوية الفردية عدم تضمين بعض العناصر، عدم وضوح بعض الخدمات التي تدعم أهداف ما بعد الثانوية، عدم تنوع الأهداف، ومحدودية مشاركة الطالب والجهات أو الأعضاء المهمّين في البرنامج التربوي الفردي. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتتعرف على عناصر الخدمات الانتقالية التي يتم تضمينها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في خططهم التربوية الفردية في السعودية، ومدى إدراك معلمي ومعلمات التربية الفكرية لأهمية هذه العناصر في نجاح انتقال

الطلاب من المدرسة إلى حياة الكبار (Landmark & Zhang, 2012; Grigal, Test, Beattie, & Wood, 1997; Shearin, Roessler, & Schriner, 1999).

مشكلة الدراسة:

نظرا للصعوبات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند انتقالهم من المدرسة إلى ما بعدها، ولانخفاض نسبة التحاقهم بالتدريب والعمل (Almalky, 2018)، فقد ألزمت القوانين والأنظمة في كثير من الدول (مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة، 2004؛ والدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، 1436هـ) بتقديم الخدمات الانتقالية وفق تقييم وتخطيط فردي لكل طالب وفق احتياجاته واهتماماته وقدراته. ومن خلال معرفة الباحث بالميدان فإنه ومع وجود خطط تربوية فردية، إلا أن كثيرا منها لا يتضمن تخطيط وأهداف واضحة تتعلق بتقديم الخدمات الانتقالية وتهيئة الطلاب للانتقال من نظام المدرسة إلى حياة الكبار. ولذلك يكون لدى الطلاب نقص في المهارات العملية والخبرة والمعرفة التي تمكن الطلاب من الانتقال إلى حياة ما بعد المدرسة بنجاح (Miller-Warren, 2015). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية المهمة في البرنامج التربوي الفردي للطالب، ومدى إدراك معلمي ومعلمات التربية الفكرية لأهمية تضمين هذه العناصر في خطة الطالب، وبعبارة أخرى يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في خطة الطالب التربوية الفرديّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (التأهيليّة)؟

2- ما مدى أهمية وجود هذه العناصر في خطة الطالب التربوية الفرديّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة في المرحلتين المتوسطة والثانويّة (التأهيلية)؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية، وكذلك محور تضمين عناصر الخدمات الانتقالية تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ونظام المؤسسة التعليميّة؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لكي تتعرف على ما يلي:

1- واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية المهمة في خطة الطالب ذو الإعاقة الفكرية.

2- مدى إدراك معلمي ومعلمات التربية الفكرية لأهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية.

3- كما سعت الدراسة إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية وكذلك محور تضمين عناصر الخدمات الانتقالية تبعا لاختلاف الجنس، المؤهل الدراسي، نظام المؤسسة التعليمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تأتي هذه الدراسة لتساهم في الجانب العلمي بمعلومات ونتائج حول عملية تخطيط الانتقال في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال كشف واقع العناصر المتضمنة في خطط الطلاب ومدى إدراك المعلمين والمعلمات لأهمية هذه العناصر.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تأمل هذه الدراسة أن تساعد المعلمين على اتخاذ قرارات بتضمين عناصر الخدمات الانتقالية وإشعارهم بأهمية هذه العناصر لنجاح الطالب في الانتقال بسهولة للمجتمع بعد انتهاء المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانيّة: اقتصر تطبيق الدراسة الحاليّة على معاهد التربية الفكريّة والبرامج الملحقة بالمدارس في المرحلتين المتوسطة والثانويّة بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1439/ 1440هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرّف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية وأهميتها لدى معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة:

الخدمات الانتقالية:

عرّفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة 2004 (IDEA, 2004) أنها مجموعة من الأنشطة المنسّقة للطالب من ذوي الإعاقة، والتي:

أ- تُصمَّم بحيث توجّه نحو نتائج معينة، والتي تركّز على تطوير الجانب الأكاديمي والتحصيل الوظيفي للطالب من ذوي الإعاقة؛ لتسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة بما فيها: التعليم ما بعد الثانوي، التدريب المهني، التوظيف المدمج مع العاديين، المشاركة المجتمعية، الحياة المستقلة.

ب- تكون بناءً على احتياجات الطالب وجوانب القوة لديه وتفضيلاته واهتماماته، ويتضمّن ذلك: التدريس، الخدمات المساندة، الخبرة المجتمعية، النمو المهني/ الوظيفي، الأهداف الأخرى المتعلقة بحياة الكبار بعد المدرسة. وإذا كان ممكنًا، اكتساب مهارات الحياة اليومية وتقديم التقييم المهني الوظيفي الخدمات

الانتقالية للطالب من ذوي الإعاقة، والتي تركّز على خدمات التربية الخاصة والمقررات المخصّصة للطالب.

وعرفها الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الأنشطة والخدمات التي تسعى إلى إعداد الطالب لمرحلة ما بعد المدرسة في عدد من المجالات مثل التدريب، التوظيف، المشاركة المجتمعية، والحياة المستقلة.

البرنامج التربوي الفردي:

يعرفه الباحث في هذه الدراسة بأنه وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل طالب في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وتحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تغييرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، وكذلك يحتوي على الخدمات المساندة وخدمات الانتقال.

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

يعرفهم الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنهم الطلاب الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (التأهيلية)، والذين تتراوح درجات ذكائهم بين 55-70 درجة على مقياس وكسلر للذكاء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر إنهاء المرحلة الثانوية بداية لحياة مختلفة حيث ينتقل الطالب من نظام المدرسة إلى حياة الراشدين، وفي هذه المرحلة الجديدة يواجه الطلاب العديد من الخيارات والقرارات التي تخص المستقبل. وبالنسبة للطلاب العاديين فأكثر الخيارات اختيارا هي التوجه إلى مواصلة التعليم، التدريب التقني والمهني، والحصول على عمل (Almalky, 2015).

بالنسبة للطلاب من ذوي الإعاقة وخاصة من ذوي الإعاقة الفكرية فإن هذه الخيارات تكون تحديا كبيرا لهم بدون تخطيط مسبق ومبكر، حيث أن نسبة كبيرة منهم يواجهون مصاعب وتحديات، خاصة بعد توقف خدمات التربية الخاصة بمجرد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية، والذي ربما يزيد من الضغوط على الأسرة. ومن تلك التحديات عدم القدرة على التكيف، البطالة، انخفاض الأجور، والعمل وفق شروط أو ظروف تنطوي على التفرقة أو التمييز، أو العمل في وظائف دون المستوى المناسب لهم (Miller-Warren, 2015).

ولذا لا بد أن يبدأ التخطيط لهذا الانتقال على الأقل في المرحلة الثانوية ويمكن أن يكون قبل ذلك. وفي الولايات المتحدة على سبيل المثال، يتطلب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2004) أن يبدأ التخطيط للانتقال لكل طالب عندما يصل لسن 14 سنة، ويجب أن تقدم الخدمات عند عمر 16 سنة. وبذلك أصبح التخطيط للانتقال وبشكل رسمي جزءًا من البرنامج التربوي الفردي للطالب (IDEA, 2004).

ويفرض قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي لعام 2004 تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطالب لإعداده للحياة بعد مغادرة المدرسة الثانوية بحيث تشمل ما يلي:

- أهداف ما بعد الثانوية (ماذا يتمنى الطالب أن يحقق من مخرجات) وفق نتائج القياس المناسبة لعمره والمتعلقة بالتدريب، والتوظيف، والتعليم، ومهارات الحياة المستقلة.
- الخدمات الانتقالية والتي تتضمن أهداف سنوية في المرحلة الثانوية لتحقيق أهداف ما بعد الثانوية، وتتضمن المقررات الدراسية ذات العلاقة بالانتقال (IDEA, 2004).

وينص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 1436هـ)، وقبله القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة التعليم، 1421هـ) على تخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب في المرحلة الثانوية ليتم إعدادهم للحياة بعد هذه المرحلة. وكان الغرض الأساسي خلف هذه التغييرات هو تحسين مخرجات ما بعد التخرج والتي تعاني من انخفاض كبير مقارنة بالعاديين (نسبة توظيف أقل، نسبة التحاق بالتعليم ما بعد الثانوي أقل، وكذلك مشاركة مجتمعية أقل). ورغم وجود بعض المبادرات الفردية في بعض المدارس الثانوية (التأهيلية) لتقديم بعض خدمات الانتقال، إلا أن تطبيقها يفتقر لأهم عناصر الانتقال الناجح (العبد الوهاب، ب ت). وقد يكون من أسباب ذلك عدم نص هذه التنظيمات لإجراءات ومعايير التطبيق الفعال.

ويعتبر التخطيط المبكر للانتقال أحد المؤشرات المهمة للانتقال الناجح للطالب. وهذا يتطلب فريقا للبرنامج التربوي الفردي يعمل على تقليل المعوقات للوصول إلى مخرجات إيجابية، والتحول من التركيز على الأهداف داخل المدرسة إلى تضمين الأهداف والأنشطة التي تعد الطالب لمخرجات إيجابية بعد المدرسة. ولنجاح ذلك ينبغي أن يتضمن الفريق الطالب، وذلك ليحدد الفريق أهداف ما بعد المرحلة الثانوية بناء على اهتمامات الطالب وتفضيلاته وقدراته. ويتم كذلك تحديد الخدمات والمقررات الدراسية اللازمة لتحقيق أهدافه بعد الثانوية، وتصميم خطة تعمل على تطوير مهارات الطالب، وتوفير خدمات الدعم اللازمة لزيادة احتمالية تحقيق الطالب لأهدافه (Zhang, & Stecker, 2001). كما أن مشاركة الطالب في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي (IEP) له تأثير إيجابي كبير على مهارات تقرير المصير للطالب (Martin & Williams-Diehm, 2013) والتي تساعد في إعداده ليكون مسؤولاً عن حياته بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة. وقد أكد ديني وديفيسو (Denney & Daviso, 2012) على أن مهارات

تقرير المصير من أهم العناصر التي ينبغي تضمينها في أي برنامج تربوي فردي للطالب وذلك لأنها تزيد من احتمالية نجاح الطالب في حياته بعد المرحلة الثانوية وتزيد من جودة حياته. وقد أشار تايلور، ويتني، وأولت (Taylor, Whitney, & Ouellett, 2019) أن تدريس مهارات تقرير المصير يساعد الطالب ليكون أكثر دقة في تحديد احتياجاته، جوانب القوة، تفضيلاته، اهتماماته ذات العلاقة بالمهن والتوظيف، التعليم ما بعد الثانوي، والخيارات التي يرغبها في العيش المستقل في المستقبل.

كما أن دور الأسرة في العمل جنبا إلى جنب مع المدرسة يعتبر في غاية الأهمية، ويكون تعاون المدرسة والأسرة في جوانب كثيرة سواء في التقييم قبل وضع الخطة أو في التخطيط ووضع الأهداف لانتقال ناجح للطالب، وكذلك في تنفيذ البرنامج وفي المتابعة. وقد أكد كلٌ من ليندستورم، دورن، ميثني، جونسون، وزين (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson, & Zane, 2007) أن للأسرة دور مهم في التأثير على تطوير النمو المهني للطالب من ذوي الإعاقة.

ويلزم القانون الأمريكي أيضا الفريق بتضمين الجهات (الوكالات) ذات العلاقة خارج المدرسة والتي يمكن أن تشارك في مسؤولية انتقال الطالب. ويعتبر بناء مثل هذه العلاقة يساعد الطالب بتزويده بعلاقات تسهل له الاستفادة من هذه المصادر بعد التخرج. ومن أبرز أنواع التعاون مع هذه الجهات العمل يكون مع أصحاب الأعمال لإيجاد فرص لخبرات التعلم والتدريب في أماكن العمل أثناء المرحلة الثانوية. ويذكر سيس وكوك (Cease, Cook, 2015) بأن المدرسة حينما تتعاون مع مجتمع الأعمال توفر فرصًا للطلاب لاكتشاف المهن، لمعرفة المهارات المطلوبة في تلك المهن، وللتدريب على تلك المهن في أماكن العمل في المجتمع. وقد أشارت الدراسات التي تناولت تخطيط البرنامج التربوي الفردي إلى ضرورة التعاون من أعضاء الفريق للوصول إلى خطة انتقال فعالة (Trach, 2012).

ويعتبر تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي جزءًا من التخطيط المرتبط بمخرجات إيجابية لحياة بعد المدرسة (Test, Mazzotti, et al., 2009). وقد وجدت دراسات عديدة تطورًا في نسبة التوظيف وزيادة الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي للطلاب الذين كان لديهم خطة انتقالية وخدمات انتقال في المرحلة الثانوية (Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2005). ولكن التخطيط لهذه المرحلة يعتبر تحديًا كبيرًا للمعلمين والمعلمات (McDonnell & Hardman, 2010). حيث أشار لاندمارك وجانك (Landmark & Zhang, 2012) أن المعلمين وفريق العمل لم يستوفوا متطلبات الخدمات الانتقالية في

البرنامج التربوي الفردي بشكل كافٍ وصحيح وفق ما نص عليه قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

وبما أن مفهوم الخدمات الانتقالية ما زال حديثا في السعودية فإنه من الأفضل الرجوع إلى الممارسات العالمية الناجحة. ويعتبر نموذج كولر (Kohler, 1996) أحد النماذج المميزة والذي يمثل خارطة طريق يوجه المعلمين ومقدمي الخدمات والمشرعين لكيفية تخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة. حيث حددت للمدارس خمسة مجالات تعتبر ضرورية في تخطيط الانتقال، وهي تطوير وتنمية مهارات الطالب، مشاركة الأسرة، هيكلة البرنامج، تعاون الجهات، والتخطيط المتمركز حول الطالب. وصُمم تصنيف كولر بناء على نتائج البحث، ولذلك فهو نموذج يرجع له بشكل كبير لأفضل الممارسات في تخطيط الانتقال. وبالرغم من صعوبة التوازن بين التدريس الأكاديمي والمهارات الحياتية، إلا أن تبني نموذج كولر ربما يغطى ذلك التوازن. ويوجه التعليم نحو التركيز على الانتقال الذي يقود الطلاب نحو مخرجات مثمرة في مرحلة الرشد في مجالات مختلفة، كالمجال الأكاديمي، المهن، التدريب اللّاصفي، ويسهم في توافق الأنشطة المختلفة مع البيئة المحلية، واحتياجات الطالب. وهذا يتفق مع ما أوصت به بعض الدراسات التي ركزت على فعالية تطوير البرامج لعناصر خطة الانتقال. فقد اقترحت دراسة روسلر وآخرين (Roessler, Brolin, & Johnson, 1990) بتضمين عناصر مهمة مثل تجربة الحصول على عمل مدفوع الأجر، ومشاركة الطالب في عملية التخطيط.

وعند التخطيط يركز فريق البرنامج التربوي الفردي على بعض المجالات التي يمكن أن تتاح للطالب مثل التعليم ما بعد الثانوي، التدريب المهني، التوظيف، الحياة المستقلة، والمشاركة المجتمعية. وبالتالي تنسق الخدمات الانتقالية كمجموعة من الأنشطة بناء على احتياجات الطالب مع الأخذ بالاعتبار تفضيلاته ورغباته واهتماماته. ولكن الأهم أن يتخرج الطالب من الثانوية ولديه الأدوات والمهارات التي تمكنه من النجاح في مرحلة الرشد، مع جودة حياة مناسبة واستقلالية في المعيشة (Flannery & Hellemn, 2015). كما أن تزويد الطالب بالمعرفة بالمهن وما يحتاجه من مهارات وكفاءة مهم جدا لتطوير وتنمية طموحه وخططه للحصول على وظيفة (Rojewski, Lee, Gregg, & Gemici, 2012). وناقشت عدد من الدراسات الخيارات والمجالات التي ينبغي التركيز عليها وتضمينها في خطط الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ومن ذلك دراسة بنز وهالبيرن (Benz & Halpern, 1993) التي أشارت إلى أن خطة الانتقال في البرنامج التربوي الفردي يجب أن تتضمن بعض العناصر المهمة كالمعيشة،

والتدريب المهني، وبيئات العمل. كما شددت هذه الدراسة كذلك على أهمية أن تتضمن الخطط الفردية للطالب على الخبرة العملية سواء بأجر أو بدون أجر، مشاركة الطالب في عملية تخطيط الانتقال، ومشاركة الجهات ذات العلاقة في عملية التخطيط (مثل مراكز التأهيل والتدريب). ويرى كلارك وباتون (Clark & Patton, 1997) أهمية أن يشمل البرنامج التربوي الفردي على المشاركة المجتمعية، الحياة اليومية، التوظيف، الإدارة المالية/ الدخل، التعليم بعد الثانوي، العلاقات/ المهارات الاجتماعية، المواصلات/ الحركة، والتدريب المهني. وفي دراسة لاندمارك (Landmark, 2009). أشار إلى أن التدريب على مهارات الحياة اليومية يعتبر من أهم عناصر الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الذين يحتاجون تعلم تلك المهارات.

وتناولت عدد من الدراسات عناصر الخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية سواء لذوي الإعاقة الفكرية أو لذوي الإعاقات المختلفة. ففي عام 1994 قام ديفور، جيتزل، وكرجل (DeFur, Getzel, & Kregel, 1994) بتحليل مائة خطة انتقالية في خطط تربوية فردية لطلاب من ذوي صعوبات التعلم في 14 مقاطعة في أمريكا. وقد خرجت الدراسة بأن أقل من نصف الطلاب يحضرون اجتماعات خططهم التربوية الفردية، وكانت مشاركة ممثلين من الجهات ذات العلاقة في المجتمع قليلاً جدا، واقتصر على المدارس التقنية/ التجارية وكليات المجتمع. ولم يتم ذكر التوظيف بدوام كامل في خطط الطلاب.

وفي 2001 قام جانك وستكر (Zhang & Stecker, 2001) بدراسة تخطيط الانتقال للطلاب من ذوي الإعاقة من خلال عينة من المعلمين يبلغ عددهم 44 معلمًا ومعلمة في المرحلة الثانوية من ولايتين مختلفتين. وبعد تحليل نتائج الاستبيان، أشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين أوضحوا أنهم عرفوا عن احتياجات الطلاب واهتماماتهم وتفضيلاتهم قبل اجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية، ولكن لم يضمنوا تلك المعلومات في خطط الانتقال لطلابهم.

وكشفت دراسة تيست وفاولر وآخرين (Test, Fowler, et al., 2009) والتي راجعت عدد من الدراسات السابقة في الخدمات الانتقالية وذلك لمعرفة أفضل الممارسات التي تهيئ الطلاب ذوي الإعاقة للحياة بعد الثانوية، وكان من ضمن تلك الممارسات تضمين تدريس الطلاب ذوي الإعاقة مهارات الحياة اليومية، التعامل مع النقود، المهارات الأكاديمية الوظيفية، إدارة الذات، والمهارات ذات العلاقة بالعمل.

كما أوضحت دراسة كارتر، ترينر، ديتشمان، وأونز (Carter, Trainor, Ditchman, & Owens, 2011) والتي هدفت لمعرفة نجاح بعض الاستراتيجيات التي

طبقت في برنامج صيفي لزيادة فرص التوظيف لعينة تكونت من 57 طالباً وطالبة من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المرحلة الثانوية في ولاية ويسكونسن الأمريكية. وكشفت نتائج الدارسة أن تضمين خبرة العمل المبكر ضمن خطة الطالب في المرحلة الثانوية يعطي مؤشرا إيجابيا على نجاح الطالب في مرحلة الثانوية. واقترحت أن تقدم الدراسة حصصًا مهنية مع خبرات عمل مدفوع، مع مشاركة الطالب خلال الثانوية في التخطيط لانتقاله لما بعد الثانوية.

وفي دراسة لبينتز، مورننقستار، وفري (Lbenitez, Morningstar, & Frey, 2009) والتي هدفت لمعرفة كفاءة المعلمين حول فهم وتطبيق متطلبات الانتقال عند تخطيط البرنامج التربوي الفردي. وتكونت عينة الدراسة من 557 معلماً ومعلمة للتربية الخاصة من 31 ولاية أمريكية. وجدت الدراسة عدم التزام كامل من المعلمين والمعلمات بعناصر الخدمات الانتقالية سواء من حيث وجود هذه العناصر أو جودتها.

وفي دراسة ستيل وآخرين (Steele, Konrad, & Test, 2005) تم فيها تقييم جودة عناصر الخدمات الانتقالية في خطط 28 طالبًا تخرجوا من الثانوية من ذوي الإعاقة. وكان التركيز على مخرجات البرنامج ووضع الطلاب بعد التخرج ومدى رضا الطلاب عن هذه المخرجات. وأشارت النتائج إلى وجود مخرجات إيجابية عند البعض، كما أشارت إلى أن هناك علاقة بين من تدرب والتحق بعمل في أثناء المرحلة الثانوية وبين التوظيف بعد التخرج.

كما قام فريقل وآخرين (Grigal, et al., 1997) بفحص عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي لعينة من 94 طالبا من ذوي صعوبات التعلم واضطراب السلوك/ الانفعال، وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وكانت أعمار الطلاب 18 سنة فأكثر. وتم اختيار الطلاب عشوائيا من مدارس ثانوية خاصة لذوي الإعاقة ومدارس دمج شامل. وكشفت النتائج أن خطط الانتقال المفحوصة تفتقر لعناصر أساسية نص عليها قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة 1997. ووجدت الدراسة عبارات نصية غير واضحة عن المخرجات والأنشطة والجهات المسؤولة، عدم التخطيط بعيد المدى والمراجعة السنوية، وعدم وجود فرص للتفاعل مع الأشخاص العاديين.

وفي دراسة مشابهة أجرى افيرسون، جانك، وقيلوري (Everson, Zhang, Guillory, 2001) مراجعة لعينة من 329 خطة تربوية فردية لطلاب الثانوية من عمر 14 عامًا فأكبر من إعاقات مختلفة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن الخطط التربوية الفردية عموما كانت وفق متطلبات قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة 1997، ولكن بعض

مجالات الانتقال لم تذكر في خطط تربوية فردية عديدة، ومن هذه المجالات إدارة المعيشة، احتياجات التدبير المنزلي، الاحتياجات المالية، احتياجات مصادر المجتمع ومسؤوليات وكالات خدمات الكبار.

كما قام شيرن، روسلر، وسكرينر (Shearin, et al., 1999) بتقييم عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية للطلاب في 68 مدرسة ثانوية في ولاية اركنساس. وأشارت النتائج إلى أن هناك مهارات مهمة أُهملت ولم تضمن في خطط الطلاب، مثل العناية الشخصية، الأمن والسلامة، التخطيط العائلي، رعاية الأطفال، التدريب على المطالبة بالحقوق. بالإضافة إلى أن الخطط تضمنت علاقات وروابط قليلة مع وكالات البالغين، مع ذكر التأهيل المهني في سبعة في المائة فقط من الخطط.

وفي دراسة لاندمارك (Landmark, 2009) وبعد مراجعة لمجموعة من خطط الطلاب التربوية الفردية، وجد حوالي الربع فقط من تلك الخطط تناولت العناصر التي نص عليها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام 2004، وحوالي الربع فقط من طلاب تلك الخطط تلقوا تدريب على مهارات تقرير المصير.

وفي دراسة أخرى قام بها بنز وهالبيرن (Benz & Halpern, 1987) وذلك بهدف معرفة وضع ذوي الإعاقة بعد التخرج من الثانوية، وكشفت النتائج أن غالبية الطلاب ذوي الإعاقة يعيشون مع والديهم بعد الثانوية، ويواجهون صعوبات في مهارات الحياة اليومية، والكفاءة الشخصية/ الاجتماعية. مثل هذه النتائج ساعدت في تشكيل مناهج التربية الخاصة لكي تساعد أكثر في إعداد الطالب من ذوي الإعاقة لمرحلة ما بعد الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة حول تضمين الخدمات الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، كان هناك ندرة في الدراسات العربية لحداثة هذا المجال في الوطن العربي، وكانت أغلب الدراسات في أمريكا وذلك لوجود القوانين الملزمة للتخطيط والتطبيق لتلك الخدمات الانتقالية في البرامج التربوية الفردية. ومع وجود مثل تلك القوانين إلا أن هناك دراسات كشفت عن قصور في التطبيق وعدم وجود الخبرة الكافية عند بعض المعلمين. وقد كان هناك شبه اتفاق بين الدراسات التي تم استعراضها على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية وتحسينها لمخرجات الطلاب المتعلقة بمرحلة ما بعد الثانوية. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث أنها أجريت في السعودية وكل الدراسات السابقة التي تم استعراضها كانت خارج السعودية، لذلك كان هناك أصالة في العينة والمكان وتناولها لمشكلة لم يتم التطرق لها من قبل في

السعودية للتحقق من تضمين المشاركين في الدراسة لعناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي ومدى أهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. كما اختلفت الدراسة في كثير من نتائجها التي توصلت لها مثل تدني تضمين أهداف عن التعليم ما بعد الثانوي، وتدني التدريب والتوظيف أثناء المرحلة الثانوية، والتدريب على استخدام المواصلات (Clark & Patton, 1997; Roessler et al, 1990; Steele et al, 2005; Taylor et al, 2019)، بينما تعتبر هذه العناصر أولويات في كثير من نتائج الدراسات السابقة والذي قد يرجع لاختلاف القوانين وتدريب المعلمين وتوافر الفرص التعليمية والتدريبية والوظيفية لمرحلة ما بعد الثانوية لهؤلاء الطلاب.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك للتعرّف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في خطة الطالب، ومدى إدراك معلّمي التربية الخاصة لأهمية هذه العناصر، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محاور الدراسة تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسي ونظام المؤسسة التعليمي وسنوات الخبرة. ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه نوع من أنواع المنهج الوصفي يهتم ببيان الحالة الحاضرة لظاهرة أو مشكلة مجتمعية معينة من خلال المسح الشامل لفئة معينة من المجتمع أو ناحية من النواحي الاجتماعية أو الصحية من أجل تبرير هذه الظاهرة أو وضع حلول مستقبلية للمشكلة محل الدراسة (العزاوي، 2008).

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من (178) معلّم ومعلّمة تربية فكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (التأهيلية) في مدينة الرياض (وزارة التعليم، 1440هـ). ونظرًا لصغر مجتمع الدراسة نسبيًا؛ فقد تم اختيار جميع مجتمع الدراسة للمشاركة في الاستبيان، سواء إلكترونيًا أو ورقيًّا. وكانت العيّنة المشارِكة بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة (72) معلمًا ومعلمة، وبنسبة مشاركة بلغت 40٪.

الخصائص الديمغرافية للعينة:

جدول (1): توزع العينة حسب خصائصهم الديمغرافية.

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	75.0
	أنثى	18	25.0

تابع/ جدول (1).

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	متوسط	50	69.4
	ثانوي	22	30.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	40	55.6
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	12.5
	ماجستير	18	25.0
	دكتوراه	5	6.9
نظام المؤسسة التعليمية	معهد تربية فكرية	6	8.3
	برنامج ملحق بمدرسة	54	75.0
	مركز تربية خاصة	12	16.7
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	22	30.6
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	16.7
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	30.6
	عشر سنوات فأكثر	16	22.2

الجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة الديمغرافية كما يلي:

الجنس: يتضح أن 75.0٪ من عينة البحث كانوا ذكوراً مقابل 25٪ كانوا إناثاً.

المرحلة الدراسية: نجد من نفس الجدول أنّ 69.43٪ من عيّنة البحث هم معلّمون في المرحلة المتوسطة؛ بينما بلغت نسبة معلّمي المرحلة الثانويّة من العيّنة 30.6٪.

المؤهل العلمي: بلغت نسبة من يحملون (بكالوريوس تربية خاصة) من العينة 55.6٪، و12.5٪ (ماجستير)، و25.0٪ (بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة)، و6.9٪ (دكتوراه).

نظام المؤسسة التعليمية: بلغت نسبة معلّمي العيّنة من المُلتحِقين في (برنامج ملحق بمدرسة) 75.0٪، ومركز تربية خاصة 16.7٪، و8.3٪ معهد تربية فكرية.

سنوات الخبرة: بلغت نسبة ذوي الخبرة (أكثر من خمس سنوات إلى عشر سنوات)، وكذلك (أقل من سنتين) 30.6٪، و22.2٪ (أكثر من 10 سنوات)، و16.7٪ (من سنتين إلى خمس سنوات).

أداة الدراسة:

بناءً على هدف الدراسة وبعد مراجعة الباحث لأدبيات موضوع الدراسة؛ أعدّ الباحث استبانة لاستخدامها للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

وقد تكونت أداة الدراسة ممّا يلي:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عن المشاركين في العيّنة مثل: الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، نظام المؤسسة التعليمية (برنامج، معهد، مركز).

القسم الثاني: يتضمن محورين، يتعلق الأول بالعناصر المتضمَّنة في خطة الطالب، ويتعلق المحور الثاني بأهمية تلك العناصر من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية.

صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وقاموا بمراجعة الاستبانة من ناحية وضوح العبارات وعلاقتها بموضوع الدراسة، وقام الباحث بتعديل الملاحظات في ضوء اقتراحات المحكمين.

ب- الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكليّة لذلك المحور، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2) تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، وكذلك الصدق البنائي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكلية لذلك المحور.

الفقرة	وجود عناصر الخدمات الانتقالية	أهمية عناصر الخدمات الانتقالية
	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون
1	.557**	.644**
2	.440**	.542**
3	.683**	.708**
4	.666**	.680**
5	.666**	.570**
6	.689**	.740**
7	.646**	.775**
8	.722**	.580**
9	.688**	.352**
10	.797**	.716**
11	.732**	.574**
12	.513**	.691**
13	.569**	.691**
14	.719**	.519**
15	.816**	.503**

**** معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01**

وكانت نتائج معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل كما يلي في جدول رقم (3):

جدول (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون للاستبانة.

	مقياس الوجود	مقياس الأهمية
المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط
تضمين عناصر الخدمات الانتقالية	.889**	.973**

الثبات: وللتحقق من ثبات الأداة؛ قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام (معادلة كرونباخ ألفا)؛ لإيجاد ثبات الأداة، وتبيّن أنّ الاستبانة تتمتع بثباتٍ عالٍ لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (4).

جدول (4): ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

المجال	درجة الوجود	درجة الأهمية	عدد الفقرات
عناصر الخدمات الانتقالية	.918	.867	15

ويمكن الرجوع للجدول رقم (5) لمعرفة المعيار الإحصائي لمستوى تضمين عناصر الخدمات الانتقالية وأهميتها.

جدول (5): المعيار الإحصائي.

مستوى تضمين عناصر الخدمات الانتقالية	عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
مستوى الأهمية	عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
المتوسط الحسابي	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60 - 1.81	أقل من 1.80

الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات محور تضمين عناصر الخدمات الانتقالية وذلك للإجابة على السؤال الأول، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية وذلك للإجابة على السؤال الثاني. أما للإجابة على السؤال الثالث، فقد تم استخدام حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية، بالإضافة

لاختبار (مان وتني) اللامعلمي بالنسبة لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين اللامعلمي الأحادي كروسكال واليس لمتغيرات المؤهل العلمي، نظام المؤسسة التعليميّة، وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في خطة الطالب التربوية الفرديّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (التأهيليّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور تضمين عناصر الخدمات الانتقالية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تضمين وتطبيق معلمي التربية الفكرية لعناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

م	عناصر الخدمات الانتقالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أهداف عن التعليم ما بعد الثانوي (دبلوم، دورات، الخ).	2.65	1.369	14
2	الخيارات المتاحة في التدريب المهني بعد التخرج من الثانوي	2.81	1.257	11
3	أهداف عن التدريب/ التوظيف المدمج مع العاديين (في أماكن العمل الطبيعية وليست معزولة ومخصصة فقط لذوي الإعاقة).	3.22	1.306	8
4	أهداف لتعريف الطالب بمراكز تقديم الخدمة لذوي الإعاقة في مدينته.	3.14	1.328	9
5	أهداف للعيش باستقلالية	3.51	1.295	4
6	تدريب الطالب على توفير الاحتياجات المنزلية بنفسه (مثل إحضار أغراض السوبر ماركت).	3.59	1.158	3
7	تدريب لتنظيم الحياة اليومية	3.65	1.221	2
8	أهداف لمشاركة الطالب المجتمعية (المشاركة في نادي رياضي، في مناسبات اجتماعية)	3.49	1.162	5
9	تدريب الطالب لاستخدام المواصلات (طلب تاكسي)	2.59	1.489	15
10	مساعدة الطالب في معرفة خيارات الحصول على الخدمات الطبية (خيارات التأمين الطبي، المستشفيات التي تقدم الرعاية المجانية.. الخ)	2.70	1.300	13
11	أهداف لتطوير العلاقات الاجتماعية للطالب	3.38	1.179	6
12	خطط لزيادة وعيه بالتعاملات المالية (التعامل بالنقود، فتح حساب في البنك، الخ)	3.30	1.321	7
13	خطة لمساعدة الطالب على الحصول على دخل مادي	2.78	1.368	12
14	أهداف عن المشاركة في أنشطة ترفيهية	3.70	1.213	1
15	أهداف تعرِف الطالب بحقوقه وكيفية المطالبة بها	3.14	1.348	10
	كلي	**3.07**	**0.989**	

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العيّنة عن المحور الأول (تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفرديّة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريّة) تراوحت بين (2.59–3.7) بمستوى تضمين يتراوح بين المتدني والعالي، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.07) بمستوى تضمين متوسط، وجاء في المرتبة الأولى العنصر الرابع عشر «أهداف عن المشاركة في أنشطة ترفيهية» بمتوسط حسابي (3.7) بمستوى موافقة عالٍ؛ ولعلَّ ذلك بسبب أنّ المعلمين يستطيعون تنفيذ مثل تلك الأنشطة داخل المدرسة دون الحاجة إلى الخروج من المدرسة. ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة قريقل وزملائه (Grigal et al, 1997) التي وجدت أنّ المدارس تركّز أكثر على الأنشطة داخل المدرسة. وجاء في المرتبة الثانية عنصر «تدريب لتنظيم الحياة اليومية» بمتوسط حسابي (3.65) بمستوى موافقة عالٍ؛ وبما أن التنظيم أحد عناصر مهارات تقرير المصير، فإن هذه النتيجة تتفق مع دارسات ركزت على تضمين مهارات تقرير المصير ضمن البرنامج التربوي الفردي للطالب (Denney & Daviso, 2012; Martin & Williams-Diehm, 2013). وهذا أيضا يعتبر من عناصر خدمات الانتقال التي يمكن تطبيقها داخل المدارس، حيث يلاحظ من المتوسطات الحسابية بشكل عام أن العناصر التي من الممكن تطبيقها داخل المدرسة تكون متوسطاتها عالية وعلى العكس فإن العناصر التي تحتاج إلى الخروج من المدرسة للتدريب عليها في أماكن المجتمع المختلفة وقت الدوام الرسمي تكون متوسطاتها الحسابية منخفضة غالبا. في حين، حلَّ العنصر التاسع (تدريب الطالب لاستخدام المواصلات «طلب تاكسي» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.59) وبمستوى تضمين متدنٍ؛ وقد يكون ذلك بسبب الحاجة لإجراء التدريب لطلب التاكسي خارج المدرسة، وأيضًا بسبب وجود باصات تنقل الطلاب من وإلى المدرسة، وبالتالي عدم الحاجة الحاليّة للتدريب على طلب تاكسي للذهاب إلى البيت مثلاً. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كلارك وباتون (Clark & Patton, 1997) التي أكّدت على أن يشمل برنامج الانتقال التدريب على المواصلات. كما حل العنصر أهداف عن التعليم ما بعد الثانوي (دبلوم، دورات، الخ) في الترتيب قبل الأخير، وقد يكون بسبب عدم وجود فرص في الجامعات أو مراكز التدريب لمثل تلك الدبلومات والدورات للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة بعد الثانوية، ويتفق ذلك مع دراسة (Almalky, 2018) الذي وجد أن فرص التعليم ما بعد الثانوي شبه معدومة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الثاني: ما مدى أهمية وجود هذه العناصر في خطة الطالب التربوية الفرديّة من وجهة نظر معلّمي

ومعلّمات التربية الفكريّة في المرحلتين المتوسطة والثانويّة (التأهيلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة أهمية عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

م	أهمية عناصر الخدمات الانتقالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أهداف عن التعليم ما بعد الثانوي (دبلوم، دورات، الخ).	4.08	1.071	14
2	الخيارات المتاحة في التدريب المهني بعد التخرج من الثانوي	4.39	1.015	9
3	أهداف عن التدريب/ التوظيف المدمج مع العاديين (في أماكن العمل الطبيعية وليست معزولة ومخصصة فقط لذوي الإعاقة).	4.53	0.731	2
4	أهداف لتعريف الطالب بمراكز تقديم الخدمة لذوي الإعاقة في مدينته.	4.58	0.727	1
5	أهداف للعيش باستقلالية	4.17	1.101	13
6	تدريب الطالب على توفير الاحتياجات المنزلية بنفسه (مثل إحضار أغراض السوبر ماركت).	4.44	0.803	7
7	تدريب لتنظيم الحياة اليومية	4.47	0.731	4
8	أهداف لمشاركة الطالب المجتمعية (المشاركة في نادي رياضي، في مناسبات اجتماعية)	4.53	0.804	3
9	تدريب الطالب لاستخدام المواصلات (طلب تاكسي)	4.08	1.148	15
10	مساعدة الطالب في معرفة خيارات الحصول على الخدمات الطبية (خيارات التأمين الطبي، المستشفيات التي تقدم الرعاية المجانية.. الخ)	4.33	0.856	12
11	أهداف لتطوير العلاقات الاجتماعية للطالب	4.47	0.804	5
12	خطط لزيادة وعيه بالتعاملات المالية (التعامل بالنقود، فتح حساب في البنك، الخ)	4.39	0.865	10
13	خطة لمساعدة الطالب على الحصول على دخل مادي	4.42	0.801	8
14	أهداف عن المشاركة في أنشطة ترفيهية	4.47	0.731	6
15	أهداف تعرِف الطالب بحقوقه وكيفية المطالبة بها	4.39	1.015	11
	كلي	**4.42**	**0.727**	

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات العيّنة عن المحور الثاني (أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكريّة) تراوحت بين (4.08-4.58) بمستوى أهميّة يتراوح بين العالي والعالي جدًّا، كما بلغ المتوسط الحسابي العام

للمجال (4.42) بمستوى أهمية عالٍ جدًّا، وجاء في المرتبة الأولى العنصر الرابع (أهداف لتعريف الطالب بمراكز تقديم الخدمة لذوي الإعاقة في مدينته) بمتوسط حسابي (4.58) بمستوى أهمية عالٍ جدًّا؛ ولعلّ ذلك يُعزى إلى إدراك معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة بأهمية أن يُزوّد الطالب بالمعرفة بتلك المصادر التي من الممكن أن يحتاج إليها بعد التخرج. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة كلارك وباتون (Clark & Patton, 1997) التي وجدت أن ربط الطالب مع وكالات المجتمع وتعريفه بها كان أحد أهم عناصر الانتقال الناجح. وجاء في الترتيب الثاني «أهداف عن التدريب/ التوظيف المدمج مع العاديين (في أماكن العمل الطبيعية وليست معزولة ومخصصة فقط لذوي الإعاقة)»، بمتوسط حسابي (4.53) بمستوى أهمية عالٍ جدًّا؛ وهذا يدل على أن المعلمين يدركون أهمية هذا العنصر وإن كان التطبيق الفعلي منخفض كما اتضح من نتيجة السؤال الأول، والذي قد يكون ناتج عن بعض الصعوبات مثل عدم السماح من بعض المدارس لمعلميها ومعلماتها بالخروج بالطالبات للتدريب خارج المدرسة. ولا يتفق ذلك مع عدد من الدراسات التي نادت بضرورة تقديم خدمات التدريب في أماكن العمل أثناء المرحلة الثانوية كدراسة روسل وآخرين (Roessler et al., 1990; Test, Fowler, et al., 2009). في حين، حلَّ العنصر التاسع (تدريب الطالب لاستخدام المواصلات «طلب تاكسي») في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08) وبمستوى أهمية عالٍ؛ ولكن وإن كان هذا العنصر حلَّ في المرتبة الأخيرة إلا أن المتوسط الحسابي يُعتبر عاليًا، وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين يشعرون بأهمية تضمين هذا العنصر في خطّة الانتقال وإن كان التطبيق متوسطًا كما اتضح من إجابة السؤال الأول. وجاء عنصر «أهداف عن التعليم ما بعد الثانوي (دبلوم، دورات، الخ)» في الترتيب قبل الأخير، وبمتوسط حسابي (4.08) وبمستوى أهمية عالٍ؛ والذي يتفق مع نتيجة السؤال الأول في الترتيب حيث كان هناك اتفاق بين الأهمية والتطبيق في الترتيب لهذا العنصر وقد يكون كما أسلفنا في إجابة السؤال الأول بسبب عدم وجود فرص لذوي الإعاقة الفكرية في إكمال تعليمهم في مرحلة ما بعد الثانوية (Almalky, 2018) .

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية، وكذلك محور تضمين عناصر الخدمات الانتقالية تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ونظام المؤسسة التعليميّة؟

والذي يمكن أن يُصاغ كفرض بديل كالآتي: «يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تصوّرات المعلّمين وفقًا

لـمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسيّة، المؤهـل العلمي، نظام المؤسسة التعليميّة، سنوات الخـبرة)». تـم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية، وتم استخدام اختبـار (مـان وتنـي) اللامعلمـي بالنسبة لمتغير الجنس والمرحلـة الدراسـية؛ لعـدم تـوافر شروط استخدام اختبـار (ت) المعلمـي، انظـر الجـدول (8)، واختبـار تحليـل التبـاين اللامعلمـي الأحـادي كروسكال واليس لباقي المتغيرات الأخرى؛ لعدم تـوافر شروط اسـتخدام تحليـل التبـاين الأحـادي المعلمـي ANOVA.

جدول (8): اختبار كولمجروف-سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

المجال	كولمجروف-سميرونوف		
	الإحصاء	درجات الحرية	Sig.
تضمين عناصر الخدمات الانتقالية	0.228	72	0.000
أهمية عناصر الخدمات الانتقالية	0.344	72	0.000

الفرض الصفري: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

من الجدول (8)، نجد أن مستوى الدلالة لاختبـار كولمجروف – سميرونوف كانت أقل مـن 0.05، وهـذا يقودنا لرفض الفرض الصفري الذي يقول: إنّ البيانات تتبع التوزيـع الطبيعـي، وأنّ البيانـات ليـست اعتداليـة التوزيع. الأمر الذي يقتضي استخدام أساليب الإحصاء اللامعلمي التي لا تتطلب أي شروط لاستخدامه.

جدول رقم (9): نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	Sig
تضمين عناصر الخدمات الانتقالية	ذكر	54	36.91	464.00	-0.303	0.762
	أنثى	18	35.28			
أهمية عناصر الخدمات الانتقالية	ذكر	54	32.31	260.00	-3.291	0.001
	أنثى	18	49.06			

من الجدول (9)، يتضح:

– عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائية بـين تصوّرات كل من الذكور والإناث حول تضمين عناصر الخـدمات الانتقاليـة؛ إذ إنّ مـستوى الدلالـة أكـبر مـن 0.05.

– وجود فرق ذي دلالة إحـصائية بـين تـصوّرات

كل من الذكور والإناث حول أهميّة الخدمات الانتقالية؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من 0.05.

جدول (10): نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير المرحلة الدراسية.

المجال	مستوى التحصيل	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	Sig
تضمين الخدمات الانتقالية	متوسط	50	31.66	308.0	-3.130	0.002
	ثانوي	22	47.50			
أهمية الخدمات الانتقالية	متوسط	50	36.30	540.0	-0.137	0.891
	ثانوي	22	36.95			

من الجدول (10)، يتضح:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات كل من معلّمي المرحلة المتوسطة والثانويّة حول تضمين عناصر الخدمات الانتقاليّة؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات كل من معلّمي المرحلة المتوسطة والثانويّة حول أهميّة عناصر الخدمات الانتقاليّة؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
الخدمات الانتقالية (تضمين)	بكالوريوس تربية خاصة	40	38.40	2.102	3	0.552
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	37.39			
	ماجستير	18	34.94			
	دكتوراه	5	25.30			
الخدمات الانتقالية (أهمية)	بكالوريوس تربية خاصة	40	40.48	4.532	3	0.209
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	28.28			
	ماجستير	18	33.39			
	دكتوراه	5	30.70			

من الجدول (11) الذي يبيّن نتائج اختبار كروسكال واليس، نجد:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف مؤهلهم العلمي حول

درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقاليّة؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

- عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائيّة بـين تصوّرات المعلّمـين بـاختلاف مـؤهلهم العلمـي حـول درجة أهميّة عناصر الخـدمات الانتقاليّـة؛ إذ إنّ مـستوى الدلالة أكبر من 0.05.

نظام المدرسة:

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير نظام المؤسسة التعليمية.

المجال	نظام المؤسسة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
الخدمات الانتقالية (تضمين)	معهد تربية فكرية	6	34.50	0.219	2	0.896
	برنامج ملحق بمدرسة	54	37.13			
	مركز تربية خاصة	12	34.67			
الخدمات الانتقالية (أهمية)	معهد تربية فكرية	6	42.17	1.385	2	0.500
	برنامج ملحق بمدرسة	54	36.94			
	مركز تربية خاصة	12	31.67			

مـن الجـدول (12) الـذي يبـيّن نتـائج اختبـار كروسكال واليس، نجد:

- عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائيّة بـين تصوّرات المعلّمين بـاختلاف نظـام المؤسـسة التعليميّـة حول درجة تضمين عناصر الخـدمات الانتقاليّـة؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

- عـدم وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائيّة بـين تصوّرات المعلّمين بـاختلاف نظـام المؤسـسة التعليميّـة حول درجـة أهميـة عنـاصر الخـدمات الانتقاليّـة؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

سنوات الخبرة:

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
تضمين عناصر الخدمات الانتقالية	أقل من سنتين	22	24.59	13.627	3	0.003
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	46.67			
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	43.14			
	عشر سنوات فأكثر	16	36.13			

تابع/ جدول (13).

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
أهمية عناصر الخدمات الانتقالية	أقل من سنتين	22	36.95	3.867	3	0.276
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	37.00			
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	41.14			
	عشر سنوات فأكثر	16	29.13			

من الجدول (13) الذي يبين نتائج اختبار كروسكال واليس، نجد:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف سنوات الخبرة حول درجة أهميّة عناصر الخدمات الانتقالية؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف سنوات الخبرة حول درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقالية؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من 0.05.

- ولمعرفة مصدر الفرق؛ تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان وتني، وكانت النتائج كما في الجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول تضمين عناصر الخدمات الانتقالية حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	مستوى الدلالة
أقل من سنتين	22	13.86	52.000	-3.011	0.003
من سنتين إلى خمس سنوات	12	24.17			
أقل من سنتين	22	16.86	118.000	-3.129	0.002
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	28.14			
أقل من سنتين	22	16.86	118.000	-1.835	0.067
عشر سنوات فأكثر	16	23.13			
من سنتين إلى خمس سنوات	12	18.67	118.000	-0.537	0.591
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	16.86			
من سنتين إلى خمس سنوات	12	16.83	68.000	-1.370	0.171
عشر سنوات فأكثر	16	12.75			
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	21.14	140.00	-1.159	0.246
عشر سنوات فأكثر	16	17.25			

نجد من الجدول (14) أنّ مصدر الفرق الحاصل في اختبار كروسكال واليس سببه الفرق بين الخبرة (أقل من سنتين) و(من سنتين إلى خمس سنوات)، وبين (أقل من سنتين) و(من خمس سنوات إلى عشر سنوات).

التوصيات:

كشفت نتائج الدراسة الحاليّة عن إدراك عالٍ لدى معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة في المرحلتين المتوسطة والثانويّة؛ لأهميّة إدراج عناصر الخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفرديّة لطلّابهم. ومع ذلك، كان مستوى التطبيق أو التضمين لتلك العناصر أقلّ في الواقع من إدراكهم لأهميتها؛ فقد كان مستوى تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفرديّة في حدود المتوسط. وبناءً على تلك النتائج؛ يقدّم الباحث عددًا من التوصيات التي يمكن أن تُسهم في تضمين عناصر الانتقال الناجح للطلاب في خططهم، والتي يمكن أن تنعكس على مخرجات إيجابيّة للطالب بعد التخرج من المدرسة. وجاءت التوصيات كما يلي:

- يتضح من نتائج الدراسة تركيز المعلّمين والمعلّمات في خطط الطلاب والطالبات على الجانب الأكاديمي؛ ولذلك تُوصي الدراسة الحاليّة بأن يكون هناك تركيز على عناصر الخدمات الانتقالية الأخرى والمهمّة، بحيث تكون المُخرجَات أكثر ارتباطًا بمرحلة ما بعد المدرسة.

- بما أن الدراسة شملت المرحلتين المتوسطة والثانويّة؛ فإنّه من الضروري أن تعكس عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط المرحلة العمرية للطلاب والطالبات، بحيث يمكن التركيز أكثر على مهارات تقرير المصير ومهارات الحياة اليوميّة في المرحلة المتوسطة، ويتم التركيز على التدريب في المدرسة وفي مكان العمل، وكذلك زيادة المشاركة المجتمعية في المرحلة الثانويّة. ويفضل التوازن بين هذه المجالات والمجال الأكاديمي في المرحلتين المتوسطة والثانويّة.

- توصي الدراسة أصحاب القرار في التعليم بعقد شراكات وتعاون مع مؤسسات المجتمع وأصحاب الأعمال؛ لتسهيل التدريب والتوظيف لذوي الإعاقة الفكرية، وليتمكن المعلّمون من تضمين مثل هذه العناصر في خططهم التربوية الفردية.

- يُلاحظ من النتائج عدم إشراك الطالب وأسرته في تخطيط الانتقال؛ ولذلك فمن الضروري أن يُفعّل دورهم بشكل أكبر سواء في التخطيط أو التنفيذ.

- يجب أن تركّز عناصر خطّة الانتقال على ما يفيد الطالب بعد التخرّج، وما يزيد من نسبة نجاحه في المجتمع.

- تُوصي الدراسة أصحاب القرار بأن يتم تطوير نظام التعليم الحالي بحيث يكون أكثر مرونة في إتاحة فرص التدريب خارج المدرسة، والتعاون مع أصحاب

الأعمال وإشراكهم في تنفيذ العناصر المهمة للانتقال الناجح.

- هناك حاجة لمزيد من الدراسات المشابهة على مستوى المملكة؛ للتعرّف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في مختلف المدن في المملكة، وكذلك من وجهات نظر مختلفة كالطلاب وأسرهم؛ وأيضا مع إعاقات مختلفة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

العبدالوهاب، ريم (ب. ت) كيفية تخطيط وبرمجة الانتقال. مسترجع بتاريخ 15 نوفمبر 2019، من: http://cutt.us/w5KzY

العزاوي، رحيم يونس (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي* (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار دجلة.

القريني، تركي (2018). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء.

هارون، صالح عبدالله (2004). *البرنامج التربوي الفردي*. الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1422). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1436). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1440). إدارة التقنيات والمعلومات: قسم الإحصاء والبيانات. مسترجع بتاريخ 20 نوفمبر، 2019، من shorturl.at/wGMV2

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Almalky, H. A. (2015). Secondary Special Educators' Perceptions of Community-Based Vocational Instruction for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison.

Almalky, H. A. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53*(4), 415–427.

Benitez, D., Morningstar, M., & Frey, B. (2009). A multi-state survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 6–16.

Benz, R., & Halpern, A. (1993). Vocational and transition services needed and received by students with disabilities during their last year of high school. *Career Development for Exceptional Individuals, 16,* 197-211.

Carter, E., Trainor, A., Ditchman, N., & Owens, L. (2011). A pilot study connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*, 95–106.

Cease-Cook, J. Fowler, C. & Test, D. (2015). Strategies for creating work-based learning experiences in schools for secondary students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 47*(6), 352-35

Clark, G., & Patton, J. (1997). Transition planning inventory. Austin, TX: PRO-ED.

deFur, H., Getzel, E., & Kregel, J. (1994). Individual transition plan: A work in progress. *Journal of Vocational Rehabilitation, 4*,139-145.

Denney, S., & Daviso, A. (2012). Self-determination: A critical component of education. *American Secondary Education, 40*, 43-51.

Everson, J., Zhang, D., Guillory, J. (2001). A statewide investigation of individualized transition plans in Louisiana. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*, 37-49.

A One Year Follow-up of Students in Special Education. *Career Development for Exceptional Individuals, 13*(2), 95–107.

Rojewski, J., Lee, I., Gregg, N. & Gemici, S. (2012). Development patterns of occupational aspirations in adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 78*(2), 157-178.

Shearin, A., Roessler, R., & Schriner, K. (1999). Evaluating the transition component in IEPs of secondary students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly, 18*(2), 22-35.

Steele, R., Konrad, M., & Test, D. (2005). An Evaluation of IEP Transition Components and Post-School Outcomes in Two States. *Journal for Vocational Special Needs Education, 27*(2), 4–18.

Taylor, W., Cobigo, V., & Ouellette, K. (2019). A family systems perspective on supporting self□determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(5), 1116–1128

Test, D., Fowler, C., Richter, S., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.,... Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 115–128.

Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 160–181.

Trach, J. S. (2012). Degree of collaboration for successful transition outcomes. *Journal of Rehabilitation, 78*(2), 39-48.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). Changes over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities (National Longitudinal Transition Study–2). Menlo Park, CA: SRI International.

Zhang, D., & Stecker, P. (2001). Student involvement in transition planning: Are we there yet? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(3), 293-303.

❋❋❋

Flannery, K., & Hellemn, L. (2015). Building strategically aligned individualized education programs for transition. *The Journal of Special Education, 49*(2), 67-76.

Grigal, M., Test, D., Beattie, J., & Wood, W. M. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children, 63*, 357-372.

Hamblet, E. C. (2014). Nine strategies to improve college transition planning for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 46*(3), 53-59.

Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004, H.R.1350, 108th Cong.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of1997, 20 U.S.C. §1400 et seg.

Kellums, R., & Morningstar, M. (2010). Tips for transition. *Teaching Exceptional Children, 43*(2), 60-68. doi:10.1177/004005991004300206

Kohler, P. (1996). A taxonomy for transition programming: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs. Champaign-Urbana: Transition Research, Institute University of Illinois.

Landmark, L. (2009). Compliance and best practices in transition planning: Effects of disability and ethnicity (Doctoral dissertation). Texas A &M University

Landmark, L., & Zhang, D. (2012). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education, 34*(2), 113-125.

Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children, 73*(3), 348-366.

Martin, J., & Williams-Diehm, K. (2013). Student engagement and leadership of the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36*(1), 43-50.

McDonnell, J., & Hardman, M. (2010). Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Miller-Warren, V. (2015). Examining the quality of secondary transition plans against research-based criteria in preparing students with disabilities for postsecondary success. *Journal of Special Education Apprenticeship*, *4*(1), 1-14.

Roessler, R., Brolin, D., & Johnson, J. (1990). Factors Affecting Employment Success and Quality of Life:

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (13)، ص ص 141 - 178، الرياض (2020م/ 1441هـ)

تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس في جنوب المملكة العربية السعودية

د. برهان محمود حمادنة[1]

البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران

برقم (NU/SHED/16/067) في المرحلة الثامنة خلال العام 1439/ 1440هـ- 2018/ 2019م

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) Council for Exceptional Children في جنوب المملكة العربية السعودية والفروق فيها وفقاً لمجموعة من المتغيرات الديمغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة للطلبة الموهوبين و(54) قائداً وقائدة من قادة المدارس اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث مناطق تعليمية، هي: عسير، جازان، نجران. واستخدم المنهج الوصفي المقارن، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بلغت متوسط حسابي (1.81) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاء المعيار الخامس «التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس» في المرتبة الأولى، تلاه المعيار السادس «التعلم المهني والممارسة الأخلاقية» في المرتبة الثانية، بينما جاء المعيار الثالث «معرفة محتوى المنهاج» في المرتبة السابعة والأخيرة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية تعزى لمتغيريّ المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، والمسمى الوظيفي لصالح معلم الطلبة الموهوبين، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية على الدرجة الكلية تعزى لمتغيريّ الجنس والمنطقة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تقييم، كفايات، معلمي الطلبة الموهوبين، مجلس الأطفال غير العاديين، قادة المدارس، المملكة العربية السعودية.

Assessment Talented Students' Teachers' Competencies in Light of the Council for Exceptional Children from Teachers and School Leaders' Perceptions in the South of Saudi Arabia

Dr. Burhan Mahmoud Hamadneh[1]

Abstract: The aim of the study was to assess talented students teachers competencies in light of the Council for Exceptional Children (CEC) in the South of Saudi Arabia, and to identify differences in these competencies in light of some demographic variables. The sample of the study included (51) male and female talented students teachers and (54) school leaders selected using stratified random sampling from (3) educational districts: Assir, Jazan and Najran. The comparative descriptive design was employed and a questionnaire was used for data collection. The results of the study showed that the assessment degree of talented students teachers competencies in light of (CEC) from study sample perceptions was moderate (M=1.81). The 5th standard (instructional planning & teaching methods) ranked first, followed by the 6th standard (professional learning & moral practice) ranked second; while 3rd standard (curriculum content knowledge) ranked last. The results indicated statistically significant differences in the total score due to school level, in favor of elementary school teachers; due to position, in favor of talented students teachers, while no statistically significant differences were found due to gender and educational district.

Key Words: Assessment, Competencies, Talented Students Teachers, Council for Exceptional Children, School Leaders, Saudi Arabia.

---

(1) أستاذ مشارك في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران- المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: bmhamadneh@nu.edu.sa

(1) Associate Professor in Special Education, Department of Special Education, Najran University-Saudi Arabia.
E-mail: bmhamadneh@nu.edu.sa

المقدمة:

إن المعلم يؤدي دوراً رئيساً ومهماً في برامج التعليم بأنواعها ومراحلها المختلفة، إلا أن هذا الدور يزداد أهمية وتأثيراً في مجال تعليم الطلبة الموهوبين، حيث أن الطلبة الموهوبين أكثر تأثراً بالمعلم من أقرانهم الطلبة غير الموهوبين. ولهذا فإن أهمية هذا الدور في حالة التعامل مع الطلبة الموهوبين، يفرض على المعلمين أن يتمتعوا بمجموعة من الكفايات التي تؤهلهم للعمل مع الطلبة الموهوبين (حمادنة، 2014).

ويرى جروان (2012) أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين؛ لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمّرها، ويقوّي روح الإبداع أو يقتلها، ويثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه.

وأشار عبدالرزاق (2016) أن افتقار المعلمين للمعارف والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع الطلبة الموهوبين يعود إلى وجود نقص في برامج الإعداد فيما يتعلق بالتعامل مع الموهوبين، مما يُعدّ إهدار لإمكانات هذه الفئة، وحرماناً لباقي الفئات من الإفادة منها. ويرى الطناوي (2016) أن دور المعلم الفعّال يتمثل في مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يتقن المهارات التدريسيّة اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها، ويمكن تصنيف هذه المهارات في ثلاثة محاور: مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ الدروس، ومهارات تقويم الدروس، وتسهل على المعلم أداء عمله داخل غرفة الصف وخارجها بمستوى مناسب من التمكين؛ بما يساهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوب بها لدى المتعلمين.

وسعياً لتحقيق التكامل بين احتياجات الطلبة الموهوبين وإمكانات المعلم، فلا بد من تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الفئة ضمن برامج الإعداد، إلى جانب التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين سواء يتم تدريسهم في فصول منفصلة أو مندمجين مع الطلبة غير الموهوبين (معاجيني، 2015).

ولذلك فإن برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، يجب أن تقوم وتأسس على مجموعة من المعايير المعدة من قبل المؤسسات المتخصصة بالدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، ومنها: معايير برامج إعداد معلم الموهوبين المعدة بالتعاون بين الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC) ومجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC)، والتي حددت سبعة معايير لبرامج إعداد معلم الموهوبين، وهي: تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية، بيئات

التعلم، معيار معرفة محتوى المنهاج، التقييم، التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس، التعلم المهني والممارسة الأخلاقية، التعاون. تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب توافرها لدى معلم هذه الفئة من خلال برامج الإعداد، وفي ضوء هذه المعايير تم صياغة الدليل الخاص باعتماد برامج إعداد معلم الموهوبين عام 2008م من قبل المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) وهي أكبر منظمة مستقلة معتمدة من قبل الحكومة الأمريكية لهذا الغرض، وتهتم هذه المعايير بربط التدريب بنتائج الأبحاث الحديثة في مجال تعليم الموهوبين، كما تهتم باستخدام المعلمين لمستويات أعلى من المهارات وتدريسهم لمستويات أعلى من التفكير (حمادنة، 2014).

ونظراً لأهمية دور المعلم في العملية التعليمية بشكل عام ولتعليم الموهوبين بشكل خاص. يرى جروان (2012) أن تدريس هذه الفئة من الطلبة يحتاج إلى كفايات يجب أن تتوفّر في معلمي الطلبة الموهوبين، أبرزها: أن يتميز بمستوى عالٍ من الذكاء لتمكينه من التعرف على مشكلاتهم، وأن يستخدم استراتيجيات وطرق تدريسية تناسبهم، وأن يتميز بحب الإطلاع والإلمام بالمعرفة الواسعة، وأن يمتلك المعلومات والبيانات الكافية حول خصائص الموهوبين وفروقاتهم الفردية.

وبينت المحارمة (2009) أن معلمي الطلبة الموهوبين يجب أن يتميزوا بأفكار واضحة ومنظمة، ولديهم الرغبة في التعلم وسعة الأفق في الثقافة والمعرفة، وأن يكون لديهم إطلاع على خصائص نمو الموهوبين في جانب القدرات العقلية وكيفية قياسها، وأن يلمّوا بسمات الموهوبين وخصائصهم، وأن يتميزوا بشخصية مرنة متقبلة لمختلف الآراء والمناقشات، وكذلك شخصية جذابة ومرحة، وأن يمتلكوا الحماس والنشاط واليقظة، وأن يهيئوا مناخًا مريحًا داخل الصف، وأن يشركوا الطلبة في اتخاذ القرارات، وأن يسعوا لإيجاد طرق لزيادة التشويق والإثارة داخل غرفة الصف، وأن يبتعدوا عن التسلط والقمع، ويلجأون إلى الاستخدام الأمثل للحوافز والمكافآت.

وقد أوصت البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، إلى ضرورة امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين الكفايات اللازمة لعملهم، ومنها دراسة (Chan, 2001) التي أكدت على ضرورة تطوير الكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي الطلاب الموهوبين. وكذلك دراسة (Donei and Micheal, 2001) التي أوصت بضرورة التركيز على كفايات معلمي الموهوبين وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة في توجيه سلوك

الطلبة الموهوبين وقدراتهم بشكل فعال، وإلى تطوير برامج تدريبية بالجوانب الثقافية واللغوية تساعدهم في أداء مهامهم بفاعلية عالية. ودراسة (Mills, 2003) التي بينت أهمية الكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي الطلاب الموهوبين التي تسهم بفاعلية في عملية التدريس للطلبة الموهوبين. ودراسة عويدات (2006) التي بينت أن معلم الطلاب الموهوبين يجب أن يتمتع بمجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية التي تمكنه من القيام بواجباته ومهامه بصورة مناسبة. وكذلك دراسة المحارمة ومحمود (2012) التي أكدت على أهمية إخضاع معلمي الطلبة الموهوبين لبرامج تدريبية متخصصة في مجال عملهم مع الطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية. ودراسة (Mahmoud, 2012) التي أوصت بضرورة الاهتمام بقضية تقييم كفايات وخصائص معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، وذلك لتطوير قدراتهم وخلق بيئة تعليمية مبدعة ومحفزة للطلبة الموهوبين. وأكدت دراسة معاجيني (2015) على ضرورة إخضاع معلمي الطلاب الموهوبين لبرامج تدريبية وتربوية متخصصة في مجال الموهبة.

ومما تقدم، يستنتج أن معلمي الطلبة الموهوبين يشكلون الركيزة الأساسية في الرقي بقدرات ومواهب الطلبة الموهوبين، ولهم الدور الكبير والمهم في التأثير على عملية التعليم والتعلم، ولأهمية هذا الجانب في حياة النشء ولإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية، والنهوض بمتطلبات مجتمعه، وتحقيق التقدم في كافة الميادين؛ ينبغي أن تتضافر كافة الجهود لإعداد معلمي الطلبة الموهوبين بكفاءة واقتدار لمساعدتهم على القيام بوظائفهم التعليمية على أكمل وجه، وذلك من خلال تهيئة الجو التعليمي المناسب للمعلمين، وإعداد البرامج التدريبية والمتخصصة المختلفة على مستوى لائق قبل الخدمة وأثناء الخدمة، بحيث تتوافق مع متطلبات العصر ليكون عاملاً فعالاً في تعليم الطلبة الموهوبين، ورعايتهم وتربيتهم، الذين هم عماد الأمة ورقيها وتقدمها وازدهارها.

وخلاصة ما تقدم، يُلاحظ أن هناك مبرراً لإجراء الدراسة الحالية التي من المؤمل أن تكون إضافة وإسهام جديد ومهم لميدان برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية، وعلى المستوى الإقليمي المتمثل بدول الخليج العربي، وعلى مستوى الوطن العربي. إذ سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس في جنوب المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تولدت مشكلة الدراسة الحالية من خلال مطالعة البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا

المجال، وأكدت على أهمية الكفايات لمعلمي الطلبة الموهوبين، واستخدام المعايير العالمية لتقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين، كدراسات (Chan, 2001) و(Donei and Micheal, 2001) و(Mills, 2003) وعويدات (2006) والمحارمة ومحمود (2012) و(Mahmoud, 2012) ومعاجيني (2015)، وكذلك أظهرت نتائج تلك الدراسات وجود قصوراً في بعض كفايات معلمي الطلبة الموهوبين ومؤشراتها.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في مجال تعليم الموهوبين، وجد أن الوقوف على واقع تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس، ومعرفة الوضع الراهن والكشف عن نقاط القوة لاستثمارها، ونقاط الضعف لتحسينها باتت حاجة ملحة في ضوء التقدم العلمي والمعرفي وما شهده من تطورات في مجال تعليم الموهوبين وتربيتهم. وأن تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية عن طريق أساليب التقييم المختلفة، والتغذية الراجعة يُعدّ أمراً مهماً وضرورياً في مسيرة هؤلاء المعلمين، حيث يلاحظ أن تقييم هؤلاء المعلمين وكفاياتهم يكاد يكون معدوماً، وفي هذا الصدد أكدت دراسة معاجيني (2015) على أهمية استخدام المعايير العالمية لتقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين وخصائصهم في المملكة العربية السعودية.

وقد ندرت الدراسات والبحوث السابقة المحلية في هذا المجال وما زالت محدودة، وبحاجة إلى درجة أكثر من البحث والتقصي لتطوير هذا المجال وفق المعايير العالمية. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي حاولت أن تلقي الضوء على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

3- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس باختلاف متغير المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)؟

4- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس باختلاف متغير المسمى الوظيفي (معلم الطلبة الموهوبين، قائد المدرسة)؟

5- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس باختلاف متغير المنطقة التعليمية (عسير، جازان، نجران)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تعرف درجة تقييم كفايات معلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس في جنوب المملكة العربية السعودية. والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية فيها وفقاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمسمى الوظيفي والمنطقة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين هما:

1- الأهمية النظرية:

- أهمية الموضوع الحالي الذي يأتي لمعرفة واقع تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من خلال مقارنة هذا الواقع من وجهة نظر المعلمين ومن وجهة نظر محايدة تتمثل في قادة المدارس، إذ يُعد هذا الموضوع من الموضوعات الحديثة والأصيلة في هذا الميدان التربوي، حيث تفتقر البيئة العربية والمحلية المتمثلة بالمملكة العربية السعودية إلى دراسات لتقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC).
- رفد الأدب النظري في ميدان تعليم الموهوبين بمعايير تقييم برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين العالمية لاستخدامها عربياً ومحلياً.

2- الأهمية التطبيقية:

- من المأمول أن تلفت نتائج الدراسة الحالية أنظار الباحثين إلى أهمية هذا المجال ودراسته، والكشف عن الوضع الراهن حول كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (CEC) للمساهمة في تطويرها ووصولها إلى العالمية.
- توفير أداة تقييم يُمكن للمسئولين في مراكز الموهوبين والموهوبات من استخدامها لغايات تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين.
- تقديم الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها أن تحسن من برنامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية وتطويرها وصولاً بها للعالمية، من خلال التعرف على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC).

حدود الدراسة:

- **حدود مكانية:** اقتصار تطبيق هذه الدراسة في المدارس التي تضم برامج تعليم الموهوبين مناطق (عسير، جازان، نجران) في جنوب المملكة العربية السعودية.
- **حدود زمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/ 1441هـ.
- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين وقادة المدارس.
- **حدود موضوعية:** يقتصر موضوع هذه الدراسة على تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين وقادة المدارس وعلاقتها بالمتغيرات التالية: (الجنس والمرحلة الدراسية والمسمى الوظيفي والمنطقة التعليمية).

مصطلحات الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية عدة مصطلحات. عُرفت اصطلاحياً وإجرائياً على النحو الأتي:

- **تقييم:** «هي عملية قياس سلوكيات العاملين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة الوثيقة بوظائفهم ونتائج أعمالهم، بشكل منتظم ودوري، وذلك عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص يكونون على دراية مناسبة بأدائهم» (نجمي وحمادنة، 2019: 268). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه وصف كفايات معلمي الطلبة الموهوبين كمياً وكيفياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة الذي أعده الباحث.

- **كفايات:** وتعرف بأنها «مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك المعلم وإنجازه بمستوى معين من الفاعلية عند التدريس، وتساعده على إنجاز عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكين، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بمعايير خاصة متفق عليها» (الشيخ، 2008: 77). ويعرفها الباحث إجرائياً: هي مجموعة المعارف والمهارات التي يمتلكها معلمي الطلبة الموهوبين في مناطق (عسير، جازان، نجران) في المملكة العربية السعودية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاستجابة على أداة الدراسة مقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين الذي أعده الباحث في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

- **معلمي الطلبة الموهوبين:** «أحد معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجاً تدريبياً وتأهليّاً في رعاية وتعليم الموهوبين، ومفرغ تفريغاً تاماً للانتظام في مجال رعاية وتعليم الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام ومراكز تربية وتعليم الطلبة الموهوبين، وذلك حسب إدارة برنامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية

السعودية» (العواملة والبلوي، 2008: 272). ويعرفهم الباحث إجرائياً، هم معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين الذين أتموا برنامجاً تدريبياً وتأهليّاً في رعاية وتعليم الموهوبين في مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) التي تشرف عليها إدارة تعليم الموهوبين والموهوبات في مناطق (عسير، جازان، نجران) في جنوب المملكة العربية السعودية من العام الدراسي 1440/ 1441هـ.

- **المعايير**: هي مجموعة من المعارف والمهارات اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين والمعتمدة من مجلس (CEC) (Council for Exceptional Children, 2015.)

- **معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)**: هي مجموعة المعايير لبرامج إعداد معلم الموهوبين المعدة بالتعاون بين الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) ومجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، والتي تحدد بـ سبعة معايير لبرامج إعداد معلم الموهوبين تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب توافرها لدى معلم هذه الفئة من خلال برامج الإعداد، وتهدف إلى تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب الموهوبين، من خلال وجود مجموعة من المعايير المهنية الواجب توفرها في العاملين في برامج الموهوبين (Council for Exceptional Children, 2015) .

- **قادة المدارس**: «هم مديرو مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) الذين يمارسون العمل القيادي في مدارسهم» (الشمري، 2016: 356). ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم قادة وقائدات المدارس الحكومية بإدارات التعليم في مناطق (عسير، جازان، نجران) في جنوب المملكة العربية السعودية التي تتضمن برامج تعليم الموهوبين في العام الدراسي 1440/ 1441هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بمفهوم معلمي الطلبة الموهوبين وكفاياتهم، ومعايير (CEC) لكفايات معلمي الطلبة الموهوبين، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرضاً لذلك:

تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

إن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية قد تضمنت عدة بنود للارتقاء بالموهوبين والموهوبين، مما يدل على حرص رواد التعليم بالنهوض بالمجتمع السعودي، وقد مرت مراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية وفق عدة مراحل وردت في حمادنة (2014) على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التأسيس: في عام 1410 – 1416هـ تضافرت الجهود الرسمية، في كل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، للبدء في برامج بحثي متكامل، يبدأ

بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الثانية: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم: تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 29/ 10/ 1417هـ، برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه وتكليفه فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد النافع وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصور مفصل لمعالي وزير المعارف، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 تاريخ 6/ 5/ 1418هـ. كما تم افتتاح برنامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لتعليم البنات عام 1418هـ وابتداء العمل الفعلي بالفصل الثاني للعام 1419هـ.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين: في سعي للوزارة إلى التوسع في برامج الموهوبين، برزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 4/ 3/ 1421هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء إدارة رعاية الموهوبات: نظراً للتوسع في برامج رعاية الموهوبات، تم إنشاء إدارة رعاية الموهوبات في تاريخ 5/ 2/ 1422هـ وفي تاريخ 13/ 3/ 1423هـ تم ربطها بمعالي نائب وزير المعارف لشؤون البنات.

المرحلة الخامسة: توحيد الجهود في رعاية الموهوبين: حرصاً على توحيد السياسات وإستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 تاريخ 4/ 12/ 1423هـ والقاضي بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء.

وحرصت المملكة العربية السعودية في السنوات الماضية من خلال وزارة التعليم على بذل جهوداً مستمرة

لتطوير العملية التعليمية داخل مراكز ومدارس الطلبة الموهوبين، وذلك بهدف تحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة الموهوبين الذين هم عماد الأمة وبناة مستقبلها. وقد طالت هذه الجهود معظم عناصر العملية التعليمية، وخاصة المعلم إيماناً بأنه العامل الأساسي لنجاح العمل المدرسي وأن الجودة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهام والأنشطة التعليمية في المدارس، وهم المحور المحرك للإصلاح التربوي، وتحسين العمل المدرسي؛ وعلى ذلك وانطلاقاً من أن المعلم هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسية عامة، فإن تمكين معلمي الطلبة الموهوبين يسهم في التحرر من القيود والعوائق البيئية التنظيمية والتقدم في جوانب الرقي والإبداع وحل المشكلات والأداء والتي من المؤكد أن تنعكس في مستوى الطلبة الموهوبين (عبدالرزاق، 2016).

معلم الطلبة الموهوبين:

عُرّف المعلم بأنه كل شخص أعد ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة، بالإضافة إلى تكوين شخصية قادرة على أداء المهمة التربوية التعليمية من توجيه وإرشاد للطلبة. وهذا لا يتم إلا بالكليات الجامعية (الترتوري والقضاة، 2006).

وأشار جروان (2013) أن معلم الموهوبين له دوراً فعال في تعليم الطلبة الموهوبين ودعمهم نحو الوصول إلى أفكار إبداعية غير مألوفة من خلال إعطاء وقت كاف للتفكير، فعندما يعطي المعلم طلبته وقتاً كافياً للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فإن ذلك يهيئ بيئة محفزة للتفكير التأملي وعدم التسرع والمشاركة، فإن ذلك يقدم لهم نموذجاً يبرر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات، ويتيح للطلبة فرص كافية للتعلم من أخطائهم، ويقودهم إلى احترام قيمة التجربة. إضافة إلى تدريب الطالب على حل المشكلات بطريقة علمية.

وأشار كلاً من (Konard & Gabrijelcic, 2015) إلى ضرورة تقبل المعلم لأفكار الطلبة الموهوبين وتثمينها دون النظر إلى درجة موافقتهم عليها، فإن ذلك يؤسس بيئة صفية تخلو من التهديد وتدعو الطلبة إلى المثابرة والمخاطرة والمشاركة وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم.

وبينت (Mahmoud, 2012) أنه من واجب معلم الطلبة الموهوبين أن يعمل على تنمية ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم، من خلال توفير فرص لهم يفيدون من خلالها بخبرات ناجحة في التفكير الإبداعي، حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم وتتحسن قدراتهم ومهارات التفكير لديهم، ولذلك فإن معلم الطلبة الموهوبين مطالب باختيار مهمات تفكيرية تنسجم مع مستوى قدرات طلبته ومهاراتهم. وأن يستخدم الأسئلة المثيرة التي تحفيز الطلبة الموهوبين على توليد الأفكار وإصدار الأحكام

والتعمق في معالجة المشكلات التي تتطلب الطلاقة والمرونة والأصالة لأنها تحتمل عدّة إجابات متعددة، والابتعاد عن أسئلة استدعاء المعلومات أو تذكرها.

كفايات معلمي الطلبة الموهوبين:

تشير الكفاية إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى معلم الطلبة الموهوبين، وتساعده في أداء عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين التمكن ويمكن قياسها بمعايير متفق عليها وبأقل جهد ووقت وكلفة (الشيخ، 2008). وتوصف الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلمي الطلبة الموهوبين، بأنها القدرة لدى المعلم على تصميم المنهاج والمهارات التدريسية، وإدارة الصف، واكتشاف الطلبة واختيارهم لبرامج تعليم الموهوبين (المحارمة ومحمود، 2012).

ومن كفايات معلمي الطلبة الموهوبين، الكفايات التربوية وتشير إلى قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس، وتؤدى بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلبة بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أو أداء المعلم (معاجيني، 2015). والكفايات المهنية، وتشير إلى القدرات الذاتية المهنية للمعلمين والمستخدمة في أداء أعمالهم مثل التنويع في أساليب التدريس وضبط الصف والتنويع في المواضيع والتخطيط. والكفايات الشخصية، وهي مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى معلم الطلبة الموهوبين مثل، الصحة الجسدية والخلق السوي، والقدرة على القيادة والتجديد والإبداع وصنع القرار (كمور والجندي، 2014).

معايير (CEC) في برامج إعداد معلم الموهوبين:

ليس هناك من شك في أن المعلم يؤدي دوراً رئيسياً في برامج التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة. إلا أن هذا الدور يزداد أهمية وتأثيراً في مجال تعليم الموهوبين. حيث تبين أن الطلاب الموهوبين أكثر تأثراً بالمعلم من أقرانهم غير الموهوبين. ورغم تزايد أهمية هذا الدور في حالة التعامل مع فئات الموهوبين إلا أن المعلمين يؤكدون أن لديهم نقص في المعرفة المتعلقة بخصائص الأطفال الموهوبين واحتياجاتهم التعليمية، كما أنهم يفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من إجراء تغييرات بالمنهج الدراسي لمقابلة هذه الاحتياجات (حمادنة، 2014).

وفيما يلي عرض لمعايير برامج إعداد معلم الموهوبين المعدة من قبل مجلس (CEC, 2015). وذلك على النحو الأتي:

المعيار الأول: تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية:

يفهم معلمي الطلبة الموهوبين الفروق في التعلم وفي مستوى النمو في الجوانب المعرفية والانفعالية بين الأفراد الموهوبين ويطبقونَ هذا الفهم من أجل توفير

خبرات تعلم تتصف بالتحدي والمعنى لجميع الطلبة المبدعين والموهوبين.

العناصر الأساسية:

1- فهم تربية الموهبة كيف أنَ كلاً من اللغة والثقافة والوضع الاجتماعي والخلفية الأسرية ونوع الإعاقة تؤثر على تعلم الطلبة المبدعين والموهوبين.

2- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين فهمهم حول الفروق الفردية في النمو من أجل الاستجابة لاحتياجات الطلبة المبدعين والموهوبين.

المعيار الثاني: بيئات التعلم:

يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على إيجاد بيئة تعلم آمنة ودامجة وتقدم الاستجابة الثقافية المناسبة بحيث يصبح الطلبة الموهوبون متعلمون فاعلون وقادرون على تنمية الصحة الاجتماعية والانفعالية بالشكل الملائم.

العناصر الأساسية:

1- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على إيجاد بيئة تعلم آمنة ودامجة وتقدم الاستجابة الثقافية المناسبة والقادرة على إشراك الطلبة الموهوبين في نشاطات تعلم وتفاعلات اجتماعية ذات معنى.

2- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين الاتصال والتدخلات التدريسية والمستندة إلى تنمية الدافعية من أجل تسهيل فهم محتوى المبحث الدراسي وتعليم الطلبة الموهوبين والمبدعين كيفية التكيف مع البيئات المختلفة وتطوير مهارات القيادة الأخلاقية.

3- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على تعديل آليات التواصل لديهم بحيث تكون ملائمة للكفاية اللغوية لدى الطلبة والمنسجمة مع الفروق الثقافية واللغوية.

4- يظهر معلمي الطلبة الموهوبين فهماً نحوَ البيئات المتعددة والتي تشكل جزءاً من سلسلة الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين، ويشتمل ذلك على نقاط القوة والضعف في بيئات التعلم المختلفة.

المعيار الثالث: معيار معرفة محتوى المنهاج:

يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين معارفهم حولَ المحتوى العام والخاص للمنهاج من أجل إيجاد فرص للتعلم المتقدم للطلبة الموهوبين والمبدعين.

العناصر الأساسية:

1- يفهم معلمي الطلبة الموهوبين دور المفاهيم الأساسية في المنهاج، آليات بناء الفرع المعرفي وأدوات الاستقصاء لمحتوى التعلم في المنهاج الذي يدرسونه ويستخدمون هذا الفهم لتنظيم المعارف وإيجاد تكاملية بينَ المهارات في مختلف الفروع المعرفية وتطوير آليات ذات معنى لتقدم التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المستوى الصفي الحالي وعبرَ المستويات الصفية القادمة للطلبة.

2- يقوم معلمي الطلبة الموهوبين بتصميم التعديلات في عملية التعلم وفي كيفية الأداء والمناسبة

للطلبة الموهوبين والقادرة على تعزيز الإبداعية وتسريع التعلم والعمق والتعقيد في محتوى المنهاج العام وفي بعض الجوانب الخاصة منهُ.

3- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين التقييم المناسب لاختيار وتكييف وإيجاد مواد للتعلم لتفريد استراتيجيات التدريس وتفريد المحتوى العام والخاص من المنهاج من أجل تحدي الطلبة الموهوبين والمبدعين.

4- يفهم معلمي الطلبة الموهوبين بأن الطلبة الموهوبين يظهرونَ مجموعة واسعة من المعارف المتقدمة والمستويات الأدائية الخاصة بهم ويعملون على تعديل المحتوى العام والخاص للمنهاج بالشكل المناسب.

المعيار الرابع: التقييم:

يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين طرقاً مختلفة للتقييم ومصادر معلومات وبيانات متنوعة من أجل اتخاذ القرارات التربوية حولَ التشخيص والتعلم.

العناصر الأساسية:

1- يفهم معلمي الطلبة الموهوبين بأن بعض المجموعات من الطلبة الموهوبين لم يتم تمثيلهم بالشكل المناسب في برامج تربية الموهوبين ويختارونَ ويستخدمونَ طرقاً رسمية وغير رسمية مناسبة من أجل تخفيض مستوى التحيز في تشخيص الطلبة الموهوبين وتقديم خدمات التربية الخاصة بهم.

2- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين معارفهم حول مبادئ وممارسات القياس والتقويم لتفريد طرق التقييم وتفسير النتائج من أجل توجيه القرارات التربوية حولَ الطلبة الموهوبين.

3- يتعاون معلمي الطلبة الموهوبين مع الزملاء والأسر باستخدام أنواع متعددة للمعلومات التقييم في عملية التشخيص وقرارات تقدم التعلم وتخفيض مستوى التحيز في التقييم وفي عمليات اتخاذ القرار.

4- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين نتائج التقييم من أجل تطوير أهداف طويلة وقصيرة الأمد والتي تأخذ بعين الاعتبار قدرات وحاجات الطلبة، بيئة التعلم وأي عوامل أخرى مرتبطة بالتنوع بين الطلبة.

5- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على إشراك الطلبة الموهوبين في تقييم جودة التعليم والأداء الخاص بهم وفي وضع وتطوير الأهداف المستقبلية.

المعيار الخامس: التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس:

يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على اختيار وتكييف واستخدام مجموعة كبيرة من استراتيجيات التدريس المستندة إلى نتائج الدراسات والأبحاث من أجل تطوير تعلم الطلبة الموهوبين.

العناصر الأساسية:

1- يمتلك معلمي الطلبة الموهوبين المعارف الضرورية حولَ مبادئ الممارسات المستندة إلى نتائج

الدراسات والأبحاث، ممارسات تفريد التعليم، ممارسات تسريع التعليم ولديهم أيضاً مخزون واسع من استراتيجيات التدريس القادرة على تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة ومهارات حل المشكلات ومهارات الأداء الخاصة بالطلبة الموهوبين.

2- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على تطبيق الوسائل التكنولوجية المناسبة لدعم تقييم استراتيجيات التدريس، تقييم التخطيط وتقييم كيفية إيصال محتوى التعلم للطلبة الموهوبين.

3- يتعاون معلمي الطلبة الموهوبين مع الأسر والأخصائيون الآخرون والتربويين من أجل اختيار وتكييف واستخدام استراتيجيات التدريس والتخطيط المستندة إلى نتائج الدراسات والأبحاث من أجل تعزيز فرص التعلم ذو التحدي في المنهاج العام والخاص.

4- يؤكد معلمي الطلبة الموهوبين على تطوير وممارسة ونقل المعارف والمهارات المتقدمة عبرَ البيئات المختلفة من أجل تطوير مفهوم التعلم طول الحياة والذي يؤدي بالضرورة إلى امتهان الطلبة الموهوبين لمهن إبداعية وذات إنتاجية عالية في مجتمع متعدد الثقافات للمساهمة في نموه ورقيه.

5- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين استراتيجيات تدريسية تنمي النمو الانفعالي للطلبة الموهوبين.

المعيار السادس: التعلم المهني والممارسة الأخلاقية:

يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين المعارف الأساسية في ميدان التربية الخاصة والمبادئ الأخلاقية المهنية ومعايير البرامج المهنية من أجل أن تكونَ أساساً للممارسات التربوية في تربية الموهبة والانخراط في مفهوم التعلم طول الحياة من أجل تطوير مهنة تدريس الطلبة الموهوبين.

العناصر الأساسية:

1- يستخدم معلمي الطلبة الموهوبين المبادئ الأخلاقية والمهنية ومعايير البرامج الخاصة من أجل توجبه ممارستهم المهنية.

2- يفهم معلمي الطلبة الموهوبين كيف أنَ المعارف الأساسية والتصورات الذاتية والقضايا التاريخية والمعاصرة تؤثر على الممارسة المهنية وعلى تعليم ومعالجة الطلبة الموهوبين في كل من المدرسة والمجتمع بشكلٍ عام.

3- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على نمذجة مبادئ احترام التنوع، وفهم أنَ التنوع جزءٌ لا يتجزأ من نسيج المجتمع ويؤثر على تعلم الطلبة الموهوبين وعلى إيصال خدمات تربية الموهوبين لهم.

4- يمتلك معلمي الطلبة الموهوبين الوعي الكافي حول احتياجات التعلم المهنية الخاصة بهم ويفهمون أهمية مفهوم التعلم طول الحياة ويشاركونَ في النشاطات المهنية وفي مجتمعات التعلم.

5- يحرص معلمي الطلبة الموهوبين على تقدم المهنة من خلال الانخراط في نشاطات مناصرة حقوق الطلبة الموهوبين وتقديم خدمات الإشراف.

المعيار السابع: التعاون:

يتعاون معلمي الطلبة الموهوبين مع الأسر والتربويين الآخرين وموفري الخدمات ذات الصلة والطلبة الموهوبين والعاملين في المؤسسات المجتمعية بطريقة تقدم استجابة ثقافية قادرة على تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين عبر مجموعة واسعة من خبرات التعلم.

العناصر الأساسية:

1- يعمل معلمي الطلبة الموهوبين على تطبيق مكونات التعاون الفاعل.

2- يقوم معلمي الطلبة الموهوبين بدور مصدر من مصادر التعاون مع الزملاء والطلبة الموهوبين والمجتمع.

3- يستخدم معلمي تربية الموهبة التعاون من أجل تعزيز الصحة النفسية للطلبة الموهوبين عبرَ مجموعة واسعة من المواقف والبيئات.

الدراسات السابقة:

أجرى العواملة والبلوي (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. وتكونت عينة الدراسة من (121) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين اختيروا عشوائياً من مختلف المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم، جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.60) وبدرجة تقدير مرتفعة.

وأجرى (Cheung and King fai hui, 2011) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات وخصائص المعلمين العاملين أثناء الخدمة الذين يقومون بتدريس الطلاب الموهوبين في الصين. وتكونت عينة الدراسة من (511) معلماً من المعلمين أثناء الخدمة، منهم (334) معلماً اختيروا من مدينة بكين و(177) معلماً اختيروا من مدينة هونغ كونغ. واستخدم مقياس مطور من قبل (Chan, 2001) كأداة لفحص كفايات وخصائص معلمي الطلاب الموهوبين. وأظهرت النتائج أن تقييم كفايات وخصائص المعلمين العاملين أثناء الخدمة الذين يقومون بتدريس الطلاب الموهوبين في الصين كانت مرتفعة، وأن معلمو بكين أثناء الخدمة أعطوا تقييمات ذاتية أعلى بكثير لخصائصهم وكفاياتهم من معلمي هونغ كونغ أثناء الخدمة، وكذلك أعطى معلمو بكين في الخدمة الذين يدرسون في مدارس الموهوبين (المدارس غير العادية) أعلى درجات لجميع الكفايات والخصائص.

وقامت المحارمة ومحمود (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف كفايات معلمي مدارس الملك عبدالله

الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC). وتكونت عينة الدراسة من مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وعددهم (3) ومساعديهم الإداريين والفنيين وعددهم (6) بالإضافة إلى (135) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هذا الهدف، طُورت استبانتين لمعرفة مدى امتلاك المعلمين للكفايات المتعلقة بنظام قبول الطلبة. ونظام اختيار المعلمين وتدريبهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المتعلقة بالسياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين واختيارهم للمدارس جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.05) وبدرجة تقدير منخفضة، حيث أن هناك تغييباً لدور المعلمين والمديرين بالنسبة لإجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، والاقتصار على المختصين من الوزارة في القيام بكافة الإجراءات الخاصة بقبول الطلبة الموهوبين والمتفوقين، أما فيما يتعلق بدرجة امتلاك المعلمين للكفايات الخاصة بالأسس والشروط التي يتم على أساسها اختيار المعلمين وتدريبهم جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.13) وبدرجة منخفضة.

وقامت (Mahmoud, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك المهارات والمعارف اللازمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية وغرف مصادر الموهوبين في الأردن في ضوء معايير (CEC). وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة اختيروا من مختلف محافظات الأردن. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المهارات والمعارف اللازمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

وأجرى القمش (2013) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (171) معلمًا ومعلمة. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أبو حسين (2014) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين للكفايات المهنية والاجتماعية اللازمة من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (34) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين

للكفايات المهنية جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.93) والكفايات الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وكلاهما بدرجة تقدير كبيرة.

وأجرى كمور والجندي (2014) دراسة من أهدافها التعرف على الفروق في الكفايات لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (88) معلماً ومعلمة، منهم (52) معلماً و(28) معلمة اختيروا بطريقة عشوائية من جميع معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن. واستخدم مقياس الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية لدى أفراد العينة تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الإناث، ولأثر متغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات العليا، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وقام (Konard & Gabrijelcic, 2015) بإجراء دراسة في سلوفينيا هدفت إلى تعرف الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً وإدارياً واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج أن الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية كانت منخفضة، وأن هنالك فروقاً إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلم.

وأجرت (Gomez-Arizaga, Conejeros-Solar & Martin, 2016) دراسة في إسبانيا هدفت إلى تعرف كفايات معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإداريين. وتكونت عينة الدراسة من (72) من معلمي التربية الخاصة والإداريين اختيروا قصدياً. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أنَ الكفايات الرئيسة اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين تتوزع في عدة مجالات، هي: الكفايات المعرفية والتدريسية والانفعالية والاجتماعية. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (معلم، إداري).

وأجرى (Ayasrah, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الإداريين. وتكونت عينة الدراسة من (56) من الإداريين العاملين في عدد من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن. واستخدمت استبانة مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين كأداة لجمع البيانات. وأشارت النتائج أن مستوى كفايات ومهارات معلمي الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة من وجهة نظر الإداريين العاملين، ووجود فروق دالة إحصائياً فيها

تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الفئة أقل من 5 سنوات، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اهتمت جميع الدراسات السابقة بتقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين. وهو ما سعت لدراسته الدراسة الحالية. وقد تمثلت الفائدة من تناول تلك الدراسات بما يأتي: تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي. والتعرف إلى إجراءات الدراسات السابقة والاستفادة منها في الدراسة الحالية. والاعتماد عليها في تحديد المنهج البحثي المناسب، وفي بناء أداة مناسبة بما يتلاءم مع عينة وهدف الدراسة الحالية. ودعم الإطار النظري، ومناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

- تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدم المنهج الوصفي. وكذلك في الأداة المستخدمة في جمع البيانات وهي الاستبانة.

- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Mahmoud, 2012) من حيث تقييم معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC). وعلى الرغم من هذا التشابه. الإ أن الدراسة الحالية تميزت في الجوانب التالية: تناولت معايير (CEC) المطورة في العام 2015م وحددت بسبعة معايير – تم الإشارة إليها في الإطار النظري. تناولت مجتمع وعينة إضافية مختلفة عما سبقها من الدراسات، وهم قادة المدارس، وكذلك متغير المرحلة الدراسية وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة؛ وبذلك فإنها إضافة جديدة لميدان الموهبة. مكانها وزمانها حيث تعدّ من الدراسات الرائدة على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية وبالتحديد منطقة الجنوب في العام الدراسي 1440/ 1441هـ؛ مما يعطي مبرراً لإجرائها وقدراً من التنويع في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

أتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وهو ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة حيث يبرز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر، ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعة من الخطوات من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية المتعلقة بالظاهرة المدروسة والإجابة عن أسئلتها (مطاوع والخليفة، 2014).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مناطق عسير وجازان ونجران في جنوب المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (130) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى قادة المدارس والبالغ عددهم (130) قائداً وقائدة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/ 1441هـ. وتم الحصول على

هذه الإحصائيات بالرجوع إلى إدارات تعليم الموهوبين والموهوبات في المناطق المذكورة سابقاً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة للطلبة الموهوبين و(54) قائداً وقائدة من قادة المدارس اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مناطق عسير وجازان ونجران في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/ 1441هـ. والجدول (1) يوضح توزيع العينة وفقاً لخصائصها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	60	٪57.1
	أنثى	45	٪42.9
المرحلة الدراسية	ابتدائية	72	٪68.6
	متوسطة	15	٪14.3
	ثانوية	18	٪17.1
المسمى الوظيفي	معلم طلبة موهوبين	51	٪48.6
	قائد مدرسة	54	٪51.4
المنطقة التعليمية	نجران	29	٪27.6
	جازان	34	٪32.4
	عسير	42	٪40.0
	المجموع	105	٪100.0

أداة الدراسة: الاستبانة:

قام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد تم إعدادها بإتباع الخطوات التالية: الحصول على قائمة معايير برامج إعداد معلم الموهوبين المعدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2015) بالصورة الأجنبية. ثم ترجمة هذه القائمة ومحتوياتها من المعايير والمؤشرات إلى اللغة العربية، وبلغ عددها سبعة معايير رئيسة، هي: المعيار الأول: تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية. المعيار الثاني: بيئات التعلم. المعيار الثالث: معيار معرفة محتوى المنهاج. المعيار الرابع: التقييم. المعيار الخامس: التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس. المعيار السادس: التعلم المهني والممارسة الأخلاقية. المعيار السابع: التعاون. وفي ضوء تلك المعايير ومؤشراتها تم كتابة فقرات الأداة بصورتها الأولية وبلغ

عددها (33) فقرة توزعت على النحو الآتي: المعيار الأول: تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية وفقراته (1-4). المعيار الثاني: بيئات التعلم وفقراته (5-9). المعيار الثالث: معيار معرفة محتوى المنهاج وفقراته (10-13). المعيار الرابع: التقييم وفقراته (14-18). المعيار الخامس: التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس وفقراته (19-25). المعيار السادس: التعلم المهني والممارسة الأخلاقية وفقراته (26-30). المعيار السابع: التعاون وفقراته (31-33). واستخدم تدرج ليكرت الثلاثي حيث يضع المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدل على تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس، وهي (كبيرة، متوسطة، قليلة)، وتم تصحيح الأداة بإعطاء الأوزان التالية (3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر. وللحكم على مستوى الفقرات والمعايير استخدم المعيار الإحصائي التالي: 1-1.67 بمستوى منخفضة، من 1.67-2.33 بمستوى متوسطة، من 2.33- 3.00 بمستوى مرتفعة. وبعد الانتهاء من إعداد الأداة، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

صدق الأداة وثباتها:

1- صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى الأداة بعرضها في صورتها الأولية على عشرة محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال القياس والتقويم والتربية الخاصة في جامعة نجران. وذلك بهدف مراجعة الأداة من حيث الصياغة اللغوية والعلمية وملائمة الفقرات لمحتوى المعايير والأداة ككل. وبناءً على آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم القيام بإجراء بعض التعديلات اللغوية في صياغة الفقرات التي أجمع عليها (80٪) من المحكمين على أهمية تعديلها بما يتناسب وأهداف الدراسة. وقد عُنِيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وآخذها بعين الاعتبار. وبذلك تم إخراج الأداة بالصورة النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي (البناء): لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الحالية. استخرجت معاملات ارتباط فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية، في عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين وقائد مدرسة واختيروا من خارج عينة الدراسة. حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون قد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.36-0.85)، ومع المجال (0.40-0.90) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية للأداة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الأداة*	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الأداة*	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال*	معامل الارتباط مع الأداة*
1	0.54	0.36	12	0.80	0.62	23	0.63	0.60
2	0.40	0.42	13	0.61	0.61	24	0.71	0.45
3	0.63	0.44	14	0.86	0.70	25	0.63	0.37
4	0.78	0.60	15	0.83	0.49	26	0.90	0.42
5	0.80	0.37	16	0.82	0.43	27	0.89	0.65
6	0.72	0.59	17	0.56	0.65	28	0.90	0.67
7	0.86	0.56	18	0.71	0.70	29	0.87	0.49
8	0.79	0.38	19	0.84	0.78	30	0.80	0.61
9	0.70	0.51	20	0.89	0.40	31	0.82	0.42
10	0.73	0.74	21	0.87	0.63	32	0.83	0.85
11	0.75	0.53	22	0.77	0.69	33	0.76	0.57

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

3- الثبات: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين وقادة المدارس اختيروا من خارج عينة الدراسة. واستخدم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» (Cronbach's Alpha) للأداة وبلغ معامل الثبات للأداة ككل بهذه الطريقة (0.812). كما تم حساب معامل الثبات بالطريقة نفسها لمجالات أداة الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

م	المجال	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
1	تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	4	0.89
2	بيئات التعلم	5	0.90
3	معيار معرفة محتوى المنهاج	4	0.81
4	التقييم	5	0.75
5	التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	7	0.76
6	التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	5	0.70
7	التعاون	3	0.73

ويتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها وباستخدام طريقة الاتساق الداخلي كانت جميعها أعلى من (0.60)، مما يشير إلى أن هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، والوثوق

بالأداة، وإمكانية تطبيقيها على عينة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار «T» لعينتين مستقلتين.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

4- المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفقاً لاستجابات أفراد العينة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	26	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين المبادئ الأخلاقية والمهنية ومعايير البرامج الخاصة من أجل توجيه ممارستهم المهنية.	1.99	0.727	متوسطة
2	23	يتعاون معلم الطلبة الموهوبين مع الأسر والأخصائيون والتربويين من أجل اختيار وتكييف استراتيجيات التدريس المناسبة.	1.98	0.734	متوسطة
3	19	امتلاك معلم الطلبة الموهوبين المعارف الضرورية حولَ مبادئ الممارسات المستندة إلى نتائج الدراسات والأبحاث.	1.96	0.733	متوسطة
4	21	يمتلك معلم الطلبة الموهوبين استراتيجيات التدريس القادرة على تنمية التفكير الناقد والإبداعي ومهارات حل المشكلات ومهارات الأداء الخاصة بالطلبة الموهوبين.	1.96	0.746	متوسطة
5	24	يؤكد معلم الطلبة الموهوبين على تطوير وممارسة ونقل المعارف والمهارات المتقدمة عبرَ البيئات المختلفة من أجل تطوير مفهوم التعلم طول الحياة.	1.96	0.746	متوسطة
6	18	يشرك معلم الطلبة الموهوبين معه في تقييم جودة التعليم والأداء الخاص وفي وضع وتطوير الأهداف المستقبلية الطلبة الموهوبين.	1.93	0.737	متوسطة
7	3	معرفة تأثير الإعاقة على تعلم الطلبة الموهوبين.	1.92	0.805	متوسطة
8	22	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على تطبيق الوسائل التكنولوجية المناسبة لدعم تقييم استراتيجيات التدريس.	1.92	0.743	متوسطة
9	25	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين استراتيجيات تدريسية تنمي النمو الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين.	1.91	0.748	متوسطة
10	20	امتلاك معلم الطلبة الموهوبين المعارف الضرورية حولَ ممارسات تفريد التعليم وتسريع التعليم.	1.90	0.759	متوسطة

تابع/ جدول (4).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	16	يتعاون معلم الطلبة الموهوبين مع الزملاء والأسر باستخدام أنواع متعددة لمعلومات التقييم في عملية التشخيص وقرارات تقدم التعلم، وخفض مستوى التحيز في التقييم، وفي اتخاذ القرار.	1.89	0.764	متوسطة
12	28	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على نمذجة مبادئ احترام التنوع في المجتمع.	1.88	0.756	متوسطة
13	15	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين معارفه حول مبادئ وممارسات القياس والتقويم لتفريد طرق التقييم وتفسير النتائج من أجل توجيه القرارات التربوية حولَ الطلبة الموهوبين.	1.86	0.777	متوسطة
14	7	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على تكييف البيئات المختلفة وتطوير مهارات القيادة الأخلاقية لدى طلابه.	1.85	0.769	متوسطة
15	17	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين نتائج التقييم من أجل تطوير أهداف طويلة وقصيرة المدى والتي تأخذ بعين الاعتبار قدرات وحاجات الطلبة.	1.85	0.782	متوسطة
16	31	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على تطبيق مكونات التعاون الفعال مع الأفراد من خارج النظام المدرسي.	1.85	0.769	متوسطة
17	29	يمتلك معلم الطلبة الموهوبين الوعي الكافي حول احتياجات التعلم المهنية الخاصة به.	1.80	0.685	متوسطة
18	32	يتعاون معلم الطلبة الموهوبين مع زملائه من معلمي التعليم العام والخاص ومع الطلبة الموهوبين وأسرهم والعاملين بالمدرسة.	1.79	0.716	متوسطة
19	4	يوظف معلم الطلبة الموهوبين فهمه حول الفروق الفردية في النمو من أجل الاستجابة لاحتياجات الطلبة الموهوبين.	1.78	0.747	متوسطة
20	30	يحرص معلم الطلبة الموهوبين على تقدمه المهني والإشرافي من خلال الانخراط في نشاطات مناصرة لحقوق الطلبة الموهوبين.	1.78	0.759	متوسطة
21	33	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين التعاون من أجل تعزيز الصحة النفسية للطلبة الموهوبين عبرَ مجموعة واسعة من المواقف والبيئات المحيطة.	1.77	0.724	متوسطة
22	5	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على إيجاد بيئة تعلم آمنة ودامجة وقادرة على إشراك الطلبة الموهوبين في أنشطة التعلم والتفاعل الاجتماعي.	1.76	0.714	متوسطة
23	6	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين الاتصال والمداخلات التدريسية والمستندة إلى تنمية الدافعية.	1.72	0.803	متوسطة
24	8	يعمل معلم الطلبة الموهبة على تعديل آليات التواصل لديه بحيث تكون ملائمة للكفاية اللغوية لدى الطلبة والمنسجمة مع الفروق الثقافية واللغوية.	1.72	0.791	متوسطة
25	27	يفهم معلم الطلبة الموهوبين تأثير المعارف الأساسية والتصورات الذاتية والقضايا التاريخية والمعاصرة تؤثر ممارسته المهنية.	1.72	0.740	متوسطة
26	13	يعمل معلم الطلبة الموهوبين على تعديل المحتوى للمنهاج بشكل مناسب للمعارف المتقدمة والمستويات الأدائية الخاصة بالطلبة الموهوبين.	1.70	0.784	متوسطة
27	1	معرفة مدى تأثير الثقافة على تعلم الطلبة الموهوبين.	1.67	0.780	منخفضة

تابع/ جدول (4).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
28	10	يفهم معلم الطلبة الموهوبين آليات بناء الفرع المعرفي وأدوات الاستقصاء لمحتوى التعلم في المنهاج الذي يدرسه حالياً وفي المستويات الصفية القادمة.	1.67	0.742	منخفضة
29	2	معرفة تأثير الوضع الاجتماعي والخلفية الأسرية على تعلم الطلبة الموهوبين.	1.66	0.745	منخفضة
30	11	يقوم معلم الطلبة الموهوبين بتصميم التعديلات في عملية التعلم والقادرة على تعزيز الإبداعية وتسريع التعلم والعمق والتعقيد في محتوى المنهاج العام وفي بعض الجوانب الخاصة منهُ.	1.66	0.705	منخفضة
31	9	يظهر معلم الطلبة الموهوبين فهماً نحوَ البيئات المتعددة التي تشكل جزءاً من سلسلة الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين.	1.62	0.739	منخفضة
32	12	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين التقييم المناسب لاختيار وتكييف وإيجاد مواد للتعلم لتفريد استراتيجيات التدريس وتفريد المحتوى العام والخاص من المنهاج.	1.62	0.777	منخفضة
33	14	يستخدم معلم الطلبة الموهوبين طرقاً رسمية وغير رسمية مناسبة في تشخيص الطلبة الموهوبين وتقديم خدمات التربية الخاصة لهم.	1.60	0.729	منخفضة

ومن خلال الجدول رقم (4) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة قد تراوحت بين (1.60-1.99) وجاءت الفقرة رقم (26) والتي نصت على «يستخدم معلم الطلبة الموهوبين المبادئ الأخلاقية والمهنية ومعايير البرامج الخاصة من أجل توجبه ممارستهم المهنية» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري (0.727) وبمستوى متوسطة؛ ويدل ذلك على حرص المعلمين على تطبيق المعايير الأخلاقية للمهنة أثناء ممارستهم لمهنة التدريس وحرصهم عليها. وجاءت الفقرة رقم (23) والتي نصت على «يتعاون معلم الطلبة الموهوبين مع الأسر والأخصائيون والتربويين من أجل اختيار وتكييف استراتيجيات التدريس المناسبة» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري (0.734) وبمستوى متوسطة؛ ويدل ذلك على معرفة المعلمين بالدور المهم للأسرة والأخصائيين التربويين في نجاح برنامج الموهوبين وفي اختيار ما يلائم فئة الطلبة الموهوبين من استراتيجيات تدريسية تنسجم مع قدراتهم واحتياجاتهم. في حين جاءت الفقرة رقم (14) والتي نصت على «يستخدم معلم الطلبة الموهوبين طرقاً رسمية وغير رسمية مناسبة في تشخيص الطلبة الموهوبين وتقديم خدمات التربية الخاصة لهم» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وانحراف معياري (0.729) وبمستوى منخفضة؛ ويعزى ذلك إلى الأنظمة المعول بها في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تغييب دور المعلمين فيما يخص الإجراءات المتبعة في التعرف

والكشف على الطلبة الموهوبين، والاعتماد على فريق وزاري للقيام بكافة الإجراءات الخاصة بتشخيص الطلبة الموهوبين وقبولهم في برامج تعليم الموهوبين.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين وفقاً لكل معيار من معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC)من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	1.94	0.694	متوسطة
2	6	التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	1.83	0.656	متوسطة
3	4	التقييم	1.82	0.651	متوسطة
4	7	التعاون	1.80	0.693	متوسطة
5	1	تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	1.76	0.366	متوسطة
6	2	بيئات التعلم	1.74	0.427	متوسطة
7	3	معرفة محتوى المنهاج	1.66	0.449	منخفضة
الدرجة الكلية			1.81	0.435	متوسطة

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (1.81) وانحراف معياري (0.435) وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى الأنظمة المعول بها في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تغييب دور المعلمين وقادة المدارس بالنسبة للإجراءات المتبعة في التعرف والكشف على الطلبة الموهوبين، والاعتماد على فريق وزاري للقيام بكافة الإجراءات الخاصة بقبول الطلبة الموهوبين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قصور برامج التدريب وقلة التدريب الكافي لمعلمي الطلبة الموهوبين على المهارات المطلوبة للعمل في مجال رعاية الموهبة، وأن البرامج التدريبية الحالية لا تلبي احتياجاتهم ورغباتهم، وبالتالي لا بد من تخطيط برامج تدريبية في ضوء المعايير العالمية المتخصصة في تدريب معلمي الطلبة الموهوبين. وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة القمش (2013) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال جاءت بدرجة تقدير متوسطة. في حين أنها اختلفت مع نتائج معظم الدراسات السابقة كدراسة العواملة والبلوي (2008) التي بينت أن مدى امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم

جاءت بدرجة تقدير مرتفعة. ودراسة (Cheung & King fai hui, 2011) التي بينت أن تقييم كفايات وخصائص معلمي الطلاب الموهوبين كانت مرتفعة. ودراسة (Mahmoud, 2012) التي أظهرت أن درجة امتلاك المهارات والمعارف اللازمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) جاءت بدرجة تقدير مرتفعة. ودراسة المحارمة ومحمود (2012) التي بينت أن كفايات معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء معايير (NAGC) جاءت بدرجة منخفضة. دراسة أبو حسين (2014) التي بينت أن درجة امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين للكفايات المهنية والاجتماعية جاءت بدرجة تقدير كبيرة. ودراسة (Konard & Gabrijelcic, 2015) التي بينت أن الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية كانت منخفضة. ودراسة (Ayasrah, 2017) التي بينت أن مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

وأظهرت نتائج الجدول (5) على صعيد ترتيب المعايير، فقد جاء المعيار الخامس «التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.94)، وتلاه المعيار السادس «التعلم المهني والممارسة الأخلاقية» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.83)، وتلاه المعيار الرابع «التقييم» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.82) وجميعها جاءت بدرجة تقدير متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين قد خضعوا لبرامج تدريبية قبل التحاقهم بالعمل جعلهم يمتلكون المهارات والكفايات والقدرة على التعامل مع الاختلاف الثقافي لدى الطلبة الموهوبين، التخطيط للتدريس واستخدام استراتيجيات التدريسية الفعالة، والممارسة الأخلاقية في المهنة واحترام التنوع في المجتمع، وكيفية تقييم نتائج الطلبة الموهوبين دورياً بشكل فعّال، حيث تركز إدارة التعليم في المناطق التي أجريت بها الدراسة ممثلة بإدارات الموهوبين على توفير المهارات والكفايات لدى المعلمين لمساعدتهم على توجيه سلوك طلبتهم، والحرص على تطوير تدريبهم بالجوانب الثقافية واللغوية والتدريسية لمساعدتهم في الأداء المهني بفعالية مناسبة.

وأظهرت نتائج الجدول (5) أن المعيار الثالث «معرفة محتوى المنهاج» جاء في المرتبة السابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.66) وانحراف معياري (0.449) وبدرجة منخفضة. ويعزى ذلك إلى الأنظمة المعمول بها في الوزارة حيث تفرض على المعلمين استخدام برامج واستراتيجيات محددة في تعليم الطلبة الموهوبين، ولا تمنحهم الفرصة لتكييف تلك البرامج والاستراتجيات بما يلائم قدرات طلابهم ومستوياتهم، كما أنهم ملزمون بالاعتماد على محتوى المنهاج الدراسي دون تفريد أو تعمق به، ولا يشتركون مع اللجان

المتخصصة المسؤولة عن وضع مناهج الطلبة الموهوبين وتطويرها، أو حتى كيفية تكييف مناهج الطلبة الموهوبين من ذوي الإعاقة أو المشاركة في وضع أهدافها، كما أنهم لم يخضعوا للتدريب الكافي حولها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت»، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» متغير الجنس على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

المعايير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	ذكر	60	1.74	0.371	-.498	103	0.619
	أُنثى	45	1.78	0.362			
بيئات التعلم	ذكر	60	1.73	0.399	-.053	103	0.958
	أُنثى	45	1.74	0.465			
معيار معرفة محتوى المنهاج	ذكر	60	1.66	0.493	.016	103	0.988
	أُنثى	45	1.66	0.389			
التقييم	ذكر	60	1.87	0.659	.820	103	0.414
	أُنثى	45	1.76	0.644			
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	ذكر	60	1.98	0.684	.566	103	0.573
	أُنثى	45	1.90	0.713			
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	ذكر	60	1.88	0.638	.823	103	0.412
	أُنثى	45	1.77	0.682			
التعاون	ذكر	60	1.83	0.662	.418	103	0.676
	أُنثى	45	1.77	0.738			
الدرجة الكلية	ذكر	60	1.83	0.453	.570	103	0.570
	أُنثى	45	1.78	0.412			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس

تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية. ويمكن عزو ذلك إلى توحيد أسس ومعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين (ذكوراً وإناثاً) من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث اعتمدت المعايير المهنية لمعلمي الموهوبين التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في العام 1436هـ، ولا بد أن يتمتعوا بمتطلبات ومؤشرات محددة، مما يوجد درجة من التكافؤ في مستوى الكفايات التي يمتلكونها. كما أن برامج التدريب التي خضع لها المعلمين والمعلمات في إدارات التعليم التابعين لها بهدف إكسابهم الكفايات اللازمة لعملهم نفسها؛ فبرامج التدريب المقدمة لهم لا تختلف باختلاف الجنس. واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة القمش (2013) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة (Ayasrah, 2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغير الجنس. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة كمور والجندي (2014) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى امتلاك الكفاية المهنية والاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير المرحلة الدراسية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير المرحلة الدراسية.

المعايير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	ابتدائية	72	1.80	0.385
	متوسطة	15	1.73	0.372
	ثانوية	18	1.63	0.246
	المجموع	105	1.76	0.366
بيئات التعلم	ابتدائية	72	1.75	0.413
	متوسطة	15	1.81	0.553
	ثانوية	18	1.60	0.350
	المجموع	105	1.74	0.427

تابع/ جدول (7).

المعايير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معيار معرفة محتوى المنهاج	ابتدائية	72	1.71	0.439
	متوسطة	15	1.68	0.547
	ثانوية	18	1.44	0.349
	المجموع	105	1.66	0.449
التقييم	ابتدائية	72	1.97	0.617
	متوسطة	15	1.71	0.688
	ثانوية	18	1.36	0.534
	المجموع	105	1.82	0.651
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	ابتدائية	72	2.10	0.649
	متوسطة	15	1.81	0.825
	ثانوية	18	1.43	0.483
	المجموع	105	1.94	0.694
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	ابتدائية	72	1.97	0.614
	متوسطة	15	1.76	0.768
	ثانوية	18	1.36	0.497
	المجموع	105	1.83	0.656
التعاون	ابتدائية	72	1.96	0.666
	متوسطة	15	1.62	0.765
	ثانوية	18	1.31	0.464
	المجموع	105	1.80	0.693
الدرجة الكلية	ابتدائية	72	1.91	0.406
	متوسطة	15	1.75	0.480
	ثانوية	18	1.45	0.302
	المجموع	105	1.81	0.435

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس بسبب اختلاف فئات متغير المرحلة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (8).

جدول (8): تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة الدراسية على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

المعايير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	بين المجموعات	.427	2	.213	1.612	0.205
	داخل المجوعات	13.505	102	.132		
	الكلي	13.932	104			
بيئات التعلم	بين المجموعات	.443	2	.221	1.222	0.299
	داخل المجوعات	18.477	102	.181		
	الكلي	18.920	104			
معيار معرفة محتوى المنهاج	بين المجموعات	1.037	2	.519	2.651	0.075
	داخل المجوعات	19.960	102	.196		
	الكلي	20.998	104			
التقييم	بين المجموعات	5.622	2	2.811	7.444	0.001
	داخل المجوعات	38.514	102	.378		
	الكلي	44.136	104			
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	بين المجموعات	6.788	2	3.394	7.984	0.001
	داخل المجوعات	43.359	102	.425		
	الكلي	50.147	104			
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	بين المجموعات	5.523	2	2.762	7.180	0.001
	داخل المجوعات	39.233	102	.385		
	الكلي	44.757	104			
التعاون	بين المجموعات	6.622	2	3.311	7.798	0.001
	داخل المجوعات	43.310	102	.425		
	الكلي	49.932	104			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.154	2	1.577	9.752	0.000
	داخل المجوعات	16.496	102	.162		
	الكلي	19.651	104			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المرحلة الدراسية في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية باستثناء معيار «تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية»، ومعيار «بيئات التعلم»، ومعيار «معرفة محتوى المنهاج»، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين

المتوسطات الحسابية، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير المرحلة الدراسية على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC)من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

المعايير والدرجة الكلية	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	ابتدائية	متوسطة	ثانوية
التقييم	ابتدائية	1.97			
	متوسطة	1.71	0.26		
	ثانوية	1.36	0.61(*)	0.35	
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	ابتدائية	2.10			
	متوسطة	1.81	0.29		
	ثانوية	1.43	0.67(*)	0.38	
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	ابتدائية	1.97			
	متوسطة	1.76	0.21		
	ثانوية	1.36	0.61(*)	0.40	
التعاون	ابتدائية	1.96			
	متوسطة	1.62	0.34		
	ثانوية	1.31	0.65(*)	0.31	
الدرجة الكلية	ابتدائية	1.91			
	متوسطة	1.75	0.17		
	ثانوية	1.45	0.46(*)	0.30	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية في المعايير (التقييم، والتخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس، والتعلم المهني والممارسة الأخلاقية، والتعاون)، وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح فئة المرحلة الابتدائية. ولتفسير هذه النتيجة قائم الباحث بإجراء مقابلات تقييمه مع بعض مشرفي ومعلمي الموهوبين، حيث أكدوا أن برامج تعليم الموهوبين في المرحلة الابتدائية تحظي باهتمام كبير مقارنة بالمراحل الأخرى، من حيث توفر الخدمات الإرشادية والتجهيزات والتسهيلات، ووضوح فلسفة البرنامج وأهدافه، كما أن المعلمين والإداريين يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو العمل المدرسي في هذه المرحلة؛ نظراً لوضوح أسس اختيار الطلبة في هذه المرحلة، وكذلك قلة

المشكلات السلوكية مع هذه الفئة من الطلبة؛ مما يحفز المعلمين على امتلاكهم مزيداً من الكفايات وممارستها. وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة اتفقت أو اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية؛ إذ لم تتناول البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا البحث حول متغير المرحلة الدراسية أجريت في هذا المجال البحث بمتغير مستوى المدرسة وأثره في كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) أو المعايير العالمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير المسمى الوظيفي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت»، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير المسمى الوظيفي على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

المعايير	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	معلم طلبة موهوبين	51	1.81	0.429	1.413	103	0.161
	قائد مدرسة	54	1.71	0.290			
بيئات التعلم	معلم طلبة موهوبين	51	1.76	0.409	.503	103	0.616
	قائد مدرسة	54	1.71	0.446			
معرفة محتوى المنهاج	معلم طلبة موهوبين	51	1.75	0.491	2.094	103	0.039
	قائد مدرسة	54	1.57	0.390			
التقييم	معلم طلبة موهوبين	51	2.02	0.591	3.099	103	0.003
	قائد مدرسة	54	1.64	0.657			
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	معلم طلبة موهوبين	51	2.19	0.588	3.721	103	0.000
	قائد مدرسة	54	1.71	0.713			
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	معلم طلبة موهوبين	51	2.09	0.580	4.256	103	0.000
	قائد مدرسة	54	1.59	0.633			
التعاون	معلم طلبة موهوبين	51	2.01	0.560	3.036	103	0.003
	قائد مدرسة	54	1.61	0.754			
الدرجة الكلية	معلم طلبة موهوبين	51	1.97	0.398	3.912	103	0.000
	قائد مدرسة	54	1.66	0.417			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس تعزى لأثر متغير المسمى الوظيفي في المعايير (معرفة محتوى المنهاج، التقييم، التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس، التعلم المهني والممارسة الأخلاقية، التعاون) وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح معلم الطلبة الموهوبين. وقد يعزى ذلك إلى قدرة المعلمين على تقييم أنفسهم بشكل أفضل ولديهم نظرة أكثر تعمقاً وتنوعاً عن كفاياتهم ومهاراته وكيفية ممارستها في عملهم المهني. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Konard & Gabrijelcic, 2015) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلم. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة (Gomez-Arizaga, et al, 2016) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة حول كفايات معلمي الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (معلم، إداري).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير(CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير المنطقة التعليمية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس حسب متغير المنطقة التعليمية.

المعايير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	نجران	29	1.69	0.338
	جازان	34	1.74	0.442
	عسير	42	1.82	0.313
	المجموع	105	1.76	0.366
بيئات التعلم	نجران	29	1.77	0.451
	جازان	34	1.74	0.413
	عسير	42	1.71	0.429
	المجموع	105	1.74	0.427

تابع/ جدول (11).

المعايير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معيار معرفة محتوى المنهاج	نجران	29	1.66	0.385
	جازان	34	1.73	0.505
	عسير	42	1.61	0.446
	المجموع	105	1.66	0.449
التقييم	نجران	29	1.77	0.682
	جازان	34	1.78	0.745
	عسير	42	1.90	0.550
	المجموع	105	1.82	0.651
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	نجران	29	1.89	0.704
	جازان	34	1.85	0.794
	عسير	42	2.05	0.596
	المجموع	105	1.94	0.694
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	نجران	29	1.76	0.726
	جازان	34	1.77	0.712
	عسير	42	1.94	0.553
	المجموع	105	1.83	0.656
التعاون	نجران	29	1.72	0.679
	جازان	34	1.69	0.738
	عسير	42	1.95	0.653
	المجموع	105	1.80	0.693
الدرجة الكلية	نجران	29	1.77	0.453
	جازان	34	1.77	0.490
	عسير	42	1.87	0.374
	المجموع	105	1.81	0.435

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس بسبب اختلاف فئات متغير المنطقة التعليمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر المنطقة التعليمية على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC) من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس.

المعايير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطوير المتعلم وفروق التعلم الفردية	بين المجموعات	.282	2	.141	1.054	0.352
	داخل المجوعات	13.650	102	.134		
	الكلي	13.932	104			
بيئات التعلم	بين المجموعات	.056	2	.028	.150	0.861
	داخل المجوعات	18.864	102	.185		
	الكلي	18.920	104			
معيار معرفة محتوى المنهاج	بين المجموعات	.274	2	.137	.675	0.511
	داخل المجوعات	20.723	102	.203		
	الكلي	20.998	104			
التقييم	بين المجموعات	.397	2	.198	.462	0.631
	داخل المجوعات	43.739	102	.429		
	الكلي	44.136	104			
التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس	بين المجموعات	.889	2	.445	.921	0.402
	داخل المجوعات	49.258	102	.483		
	الكلي	50.147	104			
التعلم المهني والممارسة الأخلاقية	بين المجموعات	.757	2	.378	.877	0.419
	داخل المجوعات	44.000	102	.431		
	الكلي	44.757	104			
التعاون	بين المجموعات	1.581	2	.790	1.667	0.194
	داخل المجوعات	48.351	102	.474		
	الكلي	49.932	104			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.260	2	.130	.683	0.507
	داخل المجوعات	19.391	102	.190		
	الكلي	19.651	104			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء (CEC)من وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس تعزى لأثر متغير المنطقة التعليمية في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية ككل. ويمكن عزو ذلك إلى التقارب الثقافي

الاجتماعي بين بيئات التعلم في المناطق التي تمت بها الدراسة. كما أن معلمي الطلبة الموهوبين يخضعون للأنظمة ذاتها المعتمدة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يخص العمل المهني والتدريسي مع الطلبة الموهوبين، وكذلك البرامج التدريبية قبل التحاقهم في العمل وأثنائه هي ذاتها؛ وبالتالي لم تظهر فروقاً تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بفئاتها الثلاث (عسير، جازان، نجران). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Cheung, et al, 2011) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في كفايات وخصائص المعلمين العاملين أثناء الخدمة الذين يقومون بتدريس الطلاب الموهوبين في الصين تعزى لمتغير المنطقة لصالح المعلمين في مدينة بكين مقارنةً بالمعلمين في مدينة هونغ كونغ.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بالأتي:

1- أهمية تبني وزارة التعليم بالمملكة برامج تدريبية شاملة ومتكاملة تلبي كافة متطلبات التدريب لمعلمي الطلبة الموهوبين على اكتساب الكفايات اللازمة لعملهم وممارساتها في ضوء معايير (CEC) أو المعايير العالمية.

2- ضرورة تبني إدارات تعليم الموهوبين والموهوبات بالمملكة إجراء الدورات التدريبية المتخصصة والمستمرة لمعلمي الطلبة الموهوبين لتدريبهم على امتلاك الكفايات اللازمة لعملهم وفق معايير(CEC) أو المعايير العالمية، والتأكيد على أهميتها وفعاليتها في مجال التعليم والتعلم للطلبة الموهوبين.

3- ضرورة استعانة وزارة التعليم بالمملكة بمختصين في مجال التدريب يمتلكون المهارة والكفاءة لتدريب معلمي الطلبة الموهوبين على الكفايات المهنية اللازمة لهم في ضوء المعايير العالمية.

4- إجراء دراسة مشابهة شاملة على المستوى المحلي، بتناولها مجتمعات أكبر وعينات أكثر من معلمي الطلبة الموهوبين وقادة المدارس، والفروق فيها وفقاً لمتغيرات ديمغرافيه أخرى، مثل: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، ومناطق المملكة؛ حيث يعطي ذلك قدراً من التنوع المعرفي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حسين، عبدالعزيز (2014). *درجة امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين للكفايات المهنية والاجتماعية اللازمة من وجهة نظرهم بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد (2006). *المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة*. عمان: دار حامد.

جروان، فتحي (2012). *الموهبة والتفوق والإبداع*. عمّان: دار الفكر.

جروان، فتحي (2013). *أساليب الكشف عن الموهوبين (ط4)*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حمادنة، برهان (2014). *المرشد إلى الموهبة والإبداع*. اربد: عالم الكتب الحديث.

حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد؛ عاتي، إسماعيل (2017). *الخطة التربوية الفردية في مجال صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الشمري، مشعان (2016). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر، 32 (3)*، 349-387.

الشيخ، الشيخ (2008). كفايات معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم. *اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع -مركز ديبونو لتعليم التفكير -الأردن*. يوليو-رجب (2008)، ص 74-88.

الطناوي، عفت (2016). *التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالرزاق، محمد (2016). إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر، (15)*، 363-442.

العواملة، حابس؛ البلوي، عبدالله (2008). مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. *مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر، 24 (1)*، 267-296.

عويدات، فادي (2006). *بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.

القمش، مصطفى (2013) درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن. *مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40 (1)*، 445- 463.

كمور، ميماس؛ الجندي، خالد (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة الخليج العربي- السعودية، 35 (134)*، 63-84.

المحارمة، لينا (2009). *تقييم برامج مدارس الملك عبدالله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.

المحارمة، لينا؛ محمود، أماني (2012). كفايات معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC). *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1 (8)*، 412-432.

مطاوع، ضياء؛ الخليفة، حسن (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الرياض: مكتبة المتنبي.

معاجيني، أسامة (2015). الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين: دراسة مسحية قراء معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر، 2 (7)*، 363-417.

نجمي، علي أحمد؛ حمادنة، برهان محمود (2019). تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية، 34 (2)*، 262-312.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ayasrah, S (2017). Some characteristics of teacher of gifted and talented students from the point view of the administrative staff in gifted and talents schools in Jordan. *The International Journal of Talent Development, 8 (1),* 51-70.

Chan, D (2001). Characteristics and Competencies of Teacher of Gifted Learners: the Hong Kong Teacher Perspective. *Roper Review Agoura on Gifted Education, 23 (4),* 197-210.

Cheung, H, Y and King fai hui, S (2011). Competencies and Characteristics for Teaching Gifted Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers. *Gifted Child Quarterly,55 (2),* 139-148.

Council for Exceptional Children (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards.* Arlington, VA: CEC.

Donia, Y and Micheal, F (2001). Teacher of Gifted Student: Suggested Multicultural Characteristics and Competences. *Gifted Teachers: Teachers of Gifted Learners, 23 (4),* 235-239.

Gomez-Arizaga, M., Conejeros-Solar, M. and Martin, A (2016). How good is good enough? A community-based assessment of teacher competencies for gifted students. *SAGE Open, 6 (4),* 1-14.

Konard, S and Gabrijelcic, M (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3 (2),* 65-78.

Mahmoud, A (2012). An Evaluation of the Competencies of Teachers of Gifted & Talented Students of Professional Practice Adopted by the Council for Exceptional Children (CEC) in Jordan. *Science Journal of Education, 1 (1),* 12-19.

Mills, C (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly,47 (4),* 272-281.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (13)، ص ص 179 - 208، الرياض (2020م/ 1441هـ)

درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن

د. حسان رافع شاهين[1]

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن والفروق فيها وفقاً لمتغيرات تخصص المعلم، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومعوقات تطبيقها. وتكونت عينة الدراسة من مائتان وتسعة معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من العاصمة عمّان وضواحيها. واستخدم المنهج الوصفي بأسلوب المسح التحليلي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن جاءت بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.581) وبدرجة تقدير متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير تخصص المعلم لصالح تخصص صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، والخبرة لصالح أكثر من خمس سنوات، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية على متغير الجنس. وأن هناك معوقات تقف حائلاً أمام معلمي التربية الخاصة وتعوقهم عن تطبيق طريقة التعلم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها: عدم حضور الورش التدريبيَّة الكافية، وعدم امتلاكهم التدريب الكافي لاستخدام طريقة التعلم المتمازج بسبب قلة فترة التدريب، وضعف مهارة إدارة الوقت في التخطيط لاستخدام طريقة التعلم المتمازج، وضعف الاستجابة من الطلبة ذوي الإعاقة لصعوبة ضبط سلوكهم، وقلَّة توفر الأدوات ووسائل تقنيات التعلم الإلكتروني، وعدم توفر مدربين خبراء في مجال التدريب على طريقة التعلم المتمازج، وعدم توفر خدمة الانترنت بشكل كافي في المدرسة والمركز، وضعف الشبكة.

الكلمات المفتاحية: طريقة التعلم المتمازج، معلمي التربية الخاصة، معوقات، الأردن.

The degree of using the blended learning method and the obstacles of its application from the special education teachers' point of view in Jordan

Dr. Hassan Rafi' Shaheen(1)

Abstract: This study aimed at identifying the degree of using the blended learning method from the teachers of special education point of view in Jordan and the differences according to the variables of the teacher specialization, gender, educational qualification, and years of experience, and the obstacles of its application. The study sample consisted of two hundred and nine male and female teachers selected by stratified random method from Amman and its suburbs. This study adopted the descriptive-analytical method using the questionnaire as a data collection tool. The results showed that the degree of using the blended learning method from the teachers of special education point of view in Jordan came with an arithmetic mean of (2.89) and standard deviation of (0.581) and with average rating. The results showed that there are statistically significant differences on the degree of using the blended learning method from the teachers of special education point of view in Jordan due to the effect of the variable of the specialty of the teacher in favor of learning disabilities, the scientific qualification was in favor of graduate studies, and the teaching experience was in favor of those who have more than five years; whereas, there were no statistical differences on the variable of gender. There are obstacles that stand as a barrier in the way of special education teachers and impede them from applying the blended learning method in teaching students with special needs, such as: Lack of (adequate training workshops, training in using the blended learning method due to the lack of training period), weakness in time management skill, in planning to use blended learning method, the weak response of students with disabilities because of the difficulty of controlling their behavior, and lack of (instruments and means of e-learning techniques, trainers experts in the field of blended learning method, and internet service in the school and the center, with poor network).

Keywords: The blended learning method, special education teachers, obstacles, Jordan.

---

(1) أستاذ مساعد، تربية خاصة، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن.
البريد الإلكتروني: h.r.shaheen@hotmail.com

(1) Assistant Professor, Special Education, Al-Balqa Applied University, Princess Alia University College, Jordan.
E-mail: h.r.shaheen@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

أدى التغير والتطور في مختلف المجالات التقنية والتكنولوجية إلى التوجه نحو توظيف تقنيات التكنولوجيا والاتصالات في العملية التعليمية لمواكبة هذه التغيرات، ويعد التعلم المتمازج (المدمج) (Blended Learning) إحدى طرائق توظيف الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية؛ فالتعلم المتمازج يجمع بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، ويدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل الغرفة الصفية أو خارجها، ويزيد من فاعلية التعلم النشط بما يتضمنه من مؤثرات مختلفة تجذب انتباه الطلبة وتجعلهم أكثر تشويقاً للتعليم وقابلية للتعلم والتدريب (عبيدات، 2013).

والتعلم المتمازج يُعدّ مكوناً مهماً للمدرسة الحديثة التي توفر للطلبة المرونة والراحة من خلال الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني باستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت؛ أي أن التعلم يحدث في كل من قاعة الدرس وعلى شبكة الإنترنت. ويتميز التعلم المتمازج باختصاره للوقت والجهد المبذول والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للطلبة بأسرع وقت ممكن، وبصورة تُمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء الطلبة بشكل فعّال، إضافة إلى تحسين التحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة ومحفزة (الفقي، 2011). ويُعدّ التعلم المتمازج من أبرز تطبيقات دمج التقنية في التعليم، حيث يعتمد على تفعيل دور التكنولوجيا لتحسين عمليتيّ التعليم والتعلم لتزويد الطلبة وإكسابهم مهارات العصر الحالي ومواكبتها وزيادة قدرة الطلبة على استخدامها والاستفادة القصوى من الحاسوب وبرمجياته وقنوات التلفزيون التعليمية وشبكة الإنترنت والمصادر المتنوعة والمتاحة وذلك من المنطلقات التكنولوجية (الشريف، 2013).

ويدخل التعلم المتمازج إلى العملية التعليمية بوصفه جزءاً مكملاً لطرائق التدريس واستراتيجياته؛ فيمكن للمعلم مثلاً أن يقدم عرضاً لجزء من المحتوى التعليمي للدرس عن طريق الحاسوب، ثم ينتقل إلى الحوار مع الطلبة، ثم يطلب منهم تشكيل مجموعات لإنجاز مهمة معينة على حواسيبهم، ثم يجري نشاطاً باستخدام أوراق عمل، إذن فهو موقف متعدد الأنشطة والمهام تتعدد فيه استخدامات الوسائل التعليمية، ولا يكون فيه الحاسوب الوسيلة الوحيدة المعتمدة في الدرس (شوملي، 2007).

وترجع أصول التعلم المتمازج إلى أن التعلم ليس مجرد حدث لمرة واحدة، ولكن عملية التعلم عملية مستمرة، وجاء الدمج في التعلم كونه يحقق فوائد متعددة أكثر من عملية التعلم التقليدية التي تعتمد على أسلوب التلقين في توصيل المعلومات للطلبة (الصوالحة والهروط

والخطيب، 2016).

لذلك فإن طريقة التعلم المتمازج تحقق فائدة كبيرة في عملية التعليم والتعلم من خلال تقديمها بطريقة مثيرة ومحفزة للطلبة باستخدام الأسلوب المتزامن داخل غرفة الصف مثل: العروض التقديمية، المختبرات الافتراضية، الفيديو، شبكة الانترنت، أو بشكل غير متزامن كالبريد الإلكتروني، برامج المحادثة، المنتديات، المدونات؛ ولذلك يمكن أن يكون له تأثير على تحسين أو تنمية المهارات والأداء والسلوكات لدى الطلبة، وتوجيه جهودهم الواعية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز تفكيرهم عليه (Windeschit, 2003).

ويرى الفقي (2011) أن التعلم المتمازج يسهم في إعداد جيل من المعلمين والطلبة قادرين على التعامل مع التقنية، ومهارات العصر، والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم، وفي توفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، وفتح المجال أمام الطلبة والمعلمين لعرض مهاراتهم وقدراتهم وتنميتها وتشجيع وتحفيز النمو الإبداعي لديهم، وتطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة، والمساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر، ودعم عملية التفاعل بين الطلبة والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال الالكتروني المختلفة.

ويعد المعلم أحد العناصر الهامة التي يقوم عليها نظام التعلم الإلكتروني (الحلفاوي، 2006). إذ يشكل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فهو المسئول عن إعداد جيل قادر على استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعامل معها. لذا أصبح المعلم مطالباً بممارسة العديد من الأدوار الحديثة للارتقاء بالعملية التعليمية ككل (القحطاني، 2017). كما أن تطبيق التعلم الإلكتروني يتطلب من المعلم امتلاك مهارات فنية وتربوية وخبرات سابقة تسمح له التعامل مع نظام التعلم القائم على استخدام تقنية الحاسوب والإنترنت ودمجها بالطرق التقليدية بكل سهولة ويسر (زين الدين، 2005).

وعلى خلفية الاهتمام العالمي بذوي الإعاقة، ظهرت اتجاهات حديثة فرضت تحدياً كبيراً على معلم التربية الخاصة، ودعت إلى إعداده وتدريبيه لمواكبة التغير السريع في الوقت الحاضر، وأن يمتلك القدرة على التجديد في أساليب وطرق التدريس، واستخدام الجديد في الحقل التربوي (نصار ونتو والشافي، 2015).

ولأن المعلم يمثل المحور المؤثر في العملية التعليمية ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها، ترى القحطاني (2017) أن الاهتمام بمعلمي التربية

الخاصة، وإعدادهم إعداداً جيداً بشكل متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق من خلال الإلمام بأساليب وطرق التدريس الحديثة سيمكنهم من تحقيق مستويات عالية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة. وأكد رشدي (2010) أن معلمي التربية الخاصة مطالبين بالإطلاع على قنوات الاتصال المختلفة وغيرها من الروافد والمنافذ والآفاق التي تتيح له الفرصة لمعرفة أفضل الأساليب التي تستثمر قدرات الطلبة ذوي الإعاقة، وتتيح لهم الفرصة المناسبة للتعلم.

وإن بيئة التعلم المتمازج هي وسيلة من الوسائل الحديثة الفاعلة في مساعدة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً ومعلمين الطلبة ذوي الإعاقة للعمل معاً لتلبية احتياجات التعلم الفردية للطلبة ذوي الإعاقة (Dikkers, Lewis, & Whiteside, 2015)

ومما تقدم، يستنتج أن معلم التربية الخاصة في وقتنا الحالي بات في سباق مع الزمن من أجل مواكبة الإيقاع السريع للحياة من حوله، وحتى يكون قادراً على القيام بدوره في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وتدريبهم، يجب أن يكون مطلعاً على معطيات العصر الحديث وتطوراته في مجال تكنولوجيا التعليم ودمجها مع التعليم بالطرق التقليدية. وعليه، فلا بد أن نعترف بأن معلمي التربية الخاصة عليهم أن يُنموا إمكاناتهم ومعرفتهم بطرائق التدريس الحديثة القائمة على مزج التعلم التقليدي والتعلم بالوسائط الالكترونية، مثل: الحاسوب والانترنت والتزود بها حتى يكونوا قادرين على القيام بواجباتهم التربوية والتعليمية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من تعليمهم.

مشكلة الدراسة:

أبدت التوجهات العالمية والعربية مؤخراً اهتماماً كبيراً بدمج التقنية في عملية التعليم والتعلم. وأعدته خياراً استراتيجياً مهماً لتطبيقه في المدارس لضمان جودتها واستمراريتها في العطاء والتميّز، ولتكون في مصافي التقدم والرقي والازدهار من خلال جذب الطلبة للتعلم في بيئة تربوية مثيرة ومحفزة. ولذلك اتجهت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى تنفيذ التعلم المتمازج من خلال توظيفه في المناهج المحوسبة بهدف تمكين المعلمين من استخدام التكنولوجيا لتطوير قدراتهم وكفاءتهم ومهاراتهم، وتطوير طرائق التدريس التي يستخدمونها في عملية التعليم والتعلم لطلابهم على اختلاف فئاتهم ومستوياتهم وقدراتهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2019).

وقد لاحظ الباحث من خبرته الميدانية والإشرافية الواسعة على مواقع التدريب الميداني، حيث يعمل في مجال الإشراف على طلبة التدريب الميداني في مكان عمله، ونتيجة زياراته الميدانية واتصاله المباشرة مع معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس ومراكز التربية

الخاصة في مدينة عمّان وضواحيها، لاحظ أن هناك تفاوتاً في استخدام طريقة التعلم المتمازج بشكلها الواسع في عملية التعليم والتعلم لدى غالبية معلمي التربية الخاصة؛ مما يحرم الطلبة من الخدمات والفوائد التي يجنونها من تلك الطريقة؛ على الرغم من التطور الهائل الذي شهده العصر الحالي في مجال التقنية وتوفرها بسهولة، وكذلك اهتمام وزارة التربية والتعليم بهذه الطريقة، وحرصها الشديد على توظيفها في العملية التدريسية. ونظراً لفعالية هذه الطريقة في عملية التعليم والتعلم، ودورها الكبير في إكساب الطلبة المهارات اللازمة للأداء والعمل المدرسي، حيث أثبتت ذلك نتائج عدة بحوث ودراسات سابقة، منها دراسات (الزعبي وبني دومي، 2012؛ الشريف، 2013؛ الصوالحة وآخرون، 2016؛ أبو الفضل، 2017؛ العنزي، 2019). ولتفاوت نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة تقنيات أو تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، حيث أظهرت دراسة الكريطي ومنهي (2014) التي بينت أن واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة كانت بدرجة منخفضة. في حين أن دراسة المهيري (2012) بينت أن المعلمين يستخدمون التقنيات الحديثة في التعليم للطلبة ذوي الإعاقة بدرجة متوسطة. وكذلك دراسة العصيمي (2015) التي أظهرت أن واقع استخدام المعلمين التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة عواملة والرقاد (2017) التي بينت أن واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني حصلت على درجة تقدير متوسطة. وعليه تولدت مشكلة الدراسة الحالية التي برزت من خلال التعرف إلى درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس وتخصص المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

3- ما معوقات تطبيق طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تعرف درجة استخدام

طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن، والفروق فيها وفقاً لمتغيرات الجنس وتخصص المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. والكشف عن معوقات تطبيق طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في جانبين، هما:

1- الأهمية النظرية:

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة الإنسانية بالإطار النظري الذي يتعلق بـ درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لطريقة التعلم المتمازج، وفي عملية التدريب في مجال التربية الخاصة.

2- الأهمية التطبيقية:

- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت أنظار صناع القرار، والتربويين، ومديري المدارس والمراكز التي تقدم خدمات التربية الخاصة إلى أهمية هذه الطريقة؛ الأمر الذي يترتب عليه وضع خطط التحسين والاستراتيجيات والتوصيات المناسبة لتطوير ممارسات المعلمين وتوظيف هذه الطريقة في عملية التعليم والتعلم لذوي الإعاقة لتحسين مهاراتهم وقدراتهم.
- استفادة الباحثين من أداة الدراسة وفتح الآفاق أمامهم في مجال البحث الحالي؛ الأمر الذي يجعل من البحوث المستقبلية أكثر سهولة ويسر.

حدود الدراسة:

1- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة.

2- حدود مكانية: جرت هذه الدراسة في المدارس والمراكز التي تقدم خدمات التربية الخاصة في العاصمة عمّان وضواحيها في المملكة الأردنية الهاشمية.

3- حدود زمانية: جرت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م.

مصطلحات الدراسة:

عُرفت مصطلحات الدراسة اصطلاحياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- **معلمي التربية الخاصة:** هم المعلمون المختصون الحاصلون على مؤهل علمي جامعي في دبلوم التربية الخاصة مدته الدراسية سنتين أو بكالوريوس أو ماجستير في التربية الخاصة، ويقومون بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة بمراكز ومدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2019). وفي هذه الدراسة هم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العاملين في المدارس والمراكز التي تقدم خدمات التربية الخاصة في العاصمة عمّان وضواحيها في المملكة الأردنية الهاشمية من العام الدراسي 2018/ 2019م.
- **طريقة التعلم المتمازج:** عرفها الزعبي وبني

دومي (2012: 497) بأنها «طريقة تقوم على مزيج من التعلم التقليدي والتعلم بالوسائط الالكترونية، مثل: الحاسوب والانترنت». **وإجرائياً** في هذه الدراسة: عُرفت بأنها مدى استخدام معلمي التربية الخاصة في الأردن (أفراد الدراسة) طريقة التعليم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالدراسة في مراكز ومدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في الأردن، وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها معلمي التربية الخاصة نتيجة استجاباتهم على أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدها الباحث لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- **المعوقات**: عرفها المكانين (2017: 63) بأنها «جملة ما يحول دون تحقيق شيء ما وتطبيقه في عملية التعليم والتعلم». **وإجرائياً** في هذه الدراسة، هي جملة الموانع التي تعوق معلمي التربية الخاصة في الأردن عن تطبيقهم طريقة التعلم المتمازج وممارستها في العمل عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، والتي تم الحصول عليها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح في استبيان الدِّراسَة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بالتعلم المتمازج ومعوقات تطبيقه في ميدان التربية الخاصة، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرضاً لذلك:

مفهوم التعلم المتمازج:

يُعد التعلم المتمازج مكمل لأساليب التعلم الاعتيادية، وهو رافداً كبيراً للعملية التعليمية، فتقنية المعلومات في التعلم المتمازج هي وسيلة لتوصيل المعرفة للطلبة ومساعدتهم على تحقيق أهداف التعلم، وهي تجعل المتعلم قادراً على مواجهة متطلبات الحياة التي أصبحت تعتمد على التقنية بشكل كبير. والتعلم المتمازج يدمج التقنيات الحديثة مع التدريس وهذا يكون داعماً له. ولاستخدام التعلم المتمازج لا بد من توافر عوامل أساسية من عناصر التعلم الاعتيادي، إذ يتحقق فيه الكثير من المهام بصورة غير مباشرة، فالحضور الجماعي للطلبة أمر مهم يعزز عملية التشارك بين الطلبة، ويغرس القيم التربوية بصورة غير مباشرة (شوملي، 2007).

وعرف التعلم المتمازج بأنه ذلك النوع من التعلم الذي يستخدم مجموعة فاعلة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس وأنماط التدريس وأنماط التعلم التي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأسلوب التقليدي الذي يلتقي فيه الطلاب مع المعلم وجها لوجه، والأسلوب الإلكتروني الذي يستخدم وسائل تقنية حديثة (Aleksey, 2004). ويعرف أيضاً بأنه التكامل الفعال بين مختلف وسائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلم، نتيجة لتبني المدخل المنظومي في

استخدام التكنولوجيا الحديثة المتمازجة مع أفضل ميزات التفاعل وجهاً لوجه (Krause, 2007).

مكونات التعلم المتمازج:

يتكون التعلم المتمازج من مكونات عديدة وردت في هيونج وزاهو ووانج (Huang, Zhou & Wang, 2006) على النحو الآتي:

1- الصيغ المادية التزامنية: وتشمل، الفصول الدراسية والمحاضرات التي يشرف عليها المعلم، ومختبرات وورش العمل اليدوي، والرحلات الميدانية.

2- الصيغ الشبكية التزامنية، التعلم الإلكتروني الفوري: وتشمل، الاجتماعات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والندوات والبث من خلال الشبكة العنكبوتية، والتدريب، والرسائل المباشرة.

3- صيغ التعلم الذاتي غير التزامنية: وتشمل، الوثائق وصفحات الإنترنت، ووحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة العنكبوتية، والمحاكاة، ومجتمعات التعلم الشبكية، ومجموعات النقاش.

مستويات التعلم المتمازج:

يرى الفقي (2011) أن التعلم المتمازج يمكن تصنيفه في ضوء طبيعته، وكيفيته، ودرجة الدمج بين مكوناته، إلى أربعة مستويات متفاوتة التعقيد، تتراوح من البسيط (أقل درجات الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني)، إلى المعقد (ينصهر فيه كلاً من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني معاً) مكونين نوعاً جديداً من التعلم يصعب الفصل بين مكوناته، وله سمات جديدة. وأن مستويات التعلم المتمازج، هي:

1- المستوى المركب: يربط بين أدوات توصيل المعلومات وبين محتوى التعلم.

2- المستوى المتكامل: يتم فيه التكامل بين العناصر المختلفة للتعلم الإلكتروني القائم على الإنترنت، ومن أمثلة التعلم المتمازج في ضوء هذا المستوى: الدمج المتكامل بين ثلاثة مكونات، هي: مصادر المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت، ومجموعات المناقشة المتصلة عبر الإنترنت، والتقويم المباشر عبر الإنترنت.

3- المستوى التشاركي: يقوم على الدمج بين المعلم (كموجه)، سواء كان معلماً تقليدياً، أو معلماً إلكترونياً عبر الإنترنت، وبين مجموعات التعلم التعاونية داخل غرفة الدراسة التقليدية، أو مجموعات التعلم التشاركية عبر الإنترنت.

4- مستوى الامتداد والانتشار: وفيه يتم الدمج بين التعليم التقليدي داخل غرفة وبين مصادر التعلم الإلكترونية غير المتصلة، التي يمكن للمتعلمين طباعتها، مثل: (البريد الإلكتروني، والكتب والوثائق الإلكترونية، والتعلم باستخدام البرامج والبرمجيات المحوسبة، والوسائط الإلكترونية بما فيها المواقع المتاحة على الويب، والتعلم باستخدام الهاتف المحمول).

ميزات التعلم المتمازج:

للتعلم المتمازج العديد من المميزات وردت في موكيلي (Moukali, 2012) على النحو الآتي: زيادة فاعلية التعلم حيث يساعد على زيادة فاعلية التعلم من خلال تحسين مخرجات التعليم. وتنوع وسائل المعرفة من حيث توظيف وسائل تعليمية ومعرفيه متنوعة للمتعلم يختار منها ما يناسب قدراته ومهاراته؛ فيساعد المتعلمين على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليمية. وتحقيق التعلم النشط للمتعلمين من خلال الاعتماد على إثراء النشاطات، وتركيزه على دور المتعلم النشط المتفاعل من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع بدلاً من استقبال المتعلم للمعلومات. وتحقيق التفاعل أثناء التعليم من خلال المساعدة على تمكين المتعلمين من الحصول على فرصة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه من خلال وسائل التفاعل الإلكترونية والتقليدية، مما يساعد على تدعيم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والاتجاهات لدى المتعلمين أثناء التعليم. والمرونة التعليمية حيث يحقق المرونة للاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم. وإتقان المهارات العملية حيث يساعد في تقديم الموضوعات العلمية والمهارات التي يصعب تدريسها إلكترونيًا بالكامل وبصفة خاصة المهارات العملية. وتوفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم إذ يوفر إمكانية التدريب في بيئة الدراسة، ويقدم التدريب العملي والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية. ويحقق الرضا عن التعليم حيث يستطيع المتعلمين التواصل مع برامج الإنترنت لتدعيم المعلومات وزيادة التحصيل لديهم، ومتابعة التدريب الفعلي مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعليم وزيادة رضا المتعلمين نحو التعلم.

معوقات التعلم المتمازج:

إن التعليم المتمازج يواجه العديد من المعوقات التي تقف حائلاً أمام تطبيق أنشطته وإستراتيجياته، ومنها: مقاومة المعلمين للتعليم المتمازج وعدم رغبتهم في تطبيقه نتيجة القصور في التدريب الكافي، ونفور الطلبة وعدم رغبتهم في الانتقال من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي الفعّال في عملية التعلم، وعدم توفر أساليب تدريسية تتناسب مع التعليم المتمازج، وكذلك المشكلات التقنية وغياب السياسة المؤسسية الواضحة، والخطط الإستراتيجية، والإدارة المؤهلة لدعم وقبول مبادرات التعليم المتمازج (المعيقل، 2017).

وعدم النظر إلى التعليم المتمازج باعتباره استراتيجية جديدة تسعى لتطوير عملية التعليم والتعلم، ونقص الخبرة والمهارة الكافية لدى المعلمين للتعامل مع أجهزة الحاسب وشبكات الإنترنت، وصعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة التعلم الجديدة

القائمة على التعليم المتمازج، ومشكلة اللغة فغالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الإنجليزية، ووجود المعيقات المادية كنقص في أجهزة الحاسب والبرمجيات والشبكات نتيجة ارتفاع أسعارها (رضا، 2012).

ومن معوقات استخدام التعليم المتمازج، عدم وجود ضمان أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين في بيوتهم أو في أماكن تدريبهم التي يدرسون بها المواد التقنية على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة، وأنها تصلح للمحتوى المنهجي للمادة، وكذلك صعوبة في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة والتدريب، وصعوبة التقويم ونظام المراقبة والتصحيح وأخذ العينات (إبراهيم، 2011). وكذلك وجود معوقات مرتبطة بتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وكيفية إدارة النظام التربوي، وتصميم بيئة التعليم المتمازج (Harriman, 2004).

الدراسات السابقة:

أجرى هوساوي (Hawsawi, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لمهارات الاستخدام التقني للحاسب الآلي في التعليم. واستخدم المنهج النوعي. وتكونت عينة الدراسة من سبعة عشر معلماً في اثنتا عشرة مدرسة تمثل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ثلاث مدن تقع في الشمال الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت بطاقات الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن مدى ممارسة المعلمين لمهارات استخدام الحاسب الآلي في التدريس لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كانت منخفضة.

وأجرى كيتشنهام (Kitchnham, 2005) دراسة هدفت إلى تعرف معوقات تطبيق التعلم المتمازج في صفوف مدارس المرحلة الإعدادية (المتوسطة). واستخدم المنهج النوعي. وتكونت عينة الدراسة من عشرة معلمين اختيروا من ثلاث مدارس في كندا. واستخدمت الملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن معوقات تطبيق التعليم المتمازج تمثلت في الوقت؛ حيث يتطلب التطبيق الفعلي للتعليم المتمازج وقتاً كبيراً، والبنية التحتية الضعيفة بسبب قصور التجهيزات في المعامل والمختبرات، وعدم توفر شبكات الإنترنت في المدرسة وكثرة أعطالها.

وقام أبو حميد (2006) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية نحو التقنيات التعليمية. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من مائة وأربع وعشرون معلماً ومعلمة اختيروا من مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية نحو

استخدام التقنيات التعليمية كانت ايجابية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية تعزى إلى أثر متغير الجنس لصالح المعلمين الذكور.

وهدفت دراسة الطلال (2010) التعرف إلى واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منها في تطوير كفاءتهم المهنية. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثمائة وتسعة وثلاثون معلماً ومعلمة اختيروا من مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة في عملية جمع البيانات. وبينت النتائج أن اتجاهات معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية نحو استخدام الإنترنت كانت ايجابية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير جنس المعلم لصالح الذكور.

وأجرى المهيري (2012) دراسة هدفت إلى بيان واقع استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة والفروق فيها وفقاً لمجموعة من المتغيرات الديمغرافية. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من أربعون معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة المعاقين اختيروا من إمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وبينت النتائج أن المعلمين يستخدمون التقنيات الحديثة في التعليم للطلبة ذوي الإعاقة بدرجة تقدير متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام المعلمين التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة لصالح فئة الإعاقة البصرية، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل العلمي البكالوريوس، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية تعزى إلى متغير جنس المعلم.

وأجرى يانغ (Yang, 2012) دراسة هدفت إلى تعرف معوقات تطبيق التعليم المتمازج في المقررات الجامعية باللغة الانجليزية. واستخدم المنهج النوعي. وتكونت عينة الدراسة من مائة وثمانية عضو هيئة تدريس اختيروا من إحدى جامعات الصين. واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم معوقات تطبيق التعليم المتمازج مرتبط بضعف البنية التحتية، وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الإنترنت.

في حين أن دراسة الكريطي ومنهي (2014) هدفت إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من تسعة وثلاثون معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة

تم اختيارهم من محافظة بابل في العراق. واستخدمت الاستبانة كأداة في عملية جمع البيانات. وبينت النتائج أن واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة لدى المعلمين والمعلمات كانت بدرجة تقدير منخفضة.

وأجرى العصيمي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من سبعة وستون معلماً من معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام المعلمين التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر جاء متوسطاً، وبينت النتائج وجود فروقاً إحصائية في واقع استخدام المعلمين التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح كلاً من فئة خمس سنوات فأقل وفئة ست إلى عشر سنوات.

وأجرى نيبو (Nepo, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساندة في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهجية الوصفية الناقدة القائمة على مراجعة الدراسات السابقة. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية وعشرون من الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها من خلال الرجوع إلى المجلات التربوية المُحكّمة. ولتحقيق هدف الدراسة، واستخدم منهج تحليل المحتوى للدراسات السابقة التي تم الحصول عليها في عملية جمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التقنيات المساندة في عملية التعليم والتعلم لدى معلمي التربية الخاصة جاء بدرجة تقدير متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى استخدام التقنيات المساندة لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرت عواملة والرقاد (2017) دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني والفروق فيها باختلاف فئات متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة وشدة الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من مائة وثلاثة وعشرون معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة اختيروا من المدارس الحكومية والمراكز والمدارس الخاصة في العاصمة عمّان بالمملكة الأردنية الهاشمية. وطبق المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الالكتروني في الأردن ككل جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.60) ودرجة تقدير متوسطة، وكشفت النتائج عن

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الالكتروني في الأردن تعزى لأثر متغيرات الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات، ونوع الإعاقة لصالح صعوبات التعلم، وفئة الإعاقة لصالح البسيطة.

وقام المقطري (2017) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الإعاقة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من ثمان وثلاثون معلمة تم اختيارهن من منطقتيّ الفجيرة وعجمان التعليمية. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة تقدير عالية.

وأجرى المعيقل (2017) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ومعوقات التعليم المدمج (المتمازج) لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية والفروق فيها وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والعمر ونوع الإعاقة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الالكترونية. وأظهرت النتائج وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم المتمازج تمثلت في صعوبة حضور ذوي الإعاقة المعامل والتطبيقات العملية والمحاضرات الحضورية لوجود عوائق مختلفة تتعلق ببيئة الجامعة وتجهيزاتها، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ومعوقات التعليم المدمج (المتمازج) لذوي الإعاقة في الجامعة الإلكترونية تعزى إلى متغيرات الجنس والجنسية والعمر ونوع الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول التعليم المتمازج أو جزء منه وهو التعليم الإلكتروني، ومنها على سبيل المثال دراسة هوساوي (Hawsawi, 2002) ودراسة أبو حميد (2006) ودراسة الطلال (2010) ودراسة المهيري (2012) ودراسة عواملة والرقاد (2017).

- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناول معوقات تطبيق التعليم المتمازج كدراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005)، ودراسة يانغ (Yang, 2012)، ودراسة المعيقل (2017).

- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج العلمي وهو المنهج الوصفي،

وكذلك الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، كدراسة العصيمي (2015)، ودراسة المقطري (2017)، ودراسة عواملة والرقاد (2017)، ودراسة المعيقل (2017).

- اختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدم المنهج العلمي والأداة لجمع البيانات كدراسة هوساوي (Hawsawi, 2002)، ودراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005)، ودراسة يانغ (Yang, 2012) التي استخدمت المنهج النوعي، والمقابلات في جمع البيانات.

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناول المجتمع ومكان إجراء الدراسة حيث أجريت في مجتمعها عربية وعالمية مختلفة، باستثناء دراسة عواملة والرقاد (2017) التي تشابهت مع الدراسة الحالية في تناول مجتمع معلمي التربية الخاصة في العاصمة عمّان بالأردن، والتي هدفت إلى تعرف واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت في هدفها عن تلك الدراسة وهو التعرف إلى درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج والفروق فيها وفقاً لمتغيرات تخصص المعلم والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؛ وبذلك تكون هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال على الصعيد المحلي المتمثل بالأردن في العام الدراسي 2019/ 2020م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوب المسح التحليلي، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة الاجتماعية والتربوية في مجتمع معين كمياً وكيفياً، بهدف تجميع الحقائق واستخلاص النتائج لحل مشكلات ذلك المجتمع أو اقتراح حلول لها، أو معرفة آراء واتجاهات الأشخاص حول قضية من القضايا أو الظواهر السلوكية والاجتماعية، ويستخدم فيه الاستبيانات التي تدور حول الظاهرة المراد دراستها (الكيلاني والشريفين، 2007). وفي هذه الدراسة هو المنهج الذي يمكننا من الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية التي تتعلق بالوضع الراهن لموضوع الدراسة من خلال استخدام استبانة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومعوقات تطبيقها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية والمراكز الخاصة في مدينة عمّان وضواحيها بالمملكة الأردنية الهاشمية، والمقدر عددهم بحوالي خمس مائة معلم ومعلمة في العام الدراسي 2018/ 2019م (إحصائيات وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية الأردنية، 2019). أما

عينة الدراسة فتكونت من مائتان وتسعة معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وهي أفضل أنواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع الإحصائي غير المتجانس حيث أنه في كثير من الأحوال تكون مفردات المجتمع الإحصائي غير متجانسة من حيث الصفة أو الصفات المدروسة من المجتمع الأصلي (الكيلاني والشريفين، 2007). وشكلت العينة المختارة ما نسبته (41.8٪) من المجتمع الأصلي. وقد تم توزيعهم وفقاً لمتغيرات الدراسة. والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة موزعة وفقاً لمتغيراتها.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
تخصص المعلم	صعوبات التعلم	73	٪ 34.9
	التوحد	43	٪ 20.6
	الإعاقة البصرية	35	٪ 16.7
	الإعاقة السمعية	40	٪ 19.1
	الإعاقة الفكرية	18	٪ 8.6
الجنس	ذكر	91	٪ 43.5
	أنثى	118	٪ 56.5
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	134	٪ 64.1
	بكالوريوس	54	٪25.8
	دراسات عليا	21	٪10.0
سنوات الخبرة	خمس سنوات فما دون	102	٪48.8
	أكثر من خمس سنوات	107	٪51.2
	المجموع	209	٪100.0

أداة الدراسة: استبانة استخدام طريقة التعلم المتمازج:

تم إعداد أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بطريقة التعلم المتمازج كـ الفقي (2011)، والصوالحة وآخرون (2016)، والمقاييس المستخدمة في دراسات سابقة ومنها (الشريف، 2013؛ العنزي، 2019) والإفادة منها في صياغة فقرات تمثل تقييم معلمي التربية الخاصة أنفسهم حول استخدام طريقة التعلم المتمازج. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها من ثمانية عشر فقرة، يضع فيها المعلم/ المعلمة إشارة أمام كل فقرة من فقرات الأداة وذلك على سلم ليكرت (Likert) مؤلف من خمس درجات تتراوح من كبيرة جداً وتعطى خمس

درجات (5)، كبيرة وتعطى أربع درجات (4)، متوسطة وتعطى ثلاث درجات (3)، قليلة وتعطى درجتان (2)، قليلة جداً تعطى درجة واحدة (1). وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة (18) لتمثل أقل درجة، و(90) لتمثل أعلى درجة في الأداة. ولتفسير تقديرات معلمي التربية الخاصة على كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة، استخدمت المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

- من (1–2.33) بدرجة منخفضة.
- أعلى من (2.33 –3.67) بدرجة متوسطة.
- أعلى من (3.67) فأعلى بدرجة مرتفعة.

كما احتوت الاستبانة في نهايتها على سؤال مفتوح، يهدف إلى معرفة وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن (عينة الدراسة) حول المعوقات التي تقف حائلاً أمامهم وتمنعهم من استخدامهم طريقة التعلم المتمازج وتطبيقها عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

صدق الأداة:

أ- صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الأداة تم عرضها بصورتها الأولية، على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية، وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، إذ تم تعديل الفقرات التي أجمع (80٪) من المحكمين على أهمية تعديلها من حيث الصياغة اللغوية لتكون أكثر قابلية للقياس. وبذلك أخرجت الأداة بصورتها النهائية المكونة من ثمانية عشرة فقرة.

ب- صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية مكونة من خمسةً وعشرون معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في الأردن اختيروا من خارج عينة الدراسة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34–0.76)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.53(**)	10	0.75(**)
2	0.55(**)	11	0.34(*)
3	0.57(**)	12	0.40(*)
4	0.69(**)	13	0.39(*)
5	0.53(**)	14	0.47(**)
6	0.46(*)	15	0.48(**)
7	0.37(*)	16	0.55(**)
8	0.76(**)	17	0.41(*)
9	0.59(**)	18	0.45(*)

*** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط الموضحة في الجدول (2) كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من خمسةً وعشرون معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة اختيروا من خارج عينة الدراسة. ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. كما حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» (Cronbach's Alpha). والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي لأداة الدراسة ككل.

الأداة	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
ككل	18	0.88	0.81

واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وتطبيقها على عينة الدراسة، والوثوق بنتائجها.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة على النحو الأتي: تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها. ثُمّ إعداد أداة الدراسة بعد الاعتماد على الأدب التربوي المتعلق بمفهوم طريقة التعلم المتمازج وعناصرها، والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، ثم التحقق من دلالات صدقها

وثباتها في البيئة الأردنية. ثم الاجتماع مع أفراد عينة الدراسة في أماكن عملهن بعد الحصول على موافقة الجهات الرسمية. وتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة لجمع البيانات، وتوضيح أهداف الدراسة وأغراضها وإجراءات الإجابة على أداة الدراسة. ووزعت مائتان وثلاثون استبانة واستبعد منها إحدى وعشرون استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل. وبعد ذلك جُمعت الاستبيانات وصُححت، ودُققت وأُدخلت إلى ذاكرة الحاسوب واستخدم نظام (SPSS) في تحليل البيانات، ثم استُخلصت النتائج ونُوقشت، ثم كُتبت التوصيات والمقترحات البحثية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار «ت» للعينات المستقلة.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي.

4- طريقة «المقارنات البعدية - شيفيه».

5- التكرارات والنسبة المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	أقدم تمارين وتدريبات تعليمية لطلابي باستخدام طريقتيّ التحاور عبر الشبكة ووجهاً لوجه.	3.30	1.139	متوسطة
2	6	استخدم مصادر التعلم الإلكتروني إلى جانب الحصص والدروس الاعتيادية.	3.07	1.160	متوسطة
3	9	أضمن الحصة الصفية بالمواقع والروابط التعليمية الالكترونية ذات العلاقة بالمادة الدراسية.	3.01	1.175	متوسطة
4	12	استخدم التعلم المتمازج في تصميم الاختبارات لقياس الأداء الأكاديمي في المهارات المطلوبة من طلابي.	2.98	1.131	متوسطة
5	4	أضمن تدريسي للمادة التعليمية بوسائل تعليمية مزدوجة بين اعتيادية وإلكترونية.	2.96	1.100	متوسطة
6	3	أقيم أهداف الدرس بالطريقتين الاعتيادية والإلكترونية.	2.93	1.232	متوسطة
7	13	أستخدم وسائط التخزين الالكترونية في حفظ البيانات والمعلومات بالإضافة إلى المواد المطبوعة الورقية.	2.92	1.124	متوسطة
8	5	أستخدم التعلم المتمازج في توزيع الأنشطة والتدريبات التعليمية بشكل متوازن.	2.86	1.129	متوسطة

تابع/ جدول (4).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	17	استخدم الصور والرسومات الالكترونية في تعليم طلابي إلى جانب طرائق التدريس الاعتيادية.	2.86	1.147	متوسطة
10	1	أكلف طلابي بالواجبات المنزلية مستخدماً البريد الالكتروني إلى جانب تقديمها ورقياً.	2.85	1.366	متوسطة
11	18	أقوم بوضع أنشطة وتمارين على موقع معين بشبكة الانترنت وأوجه طلابي لحلها إلى جانب الواجبات الورقية الاعتيادية.	2.84	1.206	متوسطة
12	2	أنوع في أساليب التقويم بين الأساليب الاعتيادية كاختبارات الورقة والقلم والملاحظة والأساليب الالكترونية كالاختبارات المحوسبة.	2.84	1.198	متوسطة
13	16	أوجه طلابي إلى الاستفادة من المكتبة المدرسية إلى جانب البحث عبر قاعدة البيانات للحصول على مصادر تعليمية ذات الصلة بالمادة التعليمية.	2.83	1.205	متوسطة
14	15	أعمل على توزيع عناصر المحتوى بين التعلم الاعتيادي والتعلم الالكتروني لتوظيفها في الحصة الصفية.	2.83	1.215	متوسطة
15	8	استخدم أجهزة الفيديو (DVD) في التدريس الاعتيادي لمساعدة طلابي في عرض المادة التعليمية التي أقدمها.	2.79	1.201	متوسطة
16	14	أعمل على تحويل المحتوى التعليمي بصورته الاعتيادية إلى محتوى تتضمنه الوسائط المتعددة.	2.76	1.240	متوسطة
17	7	أوظف السبورة الذكية في تدريس الموضوعات الصفية التي أقوم بتدريسها إلى جانب اللوحات التعليمية الاعتيادية مثل شاشات العرض الثابتة والمتحركة.	2.70	1.078	متوسطة
18	10	أستفيد من وجود شبكة الانترنت في المدرسة للوصول إلى البحوث العلمية المنشورة كمصدر للتعلم إلى جانب المواد الورقية المطبوعة.	2.65	1.235	متوسطة
		الأداة ككل	**2.89**	**0.581**	**متوسطة**

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة استخدام طريقة التعلم المتمازج، قد تراوحت ما بين (2.65–3.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي نصت على «أقدم تمارين وتدريبات تعليمية لطلابي باستخدام طريقتيّ التحاور عبر الشبكة ووجهاً لوجه» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (1.139) وبدرجة تقدير متوسطة. ويعود ذلك إلى وعي بعض المعلمين بأهمية هذه الطريقة ودورها الفعّال في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة ومواكبتها للتقدم العلمي. وجاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على «استخدم مصادر التعلم الإلكتروني إلى جانب الحصص والدروس الاعتيادية» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.07) وانحراف معياري (1.160) وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزى ذلك إلى أهمية مصادر التعلم الالكتروني في إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وأقل كلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية

وقياس وتقييم أداء المتعلمين بشكل جيد. وجاءت الفقرة رقم (9) والتي نصت على «أضمن الحصة الصفية بالمواقع والروابط التعليمية الالكترونية ذات العلاقة بالمادة الدراسية» في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01) وانحراف معياري (1.175) وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن المواقع والروابط التعليمية الالكترونية ذات الصلة بالمادة الدراسية والتي تدمج في الحصة الصفية لها دور فعّال في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم لأنها تسهم في تقليل الوقت اللازم للتدريب، وفي إيصال المعلومات بشكل سريع ودقيق. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها «أستفيد من وجود شبكة الانترنت في المدرسة للوصول إلى البحوث العلمية المنشورة كمصدر للتعلم إلى جانب المواد الورقية المطبوعة». بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.65) وانحراف معياري (1.235) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة خبرة بعض معلمي التربية الخاصة بأهمية البحث العلمي ودوره في تطوير عملية التدريس، والإفادة منه كمصدر في تعليم وتعلم الطلبة ذوي الإعاقة، وقد يكون لديهم خبرة قليلة في كيفية استخدام قواعد البيانات العالمية ومحركات البحث العربية، وكيفية الوصول من خلالها إلى البحوث العلمية المنشورة.

وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.89) وانحراف معياري (0.581) وبدرجة تقدير متوسطة، ما يدل على أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون طريقة التعلم المتمازج في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في معظم جلسات التدريس، وقد يعزى ذلك إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون استخدام هؤلاء المعلمين لطريقة التعلم المتمازج، مثل: قلة توفر الوسائل والمعدات والأجهزة التقنية الإلكترونية والإنترنت، وعدم تعاون الإدارة المدرسية في توفيرها لاعتقادهم بعدم الجدوى منها أو أنها هدر للمال. وعدم امتلاك بعض المعلمين التدريب الكافي لاستخدام طريقة التعلم المتمازج أو قلة الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال. ويمكن عزو ذلك إلى وجود عوامل تتحكم في مدى استخدام طريقة التعلم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة منها خصائص السلوكية والشخصية وعدم القدرة على ضبطها، ومدى قبولهم لهذه الطريقة التدريسية الحديثة، وعدم ملائمة البيئة الصفية لها. واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة المهيري (2012) التي بينت أن المعلمين يستخدمون التقنيات الحديثة في التعليم للطلبة المعاقين بدرجة متوسطة. وكذلك دراسة العصيمي (2015) التي أظهرت أن واقع استخدام المعلمين التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم الطلبة المعاقين جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة عواملة والرقاد (2017) التي بينت أن واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني حصلت على درجة تقدير متوسطة. في حين

أنها اختلفت مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة هوساوي (Hawsawi, 2002) التي بينت أن درجة استخدام المعلمين لمهارات الحاسب الآلي كانت منخفضة، ودراسة الكريطي ومنهي (2014) التي بينت أن واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة كانت بدرجة منخفضة، ودراسة المقطري (2017) التي بينت أن واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة تقدير مرتفعة؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

1- فيما يتعلق بمتغير تخصص المعلم:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير تخصص المعلم، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير تخصص المعلم.

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات التعلم	73	3.14	0.558
التوحد	43	2.76	0.457
الإعاقة البصرية	35	2.80	0.617
الإعاقة السمعية	40	2.69	0.566
الإعاقة الفكرية	18	2.77	0.600
المجموع	209	2.89	0.581

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن بسبب اختلاف متغير تخصص المعلم، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين الأحادي لأثر متغير تخصص المعلم على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	7.564	4	1.891	6.152	.000
داخل المجوعات	62.707	204	.307		
الكلي	70.272	208			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير تخصص المعلم. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر متغير تخصص المعلم على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

الفئات	المتوسط الحسابي	صعوبات التعلم	التوحد	الإعاقة البصرية	الإعاقة السمعية	الإعاقة العقلية
صعوبات التعلم	3.14					
التوحد	2.76	.38(*)				
الإعاقة البصرية	2.80	.35	-.03			
الإعاقة السمعية	2.69	.45(*)	.07	.11		
الإعاقة الفكرية	2.77	.37	-.01	.03	-.08	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير تخصص المعلم بين تخصص صعوبات التعلم من جهة وكل من تخصص التوحد والإعاقة السمعية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة معلمي صعوبات التعلم. ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الخصائص التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث يسهل العمل مع هذه الفئة مقارنة بالفئات الأخرى من ذوي الإعاقة، وندرة المشكلات والتحديات التي يمكن مواجهتها مع فئة ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع غيرهم من الفئات الأخرى عند مزج التعلم التقليدي مع الوسائط الالكترونية كالحاسوب والانترنت. واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة عواملة والرقاد (2017) التي بينت وجود فروق في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير فئة الإعاقة لصالح صعوبات التعلم. في حين أنها اختلفت مع دراسة المهيري (2012) التي بينت وجود فروق في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات الحديثة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة لصالح فئة الإعاقة البصرية.

2- فيما يتعلق بمتغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الجنس على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	91	2.83	0.548	-1.230	207	.220
أنثى	118	2.93	0.604			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير الجنس. ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها معلمي التربية الخاصة على اختلاف نوعهم الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وما يواجهون من تحديات ومشكلات في مجال تعليم ذوي الإعاقة هي ذاتها، ومن حيث ما يتوفر لهم من إمكانيات ومعدات وتجهيزات في المراكز والمدارس التي تدعم استخدام طريقة التعلم المتمازج. واختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة أبو حميد (2006) التي بينت وجود فروق إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية نحو استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة الطلال (2010) التي بينت وجود فروق إحصائية في استخدام معلمي الإعاقة الفكرية للإنترنت تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة عواملة والرقاد (2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. في حين أنها اختلفت مع دراسة المهيري (2012) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات الحديثة تعزى لمتغير جنس المعلم، وكذلك دراسة نيبو (Nepo, 2017) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساندة في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير جنس المعلم.

3- فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير المؤهل العلمي.

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم متوسط	134	2.76	0.550
بكالوريوس	54	3.00	0.509
دراسات عليا	21	3.44	0.587
المجموع	209	2.89	0.581

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.403	2	4.702	15.912	.000
داخل المجوعات	60.868	206	.295		
الكلي	70.272	208			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن.

الفئات	المتوسط الحسابي	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم متوسط	2.76			
بكالوريوس	3.00	.24(*)		
دراسات عليا	3.44	.68(*)	.44(*)	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي بين بكالوريوس ودبلوم متوسط وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس. وبين دراسات عليا من جهة وكل من دبلوم متوسط، وبكالوريوس من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح الدراسات عليا. وقد يعزى ذلك إلى الخطة الدراسية التي يدرسها خريجو الدراسات العليا في تخصص التربية الخاصة، حيث تزخر بالمواد الدراسية التي تهتم بالتقنيات الحديثة، ودمج التعلم التقليدي بالتعلم الالكتروني (التعلم المتمازج) عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وقد استطاع أصحاب المؤهلات العلمية العليا من تكوين فكرة مناسبة عن طبيعة عملهم المستقبلية مع ذوي الإعاقة، وكيفية الإفادة من طريقة التعلم المتمازج واستخدامها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة؛ لمعرفتهم بدورها في تسهيل عملية التعليم والتعلم وجعلها أكثر تشويقاً ومتعة من خلال دورها في تقليل الوقت والجهد، وإيصال المعلومات بأسرع وقت ممكن. وقد اختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة المهيري (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام المعلمين التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة تعزى المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، ودراسة عواملة والرقاد (2017) التي كشفت عن وجود فروق إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس. ودراسة (Nepo, 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى استخدام التقنيات المساندة لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير سنوات الخبرة على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن.

سنوات الخبرة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
خمس سنوات فما دون	102	2.80	0.586	-2.107	207	.036
أكثر من خمس سنوات	107	2.97	0.568			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح فئة أكثر من خمس سنوات. ويدل ذلك على أن معلمي التربية الخاصة في الأردن من ذوي الخبرة الأكثر يستخدمون طريقة التعلم المتمازج في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بغيرهم من ذوي الخبرة الأقل. وقد يعزى ذلك إلى أن ذوي الخبرات الأكثر قد تعرضوا لدورات تدريبية سابقة في مجال التعليم المتمازج، وإلى رغبتهم في مواكبة المستجدات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم التي تسهل عملهم وتساعدهم في تطوير أدائهم التدريسي والمهني في المجال. واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة العصيمي (2015) التي بينت النتائج وجود فروقاً إحصائية في واقع استخدام المعلمين التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح فئة ست إلى عشر سنوات. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة عواملة والرقاد (2017) التي أظهرت وجود فروق إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الخبرة لصالح الفئة خمس سنوات فما دون. ودراسة (Nepo, 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى استخدام التقنيات المساندة لدى معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (ن=209) حول معوقات استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام طريقة التعلم المتمازج لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن.

الرقم	المعوقات	التكرار	النسبة المئوية
1	عدم حضور الورش التدريبيَّة الكافية حول استخدام طريقة التعلم المتمازج.	158	75.6%
2	ضعف مهارة إدارة الوقت في تجهيز وإعداد طريقة التعلم المتمازج.	144	68.9%

تابع/ جدول (**13**).

الرقم	المعوقات	التكرار	النسبة المئوية
3	ضعف التخطيط الإستراتيجي المسبق لتنفيذ طريقة التعلم المتمازج.	137	65.6%
4	ضعف الاستجابة من الطلبة ذوي الإعاقة لصعوبة ضبط سلوكهم.	131	62.7%
5	قلَّة توفر الأدوات ووسائل تقنيات التعلم الالكتروني وعدم تعاون الإدارة المدرسيَّة في توفيرها.	125	59.8%
6	عدم توفر مدربين خبراء في مجال التدريب على طريقة التعلم المتمازج.	120	57.4%
7	عدم توفر خدمة الانترنت بشكل كافي في المدرسة والمركز، وضعف الشبكة.	118	56.5%
8	عدم امتلاك التدريب الكافي لاستخدام طريقة التعلم المتمازج بسبب قلة فترة التدريب.	113	54%

يتَّضح من الجدول (13) أن هناك ثمانية معوقات تقف حائلاً أمام معلمي التربية الخاصة في الأردن وتعوقهم من تطبيق طريقة التعلم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة. إن تحديد أفراد عينة الدراسة لمجموعة المعوقات التي تقف أمام تطبيق طريقة التعلم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، يؤكد فعلاً أن هنالك معوقات تعيق تقدمهم نحو التدريس بهذه الطريقة. ويعزى ذلك إلى تدني كفاءة ومستوى المهارة والخبرة لدى بعض الطلبة ذوي الإعاقة في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وشبكات الإنترنت ومشتقاتها مما يعيق المعلمين من استخدامها، وكذلك تدني كفاءة معلمي ذوي الإعاقة في تصميم المناهج والمحتويات الدراسية الإلكترونية المُدمجة نتيجة ضعف التدريب الكافي على هذه الطريقة الحديثة، وكذلك كلفتها المادية العالية مقارنة بالتعليم التقليدي، وعدم تحمس المعلمين في استخدام هذا النوع من التعليم نتيجة التفاوت في طبيعة وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة وضعف الاستجابة منهم لصعوبة ضبط سلوكهم، وافتقار السلاسة في الانتقال من التعليم الاعتيادي (التقليدي) إلى التعليم المتمازج، ومحدودية الوقت لتطبيق هذا النوع من التعليم.

واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005) التي أظهرت أن هناك معوقات تواجه تطبيق التعليم المتمازج في المدارس تمثلت في الوقت؛ حيث يتطلب التطبيق الفعلي للتعليم المتمازج وقتاً كبيراً، والبنية التحتية الضعيفة في المدرسة بسبب قصور التجهيزات في المعامل والمختبرات، وعدم توفر شبكات الإنترنت بشكل كافي. ودراسة يانغ (Yang, 2012) التي كشفت عن وجود معوقات تعيق تطبيق التعليم المتمازج كضعف البنية التحتية، وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الإنترنت. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة المعيقل (2017) التي بينت وجود مجموعة من المعوقات التي تقف حائلاً أمام تطبيق التعليم المتمازج مع الطلبة ذوي الإعاقة كخصائصهم التي لا تنسجم مع تطبيق

التعليم المتمازج وعدم كفاية البنية التحتية وتجهيز المعامل وقاعات المحاضرات التي تناسب طبيعة ذوي الإعاقة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها. يمكن التوصية بالأتي:

1- ضرورة أن توفر وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية كافة متطلبات التعلم المتمازج في المدارس ومراكز التربية الخاصة، والتأكيد على أهميتها في عملية التعليم والتعلم من خلال تثبيت حصص في الجدول الدراسي الأسبوعي قائمة على طريقة التعلم المتمازج.

2- إجراء برامج تدريبية ودورات تعليمية متخصصة ومستمرة لمعلمي التربية الخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وبالتحديد في طريقة التعلم المتمازج وكيفية تطبيقها في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

3- الاستعانة بمختصين في مجال التكنولوجيا لتدريب معلمي التربية الخاصة.

4- على وزارة التربية والتعليم ربط المختبرات في المدارس بمصادر التعلم، وتوفير الاتصال بشبكة الإنترنت.

5- ضرورة تبني المسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وضع معايير محددة وواضحة تسهم في الحدّ من معوقات تطبيق التعليم المتمازج للعمل على تطوير بيئة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة والنهوض بها وتحقيق العالمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد جمعه (2011). فعالية استخدام التعلم الخليط (Blended Learning) في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوة واتجاهاتهم نحوه. *مجلة التربية- جامعة الأزهر، مصر، (145)*، 115-166.

أبو الفضل، صابر (2017). *تقويم استخدام التعلم المدمج بمدارس التعليم العام في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة والاعتماد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

أبو حميد، حصة (2006). *استخدام معلمات معاهد التربية الفكرية للتقنيات التعليمية بمدينة الرياض (دراسة تقويمية)*. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الحلفاوي، وليد (2006). *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية*. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر.

رشدي، سري (2010). إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة. *المؤتمر العلمي العاشر «البحث التربوي في الوطن العربي- رؤى مستقبلية»*. كلية التربية، جامعة الفيوم، 161-191.

رضا، حنان (2012). استراتيجية مقترحة للتعلم الخليط قائمة على نموذج بايبي البنائي وفاعليتها في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية. *مجلة التربية العلمية، مصر، 15 (2)*، 19-74.

الزعبي، علي؛ وبني دومي، حسن (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ

الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. *مجلة جامعة دمشق*، 28 (1)، 485-518.

زين الدين، محمود (2005). *تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات*. القاهرة: مركز الكتاب والنشر.

الشريف، سعد (2013). *درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية للتعلم المدمج في محافظة القريات واتجاهاتهم نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شوملي، قسطندي (2007). التعلم المتمازج، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، *المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية*، جامعة النجاح، فلسطين، نيسان 2007.

الصوالحة، علي؛ والهروط، موسى؛ والخطيب، أحمد (2016). فاعلية استخدام التعلم المتمازج في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تنمية الصف التاسع الأساسي بمدينة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، 24 (1)، 1-27.

الطلال، نجوى (2010). *واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

عبيدات، أحمد بلال (2013). *صعوبات تطبيق التعلم المتمازج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العصيمي، عبدالعزيز (2015). *واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العنزي، عبدالله (2019). *واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عواملة، ورود؛ الرقاد، مي (2017). واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الالكتروني في الأردن. *مجلة كلية التربية-جامعة الاسكندرية*، 27 (3)، 107-158.

الفقي، عبد اللاه (2011). *التعلم المتمازج التصميم التعليمي الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري*. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

القحطاني، هنادي (2017). كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26 (3)، 85-103.

الكريطي، رياض؛ منهي، مرتضى (2014). واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل، (18)، 482-498.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2007). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته- مناهجه- تصاميمه- أساليبه الإحصائية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المعيقل، إبراهيم عبدالعزيز (2017). واقع ومعوقات التعلم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5 (17)*، 1-48.

المقطري، ياسين (2017). واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في

بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات. *مجلة العلوم التربوية، مصر*، (1) جزء 2، 31-64.

المكانين، هشام (2017). معيقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. *المجلة التربوية-الكويت*، 31 (123)، 51-88.

المهيري، عوشة (2012). *مدى توظيف التقنيات الحديثة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة*. مؤتمر التوجهات العلمية الحديثة في التربية الخاصة. جامعة القدس المفتوحة- فلسطين، المنعقد في الفترة 12/ 11/ 2012م.

نصار، سامي؛ ونتو، هوازن؛ والشافي، دينا (2015). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، (3) جزء 2، 603-634.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2019). *موقع الوزارة الرسمي*: *www.moe.gov.jo*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alekse, J and Chris, P. (2004). *Reflections on the use of blended learning, the university of Sanford*. available at: Retrieved from: *http://www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/ papers/ah04.rtf.*

Dikkers, A., Lewis, S., and Whiteside, A. (2015). Blended Learning for Students with Disabilities: The North Carolina Virtual Public School's Co-Teaching Model, in Mary Frances Rice (ed.) *Exploring Pedagogies for Diverse Learners Online (Advances in Research on Teaching) Emerald Group Publishing mLimited, (25),* 67 – 93.

Harriman, G. (2004). *What is blended learning? E-learning resources*. Retrieved 22/12/2019 from: *http://www.grayharriman.com*.

Hawsawi, A.M. (2002). *Teachers Perceptions of Computer Technology Competencies working with students with mild Cognitive Delay*. Unpublished Dissertation, University of Idaho. ID, USA.

Huang, R. H., Zhou, Y. L., and Wang, Y. (2006). *Blended Learning: Theory into Practice*. Beijing: Higher Education Press.

Kitchenham, K (2005). Adult-learning principles, Technology and elementary teachers and their students. *The perfect blend Education, Communication and Information, 3 (5),* 285-302.

Krause, K. (2007). *Griffith University Blended Learning strategy*. Document number2008/0016252.

Moukali, K. (2012). *Factors that affect faculty attitudes toward adoption of technology-rich blended learning*. (Doctoral dissertation Unpublished, University of Kansas, USA).

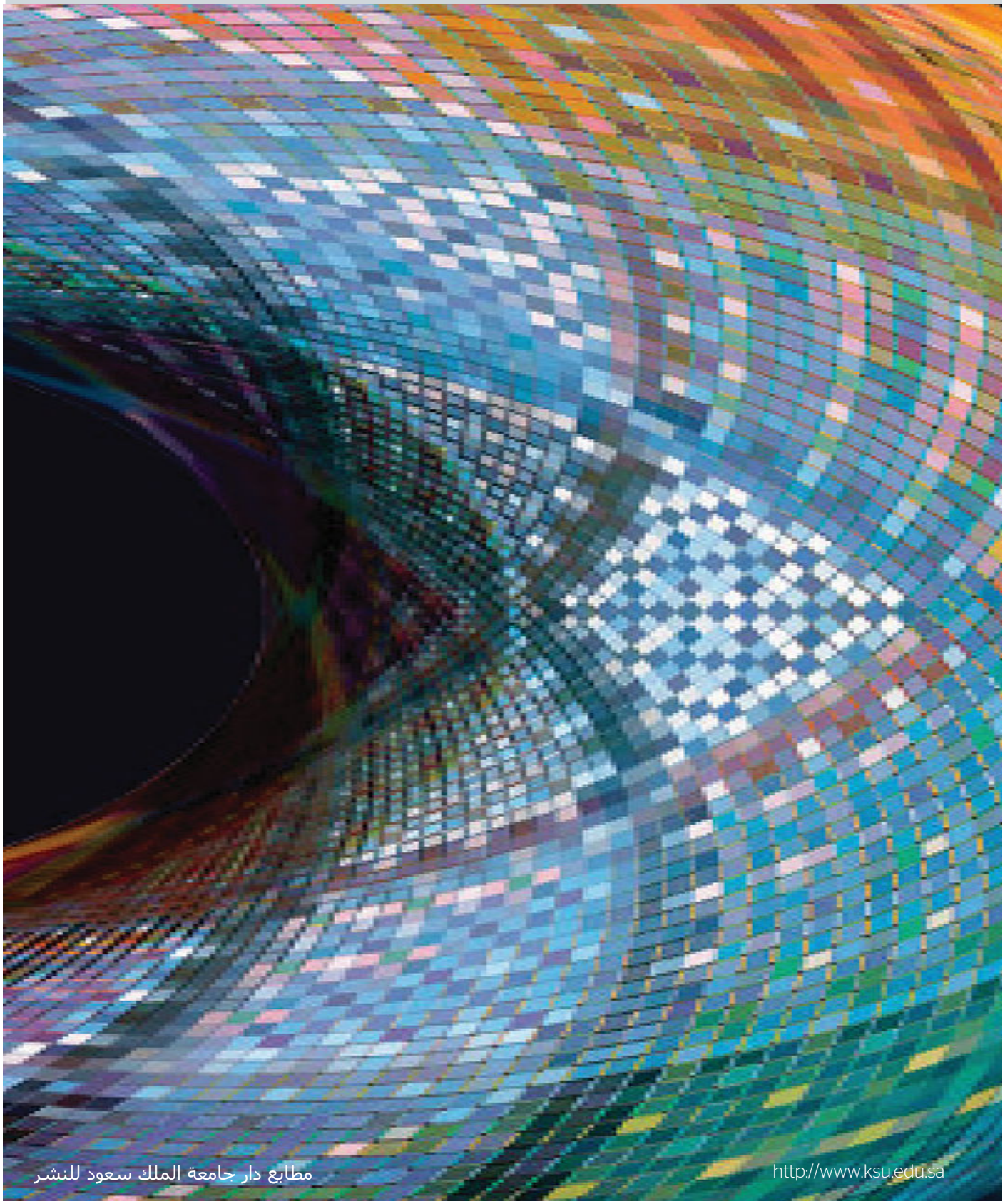
Nepo, K. (2017). The use of technology to improve education. *Child and Youth Care Forum,* 46 (2), 207-221.

Windschit, M. (2003). Blended Learning awareness and Teacher Education: what can investigative Experiences Reveal about teach Blended Learning in Classroom Practices. *Science Education*, 97 (2), 119-164.

❋ ❋ ❋

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