المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٤ | أكتوبر ٢٠٢٠

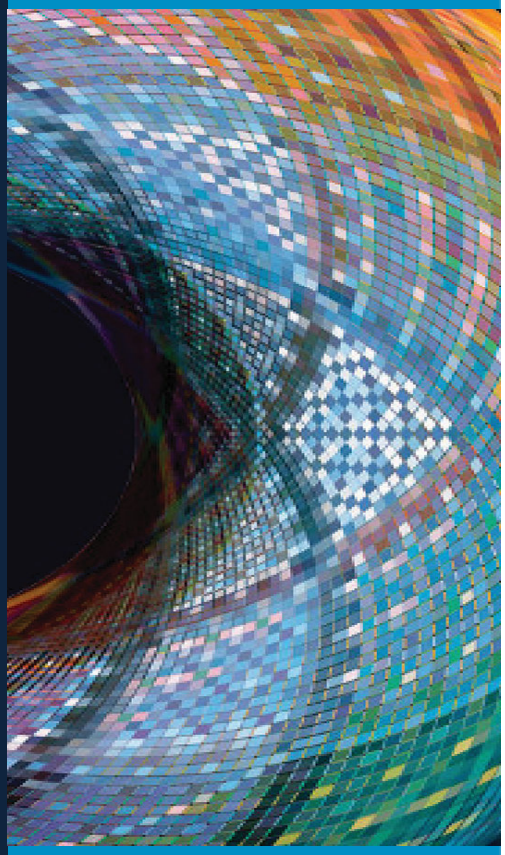
Issue 14 | October 2020

المجلة السعودية للتربية الخاصة

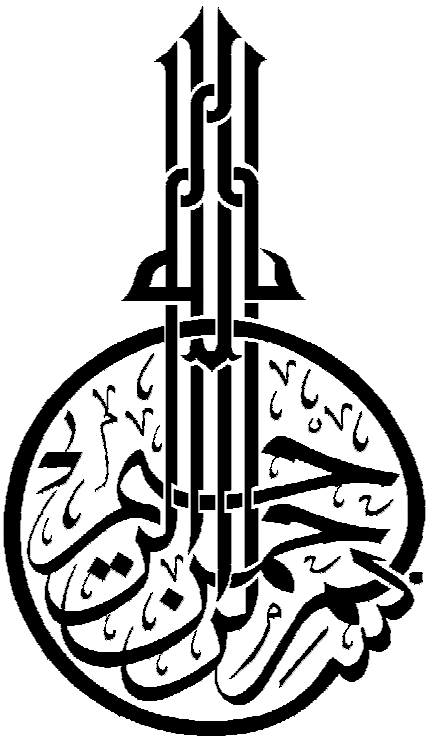
دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

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 الرابع عشر

أكتوبر (٢٠٢٠م) صفر (١٤٤٢هـ)

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 السادس عشر والسابع عشر – شعبان ١٤٤٢هـ

Call for Manuscripts

Issue No.16 & 17 - April 2021

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 16 و 17 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1442هـ الموافق أبريل 2021م. 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. 16, 17 of the Journal which is scheduled to be published on April 2021. 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 (14)، ص ص 19 – 211 ، الرياض (2020م/ 1442هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة

  أ. خالد صالح علي زيدان، و د. سامر عبد الحميد الحساني 19

- أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية

  أ. نوره بنت راضي بن سودان الصواط، و د. مريم حافظ تركستاني 51

- درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي

  أ. حنان علي القرني، و أ. غزيل سيف القحطاني 85

- دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة والفروق وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

  د. نجلاء محمود محمد الحبشي 115

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)

  د. شريفة بنت عبدالله الزبيري 137

- استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية وعلاقته بنقص القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة

  د. عادل بن عابد الخالدي 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 «الرابع 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 (14)، ص ص 19 - 49، الرياض (2020م/ 1442هـ)

واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة

أ. خالد صالح علي زيدان[1]، و د. سامر عبد الحميد الحساني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم قائمة رصد تكونت من (24) فقرة تضمنت العوامل التالية: (أ) التخطيط للاستراتيجية، و(ب) فنيات تنفيذ الاستراتيجية، (ج) تقويم الاستراتيجية. وقد تمت ملاحظة (21) معلمًا لصعوبات التعلم؛ لمعرفة واقع استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة، وعلاقة بعض المتغيرات، وهي: جاهزية غرف المصادر، سنوات التدريس، التدريب أثناء الخدمة حول واقع استخدامهم لاستراتيجيات التدريس. وقد أسفرت النتائج عن درجة استخدام متوسطة من قبل معلمي صعوبات التعلم للاستراتيجيات الفعَّالة. كما تشير الدراسة أن ترتيب أبعاد قائمة الرصد كانت وفق التسلسل التالي: (أ) تقويم الاستراتيجية، و(ب) التخطيط للاستراتيجية، و(ج) فنيات تنفيذ الاستراتيجية. ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، استراتيجيات التدريس، غرفة المصادر.

The Reality of Teachers' of Students with Learning Disabilities Use of Effective Instructional Strategies in Literacy in Resource Rooms at Middle Public Schools of Jeddah

Mr. Khalid Saleh Zaidan[1], and Dr. Samer A. Alhassani[2]

Abstract: The purpose of this study was to identify the reality of using effective instructional strategies to teach students with learning disabilities literacy skills in the resource rooms of middle public schools. To achieve the study aims, researchers designed a checklist consisting of (24) items measuring the following factors: (a) strategy planning, (b) strategy implementation techniques, (c) strategy evaluation. A total of (21) teachers of students with learning disabilities were observed to identify the reality of their use of effective instructional strategies to teach students with learning disabilities literacy skills based on several variables, namely: Resource rooms preparation, years of teaching, and in-service training. The results show that the degree of using effective strategies was medium. The study also indicates that the order of the checklist factors was as follows: (a) Evaluation of the strategy, (b) planning for the strategy, and (c) techniques implementation of the strategy. The results did not reveal any significant differences attributed to the independent variables.

Keywords: Learning Disabilities, Instructional Strategies, Resource Room**.**

---

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

البريد الإلكتروني: Khalidkhairy1@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: saalhassani@uj.edu.sa

(1) *Researcher in the Department of Special Education, University of Jeddah.*

E-mail: Khalidkhairy1@gmail.com

(2) *Associate Professor of Special Education, University of Jeddah.*

E-mail: saalhassani@uj.edu.sa

المقدمة

يعتبر تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في قلب اهتمامات الأنظمة التعليمية بغض النظر عن المكان الذي يتعلم فيه هؤلاء الأفراد، ويبرز هذا الاهتمام من خلال بعض القوانين، كالقانون الذي يحث على تقديم الخدمات لجميع الطلاب (No Child Left Behind)، والذي يشترط على المعلمين استخدام الممارسات التعليمية القائمة على البحوث لتعزيز أداء طلابهم بشكل دوري ومستمر (Mitchell, 2008). وباعتبار طلاب صعوبات التعلم أكثر الطلاب المخدومين من فئات التربية الخاصة بنسبة (44,6٪) وفقًا للأرقام التي أوردها ريد، ولينيمان، وهاقمان Reid, Lienemann & Hagaman (2013) الذين استندوا في إحصائيتهم هذه لوزارة التعليم بالولايات المتحدة الأميركية U.S. Department of Education؛ كان لزامًا علينا تسليط الضوء على الممارسات التعليمية داخل غرف المصادر باعتبارها البديل التربوي لهم، وفاعلية هذه الممارسات المقدمة من معلمي صعوبات التعلم في سبيل المضي بمستويات طلابهم نحو الأمام. ويرتبط نجاح البرامج التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالعديد من العوامل لعل أهمها معلم صعوبات التعلم؛ نظير ما يقع على عاتقه من كثيرٍ من المهام ذات الصلة بالعمل مع طلابه. ويعد تحديد نمط المهام التي يحتاجها الطلاب واستراتيجيات التدريس الفعَّالة للارتقاء بمستوياتهم واحدة من ضمن المهارات الأساسية لمعلمي صعوبات التعلم إضافةً لقدرتهم على التنويع من الأساليب والاستراتيجيات في تدريسهم وفقًا لطبيعة ونوع الصعوبة لدى الطفل (محمد وعواد، 2013). وتبدو أهمية هذا التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس عند التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمقابلة احتياجاتهم في كافة المواد وبخاصة في القراءة والكتابة (Literacy)، حيث يشكل الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة بحسب الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم ما نسبته بين (75-80٪) من ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities Association of America [LDA], 2019).

وبسبب تنوع الحاجات؛ فليس هناك استراتيجية تعليمية واحدة تصلح لتطوير كل المهارات المطلوبة أو لتجاوز الصعوبات التي تتم مواجهتها، وبالنسبة للمعلمين يتمثل الاعتقاد السائد في أنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات التدريس التي يعرفونها وليست تلك الاستراتيجيات التي أثبتت البحوث العلمية فاعليتها، وقد يعود الأمر في ذلك إلى افتقار بعض المعلمين للمهارات اللازمة لتحليل نتائج البحوث والاستفادة منها في الميدان (الخطيب والحديدي، 2011). ولا يقف الأمر فقط على اختيار الاستراتيجيات بل يمتد ليطال نوعية تلك الاستراتيجيات وكيفية توظيفها

والانتقال في استخدامها من استراتيجية لأخرى، وفي هذا الجانب أكد بطرس (2009) بأن ثمة اختلاف في طرائق التدريس التي يستخدمها معلم التربية الخاصة عن تلك الممارسة في الصف العادي، حيث يرى أنه من اللازم أن تكون تلك الطرائق أكثر مرونة وتنوع لتتناسب والصعوبة المراد معالجتها. وحول اختلاف تدريس الطلاب ذوي الإعاقة عن تدريس نظرائهم من الطلاب العاديين نقف على مراجعة بيندر (2011) للحقائق التاريخية في مجال صعوبات التعلم حيث ذكر أن هذا المجال – أي صعوبات التعلم – يقوم على افتراض مؤداه أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكلٍ مغاير عن باقي الطلاب، وهذا الاختلاف يحتم على معلم صعوبات التعلم التزود باستراتيجيات تدريسية فعَّالة. ولكي تكون تلك الاستراتيجيات فعَّالة فمن المهم جدًا أن نعتني بانتقاء ما تم اختباره بشكل جيد من خلال الأبحاث العلمية عند اختيارنا لها (Hougen & Smartt, 2013).

ولا تقف الحاجة إلى تطوير استراتيجيات وطرق التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مرحلة بعينها بل يتضاعف الاهتمام بها بالانتقال من صف لآخر، أو من مرحلة إلى أخرى نظير تزايد الصعوبة في المناهج الدراسية، فطالب صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة مثلًا يواجه مناهج تتصف بتجرّدٍ أكبر ما يعني ضرورة إتقان معلمي صعوبات التعلم في هذه المرحلة – أي المتوسطة – وإلمامهم باستراتيجيات وطرق تدريس تتواءم مع تلك المهارات المتقدمة التي يدرسها طالب صعوبات التعلم، وبخاصة تلك المهارات ذات الصلة بالقراءة في هذه المرحلة حيث نؤكد على ما أشار إليه جوزيف وروس Joseph & Ross (2017) بأن بنية النص في المرحلة المتوسطة تصبح أكثر تعقيدًا وينتقل الطلاب من أن يتعلموا ليقرؤوا لأن يقرؤوا ليتعلموا. ويشكّل الأمر هنا تحديًا للعديد من معلمي صعوبات التعلم في هذه المرحلة، وليس أدل على هذا التحدي ما ينادي به العديد من معلمي صعوبات التعلم بضرورة إلحاقهم بدورات تدريبية تمكنهم من التعامل مع طلابهم بفاعلية لتحقيق أهداف البرنامج المنشودة.

مشكلة الدراسة:

إن امتلاك معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة وتوظيفها في تدريس طلابهم ضرورة ملحَّة تفرضها طبيعة هؤلاء الطلاب، وتؤكد أهميتها نتائج الدراسات السابقة الدالة على فاعلية العديد من استراتيجيات التدريس المستخدمة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كدراسة العوامرة (2018) التي أوضحت الأثر الجيد لاستراتيجية شجرة التعبير لتنمية التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، ودراسة الحربي (2017) التي كشفت عن أثر استخدام استراتيجية تدريس

الأقران في علاج صعوبات القراءة لدى عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي، كما ويتضح من دراسة العبد اللات والصمادي (2016) فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة للصف الخامس الابتدائي. والمتتبع لهذه الدراسات وغيرها من الدراسات المتعلقة باستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة في ميدان صعوبات التعلم، يجد أنها غالبًا ما تتناول أثر استخدام هذه الاستراتيجيات مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وأغفلت إلى حدٍ كبير واقع ومستوى استخدام معلمي صعوبات التعلم لتلك الاستراتيجيات مع طلابهم في المرحلة المتوسطة، ومن هنا تتضح الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية سدّها.

ومن واقع عمل الباحث الرئيس كمعلم لصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، استشعر صعوبة تعامل معلمي صعوبات التعلم في هذه المرحلة مع طلابهم، وذلك للفاقد الكبير بين مستوى الطلاب الفعلي ومهارات المرحلة المتوسطة المتقدمة، ما يعني حاجة هؤلاء الطلاب للتدريس الفعَّال (Effective Teaching) لتقليل الفارق بين مستواهم الحالي وبين متطلبات المرحلة المتوسطة ما أمكن، وهذا ما قاد الباحثان لملاحظة واقع استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمي صعوبات التعلم في هذه المرحلة، وبخاصة تلك الاستراتيجيات المستخدمة لتدريس القراءة والكتابة كون الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة يشكلون نسبة ليست بالقليلة من مجموع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وإيمانًا بحق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التدريس الفعَّال في كل مرحلة من مراحل تعليمهم وبضرورة امتلاك معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة على وجه التحديد القدر الكافي من استراتيجيات التدريس الفعَّالة التي تتواءم وطبيعة المرحلة وإضافةً لحاجتنا الماسة لمعرفة واقع الممارسات التدريسية للمعلمين داخل غرف المصادر في المرحلة المتوسطة لنحدد لاحقًا حاجتهم للتدريب والعون فيما يتعلق بذلك؛ كل ذلك قادنا لتسليط الضوء على مشكلة الدراسة لمعرفة واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة، خاصة وأن معلمي صعوبات التعلم يعتمدون في ممارساتهم التدريسية المتبعة على مصادر شائعة الاستخدام في ميدان صعوبات التعلم، وتوفر هذه المصادر استراتيجيات تدريس فعَّالة لكل هدف تدريسي، بعضها أكدت البحوث فاعليتها وأخرى كشفت تجارب المعلمين عن فاعليتها؛ لكن ما ينقصنا فعلًا هو التعرف إلى واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لهذه الاستراتيجيات من نواحٍ متعددة كالتخطيط، وفنيات التنفيذ، والتقويم وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة المتوسطة الحكومية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمستوى جاهزية غرف المصادر(منخفض، متوسط، عالي)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لسنوات التدريس (أقل من خمس سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لتدريب معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة (أقل من خمس دورات، 5-10 دورات، أكثر من عشر دورات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة المتوسطة الحكومية، كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في استخدام استراتيجيات التدريس بناء على متغيرات جاهزية غرف المصادر، وسنوات التدريس، والتدريب أثناء الخدمة.

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية الدراسة من بعدين:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من كونها تناولت موضوعًا هامًا وهو استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة مع طلابهم حيث أن استخدام الاستراتيجيات يسهم وبشكل كبير في تقدم الطالب نحو تحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية، كما تتضح أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن العوامل التي قد تؤدي إلى رفع مستوى استخدام معلمي الصعوبات لهذه الاستراتيجيات.

ثانياً: الأهمية العملية (التطبيقية): تقودنا الدراسة الحالية لمعرفة واقع الممارسات التعليمية المتمثل في استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة، حيث ستقدم الدراسة بيانات هامة تزودنا بوضع واحتياجات معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال، كما تعد هذه الدراسة رافدًا مهمًا لمزيد من الدراسات التي تستهدف هذا المجال.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على التعرف إلى واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة المتوسطة الحكومية.

2- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بتعليم جدة.

3- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمحافظة جدة والملحق بها برامج صعوبات التعلم.

4- الحدود الزمانية: جمعت بيانات الدراسة وتمت إجراءاتها خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1440/ 1441هـ).

مصطلحات الدراسة:

أولًا: واقع استخدام: يقصد بواقع الاستخدام في هذه الدراسة، طبيعة تطبيق معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة الفعَّالة داخل غرف المصادر من نواحي التخطيط وفنيات التنفيذ والتقويم لهذه الاستراتيجيات.

ثانيًا: صعوبات التعلم: بحسب وزارة التعليم السعودية (2015) يمكننا تعريف صعوبات التعلم بأنها: «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (ص10). ويعرف الباحثان صعوبات التعلم إجرائيًا بأنها: البرنامج المعني بمعالجة المهارات المفقودة في مادتي لغتي والرياضيات للطلاب الذين يظهرون تباينًا ملحوظًا بين قدراتهم الفكرية العادية ومستواهم الأكاديمي المتدني وتم تصنيفهم داخل مدارسهم وإلحاقهم بغرف المصادر.

ثالثًا: استراتيجيات التدريس: يضع المسعودي، وجبوري، وجبوري (2015) تعريفًا مبسطًا لاستراتيجيات التدريس بوصفها: «خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المدرس والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم الموجودة» (ص 19). وبشكل أكثر تحديد يمكن تعريف استراتيجيات التدريس الفعَّالة بأنها: تلك الاستراتيجيات التي تستند على أبحاث طبقت على طلاب متنوعين وفي بيئات مختلفة، وتوجد براهين على فاعليتها مع ملاحظة أنها ليست بالضرورة أن تكون تلك الاستراتيجيات فاعلة مع كل الطلاب. (Hougen & Smartt, 2013) أما الباحثان فقد استنتجا بعد قراءة واسعة في استراتيجيات التدريس التعريف الإجرائي

التالي: الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي بغية تحقيق أهداف الدرس الموضوعة سلفًا، محاولًا في ذلك استغلال كل الإمكانات المتاحة على أكمل وجه ومشركا طلابه في تلك الممارسات قدر الإمكان.

رابعًا: غرفة المصادر: يعرف سوانسون وفاوهن Swanson & Vaughn (2010) غرفة المصادر بأنها: فصل دراسي منفصل يتلقى فيه الأفراد ذوو الإعاقة التعليم بشكل فردي. ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: قاعة تدريس تقع ضمن محيط المدرسة العادية وداخل حدودها، مزودة بالعديد من الوسائل والتقنيات والتعزيزات بمختلف أنواعها والتي تساعد على تحسن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب تحت إشراف ومسؤولية معلم صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحثان الإطار النظري من خلال استعراض المفاهيم المرتبطة بهذه الدراسة، كمفهوم صعوبات التعلم بشكلٍ عام، وصعوبات القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة على وجه التحديد، واستراتيجيات التدريس الفعَّالة واللازمة لمقابلة مثل هذه الصعوبات من قبل معلمي صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم:

ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة من خلال صامويل كيرك Samuel Kirk في العام (1962م)، وفي المؤتمر المعقود عام (1963م) حاول كيرك تصنيف وتسمية صعوبات التعلم بشكل دقيق وواضح (Berk, 1983). وما زال مفهوم صعوبات التعلم وإجراءات تشخيصها محط جدل ونقاش (فليتشر، وليون، وفوش، وبارنز، 2013). ولا زالت محاولة فهم ودراسة أساليب التدخل والتعليم لذوي صعوبات التعلم من أهم المواضيع التي تدرس وتناقش (بطرس، 2009). ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي إيقاع تطورها مطردًا ومتعاظمًا في النصف الثاني من القرن العشرين (الزيات، 1998). ويمكن تعريف الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال ما أشار إليه فوشز، وفوشز، وكمبتون Fuchs, Fuchs & Compton (2004) بأنهم أولئك الطلاب الذين يظهرون فشلًا غير متوقعًا في التعلم، وتباينًا واضحًا بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي. ولأن صعوبات التعلم توصف بأنها إعاقة خفية (Hidden Handicapped) كان التعرف على خصائصها وتشخيصها ليس بالأمر الهين (سهيل، 2012). ويصنف الشربيني والطنطاوي (2015) الخصائص الرئيسية لذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في الصعوبات في كل من: مجال التحصيل الدراسي، والإدراك والحركة، وفي اللغة والكلام، وفي عمليات التفكير، والمشكلات السلوكية. أما في المرحلة المتوسطة، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعيشون مرحلة

المراهقة المبكرة والتي تكون في الأعوام (12، 13، 14) من عمر الفرد (زهران، 2005). لذا فإن ثمة خصائص يمتاز بها ذوو صعوبات التعلم من البالغين والمراهقين نوجزها في: السلبية في التعلم، وانخفاض مفهوم الذات، وضعف الانتباه وانخفاض الدافعية نظير الفشل المتكرر، ومشكلة في فهم الأسئلة ذات النهايات المفتوحة والمسائل اللفظية، وقلة الرغبة في القراءة والقراءة بصوت منخفض، وقراءة الكلمة بشكل مغاير رغم تكرارها في النص الواحد، وضعف مهارات التنظيم الذاتي (الواجبات المنزلية، والمقعد الدراسي)، بالإضافة لمشكلات في الاستمرارية في المناقشات الصفية (الخطيب، 2013؛ محمد وعواد، 2013).

صعوبات القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة:

إن الفجوة في مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تصل إلى خمس أو ست سنوات وهذا بدوره يولد تأثيرًا كبيرًا على أداء الطلاب في العديد من المواد الدراسية؛ نظرًا إلى أن هؤلاء الطلاب سوف يصعب عليهم قراءة الكتب المدرسية في هذه المواد (بيندر، 2011). هذا التأثير سينمو ويتزايد إن لم يواجه باكتشاف أو تدخل خاصة وأن (60٪) من البالغين الذين يعانون من مشاكل شديدة في القراءة والكتابة يعانون من صعوبات تعلم غير مكتشفة أو غير معالجة. (LDA ,2019)ويواجه الطلاب الأكبر سنًّا الذين يتعاملون مع نصوص معقدة تحديات خطيرة ومتنامية، كما وتواجه المدارس المتوسطة والثانوية تحديات لخلق بيئات فصول من شأنها دعم الطلاب واهتماماتهم ودافعيتهم للانهماك في مهمات قرائية (Boardman et al., 2008). ومع بدء تزايد الضغط من قبل القانون الذي يحث على تقديم الخدمات لجميع الطلبة (No Child Left Behind) تبذل المدارس المتوسطة كل ما في وسعها لمساعدة طلابها على تحقيق الكفاءة المطلوبة بالنسبة لصفوفهم الحالية (Quinn, 2010).

التدريس الفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

حتى يكون التدريس فعَّالًا لذوي صعوبات التعلم، لابد من التعرف على مكوناته. وقد قسم ألجوزين ويسيليدك Algozzine & Ysseldyke (2006) التدريس الفعَّال إلى مجموعات أربع: تخطيط التدريس، وإدارة التدريس، وإيصال التدريس، وتقويم التدريس. وقد وضع مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC, 2015) جملة من معايير الممارسات المهنية المتعلقة بالتدريس لذوي الإعاقة لعل أبرزها:

1- تفريد المتغيرات التعليمية بشكل منهجي لتحقيق أقصى قدر ممكن من نتائج التعلم للأفراد ذوي الإعاقة.

2- تحديد واستخدام الممارسات القائمة على الأدلة.

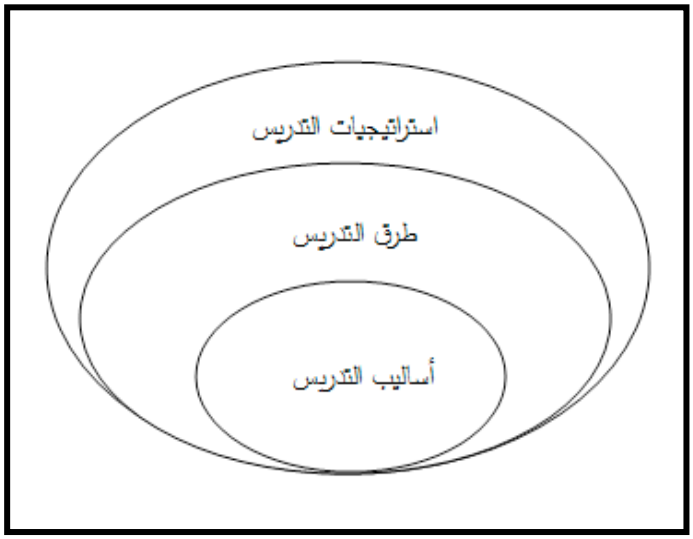
3- إنشاء بيئات تعليمية آمنة وفعَّالة وملائمة ثقافيًا.

4- مشاركة الطلاب في اختيار واستخدام المواد التعليمية الفعَّالة والملائمة.

وتتداخل المصطلحات ذات العلاقة بالتدريس كثيرًا، وغالبًا ما توصف بعض الممارسات من قبل المعلمين بمصطلحات ينقصها الدقة وذلك للفروق البسيطة بين المعاني التي تحملها تلك المصطلحات، ومن بين أكثر المصطلحات تداخلًا وتشابكًا في ميدان التدريس الاستراتيجيات والطرق والأساليب وهي مصطلحات تكمل بعضها البعض ولا يمكن أن توجد بشكل منفرد أو مستقل، ولتوضيح الفروق الدقيقة بين هذه المصطلحات يمكن الاستعانة بالجدول (1) التالي لتوضيح أوجه المقارنة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب (الخليفة ومطاوع، 2015، جدول 1، ص 19).

جدول (1): الفرق بين استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس.

وجه المقارنة	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
استراتيجية التدريس	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات لضمان تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة.	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس.	طرق، وأساليب، وأهداف، ونشاطات، ومهارات، ووسائل، وأنشطة، وتقويم، ومؤثرات.	على مدى حصة، أو عدة حصص، أو أسبوع، أو شهر، أو فصل دراسي كامل.
طريقة التدريس	الآلية التي يحددها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل قاعة الدرس أو خارجها.	أهداف، ومحتوى، وأساليب، ووسائل، ونشاطات، وتقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص، أو حصة واحدة، أو جزء من حصة.
أسلوب التدريس	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية في تواصله مع المتعلمين.	تنفيذ طريقة التدريس.	اتصال لفظي، اتصال حركي، اتصال جسدي.	جزء من حصة، أو حصة كاملة.



شكل 1: العلاقة بين استراتيجيات التدريس وطرق وأساليب التدريس

استراتيجيات التدريس الفعَّالة:

وعن ماهية الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي ينادي بها علما التربية، فإن معظم التربويين ينادون بالتعليم من أجل تطوير التفكير، وأن على المعلمين أن يبذلوا قصارى جهدهم من أجل تطوير التفكير (الحيلة، 2007). ويرى مارزانو Marzano (2003) أنه من البديهي أن المعلمين الأكثر فاعلية يستخدمون استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية، وربما يكون من الصحيح أيضًا أن المعلمين الفعَّالين لديهم استراتيجيات تعليمية أكثر تحت تصرفهم. ويذكر مارزانو، وبيكرينج، وبولوك Marzano, Pickering & Pollock (2001) تسع استراتيجيات تعليمية فعَّالة من شأنها مساعدة الطلاب على رفع مستويات إنجازاتهم وهي:

1- تحديد المتشابهات والاختلافات.

2- تلخيص وتسجيل الملاحظات.

3- تعزيز جهد الطالب والاعتراف بإنجازه.

4- حل الواجبات والتمرينات.

5- التمثيل البصري للمفاهيم.

6- التعلم تعاوني.

7- تحديد أهداف تعلم وتوفير تغذية راجعة.

8- توليد واختبار الفرضيات.

9- استخدام أسئلة وتلميحات ومنظمات تمهيدية.

ويضيف هوفي وآخرون Hovey et al. (2019) مجموعة من الاستراتيجيات المرتكزة على الأبحاث:

1- بناء المعرفة السابقة.

2- بناء المفردات.

3- التدريس الدقيق.

4- التمثيلات البصرية.

5- إعطاء فرص لاستجابات الطلاب لتقديم الدعم لهم.

ويستعرض محمد وعواد (2013) الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة كتفريد التعليم، والتدريب المعرفي، والتدريس الدقيق، وتحليل المهام، والنموذج البنائي، والتدريس المباشر، والتدريس التشخيصي العلاجي.

استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم:

عند القول بأن طرق واستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم تختلف عن غيرها مما يقدم داخل الصف العادي، فنحن لا نعني - بالضرورة - عدم استخدام تلك الاستراتيجيات، بل استخدامها بعد تكييفها وتعديلها لتتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الجانب يذكر زيتون (2003) أنه يجب الإحاطة بأمرين عند استخدام الاستراتيجيات مع ذوي صعوبات التعلم هما:

1- فردية الاستراتيجية؛ بمعنى أن يبنى لكل طالب خطته التربوية الخاصة به وهذا ما يسمى

باستراتيجيات التدريس الفردي لكل طالب والتي تختلف عن استراتيجيات تدريس الطلبة العاديين؛ إذ تكون عامة لكل الطلبة بناء على المرحلة المدرسية والمستوى العمري.

2- وضع الاستراتيجية بعد تحديد مستوى الأداء الحالي بخلاف استراتيجية مناهج الطلبة العاديين المشتقة من أهداف فلسفة التربية العامة.

ويحظى تدريس القراءة والكتابة بمكانة كبيرة داخل غرف المصادر الخاصة بذوي صعوبات التعلم وذلك لنسبة الانتشار الواسعة كما ذكرنا سابقًا للصعوبات في القراءة والكتابة. وفي معرض حديثهم عن صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة والثانوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة لثلاثة مكونات من مكونات القراءة (التعرف على الكلمات، والمفردات، والفهم القرائي) يرى بريانت، وأوقل، وثومبسون، وهامف Bryant, Ugel, Thompson, & Hamff (1999) أن استراتيجية التدريس الفعَّالة تتضمن المعلمين الذين:

1- يقومون بالتدريس الصريح (الواضح) لتنمية تمكن واكتساب استراتيجيات القراءة.

2- يزودون الطلاب بمنظمات متقدمة في شكل مخطط حتى يفحص الطلاب بنية ومكونات محتوى الدرس.

3- ينمذجون كيفية فهم النص ومعرفة الكلمات الجديدة.

4- يدفعون الطلاب لاستخدام استراتيجيات القراءة.

5- يطلبون التمكن من الاستراتيجية.

6- يساعدون على تعلم الطلاب متى وأين وكيف يطبقون استراتيجيات القراءة في المحتويات الأخرى.

7- يطبقون الاستراتيجيات مع طلابهم من خلال أدوات مختلفة.

8- يدركون أن الاستراتيجية التعليمية جزء من المنهج الدراسي الكامل وأنها قابلة للتطبيق مع محتويات المواد الأخرى.

كما يمكن الاستعانة بالجدول (2) للتعرف على أبرز الاستراتيجيات التعليمية التي وضعها (بيندر، 2011، نافذة إيضاحية 6-3، ص 331) لتدريس المفردات اللغوية:

جدول (2): بعض الاستراتيجيات المستخدمة عند تدريس المفردات اللغوية.

الاستراتيجية	الإجراء التعليمي وفعاليته
التعليم المساعد على التذكر	وفيه يتم اقتران مصطلح جديد بكلمة معروفة (تسمى الكلمة المفتاحية)، بحيث تتشابه الكلمة المعروفة بطريقة ما مع المصطلح الجديد أو تمثل فعلًا أو حدثا يمكن تذكره، وتؤكد نتائج البحوث بشكل عام هذا التعليم المساعد على التذكر.

تابع/ جدول (2).

الاستراتيجية	الإجراء التعليمي وفعاليته
المهلة الزمنية الثابتة	وهي إجراء تعلم لا يحتمل الخطأ، يتم فيه تقديم الكلمات ومعاني الكلمات للطلاب ويتوقع منهم حل المشكلة ما أمكن، فإن لم يعرفوا الحل يقدم لهم الممتحن الإجابة في فترة مدتها 3-5 ثواني ثم يتوقع من الطالب تكرارها وهنا تعد الإجابة صحيحة.
التعليم بمعاونة الحاسوب	يتضمن هذا المدخل في صورته النموذجية مجموعة من الكلمات الفردية غير المعروفة باستخدام أنشطة تعليمية منوعة (مثال: تمارين الاختيار من متعدد، والتوصيل) والتي تقدم عن طريق الحاسوب.

ولنبقى على صلة بجانب القراءة نضع ما ذكره جوزيف وروس Joseph & Ross (2017) عن أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning) والتي أشارت البحوث إلى أنها تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مختلف المستويات على فهم النص من خلال الحصول على الأفكار الرئيسية والتفاصيل وخلق التنبؤات المتعلقة بالنص، كما تبرز فوائد هذه الاستراتيجية من خلال تعدد استخداماتها سواء في القراءة الصامتة أو الجهرية ومن خلال العمل الفردي أو مع جماعة الطلاب. ولا يقل تدريس الكتابة لذوي صعوبات التعلم أهمية عن تدريس القراءة، حيث تشير الدلائل إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو عجز في اللغة المكتوبة نادراً ما ينتجون أعمالًا مكتوبة ذات جودة مماثلة لنظرائهم العاديين، ويمكن للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أن يواجهوا مشاكل في أي مجال تقريبًا من مجالات الكتابة؛ على الرغم من أن لديهم أفكار إلا أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في استخدام اللغة المكتوبة لنقلها (Zhang, 2000). ويوضح البطاينة، والرشدان، والسبايلة، والخطاطبة (2005) أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على الصعوبات الكتابية عند الطلاب يمكن توضيحها فيما يلي:

1- الكتابة بالمشاركة:

ونعتمد هنا على إشراك الطالب مع زملائه ممن يتمتعون بكفاءة عالية في الكتابة أو إشراك الطالب مع المعلم نفسه، حيث يقوم الطالب وزميله أو المعلم بتبادل الأفكار حول موضوع ما ثم ترتيب هذه الأفكار وتجميعها لإخراجها بصورة نهائية.

2- اختيار الموضوع:

ويتم هنا تشجيع الطلاب من خلال ترك المساحة لهم في اختيار المواضيع التي يرغبون بها، لأن الكتابة النابعة من خبرة الفرد ورغباته تكون أسهل عليهم لتمثيلها لخبراتهم ورغباتهم ولقربها من واقعهم

3- عرض الكلمات:

ويمكن أن نطبق هذه الاستراتيجية من خلال عدة وسائل:

- الاعتماد على قائمة من الكلمات ينطلق من خلالها الطالب في الكتابة، مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات مفاتيح مساعدة على تكوين الجمل.

- التأمل الجيد لصور ذات طابع جمالي وفني ثم اطلب منه التعبير عنها بجمل واضحة وصحيحة.

- التلخيص أو وضع النهايات لقصص مشوقة مقروءة على مسامع الطالب.

- إعادة ترتيب الكلمات المبعثرة للحصول على جمل ذات معنى.

ولتوضيح الحاجة القوية للاستراتيجيات التعليمية التي تساعد ذوي صعوبات التعلم على الكتابة بشكل فعَّال يذكر كل من جريستن وبيكر Gersten & Baker (2011) في بحثتهم المدعوم جزئيًا من اللجنة الوطنية لصعوبات التعلم National Council of Learning (Disabilities) ثلاثة مكونات هامة لأي برنامج تعليمي شامل للكتابة، وتتمثل هذه المكونات المستنتجة من مراجعة (13) دراسة سابقة في التدريس الدقيق (الوضح) لـ:

1- خطوات عملية الكتابة.

2- أنواع الكتابة المختلفة.

3- هياكل لتقديم تعليقات للطلاب حول جودة كتاباتهم من قبل المعلمين أو الأقران.

الدراسات السابقة:

بالرغم من ندرة البحوث والدراسات التي تناولت واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس بشكل عام وندرة في المحتوى العربي المتعلق بصعوبات التعلم في هذه المرحلة؛ إلا أن الباحثين عملا على توسيع دائرة البحث لتشمل المواضيع ذات الصلة بجوانب الدراسة الحالية والربط لاحقًا بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات.

يكشف العقيلي (2018) عن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعَّال لمهارات الحساب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للصفوف الأولية، مستخدمًا المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على الملاحظة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (70) معلمًا يمثلون معلمي الرياضيات لتلاميذ الصفوف الأولية ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الرياض، وأظهرت الدراسة أن استخدام المعلمين بدرجة متوسطة لاستراتيجيات التدريس الفعَّال لمهارات الحساب بمتوسط (2.12) من (3)، كما أفصحت الدراسة عن أبرز ملامح استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الفعَّال حيث تم استخدام الاستراتيجيات في التالي تباعًا: إدارة الصف، تخطيط الدرس، عرض محتوى الدرس، طرق التدريس، التهيئة والتمهيد، وأخيرًا استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الفعَّال في مجال التقويم. وكشفت الدراسة عن عدم

وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التدريس الفعَّال تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

ولأن مشرفي التربية الخاصة على صلة دائمة بالممارسات التعليمية داخل الفصول؛ استعانت حمود (2015) بمشرفات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لجانب معلمات صعوبات التعلم لمعرفة واقع تطبيق معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي. اتخذت الباحثة من المنهج الوصفي المسحي منهجًا لدراستها والاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت الاستبانة من (40) فقرة موزعة على سبعة محاور، فيما كانت عينة الباحثة مكونة من (11) مشرفة صعوبات التعلم و(149) معلمة صعوبات تعلم، وكشفت الدراسة عن أن واقع تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة التطبيق (3.30)، كما لم يتضح لمتغيري (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية) أثر في تطبيق الاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي، فيما أفصحت الدراسة عن أثر لمتغير (الخبرة) في تطبيق الاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي.

ولتقويم واقع تدريس القراءة والرياضيات لذوي صعوبات التعلم؛ حدد مكينا، شين، وسيولو McKenna, Shin, & Ciullo (2015) (11) دراسة قائمة على الملاحظة حول تدريس القراءة والرياضيات لذوي صعوبات التعلم من العام (2000–2013م)، لفهم واقع الممارسات النموذجية التي تقدم لذوي صعوبات التعلم في حقبة زاد فيها استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وإصلاحات السياسات التعليمية، وبعض التقارير المصممة في القراءة والرياضيات لزيادة فعالية التدريس، وزيادة التوقعات الأكاديمية، وقد تمت الإشارة إلى تدريس الاستراتيجيات المعرفية، والتدريس المتمايز، وإتاحة الفرصة للممارسات المستقلة في البحوث موضع الدراسة. ووفرت الدراسة نتائج تحتوي على أدلة على تحسن استخدام المعلمين للممارسات التعليمية الفعَّالة في العديد من المجالات مقارنة بدراسات ملاحظة أجريت في وقت مبكر.

وبشكل أكثر تحديد فحص كاتمانChatman (2015) الممارسات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة المستخدمة لتدريس الاستيعاب القرائي سواء بشكل مستقل أو من خلال محيط الدمج في ثلاث مناطق دراسية جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. كان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف كيفية دمج المعلمين أو تطبيقهم لاستراتيجيات تعليمية لفهم المقروء

لزيادة مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. اشتمل إجراء جمع البيانات لهذه الدراسة النوعية على مقابلات شبه منظمة والملاحظة. كان المشاركون (10) من معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة كما كان لدى جميع المشاركين خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في تدريس الاستيعاب القرائي للطلاب ذوي الإعاقة. أفاد معلمو التربية الخاصة في هذه الدراسة بأن أكثر استراتيجيات الاستيعاب القرائي فعالية للطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف الدنيا هي: (تدريس المفردات، والتنبؤ، والتساؤلات، والقراءة الموجهة).

كما تكشف دراسة سوانسون وفاوهن Swanson & Vaughn (2010) القائمة على ملاحظة (10) معلمين من معلمي التربية الخاصة الذين يقدمون الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر عن المستوى المتوسط إلى العالي الجودة في الخدمات التعليمية المقدمة في مكونات القراءة المتمثلة في: تدريس الوعي الصوتي، والتعرف على الكلمات، والفهم القرائي، والطلاقة، والمفردات كما سجلت الدراسة مكاسبا إحصائية دالة في إتقان القراءة من ناحية الطلاقة الشفوية لكن درجات الطلاب لم ترتفع على مقاييس الفهم أو قراءة الكلمات.

وللوقوف على مهارات معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ أجرى العبد الجبار (2002) دراسةً لمعرفة مدى أهمية بعض المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم ومدى امتلاكهم لها، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبيانًا مكونًا من (31) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. حصل الباحث على استجابة (110) معلم من كافة مناطق المملكة العربية السعودية. وكشفت الدراسة عن أن المعلمين يولون المهارات الأكاديمية أهمية في المقام الأول ثم مهارات الاستراتيجيات التعليمية، وأخيرًا مهارات بيئة العمل. أما عن توافر المهارات لدى عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم، فتوضح الدراسة بأن مهارات الاستراتيجيات التعليمية جاءت أخيرًا بعد كل من المهارات الأكاديمية ومهارات بيئة العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن توضيح ما قدمته الدراسة الحالية لما سبقها من دراسات وللأدب التربوي بشكلٍ عام. فقد استهدفت دراسة العقيلي (2018) المرحلة الابتدائية ومعلمي الإعاقة الفكرية وتضمنت كافة عناصر استراتيجيات التدريس الفعَّال لتدريس مهارات الحساب، في حين اختلفت الدراسة الحالية عنها في المرحلة والفئة وأنها تضمنت عنصرا واحدا من عناصر التدريس الفعَّال وهو استراتيجيات التدريس الفعَّالة. أما دراسة حمود (2015) فقد حددت استراتيجيات بعينها تستهدفها دراستها

وتختلف الدراسة الحالية عنها في ذهابها لمعرفة واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة دون تحديد لاستراتيجيات بعينها. كما تؤكد دراسة مكينا، شين، وسيولو McKenna, Shin, & Ciullo (2015) أهمية الملاحظة في الكشف عن واقع الممارسات التعليمية لذوي صعوبات التعلم في حين أنها كانت دراسة نوعية قائمة على استعراض دراسات عديدة وتختلف عنها الدراسة الحالية من حيث كونها دراسة كمية. ولم تحدد دراسة كاتمان Chatman (2015) معلمي فئة محددة من فئات التربية الخاصة كما أنها استهدفت معرفة الاستراتيجيات المطبقة وتضمنت كذلك محيط الدمج، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بواقع استخدام الاستراتيجيات وحددت غرف المصادر كبديل تربوي مستهدف في الدراسة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سوانسون وفاوهن Swanson & Vaughn (2010) في كونها قائمة على الملاحظة داخل غرفة المصادر إلا أنها كانت أكثر شمولية بملاحظتها للخدمات التعليمية في حين تلاحظ الدراسة الحالية جزء من هذه الممارسات والخدمات. وأخيرًا فإن دراسة العبد الجبار (2002) تتفق مع الدراسة الحالية في اهتمامها باستراتيجيات التدريس دون تحديد استراتيجيات بعينها ويتضح ذلك من خلال سبع فقرات واردة في استبيان الدراسة. وتتضح قيمة الدراسة الحالية بين الدراسات التي تم استعراضها في كونها سلطت الضوء بشكل شامل على استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة الفعَّالة من كافة النواحي المتمثلة في التخطيط، وفنيات التنفيذ والتقويم لهذه الاستراتيجيات، لتعكس الدراسة بذلك واقع التدريس داخل غرف المصادر، إذا ما سلمنا بأن استراتيجيات التدريس الفعَّالة جزء هام وأصيل من مكونات التدريس الفعَّال.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وبواسطة هذا المنهج وصف الباحثان واقع استخدام جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة، ويمكن تعريف المنهج الوصفي المسحي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة؛ بقصد تشخيص أوضاع أو جوانب معينة دون الاقتصار على حالة واحدة (الضامن، 2006؛ العزاوي، 2008).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بتعليم جدة والبالغ عددهم بحسب إحصائيات إدارة التربية الخاصة بتعليم جدة للعام (1439/ 1440هـ) (22) معلمًا وهي آخر

إحصائية صادرة عن الإدارة (إدارة التربية الخاصة بتعليم جدة، 2019). وبلغ عدد معلمي صعوبات التعلم الذين تمت ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (21) معلمًا، في حين تعذر ملاحظة معلم واحد من معلمي صعوبات التعلم المستهدفين بالدراسة. ويوضح الجدول رقم (3) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (3): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
جاهزية غرف المصادر	منخفض	6	٪28.6
	متوسط	7	٪33.3
	عالي	8	٪38.1
سنوات التدريس	أقل من خمس سنوات	2	٪9.5
	من 5- 10 سنوات	13	٪61.9
	أكثر من 10 سنوات	6	٪28.6
التدريب أثناء الخدمة	أقل من خمس دورات	4	٪19.0
	من 5-10 دورات	5	٪23.8
	أكثر من 10 دورات	12	٪57.1

أداة الدراسة:

صمم الباحثان قائمة رصد (Checklist) مكونة من (24) فقرة لملاحظة واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة، كما تضمنت الأداة ثلاثة أبعاد وهي: التخطيط للاستراتيجية المستخدمة (9) فقرات، فنيات تنفيذ الاستراتيجية المستخدمة (12) فقرة، وتقويم الاستراتيجية المستخدمة (3) فقرات. كما تضمنت الأداة المتغيرات المستقلة موضع الدراسة وهي: مستوى جاهزية غرفة المصادر، وسنوات التدريس، والتدريب أثناء الخدمة. ويرى أبو علام (2014) أن الملاحظة المنظمة كأسلوب في البحوث الكمية مفيدة للغاية في جمع البيانات عن أداء الأفراد وسلوكهم، كما يرى المرعشلي (2016) بأن قوائم الرصد من الأدوات التي يمكن استخدامها للبحث عند ملاحظة أفراد بعينهم.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (10) محكمين من الخبراء. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما

هو موضح في الجدولين (4) و(5)، أما عن ثبات الأداة فقد عمد الباحثان إلى التالي: اتفاق الملاحظين كما هو موضح في الجدول (6)، والتجزئة النصفية ومعامل كودرريتشاردسون (20) كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين بنود فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
التخطيط للاستراتيجية		فنيات تنفيذ الاستراتيجية		تقويم الاستراتيجية	
1	0.728**	10	0.523**	22	0.874**
2	0.794**	11	0.440*	23	0.826**
3	0.837**	12	0.693**	24	0.665**
4	0.586**	13	0.794**		
5	0.525*	14	0.658**		
6	0.645**	15	0.650**		
7	0.655**	16	0.619**		
8	0.527**	17	0.657*		
9	0.135-	18	0.619**		
		19	0.600*		
		20	0.671*		
		21	0.578**		

***معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05) **معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

جدول (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والأداة ككل.

محاور الأداة		قيمة معامل الارتباط
المحور الأول	التخطيط للاستراتيجية	0.728**
المحور الثاني	فنيات تنفيذ الاستراتيجية	0.877**
المحور الثالث	تقويم الاستراتيجية	0.767**

****معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة(0.01)**

ويظهر من خلال الجدولين (4) و(5) بأن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمحور، وقيم معاملات الارتباط بين كل محور والأداة ككل دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) باستثناء الفقرة (9) حيث تم استبعادها لتستقر الأداة بشكلها النهائي على (23) فقرة.

جدول 6: نسبة اتفاق الملاحظين.

البعد	عدد مرات الاتفاق	نسبة اتفاق الملاحظين*
التخطيط للاستراتيجية	41	٪91.1
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	56	٪93.3
تقويم الاستراتيجية	13	٪86.6
المجموع **110** المتوسط = **90.3**٪		

جدول (7): معاملات ثبات الأداة.

المحور	عدد البنود	التجزئة النصفية	كودرريشاردسون (**20**)
تخطيط الاستراتيجية	9	0.743	0.794
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	12	0.875	0.866
تقويم الاستراتيجية	3	0.736	0.745
الثبات العام	**24**	**0.870**	**0.887**

أساليب المعالجة الإحصائية:

الإحصاء الوصفي وذلك من خلال التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.

الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل ارتباط بيرسون، والتجزئة النصفية، ومعامل كودرريتشاردسون (20)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) واختبار كروسكال واليز (Kruskal Wallis).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

صُححت قائمة الرصد باستخدام مقياس ثنائي حيث أن: (نعم) = 1، (لا) = 0، وقد تم تقسيم الفترة بين الصفر والواحد إلى ثلاث مستويات (1/ 3=0.33) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو 0.33 بالتالي كانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (8):

جدول (8): المحك المعتمد في الدراسة.

طول الخلية	مستوى الاستخدام
أقل من 0.34	ضعيف (منخفض)
من0.34 إلى 0.66	متوسط
أكثر من 0.66	عالي

ونجيب من خلال التالي عن سؤال الدراسة الأول: «**ما واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة المتوسطة الحكومية**»؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لنتائج استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات

التدريس على قائمة الرصد وذلك للوقوف على واقع استخدامهم لاستراتيجيات التدريس ولمعرفة واقع استخدام أبعاد الأداة التي تمثلت في (التخطيط للاستراتيجية، فنيات تنفيذ الاستراتيجية، تقويم الاستراتيجية). ويبرز الجدول (9) النتائج مرتبة من الأكثر استخدامًا إلى الأقل، إضافة لمتوسط استخدام استراتيجيات التدريس بشكل كلي.

جدول (9): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد أداة الدراسة.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التخطيط للاستراتيجية	0.51	0.264	2
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	0.44	0.219	3
تقويم الاستراتيجية	0.68	0.341	1
الدرجة الكلية	0.54	0.215	

بالنظر للجدول (9) يتضح لنا بأن المتوسط الكلي لأداة الدراسة (0.54) ما يدل على درجة استخدام متوسطة من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس، ويوضح الجدول نفسه بأن بعد تقويم الاستراتيجيات المستخدمة يأتي أولًا، يليه بعد التخطيط للاستراتيجيات المستخدمة، فيما جاء بعد فنيات تنفيذ الاستراتيجيات المستخدمة أخيرًا. ويستعرض الباحثان متوسطات فقرات كل بعد من أبعاد الأداة في التالي.

جدول (10): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد التخطيط للاستراتيجية.

	الفقرة	ك	مدى الاستخدام		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
		٪	نعم	لا				
1	يختار المعلم استراتيجية تدريس تتوافق مع قدرات طلابه	ك	11	10	0.52	0.512	5	متوسط
		٪	52.4	47.6				
2	يوفق المعلم بين استراتيجية التدريس المستخدمة وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها.	ك	12	9	0.57	0.507	3	متوسط
		٪	57.1	42.9				
3	يحدد المعلم استراتيجية تدريس فعالة تلائم محتوى الدرس.	ك	15	6	0.71	0.463	1	عالي
		٪	71.4	28.6				
4	يعتمد المعلم في اختياره لاستراتيجية التدريس على الاستراتيجيات التي تدعمها الأبحاث العلمية.	ك	12	9	0.57	0.507	3	متوسط
		٪	57.1	42.9				

تابع/ جدول (10).

	الفقرة	ك / ٪	مدى الاستخدام: نعم	مدى الاستخدام: لا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
5	يختار المعلم استراتيجيات تدريس فعالة وفق الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة.	ك	8	13	0.38	0.498	7	متوسط
		٪	38.1	61.9				
6	يلخص المعلم استراتيجية التدريس ضمن خطوات محددة ومترابطة تراعي التدرج من السهل إلى الصعب.	ك	11	10	0.52	0.512	5	متوسط
		٪	52.4	47.6				
7	يضمن المعلم استراتيجية التدريس في نموذج التدريس اليومي (التحضير).	ك	15	6	0.71	0.463	1	عالي
		٪	71.4	28.6				
8	يخصص المعلم ملفا داخل غرفة المصادر يتضمن استراتيجيات تدريس فعالة في القراءة والكتابة.	ك	1	20	0.05	0.218	8	منخفض
		٪	4.8	95.2				
	المتوسط الحسابي العام				**0.51**	**0.264**		**متوسط**

يوضح الجدول أعلاه أن متوسط استخدام معلمي صعوبات التعلم للتخطيط لاستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة (0.51)، ما يعني درجة استخدام متوسطة لتخطيط استراتيجيات التدريس من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرتين(3، 7) حققتا متوسطات استخدام عالية، وأن الفقرة(8) حققت متوسط استخدام منخفض.

جدول (11): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد فنيات تنفيذ الاستراتيجية.

	الفقرة	ك / ٪	مدى الاستخدام: نعم	مدى الاستخدام: لا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
9	يبدأ المعلم تنفيذ استراتيجية التدريس من خلال رفع دافعية الطلاب وجذب انتباههم.	ك	2	19	0.10	0.301	11	منخفض
		٪	9.5	90.5				
10	يربط المعلم بين خبرات التعلم السابقة والخبرات الجديدة في بداية استخدامه لاستراتيجية التدريس.	ك	3	18	0.14	0.359	9	منخفض
		٪	14.3	85.7				
11	يستخدم المعلم استراتيجية التدريس بخطواتها المحددة.	ك	8	13	0.38	0.498	8	متوسط
		٪	38.1	61.9				
12	يستخدم المعلم استراتيجية التدريس بشكل مباشر ومختصر.	ك	12	9	0.57	0.507	4	متوسط
		٪	57.1	42.9				
13	يوظف المعلم التقنيات المساندة عند تنفيذه لاستراتيجية التدريس حال حاجته لها وإن توافرت.	ك	9	12	0.43	0.507	7	متوسط
		٪	42.9	57.1				

تابع/ جدول (11).

	الفقرة	ك / ٪	مدى الاستخدام نعم	مدى الاستخدام لا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
14	يتدرج المعلم في استخدامه للوسائل والأمثلة من المحسوس لشبه المحسوس للمجرد لدعم تنفيذ استراتيجية التدريس.	ك	2	19	0.10	0.301	11	منخفض
		٪	9.5	90.5				
15	ينمذج المعلم استراتيجية التدريس للتأكد من فهم الطلاب لها في بعض الحالات.	ك	10	11	0.48	0.512	5	متوسط
		٪	47.6	52.4				
16	يركز المعلم على نشاط وتفاعل الطالب أثناء تنفيذ استراتيجية التدريس.	ك	20	1	0.95	0.218	1	عالي
		٪	95.5	4.8				
17	يستخدم المعلم أسلوبا شيقا وممتعا لتنفيذ استراتيجية التدريس.	ك	10	11	0.48	0.512	5	متوسط
		٪	47.6	52.4				
18	يستخدم المعلم أكثر من استراتيجية تدريس عند شرحه للدرس حسب مستوى الطالب	ك	3	18	0.14	0.359	9	منخفض
		٪	14.3	85.7				
19	يساهم المعلم من خلال استراتيجية التدريس في مشاركة الطلاب وزيادة ممارساتهم التعليمية.	ك	17	4	0.81	0.402	2	عالي
		٪	81	19				
20	يستغل المعلم وقت الحصة بشكل جيد لتنفيذ استراتيجية التدريس.	ك	14	7	0.67	0.483	3	عالي
		٪	66.7	33.3				
	المتوسط الحسابي العام				**0.44**	**0.219**		**متوسط**

يوضح الجدول أعلاه أن متوسط استخدام معلمي صعوبات التعلم لفنيات تنفيذ استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة(0.44)، ما يعني درجة استخدام متوسطة لفنيات تنفيذ استراتيجيات التدريس من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرات(16، 19، 20) حققت متوسطات استخدام عالية، وأن الفقرات (9، 10، 14، 18) حققت متوسطات استخدام منخفضة.

جدول (12): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد تقويم الاستراتيجية.

	الفقرة	ك / ٪	مدى الاستخدام نعم	مدى الاستخدام لا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
21	يتحقق المعلم من تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها استراتيجية التدريس من خلال أساليب القياس الموضوعية.	ك	15	6	0.71	0.463	2	عالي
		٪	71.4	28.6				

تابع/ جدول (12).

	الفقرة	ك	مدى الاستخدام		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
		٪	نعم	لا				
22	ينوّع المعلم من أساليب القياس لضمان نجاح استراتيجية التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامها.	ك	9	12	0.43	0.507	3	متوسط
		٪	42.9	57.1				
23	يستفيد المعلم من نتائج القياس لاتخاذ القرار المتعلق باستخدام استراتيجية التدريس في نموذج التدريس (تدوين معلومات عن نجاح استراتيجية التدريس أو عدم ملاءمتها وتغييرها).	ك	19	2	0.90	0.301	1	عالي
		٪	90.5	9.5				
	المتوسط الحسابي العام				**0.68**	**0.341**		عالي

يوضح الجدول أعلاه أن متوسط استخدام معلمي صعوبات التعلم لتقويم استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة (0.68)، ما يعني درجة استخدام مرتفعة لتقويم استراتيجيات التدريس من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرتين(21، 23) حققتا متوسطات استخدام عالية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: «**هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لجاهزية غرفة المصادر (منخفض، متوسط، عالي)؟**» استخدم الباحثان الاختبارات المعلمية نظرًا لتقارب أعداد فئات مستوى جاهزية غرف المصادر، حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات التدريس باختلاف مستوى جاهزية غرفة المصادر.

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
التخطيط للاستراتيجية	بين المجموعات	0.093	2	0.046	0.639	0.539	غير دالة
	داخل المجموعات	1.304	18	0.072			
	المجموع	1.397	20				
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	بين المجموعات	0.115	2	0.058	1.234	0.315	غير دالة
	داخل المجموعات	0.842	18	0.047			
	المجموع	0.957	20				

تابع/ جدول (13).

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
تقويم الاستراتيجية	بين المجموعات	0.154	2	0.077	0.638	0.540	غير دالة
	داخل المجموعات	2.174	18	0.121			
	المجموع	2.328	20				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.096	2	0.048	1.040	0.374	غير دالة
	داخل المجموعات	0.832	18	0.046			
	المجموع	0.928	20				

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة باختلاف مستوى جاهزية غرف المصادر، مما يدل على أن استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس لا يتأثر بمستوى جاهزية غرف المصادر.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لسنوات التدريس(أقل من خمس سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)؟** استخدم الباحثان الاختبارات اللامعلمية؛ نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات سنوات التدريس، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات التدريس باختلاف سنوات التدريس.

المحاور	سنوات التدريس	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التخطيط للاستراتيجية	أقل من خمس سنوات	2	11.50	0.015	0.992
	من 5-10 سنوات	13	10.92		
	أكثر من عشر سنوات سنوات	6	11.00		
	المجموع	21			
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	أقل من خمس سنوات	2	14.50	0.785	0.675
	من 5-10 سنوات	13	10.38		
	أكثر من عشر سنوات	6	11.17		
	المجموع	21			

تابع/ جدول (**14**).

المحاور	سنوات التدريس	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
تقويم الاستراتيجية	أقل من خمس سنوات	2	10.75	1.174	0.556
	من 5-10 سنوات	13	10.04		
	أكثر من عشر سنوات	6	13.17		
	المجموع	21			
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	2	13.50	1.364	0.506
	من 5-10 سنوات	13	9.77		
	أكثر من عشر سنوات	6	12.83		
	المجموع	21			

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في مستوى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة باختلاف سنوات التدريس، مما يدل على أن استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة لا يتأثر بسنوات الخبرة في التدريس.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والأخير: «**هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في درجات استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لتدريب معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة (أقل من خمس دورات، 5-10 دورات، أكثر من عشر دورات)؟**» نظراً لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات التدريب أثناء الخدمة، فقد استخدم الباحثان الاختبارات اللامعلمية، للتعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة، والاختبار المناسب هو اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (**15**): نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات التدريس باختلاف التدريب أثناء الخدمة.

المحاور	الدورات	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التخطيط للاستراتيجية	أقل من خمس دورات	4	9.63	1.312	0.519
	من 5-10 دورات	5	13.70		
	أكثر من عشر دورات	12	10.33		
	المجموع	21			

تاب/ جدول (**15**).

المحاور	الدورات	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
فنيات تنفيذ الاستراتيجية	أقل من خمس دورات	4	8.75	0.879	0.644
	من 5-10 دورات	5	12.60		
	أكثر من عشر دورات	12	11.08		
	المجموع	21			
تقويم الاستراتيجية	أقل من خمس دورات	4	11.25	1.793	0.408
	من 5-10 دورات	5	8.00		
	أكثر من عشر دورات	12	12.17		
	المجموع	21			
الدرجة الكلية	أقل من خمس دورات	4	10.50	0.188	0.911
	من 5-10 دورات	5	10.20		
	أكثر من عشر دورات	12	11.50		
	المجموع	21			

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في مستوى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة باختلاف الدورات التدريبية أثناء الخدمة، مما يدل على أن استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة لا يتأثر بالدورات التدريبية أثناء الخدمة.

مناقشة النتائج:

باستعراض نتيجة الجواب عن السؤال الأول، تتضح لنا درجة الاستخدام المتوسطة لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمتوسط (0.54)، وأن بُعد (تقويم استراتيجيات التدريس) المستخدمة جاء أولا، يليه بُعد (التخطيط لاستراتيجيات التدريس)، ثم بُعد (فنيات تنفيذ استراتيجيات التدريس). ونفسر درجة الاستخدام المتوسطة لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة بأن ذلك يعود إلى قلة شيوع ممارسات التدريس الفعَّال والاستراتيجيات المرتبطة بها وكيفية استخدامها داخل غرف المصادر، ويعتقد الباحثان بأنهُ وبالرغم من توافر المصادر التي تتيح للمعلمين الاطلاع على استراتيجيات التدريس الفعَّالة إلا أن كيفية استخدامها وتوظيفها مهارة بحد ذاتها قد يقلل من جودتها ما ذكره الخطيب

والحديدي (2011) في مستهل هذه الدراسة من خلال إشارتهم إلى افتقار المعلمين لمهارات تحليل نتائج البحوث، إذا ما سلمنا بأن استراتيجيات التدريس الفعَّالة تأتي – في معظمها – من نتائج البحوث والدراسات، وللسبب ذاته – بحسب اعتقاد الباحثين – جاء بُعد فنيات تنفيذ استراتيجيات التدريس أخيرًا من بين أبعاد قائمة الرصد. كما يمكن تفسير ترتيب بعد التقويم أولًا بين أبعاد البطاقة بأن تقويم الطلاب جزء هام وأصيل من سير الحصص داخل غرف المصادر خاصة وأن معلمي صعوبات التعلم ملزمين بتدوين نتائج التدريس اليومي في نموذج التحضير من خلال خيارات تتيح للمعلم استكمال الدرس بنفس الاستراتيجية أو استخدام استراتيجية أخرى، وهذا السبب ينسحب كذلك لتبرير ارتفاع متوسط استخدام الفقرة (23) في نفس المحور.

ويمكن تفسير تقدم محور (التخطيط للاستراتيجية) على محور فنيات تنفيذها في الترتيب؛ بأن معلمي صعوبات التعلم يعتمدون – في كثير من الأحيان – على نماذج التحضير المعدة مسبقا من مصادر مختلفة توفر نماذج تحضير لكل درس واستراتيجية تدريس فعَّالة لكل هدف تدريسي، وينسحب ذلك على تفسير متوسطات الاستخدام العالية للفقرتين (3، 7) من محور (التخطيط للاستراتيجية) كذلك. أما تحقيق الفقرة (8) من محور (التخطيط للاستراتيجيات) لمتوسط استخدام منخفض جدًا، فيعزو الباحثان ذلك إلى العبء الكبير على معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بملفات التشخيص وملفات الخطط التربوية الفردية والملفات الإدارية، ما حال دون تخصيص أغلبهم لملفات خاصة باستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة. وفيما يتعلق بفقرات محور (فنيات تنفيذ الاستراتيجية) فيمكن تفسير تحقيق الفقرة (16) لمتوسط استخدام عالٍ، لقلة عدد الطلاب المتواجدين داخل غرفة المصادر في الحصة الواحدة، ما يجعل تركيز معلمهم منصبًا عليهم، كما يمكن تفسير تحقيق الفقرة (9) لأقل متوسط استخدام في محورها لقصور إطلاع المعلمين – في اعتقاد الباحثين – على نظريات التعلم التي تولي دافعية الطالب اهتمامًا بالغًا، وبنفس المتوسط المنخفض جاءت الفقرة (14) والتي يعزو الباحثان تدني متوسط استخدامها لتركيز معلمي صعوبات التعلم على التقنيات داخل غرف المصادر بشكل أكبر من الوسائل الحسية وشبه الحسية.

وبالرغم من عدم توصل الباحثين إلى دراسات تتطابق في اهتماماتها مع ما تذهب إليه الدراسة الحالية من كشف عن واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفعَّالة من حيث تخطيط، وفنيات تنفيذ، وتقويم الاستراتيجيات إلا أن ثمة دراسات جاءت نتائجها بدرجات متوسطة فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التدريس كدراسة

حمود (2015) والتي تناولت واقع تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي، وإن كانت دراسة العقيلي (2018) قد اختصت بمعلمي الإعاقة الفكرية إلا أن نتائجها كشفت عن استخدام متوسط كذلك لاستراتيجيات التدريس الفعَّال. وتتفق الدراسة الحالية في كشفها عن أن بعد فنيات تنفيذ استراتيجيات التدريس أخيرًا مع دراسة عبد الجبار (2010) والتي كشفت عن الترتيب الأخير لتوافر مهارات الاستراتيجيات التعليمية والتي تشابهت لحد ما مع فقرات بعد فنيات تنفيذ استراتيجية التدريس في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بأجوبة السؤال الثاني، والثالث، والرابع فإن النتائج تكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيرات مستوى جاهزية غرفة المصادر، وسنوات التدريس، والتدريب أثناء الخدمة. ويمكن أن نفسر ذلك بأن تقارب التجهيزات داخل غرف المصادر الخاصة بين المعلمين موضع الملاحظة حال دون وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمستوى جاهزية غرفة المصادر. كما يمكن أن نقول بأن أكثر من نصف المعلمين الملاحظين تركزت سنوات تدريسهم في الفئة (5–10 سنوات) مما حال دون وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات التدريس. وفيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد تكون الدورات التي حصل عليها المعلمون لا ترتبط باستراتيجيات التدريس والعناصر ذات العلاقة بها مما حال دون وجود فروق دالة إحصائيًا داخل مجتمع الدراسة تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة.

وبالرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة العقيلي (2018) ودراسة حمود (2015) في تناولها لنفس المتغيرات إلا أن دراسة العقيلي كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التدريب، وأفصحت نتائج حمود (2015) عن فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة.

وأخيرًا، يأمل الباحثان في أن تأتي دراسات لاحقة كدراسة مكينا، وشين، وسيولو McKenna, Shin& Ciullo (2015) تكشف عن تحسن الممارسات التعليمية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

لعل من أبرز التوصيات ذات الصلة باستخدام استراتيجيات التدريس الفعَّالة هي الاستفادة من تلك الممارسات التي تحدث في صفوف التعليم العام فيما يتعلق بالاهتمام الكبير باستراتيجيات التعلم – التعليم النشط، حيث نجد أن هذه الاستراتيجيات جزء لا يتجزأ من ملفات إنجاز معلمي التعليم العام، خاصة وأن الدراسة

الحالية تكشف عن عدم تخصيص الكثير من معلمي صعوبات التعلم لملفات تتضمن استراتيجيات تدريس فعَّالة يمكن استخدامها داخل غرف المصادر (انظر: الفقرة 8، الجدول 10). كما نشير إلى أهمية التطوير النوعي لمحتوى التدريب الذي يقدم لمعلمي صعوبات التعلم وخاصة فيما يتعلق بطرق واستراتيجيات التدريس كونها تشكل الملمح الأبرز من ملامح التدريس، وعدم الاكتفاء بتقديم استراتيجيات محددة دون إصدار أدلة استخدام تمكن المعلمين من قيادة التدريس بشكل فعَّال من التخطيط إلى التقويم. ولا يفوتنا أن ننوه على ضرورة أن يكون معلمو صعوبات التعلم على صلة بما تجود به الأبحاث والدراسات من استراتيجيات تدريس فعَّالة، وهذا لا يتم دون إكساب المعلمين لمهارات تحليل نتائج الأبحاث والدراسات، ولاكتساب هذه المهارات اللازمة على إدارات التربية الخاصة أن تمد جسور التعاون بينها وبين الجامعات لتدريب المعلمين على كيفية الاطلاع على الأبحاث التي تدعم تدريسهم وتعاملهم مع طلابهم. وأخيرًا يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التدريس الفعَّالة مستقبلًا.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

إدارة التربية الخاصة بتعليم جدة (2019). *دليل معاهد وبرامج التربية الخاصة بنين*. تم الاسترجاع بتاريخ 27/ 12/ 2019 من https://cutt.us/e6ttO

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، مالك؛ والسبايلة، عبيد؛ والخطاطبة، عبد المجيد (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

بطرس، حافظ بطرس (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

بيندر، وليام (2011). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف واستراتيجيات التدريس*. (عبد الرحمن سليمان، والسيد تهامي، ومحمود الطنطاوي، مترجمون). القاهرة، مصر: عالم الكتب (تاريخ النشر الأصلي 2008).

الحربي، سلطان هايف (2017). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن بالسعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1* (4)، 23-38 مسترجع من:
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=119768

حمود، وفاء عبد الله (2015). *واقع تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحيلة، محمد محمود (2007). *مهارات التدريس الصفي*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

الخطيب، جمال محمد (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (2011). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان، الأردن: دار الفكر.

الخليفة، حسن جعفر؛ ومطاوع، ضياء الدين (2015). *استراتيجيات التدريس الفعَّال*. الدمام: مكتبة المتنبي.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://2u.pw/ehpV8.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

سهيل، تامر فرح (2012). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من:
http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=IgeADjM3gBZArcoI9LVXlA..&imageCount=176

الشربيني، فوزي؛ والطنطاوي، عفت (2015). *طرق واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع:
http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=SEIVkwAE-H5Eh04zmsD-dA..&imageCount=211.

الضامن، منذر عبد الحميد (2006). *أساسيات البحث العلمي*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

العبد الجبار، عبد العزيز (2002). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *14*(1)، 175- 206مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/123462

العبد اللات، بسام، والصمادي، جميل (2016). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا). *مجلة العلوم التربوية*، *43*(1) مسترجع من:
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=120757

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

العقيلي، حمد إبراهيم (2018). *استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعَّال لمهارات الحساب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العوامرة، حمزة محمد (2018). أثر استراتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (39)، 573-587 مسترجع من:
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=127933

فليتشر، جاك؛ وليون، جي ريد؛ وفوش، لين س.؛ وبارنز، مارسيا (2013). *صعوبات التعلم من التشخيص إلى العلاج*. (شحدة فارع، مترجم). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (تاريخ النشر الأصلي 2007).

محمد، عادل؛ وعواد، أحمد (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: الناشر الدولي.

المرعشلي، يوسف.(2016). *أصول البحث العلمي ومناهجه*. ط2. بيروت، لبنان: دار المعرفة.

المسعودي، محمد؛ والجبوري، مشرق؛ والجبوري، عارف (2015). *المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس*. عمان، الأردن: دار الرضوان.

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

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Effective instruction for students with special needs*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Berk, R. (1983). Toward A Definition of Learning Disabilities Progress or Regress?. *Education and Treatment of Children*, *6*(3), 285-310. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/42898784?seq=1#page_scan_tab_contents.

Boardman, A.G., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C.S., & Kosanovich, M. (2008). *Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief.* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Bryant, D. P., Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). Instructional Strategies for Content-Area Reading Instruction. *Intervention in School and Clinic*, *34*(5), 293-302. doi: 10.1177/105345129903400506.

Chatman, T. H. (2015*). Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities* (Published Doctoral Dissertation, University of Capella, Minneapolis, United States of America). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1744764119). (Order No. 3727120).

Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards*. Arlington, VA: CEC.

Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2004). Identifying Reading Disabilities by Responsiveness-to-Instruction: Specifying Measures and Criteria. *Learning Disability Quarterly*, *27*(4), 216-227.doi: 10.2307/1593674.

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, *101*(3), 251-272. doi: 10.1086/499668.

Hougen, M., & Smartt, S. (2013). *The Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*. Newburyport: Brookes Publishing.

Hovey, K., Miller, R., Kiru, E., Gerzel-Short, L., Wei, Y., & Kelly, J. (2019). What's a middle school teacher to do? Five evidence-based practices to support English learners and students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *63*(3), 220-226. doi: 10.1080/1045988x.2019.1565753.

Joseph, L., & Ross, K. (2017). Teaching Middle School Students with Learning Disabilities to Comprehend Text Using Self-Questioning. *Intervention in School and Clinic*, *53*(5), 276-282. doi: 10.1177/1053451217736866.

Learning Disabilities Association of America (2019). *New to LD*. Retrieved 16 October 2019, from https://ldaamerica.org/support/new-to-ld/#defining.

Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action* [DX Reader Version]. Retrieved from https://epdf.pub/what-works-in-schools-translating-research-into-action.html.

Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001*). Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating Reading and Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities: A Synthesis of Observation Research. *Learning Disability Quarterly*, *38*(4), 195–207. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1075500&site=ehost-live.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. New York: Routledge.

Quinn, P. (2010). *Ultimate Rti: everything a teacher needs to know to implement Rti*. Slinger, WI: Ideas Unlimited Seminars, Inc.

Reid, R., Lienemann, T., & Hagaman, J. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: Guilford Publications.

Swanson, E., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in The Schools*, *47*(5), 481-492. doi: 10.1002/pits.20484.

Zhang, Y. (2000). Technology and the Writing Skills of Students with Learning Disabilities. *Journal of Research on Computing in Education, 32(*4), 467-478. doi: 10.1080/08886504.2000.10782292.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 51 – 84، الرياض (2020م/ 1442هـ)

أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية

أ. نوره بنت راضي بن سودان الصواط[1]، و د. مريم حافظ تركستاني[2]

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبناء أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس الحصيلة اللغوية المتكون من خمسة أبعاد (ربط الصورة بالكلمة – تمييز الفعل من الاسم – تمييز المذكر من المؤنث – الأفراد والتثنية والجمع – الترادف – التضاد)، وبناء البرنامج التجريبي، وبعد التطبيق على أفراد الدراسة البالغ عددهم ست تلميذات صم في الصف الثاني الابتدائي تراوحت أعمارهن (8-9) سنوات، في ابتدائية القيم الأعلى بالطائف، توصلت الدراسة إلى الأثر الايجابي لاستخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلميذات الصم في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الحصيلة اللغوية لصالح القياس البعدي، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية.

الكلمات المفتاحية: القصص المصورة – الحصيلة اللغوية – التلميذات الصم.

The Impact of Using Storybook on Vocabulary for Deaf Female Pupils at Elementary School

Mrs. Nourah Al-Sowat[1], and Dr. Maryam Hafiz Turkistani[2]

Abstract: The study aimed at identifying the impact of using of Storybook on vocabulary for deaf female Pupils at Elementary School. In order to achieve that aim, the researchers used the quasi-experimental method, built the study tools which was represented in the linguistic Vocabulary Scale consisting of five dimensions (linking the image with the word- distinguishing the verb from the noun- distinguishing the masculine from the feminine- distinguishing singular, dual, and plural- synonyms- antonyms), and built a pilot program. After the application to the study members consisting of (6) deaf female pupils in the second grade who aged (8-9) years in Al-Qiam Al-A'ala Elementary School in Taif, the researcher reached many results including: the effectiveness of using Storybook on the development of the linguistic Vocabulary among deaf female students, as there were statistically significant differences between the average scores of the deaf female pupils in the pre and post-measurement on the linguistic Vocabulary Scale in favor of the post measurement. The study also stated that there were no statistically significant differences between the average scores of the deaf female pupils in the post-measurement and the follow-up measurement on the linguistic Vocabulary Scale.

Keywords; Storybook - Vocabulary - Deaf Female Pupils .

---

(1) معيد في قسم التربية الخاصة – جامعة الطائف.

البريد الإلكتروني: Nourah.alsowat@tu.edu.sa

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك–كلية التربية– جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: mturkestany@ksu.edu.sa

(1) *Teaching assistant of Special Education, Taif University.*

E-mail: Nourah.alsowat@tu.edu.sa

(2) *Associate Professor of Special Education - College of Education - King Saud University.*

E-mail: mturkestany@ksu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تعتبر اللغة من أكثر مظاهر التواصل شيوعاً وأهمية لدى المجتمعات، حيث تعد وسيلة للتفاعل والتواصل بين أفراد المجتمع، وذلك بهدف نقل الأفكار والمشاعر والخبرات والتراث الحضاري بين الشعوب (العواد، 2011). ويعد النمو اللغوي والوصول إلى مستوى مناسب من اللغة أحد أسباب زيادة النمو الطبيعي في الحياة العملية للطفل، فكلما كان النمو اللغوي مبكرا وامتلك الطفل حصيلة لغوية مناسبة، وكان قادرا على استعمالها، كان ذلك مؤثراً في حياته الاجتماعية والثقافية (مطر ومسافر، 2010). وتعد المفردات اللغوية من المقومات الأساسية للغة، كما يمكن اعتبارها عماد اللغة، وذلك بما تتضمنه من مفاهيم ومعان، وهي الوحدات الأساسية التي تبنى منها اللغة المنطوقة، وما الكلام المسموع أو المقروء إلا تشكيلا من المفردات المتفق عليها، كما تعتبر وسيلة لنمو المدركات الحسية والقدرات العقلية لدى الأفراد (البشير وبرهومة، 2006).

ومن أهم المعوقات التي تحول دون النمو اللغوي السليم، وامتلاك المفردات اللغوية المناسبة هي الإصابة بالفقدان السمعي، حيث تعد سلامة السمع أحد أهم العوامل التي يتوقف عليها اكتساب اللغة المنطوقة (حنفي، 2012). فالفقدان السمعي لا يعني مجرد فقد الطفل القدرة على السمع، وإنما يمتد إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث يفقد الطفل ما يرتبط بهذه الحاسة من وظائف ومهارات، وفي مقدمتها اللغة المنطوقة، التي تعد ضرورية للتفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، إضافة إلى ضرورتها للتعليم الأكاديمي عند التحاقه بالمدرسة، وبالتالي فإن غالبية هؤلاء الأطفال يصلون إلى سن المدرسة دون أن تنمو لديهم المهارات الضرورية السابقة للتعلم (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008).

وبالنظر إلى واقع تعليم اللغة ومفرداتها للأفراد الصم في المملكة العربية السعودية، وبالاستناد إلى نتائج التلاميذ الصم وضعاف السمع في مقرر لغتي، إضافة إلى فحص تقارير معلمي اللغة العربية، نجد أن هناك تدني في مستوى النمو اللغوي لهؤلاء التلاميذ (سليمان، السبيعي، زيدان وعوني، 2015). إضافة إلى ذلك يؤكد المحزمة (2018) أن مشكلات مقرر لغتي تزداد تعقيدا مع التلاميذ الصم، وذلك بسبب محدودية المفردات المنطوقة التي يمتلكونها، بالإضافة إلى محدودية معرفتهم بقواعد النحو، الأمر الذي يترتب عليه ضعف مستواهم في القراءة. وترى (صديق، 2010) أن مستوى القدرات اللغوية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع يعتبر متدنياً.

لذا فإن تعليم الأفراد ذوي الإعاقة أساسيات لغتهم بطريقة تناسب قدراتهم الفردية يستوجب على المعلمين استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية مناسبة تستثير دافعيتهم وتعزز ثقتهم بأنفسهم (فياض، 2004؛ زين

العابدين، 2010). كما تشير علي (2013) إلى أنه من الأهمية بمكان الاهتمام بجودة التعليم للتلاميذ الصم، وذلك يأتي بنقل عملية التدريس من الشكل التقليدي إلى المواقف الإيجابية، وجعلها مشوقة وتكسر حدة الملل.

وقد أدى ذلك إلى استخدام الباحثين لعدة استراتيجيات وطرق علاجية وتربوية كمحاولة لتحسين النمو اللغوي والرفع من مستواه لدى التلاميذ الصم، منها استراتيجية القصة كإحدى الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين النمو اللغوي لدى الصم (الحميد، 2005). حيث تعد القصة إحدى أساليب تعزيز فنون اللغة عند الطفل، فاستماع الطفل للقصة ومحاولته التفاعل مع أحداثها، ومن ثم إعادة سردها مستخدما طريقته الخاصة يساعد على نمو حصيلته اللغوية، وبالتالي تتطور لغة التحدث والتخاطب لديه (الخليفة، 2017). كما أنها تعد تدخلاً فاعلاً لزيادة المعجم الخاص بالأطفال الصم، والذين يحتاجون إلى تعلم مقصود للمفردات اللغوية (Trussell & Easterbrooks, 2013). كما تشير جويا (Gioia, 2001) إلى أن استخدام القصص من أفضل الممارسات التي من الممكن أن يستخدمها المعلمون لتحسين وتطوير لغة الأطفال الصم، كما يمكن اعتبارها من الاستراتيجيات الإبداعية التي تعمل على سد الفجوة لدى الصم في اكتساب اللغة بطريقة تتسم بالكفاءة، فعندما يتعرض الأطفال للكلمات غير المألوفة مرارا في جميع أنحاء القصة فإن ذلك يؤدي إلى اكتساب هذه الكلمات، واتساع المعجم اللغوي الخاص بهؤلاء الأطفال. كما يرى آل ناجي (2013) أن الأساليب القصصية وما تتضمنه من مفاهيم وأحداث زمنية ومكانية تتيح للأصم فرصاً للتعايش معها والتعمق فيها، الأمر الذي يترتب عليه استيعابه للنص المقروء.

وتزيد فاعلية القصة وتأثيرها في نفوس الأطفال، ويزيد من تعلقهم بها إذا رافقتها الصور والرسوم، حيث تلعب الصور دوراً مهماً في إبراز معاني ومغازي وأفكار وعلاقات لا يسهل إبرازها من خلال الوصف والتفسير (نيروخ، 2006)، ولاسيما أن تفكير الأطفال الصم يغلب عليه أن يكون تفكيراً ذا طبيعة حسية يتعلق بالأشياء المحسوسة، حيث تجمع القصة التي تقدم الصور إلى جانب النصوص بين الجاذبية الحسية إلى جانب حبهم وتعلقهم وشغفهم بها، لأنها تخاطب مشاعرهم، وتناسب ميولهم واتجاهاتهم (علي، 2013).

من هنا ستسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام القصص المصورة على الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

يفتقر التلاميذ الصم إلى المفردات اللغوية، حيث يلاحظ تدني حصيلتهم اللغوية كَمّاً وكيفاً مقارنة بأقرانهم السامعين، إضافة إلى بطئهم في تعلم مفردات جديدة

(Hermans, et al., 2008). حيث تعادل الحصيلة اللغوية للطفل الأصم عند دخوله المدرسة الحصيلة اللغوية للطفل السامع في سن ثلاث سنوات وهي ما تعادل (1000) كلمة، في حين تعادل الحصيلة اللغوية للطفل السامع (2500) كلمة، فهناك ما نسبته 62٪ من الحصيلة اللغوية للطفل الأصم مفقودة (الفريح، 2014). لذا يواجه التلاميذ الصم صعوبات كبيرة في تعلم القراءة والكتابة (Luckner & Cooke, 2010). فلا تتجاوز مهاراتهم في القراءة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية مستوى السامعين في الصف الرابع الابتدائي، كما أن مستوى التعبير الكتابي لديهم لا يتجاوز مستوى السامعين في الصف الثالث الابتدائي (الريس، والمنيعي، 2014).وقد أشار كلٌ من لكنر وكوك (Luckner & Cooke, 2010) إلى الارتباط الوثيق بين معرفة المفردات اللغوية والفهم القرائي، فالكلمات التي يواجهها الفرد أثناء القراءة تسهل عليه عملية الفهم إذا كانت في حدود معرفة القارئ مسبقاً.

وضعف الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم ليس نتيجة لقصور سمعهم فقط، فهم يتمتعون بقدرات عقلية وبصرية مشابهة للسامعين، كما أن الأطفال الصم يتمتعون بمستوى ذكاء مماثل لأقرانهم السامعين، كما أن لديهم القابلية للتعلم (Moores, 2008). فالصم يمتلكون القدرات العقلية المطلوبة لعمليات الفهم ولكنهم غالبا ما يفتقرون الى القاعدة اللغوية والمعرفية لتنمية الطلاقة في اللغة (شيتز، 2012/ 2015)، وقد وجد أن الأطفال الصم لآباء صم يطورون لغة أفضل وأسرع مقارنة بأقرانهم الصم لآباء سامعين، إضافة إلى تفوقهم عليهم في مهارات القراءة والكتابة (Hassanzadeh, 2012). كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن تباين كبير في مستوى القدرات اللغوية بين الصم أنفسهم والتي قد يتم ارجاعها إلى أسباب أخرى غير الإعاقة، كطبيعة البرامج والتدخلات المستخدمة في تدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع، وتكييف الاستراتيجيات التدريسية (صديق، 2010؛ فياض، 2004)، كما يشير القريطي (2014) إلى أن تأخر نمو المهارات اللغوية لدى التلاميذ الصم قد يكون ناتجا عن عدم ملائمة طرق التدريس المتبعة مع هؤلاء التلاميذ، حيث يواجه المعلم صعوبات كبيرة في جذب انتباه التلاميذ الصم وضعاف السمع أثناء الشرح. كما أن البيئة التعليمية للتلاميذ الصم تفتقر إلى وسائل وطرق تدريس تساهم في تحسين مخرجات التعليم للأفراد الصم (السالم، 2016). ويرى هيرمانس وآخرون (Hermans, et al,. 2008) أن افتقار الصم للمفردات اللغوية يمكن إرجاعه إلى مستوى التعرض للغة في المراحل المبكرة من حياة الطفل الأصم. واتفقت معهم صديق (2010) حيث ترى أن تدني مستوى القدرات اللغوية لدى التلاميذ الصم قد يتم

ارجاعها إلى أسباب أخرى غير الإعاقة، كطبيعة البرامج والتدخلات المستخدمة في تدريس التلاميذ الصم، وتكييف الاستراتيجيات التدريسية. كما أن تعليم المفردات غائب تقريبا في المناهج الدراسية للصم في مراحل الطفولة المبكرة (Hermans, et al., 2008 ؛Hassanzadeh, 2012) وعلى الرغم من أهمية معرفة التلاميذ الصم للمفردات اللغوية وعجزهم الواضح في اكتسابها واحتفاظهم بها إلا أن الدراسات العلمية والأدبيات البحثية المتعلقة بطرق تدريس المفردات اللغوية للصم وبرامج التدخل لمعالجة هذه المشكلة قليلة نسبياً (Luckner & Cooke, 2010). ومن خلال خبرة الباحثتين والزيارات الميدانية في مدارس الصم وضعاف السمع لاحظتا ضعف الحصيلة اللغوية لدى الصم والحاجة إلى تنميتها.

أسئلة الدراسة:

ما أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلميذات الصم في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الحصيلة اللغوية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية؟

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتلميذات الصم على مقياس الحصيلة اللغوية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التعرف على أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- تأتي الدراسة الحالية مسايرة للاهتمام المتزايد بالصم وضعاف السمع في الميدان التربوي.

2- ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثتين - التي تناولت دور استخدام القصص المصورة في تنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية.

3- قد تضيف هذه الدراسة إلى الأطر النظرية للنمو اللغوي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع

والعوامل المؤثرة فيه لإثراء البحث التربوي والمساهمة في تطوير العملية التعليمية.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المسؤولين نحو المناهج التعليمية والعناية بها والاعتماد على القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ الصم.

2- بناء اختبار محكم يقيس الحصيلة اللغوية للتلاميذ الصم يمكن للباحثين الرجوع إليه والاستفادة منه.

3- بناء برنامج إثرائي لغوي قائم على استخدام القصص المصورة للتلاميذ الصم، وتأمل الباحثتان استفادة المعلمين والعاملين مع التلاميذ الصم منه.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم.

2- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على جميع التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

3- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على برنامج التربية الخاصة للصم بمدرسة القيم الأعلى بالطائف.

4- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ.

5- المتغير المستقل: القصص المصورة.

6- المتغير التابع: الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

مصطلحات الدراسة:

الأثر:

يعرف الحنثي (1991، 253) الأثر بأنه «مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل».

ويعرف إجرائيا بأنه: مقدار التغير الذي تتركه القصص المصورة على الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

القصص المصورة:

تعرف القصص المصورة بأنها: «أحد الأنواع الأدبية التي تعتمد على الصور والرسوم إلى جانب النص المكتوب» (نيروخ، 2006، 54). ويعرفها عبد الهادي (2016، 20) «بأنها مجموعة الصور الثابتة والملونة التي تمثل مجموعة من الأحداث المترابطة والمتكاملة والتي تُعرض على المتعلم بأسلوب شائق وممتع، مما يساهمه في بقاء أثر التعلم وتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة».

وتعرف القصص المصورة إجرائيا بأنها: ست من القصص المعدة للأطفال والمتوافرة في المكتبات تتكون كل قصة من مجموعة من الصور التي تروي أحداثاً متتاليةً يرافقها نصاً مكتوباً.

الحصيلة اللغوية:

الحصيلة في اللغة: «هي ما تبقى من الشيء وذهب ما سواه. وتحصل الشيء: تجمع وثبت» (مجمع اللغة العربية، 2004، 156). أما في الاصطلاح فقد عرفها البشير وبرهومة (2007، 162) بأنها «المفردات المتفق عليها اجتماعياً، ويعبر عنها بالوحدات الأساسية للغة الطفل، وتشمل الكلام المسموع، والمقروء».

ويعرفها استيتية (2010، 103) بأنها «عدد الكلمات التي يحفظها المتعلم ويعرف معانيها» كما تعرفها جوده (2011، 86) بأنها «مجموعة من الكلمات أو المفاهيم اللغوية التي يفهمها الطفل عند عرضها عليه بصورة مكتوبة، أو عند سمعها منطوقة أو يكشف عن هذا الفهم بأية طريقة كأن يشير على الصورة أو المفهوم ألذي يعرض عليه أو غيرها من الطرق التي يمكن أن يستدل منها على فهمه للكلمة أو المفهوم».

أما التعريف الإجرائي للحصيلة اللغوية هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة على مقياس الحصيلة اللغوية (أداة الدراسة) والدرجة على الأبعاد الفرعية المتمثلة في: ربط الصورة بالكلمة – تمييز الفعل من الاسم – تمييز المذكر من المؤنث – الإفراد والتثنية والجمع – الترادف – التضاد.

التلميذات الصم:

يعرف الشخص الأصم بأنه الشخص الذي يبلغ مقدار الفقدان السمعي لديه 70 ديسبل أو أكثر، مما يحول دون اعتماد الشخص على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moores, 2008).

وتعرف الباحثتان التلميذات الصم إجرائيا: بأنهن التلميذات الصم اللاتي يبلغ مقدار الفقدان السمعي لديهن 70 ديسبل فأكثر، ويدرسن في الصف الثاني الابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تُسهم القصة في تنمية الخيال الذي بدوره يساعد على الإبداع والتذوق الجمالي، كما تُعتبر مصدراً لنقل الثقافات وتبادل المعلومات وتهذيب الأخلاق والسلوك، أيضا يمكن من خلالها غرس السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال من خلال تقليد شخصيات القصة، كما تعتبر تنفيسا عن انفعالاتهم (أبو معال، 2008)، وتعمل على تنمية لغة الطفل، وإتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن نفسه وتنمية التذوق الأدبي لديه، كما تساعد الطفل في التعرف على الحياة وتعميق خبراته الأولية، بالإضافة إلى تزويده بالمفاهيم العلمية المبسطة (إسماعيل، 2008).

إضافة إلى ذلك تسهم القصص بشكل كبير في مجال التربية اللغوية وذلك لما تتمتع به من قدرة على التأثير في نفوس الأطفال، حيث تشكل الصور لغة جديدة كما تعد

شكلاً من أشكال التعبير، وتتميز عن الكلمة بقوة تأثيرها وسهولة فهمها وبقائها مدة أطول في الذاكرة وذلك لكونها تخاطب عيني الفرد وفكره وذوقه وخياله، كما تسهم الصور والرسوم الملونة خاصة في تنمية اللغة لدى الأطفال (الخفاف، 2016)، حيث تستخدم الصور في القصة بهدف تحفيز الطفل إلى إعطاء المعنى، فتسلسل الصور في القصة المصورة يتيح للطفل فرصة تنبؤ المعنى والتفكير بما توحي به الصور من دلالات، كما أن القصة المصورة تعطي إطاراً للتجربة، فعندما يستمع الطفل إلى قصة شفوية فإنه يسمع ويتذكر ويركب ويربط عناصر القصة الشفوية معاً، بينما يقوم بعملية معاكسة في حالة مشاهدة القصص المصورة، حيث يراها ويفهمها ككل ثم يحاول فهم وربط التفاصيل بعضها ببعض عن طريق كل جزء من الأجزاء التي تشكلها القصة المصورة (نيروخ، 2006).

مفهوم القصص المصورة:

مما لا شك فيه أن السنوات الأولى من حياة الطفل تعتبر هامة في وضوح ملامح نموه، لذا يعد الاهتمام باللغة وأساليب تعزيزها من الضروريات التربوية. ومن الأساليب المستخدمة لتعزيز فنون اللغة عند الطفل القصة، حيث إن استماع الطفل للقصة من قبل أمه أو معلمته أو مربيته، ومحاولته التفاعل مع أحداثها، ومن ثم إعادة سردها بطريقته الخاصة، يساعد على نمو اللغة لديه (أبو معال، 2008).

وتهدف قصص الأطفال المصورة إلى تنمية وإثراء لغة الطفل، وإتاحة الفرصة أمام الطفل ومساعدته للتعبير عن نفسه، بالإضافة إلى مساعدته في التعرف على الحياة، وتزويده بالمفاهيم العلمية المبسطة، وتهذيب خلق الطفل وغرس القيم الدينية السامية لديه (الخليفة، 2017).

وللقصة بمختلف أنواعها أهداف تربوية عديدة تتلخص في كونها تعد مصدراً غنياً من مصادر المعرفة، وتسهم في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، وتعمل على جذب انتباه المتعلمين وتستثير اهتمامهم للتعلم، كما تسهم في ترجمة وتحويل المعاني المجردة إلى معانٍ محسوسة قابلة للتعلم، إضافة إلى مساهمتها في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى المتعلمين، وتنمية خيالهم، كما تعد وسيطا جيدا لنقل المعرفة إلى المتعلمين بطريقة جاذبة، وتساعد المتعلمين على تفسير المعلومات وتذكرها، ومن جهة أخرى تساعد المعلم على اختصار الوقت وتقلل من لفظيته (سرور، 2009؛ احميده، 2013).

ومن أجل أن تحقيق الأهداف التربوية من القصة ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من مثل: ارتباط الصور في القصة بموضوع القصة وأهدافها، أن تكون القصة متناسبة مع طبيعة المتعلم وفئته العمرية، أن يتوفر في القصة عنصر الابتكار والبعد عن التقليد، أن ترتبط

القصة بواقع المتعلم وحياته، أن تتسم القصة بالبساطة والوضوح، أن تثير القصة خيال المتعلم، أن يمتاز العرض والسرد بالأساليب المشوقة، أن يتلاءم الإخراج الفني لنوع القصة، وأن يكون مناسبا للعلاقة التي بين الصور والنص، استخدام الوسائل التعليمية في الوقت والموقف المناسبين، مراعاة الضوابط الشرعية كابتعادها عن تصوير الرسل والملائكة، والبعد عن كل ما يثير الخلافات المذهبية أو الطائفية أو العرقية (الخفاف، 2016، احميده، 2016).

أنواع التصميم الفني للقصص المصورة للأطفال:

الملاحظ عند تصميم القصص المصورة فنيا أن نسبة استخدام الشكل (الصورة – الرسم) مع النص المكتوب هي التي تحدد نوع هذا التصميم، مع الأخذ في الحسبان الفئة العمرية المستهدفة والهدف من استخدام القصة المصورة، فكلما كانت الفئة العمرية أصغر زاد استخدام الصور على حساب النص المكتوب، وتقل كلما زادت الفئة العمرية. لذلك تتمثل أنواع التصميم الفني للقصة المصورة في:

– النوع الأول: ويستند التصميم الفني فيه على الشكل أو الصور فقط، ويناسب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يثير اهتمامهم الألوان الصريحة والأشكال البسيطة.

– النوع الثاني: والذي يستند بشكل أساسي على الشكل أو الصور إضافة إلى النص المكتوب، والذي عادة ما يكون عبارة عن بضع كلمات قليلة، حيث تنوب الصور بقوتها التعبيرية على الكلمات، لذلك ينبغي أن تعبر الصور أو الرسوم عن المعاني والأفكار المراد إيصالها للأطفال، وهذا النوع مناسب للأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى.

– النوع الثالث: ويستند هذا النوع في تصميمه الفني إلى التوازن ما بين الصور والنص المكتوب، سواءً كان ذلك في المساحة أو في القوة التعبيرية، حيث يدعم كلٌ منهما الآخر.

– النوع الرابع: ويستند هذا النوع في تصميمه الفني إلى أي نوع من الأنواع السالفة الذكر – عدا النوع الأول – لكنه يختلف عنها في كيفية تداوله والتعامل معه إذ يعتمد على الوسائط التكنولوجية المتعددة، كالكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة وغيرها، دون الحاجة إلى الشكل الورقي المعتاد، ويكون مناسبا لمرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة (سرور، 2009).

الحصيلة اللغوية.

أهمية تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم:

تشكل الحصيلة اللغوية أهمية بالغة في صقل الملكية اللسانية في الكلام، فيستطيع المتعلم من خلالها التعبير عن المعنى الواحد بألفاظ وتراكيب متنوعة، كما تمنحه قدرة فائقة على التفكير، وتمده بأدوات يستخدمها في

الإقناع والتأثير (البشير، وبرهومة، 2006).

إن تنمية حصيلة المتعلم تساعده على فهم وإدراك كثير مما يقرأ، وتعينه الحصيلة المكتسبة عن طريق ممارسة قراءة اللغة المكتوبة على فهم ما في التراث من نتاج فكري ونماذج ونصوص أدبية، مما يجعل المتعلم فعالاً في محيطه وبين أقرانه، وهكذا يبدو جلياً أن امتلاك المتعلم رصيداً وافراً من المفردات والأساليب والتراكيب اللغوية له تأثير إيجابي على الجوانب المعرفية والنفسية والوجدانية لديه (الزواوي، 2005).

وتكمن أهمية تعليم المفردات اللغوية لكونها تعد جانبا مهما من جوانب اكتساب اللغة، حيث تمثل هذه المفردات المفتاح الحقيقي لعملة التعلم والتعليم فلا تعلم دون لغة ولا لغة دون مفردات، كما أنها تساعد المتعلم عل حسن التعبير وفهم الآخرين والتواصل معهم بفاعلية، وتنمي مهارات التفكير لدى المتعلم، إضافة إلى ذلك تساهم المفردات اللغوية في توطيد العلاقات الاجتماعية والأسرية بين أعضاء المجتمع الواحد، وتعتبر وسيلة للتعبير عن الحاجات والرغبات والميول، كما أنها تنمي ملكة الذوق والبلاغة لدى مستخدم اللغة (عبدالباري، 2011).

وتقسم جوده (2011) الحصيلة اللغوية إلى قسمين، هما:

- الحصيلة اللغوية المنطوقة: وهي الكلمات التي ينطقها التلميذ ويستخدمها في كلامه.
- الحصيلة اللغوية المفهومة: وهي الكلمات التي يفهمها التلميذ عند سماعها منطوقة.

أما يوسف (2018) فقد قسم الحصيلة اللغوية إلى ثلاثة أقسام هي: المفردات: وهي الكلمات التي يعرف التلميذ معانيها وأضدادها ومفردها أو جمعها، التراكيب: وهي الجمل المركبة من عدد من الكلمات وفق نسق معين، وهي نوعان (الجملة الإسمية، والجملة الفعلية)، الأساليب: وهي الجمل الطلبية التي يطلب فيها المتكلم من المخاطب تنفيذ أو عدم تنفيذ أمر ما مثل (أسلوب النداء، وأسلوب الاستفهام، وأسلوب الأمر، وأسلوب النهي).

تطور الحصيلة اللغوية لدى الصم:

تُعد اللغة ذات أهمية في حياة الإنسان عموماً، وفي مرحلة الطفولة خصوصاً، وذلك لأن اللغة هي أساس التعلم والتفاهم، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره وأفكاره، كما أن اللغة تؤدي وظائف كثيرة كالوظيفة الاجتماعية، حيث تعتبر اللغة أداة اتصال وتفاهم، والوظيفة العقلية باعتبار أنها أداة لتكوين المفاهيم، كما أن لها وظيفة نفسية، حيث يستطيع الفرد من خلالها التعبير عن النفس والوجدان، ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والحس الجمالي (جوده، 2011).

ويبدأ الطفل باكتساب المهارات اللغوية منذ السنين الأولى من عمره وقدرته على فهم واستخدام الكلام، واللغة تتطور طبيعياً خلال فترة زمنية قصيرة؛ إذ يتطور نطق الطفل الطبيعي من مرحلة المناغاة إلى مرحلة تكوين الجمل المعقدة في مدة لا تتعدى السنوات الثلاث الأولى من عمره، والعامل الرئيسي في تحديد مدى تأثير فقد السمع على تطور اللغة هو العمر الذي يحدث فيه الفقد السمعي، حيث يؤثر سلباً على الطفل بعدة أشكال منها: تطور اللغة المنطوقة، القدرة على التفكير المجرد، التوافق الاجتماعي والعاطفي والتعلم (الزريقات، 2009).

ولما كان اكتساب اللغة يتم عن طريق القناة السمعية بصفة أولية، كان من أبرز المشاكل التي تواجه الطفل الأصم عند التحاقه بالمدرسة هو الفقر الشديد في عدد المفردات اللغوية التي اكتسبها، فنجد الطفل الأصم البالغ عند دخوله للمدرسة يستطيع اكتساب عدد من المفردات اللغوية يقدر بحوالي (1000) كلمة، وليست لديه دراية بتركيب الجمل، بينما تقدر حصيلة قرينة السامع بنحو (25000) كلمة، وتكون لديه دراية كاملة يستطيع بها الربط بين الكلمات ليكون جملاً مفهومة (الفريح، 2014).

العوامل المؤثرة في نمو اللغة لدى الأطفال الصم:

1- المحاكاة: تعد المحاكاة من العوامل التي تؤثر بشكل فعال في عملية اكتساب اللغة، لأن اللغة تكتسب بالسماع والتقليد، إلا أن الطفل الأصم محروم من معرفة النتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو الأصوات التي يصدرها، وقد يكون ذلك هو السبب في توقف الطفل الأصم عن إصدار الأصوات التي يقوم بها، وخاصة في مرحلة المناغاة.

2- الممارسة والتدريب: يعد الاستعمال أو الممارسة عاملاً رئيسياً في اكتساب اللغة لأنه يثبت المفردات في ذهن المتعلم لهذا يجب تعريض المتعلم إلى أنشطة لغوية تمكنه من الاختلاط بأفراد مجتمعه. ومواجهة المواقف التي تحس بها إلى اللغة، لكن في حالة المتعلم الأصم فيصعب ذلك لأنه يحتاج إلى سماع المفردات والتراكيب من الآخرين من أجل تكرارها واستعمالها، وبالتالي حسن استخدامها في المواقف المختلفة.

3- القدرة على التذكر: يعتمد المخزون اللغوي على قدرة المتعلم على تذكر ما سمعه، أو قرأه، أو كتبه من مفردات وكلما كانت قدرة المتعلم على التذكر عالية؛ كانت قدرته على اكتساب اللغة عالية، لكن ما يعاني منه المتعلم الأصم هو ظاهرة النسيان التي تتسبب في إضعاف قدرة المتعلم على التذكر، فالمعلوم أن هذا الأخير ينسى كثيراً ما تعلمه في فترة قصيرة جداً ينساه بسرعة لهذا يُستخدم التكرار معه مع ربط كل دال بمدلوله، أي إحضار الصورة التي تمثل اللفظ من أجل ترسيخ المعلومات لدى الأصم.

4- نضج المتعلم: حيث يعد عاملاً من عوامل اكتساب اللغة، فهناك محددات لقدرة المتعلم على اكتساب اللغة من أهمها مستوى نمو الفرد ودرجة نضجه كنضج جهاز النطق ونموه الإدراكي.... الخ. إلا أن ما يلاحظ عند الطفل الأَصم أن قدرته العقلية تختلف عن المتعلم العادي فمثلاً الطفل الأَصم في المرحلة الابتدائية يصل سنه حتى 18 سنة ولا يفهم ولا يستوعب الدروس التي يتلقاها التلميذ العادي في نفس المرحلة.

5- ذكاء المتعلم: يعد الذكاء عاملاً رئيسياً في مستوى النمو اللغوي، وله أثر كبير في تحصيل اللغة.

6- العمر الزمني للمتعلم: أثبتت الدراسات أن المحصول اللفظي يزداد بازدياد عمر المتعلم، لكن بالنسبة للمتعلم الأصم فلابد من تعليمه في مرحلة مبكرة. لأنه كلما تقدم في العمر نقص تحصيله للغة، لهذا نجد أن عامل السن يلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، إذ كلما كان الطفل الأصم أصغر سناً كان تحصيله المعرفي أسرع (حنفي، 2012؛ الصفدي، 2012).

طرق تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية:

أولاً: الطرق والاستراتيجيات الطبيعية:

وتتعامل هذه الطرق مع اللغة بصفة كلية، وتحاول أن تسير في خط متواز جنباً إلى جنب مع الطرق التي يكتسب بها الأطفال العاديون لغتهم، حيث يتم من خلالها تشجيع الطفل الأصم على اكتساب اللغة بطريقة الاستقراء والتتبع بتعريضه بصفة مطردة لأنماط وأشكال لغوية مناسبة في أوضاع ومواقف يتم ترتيبها على أساس من احتياجات الطفل واهتماماته (عيسى، 2017).

ثانياً: تنمية الحصيلة اللغوية لدى الصم من خلال المداخل الشفهية - السمعية:

تؤكد استراتيجية التواصل الشفهي السمعي اللفظي على استثمار البقايا السمعية من خلال استخدام التقنيات المناسبة، قراءة الشفاه، التواصل اللفظي، فالتدريب السمعي اللفظي يتمثل في تطبيق وإدارة التكنولوجيا والاستراتيجيات والأساليب لتمكين الأطفال الصم من تعلم الاستماع وفهم اللغة المنطوقة من أجل القيام بعملية الاتصال عبر الحديث، زيادة قدرة الطفل الأصم على تعلم التواصل اللفظي (الزريقات، 2009؛ Moores, 2008).

وقد أدى وصول البرامج العامة لفحص السمع لدى حديثي الولادة إضافة إلى التقدم في التقنية إلى دخول الأشخاص الصم عصرا جديدا من التواصل، وهناك إجماع بين المهنيين الذين يدعمون زراعة القوقعة إنه كلما كان تركيبها في وقت مبكر كلما كان هناك فرصة أفضل للأطفال الصم في تنمية اللغة المنطوقة (القريطي، 2014). إلا أن ذلك لا ينطبق على الأطفال الذين تلقوا زراعة للقوقعة بعد الشهر الرابع والعشرين، حيث لم

يحقق هؤلاء الأطفال نفس مستويات الكفاءة اللغوية التي ينجزها أقرانهم السامعون، وقد دفع ذلك الأمر العديد من الباحثين لفحص العوامل التي تجعل بعض الأطفال يحققون فائدة كبيرة من زراعة القوقعة في حين لا يحقق ذلك أطفال آخرون، وقد وجدوا أن هذا الاختلاف يمكن إرجاعه إلى عدد من العوامل منها: عمر الطفل عندما زرعت له القوقعة، ونمط التواصل، والخصائص الأسرية (شيتز، 2011/ 2015).

ثالثا: تنمية الحصيلة اللغوية من خلال استراتيجية الكلام الملقن (المرمز):

لا يُعد الكلام الملقن (المرمز) لغة إشارة ولكنه أسلوب للاتصال للغات المنطوقة، التي كان يتم التعبير عنها قديماً بصرياً وذلك على مستوى الرمز الصوتي (مثل نفس المستوى اللغوي الذي يتم نقله عن طريق الكلام إلى الأطفال الذين يسمعون)، حيث يستكمل المتحدث الكلام الذي تعبر عنه إشارات الشفاه بالأشكال والأوضاع اليدوية ويتكون شكل أو وضع اليد شكل اليد ووضعها حول الفم (علي، 2013).

كما أكد لاساسو وكرين وليبيرت (Lasasso, Crain & Leybaert, 2010) على أهمية الكلام الملقن لفتحه عالم اللغة المنطوقة للطفل الأصم بطريقة واضحة وبسيطة، فهو يسمح للغة المنطوقة التقليدية أن تتطور وتنمو بشكل طبيعي لدى الطفل الأصم، وأنه لا غنى عن تلك المعلومات البصرية التي تقدمها قراءة الشفاه، ويشير تكامل المعلومات الشفوية واليدوية إلى القاعدة الصوتية الفريدة التي تنص على صعوبة استفادة الطفل الأصم من مصدر واحد، ولذا تترجم الرسالة المنطوقة كلغة بصرية يعتمد عليها في تحدد الإشارات (مثل الجمع بين حركات الشفاه وأشكال وأوضاع اليد)، وذلك على مستوى المقطع والصوت، ويناظر كل مقطع (صوت) مجموعة واحد فقط من المعلومات الشفوية واليدوية، وهي سمة تجعل للكلام الملقن وظيفة في إدراك وتمييز الكلام.

رابعا: تنمية الحصيلة اللغوية من خلال استخدام لغة الإشارة:

تعد لغة الإشارة نظام لغوي يعتمد على استخدام رموز يدوية لتبادل الأفكار والتعبير عن المعلومات والأفكار ونقلها للآخرين، وتنقسم إلى قسمين الإشارات الوصفية وهي التي تصف الشكل والمدلول، الإشارات غير الوصفية هي التي لا ترتبط لا بالشكل ولا بالمدلول، كما تستخدم أبجدية الأصابع والتي يقصد بها استخدام اليد لتمثيل الحروف الهجائية لمساندة لغة الإشارة (التركي، 2006؛ علي، 2013).

وقد أظهرت العديد من الدراسات عن الأطفال الذين زرعوا القوقعة تحسنا في إدراك الكلام أو إنتاج اللغة ومع ذلك لا يزال هؤلاء الأطفال يبدون نتائج

متغيرة، والبعض الآخر لا يزال أقل من أقرانهم في العمر الزمني في مهارات القراءة والكتابة، ومهارات فهم القراءة، والتحصيل التعليمي، كما أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال الصم الذين يتعرضون للغة الإشارة منذ الولادة أو في وقت مبكر من العمر اكتسبوا هذه اللغة وفق تسلسل زمني يماثل اكتساب أقرانهم السامعين للغتهم المنطوقة (Rinaldi,et al., 2014). كما أن الأطفال الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة كلغة أم يمتلكون قدرات أعلى في القراءة والكتابة من الأطفال الصم الذين يتعلمونها متأخرا في الحياة (شيتز، 2011/ 2015)، فالتعرض للغة الأولى في وقت متأخر حتى عمر ست سنوات أو أكبر سيكون له تأثير سلبي على نمو الأطفال الصم وفهم القراءة لديهم (Rinaldi,et al.,2014).

خامسا: تنمية الحصيلة اللغوية من خلال استخدام فلسفة ثنائي اللغة:

يعد ثنائي اللغة ثنائي الثقافة من أحدث الاتجاهات في تربية وتعليم الصم حيث يقوم على اعتبار لغة الإشارة اللغة الأولى والطبيعية للأشخاص الصم، ومن خلالها يتم تدريس لغة المجتمع الذي يعيش فيه لغة ثانية، وضرورة ربط اللغة بالثقافة (الريس، 2006) وتعتمد الفلسفة الثقافية الثنائية للغة الثنائية على فرضية أن الأطفال من مجتمعات الصم يمكنهم أن يتعلموا بفاعلية أكثر من خلال قناتهم المرئية السليمة أكثر من قناتهم السمعية الضعيفة (Easterbrooks, Cannon & Fredick, 2010)، إن كلاً من لغة الإشارة واللغة المنطوقة تسهمان في الكفاءة اللغوية للطلاب الصم، وكل لغة تدعم نمو الأخرى، حيث تقدم لغة الإشارة أساسا قوياً يستطيع الأطفال من خلاله اكتساب اللغة المنطوقة؛ مما يساعد على سد الفجوة الأكاديمية للطلاب الصم (Mounty, Pucci, & Harmon, 2014).

دور القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الصم:

تعد القصة من الأنشطة التي تساعد على تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم لأن لها دورٌ هام في اكتساب الطفل للمفردات اللغوية السليمة، وتصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، كما تزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغوية يتكون لديه محصول لغوي ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل ثم يصبح قادراً على اكتساب المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة (الحميد، 2005).

يعاني الطلاب الصم تحدياً واضحاً في عملية التعليم نتيجة الإصابة بالإعاقة السمعية لديهم؛ مما يعني ضرورة التركيز على بديل آخر يعوضهم فقدان حاسة

السمع، ويتمثل هذا البديل في حاسة البصر، وتتنوع أشكال التعليم البصري ووسائله التي يمكن استخدامها مع الأطفال الصم مثل الصور والخرائط واللوحات والنماذج والمجسمات والعينات والأفلام التعليمية والمجلات والتليفزيون وشرائط الفيديو وغيرها (علي، 2013).

وتعمل القصة المصورة على تنمية حصيلة التلميذ اللغوية، وتساهم في نموه اللغوي، حيث تعد من أهم مصادر الحصول على المفردات وزيادتها لدى التلاميذ الصم، وذلك لما تحتويه من مفردات جديدة وعبارات جيدة، كما أنها تقوم أسلوبه وتصحح ما لديه من أخطاء لغوية حيث تعرض التلميذ للكلمة مباشرة من خلال رؤية الصورة التي تعبر عنها، وكلما أزداد تعلق التلاميذ الصم بالقصص المصورة وتمسكهم بها كلما أصبح لديهم رصيد لغوي أكبر، وذلك لأن القصة المصورة تعود التلميذ الأصم على القراءة وذلك من خلال الاعتماد على حاسة البصر وتحببهم فيها فيصبح التلميذ شغوفاً بالقراءة يقرأ كل ما يقع بين يديه قصص مصورة (Easterbrook, et al., 2010).

ويسهم استخدام القصص المصورة في تدريس اللغة لدى الأطفال الصم في زيادة نمو الفهم اللغوي، الحصيلة اللغوية كما أن الصور تعطي معاني الألفاظ والمفردات المستعملة للطفل (Trussell, et al., 2013).

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثتان على عدد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام القصة على النمو اللغوي لدى الصم وضعاف السمع حيث قيم كلٌ من ايستربوكس وآخرون (Easterbrooks et al., 2010) فعالية استخدام القراءات المتكررة الخاصة بالكتب على أقراص الفيديو الرقمية المقدمة بلغة الإشارة الأمريكية لزيادة إدراك المفردات لدى الطلاب الصم أو ضعاف السمع من متعلمي اللغة الإنجليزية، وتم استخدام كتب شرح الرياضيات من خلال لغة الإشارة الأمريكية، ولم تزد المفردات المستهدفة التي تم استخدام الإشارة فيها بشكل صحيح عند عرضها على المشاركين على قرص فيديو رقمي فقط، ولكنها زادت عندما تم إضافة عنصر التدريس القبلي قبل عرض الفيديو الرقمي، وبعد التعرّض الأول لعنصر التدريس القبلي زاد إدراك المفردات لدى المشاركين، بالرغم من مشاهدتهم أكثر من ثلاث مرات للنص نفسه في كل مرحلة تدخل، وقد كانت العينة أربعة مشاركين تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة واستخدم الباحثون منهج دراسة الحالة الواحدة، وأشارت نتائجها إلى أن القراءة المتكررة للقصص المصورة تعتبر عنصرا مهما لزيادة الحصيلة اللغوية.

كما تعرفت دراسة مولر وهيرتيج (Mueller &

(Hurting, 2010) على دور الراوي الطليق في لغة الإشارة على الحصيلة اللغوية الإشارية لدى الأطفال الصم وضعاف الصم، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأطفال الصم وضعاف السمع ومقدمي الرعاية الأولية الخاصة بهم، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (4) أطفال وأمهاتهم، وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة التجريبي القائم على تقنية القراءة المشتركة المحسنة تكنولوجياً، وكتب القصص الإلكترونية التي تشتمل على مواد داعمة للإشارة، وكتب القصص الإلكترونية التي لا تشتمل على مواد داعمة للإشارة والتي تم تقديمها للأطفال على خمسة مراحل، والأسئلة، والنصوص، ومفردات لغة الإشارة، وتدريب الآباء، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن تقنية القراءة المشتركة المحسنة تكنولوجياً والمشتملة على مواد داعمة للغة الإشارة أدت إلى قضاء وقت أطول في أنشطة القراءة المشتركة واكتساب مفردات جديدة في الإشارة.

فيما تعرف تروزيل وآخرون (Tressell, et al., 2013) على تأثير قصص الأطفال المصورة على المفردات اللغوية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وتكونت عينة الدراسة من ستة أطفال صم وضعاف سمع، تتراوح أعمارهم بين (6-7) سنوات وكشفت النتائج عن وجود علاقة وظيفية بين تفاعل قصص الأطفال المصورة والمفردات اللغوية.

وللكشف عن على أثر استخدام قصص باوربوينت للوسائط المتعددة على اكتساب المفردات أجرى دون وبيرلي (Donne & Briley, 2015) دراسة على سبعة تلاميذ من الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في فصلين دراسيين في مدرسة للصم في الولايات المتحدة، تتراوح أعمارهم (3-5) سنوات، واستخدما تصميم الحالة الواحدة، وتوصلت النتائج إلى تضاعف متوسط المفردات الصحيحة، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام قصص باوربويت للوسائط المتعددة أدى إلى زيادة المفردات لدى عينة الدراسة، كما تم احتفاظ التلاميذ الصم وضعاف السمع بهذه المفردات.

فيما تحقق بيل-ألفريز وتروزيل (Beal-Alvarez, Trussell, 2015) من فاعلية القصص المصورة في مساعدة الصم البالغين الذين يستخدمون لغة الإشارة الأمريكية على تصور الأفعال وبنائها وتنمية القدرة على السرد بالنظر إلى صور القصة الصامتة وقد تكونت عينة الدراسة من (12) شخصا من الصم البالغين الذين يستخدمون لغة الإشارة، واستخدم الباحث منهجا تجريبيا استخدم فيه القصص المصورة وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى نجاح المشاركين في استخدام الأفعال والتعبير عن حدث محدد مع المحافظة على الحروف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- اتفقت الدراسات السابقة على تأثير الإعاقة السمعية على النمو اللغوي لدى الصم وضعاف السمع (Schramm, Bohnert & Keilmann, 2010; Hassanzadeh, 2012).

2- كشفت العديد من الدراسات عن ضرورة التدخل لتحسين النمو اللغوي لدى الصم وضعاف السمع (يوسف، 2015؛ Schramm, Bohnert & Keilmann, 2010؛ Ruggirello, Mayer, 2010؛ Hassanzadeh, 2012).

3- اتفقت الدراسات على فاعلية البرامج التدريبية في تحسين اللغة لدى الصم (Barker, 2003؛ بدران، 2011؛ Giezen, Bake, & Escudero, 2014؛ صالح، 2016؛ الصالح،2017).

4- اتفقت الدراسات السابقة على فاعلية استخدام القصة في تحسين جوانب مختلفة لدى الأفراد ذوي الإعاقة (بدوي، 2011؛ حسن، 2016؛ الحديدي، 1438؛ وشاحي، 2017؛ Rivera, Hudson, Weiss & Zambone, 2017؛ Gul, 2015؛ Bozkurta, 2014 ,Vuranb).

5- تناولت أغلب الدراسات السابقة النمو اللغوي لدى الصم في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، بينما لم تتطرق إليها في المراحل اللاحقة سوى دراسة بيل الفريز وتروزيل (Beal-Alvarez, Trussell, 2015) .

6- ندرة الدراسات العربية التي تناولت تأثير استخدام القصة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الصم – حسب علم الباحثتين - في حين اتفقت معظم الدراسات الأجنبية على أثر استخدام القصص مع الصم في تحسين النمو اللغوي لديهم باختلاف مراحلهم العمرية كدراسة Easterbrooks, Cannon, & Fredick, 2010, Donne & Briley, 2015, Beal-Alvarez, Trussell, 2015).

7- أسهمت الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وتحديد المفاهيم الأساسية، وتكوين تصور عام للإطار النظري للدراسة، وستستفيد الباحثتان من هذه الدراسات في تطوير أدوات الدراسة، واختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة.

8- أسهم استعراض الدراسة السابقة في إيجاد الفجوة البحثية حيث لوحظ عدم وجود دراسات عربية تناولت استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الصم، حسب علم الباحثتين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي (quasi-experimental designs)، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (القصص المصورة) على المتغير التابع (الحصيلة اللغوية) لدى التلميذات الصم في الصف الثاني

الابتدائي، ويشمل طريقة المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي بالإضافة إلى القياس التتبعي للمجموعة.

وتعتبر التصاميم شبه التجريبية هي جزئيا تجريبية حقيقية يتم فيها ضبط بعض المتغيرات التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها، وعادة ما يلجأ إليها الباحث في حال تعذر أو وجود صعوبة في توفير ضبط تجريبي تام (الكيلاني، والشريفين، 2014).

مجتمع الدراسة وعينتها:

جميع أفراد المجتمع وهن جميع التلميذات الصم في الصف الثاني الابتدائي في الطائف، وعددهن ست طالبات في مدرسة القيم الأعلى بالطائف، بمتوسط عمري(8-9) سنوات، وذلك نظراً لمحدودية عدد التلميذات الصم في مدينة الطائف.

أدوات الدراسة:

شملت أدوات الدراسة مقياس الحصيلة اللغوية، وبرنامجا تجريبيا.

مقياس الحصيلة اللغوية (من إعداد الباحثتين):

الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات): كانت النتيجة بالنسبة لكلٍ من الصدق والثبات كالتالي:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

عرضت الباحثتان الصورة الأولية من المقياس على الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك لاستطلاع آرائهم بشأن صدق المقياس، ومدى ملائمة فقراته للأبعاد المحددة، وقد اعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق بين المحكمين (85٪) لقبول الفقرة، وأصبح المقياس بصورته النهائية بعد تعديل المحكمين يتكون من (70) فقرة موزعة على (6) أبعاد، موزعة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: التعرف على المفردة اللغوية وربطها بالصورة المناسبة لها وعددها (31) فقرة.

البعد الثاني: التمييز بين الاسم والفعل وعددها (10) فقرات.

البعد الثالث: التمييز بين المذكر والمؤنث وعددها (9) فقرات.

البعد الرابع: القدرة على إفراد الكلمة أو تثنيتها أو جمعها وعددها (6) فقرات.

البعد الخامس: التعرف على معنى الكلمة المعطاة، وعددها (6) فقرات.

البعد السادس: التعرف على الكلمة المضادة للكلمة المعطاة وعددها (8) فقرات.

الصدق التلازمي للاختبار:

للتحقق من صدق مقياس الحصيلة اللغوية تم اختيار مقياس النمو اللغوي للمعاقين سمعيا من إعداد الدوسري (1427)، حيث استخدم الباحث مقياسه في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق مناهج التعليم العام في تنمية اللغة للتلاميذ الصم وضعاف

السمع، وقد تكون من الأبعاد التالية: تسمية الأشياء، اللغة الاستقبالية، فهم قواعد اللغة، التعرف على المتشابهات، المتضادات، الربط والتحليل للصور.

طبقت الباحثتان المقياسين على عينة استطلاعية من التلميذات الصم في منطقة مكة المكرمة(جدة- مكة- الطائف)، تكونت من (50) تلميذة من الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهن (8-10) سنوات، حيث تتشابه مع عينة الدراسة في العمر الزمني، وبعد التطبيق تم حساب الصدق التلازمي بين كلٍ من المقياسين، وذلك عن طريق معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين، وكانت قيمة معامل الارتباط 0.732، عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبقت الباحثتان المقياس ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذة، وقامت بحساب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد (ربط الصورة بالكلمة) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.602**	12	0.624**	23	0.638**
2	0.618**	13	0.466**	24	0.569**
3	0.626**	14	0.514**	25	0.649**
4	0.667**	15	0.444**	26	0.562**
5	0.523**	16	0.640**	27	0.583**
6	0.625**	17	0.574**	28	0.616**
7	0.663**	18	0.631**	29	0.639**
8	0.637**	19	0.611**	30	0.482**
9	0.648**	20	0.544**	31	0.445**
10	0.683**	21	0.615**	-	-
11	0.635**	22	0.660**	-	-

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع عبارات بُعد (ربط الصورة بالكلمة) دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية ما بين (0.444، 0.683).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد(تمييز الفعل من الاسم) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
32	0.494**	37	0.595**
33	0.639**	38	0.648**
34	0.649**	39	0.474**
35	0.613**	40	0.599**
36	0.575**	41	0.724**

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع عبارات بُعد «تمييز الفعل من الاسم» دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبُعد ما بين (0.474، 0.724).

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد(تمييز المذكر من المؤنث) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
42	0.756**	47	0.563**
43	0.700**	48	0.658**
44	0.690**	49	0.675**
45	0.618**	50	0.699**
46	0.752**	-	-

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع عبارات بُعد «تمييز المذكر من المؤنث» دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبُعد ما بين (0.563، 0.752).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد (الافراد والجمع والتثنية) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
51	0.591**	54	0.581**
52	0.647**	55	0.649**
53	0.697**	56	0.647**

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع عبارات بُعد «الإفراد والجمع والتشبيه» دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للبُعد ما بين (0.581، 0.697).

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد (الترادف) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
57	0.736**	60	0.590**
58	0.598**	61	0.642**
59	0.542**	62	0.566**

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من خلال الجداول رقم (5) أن جميع عبارات بُعد «المرادف» دالة عند مستوى (0.01)، حيث

تراوحت معاملات الارتباط للبُعد ما بين (0.542، 0.642).

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد(التضاد) بالدرجة الكلية للبُعد.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
63	0.671**	67	0.602**
64	0.592**	68	0.667**
65	0.647**	69	0.584**
66	0.607**	70	0.548**

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع عبارات بُعد «التضاد» دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبُعد ما بين (0.548، 0.671).

جدول (7): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط
ربط الصورة بالكلمة	0.822**
تمييز الفعل من الاسم	0.773**
تمييز المذكر من المؤنث	0.752**
الإفراد والجمع والتثنية	0.799**
الترادف	0.786**
التضاد	0.843**

** دال عند مستوى (**0.01**)

يبين الجدول (7) أن جميع أبعاد المقياس دالة عند مستوى(0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (0.752، 0.843)، وعليه يمكن الثقة بأن المقياس يتمتع بمعاملات مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات مقياس الحصيلة اللغوية استخدمت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية، والجدول رقم (8) يوضح نتيجة الثبات باستخدام التجزئة النصفية.

جدول (8): التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس.

م	المحور	معامل الثبات
1	ربط الصورة بالكلمة	0.802
2	تمييز الفعل من الاسم	0.771
3	تمييز المذكر من المؤنث	0.812
4	الإفراد والجمع والتثنية	0.799
5	الترادف	0.830
6	التضاد	0.783
	الثبات الكلي	**0.856**

يوضح الجدول رقم (8) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.856) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.771، 0.830)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

كما قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات مقياس الحصيلة اللغوية عن طريق إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ومقدارها (50) تلميذة من الصم

وضعاف السمع، بفارق زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول رقم (9)، وذلك على النحو التالي:

جدول (9): معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس الحصيلة اللغوية.

م	المحور	معامل الارتباط
1	ربط الصورة بالكلمة	0.751**
2	تمييز الفعل من الاسم	0.812**
3	تمييز المذكر من المؤنث	0.719**
4	الأفراد والجمع والتشبيه	0.708**
5	الترادف	0.736**
6	التضاد	0.814**
	الثبات الكلي	0.886**

يوضح الجدول رقم (9) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتطبيق الأول والثاني (0.886) وهي درجة ارتباط عالية، كما تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.708، 0.814)، وهي معاملات ارتباط جيدة. وبهذا يتضح أن مقياس الحصيلة اللغوية يتمتع بدرجات ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيقه على الدراسة الحالية.

ثانياً: البرنامج التجريبي القائم على استخدام القصص المصورة (من اعداد الباحثتان):

قامت الباحثتان بإعداد البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات التربوية واستنادا على بعض الدراسات والبحوث السابقة، منها دراسة ايستربوكس وآخرين (Easterbrooks, et al., 2010)، تروزيل وآخرين (Trussell. et al., 2013)، دراسة دون وبيرلي (Donne et al., 2015).

وتم بناء البرنامج التجريبي كما يلي:

1- تحديد الهدف العام للبرنامج: حيث يهدف البرنامج إلى تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية باستخدام القصص المصورة، ويتوقع من التلميذات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أن يكن قادرات على تحقيق الأهداف السلوكية التالية:

أ- التعرف على المفردة اللغوية وربطها بالصورة المناسبة لها.

ب- التمييز بين الاسم والفعل.

ج- التمييز بين المذكر والمؤنث.

د- القدرة على أفراد الكلمة أو تثنيتها أو جمعها.

هـ- التعرف على معنى الكلمة المعطاة.

و- التعرف على الكلمة المضادة للكلمة المعطاة.

2- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج: وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، وتحديدا طالبات الصف الثاني الابتدائي.

3- اختيار القصص المصورة وقد راعت الباحثتان

في اختيارها لهذه القصص أن تكون لغتها سهلة، ومفرداتها بسيطة وواضحة بعيدة عن الغموض، وكذلك أن تكون القصة قصيرة مدعمة بالصور التي تفسر هذه القصة بشكل مشوق.

4- تصميم جلسات البرنامج التجريبي، وقد تكون البرنامج من (27) جلسة، تم تنفيذها خلال شهرين، بواقع (4) جلسات أسبوعياً وتراوحت مدة الجلسة (45) دقيقة.

5- التحقق من صدق البرنامج التجريبي: بعرضه على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مناسبة محتوى البرنامج، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير البرنامج التدريبي، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تم تعديل ما اتفق عليه غالبية المحكمين، من تعديل بعض الأنشطة وحذف بعضها.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة الفروض، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، وفيما يلي عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، التجزئة النصفية (Spilt Half)، وإعادة الاختبار لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

2- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للمجموعات المرتبطة للتعرف على الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي للطلاب على مقياس الحصيلة اللغوية.

3- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) للتعرف على حجم أثر استخدام القصة المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطالبات الصم في الصف الثاني الابتدائي.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتلميذات الصم على مقياس الحصيلة اللغوية، لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المترابطة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات التلميذات الصم في القياسين القبلي والقياس البعدي على مقياس الحصيلة اللغوية.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ربط الصورة بالكلمة	القبلي	6	13.50	2.95
	البعدي	6	25.67	1.86
تمييز الفعل من الاسم	القبلي	6	5.50	1.52
	البعدي	6	8.17	1.47
تمييز المذكر والمؤنث	القبلي	6	3.83	2.23
	البعدي	6	8.00	1.26
الإفراد والجمع والتثنية	القبلي	6	1.83	1.72
	البعدي	6	4.17	0.75
الترادف	القبلي	6	2.50	1.76
	البعدي	6	5.00	1.10
التضاد	القبلي	6	4.17	1.94
	البعدي	6	6.67	1.37
الدرجة الكلية للحصيلة اللغوية	القبلي	6	31.33	5.09
	البعدي	6	57.67	3.67

يتضح من الجدول (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط رتب التلميذات بالتطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بقدرة التلميذات الصم على ربط الصورة بالكلمة، تمييز الفعل من الاسم، تمييز المذكر والمؤنث، الإفراد والجمع والتثنية، الترادف، التضاد وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط درجات على التوالي (25.67،8.17،8.00، 4.17، 5.00، 6.67، مقابل (13.50، 3.83،5.50، 1.83، 2.50، 4.17) للتلميذات بالاختبار القبلي.

كما أظهرت النتائج بالجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب الطالبات بالتطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار الحصيلة اللغوية، وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط درجات (57.67) مقابل (31.33) للطالبات بالاختبار القبلي.

جدول (11): نتائج اختبار ويلكوكسون (*Wilcoxon*) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين رتب درجات الطلاب على مقياس الحصيلة اللغوية بالتطبيقين القبلي والبعدي.

الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
ربط الصورة بالكلمة	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.226	0.026	1	كبير
	الرتبة الموجبة	6	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالي	6						
تمييز الفعل من الاسم	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.023	0.043	0.42	ضعيف
	الرتبة الموجبة	5	3.0	15				
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالي	6						
تمييز المذكر والمؤنث	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.207	0.027	1	كبير
	الرتبة الموجبة	6	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالي	6						
الإفراد والجمع والتثنية	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.032	0.042	0.42	ضعيف
	الرتبة الموجبة	5	3.0	15				
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالي	6						
الترادف	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.309	0.031	1	كبير
	الرتبة الموجبة	6	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالي	6						
التضاد	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.314	0.021	1	كبير
	الرتبة الموجبة	6	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالي	6						
الدرجة الكلية للحصيلة اللغوية	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.207	0.024	1	كبير
	الرتبة الموجبة	6	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالي	6						

بينت النتائج بالجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بربط الصورة بالكلمة، تمييز المذكر من المؤنث، الترادف، التضاد بلغت (1.0).

كما اتضح أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بتمييز الفعل من الاسم، الإفراد والتثنية والجمع بلغت (0.42).

وقد ذكر جابر وآخرون (2009) أن حجم الأثر المحسوب يُعد صغيرًا إذا كان يساوي (0.4)، ومتوسطًا إذا كان (0.7)، وكبيرًا إذا كان أكبر أو يساوي (0.9).

فبناء على ما تقدم فإن حجم الأثر كان كبيرا في الأبعاد التالية: ربط الصورة بالكلمة، تمييز المذكر من المؤنث، الترادف، التضاد، بينما كان ضعيفا في بعدي: تمييز الفعل من الاسم، الإفراد والتثنية والجمع.

كما اتضح من النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات التلميذات بالتطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية على ابعاد مقياس الحصيلة اللغوية، وذلك لصالح التطبيق البعدي، أي أن هناك أثراً إيجابيا لاستخدام القصة المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطالبات الصم في المرحلة الابتدائية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ايستربوكز وآخرين (Easterbrooks, et al., 2010) التي توصلت إلى أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية لاستخدام القصة المصورة على النمو اللغوي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جيسيكا وآخرين (Trussell. et al., 2013) التي توصلت إلى تأثير قصص الأطفال المصورة على المفردات اللغوية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دون وبيرلي (Donne & Briley, 2015) التي توصلت إلى أن استخدام قصص الوسائط المتعددة أدى إلى زيادة المفردات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في فصلين دراسيين في مدرسة للصم في الولايات المتحدة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بيل وتروزيل (Beal-Alvarez, Trussell, 2015) والتي توصلت إلى فاعلية القصص المصورة في مساعدة الصم البالغين الذين يستخدمون لغة الإشارة الأمريكية على تصور الأفعال وبنائها وتنمية القدرة على السرد بالنظر إلى صور القصة الصامتة.

وترجع الباحثتان تأثير القصة على نمو الحصيلة اللغوية للتلميذات لما تتمتع به القصة من خصائص فهي تصوير مرئي جميل يشجع التلاميذ على الاندماج والتفاعل معها، وتقدم المادة بشكل مشوق وممتع

وجذاب، فهي تخاطب القناة البصرية والتي تعد القناة الرئيسة في استقبال المعلومات، فقد ذكر القريطي (2014) على اعتماد الانتباه لدى الصم على الإدراك البصري للأشياء، وأن ضعف الانتباه لديهم يعود إلى عدم استخدام المثيرات البصرية المناسبة في تركيز الانتباه.

إضافة إلى ذلك تعد القصص المصورة استراتيجية فعالة ينبغي استخدامها في إثراء الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم وذلك لما تحتوي عليه من مفردات جديدة ومفاهيم متنوعة، وقد أشارت ايستربروكس وآخرين (Easterbrooks, et al., 2010) إلى أن القصص المصورة تعد من أهم مصادر الحصول على المفردات وزيادتها لدى التلاميذ الصم، فالكلمة تعرض على التلميذ بصورة مباشرة مرفقة بالصورة المعبرة عنها، كما أنها تشجع التلاميذ الصم على القراءة وتزيد من تعلقهم بها، اضافة إلى ذلك ترجع الباحثتان الأثر الإيجابي للبرنامج التجريبي إلى أن التعرض والاستخدام المتكرر للمفردات المستهدفة في القصة ساهم في نمو المفردات اللغوية لدى التلميذات الصم حيث كانت تعرض القصة المصورة على التلميذات لمدة أربعة أيام في الأسبوع، وهذا ما أشار إليه تروزيل وآخرون (Trussell. et al. 2013) في أن الاستخدام المتكرر للكلمات غير المألوفة للأطفال الصم أثناء عرض القصة عليهم زاد من إدراكهم لها، كما كان لأوراق العمل والواجبات المنزلية واحتفاظهن بها داخل ملف انجاز ساهم في زيادة تعرضهن للمفردات المستهدفة خارج البيئة الصفية

أما فيما يتعلق بتمييز الفعل من الاسم، فقد كشفت النتائج عن أن هناك تحسنا إيجابيا في هذا البعد، إلا أنه لم يصل للمستوى المطلوب، وترجع الباحثتان ذلك إلى ما أشارت إليه عويقب (2016) أن التلاميذ الصم في الصفوف الدنيا يخفقون في التمييز ما بين الاسم والفعل، وما بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، كما كان لديهم صعوبة في التفريق بين الفعل والفاعل والمفعول به.

كما أشارت النتائج إلى التحسن الإيجابي في بعد الإفراد والتثنية والجمع إلا أنه لم يصل للمستوى المطلوب كذلك، وترجع الباحثتان ذلك إلى ما ذكره ماهشي وآخرون (2006/ 2015) نقلاً عن سبينسر وبيركر وتوملين (2003) في دراستهم التي توصلت إلى أن هناك اختلافا كبيراً في القدرة على استخدام التراكيب النحوية بين الصم والسامعين، كالعطف وأشكال الأفعال الصحيحة وصياغة الجمل بشكل صحيح سواء كانت منطوقة أم مكتوبة، فالأطفال الصم غالبا ما يسقطون كلمات وظيفية، مثل: حروف الجر وأدوات التعريف والتنكير والمورفيمات التي تشير إلى الجمع والزمن وغيرها من الكلمات الأكثر تجريدا، كما أنه قد يتوقف تركيب الجملة لديهم عند فعل- فاعل- مفعول به، ولا يتطور كثيرا بمرور الوقت كما هو الحال لدى

الأطفال السامعين. إضافة إلى كون بعد الإفراد والتثنية والجمع يتطلب من التلميذة أن تجيب بشكل كتابي، وقد ذكر الزريقات (2009) أن مشكلات إتقان الكتابة التي تواجه الصم أكثر من تلك التي يواجهونها في تطوير مهارات القراءة. فقد يكون الوقت المحدد للباحثتين غير كافٍ لتطوير هذه المهارات. وقد أشارت دراسة (Hermans, et al., 2007) إلى أن العديد من الكلمات المكتوبة التي يكتسبها الأطفال الصم لا تصل إلى المرحلة النهائية من التطور المعجمي، كما أشار أبو شعيرة (2012) إلى أن الصم يرتكبون أخطاء نحوية في الكتابة منها الأخطاء في ضمائر المفرد والمثنى والجمع.

نتائج الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية، لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المترابطة للقياسين البعدي والتتبعي، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية.

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ربط الصورة بالكلمة	البعدي	6	25.67	1.86
	التتبعي	6	25.00	1.55
تمييز الفعل من الاسم	البعدي	6	8.17	1.47
	التتبعي	6	7.67	1.03
تمييز المذكر والمؤنث	البعدي	6	8.00	1.26
	التتبعي	6	7.83	1.17
الإفراد والجمع والتثنية	البعدي	6	4.17	0.75
	التتبعي	6	4.00	0.89
الترادف	البعدي	6	5.00	1.10
	التتبعي	6	4.67	1.03
التضاد	البعدي	6	6.67	1.37
	التتبعي	6	6.33	0.82
الدرجة الكلية للحصيلة اللغوية	البعدي	6	57.67	3.67
	التتبعي	6	55.50	2.07

جدول (13): نتائج اختبار ويلكوكسون (*Wilcoxon*) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلميذات على مقياس الحصيلة اللغوية بالتطبيقين البعدي والتتبعي.

الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ربط الصورة بالكلمة	الرتب السالبة	2	2.50	5.0	1.069	0.285
	الرتبة الموجبة	1	1.0	1.0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	6				
تمييز الفعل من الاسم	الرتب السالبة	3	2	6.0	1.633	0.102
	الرتبة الموجبة	0	0.0	0.0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	6				
تمييز المذكر والمؤنث	الرتب السالبة	1	1.0	1.0	1.0	0.317
	الرتبة الموجبة	0	0.0	0.0		
	الرتب المتعادلة	5				
	الإجمالي	6				
الإفراد والجمع والتثنية	الرتب السالبة	1	1.0	1.0	1.0	0.317
	الرتبة الموجبة	0	0.0	0.0		
	الرتب المتعادلة	5				
	الإجمالي	6				
الترادف	الرتب السالبة	2	1.50	3.0	1.414	0.157
	الرتبة الموجبة	0	0.0	0.0		
	الرتب المتعادلة	4				
	الإجمالي	6				
التضاد	الرتب السالبة	2	2.0	4.0	0.577	0.564
	الرتبة الموجبة	1	2.0	2.0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	6				
الدرجة الكلية للحصيلة اللغوية	الرتب السالبة	3	2	6.0	1.032	0.102
	الرتبة الموجبة	0	0.0	0.0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	6				

يتضح من الجدول رقم (12) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب التلميذات الصم بالدرجة الكلية لاختبار الحصيلة اللغوية وأبعاده الفرعية المتمثلة في (ربط الصورة بالكلمة، تمييز الفعل من الاسم، تمييز المذكر والمؤنث، الإفراد والجمع والتثنية، الترادف، التضاد) بالتطبيقين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لأبعاد الاختبار على التوالي (0.285، 0.102، 0.217، 0.317، 0.157، 0.564) وللدرجة الكلية للاختبار (0.102)، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستويات التلميذات اللغوية بالاختبارين البعدي والتتبعي، وهذا يدل على أن هناك تأثيراً لاستخدام القصة المصورة في احتفاظ التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية بحصيلتهن اللغوية التي اكتسبنها خلال البرنامج التجريبي.

كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلميذات الصم في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الحصيلة اللغوية، وذلك يدل على احتفاظ التلميذات الصم بأثر البرنامج التجريبي القائم على استخدام القصص المصورة وبقاء أثر التعلم؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في زيادة وتنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية، وقد اتضح للباحثتين أن استخدام التلميذات للقصص المصورة وتفاعلهن معها وفهمهن لها أسهم في زيادة حصيلتهن اللغوية واحتفاظهن بالمفردات اللاتي درسنها من خلال البرنامج؛ وترجع الباحثتين هذه النتيجة إلى أن البرنامج اعتمد على القصص والصور أي أنه خاطب القناة البصرية للتلميذات الصم، وقد ذكر علي (2013) أن استخدام اللغة البصرية المتمثلة في الصور والرسوم مع إرفاقها بجمل قصيرة يسهل تذكر المعلومات وبقائها لفترة أطول لدى الصم، كما ذكرت ايستربروكس (Easterbrooks et al., 2010) أن استخدام الاستراتيجيات المرئية في الفصل والاستراتيجيات البصرية تساعد المتعلمين الصم على الاحتفاظ والتذكر.

إضافة إلى كون القصص المصورة المختارة كانت تعرض الصورة يرافقها نص مكتوب بسيط وقد ذكر دواير وماك مور (2007/ 2015) أن الإسراف في كم النصوص التي ترافق الصور يسبب إجهاداً للعين، إضافة إلى أن المعلومات التي تقدم بهذا الشكل تكون أكثر عرضة للنسيان، كما ذكر أن المتعلمين الذين يعتمدون في قراءتهم على النص دون استخدام مثيرات بصرية يجدون صعوبات في الفهم والتذكر أكثر من الذين يقرأون نصوصاً تصاحبها مثيرات بصرية كالصور التي يكون لها أثر كبير في ربط المفردات وسهولة تذكرها، كما أن التلاميذ الصم يحققون نتائج أفضل في تذكر الكلمات التي تم عرضها عليهم بلغة الإشارة، أكثر من عرضها بدون استخدام للغة الإشارة (علي، 2013).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدم الباحثتان بعض التوصيات والتي تأمل أن تُساهم في تعزيز عملية استخدام القصة المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطالبات الصم في المرحلة الابتدائية:

1- اعتماد القصة المصورة كوسيلة لتنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم في المرحلة الابتدائية، حيث بينت النتائج أثرها على مستوى الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم.

2- عقد ورش عمل لتدريب معلمي اللغة العربية للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية على إجراءات استخدام القصص المصورة في تدريس القواعد اللغوية.

3- الدعم المادي والمعنوي للمعلمين الذين ممن يستخدمون القصة المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شعيرة، محمد.(2012). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة: (دراسة تشخيصية). *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*.2(27). 11-30.

أبو معال، عبدالفتاح (2008). *أدب الأطفال وثقافة الطفل*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

أحميدة، فتحي (2013). *تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

استيتية، سمير (2010). *علم اللغة التعلمي*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

إسماعيل، محمود (2008). *المرجع في أدب الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أل ناجي، سعد (2010). *طرق تدريس القراءة الشائعة لدى متعلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينه الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البشير، أحمد؛ وبرهومة، عيسى (2006). الحصيلة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة في الأردن دراسة لسانية تربوية. *مجلة الطفولة العربية*، 8(29)، 8-25.

التركي، يوسف (2006). *التعلم الثنائي للتلاميذ الصم (ثنائي اللغة وثنائي الثقافة)*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

جابر، عبد الحميد؛ وكاظم، أحمد (2009). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جوده، جيهان (2011). *الأسرة واستعداد الطفل للقراءة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الحميد، هبة (2005). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع(77).

الحنثي، عبدالمنعم(1991).موسوعة التحليل النفسي. القاهرة: دار مدبولي.

حنفي، علي (2012). *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. (ط2)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان(2016). *التعليم البيئي في رياض الأطفال*. عمان:

دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن (2017). *فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي- متوسط- ثانوي*. (ط5)، الرياض: مكتبة الرشد.

دواير، فرانسيس؛ ومايك مور، ديفيد (2007/ 2015). *الثقافة البصرية والتعلم البصري*. (ترجمة نبيل عزمي)، القاهرة: مكتبة بيروت.

الدوسري، ممدوح (1427). *أثر تطبيق مناهج التعليم العام في تنمية اللغة للتلاميذ المعاقين سمعيا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.

الريس، طارق (2006). *ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات*. بحث نظري مقدم للمؤتمر العربي التاسع: رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي (الحاضر والمستقبل)، القاهرة، مصر.

الزريقات، إبراهيم (2009). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزواوي، خالد محمد (2005). *إكساب وتنمية اللغة*. الإسكندرية: مكتبة حورس.

زين العابدين، خديجة (2010). *مشكلات مناهج القراءة والكتابة للصفوف الثلاثة الأولى في معاهد الأمل للطلاب والطالبات الصم بمدينة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السالم، ماجد (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(4)، 114-134.

سرور، خالد (2009). التصميم الفني لقصص الأطفال المصورة. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون*، 1(28)، 213-228.

سليمان، فارعة؛ والسبيعي، ناصر؛ وزيدان، أشرف؛ وعوني، عبير (2015). أثر تصميمين مختلفين للإبحار في القصة الإلكترونية على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *تكنولوجيا التربية*، 333- 357.

شيتز، نانسي (2015). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات*. (ترجمة طارق الريس). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

صديق، لينا (2010). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات ضعيفات السمع لتدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة. *مجلة كلية التربية*، عين شمس، 4(34)، 437-481.

الصفدي، عصام (2012). *الإعاقة السمعية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالباري، ماهر (2011). *تعليم المفردات اللغوية*. عمان: دار المسيرة.

عبد الهادي، حسن (2016). *أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

علي، ميرفت (2013). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العواد، هديل (2011). *فعالية تطبيق استراتيجية (نظرة عامة تمهيدية – عرض- مراجعة) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بمعهد الأمل في غرب الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض.

عويقب، فتيحة. (2016). المستوى التركيبي عند ذوي الإعاقة السمعية: دراسة ميدانية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية*.3(17-18). 235- 245.

عيسى، أحمد (2017) فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في جدة. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، 2(172)، 12-57.

الفريح، عصام (2014). *برنامج مقترح لتنمية اللغة عند الصم في مرحلة ما قبل المدرسة*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع للإعاقة والتأهيل. الرياض، المملكة العربية السعودية.

فياض، حنان (2004). *تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

القريطي، عبدالمطلب (2014). *ذوو الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم وتأهيلهم*. القاهرة: عالم الكتب.

الكيلاني، عبد الله؛ والشريفين، نضال (2014). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. (ط4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ماهشي، جيمس؛ وموسيلي، ماري؛ وسكوت، سوزان؛ ولي، جيمس (2014). *تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام*. (ترجمة علي الزهراني)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوجيز*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، الهيئة العامة لشؤون المطابع.

المحزمة، محمد (2018). مشكلات تدريس منهج لغتي للتلاميذ الصم في معاهد وبرامج الدمج من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 7(26)، 60-92.

مطر، عبدالفتاح؛ ومسافر، علي (2010). *نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال*. الرياض: دار النشر.

المنيعي، عثمان؛ والريس، طارق (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(3). 83-112.

نيروخ، سميرة (2006). *الأدب المصور ونفاذه إلى عقل وقلب الطفل*. شبكة حروف.

يوسف، عطية (2018). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم. *مجلة القراءة والمعرفة*، 1(199)، 217- 278.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Beal-Alvarez, J. S. and J. W. Trussell. (2015). "Depicting Verbs and Constructed Action: Necessary Narrative Components in Deaf Adults' Storybook Renditions." *Sign Language Studies. 16(1)*. 5-29.

Donne. F. & Briley. M. (2015). Multimedia storybooks: supporting vocabulary for students who are deaf – hard of hearing, *international journal of special educatiln.30(2)*. 94-106.

Easterbrook, S. R. &Cannon, J. E. & Fredick, L. D. (2010). Vocabulary instruction throug books read in American Sign Language for English – language learning with hearing loss, *communication Disorder Quarterly 31(2)*. 98-112

Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *48*(4), 411-428.

Hassanzadeh. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study. *The Journal of Laryngology and Otology*; Devon.126(10): 989-94

Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L.

(2008). Modeling reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13, 155–174.

Lasasso, C., Crain, K., & Leybaert, J. (2010). *Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children*. San Diego, CA: Plural.

Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,* 155, 38–67.

Moores, D. (2008). *Educating the Deaf: Psychology, Principles, & Practices*. Boston: Houghton Mifflin company.

Mounty J.,. Pucci C. Harmon K.(2014), How Deaf American Sign Language/English Bilingual Children Become Proficient Readers: An Emic Perspective, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), P 333–346, https://doi.org/10.1093/deafed/ent050

Mueller, V., & Hurtig, R. (2010). Technology-enhanced shared reading with deaf and hard-of-hearing children: The role of a fluent signing narrator. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *15*(1), 72-101.

Rinaldi, P., Caselli, M. C., Onofrio, D., & Volterra, V. (2014). *Language acquisition by bilingual deaf preschoolers: Theoretical, methodological issues and empirical data*. In M. Marschark, G. Tang, &H. Knoors (Eds.), Bilingualism and bilingual deaf education (pp. 54-73). New York, NY: Oxford University Press

Trussell, J. & Easterbrooks,S.(2014). The Effect of Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 319–3

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 85 - 114، الرياض (2020م/ 1442هـ)

درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي

أ. حنان علي القرني[1]، و أ. غزيل سيف القحطاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وبيان إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد قامت الباحثتان بتطوير استبانة وتوزيعها على المشاركين في الدراسة، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين في مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (177) مرشداً ومرشدة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي جاءت ضمن الدرجة العالية. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تُعزى للجنس، أو المؤهّل العلمي، أو سنوات الخبرة كمرشد طلابي. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الباحثتان بعدد من التوصيات لتعزيز مشروع المدارس المعززة للسلوك.

الكلمات المفتاحية: دعم السلوك الإيجابي، المرشد الطلابي، الاضطرابات السلوكية، التربية الخاصة.

Awareness level of The Student Advisors to The Procedural Guide of The School-Wide Positive Behavior Support Project

Hanan Ali Al Qarni[1], and Guzail Saif Al Qahtani[2]

Abstract: This study aimed to identify the awareness degree of student advisor to the procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project), It also aimed to indicate whether there were significant differences in the level of awareness for the student advisor to the procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project) due to the gender, scientific qualification, and the experience. Descriptive method was used in this study. In addition, To achieve the aims of this study, the researchers developed a questionnaire and distributed it to the participants of the study. The sample of the study consisted of all the student advisors in the North Riyadh office of the Learning Department in Riyadh region in the Kingdom of Saudi Arabia(177) Student Advisors. The results showed that the level of awareness of the student guides about procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project) located in a higher level of awareness. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of awareness due to the gender, academic qualification and experience. In the light of this results, researchers recommended a number of recommendations which may support the project of (SWPBS).

Keywords: Positive Behavior Support, student advisor, Behavioral Disorders, Special Education.

---

(1) محاضر بجامعة الملك خالد، باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: hnalqrni@hotmail.com

(2) محاضر بجامعة الطائف، باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: gsq5@hotmail.com

(1) Lecturer at King Khalid University, PhD researcher at King Saud University.
E-mail: hnalqrni@hotmail.com

(2) Lecturer at Taif University, PhD researcher at King Saud University.
E-mail: gsq5@hotmail.com

المقدمة:

تعتبر المدرسة مؤثراً رئيساً في حياة الطالب طوال سنوات دراسته إذ تُشارك المدرسة في صقل وتشكيل شخصية الطالب بجوانبها النفسية، والعقلية، والسلوكيّة، والأخلاقية، والمعرفية؛ لذا كان من الضروري أن تُولي المؤسسات التربويّة، والتعليمية العناية ببرامج المدارس واستراتيجياتها؛ لتقوم بدور فعّال في بناء شخصيّة الطالب بناءً سليماً. وبما أنّ الطالب حاضر الوطن ومستقبله كان من الضروري العناية به في مجالات شخصيّته المختلفة، وضمان نمائها بشكل متوازن، إضافة إلى ضمان تنمية شخصيّته بشكل طموح وواع ليُدرك حجم مسؤوليته كمواطن.

ومما لا شك فيه أنه تقع على عاتق المؤسسات التعليمية مسؤولية تكوين جو تعليمي تسوده الأخلاق الفاضلة، والقيم الإيجابية التي تؤثر على سلوكيات الطلاب، وذلك من خلال فهم خصائصهم السلوكية، وتوجيهها بما يتوافق مع سياسة النظم التعليمية من خلال المناشط التربوية المدرسية المختلفة، ويعتبر المرشد الطلابي في المدرسة هو الموجه والمساعد في التعامل مع سلوكيات الطلاب المختلفة، ومعالجتها خلال ممارسته العملية التربوية عن طريق التوجيه والإرشاد (العتيبي والشريف، 2010)

وفي نفس هذا السياق فقد أشار الحربي والعجلان (2015)، إلى أن المرشد الطلابي يعتبر أحد أهم الركائز الأساسية لتقديم كافة الخدمات الإرشادية التي تخطط لها الإدارة المسؤولة بوزارة التعليم، ويمارس عمله تحت إشرافها وتوجيهها، ولا سيّما فيما يخص السلوكيات الصادرة عن الطلاب في المدارس خاصة في ظل التغيرات الأسرية والاجتماعية الحديثة.

عطفاً على ما سبق يمكن تصوّر أنّ العملية الإرشادية تتضمن تفاعلاً بين المرشد الطلابي والطالب بهدف تغيير أو تعديل سلوك الطالب من خلال طرق مختلفة لذلك لا بد أن يقوم المرشد الطلابي داخل المدرسة بأدوار إرشادية مهمة على المستوى الوقائي والبنائي والعلاجي، فمن خلال الإرشاد يمكن تلافي العديد من المشكلات المحتملة، كما يمكن بناء وتنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلاب، إضافة إلى علاج المشكلات والأزمات (الصمادي، 2017).

وقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعوديّة ممثّلة في الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد على تأمين بيئة تربوية عصرية معزّزة للسلوك الايجابي، وذلك من خلال العمل في المدرسة وجعلها حاضنةً للطلّاب، تقوم بغرس السلوك الايجابي وتعزيزه، بالإضافة إلى الارتقاء بالسلوكيات الحسنة، وتعزيزها لجعلها جزءا من شخصيّة الطالب. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437). وقد تمّ اعتماد فكرة مشروع المدارس المعزّزة

للسلوك الايجابي من خلال الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في العام الدراسي 13/ 135هـ، بتنفيذ الفكرة على سبيل التجربة في أربع إدارات تعليميّة وهي (جدّه، الليث، بيشة، نجران)، وبمشاركة (61) مدرسة بمختلف المراحل الدراسيّة. وقد أثبتت التجربة فاعليتها، وتم اعتمادها بتاريخ 20/ 6/ 1436هـ من خلال خطّة وكالتيّ التعليم بنين بنات 1436/ 1437هـ المتضمن مشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي، وتمّ إعداد دليل إجرائي للمدارس المعزّزة للسلوك الايجابي لغرس القيم التي تعود بالنفع على الطلاب والطالبات. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المدارس بيئات مهمة للطلاب يسعى المعلمون والمرشدون فيها لتوفير بيئات تعلم معززة، تتسم بالاستقرار والإيجابية من خلال تقديم النماذج المناسبة التي تحقق النجاح الأكاديمي والسلوكي على حدٍ سواء، لكن على الرغم من ذلك لا بد أن يواجه المعلمون والمرشدون تحديات كبيرة في ظل تواجد العديد من الطلاب غير المتجانسين اجتماعياً وثقافياً، ويمكن مواجهة مثل تلك التحديات بالاستراتيجيات العلمية التي تهتم بإدارة سلوك الطلاب عن طريق تعليمهم السلوك الجيد مثلما يتعلمون القراءة والرياضيات. وهذا ما أكد عليه هنيمان Hieneman (2015) في أن الطلاب يمكنهم إظهار التوقعات السلوكية المقبولة إذا كانوا يعرفون ما هي تلك التوقعات مسبقاً، وأن الوقاية هي المحور التي تدور حوله برامج دعم السلوك الايجابي وليس العقاب.

عطفاً على ما سبق أصبح من الضرورة أن يتم تشجيع المدارس على تطبيق إجراءات تعزيز السلوك الإيجابي للسلوك الاجتماعي في المدارس، حيث أن الانتباه المتزايد للسلوك الاجتماعي في المدارس قد أثار كم كبير جداً من الأبحاث ذات الصلة بالبحث عن السلوكيات غير السوية للطلاب وإيجاد مسببات تلك السلوكيات، والبحث عن البدائل العلاجية لتلك السلوكيات مثل علاج السلوكيات العنيفة والعدوانية بين الطلاب؛ لمنع تفاقم تلك السلوكيات (Elliot, 1998).

كما أن طرق التعامل مع الطلاب في المواقف السلوكيّة المختلفة من شأنها تعزيز السلوك الايجابي وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه إن تمّ اختيار الأسلوب الأمثل، بحيث يكون الأسلوب المتّبع أسلوباً علميّاً تربوياً ملائماً، فكلّما كان المرشد الطُّلّابي حريصاً على انتقاء الأسلوب المناسب في عمليّة الإرشاد كان قادراً على تعزيز السلوك الايجابي، وهذا ما أكّدته دراسة كل من أبو عميرة (Abu amerrah, 2013)، ودراسة باجهيري وجافار وبابا (Bagheri & Jaafar & Baba, 2012).

ومن خلال قرب الباحثتين من الميدان فقد لاحظن بعض القصور في التعامل مع سلوكيات الطلاب في

المدارس والاعتماد على أساليب وإجراءات غير علمية، في حين قد جاء الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي1437 لرسم خارطة الطريق العلمي في إدارة سلوك الطلبة في المدارس، مما يلفت الانتباه إلى ضرورة الكشف عن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؛ مما قد يساعد على إعادة النظر في التعامل مع سلوكيات الطلاب في المدارس من خلال التركيز على دعم السلوك الإيجابي، لما له من مردود إيجابي على المخرجات السلوكية والتعليمية معاً. وعليه فإن مشكلة الدارسة الحالية تتمثّل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي؟

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى متغيرات: الجنس- المستوى التعليمي- الخبرة كمرشد طلابي.

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- التعرف على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

2- التعرف إلى أثر المتغيرات التالية: الجنس، والمستوى، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي، على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية النظرية في أهمية وعي المرشدين الطلابيين بتعزيز السلوك الإيجابي، وتأثيره على خفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، وتنمية المهارات والسلوكيات الإيجابية لديهم. وأيضاً قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري المرتبط بمشاريع وزارة التعليم التي تركز على سلوك الطالب، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى – على حد علم الباحثتان – التي تناولت مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية التطبيقية في الخروج بتوصيات، ومقترحات قد تساعد متخذي القرارات في وحدة التوجيه والإرشاد بوزارة التعليم على تطوير مشاريعهم المتعلقة بسلوك الطلاب؛ من أجل رفع الجانب التعليمي للطلاب بشكل عام والجانب السلوكي بشكل خاص.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1- الحدود الموضوعية: مستوى الوعي للدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، المطبق من قبل وزارة التعليم.

2- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المرشدين الطلابيين، والمرشدات الطلابيات التابعين لمكتب شمال منطقة الرياض في وزارة التعليم.

3- الحدود المكانية: مكاتب الإشراف في شمال مدينة الرياض بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

4- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1439/ 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

دعم السلوك الإيجابي: إن الافتراض والمبدأ الأساسي لدعم السلوك الإيجابي يقوم على أساس بناء محيط أو سياق داعم للطلاب في المدارس من ناحية التوقعات الواضحة، ودعم وتعزيز السلوكيات المناسبة، واستخدام طرق التدريس الفعّالة، وبالتالي منع وتقليل معظم المشكلات السلوكية لدى الطلاب، والإقلال من الحاجة للعقاب؛ حيث أنه يقوم على مبادئ المبادرة والوقاية سواء على مستوى المدرسة، أو الصف، أو طلاب محددين (ويبر، بلوتس، 2014، 259).

ويعرف دعم السلوك الايجابي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه مجموعة من الصفات الايجابية التي يسعى المرشد الطلابي إلى تنميتها في الطلاب، وتمثل كل قول يهدف إلى إصلاح الذات وإسعادها وإصلاح المجتمع وإسعاده وإرادة التغيير للأفضل.

المرشد الطلابي: يعرف المرشد الطلابي على أنه الممارس المهني للعمليات الرئيسة في الإرشاد والتوجيه، وخاصة عملية إرشاد الطلاب من ناحية الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي والتربوي، ووقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية والاجتماعية (القحيز، 1421، 5).

ويعرف المرشد الطلابي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الشخص المعيّن من قبل وزارة التربية والتعليم، والمؤهل تربوياً ونفسياً والقادر على ممارسة عملية التوجيه والإرشاد بما يساعد الطلاب على فهم أنفسهم والتعرف على إمكاناتهم، من خلال خبراته العلمية والمهنية بما يجعله قادرًا على توجيه الطلاب وإرشادهم في حدود قدراتهم ومواهبهم وميولهم سواء في حل مشكلاتهم الدراسية أو النفسية أو الاجتماعية، أو في مساعدتهم على اختيار الدراسة أو التخصص أو العمل المناسب لكل واحد منهم، كما يساهم بشكل أساسي في تعزيز السلوكيات الايجابية لدى الطلبة.

الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي: هو دليل تم اعتماده من خلال الإدارة العامة

للتوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم السعودية؛ لغرس القيم التي تعود بالنفع على الطلاب والطالبات، ويساهم في تخفيض السلوكيات السلبية للطلاب، واستبدالها بالسلوكيات الايجابية ضمن نهج دعم السلوك الإيجابي. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تسعى وزارة التعليم ممّثلة بالمدارس المنتشرة في أنحاء المملكة العربية السعودية إلى الإيعاز للعاملين في تلك المدارس على عدم التركيز الكامل فقط على الجانب الأكاديمي والتعليمي للطلبة، وإنما بالتركيز الموازي أيضاً للجانب السلوكي وعدم إغفاله، فصقل شخصية الطالب وتدعيمها بالسلوك الايجابي هو من أهم الركائز التي تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيقها؛ لإيمانها العميق بأن الطالب السوي الذي يتمتع بالسلوكيات الايجابية هو الأقدر على المضي قدما في تعليمه وتطوره وخدمته لبلده، وذلك خلافاً لذوي السلوك السلبي المضطرب والذين سيؤثرون سلباً على أنفسهم وعلى مجتمعهم.

وقد بدأت فكرة نهج دعم السلوك الايجابي بين عامي 1980م و1990م كمنهج يهدف إلى تحسين نوعية الأفراد، والتقليل من المشكلات السلوكية السلبية التي تعتري هؤلاء الأفراد، وفي محاولة جادة من هذا النهج في إكساب هؤلاء الأفراد وتدعيمهم بالسلوك الايجابي، وفي عام 1999م تحديداً تأسست مجلة تدخلات السلوك الايجابي والتي بدورها بدأت بنشر المواد النظرية والتجريبية الخاصة بدعم السلوك الايجابي باستخدام منهجيات متنوعة (Tincani, 2007).

وتقوم مدارس عديدة باستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي؛ للوقاية من السلوك السلبي للطلبة والفشل الأكاديمي لجميع الطلاب، وهذا النهج الوقائي يمكن أن يقلل من تواتر السلوكيات السلبية والحد من تطوير مشاكل أكثر خطورة مع الطلاب الذي لديهم سلوكيات خطرة، وإجراء سلسلة من تدخلات الدعم المتاحة لتحسين النتائج الاجتماعية والأكاديمية، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك الطلاب في الفصول الدراسية والبيئة المحيطة، وتركز استراتيجيات الإدارة المدرسية في نهج دعم السلوك الايجابي على تهيئة بيئة منظمة تساهم في تعليم وتشجيع السلوكيات التي ستؤدي إلى نجاح الطالب، ومنع السلوكيات السلبية وتسهيل النجاح الأكاديمي. ويشمل هذا النهج الوقائي دمج كل من السلوك الاستباقي ومراعاة أسس التدخلات العلاجية، وتركز خطة إدارة السلوك على منع السلوك بدلاً من الاستجابة له. وتشتمل ميزات إدارة السلوك على استراتيجيات للتدريس والمراجعة والمراقبة والتعزيز، واستمرارية الإستراتيجيات للاستجابة للسلوكيات المناسبة، واستمرارية الاستراتيجيات للرد على

السلوكيات غير اللائقة (Kern & Clemons, 2007; Kern & Gallagher & Starosta & Hickman, 2006).

ويرى فوقن، ووايت، وجوهنستون، ودنلاب (Vaughn & White & Johnston & Dunlap, 2006). بأن دعم السلوك الايجابي يعتبر من الأساليب الهامة في دعم المظاهر الايجابية والتصرفات المقبولة اجتماعيا للطلاب، ولكنه يرى بأن هذا النهج يجب أن يتم التعامل معه بحذر، حيث أن الممارسين لهذا النهج يجب أن يكونوا على مستوى عال من الخبرة والتدريبات العملية أيضاً على أساسيات تحليل السلوك التطبيقي، وهناك العديد من الدراسات التي بينت أثر الدعم السلوكي الايجابي وآثاره على المخرجات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية على الأطفال كدراسة فريمان، وسايمنسون، وسوجي، ولومبردي، وهورنر (Freeman & Simonsen & Sugai & Lombardi & Horner, 2016)، والتي سعت إلى دراسة العلاقة بين التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة والدعم والحضور الأكاديمي، والمخرجات السلوكية في المدارس الثانوية. وكان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف الروابط بين تنفيذ التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة والتدابير الأكاديمية، والحضور، والمخرجات السلوكية عبر عينة كبيرة من المدارس الثانوية من (37) ولاية. وعلى الرغم من بعض الصعوبات في تنفيذ نظام التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدارس الثانوية، تشير الدلائل إلى وجود علاقات إيجابية بين تنفيذ النظام والنتائج في السلوك والحضور للمدارس الثانوية التي تنفذ بإخلاص.

ويرى البعض أن التدرب على دعم السلوك الايجابي مرتبط بالتدرب على تحليل السلوك التطبيقي، في حين يرى آخرون أن دعم السلوك الايجابي ربما هو بمثابة التهديد لنهج السلوك التطبيقي، ولا يوجد أدلة قوية ميدانية تدعم أي رأي على حساب الرأي الآخر، ولكن ما يجب قوله هنا أنه يوجد ممارسون حاليون لنهج دعم السلوك الايجابي يدربون على السلوك التطبيقي نظراً للمنهج الإجرائي المشترك بين النموذجين، ويساهم دعم السلوك الايجابي كنهج سلوكي في دعم تطبيق نهج تحليل السلوك التطبيقي من خلال مجموعة من المحاور التي تتمركز حول التركيز على الوقاية، التركيز على تطوير النظام، التركيز على صلاحية المتغيرات، ولقد كُتب دعم السلوك على أساس قوانين رسمية ارتبط بها تمويل رسمي كبير على مستوى الولايات المتحدة (Tincani, 2007). ومن الدراسات التي بحثت في تأثيرات السلوك الايجابي ما أجراه بويد (Boyd, 2015) بدراسته التي هدفت إلى الكشف عن تأثير دعم السلوك الإيجابي والمناخ المدرسي على سلوك طلاب المدارس الثانوية في المناطق الريفية في جنوب شرق ولاية ميسوري.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مثل هذا البرنامج يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية كبيرة على سلوك الطلاب، والتي يتم قياسها من خلال سجلات انضباط الطلاب، ولكن ليس على حضور الطلاب. وتضمنت توصيات الدراسة المستقبلية مجالات مثل: تأثير البرنامج على النجاح الأكاديمي للطالب، ومفاهيم المعلم والطالب حول تأثير البرنامج على تحسين السلوك، وتأثير البرنامج كان على مدرسة متوسطة في المناطق الريفية.

وهدفت دراسة أجراها كلاً من كالدارلا، وشاتزار، وقري، ويانق (Caldarella, Shatzer, Gray, Young, 2011)، إلى دراسة آثار دعم السلوك الإيجابي في المدرسة على نطاق نتائج الطلاب في المدارس المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً، و(1000) طالباً في مدرستين متوسطتين في غرب الولايات المتحدة. واستخدمت هذه الدراسة تصميم شبه تجريبي (مجموعتان غير متعادلة، الاختبار القبلي البعدي). قامت مدرسة واحدة بتنفيذ التدخل على مدى فترة أربع سنوات، بينما كانت الأخرى هي الضابطة، وشمل تدخل البرنامج تدريس المهارات الاجتماعية على مستوى المدرسة، وملاحظات الثناء من المعلمين إلى الطلاب، واتباع قواعد المدرسة، والفحوص الاستباقية للطلاب المعرضين لخطر الاضطرابات العاطفية والسلوكية، وإحالة الطلاب المعرضين للخطر لتلقي التدخلات المناسبة. وأظهرت النتائج تطورات ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمين، في حين أن المدرسة في المجموعة الضابطة تميل إلى البقاء على حالها أو تسوء. وكانت الانخفاضات ذات الدلالة الإحصائية واضحة أيضًا في تأخر الطلاب، والغياب بدون عذر، وإحالات التأديب إلى المكتب مقارنة مع المدرسة الضابطة.

وقد تم التركيز في العقد السابق على دعم السلوك الإيجابي مع الأسر والمدارس التي قامت بخطوات واضحة في تطوير الأساس التجريبي لهذا المنهج، ومن خلال تكامل التكنولوجيا المتطورة لدعم السلوك الإيجابي الذي يتطلب منهجه القياس الوظيفي؛ من أجل فهم السلوك المشكل، وتطوير خطط الدعم السلوكي الفعال للطلبة، والانتباه إلى الأهداف العامة للدعم السلوكي والقيم والمهارات والموارد، لتأكيد أن خطط الدعم تكون مناسبة للبيئة، ومناسبة لحياة الطفل داخل مدرسته أو أسرته، بالإضافة إلى خطط الدعم متعددة المكونات التي تؤكد الوقاية وتعليم المهارات السلوكية الايجابية الحديثة، ولذلك يعتبر دعم السلوك الايجابي للأطفال نهج ذو كفاءة عالية في خفض السلوكيات السلبية، وقد قدمت دراسة وولكر، وتشيني، وسكوت، وبلوم (Walker & Cheney & Scott & Blum & Horner, 2005) دليل تجريبي أولي على كفاءة وقبول المنهج مع نطاق متنوع من الأطفال والبيئات، كما

أوضحت هذه الدراسة أشكال متعددة من الانخفاض في السلوك المشكل، وتطور وتحسن في السلوك التكيفي كالاشتراك الايجابي والفعال في المهمة، والمهارات السلوكية التكيفية الأخرى.

ونهج دعم السلوك الإيجابي يساهم في إيجاد آليات واستراتيجيات تساهم في تغيير النظم الاجتماعية؛ لزيادة فعالية التدخلات السلوكية مع الطلبة، كما توفر نماذج وأطر لترسيخ مبادئ السلوك الايجابي، كما يساهم هذا النهج في التركيز على صلاحية المتغيرات، حيث يعكس التركيز على تغيير السلوك داخل البيئة الطبيعية. ويصف صلاحية المتغيرات في البيئة وتوافقها مع التدخل، حيث يشمل ذلك خصائص الطالب الذي ستصمم له الخطة، المتغيرات ذات الصلة بمن سينفذ هذه الخطة، ملامح تنظيم البيئات التي سيتم تنفيذ الخطة فيها. ومن الأهمية بمكان تطوير التكنولوجيا والسلوك، والتي تتوافق مع السياقات الطبيعية، وان دعم السلوك الإيجابي يركز على التدخل في البيئة الطبيعية؛ لأن ذلك يضمن تدخل الأسر وغيرهم في هذا السياق .(Snell & Voorhees & Chen, 2005)

وعلى المرشد الذي يقوم بدع السلوك الايجابي أن يكون ملتزما بالميثاق الأخلاقي وهذا ما أوضحته دراسة كلاً من الحربي، والعجلان (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى التزام المرشدين الطلابيين في الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد، وذلك وفقاً للمبادئ المهنية مثل: مبدأ التقبل، مبدأ السرية، مبدأ الفروق الفردية، إضافة إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون الالتزام، وأخيراً التوصل إلى مقترحات تعين المرشدين على الالتزام بالميثاق الأخلاقي للإرشاد الطلابي. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، والمقابلات شبه المقننة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: أن التزام المرشدين الطلابيين بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد كان بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الشخصية للمرشد الطلابي مثل (العمر، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)، وبين الالتزام في تفعيل المبادئ المهنية في الميثاق الأخلاقي للإرشاد والتوجيه.

إن دعم السلوك الإيجابي في تحليل السلوك التطبيقي كما يراه تنكاني (Tincani, 2007) يرتكز على مجموعة من المرتكزات الأساسية ومنها:

1- التركيز على الوقاية.

2- إنجاز تحقيق تغيير شامل للحياة، وتحسينها على المدى الطويل.

3- المساهمة في دمج الشخص، وتفاعله العام.

4- صلاحية التدخلات الاجتماعية والبيئية.

5- المساهمة في تغيير النظام.

6- التقييم الوظيفي للمشكلة السلوكية.

7- التدخل المتعدد العناصر.

8- إجراءات التحقق من تغيير السلوك التجريبي.

9- أن دعم السلوك الإيجابي يعد تطبيق فريد لتحليل السلوك التطبيقي وموازي له.

والواقع أن النجاح في تطبيق دعم السلوك الايجابي يتطلب نظام لتقديم الخدمات على مستوى المجتمع، وعلى مستوى المنزل والمدرسة وكل من له علاقة بالطفل، ويوفر دعم السلوك الإيجابي الإطار الذي يمكن للوالدين والممارسين التعرف على الممارسات القائمة على الأدلة التي لها صلة مباشرة بالتعامل اليومي دون الحاجة إلى خبراء في تحليل السلوك .(Vaughn, et al., 2006)

ويساهم نهج دعم السلوك الايجابي كنهج وقائي من خلال كونه وضع في إطار نهج شامل لمنع السلوك غير المقبول أو الصعب، كما إن دعم السلوك الإيجابي مطبق في المدرسة من خلال نموذجه الوقائي الذي يتضمن طرق الوقاية الأولية من خلال تدخلات عالمية، والوقاية الثانوية من خلال التدخلات المستهدفة، ومنع ثلاثي من خلال توظيف التدخلات القائمة، ويبرز نجاح النهج الوقائي المدرسي للمشكلات السلوكية في نهج دعم السلوك الايجابي من خلال الحاجة الشاملة لنماذج الوقاية الأخرى، وتنظيم تقديم الخدمات كخدمات الصحة النفسية للمجتمع (Sugai & Horner, 2002).

ويساهم الدعم السلوكي في دعم سلوك الأطفال ودعم المرشد من خلال تطوير استراتيجيات الأداء مع الأطفال حيث أوضحت الدراسة التي قام بها ويسفلج (Weissflug, 2009) والتي هدفت إلى معرفة آثار برامج دعم السلوك الإيجابي على سلوكيات الطلاب في بيئة المدرسة المتوسطة، وزيادة التحصيل الدراسي. وتم تطبيق الدراسة في مدرسة روجرز المتوسطة. وأظهرت النتائج أن البرنامج ليس له تأثير كبير من الناحية الإحصائية على سلوك الطلاب أو الأداء التحصيلي. وخلصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على أهمية التنفيذ الجيد للبرنامج؛ لأن ضمان قيام الموظفين بتنفيذ الاستراتيجيات الصحيحة وبالطريقة الصحيحة قد يحسن من فعالية البرنامج. ولذلك، جاءت التوصية الخاصة بالبحوث المستقبلية في ألا تتمثل في قياس النتائج فحسب، بل وأيضاً في نفس الوقت قياس جودة التنفيذ للبرنامج. حيث تظهر هذه الدراسة أنه كلما تم اتباع استراتيجيات البرنامج بشكل دقيق، تحسنت سلوكيات وتحصيل الطلاب.

ولقد استهدف قدياً دعم السلوك في المدارس الأطفال الذين يظهرون السلوكيات السلبية ذات التكرار العالي والحدة العالية، حيث كان يتم التعامل معهم بشكل تقليدي من خلال التعرف عليهم، وتوفير التقييم والتشخيص للمشكلات السلوكية التي يظهرونها، وتصميم التدخلات والبرامج التي تساهم في تقليل تلك المشكلات السلوكية، ثم بدأت تظهر مجموعة من التغيرات على هذا النهج التقليدي وصولاً بنهج دعم السلوك الإيجابي، والذي يشمل أيضاً نهج الدعم الوقائي

للمشكلات السلوكية؛ فالمدارس تحتاج إلى أنظمة دعم متعددة للسلوك لخلق البيئات الآمنة والمشجعة، فالمنهج الأكثر تأثيراً في دعم السلوكي الايجابي يكون من خلال الممارسات الايجابية في البرامج الوقائية، كما أن الحاجة ملحّة لتدريس السلوكيات الاجتماعية لكل الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والمدارس الثانوية (Hawken & Horner, 2003).

وعلى مستوى المدرسة نجد أن دعم السلوك الإيجابي يحتوي على خطط قائمة تهدف إلى تدريب معلمي التعليم العام، والتعليم الخاص، والأسر، والطلاب، والموظفين ذوي الصلة لتعلم المهارات الحديثة، وصنع القرارات، وتطبيق الخطط التربوية التي تدعم تعلم وتطور كل الطلاب. كما أن طاقم المدرسة يبدؤون في تطبيق الممارسات التربوية، وأشكال التدخل التي تهدف إلى إفادة الطلاب الذين يعانون والذين لا يعانون من إعاقات واضحة، عن طريق خلط الخطط الإيجابية من التعليم العام والتعليم الخاص لتوحيد كل طاقم العمل في المدرسة. ومثل هذه الجهود الخاصة بتغيير الأنظمة تتطلب من العاملين في المدرسة أن يتشاركون في رؤية مشتركة، ويتفقون على أن مجموعة خاصة من العمليات المنظمة والنتائج يجب تبنيها (Freeman & Ever & Anderson & Irvin & Horner & Bounds & Dunlap, 2006).

ولا بد من التعاون بين المعلمين والاختصاصيين والأسر حتى تنجح منظومة الدعم وهذا ما أوضحته دراسة فيربورن، لورا، والكا، كارولينا (Feuerborn, Laura; Wallace, Caroline, 2016)، والتي سعت إلى الوصول إلى فهم أفضل لاحتياجات ومخاوف مدرسي المدارس المتوسطة والثانوية المتعلقة باحتياجات إدارة السلامة العامة، ضمن نهج دعم السلوك الإيجابي. حيث تم استخدام التحليل الموضوعي لتحليل بيانات القلق المفتوحة، وبيانات الحاجة من المعلمين الذين يعملون في (19) مدرسة متوسطة وثانوية. وبغض النظر عن مستوى تنفيذ التدابير المتعلقة بالبرنامج، فإن المدرسين أكدوا ضرورة دعم الموظفين وتوافق الآراء، وأهمية التعاون بين المعلمين. وكانت هناك مستويات عالية من الاتساق في الاهتمامات والاحتياجات، مع وجود بعض الاختلافات في بيانات الاهتمامات، والاحتياجات للمعلمين في المدارس التطبيقية والمنخفضة.

ونهج دعم السلوك الايجابي ساعد الكثير من المدارس، وخصوصاً في مكاتب الإحالات التأديبية والتي قد طورت من المناخ الاجتماعي وطورت من الأداء الدراسي عندما اشتركوا في ممارسات تقييم السلوك الايجابي في المدرسة، مثل تحديد توقعات السلوك الايجابي، والاحتفاظ بخطط واستراتيجيات مستمرة للتعرف على السلوكيات السلبية ومكافئة السلوك السليم، وجمع واستخدام المعلومات السلوكية لعملية

اتخاذ القرارات الفعالة (Robert, et al., 2004).

كما أن المناخ السلوكي في المدرسة يؤثر أو يتأثر أكثر من خلال تفاعلات الطالب مع الأقران أو مع البالغين، فيشترك باقي الطلبة من خلال نهج دعم السلوك الإيجابي، وذلك يتضمن تزويد الطلاب بمجموعة مشتركة من التوقعات ولغة مشتركة، ومجموعة مشتركة من الخبرات المتعلقة بالتوقعات السلوكية المحددة . (Cushing, 2000).

ونماذج دعم السلوك الإيجابي تحتوي على تصميم خطط دعم السلوك للطالب الفرد، وهي هدف أولي وتطبيق لممارسات الوقاية التي تستهدف عينة المدرسة بالكامل. وعلى الرغم من أن هذا التطبيق على المستوى العريض لتكنولوجيا تغيير السلوك يحتوي على العديد من الإجراءات، فإن المكونات الأساسية تحتوي على تحديد توقعات سلوكية يجمع عليها الجميع، وتعليم المهارات الشخصية المهمة، وتقديم التعزيز الإيجابي المنظم؛ لتحقيق معايير الأداء وتخطيها ورصد كفاءة التدخل بشكل مستمر من خلال جمع المعلومات، والتحليل، واحتواء كل المساهمين في تشكيل وتطوير ممارسات التأديب (الطلاب، المعلمين، المدراء والآباء) والتخلص من الخطط الإقصائية العقابية التفاعلية في صالح التوجيه الوقائي الاستباقي الخاص ببناء المهارة (Freeman, et al., 2006).

وهناك مجموعة من ممارسات وأنظمة دعم السلوك الإيجابي في أنحاء المدرسة منها: تحديد بعض السلوكيات المناسبة في المدرسة، تدريس التوقعات السلوكية في أنحاء المدرسة من خلال نشاط لكل الطلاب، رصد ومدح الطلاب للاشتراك في التوقعات السلوكية، تصحيح السلوكيات باستخدام سلسلة متناسقة مستمرة من النتائج السلوكية، جمع واستخدام معلومات عن سلوك الطالب لتقييم وتوجيه عملية اتخاذ القرار، الحصول على القيادة للممارسات التي تتم في أنحاء المدرسة من الإداري الذي يقوم بتشكيل فريق لتطوير وتطبيق وإدارة جهود دعم السلوك الإيجابي في أنحاء المدرسة، التدريب على ممارسات دعم السلوك في أنحاء المدرسة (Robert, et al., 2004). ولا بد من وجود كفايات مهنية وأخلاقية وشخصية للمرشدين والمعلمين الذين سيقدمون دعما ايجابيا للسلوك كما أوضحته دراسة بن شامان (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن المهارات الإرشادية الهامة لدى المرشد الطلابي في ضوء الوضع المدرسي للطلاب من ذوي فرط الحركة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين المسجلين الذين لديهم سجل في الإدارة العامة للتعليم بمدينة نجران حتى شهر أكتوبر (2015). وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وعدد العينة (130 مرشدًا)، منهم (92 مرشدًا و38 مرشدة)، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الوثائقي)

المقارن. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الهامة أهمها: أن هناك تأثير واضح لمتغيرات (المؤهل، التخصص، الخبرة، الدرجة العلمية) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي. وفي المقابل أشار البحث أن التخصص ليس له تأثير على الكفايات محل الدراسة.

وقد يواجه المرشد بعض المشكلات والتحديات عندما ي وفي دراسة أجراها الصبحيين (2015) هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي يواجهها المرشدين الطلابيين وفقاً لبعض المتغيرات، وهي (الجنس، والخبرة، والمؤهل الأكاديمي، والمرحلة التعليمية). وتكونت عينة البحث من (115) مرشدا ومرشدة. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وأظهرت الدراسة عددا من النتائج والتي من أهمها: أن المشاكل الأكثر انتشاراً بين المرشدين هي حسب المجالات على الترتيب التالي: مشكلات الإدارة المدرسية والتعليمية، مشكلات أولياء الأمور، مشكلات التدريب والإعداد الجامعي والإمكانات المادية، مشكلات تتعلق بالمرشد نفسه والمجال العلمي، ومشكلات تتعلق بالطلاب أنفسهم، ومشكلات تتعلق بالمعلمين. إضافة إلى أنه ليس هناك فروق في أي مشكلات تواجه المرشدين تعود لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، أو نوع المدرسة. كما لا توجد وجود فروق وفقا لمتغير المرحلة التعليمية.

كما يجب تحديد سلوكيات الطلاب التي تفضي إلى التعلم الإيجابي، ويجب تحديد سلوكيات الطلاب التي تفضي إلى التعلم الإيجابي، كما يجب أن يكون هناك مجموعة من القواعد والأنظمة التي يجب أن تعكس القواعد الخاصة بالفصل وتدعم التوقعات على مستوى المدرسة، وهذه القواعد هي مصممة لتوصيل السلوكيات المرغوبة بوضوح للطلاب وتحديد الاستبدال للسلوكيات السلبية، ويجب أن تتصف تلك القواعد السلوكية بمجموعة من الصفات منها: أن تلك القواعد يمكن ملاحظتها وقياسها، ويمكن رؤيتها وقياسها من حيث الأداء الدقيق، وهي بسيطة ومناسبة، ذات صيغة قصيرة وسهلة الفهم من قبل الآخرين، ويجب أن تعالج تلك القواعد المشكلات السلوكية في المدرسة، بالإضافة إلى دعم تلك القواعد لنهج السلوك الايجابي، كما يمكن للمعلم تشكيل سلوك الطلاب وخلق بيئة مستقرة وقابلة للتنبؤ في ذلك. إن القواعد ليست كافية لدعم السلوك الايجابي للطلاب في المدرسة، بل يجب أن يتم تصميم البيئة التعليمية بالطريقة الصحيحة من خلال خلق الأنشطة والبرامج التي تسهل من إيجاد السلوكيات الايجابية للطلبة مقابل السلوكيات السلبية، ومن الضرورة بمكان استخدام استراتيجيات تعديل السلوك عندما يتم تنفيذ نهج دعم السلوك الايجابي، كما يجب أن يتم استخدام التعزيز بكافة أشكاله مع الطلبة وذلك كأساليب وقائية أو علاجية

للسلوكيات الصادرة عن الطلبة حيث من الممكن استخدام المعززات الاجتماعية (مثل الثناء والاعتراف)، والمعززات الملموسة وغيرها من المعززات (Expectation, 2008; Rules, 2008).

وهناك علاقة وطيدة بين التعليم الأكاديمي المنظم، وبين خفض المشكلات السلوكية للطلاب الذين تصدر عنهم سلوكيات سلبية، فعندما يتم تعليم الطلاب بالأساليب الحديثة الممنهجة والقائمة على مراعاة الفروق الفردية، واستخدام الأنماط التعليمية المختلفة؛ فإن ذلك قد يكون بمثابة خلق بيئة مناسبة لتنشئة السلوكيات الايجابية بدلاً من السلوكيات السلبية، والتي ربما تزداد إذا كان النهج التعليمي عشوائياً وسلبيا (Gunter & Sutherland, 2005)، والسلوك المعادي للمجتمع والتحصيل الدراسي الضعيف، والتطور الضعيف للمهارات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب الذين ينتظموا في المدارس العامة في الدولة تظل موضوع واهتمام المعلمين والآباء والعامة (Durlak, 1995).

وهناك إجماع بين العديد من المتخصصين على أن التطور الاجتماعي الإيجابي، وتطور الشخصية عند أطفال المدارس والانتشار المنخفض للسلوكيات المضادة للمجتمع والمناهج الاجتماعية المتطورة؛ من المحتمل أن تكون نتائج لأشكال التدخل التي تتم على مستوى عريض ومتعدد المكونات والخاصة ببناء المهارات الوقائية (Freeman, et al., 2006).

فقد أوضحت دراسة أجراها نوه، وستيد، وكيم (Noh & Steed & Kim, 2016)، وهي دراسة استقصائية لـ(169) من معلمي التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية إلى أهمية تنفيذ الاستراتيجيات المرتبطة بإطار دعم السلوك الإيجابي على نطاق البرنامج لدعم الكفاءة الاجتماعية، ومنع تفاقم السلوكيات السلبية للأطفال. وقد كشفت التحليلات أن المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية اعتبروا الاستراتيجيات المرتبطة بالبرنامج هامة؛ ومع ذلك فقد نفذوا القليل من ممارسات المستوى العالمي في صفوفهم، وأفادوا بوجود عدد قليل من الدعم على نطاق البرنامج في برامج الطفولة المبكرة. وعلى أساس هذه النتائج تم تقديم اقتراحات لاعتماد برنامج دعم السلوك الإيجابي بصورة أكثر شمولية في كوريا الجنوبية وبلدان أخرى.

وعلى المرشد أن يعي حقوق الطالب ومسؤولياته ففي دراسة أخرى أجراها العتيبي (2016) وهدفت إلى الكشف عن وعى المرشدين الطلابيين حول حقوق الطالب ومسؤولياته بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى الكشف عن أثر متغير: النوع، والدرجة العلمية للمرشد، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد، والخبرة في المجال، ووجود دبلوم الإرشاد والتوجيه. وكان مجتمع الدراسة هو جميع المرشدين الطلابيين في

جميع مدارس التعليم الحكومي بجميع المراحل الدراسية، وبلغ العدد (542) كان منهم (321) ذكراً، و(221) أنثى. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جاء وعي المرشدين الطلابيين بحقوق الطلاب بدرجة متوسطة، بينما كان وعي المرشدين الطلابيين بمسؤوليات الطلاب بدرجة عالية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين آراء المرشدين الطلابيين حول محور وعي المرشد الطلابي لحقوق ومسؤوليات الطلاب تُعزى لمتغيرات: النوع، وجود دبلوم الإرشاد والتوجيه، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد. بينما هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية للمرشد، ولصالح الحاصلين على الماجستير والدكتوراه، ومتغير الخبرة في العمل كمرشد طلابي، ولصالح ذوي الخبرة (من 10 إلى 15 سنة).

وفيما يخص دور المرشد الطلابي في خفض المشكلات السلوكية للطلبة ودعم السلوك الإيجابي فقد جاء في دليل المرشد الطلابي في وزارة التربية والتعليم السعودية، (2018) أن البيئة المدرسية تغص بأنواع عديدة من السلوكيات التي لها علاقة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية، وغيرها من مشكلات سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مشكلات العدوان، الانطواء، الكذب، السرقة، الاكتئاب، المخاوف المرضية، ضعف الثقة في التنفس، ضعف الدافعية للتعليم، التأخر الدراسي، الهروب من المدرسة، وغيرها من المشكلات ويقوم المرشد الطلابي بمجموعة من الواجبات الخاصة بالتعامل مع الطلبة منها:

- توجيه الطالب وإرشاده إسلاميا في جميع النواحي النفسية، والأخلاقية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية، لكي يصبح عضوا صالحا في بناء المجتمع، وليحيى حياة مطمئنة راضية.
- بحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة، سواء كانت شخصية، أو اجتماعية، أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة؛ التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة سيرا حسنا، وتوفر له الصحة النفسية.
- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة؛ لكي يصبح كل منهما مكمل وامتدادا للآخر؛ لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.
- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة، والمجتمع بشكل عام.

- إيلاف الطلاب الجو المدرسي، وتبصيرهم بنظام المدرسة، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.
- مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها؛ حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.
- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة على سبيل المثال: مشكلة التسرب، وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسب النجاح في المدارس ....إلخ.
- العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب، والمدرس، والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم.

كما يسهم المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية وهذا ما أوضحته دراسة العتيبي، والشريف (2010) والتي سعت إلى معرفة إسهام المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية من وجهة نظر مديري المرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع فروع الدراسة وهي: (أهم المخالفات، البرامج التي يقدمها المرشد الطلابي، الصعوبات، والمعوقات التي تواجه تطبيق البرامج) تعود إلى متغير المؤهل، أو متغير التدريب، أو متغير المؤهل الدراسي. بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه تنفيذ برامج وخدمات التوجيه والإرشاد. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية، ودراسة حالتهم للكشف عن الأسباب الحقيقية لهذا السلوك، ومعالجتها. إضافة إلى البحث عن أفضل الممارسات التي من شأنها تخفيف ومعالجة تلك الاضطرابات ورفع المستوى العلمي والسلوكي. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات العربية ركزت على موضوع المرشدين الطلابيين من حيث مهاراتهم الإرشادية، ووعيهم بحقوق الطلاب، والمشكلات التي يواجهونها، ومدى التزامهم بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد مثل دراسة كل من (بن شامان، 2016؛ والعتيبي، 2016؛ والصبحيين، 2015؛ والحربي والعجلان، 2015) ولم تستهدف أي من هذه الدراسات المشكلات السلوكية

للطلاب إلا دراسة العتيبي والشريف (2010) التي هدفت إلى معرفة إسهامات المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية للطلاب. بينما في جميع الدراسات الأجنبية المذكورة كان هناك تركيز مباشر على دعم السلوك الإيجابي من حيث العلاقة بينه وبين المخرجات السلوكية والأكاديمية مثل دراسة فريمان وآخرون، Freeman et al (2016)، ومن حيث انضباط الطلاب ومنع تفاقم السلوكيات السلبية مثل دراسة نوه وآخرون (Noh et, al., 2016)، ودراسة بويد (Boyd, 2015). أما من ناحية المنهجية فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة كالدارلا وآخرون (Caldarella et, al., 2011)، ودراسة ويسفلج (Weissflug, 2009). علماً بأن معظم الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى معرفة درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي. وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في إعطاء تصور واضح لمشكلة الدراسة، وأهدافها، ومنهجيتها، وتسليط الضوء على بعض الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، فبالرغم من تناول تلك الدراسات لبعض مواضيع مرشدي طلاب المدارس، وبرنامج دعم السلوك الإيجابي إلا أن جميعها لم تتطرق إلى موضوع درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي وأثر بعض المتغيرات عليها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية؛ حيث أن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يقوم بدراسة الواقع بحالته الراهنة كما هو في الحقيقة، وذلك بالتعبير عنه كمياً وكيفياً (عدس، عبيدات، وعبد الحق، 2004).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين في مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعلم بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1439-1440هـ. والبالغ عددهم (207) مرشداً ومرشدة، منهم (49) مرشداً و(158) مرشدة.

وتكوّنت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين ضمن مجتمع الدراسة، باستثناء (30) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم كعينة استطلاعية لغايات حساب دلالات الثبات والصدق الإحصائي لأداة الدراسة، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (177) مرشداً ومرشدة، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً، وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانات بلغ عدد

المسترجع منها (165) استبانة، وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة الذين خضعت إجاباتهم للتحليل الإحصائي (165) مرشداً ومرشدة، وبنسبة (79.7٪) من إجمالي مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	46	٪27.88
	أنثى	119	٪72.12
	المجموع	165	٪100
المؤهل العلمي	ماجستير	18	٪10.91
	بكالوريوس+ دبلوم توجيه وإرشاد	26	٪15.76
	بكالوريوس	121	٪73.33
	المجموع	165	٪100
سنوات الخبرة كمرشد طلابي	أقل من 5 سنوات	29	٪17.58
	من 5 إلى 10 سنوات	53	٪32.12
	10 سنوات فأكثر	83	٪50.30
	المجموع	165	٪100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، – والتي طورت لهذه الدراسة خصيصاً – لتقيس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وذلك بعد الرجوع إلى الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي (1437)، حيث تم إعداد استبانة تتضمن بصورتها الأولية من جزأين، هما: الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة من حيث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي. والجزء الثاني: ويشتمل على فقرات الاستبانة التي تقيس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وعددها (30) فقرة. وتدرجت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت Lekert الخماسي، كما يلي: (بدرجة عالية جداً= 5، بدرجة عالية= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة منخفضة= 2، بدرجة منخفضة جداً= 1).

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة:

تم استخراج دلالات صدق وثبات الاستبانة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية، كما يلي:

1- صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحتوى (الظاهري) لأداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطُلب منهم تحكيم الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، تمت دراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات الضرورية، حيث تم حذف فقرتين من الاستبانة، بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات والصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبعد إجراء التعديلات كما أوصى بها المحكمون، أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من (28) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (30) من المرشدين والمرشدات الطلابيين، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لكل فقرة من الفقرات، مع الدرجة الكلية للاستبانة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.626**	11	0.703**	21	0.682**
2	0.765**	12	0.755**	22	0.762**
3	0.736**	13	0.707**	23	0.661**
4	0.753**	14	0.649**	24	0.625**
5	0.672**	15	0.721**	25	0.683**
6	0.787**	16	0.741**	26	0.771**
7	0.706**	17	0.764**	27	0.691**
8	0.742**	18	0.680**	28	0.650**
9	0.617**	19	0.696**		
10	0.611**	20	0.610**		

**** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).**

تشير النتائج في الجدول (2) والمتعلقة باتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، إلى أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.610) و(0.787)، وبدلالة إحصائية (α= 0.01)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تُحذف أية فقرة من فقرات الاستبانة.

2- ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) من المرشدين والمرشدات الطلابيين، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا على الأداة الكلية (0.922)، وتُعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن الاستبانة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاستبانة تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية، ويمكن الوثوق بصحتها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

1- إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة.

2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض.

3- القيام بتطبيق الأداة على عينة الدراسة.

4- تمّ جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام «الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية» (SPSS).

5- تمّ استخراج النتائج، وعرضها، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

2- معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات لأداة الدراسة.

3- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد درجة وعي المرشدين الطلابيّين

بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، تم استخراج المدى وفقاً لفئات المقياس الخـماسي المستخدم في الاستجابة على أداة الدراسـة، والجـدول (3) يوضح معيار الحكم على درجة وعي المرشدين الطلابيّـين بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

جدول (3): معيار الحكم لتقدير درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الوعي
بدرجة منخفضة جداً	1 – 1.80	منخفضة جداً
بدرجة منخفضة	1.81 – 2.60	منخفضة
بدرجة متوسطة	2.61 – 3.40	متوسطة
بدرجة عالية	3.41 – 4.20	عالية
بدرجة عالية جداً	4.21 – 5.00	عالية جداً

4- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للكـشف عـن الفـروق في درجـة وعـي المرشـدين الطلابيّـين بالـدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، تبعاً لمتغـيرات (الجـنس، المؤهـل العلمـي، سـنوات الخـبرة كمرشد طلابي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابـة عـن الـسؤال الأول: «مـا درجـة وعـي المرشـدين الطلابيـين بالـدليل الإجرائـي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تـم احتـساب المتوسـط الحسابي، والانحراف المعيـاري والترتيـب لاسـتجابات عينة الدراسة، على أداة الدراسة التي تقيس درجة وعـي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمـشروع المـدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وكانت النتائج كـما في الجـدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول درجة وعـيهم بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	3	أعتقد بأهمية وجود بيئة مدرسية متميّزة سلوكيًّا.	4.53	0.66	عالية جداً
2	14	أعتقد أن أحد ضوابط اختيار العناصر التنفيذيّة المتعلقة بالمدرسة أن تكـون المدرسـة بيئـة جاذبة للطلاب.	4.45	0.72	عالية جداً

تابع/ جدول (4).

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
3	17	أرى ضرورة إشراك القائد المدرسي للعناصر البشرية ذات العلاقة لوضع خطة مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.43	0.74	عالية جداً
4	15	أعتقد بضرورة أن يكون قائد المدرسة راغبا بتبني مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي كأحد ضوابط المشروع المتعلقة بقائد المدرسة.	4.42	0.76	عالية جداً
5	6	أعتقد بأهميّة الهدف الإجرائي المتمثّل بإيجاد بيئة تعليمية مُؤسّسيّة محفّزة للسلوك الإيجابي.	4.39	0.68	عالية جداً
6	16	أرى أن من الضروري حصول المرشد الطلابي على دورات لها علاقة بتعزيز السلوك الإيجابي أو تعديل السلوك.	4.39	0.70	عالية جداً
7	19	أعتقد أن هناك دور تنفيذي لمسؤول التوعية الإسلامية في المدرسة يسهم في إنجاح مشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي.	4.32	0.74	عالية جداً
8	4	أرى أن الأساليب الإرشادية المتخصصة والجاذبة وسيلة لتطوير السلوك الإيجابي وتنميته.	4.30	0.79	عالية جداً
9	25	أظن بأهمية التسلسل في المعززات بدءًا بالمفردات الاجتماعيّة (الثناء والمدح والابتسامة)، ثم المعززات الناشطة (حصص التربية البدنية والمراسم والترفيه)، ثم المعززات الماديّة.	4.29	0.77	عالية جداً
10	26	أرى أن تعزيز القيم في مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي وسيلة ناجحة لتنمية السلوك الإيجابي داخل المدرسة.	4.25	0.78	عالية جداً
11	22	أرى أن لتعزيز السلوك الإيجابي في المدارس أثر في إيجاد شعور الرضا والإنجاز.	4.25	0.80	عالية جداً
12	28	أعتقد بأهميّة وجود جائزة لتعزيز السلوك الإيجابي.	4.24	0.88	عالية جداً
13	7	أفترض أن تنمية قدرات ومهارات مرشدي الطلاب لتنفيذ أساليب تعزيز السلوك تعتبر من استراتيجيات مشاريع دعم السلوك الإيجابي.	4.23	0.82	عالية جداً
14	2	أعتقد بأن المشكلات السلوكية والتربوية والاجتماعية والقضايا في المدارس تدعو إلى تنفيذ المشاريع الداعمة للسلوك الإيجابي.	4.22	0.71	عالية جداً
15	5	أعتقد أن العمل التطوعي يُعد أحد قيم مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.21	0.85	عالية جداً
16	20	أعتقد أن السلوك الإيجابي هو كل قول يهدف إلى إصلاح الذات وإسعادها وإصلاح المجتمع وإسعاده وإرادة التغيير للأفضل.	4.21	0.88	عالية جداً
17	8	أعتقد بضرورة الحد من ممارسات الأساليب العقابية في الميدان التربوي وإبدالها بأساليب وتقنيات تعزيز السلوك الإيجابي.	4.17	0.93	عالية
18	9	أرى أنه يمكن التميز في العمل الإرشادي من خلال إيجاد بيئة تدريبية على رأس العمل لتدريب المرشدين والمرشدات في المدارس التي لم ينفّذ فيها مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.15	0.77	عالية
19	21	أفترض أن للسلوك الإيجابي أهميّة تتمثّل في إيجاد بيئة مناسبة لظهور الأفكار الإبداعية والمشروعات التنمويّة.	4.13	0.84	عالية
20	27	أرى أهمية استخدام تقنيات الأجهزة الذكيّة والميديا ضمن مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.	4.07	0.91	عالية

تابع/ جدول (4).

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
21	1	أعتقد أن المشاريع الداعمة للسلوك الإيجابي تهتم بتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للطالب.	4.06	0.94	عالية
22	12	أعتقد بأهميّة أدوار الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد(بنين-بنات) بتطبيق مشاريع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.	4.01	0.82	عالية
23	18	أفترض ضرورة استطلاع رأي الطلاب في برنامج تعزيز السلوك الإيجابي من قبل المرشد الطلابي.	3.90	0.96	عالية
24	13	أرى أن الإشراف على مشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي ومتابعته وتنفيذه أحد أهم العناصر اللازمة لإنجاحه.	3.88	0.83	عالية
25	11	أظن أن مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي يشمل جميع المناطق والمحافظات التعليمية كمرحلة أولى للمشروع.	3.65	0.88	عالية
26	23	أعتقد أن من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك.	3.64	0.93	عالية
27	10	أعتقد بأهمية بث روح المنافسة بين المدارس المشاركة بمشروع تعزيز السلوك الإيجابي للوصول إلى التميّز السلوكي.	3.59	0.93	عالية
28	24	أعتقد بأنّ التعزيز لابد أن يكون مؤقت لتقوية السلوك المرغوب فيه.	3.24	0.90	متوسطة
		المتوسط العام لدرجة الوعي (الاستبانة ككل)	4.13	0.44	عالية

يشير الجدول (4) إلى أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، جاءت ضمن الدرجة العالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل (4.13) وبانحراف معياري (0.44).

وبالنسبة للفقرات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين الدرجة العالية جداً والمتوسطة، حيث حصلت (16) فقرة على درجة عالية جداً، وحصلت (11) فقرة على درجة عالية، وفقرة واحدة فقط على درجة متوسطة، وقد حلّت الفقرة (3) «أعتقد بأهمية وجود بيئة مدرسية متميّزة سلوكيًّا» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة عالية جداً، وجاءت في الترتيب الثاني الفقرة (14) «أعتقد أن أحد ضوابط اختيار العناصر التنفيذيّة المتعلقة بالمدرسة أن تكون المدرسة بيئة جاذبة للطلاب» بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة عالية جداً، وجاءت الفقرة (17) «أرى ضرورة إشراك القائد المدرسي للعناصر البشرية ذات العلاقة لوضع خطة مشروع تعزيز السلوك الإيجابي» في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري

(0.74) وبدرجة عالية جداً.

أما أقل الفقرات من حيث الترتيب فقد جاءت الفقرة (24) «أعتقد بأنّ التعزيز لابد أن يكون مؤقت لتقوية السلوك المرغوب فيه» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة، وفي الترتيب قبل الأخير حلّت الفقرة (10) «أعتقد بأهمية بث روح المنافسة بين المدارس المشاركة بمشروع تعزيز السلوك الإيجابي للوصول إلى التميّز السلوكي» بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة عالية، وسبقتها الفقرة (23) «أعتقد أن من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك» بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة عالية.

وقد يعود السبب في هذه الدرجة العالية جداً والعالية لوعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، إلى ما قامت به وزارة التعليم ممثلة في إدارتي التوجيه والإرشاد (بنين - بنات) في جميع إدارات المملكة، ومنها إدارة التعليم بمنطقة الرياض من الاهتمام بمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؛ حيث أطلقت الوزارة الأسبوع المكثّف لبرنامج المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي في الفترة من (5 إلى 9-2-1440هـ) في المدارس الحكومية والأهلية بكافة مراحلها التعليمية (الابتدائي- المتوسط - الثانوي) بهدف نشر الوعي بهذا المشروع، وما قامت به الوزارة من تدريب المرشدين والمرشدات في المدارس؛ لتمكينهم وزيادة وعيهم في آليات تنفيذ وتطبيق أساليب تعزيز السلوك الإيجابي، كما تُعزى هذه النتيجة إلى المتابعة واللقاءات الميدانية التي يقوم بها المشرفون والمشرفات التربويات في إدارة التوجيه والإرشاد للمرشدين والمرشدات في المدارس، والتي تؤكد على أهمية تمثّل السلوكيات الإيجابية التي يتضمنها الدليل الإجرائي باعتباره مرجعاً للعمل في مجال الإرشاد الطلابي، مما أدى إلى تنمية وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

وتتفق النتيجة العالية لدرجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي مع نتيجة دراسة الحربي، والعجلان (2015) التي أظهرت أن التزام المرشدين الطلابيين بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد كان بدرجة مرتفعة. ومع دراسة بويد (Boyd, 2015) التي أظهرت أن برنامج تأثير دعم السلوك الإيجابي يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية كبيرة على سلوك الطلاب. كما تتفق مع دراسة نوه وآخرون (Noh,et al., 2016) التي أظهرت أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية اعتبروا الاستراتيجيات المرتبطة ببرنامج دعم السلوك الإيجابي هامة. ومع دراسة فيربورن وآخرون

(Feuerborn,et al., 2016) التي أظهرت أن هناك مستويات عالية من الاتساق في الاهتمامات والاحتياجات لبرنامج إدارة السلامة العامة. كما تتفق مع دراسة العتيبي (2016) التي أظهرت أن وعي المرشدين الطلابيين بمسؤوليات الطلاب كانت بدرجة عالية، في حين تختلف معها بأن وعي المرشدين الطلابيين بحقوق الطلاب كان بدرجة متوسطة. كما تختلف مع دراسة ويسفلج (Weissflug, 2009) التي أظهرت أن برامج دعم السلوك الإيجابي ليس له تأثير كبير من الناحية الإحصائية على سلوك الطلاب أو الأداء التحصيلي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تقيس درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وذلك وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي). كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة، حيث يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.17	46	0.41
	أنثى	4.11	119	0.44
المؤهل العلمي	ماجستير	4.17	18	0.44
	بكالوريوس+دبلوم توجيه وإرشاد	4.23	26	0.42
	بكالوريوس	4.10	121	0.44
سنوات الخبرة كمرشد طلابي	أقل من 5 سنوات	4.07	29	0.62
	من 5 إلى 10 سنوات	4.15	53	0.40
	10 سنوات فأكثر	4.14	83	0.38

يشير الجدول (5) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي، حيث تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.056	1	0.056	0.289	0.591
المؤهل العلمي	0.277	2	0.139	0.722	0.487
سنوات الخبرة	0.171	2	0.086	0.446	0.641
الخطأ	30.516	159	0.192		
الكلي	31.086	164			

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث (0.289) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف الجنس، وأن المرشدين والمرشدات لديهم درجة متشابهة من الوعي بالدليل الإجرائي للمشروع بغض النظر عن جنسهم. كما تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (0.722) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

كما تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كمرشد طلابي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (0.446) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف خبرتهم في العمل كمرشدين طلابيين.

وتُعزي الباحثتان السبب في عدم وجود فروق في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي إلى أن الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي هو من الأمور الحديثة التي تم إقرارها خلال العام الحالي مما أدى إلى عدم وجود فروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي. كما أن الدورات التدريبية واللقاءات الميدانية التي يقوم بها مشرفي ومشرفات الإرشاد الطلابي مع العاملين في الإرشاد الطلابي بالمدارس تركز على نشر الوعي بالدليل الإجرائي لدى جميع المرشدين والمرشدات بغض النظر عن جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبحيين (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق في أي مشكلات تواجه المرشدين تعود لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة. كما تتفق مع دراسة العتيبي، والشريف (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في (البرامج التي يقدمها المرشد الطلابي، الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق البرامج) تعود إلى متغير المؤهل الدراسي.

في حين تختلف مع دراسة بن شامان (2016) التي أظهرت أن هناك تأثير واضح لمتغيرات (المؤهل، الخبرة، الدرجة العلمية) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي. ومع دراسة العتيبي (2016) التي أظهرت وجود فروقات بين آراء المرشدين الطلابيين حول وعي المرشد الطلابي لحقوق ومسؤوليات الطلاب تُعزى لمتغير الدرجة العلمية للمرشد، لصالح ذوي الشهادات العليا من حملة الماجستير والدكتوراه، إضافة إلى متغير الخبرة في العمل كمرشد طلابي، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأطول والتي امتدت (من 10 إلى 15 سنة). كما تختلف مع دراسة الحربي، والعجلان (2015) التي أظهرت وجود علاقة بين الخصائص الشخصية للمرشد الطلابي مثل (العمر، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)، وبين الالتزام في تفعيل المبادئ المهنية في الميثاق الأخلاقي للإرشاد والتوجيه.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، توصي الباحثتان بما يلي:

1- تطبيق مرحلة جديدة أكثر عمقاً لهذا المشروع ليشمل إجراءات تنفيذية أكثر، ويفعّل تدخلات أكثر تطوراً في البيئة المدرسية. لاسيّما أنّ النتائج قد توصلت إلى أنّ درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، كانت مرتفعة بدرجة عالية، فهذا مؤشر جيد لوزارة التعليم والقائمين على المشروع بأن المشروع بات يؤتي ثماره المبدئية من وعي وتطبيق مبدئي للمشروع.

2- تنظيم ملتقى سنوي للمرشدين الطلابيين في إدارة التعليم بمنطقة الرياض يخصص لتبادل الخبرات والآراء حول التجارب الناجحة في تنفيذ دليل مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

3- توصي الدراسة القائمين على مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي المشاركة في عملية تقييم وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، باستخدام دراسة الحالة التي تعتمد على جمع البيانات والمعلومات باستخدام أسلوب الملاحظة والمقابلة المعمّقة؛ من أجل التأكد من الدرجة العالية لوعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بن شامان، صالح. (2016). المرشد النفسي المدرسي كفايته ومهاراته في المملكة السعودية .*مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ع7، 34.

الحربي، رابح؛ العجلان، أحمد. (2015). *مدى التزام المرشد الطلاب بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد الطلابي: المبادئ المهنية أنموذجا: دراسة تطبيقية على مرشدي الطلاب في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة بريدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، بريدة.

الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد. (1437). *الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعّززة للسلوك الإيجابي*. وزارة التعليم. الملكة العربية السعوديّة.

الصبحيين، علي. (2015). المشكلات التي تواجه المرشد الطلابي في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية*، مج26، ع102، 155.

الصمادي، انتصار. (2017). الفاعلية الذاتية لدور المرشد من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنيّة 3,ص:137-17.

العتيبي، خالد. (2016). مدى وعى المرشد الطلابي بحقوق الطالب ومسئولياته المدرسية والتربوية بمدارس التعليم العام الحكومي بالمدينة المنورة .*مجلة التربية*، ع170، ج1، 146.

العتيبي، مطلق؛ الشريف، نايف. (2010). *إسهام المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والأهلية بتعليم*

العاصمة المقدسة في ضوء التربية الإسلامية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحيز، محمد عبد الرحمن. (1421هـ). *مدى فاعلية الممارسة المهنية لمرشدي الطلاب*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

جو، ويبر؛ وسينثا، بلوتس. (2004). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق*. (ترجمة إبراهيم عبدالله الحنو). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

عدس، عبد الرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد. (2004). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الطبعة الثالثة. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Amerrh, O. (2013). The Level of Counselor Self-Efficacy Among Samples Students At Hashemite University. *European Journal of Business and social Science*, 2, (3), P: 92-101.

Bagheri, E. Jaafar, W. and Baba, M. (2012). University Climate and Counseling Students Self-Efficacy. *Journal of Educational and social Research*, 2, (3), P: 220-052.

Boyd, John (2015). *An Examination of the Impact of Positive Behavior Support and School Climate on Student Behavior Missouri Baptist University*, 2015, 111; 3685405.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). *The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes* RMLE Online—Volume 35, No. 4.1-14.

Cushing, L. S. (2000). *Descriptive Analysis in The School Social Culture of Elementary and Middle School Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.

Durlak(1995). *Shoole Based Prevention Program for Children and Aldoscent*. Thousand Oaks,CA,sage.

Elliot, D. S., Hamburg, B. A., & Williams K. R. (1998). Violence in American Schools: A new Perspective. Cambridge, England: Cambridge University Press

research. *Journal of Positive Behavior Johnston*, J. M., pp(3-28).

Expectations. (2008). *Microsoft Encarta Online Dictionary 2008*. Retrieved July 7, 2008, fromhttp://encarta.msn.com/dictionary_/expectations.html.

Feuerborn, Laura L.; Wallace, Caroline; Tyre, Ashli D.(2016). A Qualitative Analysis of Middle and High School Teacher Perceptions of Schoolwide Positive Behavior Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v18 n4 p219-229.

Freeman, Jennifer; Simonsen, Brandi; McCoach, D. Betsy; Sugai, George; Lombardi, Allison; Horner, Robert (2016). Elationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v18 n1 p41-51 Jan 2016

Freeman, Rachel; Ever, Lucille; Anderson, Cynthia; Irvin, Larry; Horner, Rob; Bounds, Monica; Dunlap, Glen (2006). Building Inclusive School Cultures Using School-Wide Positive Behavior Support: Designing Effective Individual Support Systems for Students with Significant Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), v31 n1 p4-17.

Gunter, P. & Sutherland, K. (2005*). Opportunity to Respon d. In Encyclopedia of Behavior Modificationand Cog nitive Behavior Therapy* (Vol 3, pp. 1403 – 1406). Thousand Oaks, CA; Sage Publications, Ltd.

Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225-240.

Hieneman M. (2015). Positive Behavior Support for Individuals with Behavior Challenges. *Behavior analysis in practice*, 8(1), 101-108.

Kern, L., Clemens, N.H. (2007) Antecedent strategies to pr omote appropriate classroom behavior. Psychology in the Schools, 44(1), 65□75.

Kern, L., Gallagher, P., Starosta, K., Hickman, W., & Geor ge, M.L. (2006). Longitudinal Outcomes of Function al Behavioral Assessment Based Intervention. Journal of Positive Behavior Interventions, 8, 67–78.

Noh, Jina; Steed, Elizabeth A.; Kim, Kyungmin(2016). South Korean Early Childhood Education Teachers' Perceptions of Program-Wide Positive Behavior Support. *Infants and Young Children*, v29 n1 p25-36 Jan-Mar 2016

Robert H.Horner, Anne W.Todd, Teri Lewis-Palmer, Larry K.Irvin (2004).George Sugai Joseph B.Boland. The

School-Wide Evaluation Tool (SET)A Research Instrument for Assessing School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*,6(1),3-12.

Rules. (2008). Microsoft Encarta Online Dictionary 2008. Retrieved July 7, 2008, from http://encarta.msn.com/dictionary_/rules.html.

Snell, M. E., Voorhees, M. D., & Chen, L. Y. (2005). Team Involvement in Assessment-Based Interventions. with Problem Behavior: 1997–2002. *Journal of Positive Behavior intervention*.7,10-152.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 2, 23-50

Tincani, Matt (2007). Moving Forward: Positive Behavior Support and Applied Behavior Analysis. *Behavior Analyst Today*, v8 n2 p179-193.

Vaughn, B. J., White, R., Johnston, S., & Dunlap, G. (2006). Positive behavior support as a family centered endeavor. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 55 – 58

Walker, Bridget; Cheney, Douglas; Stage, Scott; Blum, Craig; Horner, Robert H(2005). School wide Screening and Positive Behavior Supports: Identifying and Supporting Students at Risk for School Failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v7 n p19-20 2005

Weissflug, K. G. (2009). *Effects of positive behavior support programs on student behaviors (Order No. 3487784)*. Available from Education Database. (913579899). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/913579899?accountid=142908.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 85 - 114، الرياض (2020م/ 1442هـ)

درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي

أ. حنان علي القرني[1]، و أ. غزيل سيف القحطاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وبيان إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد قامت الباحثتان بتطوير استبانة وتوزيعها على المشاركين في الدراسة، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين في مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (177) مرشداً ومرشدة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي جاءت ضمن الدرجة العالية. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تُعزى للجنس، أو المؤهّل العلمي، أو سنوات الخبرة كمرشد طلابي. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الباحثتان بعدد من التوصيات لتعزيز مشروع المدارس المعززة للسلوك.

الكلمات المفتاحية: دعم السلوك الإيجابي، المرشد الطلابي، الاضطرابات السلوكية، التربية الخاصة.

Awareness level of The Student Advisors to The Procedural Guide of The School-Wide Positive Behavior Support Project

Hanan Ali Al Qarni[1], and Guzail Saif Al Qahtani[2]

Abstract: This study aimed to identify the awareness degree of student advisor to the procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project), It also aimed to indicate whether there were significant differences in the level of awareness for the student advisor to the procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project) due to the gender, scientific qualification, and the experience. Descriptive method was used in this study. In addition, To achieve the aims of this study, the researchers developed a questionnaire and distributed it to the participants of the study. The sample of the study consisted of all the student advisors in the North Riyadh office of the Learning Department in Riyadh region in the Kingdom of Saudi Arabia(177) Student Advisors. The results showed that the level of awareness of the student guides about procedural guide of (schools-wide positive behavioral support project) located in a higher level of awareness. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of awareness due to the gender, academic qualification and experience. In the light of this results, researchers recommended a number of recommendations which may support the project of (SWPBS).

Keywords: Positive Behavior Support, student advisor, Behavioral Disorders, Special Education.

---

(1) محاضر بجامعة الملك خالد، باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: hnalqrni@hotmail.com

(2) محاضر بجامعة الطائف، باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: gsq5@hotmail.com

(1) Lecturer at King Khalid University, PhD researcher at King Saud University.
E-mail: hnalqrni@hotmail.com

(2) Lecturer at Taif University, PhD researcher at King Saud University.
E-mail: gsq5@hotmail.com

المقدمة:

تعتبر المدرسة مؤثراً رئيساً في حياة الطالب طوال سنوات دراسته إذ تُشارك المدرسة في صقل وتشكيل شخصية الطالب بجوانبها النفسية، والعقلية، والسلوكيّة، والأخلاقية، والمعرفية؛ لذا كان من الضروري أن تُولي المؤسسات التربويّة، والتعليمية العناية ببرامج المدارس واستراتيجياتها؛ لتقوم بدور فعّال في بناء شخصيّة الطالب بناءً سليماً. وبما أنّ الطالب حاضر الوطن ومستقبله كان من الضروري العناية به في مجالات شخصيّته المختلفة، وضمان نمائها بشكل متوازن، إضافة إلى ضمان تنمية شخصيّته بشكل طموح وواع ليُدرك حجم مسؤوليته كمواطن.

ومما لا شك فيه أنه تقع على عاتق المؤسسات التعليمية مسؤولية تكوين جو تعليمي تسوده الأخلاق الفاضلة، والقيم الإيجابية التي تؤثر على سلوكيات الطلاب، وذلك من خلال فهم خصائصهم السلوكية، وتوجيهها بما يتوافق مع سياسة النظم التعليمية من خلال المناشط التربوية المدرسية المختلفة، ويعتبر المرشد الطلابي في المدرسة هو الموجه والمساعد في التعامل مع سلوكيات الطلاب المختلفة، ومعالجتها خلال ممارسته العملية التربوية عن طريق التوجيه والإرشاد (العتيبي والشريف، 2010)

وفي نفس هذا السياق فقد أشار الحربي والعجلان (2015)، إلى أن المرشد الطلابي يعتبر أحد أهم الركائز الأساسية لتقديم كافة الخدمات الإرشادية التي تخطط لها الإدارة المسؤولة بوزارة التعليم، ويمارس عمله تحت إشرافها وتوجيهها، ولا سيّما فيما يخص السلوكيات الصادرة عن الطلاب في المدارس خاصة في ظل التغيرات الأسرية والاجتماعية الحديثة.

عطفاً على ما سبق يمكن تصوّر أنّ العملية الإرشادية تتضمن تفاعلاً بين المرشد الطلابي والطالب بهدف تغيير أو تعديل سلوك الطالب من خلال طرق مختلفة لذلك لا بد أن يقوم المرشد الطلابي داخل المدرسة بأدوار إرشادية مهمة على المستوى الوقائي والبنائي والعلاجي، فمن خلال الإرشاد يمكن تلافي العديد من المشكلات المحتملة، كما يمكن بناء وتنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلاب، إضافة إلى علاج المشكلات والأزمات (الصمادي، 2017).

وقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعوديّة ممثّلة في الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد على تأمين بيئة تربوية عصرية معزّزة للسلوك الايجابي، وذلك من خلال العمل في المدرسة وجعلها حاضنةً للطلّاب، تقوم بغرس السلوك الايجابي وتعزيزه، بالإضافة إلى الارتقاء بالسلوكيات الحسنة، وتعزيزها لجعلها جزءا من شخصيّة الطالب. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437). وقد تمّ اعتماد فكرة مشروع المدارس المعزّزة

للسلوك الايجابي من خلال الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في العام الدراسي 13/ 135هـ، بتنفيذ الفكرة على سبيل التجربة في أربع إدارات تعليميّة وهي (جدّه، الليث، بيشة، نجران)، وبمشاركة (61) مدرسة بمختلف المراحل الدراسيّة. وقد أثبتت التجربة فاعليتها، وتم اعتمادها بتاريخ 20/ 6/ 1436هـ من خلال خطّة وكالتيّ التعليم بنين بنات 1436/ 1437هـ المتضمن مشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي، وتمّ إعداد دليل إجرائي للمدارس المعزّزة للسلوك الايجابي لغرس القيم التي تعود بالنفع على الطلاب والطالبات. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المدارس بيئات مهمة للطلاب يسعى المعلمون والمرشدون فيها لتوفير بيئات تعلم معززة، تتسم بالاستقرار والإيجابية من خلال تقديم النماذج المناسبة التي تحقق النجاح الأكاديمي والسلوكي على حدٍ سواء، لكن على الرغم من ذلك لا بد أن يواجه المعلمون والمرشدون تحديات كبيرة في ظل تواجد العديد من الطلاب غير المتجانسين اجتماعياً وثقافياً، ويمكن مواجهة مثل تلك التحديات بالاستراتيجيات العلمية التي تهتم بإدارة سلوك الطلاب عن طريق تعليمهم السلوك الجيد مثلما يتعلمون القراءة والرياضيات. وهذا ما أكد عليه هنيمان Hieneman (2015) في أن الطلاب يمكنهم إظهار التوقعات السلوكية المقبولة إذا كانوا يعرفون ما هي تلك التوقعات مسبقاً، وأن الوقاية هي المحور التي تدور حوله برامج دعم السلوك الايجابي وليس العقاب.

عطفاً على ما سبق أصبح من الضرورة أن يتم تشجيع المدارس على تطبيق إجراءات تعزيز السلوك الإيجابي للسلوك الاجتماعي في المدارس، حيث أن الانتباه المتزايد للسلوك الاجتماعي في المدارس قد أثار كم كبير جداً من الأبحاث ذات الصلة بالبحث عن السلوكيات غير السوية للطلاب وإيجاد مسببات تلك السلوكيات، والبحث عن البدائل العلاجية لتلك السلوكيات مثل علاج السلوكيات العنيفة والعدوانية بين الطلاب؛ لمنع تفاقم تلك السلوكيات (Elliot, 1998).

كما أن طرق التعامل مع الطلاب في المواقف السلوكيّة المختلفة من شأنها تعزيز السلوك الايجابي وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه إن تمّ اختيار الأسلوب الأمثل، بحيث يكون الأسلوب المتّبع أسلوباً علميّاً تربوياً ملائماً، فكلّما كان المرشد الطُّلّابي حريصاً على انتقاء الأسلوب المناسب في عمليّة الإرشاد كان قادراً على تعزيز السلوك الايجابي، وهذا ما أكّدته دراسة كل من أبو عميرة (Abu amerrah, 2013)، ودراسة باجهيري وجافار وبابا (Bagheri & Jaafar & Baba, 2012).

ومن خلال قرب الباحثتين من الميدان فقد لاحظن بعض القصور في التعامل مع سلوكيات الطلاب في

المدارس والاعتماد على أساليب وإجراءات غير علمية، في حين قد جاء الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي1437 لرسم خارطة الطريق العلمي في إدارة سلوك الطلبة في المدارس، مما يلفت الانتباه إلى ضرورة الكشف عن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؛ مما قد يساعد على إعادة النظر في التعامل مع سلوكيات الطلاب في المدارس من خلال التركيز على دعم السلوك الإيجابي، لما له من مردود إيجابي على المخرجات السلوكية والتعليمية معاً. وعليه فإن مشكلة الدارسة الحالية تتمثّل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي؟

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى متغيرات: الجنس- المستوى التعليمي- الخبرة كمرشد طلابي.

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- التعرف على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

2- التعرف إلى أثر المتغيرات التالية: الجنس، والمستوى، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي، على درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية النظرية في أهمية وعي المرشدين الطلابيين بتعزيز السلوك الإيجابي، وتأثيره على خفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، وتنمية المهارات والسلوكيات الإيجابية لديهم. وأيضاً قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري المرتبط بمشاريع وزارة التعليم التي تركز على سلوك الطالب، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى – على حد علم الباحثتان – التي تناولت مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية التطبيقية في الخروج بتوصيات، ومقترحات قد تساعد متخذي القرارات في وحدة التوجيه والإرشاد بوزارة التعليم على تطوير مشاريعهم المتعلقة بسلوك الطلاب؛ من أجل رفع الجانب التعليمي للطلاب بشكل عام والجانب السلوكي بشكل خاص.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1- الحدود الموضوعية: مستوى الوعي للدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، المطبق من قبل وزارة التعليم.

2- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المرشدين الطلابيين، والمرشدات الطلابيات التابعين لمكتب شمال منطقة الرياض في وزارة التعليم.

3- الحدود المكانية: مكاتب الإشراف في شمال مدينة الرياض بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

4- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1439/ 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

دعم السلوك الإيجابي: إن الافتراض والمبدأ الأساسي لدعم السلوك الإيجابي يقوم على أساس بناء محيط أو سياق داعم للطلاب في المدارس من ناحية التوقعات الواضحة، ودعم وتعزيز السلوكيات المناسبة، واستخدام طرق التدريس الفعّالة، وبالتالي منع وتقليل معظم المشكلات السلوكية لدى الطلاب، والإقلال من الحاجة للعقاب؛ حيث أنه يقوم على مبادئ المبادرة والوقاية سواء على مستوى المدرسة، أو الصف، أو طلاب محددين (ويبر، بلوتس، 2014، 259).

ويعرف دعم السلوك الايجابي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه مجموعة من الصفات الايجابية التي يسعى المرشد الطلابي إلى تنميتها في الطلاب، وتمثل كل قول يهدف إلى إصلاح الذات وإسعادها وإصلاح المجتمع وإسعاده وإرادة التغيير للأفضل.

المرشد الطلابي: يعرف المرشد الطلابي على أنه الممارس المهني للعمليات الرئيسة في الإرشاد والتوجيه، وخاصة عملية إرشاد الطلاب من ناحية الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي والتربوي، ووقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية والاجتماعية (القحيز، 1421، 5).

ويعرف المرشد الطلابي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الشخص المعيّن من قبل وزارة التربية والتعليم، والمؤهل تربوياً ونفسياً والقادر على ممارسة عملية التوجيه والإرشاد بما يساعد الطلاب على فهم أنفسهم والتعرف على إمكاناتهم، من خلال خبراته العلمية والمهنية بما يجعله قادرًا على توجيه الطلاب وإرشادهم في حدود قدراتهم ومواهبهم وميولهم سواء في حل مشكلاتهم الدراسية أو النفسية أو الاجتماعية، أو في مساعدتهم على اختيار الدراسة أو التخصص أو العمل المناسب لكل واحد منهم، كما يساهم بشكل أساسي في تعزيز السلوكيات الايجابية لدى الطلبة.

الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الايجابي: هو دليل تم اعتماده من خلال الإدارة العامة

للتوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم السعودية؛ لغرس القيم التي تعود بالنفع على الطلاب والطالبات، ويساهم في تخفيض السلوكيات السلبية للطلاب، واستبدالها بالسلوكيات الايجابية ضمن نهج دعم السلوك الإيجابي. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تسعى وزارة التعليم ممّثلة بالمدارس المنتشرة في أنحاء المملكة العربية السعودية إلى الإيعاز للعاملين في تلك المدارس على عدم التركيز الكامل فقط على الجانب الأكاديمي والتعليمي للطلبة، وإنما بالتركيز الموازي أيضاً للجانب السلوكي وعدم إغفاله، فصقل شخصية الطالب وتدعيمها بالسلوك الايجابي هو من أهم الركائز التي تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيقها؛ لإيمانها العميق بأن الطالب السوي الذي يتمتع بالسلوكيات الايجابية هو الأقدر على المضي قدما في تعليمه وتطوره وخدمته لبلده، وذلك خلافاً لذوي السلوك السلبي المضطرب والذين سيؤثرون سلباً على أنفسهم وعلى مجتمعهم.

وقد بدأت فكرة نهج دعم السلوك الايجابي بين عامي 1980م و1990م كمنهج يهدف إلى تحسين نوعية الأفراد، والتقليل من المشكلات السلوكية السلبية التي تعتري هؤلاء الأفراد، وفي محاولة جادة من هذا النهج في إكساب هؤلاء الأفراد وتدعيمهم بالسلوك الايجابي، وفي عام 1999م تحديداً تأسست مجلة تدخلات السلوك الايجابي والتي بدورها بدأت بنشر المواد النظرية والتجريبية الخاصة بدعم السلوك الايجابي باستخدام منهجيات متنوعة (Tincani, 2007).

وتقوم مدارس عديدة باستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي؛ للوقاية من السلوك السلبي للطلبة والفشل الأكاديمي لجميع الطلاب، وهذا النهج الوقائي يمكن أن يقلل من تواتر السلوكيات السلبية والحد من تطوير مشاكل أكثر خطورة مع الطلاب الذي لديهم سلوكيات خطرة، وإجراء سلسلة من تدخلات الدعم المتاحة لتحسين النتائج الاجتماعية والأكاديمية، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك الطلاب في الفصول الدراسية والبيئة المحيطة، وتركز استراتيجيات الإدارة المدرسية في نهج دعم السلوك الايجابي على تهيئة بيئة منظمة تساهم في تعليم وتشجيع السلوكيات التي ستؤدي إلى نجاح الطالب، ومنع السلوكيات السلبية وتسهيل النجاح الأكاديمي. ويشمل هذا النهج الوقائي دمج كل من السلوك الاستباقي ومراعاة أسس التدخلات العلاجية، وتركز خطة إدارة السلوك على منع السلوك بدلاً من الاستجابة له. وتشتمل ميزات إدارة السلوك على استراتيجيات للتدريس والمراجعة والمراقبة والتعزيز، واستمرارية الإستراتيجيات للاستجابة للسلوكيات المناسبة، واستمرارية الاستراتيجيات للرد على

السلوكيات غير اللائقة (Kern & Clemons, 2007; Kern & Gallagher & Starosta & Hickman, 2006).

ويرى فوقن، ووايت، وجوهنستون، ودنلاب (Vaughn & White & Johnston & Dunlap, 2006). بأن دعم السلوك الايجابي يعتبر من الأساليب الهامة في دعم المظاهر الايجابية والتصرفات المقبولة اجتماعيا للطلاب، ولكنه يرى بأن هذا النهج يجب أن يتم التعامل معه بحذر، حيث أن الممارسين لهذا النهج يجب أن يكونوا على مستوى عال من الخبرة والتدريبات العملية أيضاً على أساسيات تحليل السلوك التطبيقي، وهناك العديد من الدراسات التي بينت أثر الدعم السلوكي الايجابي وآثاره على المخرجات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية على الأطفال كدراسة فريمان، وسايمنسون، وسوجي، ولومبردي، وهورنر (Freeman & Simonsen & Sugai & Lombardi & Horner, 2016)، والتي سعت إلى دراسة العلاقة بين التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة والدعم والحضور الأكاديمي، والمخرجات السلوكية في المدارس الثانوية. وكان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف الروابط بين تنفيذ التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدرسة والتدابير الأكاديمية، والحضور، والمخرجات السلوكية عبر عينة كبيرة من المدارس الثانوية من (37) ولاية. وعلى الرغم من بعض الصعوبات في تنفيذ نظام التدخلات السلوكية الإيجابية على مستوى المدارس الثانوية، تشير الدلائل إلى وجود علاقات إيجابية بين تنفيذ النظام والنتائج في السلوك والحضور للمدارس الثانوية التي تنفذ بإخلاص.

ويرى البعض أن التدرب على دعم السلوك الايجابي مرتبط بالتدرب على تحليل السلوك التطبيقي، في حين يرى آخرون أن دعم السلوك الايجابي ربما هو بمثابة التهديد لنهج السلوك التطبيقي، ولا يوجد أدلة قوية ميدانية تدعم أي رأي على حساب الرأي الآخر، ولكن ما يجب قوله هنا أنه يوجد ممارسون حاليون لنهج دعم السلوك الايجابي يدربون على السلوك التطبيقي نظراً للمنهج الإجرائي المشترك بين النموذجين، ويساهم دعم السلوك الايجابي كنهج سلوكي في دعم تطبيق نهج تحليل السلوك التطبيقي من خلال مجموعة من المحاور التي تتمركز حول التركيز على الوقاية، التركيز على تطوير النظام، التركيز على صلاحية المتغيرات، ولقد كُتب دعم السلوك على أساس قوانين رسمية ارتبط بها تمويل رسمي كبير على مستوى الولايات المتحدة (Tincani, 2007). ومن الدراسات التي بحثت في تأثيرات السلوك الايجابي ما أجراه بويد (Boyd, 2015) بدراسته التي هدفت إلى الكشف عن تأثير دعم السلوك الإيجابي والمناخ المدرسي على سلوك طلاب المدارس الثانوية في المناطق الريفية في جنوب شرق ولاية ميسوري.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مثل هذا البرنامج يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية كبيرة على سلوك الطلاب، والتي يتم قياسها من خلال سجلات انضباط الطلاب، ولكن ليس على حضور الطلاب. وتضمنت توصيات الدراسة المستقبلية مجالات مثل: تأثير البرنامج على النجاح الأكاديمي للطالب، ومفاهيم المعلم والطالب حول تأثير البرنامج على تحسين السلوك، وتأثير البرنامج كان على مدرسة متوسطة في المناطق الريفية.

وهدفت دراسة أجراها كلاً من كالدارلا، وشاتزار، وقري، ويانق (Caldarella, Shatzer, Gray, Young, 2011)، إلى دراسة آثار دعم السلوك الإيجابي في المدرسة على نطاق نتائج الطلاب في المدارس المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً، و(1000) طالباً في مدرستين متوسطتين في غرب الولايات المتحدة. واستخدمت هذه الدراسة تصميم شبه تجريبي (مجموعتان غير متعادلة، الاختبار القبلي البعدي). قامت مدرسة واحدة بتنفيذ التدخل على مدى فترة أربع سنوات، بينما كانت الأخرى هي الضابطة، وشمل تدخل البرنامج تدريس المهارات الاجتماعية على مستوى المدرسة، وملاحظات الثناء من المعلمين إلى الطلاب، واتباع قواعد المدرسة، والفحوص الاستباقية للطلاب المعرضين لخطر الاضطرابات العاطفية والسلوكية، وإحالة الطلاب المعرضين للخطر لتلقي التدخلات المناسبة. وأظهرت النتائج تطورات ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمين، في حين أن المدرسة في المجموعة الضابطة تميل إلى البقاء على حالها أو تسوء. وكانت الانخفاضات ذات الدلالة الإحصائية واضحة أيضًا في تأخر الطلاب، والغياب بدون عذر، وإحالات التأديب إلى المكتب مقارنة مع المدرسة الضابطة.

وقد تم التركيز في العقد السابق على دعم السلوك الإيجابي مع الأسر والمدارس التي قامت بخطوات واضحة في تطوير الأساس التجريبي لهذا المنهج، ومن خلال تكامل التكنولوجيا المتطورة لدعم السلوك الإيجابي الذي يتطلب منهجه القياس الوظيفي؛ من أجل فهم السلوك المشكل، وتطوير خطط الدعم السلوكي الفعال للطلبة، والانتباه إلى الأهداف العامة للدعم السلوكي والقيم والمهارات والموارد، لتأكيد أن خطط الدعم تكون مناسبة للبيئة، ومناسبة لحياة الطفل داخل مدرسته أو أسرته، بالإضافة إلى خطط الدعم متعددة المكونات التي تؤكد الوقاية وتعليم المهارات السلوكية الايجابية الحديثة، ولذلك يعتبر دعم السلوك الايجابي للأطفال نهج ذو كفاءة عالية في خفض السلوكيات السلبية، وقد قدمت دراسة وولكر، وتشيني، وسكوت، وبلوم (Walker & Cheney & Scott & Blum & Horner, 2005) دليل تجريبي أولي على كفاءة وقبول المنهج مع نطاق متنوع من الأطفال والبيئات، كما

أوضحت هذه الدراسة أشكال متعددة من الانخفاض في السلوك المشكل، وتطور وتحسن في السلوك التكيفي كالاشتراك الايجابي والفعال في المهمة، والمهارات السلوكية التكيفية الأخرى.

ونهج دعم السلوك الإيجابي يساهم في إيجاد آليات واستراتيجيات تساهم في تغيير النظم الاجتماعية؛ لزيادة فعالية التدخلات السلوكية مع الطلبة، كما توفر نماذج وأطر لترسيخ مبادئ السلوك الايجابي، كما يساهم هذا النهج في التركيز على صلاحية المتغيرات، حيث يعكس التركيز على تغيير السلوك داخل البيئة الطبيعية. ويصف صلاحية المتغيرات في البيئة وتوافقها مع التدخل، حيث يشمل ذلك خصائص الطالب الذي ستصمم له الخطة، المتغيرات ذات الصلة بمن سينفذ هذه الخطة، ملامح تنظيم البيئات التي سيتم تنفيذ الخطة فيها. ومن الأهمية بمكان تطوير التكنولوجيا والسلوك، والتي تتوافق مع السياقات الطبيعية، وان دعم السلوك الإيجابي يركز على التدخل في البيئة الطبيعية؛ لأن ذلك يضمن تدخل الأسر وغيرهم في هذا السياق .(Snell & Voorhees & Chen, 2005)

وعلى المرشد الذي يقوم بدع السلوك الايجابي أن يكون ملتزما بالميثاق الأخلاقي وهذا ما أوضحته دراسة كلاً من الحربي، والعجلان (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى التزام المرشدين الطلابيين في الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد، وذلك وفقاً للمبادئ المهنية مثل: مبدأ التقبل، مبدأ السرية، مبدأ الفروق الفردية، إضافة إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون الالتزام، وأخيراً التوصل إلى مقترحات تعين المرشدين على الالتزام بالميثاق الأخلاقي للإرشاد الطلابي. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، والمقابلات شبه المقننة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: أن التزام المرشدين الطلابيين بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد كان بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الشخصية للمرشد الطلابي مثل (العمر، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)، وبين الالتزام في تفعيل المبادئ المهنية في الميثاق الأخلاقي للإرشاد والتوجيه.

إن دعم السلوك الإيجابي في تحليل السلوك التطبيقي كما يراه تنكاني (Tincani, 2007) يرتكز على مجموعة من المرتكزات الأساسية ومنها:

1- التركيز على الوقاية.

2- إنجاز تحقيق تغيير شامل للحياة، وتحسينها على المدى الطويل.

3- المساهمة في دمج الشخص، وتفاعله العام.

4- صلاحية التدخلات الاجتماعية والبيئية.

5- المساهمة في تغيير النظام.

6- التقييم الوظيفي للمشكلة السلوكية.

7- التدخل المتعدد العناصر.

8- إجراءات التحقق من تغيير السلوك التجريبي.

9- أن دعم السلوك الإيجابي يعد تطبيق فريد لتحليل السلوك التطبيقي وموازي له.

والواقع أن النجاح في تطبيق دعم السلوك الايجابي يتطلب نظام لتقديم الخدمات على مستوى المجتمع، وعلى مستوى المنزل والمدرسة وكل من له علاقة بالطفل، ويوفر دعم السلوك الإيجابي الإطار الذي يمكن للوالدين والممارسين التعرف على الممارسات القائمة على الأدلة التي لها صلة مباشرة بالتعامل اليومي دون الحاجة إلى خبراء في تحليل السلوك .(Vaughn, et al., 2006)

ويساهم نهج دعم السلوك الايجابي كنهج وقائي من خلال كونه وضع في إطار نهج شامل لمنع السلوك غير المقبول أو الصعب، كما إن دعم السلوك الإيجابي مطبق في المدرسة من خلال نموذجه الوقائي الذي يتضمن طرق الوقاية الأولية من خلال تدخلات عالمية، والوقاية الثانوية من خلال التدخلات المستهدفة، ومنع ثلاثي من خلال توظيف التدخلات القائمة، ويبرز نجاح النهج الوقائي المدرسي للمشكلات السلوكية في نهج دعم السلوك الايجابي من خلال الحاجة الشاملة لنماذج الوقاية الأخرى، وتنظيم تقديم الخدمات كخدمات الصحة النفسية للمجتمع (Sugai & Horner, 2002).

ويساهم الدعم السلوكي في دعم سلوك الأطفال ودعم المرشد من خلال تطوير استراتيجيات الأداء مع الأطفال حيث أوضحت الدراسة التي قام بها ويسفلج (Weissflug, 2009) والتي هدفت إلى معرفة آثار برامج دعم السلوك الإيجابي على سلوكيات الطلاب في بيئة المدرسة المتوسطة، وزيادة التحصيل الدراسي. وتم تطبيق الدراسة في مدرسة روجرز المتوسطة. وأظهرت النتائج أن البرنامج ليس له تأثير كبير من الناحية الإحصائية على سلوك الطلاب أو الأداء التحصيلي. وخلصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على أهمية التنفيذ الجيد للبرنامج؛ لأن ضمان قيام الموظفين بتنفيذ الاستراتيجيات الصحيحة وبالطريقة الصحيحة قد يحسن من فعالية البرنامج. ولذلك، جاءت التوصية الخاصة بالبحوث المستقبلية في ألا تتمثل في قياس النتائج فحسب، بل وأيضاً في نفس الوقت قياس جودة التنفيذ للبرنامج. حيث تظهر هذه الدراسة أنه كلما تم اتباع استراتيجيات البرنامج بشكل دقيق، تحسنت سلوكيات وتحصيل الطلاب.

ولقد استهدف قدياً دعم السلوك في المدارس الأطفال الذين يظهرون السلوكيات السلبية ذات التكرار العالي والحدة العالية، حيث كان يتم التعامل معهم بشكل تقليدي من خلال التعرف عليهم، وتوفير التقييم والتشخيص للمشكلات السلوكية التي يظهرونها، وتصميم التدخلات والبرامج التي تساهم في تقليل تلك المشكلات السلوكية، ثم بدأت تظهر مجموعة من التغيرات على هذا النهج التقليدي وصولاً بنهج دعم السلوك الإيجابي، والذي يشمل أيضاً نهج الدعم الوقائي

للمشكلات السلوكية؛ فالمدارس تحتاج إلى أنظمة دعم متعددة للسلوك لخلق البيئات الآمنة والمشجعة، فالمنهج الأكثر تأثيراً في دعم السلوكي الايجابي يكون من خلال الممارسات الايجابية في البرامج الوقائية، كما أن الحاجة ملحّة لتدريس السلوكيات الاجتماعية لكل الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والمدارس الثانوية (Hawken & Horner, 2003).

وعلى مستوى المدرسة نجد أن دعم السلوك الإيجابي يحتوي على خطط قائمة تهدف إلى تدريب معلمي التعليم العام، والتعليم الخاص، والأسر، والطلاب، والموظفين ذوي الصلة لتعلم المهارات الحديثة، وصنع القرارات، وتطبيق الخطط التربوية التي تدعم تعلم وتطور كل الطلاب. كما أن طاقم المدرسة يبدؤون في تطبيق الممارسات التربوية، وأشكال التدخل التي تهدف إلى إفادة الطلاب الذين يعانون والذين لا يعانون من إعاقات واضحة، عن طريق خلط الخطط الإيجابية من التعليم العام والتعليم الخاص لتوحيد كل طاقم العمل في المدرسة. ومثل هذه الجهود الخاصة بتغيير الأنظمة تتطلب من العاملين في المدرسة أن يتشاركون في رؤية مشتركة، ويتفقون على أن مجموعة خاصة من العمليات المنظمة والنتائج يجب تبنيها (Freeman & Ever & Anderson & Irvin & Horner & Bounds & Dunlap, 2006).

ولا بد من التعاون بين المعلمين والاختصاصيين والأسر حتى تنجح منظومة الدعم وهذا ما أوضحته دراسة فيربورن، لورا، والكا، كارولينا (Feuerborn, Laura; Wallace, Caroline, 2016)، والتي سعت إلى الوصول إلى فهم أفضل لاحتياجات ومخاوف مدرسي المدارس المتوسطة والثانوية المتعلقة باحتياجات إدارة السلامة العامة، ضمن نهج دعم السلوك الإيجابي. حيث تم استخدام التحليل الموضوعي لتحليل بيانات القلق المفتوحة، وبيانات الحاجة من المعلمين الذين يعملون في (19) مدرسة متوسطة وثانوية. وبغض النظر عن مستوى تنفيذ التدابير المتعلقة بالبرنامج، فإن المدرسين أكدوا ضرورة دعم الموظفين وتوافق الآراء، وأهمية التعاون بين المعلمين. وكانت هناك مستويات عالية من الاتساق في الاهتمامات والاحتياجات، مع وجود بعض الاختلافات في بيانات الاهتمامات، والاحتياجات للمعلمين في المدارس التطبيقية والمنخفضة.

ونهج دعم السلوك الايجابي ساعد الكثير من المدارس، وخصوصاً في مكاتب الإحالات التأديبية والتي قد طورت من المناخ الاجتماعي وطورت من الأداء الدراسي عندما اشتركوا في ممارسات تقييم السلوك الايجابي في المدرسة، مثل تحديد توقعات السلوك الايجابي، والاحتفاظ بخطط واستراتيجيات مستمرة للتعرف على السلوكيات السلبية ومكافئة السلوك السليم، وجمع واستخدام المعلومات السلوكية لعملية

اتخاذ القرارات الفعالة (Robert, et al., 2004).

كما أن المناخ السلوكي في المدرسة يؤثر أو يتأثر أكثر من خلال تفاعلات الطالب مع الأقران أو مع البالغين، فيشترك باقي الطلبة من خلال نهج دعم السلوك الإيجابي، وذلك يتضمن تزويد الطلاب بمجموعة مشتركة من التوقعات ولغة مشتركة، ومجموعة مشتركة من الخبرات المتعلقة بالتوقعات السلوكية المحددة . (Cushing, 2000).

ونماذج دعم السلوك الإيجابي تحتوي على تصميم خطط دعم السلوك للطالب الفرد، وهي هدف أولي وتطبيق لممارسات الوقاية التي تستهدف عينة المدرسة بالكامل. وعلى الرغم من أن هذا التطبيق على المستوى العريض لتكنولوجيا تغيير السلوك يحتوي على العديد من الإجراءات، فإن المكونات الأساسية تحتوي على تحديد توقعات سلوكية يجمع عليها الجميع، وتعليم المهارات الشخصية المهمة، وتقديم التعزيز الإيجابي المنظم؛ لتحقيق معايير الأداء وتخطيها ورصد كفاءة التدخل بشكل مستمر من خلال جمع المعلومات، والتحليل، واحتواء كل المساهمين في تشكيل وتطوير ممارسات التأديب (الطلاب، المعلمين، المدراء والآباء) والتخلص من الخطط الإقصائية العقابية التفاعلية في صالح التوجيه الوقائي الاستباقي الخاص ببناء المهارة (Freeman, et al., 2006).

وهناك مجموعة من ممارسات وأنظمة دعم السلوك الإيجابي في أنحاء المدرسة منها: تحديد بعض السلوكيات المناسبة في المدرسة، تدريس التوقعات السلوكية في أنحاء المدرسة من خلال نشاط لكل الطلاب، رصد ومدح الطلاب للاشتراك في التوقعات السلوكية، تصحيح السلوكيات باستخدام سلسلة متناسقة مستمرة من النتائج السلوكية، جمع واستخدام معلومات عن سلوك الطالب لتقييم وتوجيه عملية اتخاذ القرار، الحصول على القيادة للممارسات التي تتم في أنحاء المدرسة من الإداري الذي يقوم بتشكيل فريق لتطوير وتطبيق وإدارة جهود دعم السلوك الإيجابي في أنحاء المدرسة، التدريب على ممارسات دعم السلوك في أنحاء المدرسة (Robert, et al., 2004). ولا بد من وجود كفايات مهنية وأخلاقية وشخصية للمرشدين والمعلمين الذين سيقدمون دعما ايجابيا للسلوك كما أوضحته دراسة بن شامان (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن المهارات الإرشادية الهامة لدى المرشد الطلابي في ضوء الوضع المدرسي للطلاب من ذوي فرط الحركة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين المسجلين الذين لديهم سجل في الإدارة العامة للتعليم بمدينة نجران حتى شهر أكتوبر (2015). وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وعدد العينة (130 مرشدًا)، منهم (92 مرشدًا و38 مرشدة)، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الوثائقي)

المقارن. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الهامة أهمها: أن هناك تأثير واضح لمتغيرات (المؤهل، التخصص، الخبرة، الدرجة العلمية) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي. وفي المقابل أشار البحث أن التخصص ليس له تأثير على الكفايات محل الدراسة.

وقد يواجه المرشد بعض المشكلات والتحديات عندما ي وفي دراسة أجراها الصبحيين (2015) هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي يواجهها المرشدين الطلابيين وفقاً لبعض المتغيرات، وهي (الجنس، والخبرة، والمؤهل الأكاديمي، والمرحلة التعليمية). وتكونت عينة البحث من (115) مرشدا ومرشدة. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وأظهرت الدراسة عددا من النتائج والتي من أهمها: أن المشاكل الأكثر انتشاراً بين المرشدين هي حسب المجالات على الترتيب التالي: مشكلات الإدارة المدرسية والتعليمية، مشكلات أولياء الأمور، مشكلات التدريب والإعداد الجامعي والإمكانات المادية، مشكلات تتعلق بالمرشد نفسه والمجال العلمي، ومشكلات تتعلق بالطلاب أنفسهم، ومشكلات تتعلق بالمعلمين. إضافة إلى أنه ليس هناك فروق في أي مشكلات تواجه المرشدين تعود لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، أو نوع المدرسة. كما لا توجد وجود فروق وفقا لمتغير المرحلة التعليمية.

كما يجب تحديد سلوكيات الطلاب التي تفضي إلى التعلم الإيجابي، ويجب تحديد سلوكيات الطلاب التي تفضي إلى التعلم الإيجابي، كما يجب أن يكون هناك مجموعة من القواعد والأنظمة التي يجب أن تعكس القواعد الخاصة بالفصل وتدعم التوقعات على مستوى المدرسة، وهذه القواعد هي مصممة لتوصيل السلوكيات المرغوبة بوضوح للطلاب وتحديد الاستبدال للسلوكيات السلبية، ويجب أن تتصف تلك القواعد السلوكية بمجموعة من الصفات منها: أن تلك القواعد يمكن ملاحظتها وقياسها، ويمكن رؤيتها وقياسها من حيث الأداء الدقيق، وهي بسيطة ومناسبة، ذات صيغة قصيرة وسهلة الفهم من قبل الآخرين، ويجب أن تعالج تلك القواعد المشكلات السلوكية في المدرسة، بالإضافة إلى دعم تلك القواعد لنهج السلوك الايجابي، كما يمكن للمعلم تشكيل سلوك الطلاب وخلق بيئة مستقرة وقابلة للتنبؤ في ذلك. إن القواعد ليست كافية لدعم السلوك الايجابي للطلاب في المدرسة، بل يجب أن يتم تصميم البيئة التعليمية بالطريقة الصحيحة من خلال خلق الأنشطة والبرامج التي تسهل من إيجاد السلوكيات الايجابية للطلبة مقابل السلوكيات السلبية، ومن الضرورة بمكان استخدام استراتيجيات تعديل السلوك عندما يتم تنفيذ نهج دعم السلوك الايجابي، كما يجب أن يتم استخدام التعزيز بكافة أشكاله مع الطلبة وذلك كأساليب وقائية أو علاجية

للسلوكيات الصادرة عن الطلبة حيث من الممكن استخدام المعززات الاجتماعية (مثل الثناء والاعتراف)، والمعززات الملموسة وغيرها من المعززات (Expectation, 2008; Rules, 2008).

وهناك علاقة وطيدة بين التعليم الأكاديمي المنظم، وبين خفض المشكلات السلوكية للطلاب الذين تصدر عنهم سلوكيات سلبية، فعندما يتم تعليم الطلاب بالأساليب الحديثة الممنهجة والقائمة على مراعاة الفروق الفردية، واستخدام الأنماط التعليمية المختلفة؛ فإن ذلك قد يكون بمثابة خلق بيئة مناسبة لتنشئة السلوكيات الايجابية بدلاً من السلوكيات السلبية، والتي ربما تزداد إذا كان النهج التعليمي عشوائياً وسلبيا (Gunter & Sutherland, 2005)، والسلوك المعادي للمجتمع والتحصيل الدراسي الضعيف، والتطور الضعيف للمهارات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب الذين ينتظموا في المدارس العامة في الدولة تظل موضوع واهتمام المعلمين والآباء والعامة (Durlak, 1995).

وهناك إجماع بين العديد من المتخصصين على أن التطور الاجتماعي الإيجابي، وتطور الشخصية عند أطفال المدارس والانتشار المنخفض للسلوكيات المضادة للمجتمع والمناهج الاجتماعية المتطورة؛ من المحتمل أن تكون نتائج لأشكال التدخل التي تتم على مستوى عريض ومتعدد المكونات والخاصة ببناء المهارات الوقائية (Freeman, et al., 2006).

فقد أوضحت دراسة أجراها نوه، وستيد، وكيم (Noh & Steed & Kim, 2016)، وهي دراسة استقصائية لـ(169) من معلمي التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية إلى أهمية تنفيذ الاستراتيجيات المرتبطة بإطار دعم السلوك الإيجابي على نطاق البرنامج لدعم الكفاءة الاجتماعية، ومنع تفاقم السلوكيات السلبية للأطفال. وقد كشفت التحليلات أن المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية اعتبروا الاستراتيجيات المرتبطة بالبرنامج هامة؛ ومع ذلك فقد نفذوا القليل من ممارسات المستوى العالمي في صفوفهم، وأفادوا بوجود عدد قليل من الدعم على نطاق البرنامج في برامج الطفولة المبكرة. وعلى أساس هذه النتائج تم تقديم اقتراحات لاعتماد برنامج دعم السلوك الإيجابي بصورة أكثر شمولية في كوريا الجنوبية وبلدان أخرى.

وعلى المرشد أن يعي حقوق الطالب ومسؤولياته ففي دراسة أخرى أجراها العتيبي (2016) وهدفت إلى الكشف عن وعى المرشدين الطلابيين حول حقوق الطالب ومسؤولياته بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى الكشف عن أثر متغير: النوع، والدرجة العلمية للمرشد، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد، والخبرة في المجال، ووجود دبلوم الإرشاد والتوجيه. وكان مجتمع الدراسة هو جميع المرشدين الطلابيين في

جميع مدارس التعليم الحكومي بجميع المراحل الدراسية، وبلغ العدد (542) كان منهم (321) ذكراً، و(221) أنثى. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جاء وعي المرشدين الطلابيين بحقوق الطلاب بدرجة متوسطة، بينما كان وعي المرشدين الطلابيين بمسؤوليات الطلاب بدرجة عالية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين آراء المرشدين الطلابيين حول محور وعي المرشد الطلابي لحقوق ومسؤوليات الطلاب تُعزى لمتغيرات: النوع، وجود دبلوم الإرشاد والتوجيه، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد. بينما هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية للمرشد، ولصالح الحاصلين على الماجستير والدكتوراه، ومتغير الخبرة في العمل كمرشد طلابي، ولصالح ذوي الخبرة (من 10 إلى 15 سنة).

وفيما يخص دور المرشد الطلابي في خفض المشكلات السلوكية للطلبة ودعم السلوك الإيجابي فقد جاء في دليل المرشد الطلابي في وزارة التربية والتعليم السعودية، (2018) أن البيئة المدرسية تغص بأنواع عديدة من السلوكيات التي لها علاقة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية، وغيرها من مشكلات سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مشكلات العدوان، الانطواء، الكذب، السرقة، الاكتئاب، المخاوف المرضية، ضعف الثقة في التنفس، ضعف الدافعية للتعليم، التأخر الدراسي، الهروب من المدرسة، وغيرها من المشكلات ويقوم المرشد الطلابي بمجموعة من الواجبات الخاصة بالتعامل مع الطلبة منها:

- توجيه الطالب وإرشاده إسلاميا في جميع النواحي النفسية، والأخلاقية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية، لكي يصبح عضوا صالحا في بناء المجتمع، وليحيى حياة مطمئنة راضية.
- بحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة، سواء كانت شخصية، أو اجتماعية، أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة؛ التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة سيرا حسنا، وتوفر له الصحة النفسية.
- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة؛ لكي يصبح كل منهما مكمل وامتدادا للآخر؛ لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.
- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة، والمجتمع بشكل عام.

- إيلاف الطلاب الجو المدرسي، وتبصيرهم بنظام المدرسة، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.
- مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها؛ حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.
- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة على سبيل المثال: مشكلة التسرب، وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسب النجاح في المدارس ....إلخ.
- العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب، والمدرس، والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم.

كما يسهم المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية وهذا ما أوضحته دراسة العتيبي، والشريف (2010) والتي سعت إلى معرفة إسهام المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية من وجهة نظر مديري المرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع فروع الدراسة وهي: (أهم المخالفات، البرامج التي يقدمها المرشد الطلابي، الصعوبات، والمعوقات التي تواجه تطبيق البرامج) تعود إلى متغير المؤهل، أو متغير التدريب، أو متغير المؤهل الدراسي. بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه تنفيذ برامج وخدمات التوجيه والإرشاد. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية، ودراسة حالتهم للكشف عن الأسباب الحقيقية لهذا السلوك، ومعالجتها. إضافة إلى البحث عن أفضل الممارسات التي من شأنها تخفيف ومعالجة تلك الاضطرابات ورفع المستوى العلمي والسلوكي. (الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد، 1437).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات العربية ركزت على موضوع المرشدين الطلابيين من حيث مهاراتهم الإرشادية، ووعيهم بحقوق الطلاب، والمشكلات التي يواجهونها، ومدى التزامهم بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد مثل دراسة كل من (بن شامان، 2016؛ والعتيبي، 2016؛ والصبحيين، 2015؛ والحربي والعجلان، 2015) ولم تستهدف أي من هذه الدراسات المشكلات السلوكية

للطلاب إلا دراسة العتيبي والشريف (2010) التي هدفت إلى معرفة إسهامات المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية للطلاب. بينما في جميع الدراسات الأجنبية المذكورة كان هناك تركيز مباشر على دعم السلوك الإيجابي من حيث العلاقة بينه وبين المخرجات السلوكية والأكاديمية مثل دراسة فريمان وآخرون، Freeman et al (2016)، ومن حيث انضباط الطلاب ومنع تفاقم السلوكيات السلبية مثل دراسة نوه وآخرون (Noh et, al., 2016)، ودراسة بويد (Boyd, 2015). أما من ناحية المنهجية فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة كالدارلا وآخرون (Caldarella et, al., 2011)، ودراسة ويسفلج (Weissflug, 2009). علماً بأن معظم الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى معرفة درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي. وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في إعطاء تصور واضح لمشكلة الدراسة، وأهدافها، ومنهجيتها، وتسليط الضوء على بعض الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، فبالرغم من تناول تلك الدراسات لبعض مواضيع مرشدي طلاب المدارس، وبرنامج دعم السلوك الإيجابي إلا أن جميعها لم تتطرق إلى موضوع درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي وأثر بعض المتغيرات عليها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية؛ حيث أن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يقوم بدراسة الواقع بحالته الراهنة كما هو في الحقيقة، وذلك بالتعبير عنه كمياً وكيفياً (عدس، عبيدات، وعبد الحق، 2004).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين في مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعلم بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1439-1440هـ. والبالغ عددهم (207) مرشداً ومرشدة، منهم (49) مرشداً و(158) مرشدة.

وتكوّنت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين ضمن مجتمع الدراسة، باستثناء (30) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم كعينة استطلاعية لغايات حساب دلالات الثبات والصدق الإحصائي لأداة الدراسة، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (177) مرشداً ومرشدة، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً، وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانات بلغ عدد

المسترجع منها (165) استبانة، وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة الذين خضعت إجاباتهم للتحليل الإحصائي (165) مرشداً ومرشدة، وبنسبة (79.7٪) من إجمالي مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	46	٪27.88
	أنثى	119	٪72.12
	المجموع	165	٪100
المؤهل العلمي	ماجستير	18	٪10.91
	بكالوريوس+ دبلوم توجيه وإرشاد	26	٪15.76
	بكالوريوس	121	٪73.33
	المجموع	165	٪100
سنوات الخبرة كمرشد طلابي	أقل من 5 سنوات	29	٪17.58
	من 5 إلى 10 سنوات	53	٪32.12
	10 سنوات فأكثر	83	٪50.30
	المجموع	165	٪100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، – والتي طورت لهذه الدراسة خصيصاً – لتقيس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وذلك بعد الرجوع إلى الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي (1437)، حيث تم إعداد استبانة تتضمن بصورتها الأولية من جزأين، هما: الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة من حيث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي. والجزء الثاني: ويشتمل على فقرات الاستبانة التي تقيس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وعددها (30) فقرة. وتدرجت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت Lekert الخماسي، كما يلي: (بدرجة عالية جداً= 5، بدرجة عالية= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة منخفضة= 2، بدرجة منخفضة جداً= 1).

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة:

تم استخراج دلالات صدق وثبات الاستبانة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية، كما يلي:

1- صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحتوى (الظاهري) لأداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وطُلب منهم تحكيم الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، تمت دراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات الضرورية، حيث تم حذف فقرتين من الاستبانة، بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات والصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبعد إجراء التعديلات كما أوصى بها المحكمون، أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من (28) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (30) من المرشدين والمرشدات الطلابيين، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لكل فقرة من الفقرات، مع الدرجة الكلية للاستبانة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.626**	11	0.703**	21	0.682**
2	0.765**	12	0.755**	22	0.762**
3	0.736**	13	0.707**	23	0.661**
4	0.753**	14	0.649**	24	0.625**
5	0.672**	15	0.721**	25	0.683**
6	0.787**	16	0.741**	26	0.771**
7	0.706**	17	0.764**	27	0.691**
8	0.742**	18	0.680**	28	0.650**
9	0.617**	19	0.696**		
10	0.611**	20	0.610**		

**** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).**

تشير النتائج في الجدول (2) والمتعلقة باتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، إلى أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.610) و(0.787)، وبدلالة إحصائية (α= 0.01)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تُحذف أية فقرة من فقرات الاستبانة.

2- ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) من المرشدين والمرشدات الطلابيين، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا على الأداة الكلية (0.922)، وتُعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن الاستبانة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاستبانة تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية، ويمكن الوثوق بصحتها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

1- إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة.

2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من مكتب شمال الرياض التابع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض.

3- القيام بتطبيق الأداة على عينة الدراسة.

4- تمّ جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام «الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية» (SPSS).

5- تمّ استخراج النتائج، وعرضها، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

2- معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات لأداة الدراسة.

3- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد درجة وعي المرشدين الطلابيّين

بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، تم استخراج المدى وفقاً لفئات المقياس الخـماسي المستخدم في الاستجابة على أداة الدراسـة، والجـدول (3) يوضح معيار الحكم على درجة وعي المرشدين الطلابيّـين بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

جدول (3): معيار الحكم لتقدير درجة وعي المرشدين الطلابيّين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الوعي
بدرجة منخفضة جداً	1 – 1.80	منخفضة جداً
بدرجة منخفضة	1.81 – 2.60	منخفضة
بدرجة متوسطة	2.61 – 3.40	متوسطة
بدرجة عالية	3.41 – 4.20	عالية
بدرجة عالية جداً	4.21 – 5.00	عالية جداً

4- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للكـشف عـن الفـروق في درجـة وعـي المرشـدين الطلابيّـين بالـدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، تبعاً لمتغـيرات (الجـنس، المؤهـل العلمـي، سـنوات الخـبرة كمرشد طلابي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابـة عـن الـسؤال الأول: «مـا درجـة وعـي المرشـدين الطلابيـين بالـدليل الإجرائـي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تـم احتـساب المتوسـط الحسابي، والانحراف المعيـاري والترتيـب لاسـتجابات عينة الدراسة، على أداة الدراسة التي تقيس درجة وعـي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمـشروع المـدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وكانت النتائج كـما في الجـدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول درجة وعـيهم بالـدليل الإجرائـي لمـشروع المـدارس المعـززة للـسلوك الإيجابي، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	3	أعتقد بأهمية وجود بيئة مدرسية متميّزة سلوكيًّا.	4.53	0.66	عالية جداً
2	14	أعتقد أن أحد ضوابط اختيار العناصر التنفيذيّة المتعلقة بالمدرسة أن تكـون المدرسـة بيئـة جاذبة للطلاب.	4.45	0.72	عالية جداً

تابع/ جدول (4).

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
3	17	أرى ضرورة إشراك القائد المدرسي للعناصر البشرية ذات العلاقة لوضع خطة مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.43	0.74	عالية جداً
4	15	أعتقد بضرورة أن يكون قائد المدرسة راغبا بتبني مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي كأحد ضوابط المشروع المتعلقة بقائد المدرسة.	4.42	0.76	عالية جداً
5	6	أعتقد بأهميّة الهدف الإجرائي المتمثّل بإيجاد بيئة تعليمية مُؤسّسيّة محفّزة للسلوك الإيجابي.	4.39	0.68	عالية جداً
6	16	أرى أن من الضروري حصول المرشد الطلابي على دورات لها علاقة بتعزيز السلوك الإيجابي أو تعديل السلوك.	4.39	0.70	عالية جداً
7	19	أعتقد أن هناك دور تنفيذي لمسؤول التوعية الإسلامية في المدرسة يسهم في إنجاح مشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي.	4.32	0.74	عالية جداً
8	4	أرى أن الأساليب الإرشادية المتخصصة والجاذبة وسيلة لتطوير السلوك الإيجابي وتنميته.	4.30	0.79	عالية جداً
9	25	أظن بأهمية التسلسل في المعززات بدءًا بالمفردات الاجتماعيّة (الثناء والمدح والابتسامة)، ثم المعززات الناشطة (حصص التربية البدنية والمراسم والترفيه)، ثم المعززات الماديّة.	4.29	0.77	عالية جداً
10	26	أرى أن تعزيز القيم في مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي وسيلة ناجحة لتنمية السلوك الإيجابي داخل المدرسة.	4.25	0.78	عالية جداً
11	22	أرى أن لتعزيز السلوك الإيجابي في المدارس أثر في إيجاد شعور الرضا والإنجاز.	4.25	0.80	عالية جداً
12	28	أعتقد بأهميّة وجود جائزة لتعزيز السلوك الإيجابي.	4.24	0.88	عالية جداً
13	7	أفترض أن تنمية قدرات ومهارات مرشدي الطلاب لتنفيذ أساليب تعزيز السلوك تعتبر من استراتيجيات مشاريع دعم السلوك الإيجابي.	4.23	0.82	عالية جداً
14	2	أعتقد بأن المشكلات السلوكية والتربوية والاجتماعية والقضايا في المدارس تدعو إلى تنفيذ المشاريع الداعمة للسلوك الإيجابي.	4.22	0.71	عالية جداً
15	5	أعتقد أن العمل التطوعي يُعد أحد قيم مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.21	0.85	عالية جداً
16	20	أعتقد أن السلوك الإيجابي هو كل قول يهدف إلى إصلاح الذات وإسعادها وإصلاح المجتمع وإسعاده وإرادة التغيير للأفضل.	4.21	0.88	عالية جداً
17	8	أعتقد بضرورة الحد من ممارسات الأساليب العقابية في الميدان التربوي وإبدالها بأساليب وتقنيات تعزيز السلوك الإيجابي.	4.17	0.93	عالية
18	9	أرى أنه يمكن التميز في العمل الإرشادي من خلال إيجاد بيئة تدريبية على رأس العمل لتدريب المرشدين والمرشدات في المدارس التي لم ينفّذ فيها مشروع تعزيز السلوك الإيجابي.	4.15	0.77	عالية
19	21	أفترض أن للسلوك الإيجابي أهميّة تتمثّل في إيجاد بيئة مناسبة لظهور الأفكار الإبداعية والمشروعات التنمويّة.	4.13	0.84	عالية
20	27	أرى أهمية استخدام تقنيات الأجهزة الذكيّة والميديا ضمن مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.	4.07	0.91	عالية

تابع/ جدول (4).

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
21	1	أعتقد أن المشاريع الداعمة للسلوك الإيجابي تهتم بتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للطالب.	4.06	0.94	عالية
22	12	أعتقد بأهميّة أدوار الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد(بنين-بنات) بتطبيق مشاريع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.	4.01	0.82	عالية
23	18	أفترض ضرورة استطلاع رأي الطلاب في برنامج تعزيز السلوك الإيجابي من قبل المرشد الطلابي.	3.90	0.96	عالية
24	13	أرى أن الإشراف على مشروع المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي ومتابعته وتنفيذه أحد أهم العناصر اللازمة لإنجاحه.	3.88	0.83	عالية
25	11	أظن أن مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي يشمل جميع المناطق والمحافظات التعليمية كمرحلة أولى للمشروع.	3.65	0.88	عالية
26	23	أعتقد أن من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك.	3.64	0.93	عالية
27	10	أعتقد بأهمية بث روح المنافسة بين المدارس المشاركة بمشروع تعزيز السلوك الإيجابي للوصول إلى التميّز السلوكي.	3.59	0.93	عالية
28	24	أعتقد بأنّ التعزيز لابد أن يكون مؤقت لتقوية السلوك المرغوب فيه.	3.24	0.90	متوسطة
		المتوسط العام لدرجة الوعي (الاستبانة ككل)	4.13	0.44	عالية

يشير الجدول (4) إلى أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، جاءت ضمن الدرجة العالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل (4.13) وبانحراف معياري (0.44).

وبالنسبة للفقرات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين الدرجة العالية جداً والمتوسطة، حيث حصلت (16) فقرة على درجة عالية جداً، وحصلت (11) فقرة على درجة عالية، وفقرة واحدة فقط على درجة متوسطة، وقد حلّت الفقرة (3) «أعتقد بأهمية وجود بيئة مدرسية متميّزة سلوكيًّا» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة عالية جداً، وجاءت في الترتيب الثاني الفقرة (14) «أعتقد أن أحد ضوابط اختيار العناصر التنفيذيّة المتعلقة بالمدرسة أن تكون المدرسة بيئة جاذبة للطلاب» بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة عالية جداً، وجاءت الفقرة (17) «أرى ضرورة إشراك القائد المدرسي للعناصر البشرية ذات العلاقة لوضع خطة مشروع تعزيز السلوك الإيجابي» في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري

(0.74) وبدرجة عالية جداً.

أما أقل الفقرات من حيث الترتيب فقد جاءت الفقرة (24) «أعتقد بأنّ التعزيز لابد أن يكون مؤقت لتقوية السلوك المرغوب فيه» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة، وفي الترتيب قبل الأخير حلّت الفقرة (10) «أعتقد بأهمية بث روح المنافسة بين المدارس المشاركة بمشروع تعزيز السلوك الإيجابي للوصول إلى التميّز السلوكي» بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة عالية، وسبقتها الفقرة (23) «أعتقد أن من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك» بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة عالية.

وقد يعود السبب في هذه الدرجة العالية جداً والعالية لوعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، إلى ما قامت به وزارة التعليم ممثلة في إدارتي التوجيه والإرشاد (بنين - بنات) في جميع إدارات المملكة، ومنها إدارة التعليم بمنطقة الرياض من الاهتمام بمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي؛ حيث أطلقت الوزارة الأسبوع المكثّف لبرنامج المدارس المعزّزة للسلوك الإيجابي في الفترة من (5 إلى 9-2-1440هـ) في المدارس الحكومية والأهلية بكافة مراحلها التعليمية (الابتدائي- المتوسط - الثانوي) بهدف نشر الوعي بهذا المشروع، وما قامت به الوزارة من تدريب المرشدين والمرشدات في المدارس؛ لتمكينهم وزيادة وعيهم في آليات تنفيذ وتطبيق أساليب تعزيز السلوك الإيجابي، كما تُعزى هذه النتيجة إلى المتابعة واللقاءات الميدانية التي يقوم بها المشرفون والمشرفات التربويات في إدارة التوجيه والإرشاد للمرشدين والمرشدات في المدارس، والتي تؤكد على أهمية تمثّل السلوكيات الإيجابية التي يتضمنها الدليل الإجرائي باعتباره مرجعاً للعمل في مجال الإرشاد الطلابي، مما أدى إلى تنمية وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

وتتفق النتيجة العالية لدرجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي مع نتيجة دراسة الحربي، والعجلان (2015) التي أظهرت أن التزام المرشدين الطلابيين بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد كان بدرجة مرتفعة. ومع دراسة بويد (Boyd, 2015) التي أظهرت أن برنامج تأثير دعم السلوك الإيجابي يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية كبيرة على سلوك الطلاب. كما تتفق مع دراسة نوه وآخرون (Noh,et al., 2016) التي أظهرت أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية اعتبروا الاستراتيجيات المرتبطة ببرنامج دعم السلوك الإيجابي هامة. ومع دراسة فيربورن وآخرون

(Feuerborn,et al., 2016) التي أظهرت أن هناك مستويات عالية من الاتساق في الاهتمامات والاحتياجات لبرنامج إدارة السلامة العامة. كما تتفق مع دراسة العتيبي (2016) التي أظهرت أن وعي المرشدين الطلابيين بمسؤوليات الطلاب كانت بدرجة عالية، في حين تختلف معها بأن وعي المرشدين الطلابيين بحقوق الطلاب كان بدرجة متوسطة. كما تختلف مع دراسة ويسفلج (Weissflug, 2009) التي أظهرت أن برامج دعم السلوك الإيجابي ليس له تأثير كبير من الناحية الإحصائية على سلوك الطلاب أو الأداء التحصيلي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تقيس درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، وذلك وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي). كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة، حيث يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.17	46	0.41
	أنثى	4.11	119	0.44
المؤهل العلمي	ماجستير	4.17	18	0.44
	بكالوريوس+دبلوم توجيه وإرشاد	4.23	26	0.42
	بكالوريوس	4.10	121	0.44
سنوات الخبرة كمرشد طلابي	أقل من 5 سنوات	4.07	29	0.62
	من 5 إلى 10 سنوات	4.15	53	0.40
	10 سنوات فأكثر	4.14	83	0.38

يشير الجدول (5) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي، حيث تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) بدون تفاعل، للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.056	1	0.056	0.289	0.591
المؤهل العلمي	0.277	2	0.139	0.722	0.487
سنوات الخبرة	0.171	2	0.086	0.446	0.641
الخطأ	30.516	159	0.192		
الكلي	31.086	164			

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث (0.289) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف الجنس، وأن المرشدين والمرشدات لديهم درجة متشابهة من الوعي بالدليل الإجرائي للمشروع بغض النظر عن جنسهم. كما تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (0.722) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

كما تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كمرشد طلابي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث (0.446) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع لا تختلف باختلاف خبرتهم في العمل كمرشدين طلابيين.

وتُعزي الباحثتان السبب في عدم وجود فروق في درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي إلى أن الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي هو من الأمور الحديثة التي تم إقرارها خلال العام الحالي مما أدى إلى عدم وجود فروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمرشد طلابي. كما أن الدورات التدريبية واللقاءات الميدانية التي يقوم بها مشرفي ومشرفات الإرشاد الطلابي مع العاملين في الإرشاد الطلابي بالمدارس تركز على نشر الوعي بالدليل الإجرائي لدى جميع المرشدين والمرشدات بغض النظر عن جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبحيين (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق في أي مشكلات تواجه المرشدين تعود لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة. كما تتفق مع دراسة العتيبي، والشريف (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في (البرامج التي يقدمها المرشد الطلابي، الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق البرامج) تعود إلى متغير المؤهل الدراسي.

في حين تختلف مع دراسة بن شامان (2016) التي أظهرت أن هناك تأثير واضح لمتغيرات (المؤهل، الخبرة، الدرجة العلمية) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي. ومع دراسة العتيبي (2016) التي أظهرت وجود فروقات بين آراء المرشدين الطلابيين حول وعي المرشد الطلابي لحقوق ومسؤوليات الطلاب تُعزى لمتغير الدرجة العلمية للمرشد، لصالح ذوي الشهادات العليا من حملة الماجستير والدكتوراه، إضافة إلى متغير الخبرة في العمل كمرشد طلابي، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأطول والتي امتدت (من 10 إلى 15 سنة). كما تختلف مع دراسة الحربي، والعجلان (2015) التي أظهرت وجود علاقة بين الخصائص الشخصية للمرشد الطلابي مثل (العمر، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)، وبين الالتزام في تفعيل المبادئ المهنية في الميثاق الأخلاقي للإرشاد والتوجيه.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، توصي الباحثتان بما يلي:

1- تطبيق مرحلة جديدة أكثر عمقاً لهذا المشروع ليشمل إجراءات تنفيذية أكثر، ويفعّل تدخلات أكثر تطوراً في البيئة المدرسية. لاسيّما أنّ النتائج قد توصلت إلى أنّ درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي، كانت مرتفعة بدرجة عالية، فهذا مؤشر جيد لوزارة التعليم والقائمين على المشروع بأن المشروع بات يؤتي ثماره المبدئية من وعي وتطبيق مبدئي للمشروع.

2- تنظيم ملتقى سنوي للمرشدين الطلابيين في إدارة التعليم بمنطقة الرياض يخصص لتبادل الخبرات والآراء حول التجارب الناجحة في تنفيذ دليل مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي.

3- توصي الدراسة القائمين على مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي المشاركة في عملية تقييم وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع، باستخدام دراسة الحالة التي تعتمد على جمع البيانات والمعلومات باستخدام أسلوب الملاحظة والمقابلة المعمّقة؛ من أجل التأكد من الدرجة العالية لوعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي للمشروع.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بن شامان، صالح. (2016). المرشد النفسي المدرسي كفايته ومهاراته في المملكة السعودية .*مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ع7، 34.

الحربي، رابح؛ العجلان، أحمد. (2015). *مدى التزام المرشد الطلاب بالميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد الطلابي: المبادئ المهنية أنموذجا: دراسة تطبيقية على مرشدي الطلاب في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة بريدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، بريدة.

الوكالة العامة للتوجيه والإرشاد. (1437). *الدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعّززة للسلوك الإيجابي*. وزارة التعليم. الملكة العربية السعوديّة.

الصبحيين، علي. (2015). المشكلات التي تواجه المرشد الطلابي في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية*، مج26، ع102، 155.

الصمادي، انتصار. (2017). الفاعلية الذاتية لدور المرشد من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنيّة 3,ص:137-17.

العتيبي، خالد. (2016). مدى وعى المرشد الطلابي بحقوق الطالب ومسئولياته المدرسية والتربوية بمدارس التعليم العام الحكومي بالمدينة المنورة .*مجلة التربية*، ع170، ج1، 146.

العتيبي، مطلق؛ الشريف، نايف. (2010). *إسهام المرشد الطلابي في معالجة المخالفات السلوكية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والأهلية بتعليم*

العاصمة المقدسة في ضوء التربية الإسلامية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحيز، محمد عبد الرحمن. (1421هـ). *مدى فاعلية الممارسة المهنية لمرشدي الطلاب*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

جو، ويبر؛ وسينثا، بلوتس. (2004). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق*. (ترجمة إبراهيم عبدالله الحنو). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

عدس، عبد الرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد. (2004). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الطبعة الثالثة. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Amerrh, O. (2013). The Level of Counselor Self-Efficacy Among Samples Students At Hashemite University. *European Journal of Business and social Science*, 2, (3), P: 92-101.

Bagheri, E. Jaafar, W. and Baba, M. (2012). University Climate and Counseling Students Self-Efficacy. *Journal of Educational and social Research*, 2, (3), P: 220-052.

Boyd, John (2015). *An Examination of the Impact of Positive Behavior Support and School Climate on Student Behavior Missouri Baptist University*, 2015, 111; 3685405.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). *The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes* RMLE Online—Volume 35, No. 4.1-14.

Cushing, L. S. (2000). *Descriptive Analysis in The School Social Culture of Elementary and Middle School Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.

Durlak(1995). *Shoole Based Prevention Program for Children and Aldoscent*. Thousand Oaks,CA,sage.

Elliot, D. S., Hamburg, B. A., & Williams K. R. (1998). Violence in American Schools: A new Perspective. Cambridge, England: Cambridge University Press

research. *Journal of Positive Behavior Johnston*, J. M., pp(3-28).

Expectations. (2008). *Microsoft Encarta Online Dictionary 2008*. Retrieved July 7, 2008, fromhttp://encarta.msn.com/dictionary_/expectations.html.

Feuerborn, Laura L.; Wallace, Caroline; Tyre, Ashli D.(2016). A Qualitative Analysis of Middle and High School Teacher Perceptions of Schoolwide Positive Behavior Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v18 n4 p219-229.

Freeman, Jennifer; Simonsen, Brandi; McCoach, D. Betsy; Sugai, George; Lombardi, Allison; Horner, Robert (2016). Elationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v18 n1 p41-51 Jan 2016

Freeman, Rachel; Ever, Lucille; Anderson, Cynthia; Irvin, Larry; Horner, Rob; Bounds, Monica; Dunlap, Glen (2006). Building Inclusive School Cultures Using School-Wide Positive Behavior Support: Designing Effective Individual Support Systems for Students with Significant Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), v31 n1 p4-17.

Gunter, P. & Sutherland, K. (2005*). Opportunity to Respon d. In Encyclopedia of Behavior Modificationand Cog nitive Behavior Therapy* (Vol 3, pp. 1403 – 1406). Thousand Oaks, CA; Sage Publications, Ltd.

Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225-240.

Hieneman M. (2015). Positive Behavior Support for Individuals with Behavior Challenges. *Behavior analysis in practice*, 8(1), 101-108.

Kern, L., Clemens, N.H. (2007) Antecedent strategies to pr omote appropriate classroom behavior. Psychology in the Schools, 44(1), 65□75.

Kern, L., Gallagher, P., Starosta, K., Hickman, W., & Geor ge, M.L. (2006). Longitudinal Outcomes of Function al Behavioral Assessment Based Intervention. Journal of Positive Behavior Interventions, 8, 67–78.

Noh, Jina; Steed, Elizabeth A.; Kim, Kyungmin(2016). South Korean Early Childhood Education Teachers' Perceptions of Program-Wide Positive Behavior Support. *Infants and Young Children*, v29 n1 p25-36 Jan-Mar 2016

Robert H.Horner, Anne W.Todd, Teri Lewis-Palmer, Larry K.Irvin (2004).George Sugai Joseph B.Boland. The

School-Wide Evaluation Tool (SET)A Research Instrument for Assessing School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*,6(1),3-12.

Rules. (2008). Microsoft Encarta Online Dictionary 2008. Retrieved July 7, 2008, from http://encarta.msn.com/dictionary_/rules.html.

Snell, M. E., Voorhees, M. D., & Chen, L. Y. (2005). Team Involvement in Assessment-Based Interventions. with Problem Behavior: 1997–2002. *Journal of Positive Behavior intervention*.7,10-152.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 2, 23-50

Tincani, Matt (2007). Moving Forward: Positive Behavior Support and Applied Behavior Analysis. *Behavior Analyst Today*, v8 n2 p179-193.

Vaughn, B. J., White, R., Johnston, S., & Dunlap, G. (2006). Positive behavior support as a family centered endeavor. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 55 – 58

Walker, Bridget; Cheney, Douglas; Stage, Scott; Blum, Craig; Horner, Robert H(2005). School wide Screening and Positive Behavior Supports: Identifying and Supporting Students at Risk for School Failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v7 n p19-20 2005

Weissflug, K. G. (2009). *Effects of positive behavior support programs on student behaviors (Order No. 3487784)*. Available from Education Database. (913579899). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/913579899?accountid=142908.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 115 - 135، الرياض (2020م/ 1442هـ)

دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة والفروق وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

د. نجلاء محمود محمد الحبشي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة، والكشف عن الفروق في عوامل الخطورة وفقاً لمتغير الجنس والعمر. أجريت الدراسة على عينة شملت (221) طفلاً برياض الأطفال الحكومية بمنطقة الباحة (115 ذكور، 106 إناث)، تم إرسال رابط نظام الكشف إلى معلمات بعض الروضات والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية لتغطي غالبية محافظات المنطقة، لتقدير سلوك الأطفال خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/ 1441هـ. تم استخدام نظام الكشف السلوكي والانفعالي (BESS)، ترجمة وتطوير الباحثة. تتبع الدراسة المنهج الوصفي. أوضحت النتائج أن نظام الكشف السلوكي والانفعالي بمرحلة الروضة يتمتع بدلالات صدق مرتفعة حيث تم التحقق من الصدق باستخدام صدق المحتوى (المحكمين) والتحليل العاملي الاستكشافي، وأوضحت النتائج وجود اثنين من العوامل تفسر (84.939) من التباين الكلي، وبالنسبة للعامل الأول استوعب (68.273) من التباين الكلي لنظام الكشف، ويمكن أن نطلق عليه العامل العام للخطورة السلوكية والانفعالية. أما العامل الثاني فقد استوعب (16.666) من التباين الكلي، وهو يعبر عن عامل فرعي لعوامل الخطورة السلوكية والانفعالية. واتضح من النتائج تمتع نظام الكشف السلوكي والانفعالي بدلالات ثبات مرتفعة حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (.979)، والتجزئة النصفية من خلال معادلة جتمان (.988). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الروضة الذكور والإناث في عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) (2.057) وهي دالة عند مستوى (0.05). وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير العمر.

الكلمات المفتاحية: عوامل الخطورة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، أطفال الروضة.

Validity and Reliability Indications for the Behavioural & Emotional Screening System Among kindergarten Children and Differences according to Gender and Age variables

Dr. Naglaa Mahmoud Mohammed Al-Habashi[1]

Abstract: The study aimed to verify the significance of the validity and reliability for the Behavioral and Emotional Screening System among kindergarten children, As well as, to identify the differences between male and female kindergarten children in risk factors that can be attributed to gender and age. The study sample consisted of (221) children in government kindergartens in Al-Baha region (115 males, 106 females), The screening system link was sent to the parameters of some kindergartens, which were randomly chosen to cover most of the region's governorates, to estimate children's behavior during the first semester of the academic year 1440/1441 H. The Behavioral and Emotional Screening System (BESS) was used, Translated and development by the researcher. The study applied the descriptive method. The results revealed that the Behavioral and Emotional Screening System had high validity indications, as validation was verified using the validity of the content and exploratory factor analysis. there were two factors explaining (84.939) of the total variance, the first factor saturated (68.273) from the overall variance of the scale. We can call it the general factor of behavioral and emotional risk. the second factor saturated (16,666) of the total variance of the scale. Also it was found that Screening System had high stability indications, as the Cronbach alpha reliability coefficient (.979), and the mid-segmentation through the Gitman equation (.988). there is a significant differences between male and female kindergarten children in favor of males, at the level of significance (0.05). And there are no differences due to age.

Keywords: Risk Factors, Behavioral and Emotional Disorders, Kindergarten Children.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك جامعة الباحة.

(1) Associate Professor of Special Education, AL Baha University.

البريد الإلكتروني: E-mail: Nagla-07@hotmail.com

مقدمة:

مرحلة الطفولة المبكرة أحد مراحل النمو الهامة، ويوجد اهتمام كبير برياض الأطفال وإعداد الأطفال بها. من ثم فإنٌ الكشف عن الاضطرابات التي يمكن أن تواجه الأطفال بتلك المرحلة يعد خطوة هامة لتقديم خدمات التدخل المبكر، وبالرغم من أهمية تلك السنوات من العمر إلا أن الاهتمام على المستوى العملي جاء متأخراً نسبياً (الخطيب، الحديدي، 2011) .

ولكي تتم عملية التدخل المبكر لابد من البدء بالكشف عن تلك الاضطرابات أو مؤشراتها التي يمكن أن يعاني منها الأطفال في تلك المرحلة، فكما أشارت دراسة كل من أونس وآخرون (Owens et al., 2015) إلى أن (15٪) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-17) عاماً لديهم اضطرابات بالصحة العقلية والقليل من هؤلاء الأطفال يقدم إليهم الخدمات المناسبة. كما أن الأطفال المعرضون لخطورة اضطرابات الصحة العقلية يظهروا اضطرابات اجتماعية (مثل صعوبة التعامل مع الآخرين)، وانفعالية (مثل القلق والاكتئاب) أو سلوكية (مثل قصور الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية والعدوان) أو تلازم بعض من تلك الاضطرابات في الطفولة المبكرة، وعدم التوجه إلى الاهتمام بتلك الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية يضع الطفل في خطورة الهروب من المدرسة، تعاطي المواد النفسية، والسلوك الاجرامي، ومشكلات الصحة العقلية والجسمية في مرحلة الرشد ويضع العبء علي قطاع التعليم والقضاء.

كما أشار بيرس وأخرون (Pierce et al., 2016) إلى أن أكثر من (20٪) من الطلاب في عمر المدرسة يظهر لديهم خصائص تتعلق بالاضطراب الانفعالي، ومع ذلك نجد أن أقل من (1٪) يتلقى خدمات التربية الخاصة بسبب الاضطراب الانفعالي لديه، ولم تتغير هذه النسبة تقريبا لمدة ثلاثين عاماً.

وتعد الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد العوامل التي تعوق عملية التعلم. فالأطفال ذوي البداية المبكرة للاضطرابات السلوكية تزيد خطورة تعرضهم للفشل الدراسي، والرفض من الرفاق، تعاطي المواد النفسية والجنوح. وعلى الرغم من وجود تلك الاضطرابات إلا أن الغالبية من هؤلاء الطلاب لا يتم التعرف عليهم وبالتالي لا تتم معالجتهم (Eklund et al., 2009).

ومن ثم بدء الاهتمام في السنوات الأخيرة بالكشف عن الطلاب المعرضون لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث أن تلك الاضطرابات ليست فقط منتشرة بدرجة كبيرة، ولكنها تعد كذلك اضطراب مزمن. ومع ذلك يتلقى أقل من (1٪) من تلك الطلاب خدمات لتلك الاضطرابات. وتعتبر الجهود المقدمة

للتعرف على تلك الفئة من الطلاب غير كافية ومما يؤكد ذلك أن النسبة الفعلية للأطفال الذين يتلقوا الخدمات لم تتغير منذ عام 1986. وإذا لم يتم تقديم برامج وعلاج تلك الاضطرابات السلوكية غالباً ما تتسبب في حدوث نواتج شديدة لكل من النمو الاجتماعي والأكاديمي. (Pierce et al., 2016)

ويمكن أن تمنع خدمات التعرف والتدخل المبكر الأطفال والمراهقين من تطور الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ولذلك يسعي الباحثون للتعرف علي المؤشرات الأولية كي يتم إعداد أدوات وفقا لتلك المؤشرات تساعد في التعرف علي أولئك المعرضون لخطورة مرتفعة للاضطرابات السلوكية والانفعالية.

ولذا هدفت بعض الدراسات إلى إعداد أدوات للكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية كما في دراسة هال (Hale, 2017) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية قائمة الكشف السلوكي والانفعالي على عينة من أطفال الروضة. وأظهرت نتائج الدراسة صدق وثبات القائمة للتعرف على الطلاب المعرضون لخطورة سلوكية فيما بعد في تلك المرحلة المبكرة.

مشكلة الدراسة:

تعد الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد الاضطرابات المنتشرة بدرجة كبيرة حيث أظهرت العديد من الدراسات الوبائية أن معدلات الانتشار للاضطرابات السلوكية والانفعالية حوالي (10٪). حيث وجد ليو وآخرون (Liu et al., 1999) أن معدلات انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية تبلغ (10.4٪) لدى (2940) طفلاً في عمر (11-6) عاماً. كما وجد مُا وأخرون (Ma et al., 2013) أن معدل الانتشار بلغ (10.5٪) لدى (1476) مراهقاً تتراوح أعمارهم ما بين (17-12) عاماً.

وتؤدي تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى صعوبات أكاديمية. وقد يترتب على ذلك الهروب من المدرسة والفشل الأكاديمي والجنوح وتعاطي المواد النفسية والفشل الوظيفي، وهذه النواتج السلبية لا تؤثر على الفرد فقط وإنما على المجتمع كذلك. وفي الدول المتقدمة يتم التأكيد علي تنمية شخصية صحية في مرحلة الطفولة مما يؤدي إلى نجاحهم في حياتهم في مرحلة الرشد (Soomro & Clarbour, 2012).

وكما أوضح بيرس وآخرون (Pierce et al., 2016) أن التعرف المبكر بالإضافة إلى برامج التدخل يمكن أن يؤدي إلى تحسن في النواتج لدى تلك الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ولكي تتم عملية الكشف والتعرف المبكر لابد من توفير أدوات قياس صادقة للكشف عن مؤشرات تلك الاضطرابات لدى الطلاب، فالكشف والتدخل المبكر يساعد في تحديد

الاحتياجات السلوكية والتدخل مبكراً لمعالجتها لدى الطلاب.

كما يساعد التعرف على الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مبكرا قدر الإمكان بمساعدة هؤلاء الأطفال على تجنب خبرات الفشل ولمضاعفة فعالية برامج التدخل. وتعد مرحلة رياض الأطفال وقت مناسب للكشف عن الأطفال ذوي تلك الاضطرابات (Owens et al., 2015).

وتعد أنظمة الكشف عن عوامل الخطورة السلوكية والانفعالية استراتيجية فعالة في التعرف على الطلاب ذوي اضطرابات الصحة النفسية، حيث أنها تهدف إلى التعرف على كل الأفراد داخل الجمهور العام الذين لديهم خطورة مرتفعة للاضطرابات السلوكية والانفعالية. ولذلك لابد من أن يكون النظام يتصف بالكفاءة المرتفعة وأن يقدم بيانات هامة عن الطلاب تساعد في عملية اتخاذ القرارات (Tanner, 2010).

كما تعد تلك الأنظمة مكون هام في أنظمة تقديم الدعم للطلاب، والذي من خلاله تتعرف المدارس على الطلاب المعرضون للخطورة وتقييم فعالية البرامج التي تقدم في الصف. وعلى الرغم من أهمية أدوات الكشف إلا أن العديد من المدارس لم تطور إجراءات كشف عالمية (Kilgus & Eklund, 2016).

وبدون تلك الأنظمة لن يتم التعرف علي الطلاب المعرضون للخطورة ويترتب على ذلك تأخر الخدمات التي يمكن تقديمها لهم، مما يجعل الأفراد عرضة للاضطرابات السلوكية والانفعالية فيما بعد. وعلى الرغم من ذلك فإن إجراء عملية الكشف في المدارس لم يتم تنفيذها بنفس درجة الكشف عن الاحتياجات الأكاديمية. وعلى الرغم من وجود العديد من أدوات الكشف إلا أن الكثير منها يتصف بالطول مما يتطلب وقت طويل لتطبيقها. بالإضافة إلى أن تلك الأدوات المتاحة غير مقننة ولا يتوفر لها معايير محلية مما يمكن من استخدامها في المدارس. (Pierce et al., 2016)

ويشير كل من خطاب (2015) وعمر (2014) ويحي (2012) إلى أن معدلات انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الذكور تفوق الإناث، حيث تتراوح النسب بين 1-2 إلى 1-5، هذه النسب في المراحل المختلفة ولكن لا توجد دراسات كافية عن مرحلة رياض الأطفال.

تساؤلات الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما دلالات الصدق لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة؟

2- ما دلالات الثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

تقديرات معلمات الروضة لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية بين أطفال الروضة الذكور والإناث؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات الروضة لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أطفال الروضة وفقاً لمتغير عمر الطفل؟

أهداف الدراسة:

1- التحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة.

2- الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمات لعوامل الخطورة السلوكية والانفعالية وفقاً لمتغير جنس الطفل وعمره.

أهمية الدراسة:

1- تظهر أهمية الدراسة في بحثها لاضطرابات واسعة الانتشار في المجتمعات المختلفة حيث تتراوح غالبية المعدلات حول (10%) لتلك الاضطرابات كما اتضح من دراسة ليو وآخرون (Liu et al., 1999).

2- يساعد الكشف المبكر عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية في توجيه برامج التدخل، مما يسهم في الحد من تطور تلك الاضطرابات.

3- للدراسة أهمية تطبيقية تتمثل في توفير أداة قياس صادقة وثابتة لقياس عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، وكما اتضح من الدراسات السابقة، عدم وجود دراسة عربية أجريت لإعداد تلك الأداة.

4- قد تساعد الدراسة الحالية في توجيه انتباه المختصين ببرامج التدخل بأهمية الكشف عن تلك الاضطرابات في المراحل المبكرة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة الحالية بالتحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة، والفروق في عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية وفقاً لمتغير الجنس والعمر.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440-1441هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية بالتطبيق على رياض الأطفال الحكومية بمنطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

نظام الكشف السلوكي والانفعالي: Behavioral and Emotional Screening System (BESS)

يعد نظام الكشف السلوكي والانفعالي أحد أدوات الكشف عن عوامل الخطورة، والذي يطبق على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية. ويتكون من ثلاث نماذج: الطالب، المعلم،

والوالدين. وتم بناء البنود وفقاً لنظام الكشف السلوكي والانفعالي (BESS) (Kim & Kamphaus, 2018) ويعد هذا النظام تقرير للمعلم مصمم لقياس المؤشرات المبكرة للأعراض التي يمكن أن تنبأ بالاضطراب السلوكي الانفعالي. ولقد تم تطوير نظام الكشف كاستجابة إلى الحاجة إلى أداة كشف مختصرة ومفيدة وملائمة تساعد في دعم أنظمة التدخل في المدارس (Lambert et al., 2017).

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: تقدير تقوم به معلمه الروضة لسلوك الطفل من خلال تقدير المؤشرات السلوكية والانفعالية المبكرة التي يمكن أن تعد عوامل خطورة لتعرض الطفل للاضطرابات السلوكية والانفعالية في المراحل التالية، ويتم تقديره من خلال نظام الكشف المستخدم في الدراسة الحالية والذي يشتمل على ستة وعشرون فقرة تقيس تلك المؤشرات.

الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تُعرف الاضطرابات السلوكية والانفعالية على أنها حالة تكون فيها ردود الأفعال السلوكية والانفعالية لفرد ما مختلفة تماماً عن المعايير الثقافية والخلقية، الملائمة للعمر والمقبولة عامة (خطاب، 2015).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تتنوع المفاهيم التي تناولت الاضطرابات السلوكية بتنوع التوجهات النظرية لكل باحث، فالحصول على تعريف موحد وشامل أمر بالغ الصعوبة. ومع ذلك قام العلماء بوضع بعض التعريفات منها تعريف ليندال (lendal, 1992) على أنها: السلوكيات المفرطة والمتكررة باستمرار والتي لا تتزامن مع التوقعات الغالبة في المجتمع سواء في المدرسة أو داخل المنطقة التي يعيش فيها التلاميذ (في: خطاب، 2015).

ويمكن تحديد ثلاثة أنواع من الاضطرابات السلوكية:

1- اضطرابات السلوك الخارجي مثل النشاط الزائد، والعدوان والجنوح.

2- اضطرابات السلوك الداخلي مثل الاكتئاب والعصبية والانسحاب.

3- اضطرابات قليلة الحدوث مثل الفصام والتوحد (يحيى، 2013).

يشكل الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية حوالي (7%) من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن العديد من الطلاب ذوي تلك الاضطرابات لديهم صعوبات أكاديمية ومعدلات مرتفعة من تعاطي المواد النفسية ويتم إلقاء القبض عليهم بشكل متكرر، ومعدلات مرتفعة من الهروب من المدرسة. بالإضافة إلى إثارة الشغب في بيئة الصف. ويوجد لدى هؤلاء الطلاب صعوبات في التعامل مع المعلمين والزملاء

بطريقة ملائمة، وغالبا ما يظهر لديهم سلوك عدواني وتنمر (King et al., 2012).

وتشير التقديرات الحديثة إلى أن حوالي (20٪-11٪) من الأطفال في الولايات المتحدة لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وفقا لتعريف الصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5. وما بين (39٪-37٪) من الأطفال سوف يتم تشخيصهم بالاضطراب السلوكي والانفعالي عند عمر (16) سنة، بغض النظر عن المنطقة الجغرافية في الولايات المتحدة. ولم يتم التعرف على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين بشكل جيد أو توجيه خدمات علاجية مناسبة لها (Weitzman & Wegner, 2015).

كما يعاني الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من العديد من النواتج السلبية التي تتعلق بالمدرسة مثل انخفاض الأداء الأكاديمي المتطور وانخفاض النجاح المدرسي، حتى عندما نقدم إليهم خدمات التربية الخاصة. ولسوء الحظ فإن النواتج التي تظهر في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي ليست جيدة، حيث يظهر لديهم معدلات مرتفعة من التعاطي وارتكاب الجرائم. ويمكن أن ترجع تلك النواتج المدرسية والانتقالية السلبية جزئياً إلى السلوكيات الشاملة المُشكلة والتي تعد خاصية لهؤلاء الطلاب (McKenna et al., 2015).

تشير التقديرات إلى أن حوالي (40٪-25٪) من الأطفال الذين لديهم اضطراب واحد يظهر لديهم على الأقل تشخيص سلوكي أو صحة نفسية إضافي، الحالات الأكثر تكراراً هي اضطراب فرط النشاط المصحوب بقصور الانتباه، والتحدي المصحوب بالمعارضة، كما أن التلازم مع القلق والاكتئاب أيضا منتشرة. وما بين (39٪-37٪) من الأطفال يمكن أن يعاني من الاضطراب السلوكي والانفعالي في عمر (16) سنة، ويكون التشخيص الأكثر احتمالية اضطرابات سلوك الشغب والاندفاعية والقلق واضطرابات المزاج (Weitzman, & Wegner, 2015).

التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تعتمد المدارس على نظام الإحالة للتعرف على الطلاب الذين يتم إحالتهم للمساعدة والدعم والتقييم. ومع ذلك يوجد اثنين من أوجه القصور عند الاعتماد على إحالة المعلم للطالب، الأول: إحالة المعلم تحدد الطلاب المعرضون لخطر الفشل الدراسي وفقا لسلوك الشغب لديهم مثل التحدي، فرط النشاط، أو السلوك العدواني، أكثر من التركيز على الإحالة وفقا للاضطرابات السلوكية الداخلية مثل القلق والاكتئاب لدى الطلاب؛ الثاني: يمكن أن تمنع إحالة المعلم الطلاب

من العلاج في المراحل المبكرة من الاضطراب، في حين أن العلاج في المراحل المبكرة يجعل الأعراض أكثر قابلية للتعديل. فبدون التدخل المبكر فإن الاضطراب يمكن أن يتطور من اضطراب بسيطاً نسبياً في مراحله الأولية إلى حالة أكثر شدة تؤثر على أنشطة الحياة الأساسية (Tanner, 2016).

حيث يعد الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في خطورة مرتفعة لظهور العديد من النواتج السلبية مثل الفشل في الدراسة وتعاطي المواد النفسية ومشكلات مهنية والانتحار. ومع ذلك فإن التعرف المبكر على عوامل الخطورة السلوكية والانفعالية لدى الطلاب مع تقديم برامج التدخل المبكرة يمكن أن يحسن من الأعراض ويقلل من احتمالية النواتج السلبية. ولذا تشير الدراسات على الاضطرابات النمائية إلى أن هذه الاضطرابات تصبح أسوأ مما ينعكس في زيادة النواتج الشخصية والاجتماعية السلبية. ولذا فإن تطوير استراتيجية للتعرف على الطلاب ذوي عوامل الخطورة السلوكية والانفعالية وتقديم البرامج العلاجية لهم يعد جانب هام للممارسين في ميدان الصحة النفسية للطفولة والمراهقة (Dowdy et al., 2011).

كما أشار كل من سزرلاند وآخرون (Sutherland et al., 2008) إلى أن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية لديهم مشكلات تتعلق بالتعلم وصعوبات سلوكية. حيث أن نسبة الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين ينخفض مستواهم في القراءة عن مستواهم الدراسي يزيدوا عن (85٪- 54٪). بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي تلك الاضطرابات لديهم انخفاض في التقدم الأكاديمي مقارنة بزملائهم الذين ليس لديهم إعاقة.

غالباً ما تتم عملية الكشف عن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية متأخراً بعد تطور الاضطراب. فكلما تم تقديم خدمات التدخل مبكراً كلما زادت احتمالية النواتج الايجابية أكثر. وعلى الرغم من أن تقديم خدمات التدخل مبكراً لهؤلاء الطلاب يمنع تطور الاضطراب إلى السلوك المضاد للمجتمع، ومع ذلك يتم تقديم الخدمات فعلياً في مراحل متأخرة من تطور الاضطراب (King et al., 2012).

لذا اتجهت العديد من الدراسات إلى تطوير مقاييس تساعد في الكشف عن عوامل الخطورة لتلك الاضطرابات كما في دراسة ايكلوند وآخرون (Eklund et al., 2009) والتي هدفت إلى المقارنة بين فعالية طرق تقدير المعلم ومقياس عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية في التعرف على الطلاب ذوي تلك الاضطرابات. أشارت النتائج إلى أن (24) طالباً لديهم خطورة وفقاً لمقياس الكشف، و(11) فقط تم التعرف عليهم وفقا لإحالة المعلم، مما يوضح أهمية مقياس

الكشف لعملية التعرف. تشير النتائج كذلك إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلاب يرتبط بدرجة دالة بطريقة التعرف.

وقارنت دراسة دودي وآخرون (Dowdy et al., 2011) بين أثنين من طرق الكشف المبكر وهما: ترشيح المعلم ومقياس الكاشف العالمي السلوكي والانفعالي، وذلك لتحديد درجة كفاءة كل طريقة في الكشف عن الأطفال المعرضون للخطورة. شملت عينة الدراسة (849) طفلا بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة طبق عليهم عدد من النواتج السلوكية والأكاديمية لتحديد الفروق بين طرق التعرف. أشارت النتائج إلى أن الكاشف العالمي يحدد أكبر عدد من الطلاب أكثر من ترشيح المعلمين، كما أن أولئك الذين رشحهم المقياس لديهم درجات منخفضة في القراءة. وكلا الطريقتين رشحت ذكور أكثر من الإناث.

ويتضح من نتائج الدراستين السابقتين أن تطبيق مقياس الكشف عن عوامل الخطورة يفيد أكثر مقارنة بترشيح المعلمين في التعرف على الطلاب ذوي تلك المشكلات. ولذا قام بعض الباحثون مثل وكيم وكيمفوس (Kim & Kamphaus, 2018) بتطوير صور مختلفة للمقياس (المعلم، الوالدين، الطالب) والمقارنة بين تلك الصور في التعرف على الأطفال ذوي تلك الاضطرابات، كما اتجه البعض إلى تطوير نسخ محلية مثل دراسة زانج وآخرون (Zhang et al., 2017).

كما في دراسة كينج وآخرون (King, et al., 2012) والتي هدفت إلى التحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي، طبق على عينة بلغت (496) طالباً بالمرحلة الابتدائية، تم تطبيق صورة المعلم والوالدين والطالب. أوضحت النتائج أن الصور الثلاث تتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة. ومن خلال المقارنة بين الصور الثلاث في نسبة الكشف اتضح أن صورة المعلم كشفت عن (28%) في حين كشفت صورة الوالدين عن (20%) أما صورة الطالب فكشفت عن (32%).

وكذلك الدراسة التي أجراها ميلر وآخرون (Miller et al., 2014) والتي هدفت إلى المقارنة بين أربعة أدوات للكشف: التقدير السلوكي المباشر، ونظام تحسين المهارات الاجتماعية، ونظام الكشف السلوكي والانفعالي (صورة المعلم)، وإحالة المعلم. بلغت عينة الدراسة (1974) طالباً، منهم (48%) ذكور و(52%) إناث. طبقت عليهم المقاييس من قبل المعلمين ثلاث مرات سنوياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين تساعد في التعرف على (81%-91%) من الطلاب ذوى الخطورة السلوكية والانفعالية.

يتضح من نتائج الدراستين السابقتين أن نظام الكشف السلوكي والانفعالي والذي يهدف إلى الكشف

عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية صورة المعلم يساعد في التعرف على عدد كبير من الأطفال ذوي تلك الاضطرابات. ومن ثم اتجه عدد من الدراسات بتطوير تلك النوعية من المقاييس والتحقق من صدقها وثباتها في مجتمعات مختلفة، وذلك لأهميتها في التعرف على الأطفال المعرضون لخطورة تلك الاضطرابات.

كما في دراسة كل من أونس وآخرون (Owens et al., 2015) والتي هدفت إلى التحقق من دلالات الصدق والثبات لمقياس تقديرات نقاط القوة والصعوبات صورة الوالدين، ومقياس تقدير سلوك الشغب لدى أطفال الروضة، وذلك للتعرف على عوامل الخطورة وفقا لمتغيرات محكية هامة (تقديرات المعلمون، السلوك اليومي للطفل، درجات الإرباعيات). شملت عينة الدراسة (252) طفلاً بالروضة. تم إجراء تحليلات للخصائص وللقيم التي تقع أسفل المنحني والتي تشير إلى أن معظم المقاييس الفرعية تراوحت الدرجات عليها ما بين المنخفضة والمتوسطة في التعرف على الأطفال المعرضون لخطورة الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والأكاديمية. ومع ذلك أشارت تحليلات الانحدار الأمامية أن تقديرات الوالدين تتمتع بصدق مرتفع إلى حد ما على استمارة الترشيح الأكاديمية، وتفسر من (13.69%–22.37%) من التباين في نواتج الروضة.

وكذلك دراسة كيلجوس وآخرون (Kilgus et al., 2016) والتي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للكاشف العالمي لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية صورة المعلم. طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في اثنين من المناطق الجغرافية، طبقت الدراسة على (N=864) طالباً، يتضح من النتائج وجود معدلات صدق وثبات مرتفعة للكاشف العالمي لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما أنه يتصف بدقة مرتفعة في التشخيص لتلك الاضطرابات.

واتجهت دراسة لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017) إلى التحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي، الصورة المختصرة للمعلم، طبقت الدراسة على عينة بلغت (646) طالباً بالمرحلة الابتدائية، تم تقدير سلوكهم من خلال المعلمين. أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود عامل واحد، وتم استخدام نموذج العامل الثنائي للتحقق من فرضية أن درجات نظام الكشف السلوكي والانفعالي تقيس السلوكيات العامة للخطورة السلوكية والانفعالية والطلاب ذوي الاضطرابات الداخلية والخارجية. تدعم النتائج العامل الثنائي، حيث أن درجات نظام الكشف السلوكي والانفعالي يمكن أن يعبر عن العامل العام (الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية)، وعوامل

المجموعتين (البعد الداخلي والخارجي).

كما هدفت دراسة زانج وآخرون (Zhang et al., 2017) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الصينية من الكاشف السلوكي والانفعالي، ومدى امكانية تطبيقه على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (4-7) سنوات، من خلال تطبيقه على (216) ولي أمر ومعلم لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تم دعوتهم للإجابة على الكاشف السلوكي والانفعالي وطلب من بعض المعلمين تعبئة مقياس التقدير السلوكي والانفعالي لمرحلة ما قبل المدرسة وبلغ عدد المعلمين (80) واستبيان نقاط القوة والصعوبات. أوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن نموذج العامل الفردي الأساسي لم يتسق مع البيانات بدرجة دالة. واعتمادا على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي اتضح وجود نموذج ثنائي العوامل، حيث اتضح وجود اضطرابات سلوكية داخلية وخارجية. وتتمتع تلك النسخة بدلالات ثبات داخلي جيدة، وصدق تقاربي وتباعدي، وثبات إعادة التطبيق. وكل هذا يدعم إمكانية استخدام تلك النسخة للتعرف على خطورة التعرض للاضطرابات السلوكية والانفعالية في مرحلة رياض الأطفال.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة بعض الجوانب الهامة:

- أهمية بناء مقاييس للكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية وعدم الاعتماد فقط على إحالة المعلمين، وذلك كما اتضح من دراسة ايكلوند وآخرون (Eklund et al., 2009) ودراسة دودي وآخرون (Dowdy et al. , 2011).
- تساعد تلك المقاييس في التعرف على عدد أكبر من الأطفال ذوي تلك الاضطرابات، كما اتضح من دراسة كينج وآخرون (King et al., 2012) ودراسة ميلر وآخرون (Miller et al., 2014).
- تتصف المقاييس التي تهدف إلى الكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل الكاشف العالمي ونظام الكشف السلوكي والانفعالي بدلالات صدق وثبات مرتفعة تُمكن من استخدامها للتعرف على الأطفال المعرضون لخطورة تلك الاضطرابات، كما اتضح من دراسة أونس وآخرون (Owens et al., 2015) وكيلجوس وآخرون (Kilgus et al., 2016) ولامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017)، وزانج وآخرون (Zhang et al.,2017).
- أهمية تطوير أنظمة للكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية بمرحلة رياض الأطفال حتى تساعد في التعرف على تلك الأطفال وتقديم خدمات التدخل المبكر، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى صدق وثبات المقياس لتلك المرحلة في التعرف على الأطفال ذوي تلك الاضطرابات، كما

اتضح من دراسة أونس وآخرون (Owens et al., 2015) ودراسة زانج وآخرون (Zhang et al., 2017).

- توجد فروق بين الأطفال الذكور والإناث في عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لصالح الذكور، كما اتضح من دراسة دودي وآخرون (Dowdy et al., 2011) ولكن لا توجد دراسات كثيرة تدعم تلك النتيجة في مرحلة رياض الأطفال.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي كونه يناسب الدراسة الحالية من حيث التحقق من دلالات الصدق والثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي والذي يقيس عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، والكشف عن الفروق في تلك العوامل وفقاً لمتغير عمر الطفل وجنسه.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (221) طفلاً برياض الأطفال الحكومية بمنطقة الباحة (115 ذكور، 106 إناث)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث تم إرسال رابط المقياس إلى معلمات بعض الروضات (تم طلب إحصاء من إدارة التعليم عن الروضات بكل محافظة تتبع المنطقة، ومن ثم تم اختيار إحدى الروضات من كل محافظة بطريقة عشوائية حتى تغطي غالبية المحافظات) لتقدير سلوك الأطفال خلال الفصل الدراسي الأول للعام (1441/1439 H)، وتم إعطاء تعليمات للمعلمات بتطبيق الكاشف السلوكي على جميع الأطفال لديهن الذكور والإناث.

أداة الدراسة:

نظام الكشف السلوكي والانفعالي: Behavioral and Emotional Screening System (BESS)

وصف نظام الكشف السلوكي والانفعالي: قامت الباحثة بترجمة نظام الكشف السلوكي والانفعالي لكيم وكيمفوس (Kim & Kamphaus, 2018)، والذي يشتمل على ثلاثون فقرة، تتراوح الإجابة عليها من (0) أبدا إلى (3) دائما، وهذا المقياس مصمم للتعرف على مستويات الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال. ويستخرج من المقياس درجة واحدة تعبر عن درجة الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطفل. كما أجرى كل من كيم وكيمفوس (Kim & Kamphaus, 2018) دراسة للتحقق من البنية العاملية لنظام الكشف. ونظراً لأنه معد للطلاب في مراحل دراسية تم إجراء تعديلات على الصياغة بما يتناسب مع أطفال الروضة. يشتمل المقياس على فقرات ايجابية تقيس عوامل الخطورة وهي: (2-3-5-6-7-10-11-14-16-17-19-20-22-23-24-25-27-28)، وفقرات سلبية عكس اتجاه المقياس وهي: (1-4-8-9-12-13-15-21-26-29-30)

تصحيح نظام الكشف: يشمل نظام الكشف علي فقرات ايجابية تصحح كما يلي: «دائماً» تحصل على الدرجة (3) و«أبداً» تحصل على الدرجة (0)، أما الفقرات السلبية فتصحح بطريقة عكسية أي أن «دائماً» تحصل على الدرجة (0) و«أبداً» تحصل على الدرجة (3).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ومعامل كرونباخ ألفا ومعادلة جتمان، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصُّ على «ما دلالات الصدق لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة؟» تم الإجابة على السؤال من خلال حساب صدق المقياس بالطريقتين التاليتين:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال (9) محكمين، وبلغ عدد فقرات الصورة الأولية للمقياس بعد ترجمته (30) وتعديل صياغة فقراته بما يتناسب مع مرحلة رياض الأطفال، وبعد التحكيم تم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (90%)، وتم حذف أربعة فقرات وأصبح المقياس في صورته النهائية يشمل (26) فقرة.

ثانياً: الصدق العاملي:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات نظام الكشف (26) فقرة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وتم قبول التشبع الذي لا يقل عن (0.30). وتتضح نتائج التحليل العاملي من الجدول التالي:

جدول (1): نتائج التحليل العاملي لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لمرحلة الروضة.

العوامل/ الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني	قيم الشيوع
1	.836	.465	.915
2	.808	.428	.836
3	.844	.329	.820
4	.797	.554	.942
5	.795	.307	.726
6	.823	--	.684
7	.840	.382	.852
8	.886	.395	.941
9	.868	.459	.964
10	.783	--	.647
11	.842	.428	.892

تابع/ جدول (1).

العوامل/ الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني	قيم الشيوع
12	.765	.605	.951
13	.871	.436	.949
14	.805	--	.706
15	.786	.578	.952
16	.793	.321	.732
17	.828	--	.709
18	.801	.343	.760
19	.869	.431	.941
20	.825	.351	.804
21	.845	.416	.886
22	.845	.336	.826
23	.869	.320	.857
24	.844	.401	.874
25	.767	.603	.952
26	.828	.525	.962
الجذر الكامن	17.751	4.333	
نسبة التباين	68.273	16.666	
نسبة التباين التراكمي	68.273	84.939	

يتضح من الجدول السابق وجود اثنين من العوامل تفسر (84.939) من التباين الكلي. **وفيما يلي عرض للعوامل وتشبعاتها علي الفقرات:**

جدول (2): تشبع الفقرات على العامل الأول.

أرقام الفقرات	نص الفقرة	التشبع
1	لدى الطفل القدرة علي اختيار الألعاب التي يحبها	.836
2	يتحدث الطفل أثناء تحدث الآخرون ويقاطعهم	.808
3	يبدو أن الطفل متوتر	.844
4	يبدو الطفل حسن المظهر	.797
5	يبدو أن الطفل لا يميز الفرق بين الأماكن المختلفة في الروضة	.795
6	يكره الطفل الروضة	.823
7	يُغضب الطفل الأطفال الآخرون في الروضة	.840
8	ينتبه الطفل للمعلمة في الروضة	.886
9	الطفل محبوب من الآخرين في الروضة	.868
10	يبدو أن الطفل حزين	.783
11	يواجه الطفل صعوبة في الجلوس لفترة طويلة	.842
12	يستمتع الطفل خلال تواجده في الروضة	.765

تابع/ جدول (2).

أرقام الفقرات	نص الفقرة	التشبع
13	يستمتع الأطفال الآخرون باللعب معه في الروضة	.871
14	يبدو على الطفل القلق الانزعاج	.805
15	يبدو أن علاقة الطفل بأمه جيدة	.786
16	ينسحب الطفل من المواقف المختلفة في الروضة	.793
17	يشكو الطفل من إحساسه بالظلم	.828
18	يستمتع الأطفال الآخرون بالتواجد معه	.801
19	قدرته على الفهم ضعيفة	.869
20	ألوم الطفل علي سلوكه ولا يمكنه التعديل	.825
21	يسبب الطفل الضوضاء في الروضة	.845
22	يعاني الطفل من مشكلات بسبب عدم قدرته علي التركيز	.845
23	يفشل الطفل في أداء المهام على الرغم من محاولاته	.869
24	يواجه الطفل صعوبة في الوقوف ثابتاً لفترة	.844
25	يبدو أن الطفل يشعر بارتياح خلال تواجده في الروضة	.767
26	يحب الأطفال الآخرون والمعلمات هذا الطفل	.828
	الجذر الكامن	17.751
	نسبة التباين	68.273

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات قد تشبعت على العامل الأول حيث تراوحت تشبعات الفقرات ما بين (.765-.886)، واستوعب هذا العامل (68.273) من التباين الكلي للمقياس. ويمكن أن نطلق عليه العامل العام للخطورة السلوكية والانفعالية.

جدول (3): تشبع الفقرات على العامل الثاني.

أرقام الفقرات	نص الفقرة	التشبع
1	لدى الطفل القدرة علي اختيار الألعاب التي يحبها	.465
2	يتحدث الطفل أثناء تحدث الآخرون ويقاطعهم	.428
3	يبدو أن الطفل متوتر	.329
4	يبدو الطفل حسن المظهر	.554
5	يبدو أن الطفل لا يميز الفرق بين الأماكن المختلفة في الروضة	.307
7	يُغضب الطفل الأطفال الآخرون في الروضة	.382
8	ينتبه الطفل للمعلمة في الروضة	.395

تابع/ جدول (3).

أرقام الفقرات	نص الفقرة	التشبع
9	الطفل محبوب من الآخرين في الروضة	.459
11	يواجه الطفل صعوبة في الجلوس لفترة طويلة	.428
12	يستمتع الطفل خلال تواجده في الروضة	.605
13	يستمتع الأطفال الآخرون باللعب معه في الروضة	.436
15	يبدو أن علاقة الطفل بأمه جيدة	.578
16	ينسحب الطفل من المواقف المختلفة في الروضة	.321
18	يستمتع الأطفال الآخرون بالتواجد معه	.343
19	قدرته على الفهم ضعيفة	.431
20	ألوم الطفل علي سلوكه ولا يمكنه التعديل	.351
21	يسبب الطفل الضوضاء في الروضة	.416
22	يعاني الطفل من مشكلات بسبب عدم قدرته علي التركيز	.336
23	يفشل الطفل في أداء المهام على الرغم من محاولاته	.320
24	يواجه الطفل صعوبة في الوقوف ثابتاً لفترة	.401
25	يبدو أن الطفل يشعر بارتياح خلال تواجده في الروضة	.603
26	يحب الأطفال الآخرون والمعلمات هذا الطفل	.525
	الجذر الكامن	4.333
	نسبة التباين	16.666

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات الفقرات على العامل الثاني قد تراوحت ما بين (307.-.605) واستوعب هذا العامل (16.666) من التباين الكلي للمقياس. ومن خلال الرجوع إلى محتوى تلك الفقرات يلاحظ أنها تعبر عن عامل فرعي لعوامل الخطورة السلوكية والانفعالية. وتتفق نتيجة السؤال الأول مع دراسة كل من أونس وآخرون (Owens, et al., 2015) وكيلجوس وآخرون (Kilgus et al. , 2016) ولامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017)، وزانج وآخرون (Zhang et al.,2017) في أن نظام الكشف السلوكي والانفعالي يتمتع بدلالات صدق جيدة تمكن من استخدامه كأداة للكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية في مرحلة رياض الأطفال.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في جانب منها مع نتائج دراسة لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017) حيث أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود عامل واحد، ولا تتفق معها في عدم ظهور نموذج

العامل الثنائي، حيث أوضحت دراسة لامبرت وآخرون أن درجات نظام الكشف السلوكي والانفعالي يمكن أن يعبر عن العامل العام (الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية)، وعوامل المجموعتين (البعد الداخلي والخارجي)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف الأساليب الإحصائية حيث أن الدراسة الحالية استخدمت التحليل العاملي الاستكشافي أما دراسة لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017) استخدمت التحليل العاملي التوكيدي.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الثاني والذي نصُّ على «ما دلالات الثبات لنظام الكشف السلوكي والانفعالي لدى أطفال الروضة؟» تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات (.979)، وهو معامل ثبات مرتفع. كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية حيث تم تقسيم المقياس إلى نصفين (زوجي وفردي)، وبلغ كل نصف (13) فقرة، تم حساب معامل الارتباط بين النصفين من خلال معادلة جتمان وبلغ معامل الثبات (.988) وهو معامل ثبات مرتفع كذلك. وتتفق نتيجة السؤال الثاني مع دراسة كل من أونس وآخرون (Owens et al., 2015) وكيلجوس وآخرون (Kilgus et al. , 2016) ولامبرت وآخرون (Lambert et al., 2017)، وزانج وآخرون (Zhang et al.,2017) في أن نظام الكشف السلوكي والانفعالي يتمتع بدلالات ثبات جيدة.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الثالث والذي نصُّ على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات الروضة لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية بين أطفال الروضة الذكور والإناث؟» تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وذلك بعد التحقق من شروط الاختبار، حيث تم حساب اختبار ليفين للتجانس بين المجموعات وتبلغ قيمة (ف) للاختبار (2.073) وهي غير داله (0.153) مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعات، ومن ثم تم استخدام اختبار (ت) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات في عوامل الخطورة السلوكية والانفعالية بين أطفال الروضة الذكور والإناث.

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت)	الدلالة
الذكور	52.7453	18.29913	106	2.366	0.019
الإناث	47.3478	15.58736	115		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الروضة الذكور والإناث في عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) (2.366) وهى دالة عند مستوى (0.01). وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة دودي وآخرون (Dowdy, et al. , 2011). حيث ذكر بودن وآخرون (Boden et al., 2010) أنه توجد مجموعة من العوامل الشخصية التي ترتبط بارتفاع خطورة التعرض للاضطرابات السلوكية مثل الجنس حيث اتضح أن الاضطرابات السلوكية تنتشر أكثر لدى الذكور مقارنة بالإناث. وكما أشارت هالة إسماعيل (2008) وزواهرة (2011) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب التصرف لصالح الذكور، واضطراب التصرف هو أحد الاضطرابات السلوكية الخارجية، وأشار التهامي (2013) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب التحدي المصحوب بالمعارضة لصالح الذكور، ويعد اضطراب التحدي المصحوب بالمعارضة أحد الاضطرابات السلوكية الخارجية. وذكر عمر (2014) وخطاب (2015) ويحيي (2012) إلى أن الذكور أكثر عرضه للاضطرابات السلوكية والانفعالية مقارنة بالإناث.

نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرابع والذي نص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات الروضة لعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أطفال الروضة تعزى إلى متغير عمر الطفل؟» تم استخدام معامل التباين الأحادي وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في عوامل الخطورة السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير العمر.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1545.024	2	772.512	2.723	.070
داخل المجموعات	34328.169	121	283.704		
الكلي	35873.194	123			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى إلى متغير السن حيث بلغت قيمة ف (2.723) وهو قيمة غير داله (0.07). ولا توجد دراسات سابقة درست الفروق التي تعزى إلى هذا المتغير. وكما أوضح خطاب (2015) أن تلك الاضطرابات تكون قليلة في الصفوف الأولى وتزداد في الصفوف المتوسطة ثم تميل إلى الانخفاض في الصفوف

العليا، واختلفت معه يحي (2012) في أن الأطفال الأصغر سناَ في عمر المدرسة يفوقون الأكبر سناَ في ظهور تلك الاضطرابات، ونظراً لأن الدراسة أجريت على أطفال الروضة فقط لم تتضح الفروق في العمر حيث أن جميع الأطفال ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية والتي قد ترتفع فيها تلك الاضطرابات.

توصيات واقتراحات:

1- توجد أهمية للكشف المبكر عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، وبخاصة من بداية مرحلة رياض الأطفال حتى يتثنى تقديم خدمات التدخل المبكر، ويمكن الاعتماد على نظام الكشف الذي تم تطويره في الدراسة الحالية حيث أنه يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة.

2- يمكن الاعتماد على أنظمة الكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية (صورة المعلم)، لما لها من فعالية في التعرف على تلك الأطفال.

3- لابد من تقديم خدمات تدخل مبكر في مرحلة رياض الأطفال، مع التركيز على الأطفال الذكور لارتفاع تلك العوامل لديهم.

4- تطوير صور أخرى من أنظمة الكشف عن عوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية على مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن البيئة المحلية تفتقر إلى تلك الأنظمة.

5- الاستفادة من نظام الكشف الحالي في إجراء دراسات للكشف عن معدلات عوامل الخطورة في مرحلة رياض الأطفال في مناطق مختلفة.

6- إجراء دراسات لبعض العوامل التي يمكن أن ترتبط بعوامل الخطورة للاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل المتغيرات الديموجرافية وأساليب المعاملة الوالدية، وبعض الخصائص النيوروسيكلوجية (النفسية العصبية) للأطفال.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، هالة سناري (2008). اضطراب المسلك وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة تتبعية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* - مصر.:14 (2) 172-113.

زواهرة، ناجح محمد أحمد. (2011). *اضطراب التصرف لدي المراهقين تبعا لمتغير الجنس ومستوي التحصيل وتعليم الوالدين والمستوي الاقتصادي للأسرة*. رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية كلية الدراسات العليا.

التهامي، محمد السيد (2013). اضطراب المعارضة والتحدي لدي الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة التربية الخاصة*. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، 4: 231-174.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2011). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.

خطـاب، رأفـت عـوض. (2015). *الاضـطرابات الانفعاليـة والسلوكية لـذوي الاحتياجـات الخاصـة: التـشخيص والعلاج*. الدمام: مكتبة المتنبي.

عمر، محمـد كـمال. (2014). *الاضـطرابات السلوكية والانفعـالي لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: دار النشر الدولي.

يحي، خولة أحمد. (2013). *الاضـطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Boden, J., Fergusson, D., & Horwood, J. (2010). Risk factors for conduct disorder and oppositional/defiant disorder: evidence from a New Zealand birth cohort, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49 (11), 1125-1133.

Dowdy, K., Nylund-Gibson, K., Felix,., Morovati,D., Carnazzo, K. & Dever, B.(2013). Long-Term Stability of Screening for Behavioral and Emotional Risk. *Educational and Psychological Measurement*, 16,1-20.

Dowdy, E., Doane, K., Eklund, K., & Dever, B. (2011). A Comparison of Teacher Nomination and Screening to Identify Behavioral and Emotional Risk Within a Sample of Underrepresented Students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, DOI: 10.1177/1063426611417627.

Eklund, K., Renshaw, T., Dowdy, E., Jimerson, S., Hart, S., Jones, C., & Earhart, J. (2009). Early Identification of Behavioral and Emotional Problems in Youth: Universal screening versus Teacher-Referral Identification. *The California School Psychologist*, 14, 89-95.

Hale, N. (2017). *Universal Screening Of Students' Classroom Behaviors :An Infestation Of The Validity And Classification Accuracy Of The Behavior Screening Checklist III With Kindergarten Students.* PHD (Non Published). Texas A&M University.

Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2007). BASC-2 Behavioral and Emotional Screening System. Minneapolis, MN: *Pearson Assessment.*

Kilgus, S., & Eklund, K. (2016). Consideration of Base Rates Within Universal Screening for Behavioral and Emotional Risk: A Novel Procedural Framework. *School psychology forum: research in practice,* 10 (1), 120–130.

Kilgus, S., Eklundb, K., Embse, N., Taylor, C. & Simsa, A. (2016). Psychometric defensibility of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS) Teacher Rating Scale and multiple gating procedure within elementary and middle school samples. *Journal of School Psychology*, 58 , 21–39.

Kim, J., & Kamphaus, R. (2018). Investigation of Factor Structure and Measurement Invariance by Gender for the Behavioral and Emotional Screening System Among High School Students. *Psychological Assessment*, 30 (2), 231–240.

King, K., Raschly, A., & Appelton,J. (2012). An Examination of the Validity of the Behavioral and Emotional Screening System in a Rural Elementary School: Validity of the BESS. *Journal of Psychoeducational Assessment.* 30(6), 527– 538.

Lambert, M., January, S., & Pierce, C.(2017). Latent Structure of Scores From the Emotional and Behavioral Screener. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 1-12.

Li, X., Guo, H., Ze, M. & Cao, H. (1999). Prevalence and risk factors of behavioral and emotional problems among Chinese children aged 6 through 11 years. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 38, 708–715.

Ma, X., Yao, Y., & Zhao, X. (2013).). Prevalence of behavioral problems and related family functioning among middle school students in an eastern city of China. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5, 1–8.

McKenna, J., Flower, A., & Adamson, R. (2015). A Systematic Review of Function-Based Replacement Behavior Interventions for Students With and At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavior Modification,* 1-35.

Miller, F., Cohen, D., Chafouleas, S., Tillman, C., Welsh, M., & Fabiano, G. (2014). A Comparison of Measures to Screen for Social, Emotional, and Behavioral Risk. *School Psychology Quarterly*, 1-13.

Owens,J., Storer, J., Holdaway, A., Serrano, V., Watabe, Y., Himawan, L., Krelko, R., et al. (2015). Screening for Social, Emotional, and Behavioral Problems at Kindergarten Entry: Utility and Incremental Validity of Parent Report. *School Psychology Review*, 44(1), 21–40.

Pierce, C., Lambert, M. & Alamer, H. (2016). Convergent, Criterion and Social Validity of the Emotional and Behavioral Screener. *J Child Fam Stud*, 25,77–85.

Soomro, N., & Clarbour, J. (2012). Emotional Behavior and Academic Achievement in Middle School Children. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology.* 10 (1), 10-16.

Sutherland, K., Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 223-233.

Tanner, N. (2016). *Generalizability Of Universal Screening Measures For Behavioral And Emotional Risk*. PHD (non Published). The University Of Arizona.

Weitzman, C., & Wegner, L. (2015). Promoting Optimal Development: Screening for Behavioral and Emotional Problems. *PEDIATRICS*, 135 (2), 384-396.

Zhang, L., Li, L., & , He, K. (2017). Validation of the Chinese Revision of Emotional and Behavioral Screener among Preschoolers (4–7 years old), *Journal of Child and Family Studies*. DOI 10.1007/s10826-017-0940-0.

❊❊❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 137 - 177، الرياض (2020م/ 1442هـ)

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)

د. شريفة بنت عبدالله الزبيري[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية. ومن ثم المحافظة عليها ثم تعميم تلك المهارات، وقد تم استخدام المنهج التجريبي وفق تصميم الحالة الواحدة (A,B). تكونت العينة من (9) تلميذات من الصم ذوات الإعاقة الفكرية تراوحت أعمارهن ما بين (14-18) سنة. وأظهرت النتائج فروقا بين مستوى الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج مما دل على اكتساب الطالبات لمهارات التواصل غير اللفظي باستخدام برنامج التكامل الحسي. كما أفادت النتائج أن تطبيق برنامج التكامل الحسي على التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية حقق فاعلية في الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة في مرحلة التدخل بمتوسط بلغ (95٪). ثم تعميم تلك المهارات في المواقف التعليمية الأخرى بمتوسط قدره (90٪).

الكلمات المفتاحية: التكامل الحسي، تعدد العوق، الصم ذوي الإعاقة الفكرية، التواصل غير اللفظي.

The effectiveness of a training program based on sensory integration theory in the development of nonverbal communication among students with multiple disabilities (deaf with intellectual disability)

Dr. Sharefa. A. AlZubairi[1]

Abstract: The current study aimed to verify the effectiveness of a training program based on the theory of sensory integration in developing nonverbal communication skills among students with multiple disabilities (deaf with intellectual disability) then maintaining and generalizing it. The experimental method was used in this study, according to one of the methods used in the (Single Subject Designs) (A, B Design). The study sample consisted of (9) deaf students with intellectual disabilities, whose ages ranged between (14-18) years. The results showed that there are differences between the level of students before and after applying the program, which indicates the students' acquisition of nonverbal communication skills using the sensory integration program. Also, the results showed the facilitation of the sensory integration theory in the maintenance of the gained skills through the intermediate intervention with a mean of 95%, and 90% as a mean of the students management to maintain and generalize the skills

key words: sensory integration- multiple disabilities- deaf with intellectual disabilities- nonverbal communication.

---

(1) أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

البريد الإلكتروني: saalzubaery@pnu.edu.sa

(1) Associate Professor of Special Education, Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU).

E-mail: saalzubaery@pnu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

يعد ميدان تعدد العوق من أكثر ميادين التربية الخاصة حاجة إلى البرامج التدريبية التي تلبي الاحتياجات الخاصة في ظل وجود إعاقتين مزدوجتين - كتلازم الإعاقتين السمعية والفكرية - تتداخل تأثيراتهما في آنٍ واحد على العديد من جوانب النمو بشكل عام، وعلى التواصل بشكل خاص؛ مما يستدعي بشكل أكبر التركيز على البرامج الخاصة بتأهيلهم في التواصل غير اللفظي الذي يعد بوابة لاكتساب العديد من المهارات.

والإعاقات المتعددة هي الإعاقات المتلازمة التي تعني وجود أكثر من إعاقة لدى التلميذ من الإعاقات المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل: (الإعاقة البصرية والإعاقة الفكرية)، أو (الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية) وغيرها من فئات التربية الخاصة؛ وتؤدي إلى صعوبات تربوية تحتاج إلى برامج خاصة بهم؛ إذ لا تجدي معهم البرامج التي تتعامل مع ذوي الإعاقة الواحدة (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2018). ويواجه تشخيص ذوي الإعاقات المتعددة تشخيصاً فارقاً صعوبات كبيرة مقارنة بتشخيص ذوي الإعاقة الواحدة، فهناك إعاقتين أحداهما الرئيسية وهي الأكثر وضوحا تكون مصحوبة بإعاقة أخرى (القمش، 2013)؛ وبناء عليه يحتاج الأشخاص ذوي الإعاقات المتعددة إلى برامج خاصة تراعي الخصوصية في التشخيص ودرجة الإعاقة والمهارات الموجودة لديهم؛ فقد تكون الإعاقتان متساويتان في الشدة لدى الطفل أوقد تكون إعاقة أكثر شدة من الأخرى (البلاح، والشحات، 2014). ويحدد المكان التربوي لتعدد العوق حسب العوق الرئيس فالطالب الأصم ولديه إعاقة فكرية تقدم له الخدمات التربوية ضمن برامج تعدد العوق بمعاهد وبرامج العوق السمعي (وزارة التعليم، 1436هـ).

تؤثر الإعاقة في التواصل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الفكرية على حد سواء في كل من المهارات اللفظية وغير اللفظية، فيواجه ذوي الإعاقة السمعية عدم القدرة على التواصل مع الآخرين لعدم وجود اللغة، مما يترتب عليه سوء التوافق الشخصي والاجتماعي (الشخص، القحطاني، وسليمان، 2010)، ويظهر ذوي الإعاقة الفكرية قصورا كبير جدا في اللغة، وعدم القدرة على فهم الكلمات أو الإيماءات؛ فتضعف قدرتهم على التواصل الذي يؤثر بدوره على التكيف الاجتماعي (الحمداني، 2012). ويشكل القصور في مهارات التواصل غير اللفظي عائقاً أمام الأشخاص ذوي الإعاقة في الاستفادة من البرامج العلاجية والخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لهم (ربيع، 2017).

ومن جانب آخر أكدت دراستا كل من مصطفى

(2014)، والعايد (2005) أن مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية تعد أكثر المهارات احتياجا لدى الأطفال متعددي الإعاقة بشكل عام. وبشكل خاص تضيف دراسة مصطفى (2014) بأن الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة «الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية» يعانون من صعوبات في مهارات التواصل بشكل أكبر من بقية حالات تعدد الإعاقات، فيظهر الصم ذوي الإعاقة الفكرية (Deaf with Intellectual Disability) قصورا شديدا في الجانب اللغوي (سلام، 2017)، وضعفا في المهارات اللغوية وفي تطور المفاهيم (Dijk, Nelson, Postma, & Dijk, 2010)، وصعوبات بالغة في التواصل وفي معالجة اللغة الاستقبالية (Bruce & Borders, 2015)؛ ومن أكثر تلك الصعوبات هي مشكلات في تطور مهارات التواصل غير اللفظي وتفسير الإشارات غير اللفظية (ربيع، 2017)، وهذه الصعوبات تجعل الحاجة إلى برامج تنمية التواصل أكثر إلحاحا في حال ازدواجية الإعاقتين السمعية والفكرية (مصطفى، 2014). حيث يحتاج الصم ذوي الإعاقة الفكرية إلى التدخل في وقت مبكر لتنمية التواصل لديهم، وتوفير الخدمات التي تبنى على تلبية احتياجاتهم في معالجة اللغة الاستقبالية (Bruce & Borders, 2015). وترى زكي وزكي (2018) أن نمو التواصل غير اللفظي يعد ضرورياً لنمو الاستعمال الهادف للغة؛ إذ أن ذا الإعاقة يتعلم نظام تواصل غير لفظي ومن ثم نظام تواصل لفظي، فقصور التواصل غير اللفظي يؤثر بشكل مباشر على اكتساب وتطوير اللغة المستخدمة بشكل عام، لأن فهم اللغة والتواصل مع الآخرين ينطويان على أشياء أكثر من مجرد الكلمات، فهما يتطلبان فهم الإشارات غير اللفظية والتعبيرات التي يظهرها الوجه والعينان ولغة الجسد.

يعد التواصل غير اللفظي من الوسائل الأساسية التي يستخدمه الأفراد الذين لديهم قصور في التعبير عن أنفسهم باستخدام الكلمات (Scott, Clark, & Bradley, 2000)، ويتمثل في الإشارات الحركية بالأيدي أو الشفاه، أو الإيماءات، وتعبيرات الوجه أو استخدام الرموز، والفرد البشري هو المرسل، والمستقبل لوسائط التواصل والمطور لها بقدرته العقلية، وفهمه للإشارات، والإيماءات، والتعبيرات لتستمر عملية التواصل (باظة، 2012). ويتمتع التواصل غير اللفظي بالشمولية لجميع الحواس الخمس في تلقي وتمرير المنبهات غير اللفظية إلى الدماغ ليتم إدراكها كرسائل تواصلية، وتشمل بالإضافة إلى لغة الجسد ونشاط الأعضاء الحسية أيضا التعاطي مع المكان والزمان والمسافة (موسى، 2012). وتتمثل مظاهر ضعف التواصل غير اللفظي في قصور القدرة على الانتباه والتقليد والتواصل البصري واستخدام الإشارات وتعبيرات الوجه وفهم الإيماءات الجسدية،

صعوبة في التركيز على بعض الأنشطة المقدمة لهم، وصعوبة تقليد بعض الحركات البسيطة كرفع اليدين أو تقليد حركات الوجه كالابتسامة والعبوس وصعوبة التواصل البصري وفهم النظرات واستخدام الإشارة وفقدان القدرة على فهم الإيماءات والإشارة الصادرة عن الآخرين كالفرح والحزن والتحية والوداع وغيرها (زكي، وزكي، 2018).

تعتمد خصائص النمو للأطفال متعددي الإعاقة على نوع الإعاقة ودرجة الإصابة، وعادة يتم التصنيف بناء على الخدمات والبرامج المتوافرة لهم (البلاح، والشحات، 2014)، وتعد مراعاة الحاجات الأساسية التي يحتاج إليها مزدوجي الإعاقة ركيزة أولى تسهم في استجابتهم للبرامج المقدمة لهم وتحقيق النتائج المرجوة؛ وعلى ذلك فإن وضع برنامج خاص بالصم ذوي الإعاقة الفكرية يحتاج إلى فلسفة تربوية خاصة من حيث الإحاطة بالسمات الفكرية والسلوكية لديهم، ففقدان السمع وتزامنه مع وجود إعاقة فكرية يعد من القيود التي تعيق قدرات الطفل عن ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، فيجد صعوبة في القدرة على فهم الآخرين ونقل مشاعره وأفكاره إليهم وعلى ممارسة حياته اليومية. ونظرا لارتباط اضطرابات المعالجة السمعية المركزية واضطرابات اللغة مع ضعف التكامل الحسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية؛ فإن منهج الإدراك الحسي المتعدد الوسائط مفيد لتعزيز تشخيص واختيار التدخلات المناسبة لهم (Kruger, Kruger, Hugo, & Campbell, 2001). وتفترض فلسفة تنمية التواصل وبناء اللغة استخدام أنظمة ترتبط بقدرات الطفل وجوانب تطورها التي يمكن أن يستخدمها الطفل في المواقف المختلفة للتفاعل وتوفر له المرونة داخل المواقف المختلفة (علي، 2008). وتقوم نظرية التكامل الحسي على دمج المعلومات الواردة من مختلف الحواس وتنظيمها بشكل يعطي معنى محددًا وواضحًا لدى ذوي الإعاقة السمعية (العنزي، 2013)، فهي تعد وسيلة فعالة لعلاج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل (Square, Namasivayam, Bose, Goshulak, & Hayden, 2014)، وأفادت تقارير كارتر وستيفينسون Carter and Stephenson (2012) أن المعالجة الحسية أصبحت تستخدم بصورة متزايدة في برامج التربية الخاصة الملتحق بها التلاميذ ذوي تعدد العوق، من خلال التعلم النشط للمهارات الحسية بشكل عام، ولمهارات محددة ومستهدفة مثل التواصل.

وتعد نظرية التكامل الحسي من النظريات التي تعالج عدد من المشكلات في التعليم والتدريب والسلوك التكيفي للأفراد ذوي الإعاقة عن طريق البرامج التي تفعل وتنمي عمل الحواس المختلفة لتعويض عمل الحاسة المفقودة (Mauer, 1999)، حيث أن التكامل

الحسي هو استخدام المعلومات الحسية من أجل توظيفها وهو عملية عصبية تستقبل المعلومات الداخلية والخارجية من المحيط، وتتناول نظرية التكامل الحسي جميع الأجهزة الحسية (جهاز اللمس، جهاز التوازن، جهاز الإدراك الفراغي، الشم، التذوق، البصر، السمع)، ولكنها تركز في المقام الأول على جهاز اللمس والإدراك الفراغي وجهاز التوازن (ياك، أكيلا، وسوتون، 2017). ويركز التدخل المبني على التكامل الحسي على دمج المعلومات متعددة الحواس التي تنظم الإحساس من الجسم ومن البيئة ومن ثم العمل على توازنها بما يمكن من استخدام الجسم بشكل فعال داخل البيئة، وكذلك تفسير الجوانب المكانية والزمانية للمدخلات من مختلف الطرائق الحسية بشكل مترابط لتحفيز الدماغ لاختيار وتعزيز ومقارنة وربط المعلومات الحسية في نمط مرن (Mauer, 1999). ومن من المميزات المهمة في العلاج متعدد الحواس للأطفال ذوي الإعاقات السمعية هو عدم اعتماده على التعليمات الشفهية أو المكتوبة ومن الممكن استخدامه مع الحالات التي تعاني من اضطراب شديد في التواصل، وتقديم جلسات علاجية للحالات التي لا يمكن استخدام الطرق والوسائل الأخرى معها نظرًا لشدة الإعاقة التي يعانون منها (Karam El Din, Khouessah, & Aziz, 2012).

استخدمت عدد من الدراسات نظرية التكامل الحسي في أبحاث للإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية كل على حدة، ووجدت الفاعلية المرجوة؛ فقد أوضحت نتائج دراسة الثابت (2015) أن استخدام التكامل الحسي مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حقق عددا من الأهداف منها تنمية مهارات التواصل مع الآخرين. كما أثبتت دراسة كرم الدين ورفاقه (Karam El Din et al., 2012) تأثير برنامج التكامل الحسي في تحسن درجة التفاعل والإدراك والاتزان الحركي لدى الأطفال ضعاف السمع. كما وجدت دراسة العنزي (2013) فاعلية برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، إلا أن الميدان التربوي يواجه قلة الدراسات التجريبية التي تتناول تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة (الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية)، ولعل أبرز تلك الدراسات دراسة مصطفى (2014) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصحوبة بضعف سمع، ودراسة سلام (2017) التي تحققت من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية، ودراسة لي وجونق وكيم (Lee, Jeong, & Kim, 2013) التي وجدت فاعلية

استخدام مساعد التواصل الصوتي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة ذوي الإعاقات المتعددة. وفي ظل هذه الحاجة إلى المزيد من الدراسات سعت الدراسة الحالية إلى توظيف نظرية التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق الصم ذوات الإعاقة الفكرية؛ وذلك لما يطلبه تربية وتعليم ذوي تعدد الإعاقات من إعداد برامج تربوية خاصة مصممة لهم؛ ولما لهذه الفئة من خصوصية تجعلها تختلف عن باقي فئات الإعاقة ولا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التربوية المعدة خصيصًا لنوع واحد من أنواع الإعاقات.

مشكلة الدراسة:

يعد مجال الإعاقات المتعددة مجالًا ناشئًا يهدف إلى تعزيز التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ويوضح الحاجة إلى مزيد من الدراسات لتطوير مهارات التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة المعرفية واللغوية والاجتماعية والعاطفية (Kumar, 2013) . وتذكر دراسة بروس وبوردوس (Bruce & Borders, 2015) أن الأبحاث في مجال التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ الصم ذوي الإعاقة ركزت على التواصل لدى الصم المكفوفين فقط وظلت الحاجة ماسة للبحث في مجالي الصم مع الإعاقة الفكرية، أو مع اضطراب طيف التوحد. ومن جانب آخر دعت الدراسات التحليلية التي تناولت أبحاث التكامل الحسي إلى إجراء المزيد من الدراسات التجريبية التي يتم التحكم فيها بعناية، والتصميم المناسب للتحقق من فاعلية التكامل الحسي في اكتساب وتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتوفير أدلة كافية لدعم أثر استخدام نظرية التكامل الحسي كنهج تدخل فعال لعلاج مشكلات اكتساب اللغة لدى التلاميذ في المدرسة (Griffer, 1999; Smith, Parham, Cohn, Spitzer, Koomar, Miller, 2011; Burke, et al., 2007; Losinski, Sanders & kumar, 2013; Wiseman, 2016).

والتكامل الحسي هو القدرة على دمج المعلومات الواردة من مختلف الحواس وتنظيمها ومن ثم الاستجابة المناسبة لها؛ لذلك فإن فقدان أحد الحواس فقدًا وظيفيًا كحاسة السمع، يدعونا ذلك إلى العمل على تنمية باقي الحواس لتعمل في أقصى درجة كفاءة فتدخل المثيرات إلى المخ بطريقة صحيحة وشكل منظم وتتكامل مع بعضها لتعطي معنى للأشياء ويتطور الإدراك فيحدث التعلم وتتراكم الخبرات فيتصرف الشخص بشكل طبيعي ينتج عنه سلوك مقبول (العنزي، 2013).

وبناء على ما سبق فقد اتجهت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي بهدف تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلميذات ذوات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية). من هنا تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما مدى

فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)؟

أسئلة الدراسة:

- هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل غير اللفظي في القياسين القبلي والبعدي؟

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية)؟

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في الاحتفاظ بمهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية)؟

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في تعميم مهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة – حسب علم الباحثة – في مجال تربية وتعليم الأشخاص ذوي تعدد العوق والتي تساير التوجه الحديث في رعاية الأفراد ذوي تعدد العوق، وبالمقابل ستدعم هذه الدراسة المكتبة العربية بالأبحاث في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وفي مجال تعدد العوق (الصم ذوي الإعاقة الفكرية) بوجه خاص.

الأهمية التطبيقية:

تقدم نتائج الدراسة دليلاً عمليًا ممثلاً في برنامج التكامل الحسي لجميع المهتمين من معلمين ومخططين لأنشطة وبرامج رعاية الأطفال تعدد العوق، من خلال إعداد برنامج تدريبي يمكن استخدامه لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي تعدد العوق (الصم ذوي الإعاقة الفكرية)، والاستفادة من هذا البرنامج بعمل برامج مماثلة تناسب تعدد الإعاقات المختلفة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوي الإعاقة الفكرية).

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على جميع تلميذات برنامج تعدد العوق (الصم وذوات الإعاقة

الفكرية) في معهد الأمل غرب مدينة الرياض وعددهن (9) تلميذات.

– الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441هـ.

– الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية باستخدام برنامج قائم على التكامل الحسي.

مصطلحات الدراسة:

1– التكامل الحسي: (Sensory Integration)

هو تنظيم المعلومات الحسية واستخدامها بشكل تلقائي، من خلال استقبال الجهاز العصبي المعلومات الحسية الداخلية والخارجية يبرمج الدماغ بشكل منظم (مكامل) هذه المعلومات الحسية بفعالية ليجعل لها معنى والاستجابة بشكل تلقائي عند استقبال المعلومات الحسية. وتتناول نظرية التكامل الحسي جميع الأجهزة الحسية (جهاز اللمس، جهاز التوازن، جهاز الإدراك الفراغي، الشم، التذوق، البصر، السمع)، مع التركيز في المقام الأول على جهاز اللمس والإدراك الفراغي وجهاز التوازن (ياك، أكيلا، وسوتون، 2017، ص 33).

وتعرف الباحثة التكامل الحسي في هذه الدراسة بأنه هو مجموعة الأنشطة المستخدمة في برنامج الدراسة التي تهدف إلى تنشيط وتحفيز واستثارة حواس التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية؛ وبالتالي الاستجابة التفاعلية مع المواقف التواصلية، وزيادة التركيز على المعلومات الواردة إليهن من جميع الحواس وتحليلها وإدراكها والتعامل معها بما يناسبها من استجابات عن طريق التواصل غير اللفظي.

2– التواصل غير اللفظي:

Nonverbal Communication (NVC)

هو العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والتعبير عن الرغبات بدون استخدام الكلمات أو الألفاظ، وهو التواصل الذي يحتوي على كل الرسائل التي يتم نقلها وتبادلها بدون كلمات مرورا بحركات الجسد وتعبيرات الوجه والمسافات والوقت والروائح ولغة الأشياء (زكي، وزكي، 2018، ص 81).

وتعرف الباحثة التواصل غير اللفظي لدى التلميذات ذوات تعدد العوق في هذه الدراسة بأنه هو مجموعة المهارات التي تستخدمها التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية في التعبير وفهم التعبيرات المعتمدة على الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والحركة واستخدام الجسم والإيماءات واستخدام تعبيرات الوجه وتمييزها وارتفاع الدرجة يدل على تواصل غير لفظي متقدم.

3– تعدد العوق: (Multiple Disabilities)

تعدد العوق هو «وجود أكثر من عوق لدى

الطالب من الفئات المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل العوق العقلي والصمم، أو كف البصر والعوق العقلي. ..إلخ. ويتطلب احتياجات تربوية متنوعة لا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التعليمية المعدة خصيصا لنوع واحد من أنواع العوق» (وزارة التعليم، 1436هـ، ص10).

ويعرف الصم ذوي الإعاقة الفكرية: (Deaf with Intellectual Disabilities) هم الأشخاص ذوي الفقدان السمعي الذين يظهرون حسب نتائج التقييم قصور في مجموعه من الوظائف المعرفية بانحرافين معياريين عن متوسط الذكاء، فضلا عن القصور في الأداء التكيفي الذي يؤثر على تحقيق الاستقلال الشخصي وقدره الفرد على اتخاذ المسؤوليات الاجتماعية وتأخر النمو في جميع مجالات التعلم التي لها تأثير على كل من المهارات الأكاديمية والوظيفية والتكيفية (Bruce & Borders, 2015, p396).

وتعرف الباحثة التلميذات ذوات تعدد العوق في هذه الدراسة بالتالي: هن التلميذات اللاتي تم تشخيصهن بموجب مقاييس السمع الطبية ومقاييس الذكاء الرسمية على أنهم من فئة تعدد عوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية) بفقدان سمعي أكثر من (70) ديسبل، ودرجة ذكاء تراوحت ما بين (70- 50) على مقياس ستانفورد بينيه وتقدم لهن الخدمات التربوية ضمن برامج تعدد العوق حسب العوق الرئيس (الصمم) بمعهد الأمل للصم التابع لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرف الصم ذوي الإعاقة المتعددة Deaf With (Disability-DWD) بأنهم الأشخاص ذوي الإعاقة المشخصين بوجود فقدان السمع إلى جانب تشخيص إعاقة أخرى متزامنة، ويشمل مدى واسع من الإعاقات الخفيفة نسبيًا (الصمم مع صعوبات التعلم)، أو الإعاقات الأخرى الأكثر حدة (الصمم مع إعاقات فكرية أو التوحد) وهذا التصنيف يتضمن تقديم ممارسات قائمة على تعزيز التواصل، والتعليم، ونوعية حياة الأفراد الذين يعانون من الصمم ولديهم إعاقات متعددة (Bruce & Borders, 2015– Dijk et al., 2010). ويقدر تقرير معهد غالاوديت للبحوث (Gallaudet Research Institute) المنشور عام (2013) أن ما نسبته (30٪– 40٪) من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لديهم على الأقل إعاقة واحدة إضافية تضم إعاقات إدراكية، إعاقات تعليمية، ضعف البصر، اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، التوحد، اضطراب المعالجة الحسية، اضطرابات سلوكية أو انفعالية، الإعاقات الحركية، ومن هذه النسبة تقدر نسبة الصم ذوي الإعاقة الفكرية بـ(8.8٪) من الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وذلك

وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) (Dijk et al., 2010) (Bruce & Borders, 2015). وتتلخص المعايير التشخيصية للإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات (DSM-5) في ما يلي: (1) قصور في القدرات الذهنية، يشمل الاستدلال وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد واتخاذ القرار، التعلم الأكاديمي (القدرة على التعلم في المدرسة عبر طرق التدريس التقليدية)؛ التعلم التجريبي (القدرة على التعلم عبر الخبرة والتجربة والخطأ والملاحظة). يتم قياس هذه القدرات عن طريق اختبارات الذكاء. تمثل درجة ما يقارب اثنين من الانحرافات المعيارية دون المتوسط. (2) قصور في السلوك التكيفي ويشمل المهارات الاستقلالية في نشاط واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية تحقيق معايير السلوك المناسبة للعمر مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية والعيش المستقل في بيئات متعددة مثل المنزل والمدرسة والعمل والمجتمع. وتُقاس أوجه القصور في الأداء التكيفي باستخدام اختبارات قياسية مناسبة ثقافياً. (3) يحدث هذا القصور خلال فترة النمو: في مرحلة الطفولة أو المراهقة (American Psychiatric Association, 2013). ووفقًا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD, 2019) فإن الإعاقة الفكرية AAIDD, 2010 تتصف بقصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري وفي مهارات السلوك التكيفي المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وظهور هذا القصور قبل سن الثامنة عشرة. وكما يلاحظ فإن أحد العناصر الرئيسة في هذا التعريف هو الأداء الفكري، وعادةً ما يقاس باختبارات الذكاء. ترى بروس وبوردوس Bruce and Borders (2015) أن تطبيق هذه الاختبارات مع الأطفال الصم هو إشكاليه في حد ذاته؛ فقد يؤدي التقييم إلى التشخيص الخاطئ أو الخلط بين صعوبات التعلم أو الإعاقة الفكرية، وقد يفسر التأخر في اللغة المنطوقة وإتقان القراءة على أنه ناتج عن الإعاقة الفكرية بدلاً من فقدان السمع بشكل عميق. وتضيف شوم Schum (2004) أنه عند إجراء التقييم النفسي للأطفال الصم ذوي الإعاقة الفكرية من المهم استخدام أدوات موحدة للتقييم بحيث يمكن مقارنة أدائهم بالأداء المعرفي للأطفال الذين لديهم سمع طبيعي في سنهم، وغالبا ما يعتمد التشخيص الفارق على القدرة المعرفية للطفل من خلال استخدام الملاحظة السلوكية، مع توخي الحذر في تقييم الأداء المعرفي باستخدام تدابير رسمية لمعالجة اللغة والنطق نظرا لاعتماد اختبارات الذكاء التقليدية على اللغة، فيصعب التفريق إذا كان القصور في الأداء المعرفي أساسيا أو ناجما عن صعوبة

معالجة المعلومات اللغوية. لذا يجب الاستناد إلى معايير خاصة بالأطفال الذين يعانون من ضعف السمع الشديد أو العميق عند تشخيص الأطفال الصم على أنهم ذوي إعاقة فكرية (Bruce & Borders, 2015). كما يجب توخي الحذر في تفسير مقاييس السلوك التكيفي التي تركز في على التواصل (اللغة التعبيرية والاستقبالية)، أو تعتمد على مهارات التواصل كعنصر هام (التنشئة الاجتماعية) (Schum 2014) .

يعرف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) التواصل غير اللفظي على أنه أي فعل يتم عن طريقه نقل المعلومات دون استخدام الكلمات، والتي تتطلب معرفة الثقافة العامة أو الثقافة الفرعية للفهم (VandenBos, 2015)؛ فرسائل التواصل التي نتلقاها عبر حواسنا الخمس يتم تداولها عبر قنوات متعددة تتجلى في سلوك العين، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركات الجسد، وهيئة الجسد وأوضاعه، والشم، واللمس، والذوق، والمسافة، والمظهر، والمنتجات الصناعية، والصوت، ومفهوم الزمن، وترتيب البيئة المحيطة (موسى، 2012). وتشمل مهارات التواصل غير اللفظي ما يلي: التواصل الجسدي وتعد الإيماءات من أساليب التواصل الجسدي، وتعبيرات الوجه، والتواصل البصري، الانتباه والتركيز الانتقائي، الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه بنظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الربط بين الإشارة والمعنى، والتقليد وهو التغير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظة سلوك فرد آخر (VandenBos, 2015) .

ويعد التكامل الحسي أساس عملية الإدراك فهو الأسلوب الذي يصنف به المخ وينظم الأحاسيس المتعددة التي يستقبلها، فهو يسمح لنا أن نركب الأجزاء معا لنكون صورة كلية ويربط المعنى بالأحاسيس من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة ويحقق مستويات عالية من التآزر الحركي (علي، 2008). وتعد البيئة متعددة الحواس (Multi-Sensory Environment) كأحد تطبيقات نظرية التكامل الحسي فكرة ابتكارية تحتوي على مكونات وتجهيزات من شأنها إثارة الحواس وتحفيزها جميعها لتكون متهيأة لأداء نشاط محدد، وإمكانية إيجاد مداخل عديدة للتعلم (الثابت 2015)، وهي تحتوي على كم من الأدوات والأجهزة والألعاب التي تعمل على إثارة عدد من الحواس في الوقت نفسه (Van der Putten, Vlaskamp & Schuivens, 2011). وبناء على أن التكامل الحسي يشير إلى القدرة على تنظيم ودمج واستخدام المعلومات الحسية من الجسم والبيئة؛ ولأن اكتساب الكلام واللغة يعتمد على العمليات الحسية المتعددة، فإنه من المهم أن يفهم العاملين على تنمية اللغة والتواصل عمليات التكامل الحسي المطلوبة للتواصل وتحديد استراتيجيات تعزيز اللغة للتلاميذ في

البيئات المدرسية لتحقيق فاعلية التكامل الحسي (Mauer, 1999).

وتقوم نظرية التكامل الحسي على عدد الفرضيات هي حسب ما حددها آير (Ayres) صاحب النظرية هي: (أ) أن الدماغ يعمل بشكل كلي، (ب) وجود علاقة مترابطة بين النظم الحسية من حيث التطور والوظيفة على حد سواء، (ج) تتفاعل أجزاء من الدماغ مع أجزاء أخرى لكي يعمل الأفراد (Myles, Cook, Miller, Rinner, & Robbins, 2007). كما وضع بوني وموراي ولين فيشر (Bundy, Murray, Lane & Fisher, 2002) ثلاثة مبادئ رئيسة لنظرية التكامل الحسي؛ (1) أن الأفراد يستمدون المعلومات الحسية من البيئة ومن حركة أجسادهم ثم معالجة ودمج هذه المدخلات الحسية داخل الجهاز العصبي المركزي وبالتالي استخدام هذه المعلومات الحسية لتخطيط وتنظيم السلوك، (2) أن العجز في دمج المدخلات الحسية يؤدي إلى عجز في التعلم المفاهيمي والحركي، (3) أن توفير الخبرات الحسية في سياق نشاط ذي مغزى وتخطيط وإنتاج السلوك التكيفي، يؤدي إلى تعزيز التكامل الحسي، وبالتالي تعزيز التعلم. ويحدد برهام وزملاؤه (Parham et al., 2007) من خلال استعراض أدبيات التكامل الحسي عددا من المعايير الهامة عند بناء برامج قائمة على التكامل الحسي. هي: (أ) تقديم وصف متكامل للعناصر الرئيسية لعملية التدخل باستخدام التكامل الحسي، (ب) توثيق طريقة ومنهجية التدخلات باستخدام التكامل الحسي بشكل شامل، (ج) تناول التأثير المحتمل لانتهاك صحة النتائج، (د) العناية بمدى إظهار التدخلات دلالة عند إدراج الدراسات في تفسير النتائج فيما يتعلق بفعالية التدخل باستخدام التكامل الحسي.

وللتأكد من مدى فاعلية التدريب على التكامل الحسي للأطفال ذوي الإعاقة قام سميث (Smith, 2011) بتحليل نتائج عدة دراسات، صنفت إلى مجموعتين: مجموعة دراسات بحثت التدريب على التكامل الحسي منفردا، ومجموعة دراسات بحثت مقارنة التدريب على التكامل الحسي بعلاج بديل آخر، وأشار متوسط حجم الأثر الإجمالي إلى مكاسب صغيرة في كلتا المجموعتين، وكان متوسط حجم التأثير المحسوب مصحوبا بدرجة كبيرة من التباين؛ وتعد هذه النتائج أدلة داعمة على الحاجة إلى مراجعة أدبيات التكامل الحسي، والأهداف منها، والمنهجية، والنتائج والتوصيات لإجراء المزيد من البحوث. كما قامت دراسة لوسينسكي ورفاقه (Losinski et al., 2016) بتحليل مجموعة من الدراسات التي تناولت التكامل الحسي ووجدت أن تحسين مهارات التواصل واللغة كانت أحد المنتجات النهائية للتكامل الحسي في معظم الدراسات المعنية. كما استنتجت دراسة قريفر (Griffer, 1999) أن البحوث

التجريبية دعمت فاعلية استخدام العلاج بالتكامل الحسي مع الأشخاص ذوي اضطرابات اللغة وصعوبات التواصل، والصعوبات الأكاديمية لدى الأطفال في سن المدرسة.

بالاطلاع على الدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات التواصل لذوي تعدد الإعاقة يلاحظ قلة الأبحاث التجريبية في هذا الجانب لعل من أبرز تلك الدراسات هي دراسة ألجود، هيلر، إيستربروكس، وفريدريك (Allgood, Heller, Easterbrooks, & Fredrick, 2009) التي عملت على تطوير طريقة تواصل بديل باستخدام قواميس الصور لتعزيز التواصل لدى (5) طلاب متعددي الإعاقة (الصمم والإعاقة الفكرية) تراوحت أعمارهم ما بين الأعمار (17- 20) سنة وذلك باستخدام النمذجة والممارسة الموجهة، ودلت النتائج على أن استخدام طريقة قواميس الصور حسنت التواصل بشكل عام لدى عينة الدراسة، كما دعمت هجاء المفردات المستهدفة لدى اثنين من الطلاب. كما قد بحثت دراسة علي، ماكفرلند، واومبريت (Ali, MacFarland & Umbreit, 2011) فاعلية الجمع بين نظام الرموز الملموسة (Tangible symbol systems) ونظام تبادل الصور (Picture Exchange Communication System- PECS) في تدريس عدد من المهارات منها التواصل لدى (4) تلاميذ من ذوي الإعاقات المتعددة تتراوح أعمارهم ما بين (7-14) عاما، تم استخدام تصميم الحالة الواحدة (A, B) وجمع البيانات من مرحلتي الخط القاعدي والتدخل، وثم متابعة الاحتفاظ بالمهارات وتعميمها، ودلت البيانات على اكتساب جميع المشاركين للمهارات المطلوبة، كما حافظوا على المهارات بعد التدريب وقاموا بتعميمها في مواقف أخرى. وكان الهدف من دراسة لي ورفاقه (Lee et al., 2013) بحث فاعلية استخدام أحد طرق التواصل البديل وهي وسيلة مساعدة للاتصال الصوتي (voice) output communication aid-VOCA في تحسين إدراك الكلام، وإنتاج الكلام، ومهارات المفردات الاستقبالية، والسلوكيات التواصلية لدى (5) من الأطفال الصم زارعي القوقعة (cochlear implants-CIS) ذوي الإعاقة الفكرية، قدمت جلسات البرنامج للأطفال مع أولياء الأمور مرة واحدة في الأسبوع لمدة (6) أشهر، ودلت النتائج على ارتفاع متوسطات الأطفال على مقاييس الدراسة من (26٪) إلى (48٪) في اختبار الصوت، من (17٪) إلى (35٪) في اختبار النطق، ومن (11٪) إلى (18.4٪) في اختبار المفردات الاستقبالية، كما أظهر الأطفال تحسن في إدراك الكلام وإنتاجه، وزيادة تواتر سلوكيات التواصل التلقائية مثل الإيماءات والإشارات والتقليد بشكل ملحوظ. وكذلك قامت دراسة كومار (Kumar (2013 بدراسة حالة وفق نهج

التدخل المبكر لطفل متعدد الإعاقة، شمل التقييم والتشخيص التقييم السمعي، اللغوي، النفسي، تضمن البرنامج (10) جلسات لعلاج النطق واللغة بالإضافة إلى العلاج الوظيفي، ولوحظ تقدم في المجالات المعرفية واللغوية وفق تقييم قوائم التقدير التنموية للتواصل. وتناولت دراسة مصطفى (2014) بحث فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى (7) من الأطفال متعددي الإعاقة ذوي الإعاقة العقلية المصحوبة بضعف سمع، وكانت أهم النتائج تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال عينة البحث. أما دراسة سلام (2017) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى (10) من الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (فكرية – سمعية) تتراوح أعمارهم ما بين (6-10) سنوات، ودرجة ذكائهم كانت بين (70- 55)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال الصم ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن جانب آخر استخدمت نظرية التكامل الحسي مع ذوي تعدد الإعاقات في دراسة فانديربوتين ورفاقه (Van der Putten et al., 2011) التي بحثت فاعلية استخدام المعلمين للبيئة متعددة الحواس في تنمية القدرات الحسية لدى (23) تلميذا من ذوي الإعاقات المتعددة (11 فتاة، 12 فتى) تراوحت أعمارهم بين (5-20) سنة، بالإضافة إلى (3) من معلميهم، وأظهرت النتائج فروق دالة إيجابية في القدرات الحسية لدى التلاميذ ذوي تعدد الإعاقة بعد استخدام البيئة متعددة الحواس، كما وجدت فروقا دالة لصالح القياس البعدي للمعلمين في زيادة معرفتهم حول الاستخدام الوظيفي للحواس في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. كما تناول عدد من الدراسات استخدام تطبيقات لنظرية التكامل الحسي مع الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة الفكرية في مجالات متنوعة مثل تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي في دراسة العنزي (2013) التي بحثت أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى (20) من الأطفال ضعاف السمع برياض الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وتكون البرنامج من (20) جلسة تدريبية تضمنت أنشطة متنوعة ما بين اجتماعية وأكاديمية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي في كل من التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع. في حين استهدفت دراسة كرم الدين ورفاقه (Karam El Din et al., 2012) مدى تأثير برنامج التكامل الحسي على تنمية قدرات (42) طفلاً من الأطفال الصم في الفئة العمرية

من (3-7) سنوات، وتم تطبيق برنامج التكامل الحسي للأطفال بواقع جلستين أسبوعيًا في غرفة تنمية الحواس لمدة (12) شهرا، دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء لصالح القياس البعدي، بالإضافة إلى وجود تحسن ملحوظ لدى عينة الدراسة في درجة التفاعل والإدراك والاتزان الحركي، وزيادة درجة التركيز والاستيعاب. واستخدم عدد آخر من الدراسات التكامل الحسي في تنمية التواصل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وركزت أغلب تلك الدراسات على ذوي اضطراب طيف التوحد؛ ومنها دراسة فايفر، وكونيج، وكينيلي، وشيبارد، وهندرسون (Pfeiffer, Koenig, Kinnealey, Sheppard, & Henderson, 2011) التي هدفت إلى تحديد فاعلية التدخلات باستخدام المعالجة الحسية لدى (37) طفلا مشخصين باضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (6-12) سنة وزعوا على مجموعتين الأولى (20) طفلا طبق عليهم برنامج قائم على التكامل الحسي، والمجموعة الثانية (17) طفلا تلقوا برنامج تدريب المهارات الحركية الدقيقة، وأظهرت النتائج تطور إيجابي في الاستجابة للمعالجة الحسية والمهارات الحركية الوظيفية والجوانب الاجتماعية والعاطفية لكلتا المجموعتين؛ في حين كانت التغييرات أكثر أهمية في مجموعة التكامل الحسي، كما كان هناك انخفاض في السلوكيات غير المرغوبة أعلى في مجموعة التكامل الحسي مقابل مجموعة المهارات الحركية الدقيقة. كما هدفت دراسة بريس وماكينا (Preis & Mckenna, 2014) إلى التعرف على أثر العلاج بالتكامل الحسي في تحسين التعبير اللفظي والمشاركة التفاعلية لدى (4) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج فروقا دالة في مستوى تواصل وتفاعل جميع المشاركين. وعملت كذلك دراسة البهنساوي والحديبي وعبدالخالق (2016) على بحث فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى (5) أطفال ذكور من ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم بين (4-6) سنوات، وأظهرت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه البعدي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين. في حين ركزت دراسة سكوير ورفاقه (Square et al., 2014) على طرق علاج متعددة الحواس للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام الحركي النمائية (SSDs) التي تشمل عدم القدرة على الكلام عند الأطفال لأسباب عصبية، وأشارت النتائج المستخلصة من هذه الدراسة إلى أن برامج العلاج متعددة الحواس التي تدمج المعلومات السمعية والبصرية واللمسية عملت على تحسين الدقة السمعية والبصرية وإنتاج الكلام.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة فقد تم استخدام لتنمية التواصل لدى متعددي الإعاقة (الصمم والإعاقة الفكرية) عدد من البرامج ففي دراسة ألجود ورفاقه Allgood et al (2009) قواميس الصور، وفي دراسة علي وزملائه Ali et al (2011) نظام الرموز الملموسة ونظام تبادل الصور، ودراسة لي ورفاقه Lee et al.(2013) استخدمت وسيلة مساعدة للاتصال الصوتي، في حين دراسة كومار Kumar (2013) استخدمت جلسات تدريب النطق والعلاج الوظيفي، أما دراسة مصطفى (2014) استخدمت برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، أما دراسة سلام (2017) فقد استخدمت برنامج إرشادي؛ في حين استخدمت الدراسة الحالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي. أما الدراسات السابقة التي استخدمت نظرية التكامل الحسي مع ذوي تعدد الإعاقات فقد تناولت عدد من الموضوعات منها دراسة فانديربوتين ورفاقه (Van der Putten et al., 2011) التي بحثت تنمية القدرات الحسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، ودراسة العنزي (2013) عملت على تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع برياض الأطفال، ودراسة كرم الدين ورفاقه (Karam El Din et al., 2012) استهدفت تنمية قدرات الأطفال الصم. وتختلف عنهم الدراسة الحالية في استخدام التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي. كما ركزت أغلب الدراسات السابقة التي بحثت التكامل الحسي في تنمية التواصل على ذوي اضطراب طيف التوحد؛ ومنها دراسة فايفر ويخرين (Pfeiffer et al., 2011)، ودراسة بريس وماكينا (Preis & Mckenna, 2014)، دراسة البهنساوي والحديبي وعبدالخالق (2016)، في حين ركزت دراسة سكوير ورفاقه (Square et al., 2014) على طرق علاج متعددة الحواس للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام الحركي النمائية؛ في حين تناولت الدراسة الحالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتنمية التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة العمرية ما بين (14-18) سنة؛ وبناء عليه تعد الدراسة الحالية سد حاجة علمية في مجال تنمية مهارات التواصل لذوي تعدد الإعاقة (الصمم والإعاقة الفكرية) باستخدام برنامج قائم على التكامل الحسي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية المتغير المستقل (برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي) في تنمية المتغير التابع (التواصل غير اللفظي) لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية؛ وذلك وفق منحنيين كالتالي:

- منهجية البحث التجريبي ذات المنحنى الجمعي (Group Designs): تمثل في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية) بقياسين قبلي وبعدي لنفس المجموعة.
- منهجية البحث التجريبي ذات المنحى الفردي: المتمثل في تصميم الحالة الواحدة (Single subject Design)الذي يعمل على إيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ويركز على دراسة الفرد بدلا من المجموعة ويعتمد على القياس المتكرر للحالة الواحدة، وتمثل في تصميم الحالة الواحدة التجريبية (Single-Case Experimental designs) المسمى بتصميم (أ-ب). (A-B Design) وذلك وفق الخطوات التالية:

1- مرحلة الخط القاعدي الأول: (Baseline) وهي المرحلة (A) وفيها يتم قياس السلوك المستهدف قبل تطبيق البرنامج والبدء بالتدخل.

2- مرحلة التدخل: (Treatment)وهي مرحلة التدخل (B) وفيها يبدأ تطبيق إجراءات التدخل لتعديل السلوك المستهدف. (الخطيب، 2019)

وتمثلت متغيرات الدراسة في التالي:

- **المتغير المستقل**: وهو برنامج الدراسة التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي.
- **المتغير التابع**: هو التواصل غير اللفظي لدى التلميذات ذوات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية).

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع وعينة الدراسة من التلميذات ذوات تعدد العوق (الصمم والإعاقة الفكرية) الملتحقات ببرنامج تعدد العوق بمعهد الأمل للصم بغرب مدينة الرياض في الفصل الأول من العام الدراسي (1441) هـ، والبالغ عددهن (9) تلميذات. تراوحت أعمارهن ما بين (14- 18) سنة، واللاتي يعانين جميعهن من صمم قبل اللغوي (Prelingual Deafness)، وفقدان سمعي حسي عصبي (Sensorineural Hearing Loss)، ودرجة الفقدان تراوحت بين ما بين (71– 90 فما فوق) ديسبل، من شديد (Severe) إلى شديد جدا - عميق - (Profoundly)، ولديهن مشاكل في التواصل وتعلم اللغة، ويحتجن إلى خدمات تربوية متخصصة. في حين تراوحت درجة الذكاء لديهن ما بين (44-67) على مقياس ستانفورد بينيه، ويدرسن برنامج تعدد العوق القائم على التأهيل في المهارات الشخصية والاجتماعية. ويوضح الجدول رقم (1) وصف التلميذات المشاركات في الدراسة.

جدول رقم (1): وصف عينة الدراسة.

م	الاسم	العمر الزمني	تصنيف الإعاقة السمعية				درجة الذكاء (ستانفورد بينيه)		
			وقت الإعاقة	النوع الإعاقة	درجة الفقدان السمعي(ديسبل)	درجة الصعوبة التصنيف الوظيفي	بينيه	تصنيف الإعاقة	العمر العقلي
1	أمل	14 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	71–90	إعاقة سمعية شديدة	64	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
2	ترف	15 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	90 فأعلى	إعاقة سمعية شديدة جدا (عميق)	63	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
3	جود	16 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	90 فأعلى	إعاقة سمعية شديدة جدا (عميق)	62	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
4	رنا	17 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	70–90	إعاقة سمعية شديدة	44	إعاقة فكرية متوسطة	قابل للتدريب 3–7 سنوات
5	رهف	18 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	90 فأعلى	إعاقة سمعية شديدة جدا (عميق)	50	إعاقة فكرية متوسطة	قابل للتدريب 3–7 سنوات
6	ريم	18 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	71–90	إعاقة سمعية شديدة	59	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
7	سارة	18 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	90 فأعلى	إعاقة سمعية شديدة جدا (عميق)	57	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
8	عهد	16 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	71–90	إعاقة سمعية شديدة	67	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات
9	علا	16 عاما	ما قبل اللغة	حسي عصبي	90 فأعلى	إعاقة سمعية شديدة جدا (عميق)	56	إعاقة فكرية بسيطة	قابل للتعلم 7–10 سنوات

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من قائمة التواصل غير اللفظي، الملاحظة المباشرة، برنامج الدراسة التدريبي. وهي كالتالي:

1– قائمة التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق «الصم ذوات الإعاقة الفكرية»:

قامت الباحثة بإعداد قائمة تقدير التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التواصل غير اللفظي بشكل عام ولدى الصم ذوي الإعاقة الفكرية بشكل محدد. وتكونت القائمة من (20) عبارة تتناول المهارات الفرعية للتواصل غير اللفظي كما حددتها الدراسة الحالية. هي: التواصل الجسدي، التواصل البصري، الانتباه المشترك،

تعبيرات الوجه، وتتم الإجابة – من قبل معلمة تعدد العوق– على كل عبارة من خلال خمس بدائل وهي (دائمًا= 5، غالبًا= 4، أحيانًا= 3، نادرًا= 2، أبدًا=1)، والدرجة المرتفعة تشير إلى تواصل غير لفظي مرتفع، والدرجة المنخفضة تعبر عن ضعف في التواصل غير اللفظي. وقد قامت الباحثة بإجراءات التحقق من خصائص المقياس السيكومترية من خلال الصدق الظاهري حيث تم عرض القائمة على (6) من المتخصصين في التربية الخاصة، وقد تم إجراء التعديلات على بنود القائمة بناء على الاتفاق بين المحكمين بنسبة (80٪). كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للقائمة وتراوح بين الدرجة الكلية والأبعاد ما بين (0.65– 0.79) وهي نسب مقبولة لصدق قائمة التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية. كما تم حساب الثبات عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ للقائمة ككل (0.79)، بينما تراوحت معاملات كرونباخ ألفا ما بين (0.76: 0.80) للأبعاد.

2– الملاحظة المباشرة (Direct Observation):

وهي من أدوات البحث العلمي تعتمد على ملاحظة السلوك المستهدف مباشرة أثناء حدوثه، ومن ثَمَّ تسجيل تكرار حدوث النتائج مباشرة (الخطيب، 2019). ولهذا الغرض تم تصميم «استمارة تسجيل السلوك المستهدف» تهدف إلى قياس تكرارات السلوك المستهدف لدى التلميذات ذوات تعدد العوق بشكل مباشر في الموقف التعليمي في جميع مراحل التطبيق: (مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل، ومرحلة المتابعة فيما بعد)، موضح فيها اسم التلميذة واسم الملاحظ ومرحلة التدخل واليوم والتاريخ ووقت الملاحظة وتكرارات السلوك والملاحظات. تم القياس وجمع البيانات وتسجيل التكرارات مباشرة على استمارة الملاحظة في جميع الجلسات من قبل الباحثة بمشاركة معلمات تعدد العوق بالمعهد، ومن ثم حساب نسبة حدوث السلوك عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{عدد الاستجابات الصحيحة} = \frac{\text{عدد الاستجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للاستجابات}} \times 100$$

3– البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لتنمية التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق «الصم ذوات الإعاقة الفكرية»:

– الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق «الصم ذوات الإعاقة الفكرية» باستخدام برنامج قائم على التكامل الحسي.

– الأسس العلمية للبرنامج: تم بناء البرنامج التدريبي في أساسه النظري على تطبيقات نظرية التكامل الحسي، من خلال مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة تخدم الجانب الحسي وتحقق مهارات التواصل غير

اللفظي لدى عينة الدراسة من التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية عن طريق تنمية القدرة على التمييز والاستثارة الحسية عبر الأنظمة الحسية وهي: (النظام اللمسي، النظام التوازني، جهاز الإدراك الفراغي، النظام البصري، النظام التذوقي، النظام الشمي، والنظام السمعي)، مع التركيز على أنظمة اللمس والإدراك الفراغي والتوازن والحواس السليمة (Myles et al., 2007) .

– جلسات البرنامج: تم تقديم البرنامج على مدى (13) أسبوعًا موزعة على مراحل التطبيق كالتالي: (5) جلسات لمرحلة الخط القاعدي، وتراوحت جلسات مرحلة التدخل ما بين (13–20) جلسة بواقع (4) جلسات أسبوعيا لكل تلميذة مكونة من (3) جلسات فردية وجلسة واحدة جماعية أسبوعيا، بالإضافة إلى (10) جلسات لمتابعة الاحتفاظ والتعميم. تراوحت مدة الجلسة الفردية الواحدة (30) دقيقة، بينما كانت مدة الجلسة الجماعية (45) دقيقة تضم كل مجموعة (3) تلميذات.

– الأنشطة المستخدمة:

▫ حجرة المعالجة الحسية: تهدف إلى تحفيز الحواس جميعها، وهي تحوي عدد من الأدوات والألعاب تعمل على إثارة عدد من الحواس في الوقت نفسه مثل مقاعد الاسترخاء، وكذلك أنابيب البلاستيك المملوءة بفقاعات الهواء الملونة بألوان زاهية وأسلاك ألياف ضوئية مضاءة بألوان شديدة التنوع وأدوات تقوم بتسليط الضوء على السقف والجدران بألوان وتأثيرات ضوئية خاصة لتحفيز حاسة البصر، وأدوات تعمل على إخراج الروائح الجميلة التي تساعد على تحفيز حاسة الشم.

▫ أنشطة الاسترخاء والحمية الحسية: تهدف إلى تعزيز القدرة على التوجيه والاستجابة للمثيرات بشكل مناسب من خلال الأنشطة الحسية المعتمدة على مداخل لمسية والضغط على الجسم لتقليل الاستجابات الدفاعية الحسية التي يمكن أن تؤثر سلبا على التواصل وخفض الضغط والتوتر؛ تمثلت في استخدام سترة الاسترخاء، وكرة الضغط العميق، والبالون الضاغط، وتمرينات اليوجا، عناق الدمية.

▫ أنشطة التوازن: تهدف إلى مساعدة جهاز التوازن العصبي على البقاء في حالة التنظيم والتوازن، وتوفير الحركات الإيقاعية التي تمثلت في أنشطة كرسي الاهتزاز، الدوران باستخدام الحلقة الكبيرة، لعبة المثلجات، ورمي الكرة.

▫ أنشطة الإدراك الفراغي: تهدف إلى المساعدة في زيادة الإدراك والانتباه للمحيط، وضبط ردود الأفعال غير المناسبة، تمثلت في أنشطة الكرة الكبيرة، وشد الحبل، والإمساك/ الرمي بالكرة، تحريك خليط الكيك، تمارين التنفس.

▫ الأنشطة الحركية: تهدف إلى تدريب التلميذات على الانسجام والمشاركة مع الآخرين؛ مما يفيد في تنمية التواصل غير اللفظي لديهم، تنوعت الأنشطة الحركية ما بين أنشطة حركية دقيقة وأنشطة حركية كبيرة، كذلك ما بين فردية وجماعية؛ وتمثلت في أداء حركات محددة بالأصابع (الإحساس بالأصابع)، لعبة المشي بين المكعبات الخشبية، لعبة نملة ونخلة، اللعب بالكرة، صنع الكيك، تمارين جسدية مثل الجري والدوران.

▫ أنشطة متخصصة بتنمية الحواس: تهدف إلى إكساب التلميذات مهارات التواصل غير اللفظي من خلال أنشطة تخاطب الحواس المتعددة، وتمثلت في التلوين بالأصابع، والرسم بأنواعه، والتلاعب اليدوي بالصلصال، ونشاط الكرتون المخفي، مروحة هواء. وأنشطة تنمية التذوق من خلال حلوى، وعصير بارد، وشراب نعناع، ومضغ العلك أثناء اللعب. وتنمية الاستجابة للروائح صلصال بروائح، نشاط تمييز الفواكه من خلال الرائحة مع إغماض العينين. تنمية التواصل البصري عن طريقة أنشطة منها نظر التلميذة إلى صورتها الظاهرة في المرآة والانتقال تدريجيا إلى النظر إلى العينين، لعبة متشابهون ولكن مختلفون (أوجه التشابه والاختلاف اللون والشعر والملابس)، فهم تعبيرات الوجه تركيب الوجوه تجميع الأعين والفم والأنف مع الإشارة إلى الأعين والتعليق على الحالة الانفعالية لتعبيرات الوجه، ومسرح العرائس التي تمثلت في لعبة الفرح والحزن، التواصل الجسدي التركيز على الأنماط البصرية التي توضح أوضاع الجسم التي تدل على الاستماع.

- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

▫ استراتيجيات الاستثارة الحسية والتركيز على المثيرات التي تخدم أهداف كل جلسة.

▫ التسلسل الهرمي للتحفيز والتوجيه.

▫ النمذجة والتقليد، والتكرار.

▫ التعزيز التفاضلي والتدعيم الإيجابي سواء كان معنوي أو مادي فور ظهور الاستجابة المرغوبة للحفاظ عليها.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Welcoxon) للعينات غير المستقلة، المتوسطات والانحرافات المعيارية للمنهج التجريبي الجمعي.

2- تم استخدام حساب التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، وتحليل الرسوم البيانية في منهج تصميم الحالة الواحدة تصميم (A, B) الذي يعتمد على معالجة البيانات وتحليل النتائج بشكل فردي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: التعريف الإجرائي للسلوك المستهدف:

أن تتواصل التلميذة ذات تعدد الإعاقة مع

الآخرين (المعلمات والزميلات) باستخدام مهارات التواصل غير اللفظي بشكل مناسب بعد ظهور المثير بـ(5) ثواني بنسبة (100٪) في ثلاث محاولات متتالية.

وتم تحليل المهارة إلى أهداف سلوكية تتناسب مع قدرات التلميذات بما يحقق أهداف البرنامج، واستخدام مستويات التسلسل الهرمي لتحفيز الاستجابات الصحيحة، تبدأ بالتوجيه الجسدي الكامل باستخدام اليد للتأشير إلى الشيء المحدد والمساعدة في تقليد السلوك المستهدف خلال (5) ثواني مع التحفيز، ثم التوجيه البدني الجزئي بمسك ساعدي التلميذة وتوجيه ذراعيها لإنجاز الأنشطة المطلوبة حتى النهاية خلال (5) ثواني مع التحفيز، ثم استخدام التوجيه بالإيماء حتى تتمكن التلميذة من الاستمرار في التواصل خلال (5) ثواني مع التحفيز، فالتوجيه الاستقلالي للتواصل بطريقة عفوية واستقلالية دون أي توجيه أو مساعدة خلال (5) ثواني مع التحفيز (Fields, 2013).

ثانياً: تنفيذ إجراءات تطبيق البرنامج:

قامت الباحثة بداية العام الدراسي بالتعرف على أفراد عينة البحث، ووضع جدول جلسات تطبيق البرنامج، وجلسات الملاحظة مع معلمات تعدد العوق بالمعهد، وتم التطبيق وفق التصميم التجريبي (A, B) . التلميذات مقسمات إلى (3) مجموعات كل مجموعة (3) تلميذات في صفوف مستقلة هي صفوف التأهيل، وتم العمل في ضوء هذا التقسيم في الجلسات الجماعية، في حين كانت الجلسات الفردية مستقلة، ثم تم متابعة اكتساب التلميذات للمهارات المكتسبة تعميمها. وتمت الإجراءات وفق المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى** مرحلة الخط القاعدي (A): في هذ المرحلة تم جمع وتسجيل بيانات الخط القاعدي بهدف تحديد مستوى الأداء الحالي للسلوك المستهدف (التواصل غير اللفظي) قبل تطبيق جلسات البرنامج. وتمت هذه المرحلة في الأسبوع الأول من البرنامج بواقع (5) جلسات لكل تلميذة على حدة، وتم تسجيل الدرجات وتمثيلها بالرسم البياني.

- **المرحلة الثانية** مرحلة التدخل (B): في هذه المرحلة تم تقديم إجراءات التدخل وتطبيق جلسات البرنامج التدريبي مع التلميذات ذوات تعدد العوق بواقع أربعة جلسات في الأسبوع لكل تلميذة منها (3) جلسات فردية وجلسة واحدة جماعية أسبوعيا، تراوحت مدة الجلسة الفردية الواحدة (30) دقيقة، بينما كانت مدة الجلسة الجماعية (45) دقيقة تضم كل مجموعة (3) تلميذات. وتراوحت جلسات مرحلة التدخل ما بين (13-20). تم تقديم أنشطة التكامل الحسي المقررة ضمن البرنامج التدريبي وأثناء ذلك تم متابعة السلوك المستهدف في كل الجلسات من خلال استمارة الملاحظة حتى تصل التلميذة للمعيار المحدد لتحقيق الاكتساب

وهو نسبة الاستجابة (100٪) لثلاث جلسات متتالية، وجرى جمع البيانات وتسجيل الملاحظات النتائج بشكل مباشر، وتم احتساب النسبة كالتالي:

$$\text{عدد ظهور السلوك} \times 100 = \frac{\text{عدد ظهور السلوك}}{\text{العدد الكلي للجلسة الواحدة}}$$

- **مرحلة الاحتفاظ** بالمهارات المكتسبة: بعد الانتهاء من مرحلة الاكتساب وتحقيق التلميذة المعيار المحدد وهو نسبة الاستجابة (100٪) لثلاث جلسات متتالية والتوقف عن جلسات التدخل، استمرت التلميذات في ممارسة أنشطتهن المعتادة قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمدة أسبوعين؛ بعد ذلك بدأت مرحلة جلسات ملاحظة الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة، فقامت الباحثة بقياس مدى احتفاظ التلميذات بمهارات التواصل غير اللفظي التي اكتسبتها في مرحلة التدخل. تم جمع البيانات مرة أخرى على مدى (5) جلسات لكل تلميذة وتسجيل الملاحظات بشكل مباشر، تم استخراج نسب الاستجابة الصحيحة ومن ثم تمثيلها بيانيا، وتم حساب معدل الاستجابات الصحيحة لكل تلميذة على حدة بحسب المعادلة التالية:

$$\text{عدد الاستجابات المحافظة} \times 100 = \frac{\text{عدد الاستجابات المحافظة}}{\text{العدد الكلي للاستجابات}}$$

- **مرحلة تعميم** المهارات المكتسبة: بعد انتهاء جلسات الاكتساب والاحتفاظ، تم في هذه المرحلة قياس مدى تعميم التلميذات عند اختلاف الأوضاع التدريبية لمهارات التواصل غير اللفظي التي سبق اكتسابها في مرحلة التدخل، وذلك بعد مرور أسبوع من آخر جلسة محافظة، وتم إجراء تسجيل بيانات التعميم أثناء تنظيم احتفال المعهد باليوم للإعاقة، وتم ملاحظة كل تلميذة أثناء التواصل مع زميلاتها من قبل معلمات غير مشاركات في البرنامج، تم تسجيل البيانات في الاستمارة المعدة لذلك، وحساب معدل الاستجابات الصحيحة المعممة لكل تلميذة على حدة وفق المعادلة:

$$\text{عدد الاستجابات المعممة} \times 100 = \frac{\text{عدد الاستجابات المعممة}}{\text{العدد الكلي للاستجابات}}$$

ومن ثم تمثيلها بيانيا.

صدق وثبات إجراءات الدراسة التجريبية:

تم التحقق من الصدق الداخلي (Internal Validity) لتقديم الأدلة على الإجراءات المتبعة في تصميم الحالة الواحدة والتي تضمن أن المتغير المستقل هو المسؤول عن التغير الذي طرأ على المتغير التابع، وذلك وفق عدد من الإجراءات المتبعة في تصميمات البحث في المنحنى الفردي كما حددها الخطيب (2019) على النحو التالي:

- القياس المتكرر للمتغير التابع في الظروف التجريبية المختلفة: وقد تم قياس المتغير التابع (التواصل غير اللفظي) وبشكل متكرر قبل بدء التدخل وأثنائه

وبعده، في مدة ملاحظة متساوية في كل مرة، وبنفس الظروف وطريقة القياس.

- التحقيق من ثبات البيانات وصدقها: تم ملاحظة السلوك المستهدف (التواصل غير اللفظي) مباشرة من قبل ملاحِظات بشكل مستقل في فترة زمنية واحدة واستخراج نسبة الاتفاق بين الملاحظات.

- وصف الإجراءات التجريبية بوضوح: تم تقديم وصف دقيق للإجراءات التجريبية في هذه الدراسة وطريقة تطبقيها وكذلك تعريف السلوك المستهدف وطريقة القياس والمتابعة بشكل واضح.

- الانتقال المنتظم من مرحلة إلى أخرى: تم توضيح طريقة الانتقال من مرحلة إلى أخرى بشكل دقيق ومنظم حسب الخطة الموضوعة مسبقا قبل التطبيق وتحديد المدة الزمنية للانتقال وعدد الجلسات ومدتها وفواصلها الزمنية.

- مبدأ المتغير المستقل الواحد: تم تحديد متغير مستقل واحد في هذه الدراسة وهو البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي؛ مما ساعد في التحقق من أن التأثير عائد للمتغير المستقل وليس لتأثيرات أخرى لم يتم ضبطها.

- إيضاح استقرار المتغير التابع في الظروف التجريبية المختلفة: تم في هذه الدراسة ملاحظة استقرار (التواصل غير اللفظي) عن طريق القياسات المتكررة وجداول التكرارات والرسوم البيانية.

للتأكد من أن الإجراءات تتصف بالثبات (Reliability) تم ملاحظة أداء التلميذات من قبل ملاحِظتين بشكل مستقل أثناء تسجيل البيانات للسلوك نفسه وفي فترة الملاحظة نفسها، ومقارنة المعلومات من الملاحظ الأول (الباحثة) مع الملاحظتين الثانية والثالثة (معلمتا تعدد العوق)، وتحديد نسبة الاتفاق بينهما (Agreement Interobserver)، وذلك بنسبة (33٪) من جلسات البرنامج وهي (8) جلسات لكل تلميذة، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحِظات لكل جلسة من خلال المعادلة التي تعتمد طريقة تسجيل تكرار السلوك كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{العدد الأصغر}}{\text{العدد الأكبر}} \times 100$$

(الخطيب، 2019). وقد تراوحت النسب ما بين (75٪ - 98٪) وكان متوسط الاتفاق بين الملاحظتين هو (96٪) وهي دلالة ثبات مقبولة.

نتائج الدراسة:

- للإجابة على السؤال الأول: «هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية) قبل وبعد تطبيق البرنامج في التواصل غير اللفظي وذلك لصالح القياس

البعدي كما تقيسه قائمة التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق الصم ذوات الإعاقة الفكرية المستخدمة في هذه الدراسة؟» ولمعالجة هذا السؤال إحصائيا استخدمت الباحثة الإحصاء اللامعلمي متمثلا في اختبار «ويلكوكسون» لدراسة الفروق لدى المجموعات المترابطة (غير المستقلة) (Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test)، وذلك بهدف دراسة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وللتعرف على التغير الذي طرأ على سلوك أفراد العينة المتمثل في التواصل غير اللفظي. ويوضح الجدول رقم (2) قيم (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب وذلك للقياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

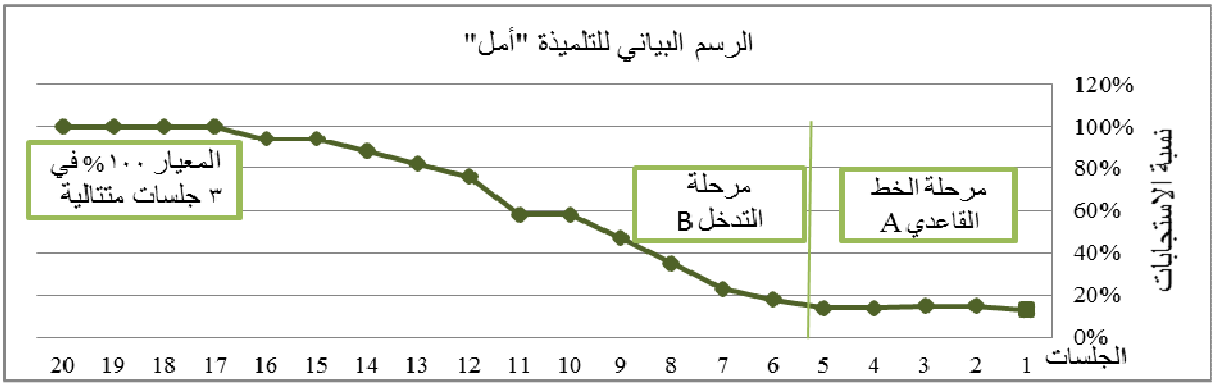
جدول (2) يوضح قيم (Z) للفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي ن= (9).

نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيم (Z)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	8.15	1.06	ذات الإشارة الموجبة: صفر	3.20-	0.01
القياس البعدي	13.92	0.95	ذات الإشارة السالبة: 7		

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (2) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (Z) (3.20) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

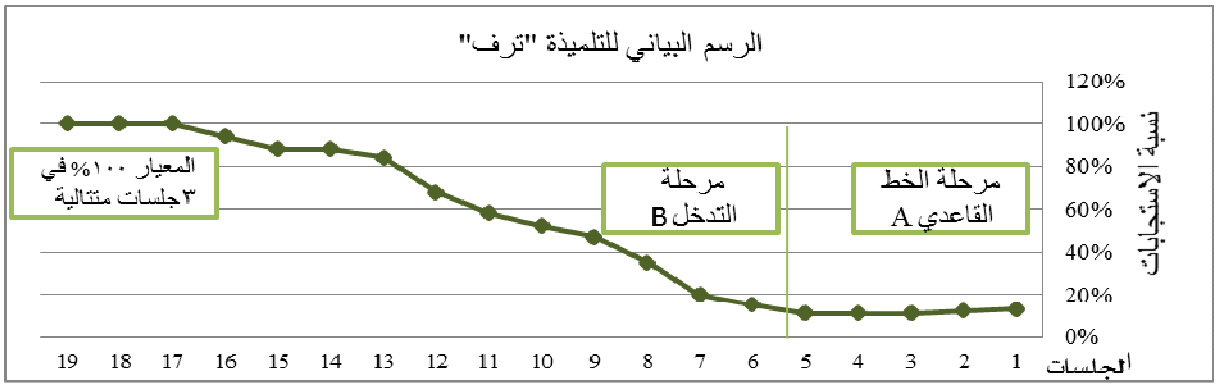
- للإجابة على السؤال الثاني: «ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية اكتساب التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)؟» وفق المنحى الفردي تم حساب التكرارات ونسب حدوث السلوك لجميع التلميذات المشاركات. قامت الباحثة بعرض نتائج أداء التلميذات أثناء اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية والرسوم البيانية. وقد أسفرت النتائج عن وجود تقدم ملموس في اكتساب التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية والوصول للمستوى المطلوب بشكل تدريجي وتحقيق المعيار وهو نسبة الاستجابة الصحيحة (100٪)؛ ويتضح ذلك من خلال المقارنة بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل وتمثيل النتائج على الرسم البياني، مع وجود اختلاف في مستوى التقدم بين التلميذات حسب الفروق الفردية ما بينهن. والذي تم تفصيله لكل منهن على حدة فيما يلي:

1- التفسير البياني للتلميذة (أمل): كان أداء (أمل) خلال مرحلة الخط القاعدي في الجلسات الخمس الأولى مستقرا على متوسط (15٪)، ويلاحظ من خلال الرسم البياني في الشكل رقم (1) تقدما في مرحلة التدخل لديها في اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي بمتوسط مقداره (69٪)، بدءً من الجلسة الأولى من البرنامج التي كانت النسبة (20٪) وارتفعت تدريجيا مع تقدم الجلسات مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، واحتاجت إلى (15) جلسة من جلسات التدخل للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية؛ مما يعني أن التلميذة (أمل) استطاعت اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي في هذه المرحلة من التدريب؛ ومما يشير إلى إن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (أمل).



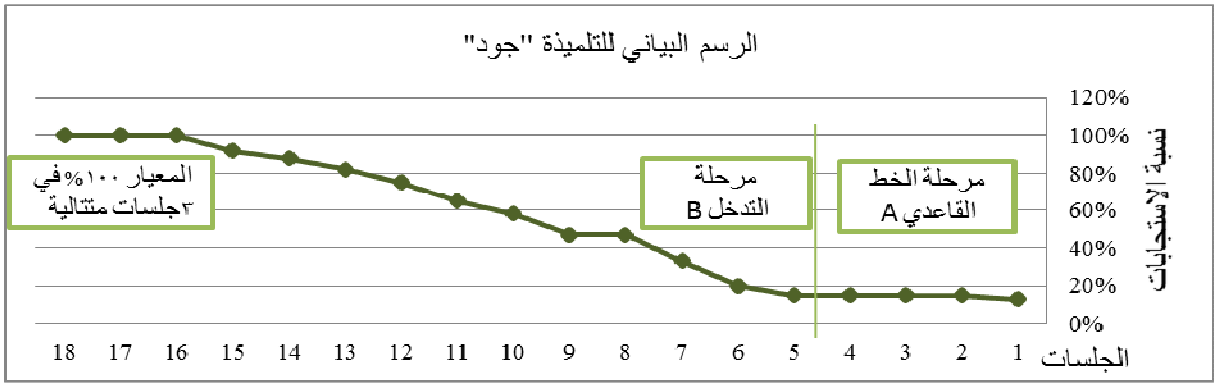
شكل (1) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (أمل)

2- التفسير البياني للتلميذة (ترف): أداء التلميذة (ترف) خلال مرحلة الخط القاعدي في الجلسات الخمس الأولى كان مستقرا عند متوسط (12٪)، في حين أظهرت النتائج تقدما في مرحلة التدخل في اكتساب التواصل غير اللفظي بمتوسط مقداره (68٪)، ويلاحظ من خلال الرسم البياني في الشكل رقم (2) الارتفاع المتدرج لنسبة الاستجابات منذ الجلسة الأولى للتدخل التي كانت (15٪) وصولا إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية خلال (14) جلسة من جلسات التدخل، مما يشير إلى وجود ارتفاع في ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وأثبت برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (ترف).



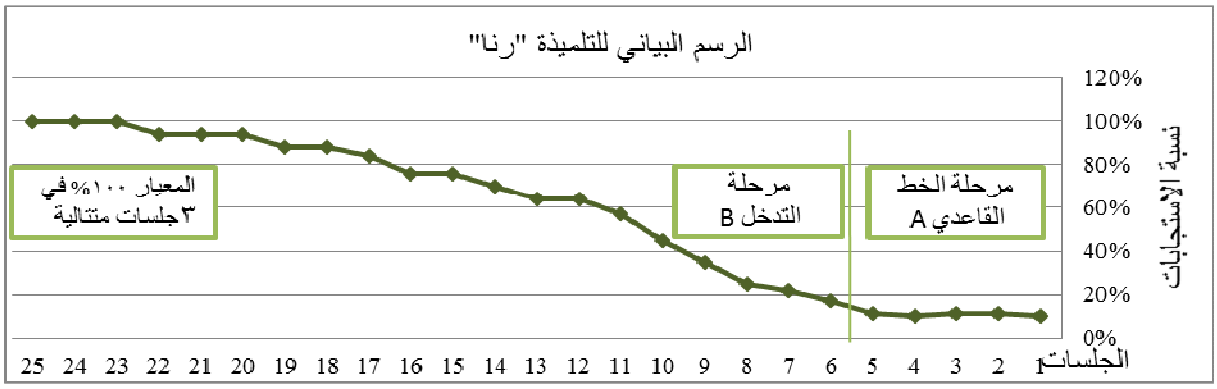
شكل (2) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (ترف)

3- التفسير البياني للتلميذة (جود): أوضحت نتائج الخط القاعدي للتلميذة (جود) استقرارا عند متوسط (15٪)، في حين أظهر الرسم البياني في الشكل رقم (3) تقدما لدى (جود) في اكتساب التواصل غير اللفظي خلال مرحلة التدخل مقارنة بمرحلة الخط القاعدي بمتوسط مقداره (70٪). وقد احتاجت (13) جلسة للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية، وهي أقل عدد للجلسات مقارنة بزميلاتها؛ مما يعني أن التلميذة (جود) استطاعت اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي؛ كما يشير إلى أن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي لدى التلميذة (جود).



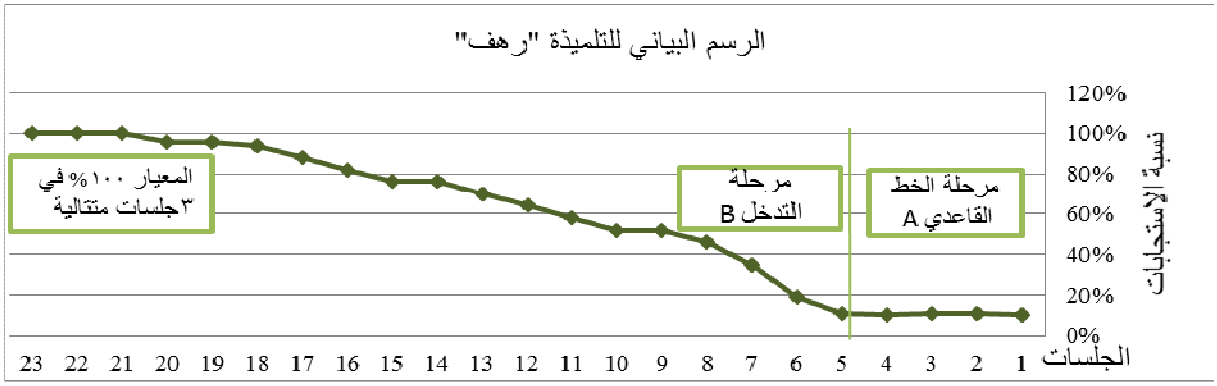
شكل (3) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (جود)

4- التفسير البياني للتلميذة (رنا): أظهرت بيانات الخط القاعدي لمهارات التواصل غير اللفظي لدى (رنا) متوسطا مستقرا عند (11٪)؛ في حين أوضح الرسم البياني في الشكل رقم (4) ارتفاع نسبة الاستجابات خلال مرحلة التدخل بمتوسط مقداره (69٪)، مما يشير إلى وجود ارتفاع في ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وقد احتاجت إلى أكبر عدد من جلسات التدخل مقارنة بزميلاتها بلغ (20) جلسة للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية. ودلت النتائج على أن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (رنا).



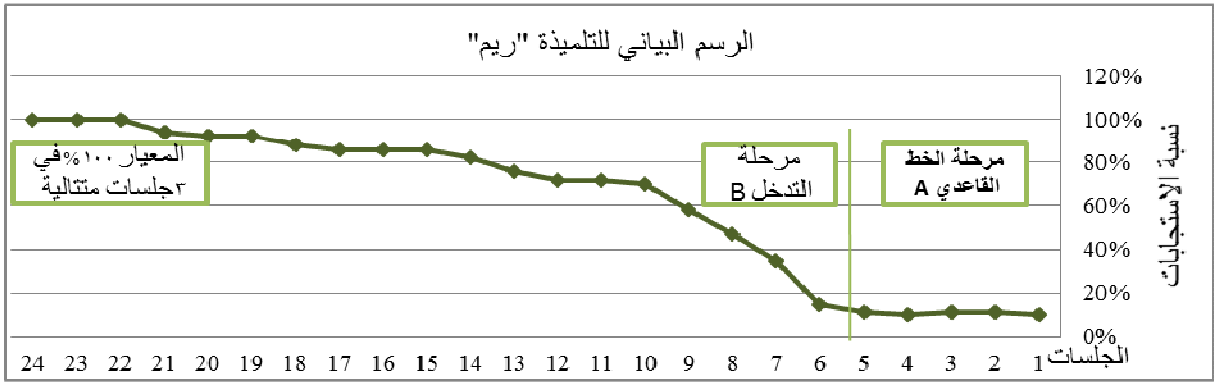
شكل (4) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (رنا)

5- التفسير البياني للتلميذة (رهف): أداء (رهف) خلال مرحلة الخط القاعدي في الجلسات الخمس الأولى استقر عند متوسط (15٪)، ويلاحظ من خلال الرسم البياني في الشكل رقم (5) تقدما في مرحلة التدخل لديها في اكتساب التواصل غير اللفظي بمتوسط مقداره (72٪)، بدءً من الجلسة الأولى من البرنامج التي كانت النسبة (19٪) وارتفعت تدريجيا مع تقدم الجلسات مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، واحتاجت إلى (18) جلسة من جلسات التدخل للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية؛ مما يعني أنها استطاعت اكتساب التواصل غير اللفظي؛ ومما يشير إلى إن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (رهف).



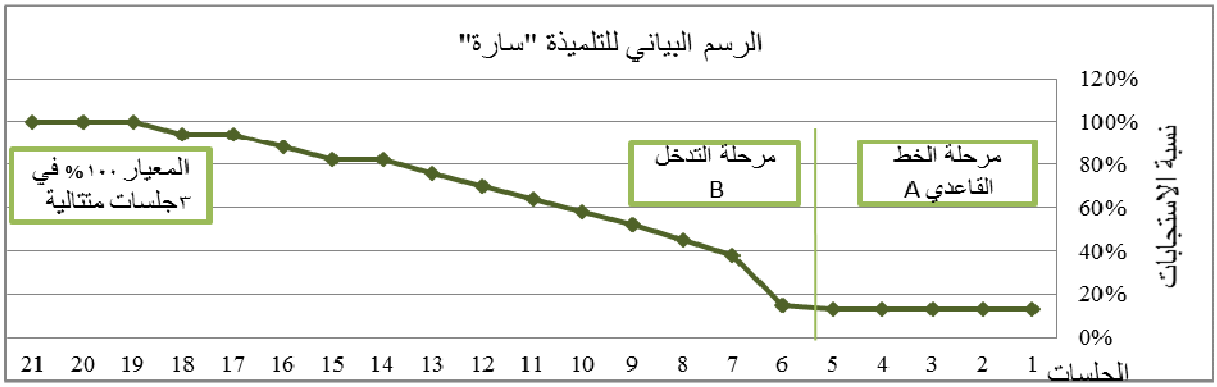
شكل (5) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (رهف)

6- التفسير البياني للتلميذة (ريم): كان أداء (ريم) خلال مرحلة الخط القاعدي مستقرا عند متوسط (11٪)، في حين أظهرت النتائج تقدما في مرحلة التدخل لدى التلميذة (ريم) في اكتساب التواصل غير اللفظي، ويلاحظ ذلك من خلال الرسم البياني في الشكل رقم (6) الذي يظهر تقدم نسبة الاستجابات بمتوسط مقداره (76٪)، وقد احتاجت إلى (19) جلسة من جلسات التدخل للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية؛ ومما يشير إلى إن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (ريم).



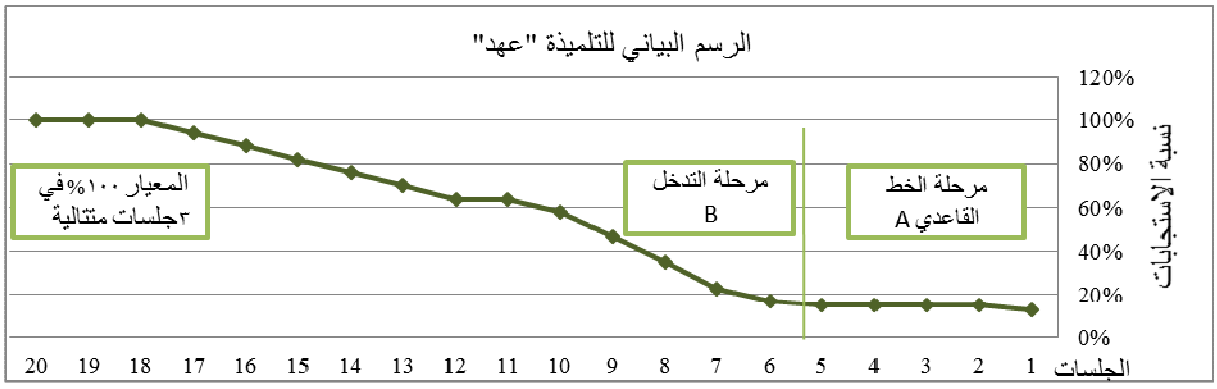
شكل (6) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (ريم)

7- التفسير البياني للتلميذة (سارة): أداء التلميذة خلال مرحلة الخط القاعدي كان مستقرا عند متوسط (13٪)، في حين أظهرت النتائج تقدما في مرحلة التدخل في اكتساب التواصل غير اللفظي بمتوسط مقداره (72٪)، ويلاحظ من خلال الرسم البياني في الشكل رقم (7) الارتفاع المتدرج لنسبة الاستجابات منذ الجلسة الأولى للتدخل التي كانت (15٪) وصولا إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية خلال (16) جلسة من جلسات التدخل؛ مما يشير إلى وجود ارتفاع في ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وأثبت أن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (سارة).



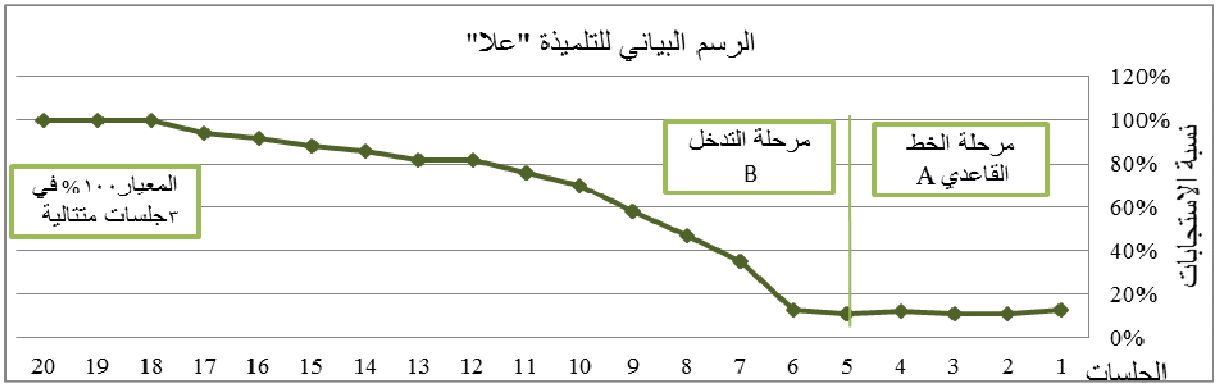
شكل (7) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (سارة)

8- التفسير البياني للتلميذة (عهد): أوضحت نتائج الخط القاعدي لدى التلميذة (عهد) استقرارا عند متوسط (15٪)، في حين أظهر الرسم البياني في الشكل رقم (8) تقدما لدى (عهد) في اكتساب التواصل غير اللفظي خلال مرحلة التدخل مقارنة بمرحلة الخط القاعدي بمتوسط مقداره (76٪). وقد احتاجت (15) جلسة للوصول إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو نسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية؛ مما يعني أن التلميذة استطاعت اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي؛ كما يشير إلى إن برنامج الدراسة المبني على التكامل الحسي المستخدم أثبت فاعلية في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (عهد).



شكل (**8**) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (عهد)

9- التفسير البياني للتلميذة (عـلا): أداء (عـلا) خـلال مرحلـة الخـط القاعـدي في الجلـسات الخمـس الأولى كان مستقرا عند متوسـط (12٪)، ويلاحـظ مـن خلال الرسم البياني في الشكل رقم (5) تقدما في مرحلة التـدخل في اكتـساب مهـارات التواصـل غـير اللفظـي بمتوسط مقـداره (74٪)، بـدءً مـن الجلـسة الأولى مـن البرنامج التي كانت النسبة (13٪) وارتفعت تدريجيا مع تقـدم الجلـسات مقارنـة بمرحلـة الخـط القاعـدي، واحتاجـت إلى (15) جلـسة مـن جلـسات التـدخل للوصـول إلى المعيـار المحـدد للاكتـساب وهـو نـسبة (100٪) في ثلاث جلسات متتالية؛ مما يعني أن التلميـذة (عـلا) اسـتطاعت اكتـساب مهـارات التواصـل غـير اللفظي؛ ومما يشير إلى إن برنامج الدراسة أثبـت فاعليـة في تنمية التواصل غير اللفظي للتلميذة (علا).



شكل (**9**) يوضح الرسم البياني لنتائج التلميذة (علا)

للإجابة على السؤال الثالث: «ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في الاحتفاظ بمهارات التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)؟» تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاحتفاظ بالسلوك المستهدف على مدى (5) جلسات لكل تلميذة حدة. فبعد وصول التلميذة إلى المعيار المحدد للاكتساب وهو أن تكون الاستجابة صحيحة بنسبة (100٪) على مدى ثلاث جلسات متتالية تم إيقاف جلسات التدخل لمدة أسبوعين، ثم البدء بجلسات الاحتفاظ. ويوضح الجدول رقم (3) نسب الاستجابات خلال مرحلة الاحتفاظ المهارة المكتسبة.

جدول (3) نسب الاحتفاظ بالسلوك المستهدف خلال مرحلة الاحتفاظ المهارة المكتسبة

م	التلميذة	متوسط نسبة الاحتفاظ	م	التلميذة	متوسط نسبة الاحتفاظ
1	أمل	٪97	6	ريم	٪93
2	ترف	٪100	7	سارة	٪95
3	جود	٪100	8	عهد	٪100
4	رنا	٪91	9	علا	٪100
5	رهف	٪87			

وتفيد النتائج أن تطبيق برنامج التكامل الحسي على التلميذات ذوات تعدد العوق حقق فاعلية في الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة في مرحلة التدخل بنسبة (87٪- 100٪) بمتوسط بلغ (95٪) وهي نسبة مرتفعة. حيث تمكنت (4) تلميذات من الاحتفاظ بالسلوك المستهدف بنسبة (100٪) هن (ترف، وجود، وعهد، وعلا)؛ فيما حصلت أربع تلميذات على ما بين (97٪-91) وهن على التوالي (أمل، وسارة، وريم، ورهف)؛ أما (رهف) فقد حصلت على أقل نسبة وهي (87٪)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في الاحتفاظ بمهارات التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات تعدد الإعاقة الفكرية.

للإجابة على السؤال الرابع: «ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التكامل الحسي في تعميم التواصل غير اللفظي لدى تلميذات تعدد العوق (الصم ذوات الإعاقة الفكرية)؟»، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتعميم السلوك المستهدف لجميع التلميذات بعد مرور أسبوع من انتهاء جلسات المحافظة والاكتساب؛ وتم ملاحظة وتسجيل بيانات جلسات التعميم بهدف تحديد مدى قدرة التلميذات على نقل خبرتهن في مهارات التواصل غير اللفظي المكتسبة في مرحلة التدخل والمحافظة على اكتسابها في مرحلة الاحتفاظ إلى مواقف أخرى مشابهة للموقف التعليمي

الأساسي، وتم ذلك خلال الاحتفال باليوم العالمي للإعاقة، وتم الاستعانة بملاحظة وتسجيل البيانات كل تلميذة على حدة من قبل ملاحظات خارجيات وهن معلمات تعدد العوق غير المشاركات في البرنامج عملية القياس أو تطبيق الإجراءات السابقة. ويوضح الجدول رقم (4) نسب تعميم السلوك المستهدف خلال مرحلة تعميم المهارة المكتسبة.

جدول (4): نسب تعميم السلوك المستهدف خلال مرحلة تعميم المهارة المكتسبة.

م	التلميذة	متوسط نسبة التعميم	م	التلميذة	متوسط نسبة التعميم
1	أمل	٪93	6	ريم	٪85
2	ترف	٪95	7	سارة	٪90
3	جود	٪100	8	عهد	٪93
4	رنا	٪86	9	علا	٪90
5	رهف	٪80			

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسب تعميم السلوك المستهدف لكل تلميذة تراوحت ما بين (80٪-100٪) بمتوسط قدره (90٪) وهي نسب مرتفعة. وقد حققت أعلى نسبة التلميذة (جود)؛ حيث تمكنت من تعميم مهارة التواصل غير اللفظي بنسبة (100٪)، تليها بعد ذلك التلميذة (ترف) التي حققت نسبة تعميم (95٪)، أما (أمل وعهد) فقد بلغت نسبة تعميمهما للمهارة (93٪) لكل منهما، وكذلك حصلت كل من (سارة وعلا) على نسبة (90٪)، وكانت أقل نسبة تعميم للتلميذة (رهف) بنسبة (80٪). لقد أظهرت هذه النتائج فاعلية برنامج الدراسة في تعميم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب وبنسب نجاح مرتفعة .

مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية، وأظهرت النتائج فاعلية برنامج الدراسة في تحقيق ذلك. ووضحت نتائج السؤال الأول اتساع الفروق بين القياسين القبلي والبعدي بشكل دال إحصائيا في مهارات التواصل غير اللفظي كما تقيسها قائمة التقدير في هذه الدراسة، كما أكدت هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في نتائج بقية الأسئلة من فاعلية البرنامج في تنمية التواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية؛ حيث تمكنت جميع التلميذات

من اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي والاحتفاظ بها وتعميمها في المواقف التعليمية الأخرى. ومن خلال الرسوم البيانية للتلميذات الواردة في الأشكال أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8،9) نلاحظ أنه هناك انزلاقا وميلا واضحا نحو التغير من مرحلة الخط القاعدي إلى مرحلة التدخل، وتسارع هذا التغير في مرحلة التدخل مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، والذي كان الفرق بينهما متجها للأعلى. كما أوضحت الرسومات البيانية في الأشكال (1-9) بشكل متكامل استقرار في الخط القاعدي، وعدم التداخل بين المرحلتين التجريبيتين، بالإضافة إلى انخفاض درجة التباين بينها؛ مما يدل على موثوقية العلاقة الوظيفية بين طريقة المعالجة (البرنامج القائم على التكامل الحسي)، والسلوك المستهدف (التواصل غير اللفظي) لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية. وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن التغير الحاصل في متوسطات استجابات التلميذات عينة الدراسة من مرحلة إلى أخرى كان في الاتجاه المتوقع، وكانت الفروق بين المتوسطات باتجاه المرحلة الأعلى ففي مرحلة الخط القاعدي (A)كان متوسط استجابة التلميذات في التواصل غير اللفظي هي: (11.5)، في حين جاء المتوسط الحسابي لمرحلة التدخل (B) في (28.5)؛ ويمكن أن يعود هذه التقدم الطارئ على المتغير التابع إلى تأثير المتغير المستقل المتمثل في برنامج الدراسة، حيث تم ملاحظة ارتفاع واضح في متوسط السلوك المستهدف خلال مرحلة التدخل عن مستوياتها في مرحلة الخط القاعدي للسلوك المستهدف؛ وإن لم تكن النتائج متشابهة تماما إلا أن التحسن كان واضحا لدى جميع التلميذات بمراحل متدرجة وبعدد مختلف من الجلسات ومما يبرر التباين في مستوى الأداء وعدد الجلسات إلى اختلاف درجات الذكاء ومستوى مهارات السلوك التكيفي لدى التلميذات عينة الدراسة، كما أن تغير المسار بتغير المرحلة التجريبية أعطى دليلا على فاعلية البرنامج المستخدم ومراعاته للفروق الفردية بين التلميذات، بالإضافة إلى أن فورية التغير في السلوك أثناء الجلسات والمراحل التجريبية أشارت إلى موثوقية الضبط التجريبي المستخدم. وهذا التغير دل على فاعلية البرنامج في اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي.

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تنمية التواصل غير اللفظي، وكذلك الدراسات التي استخدمت التكامل الحسي على اختلاف منحاها التجريبي وطبيعة برامجها؛ فاتفقت مع نتائج ومنهجية دراسة علي ورفاقه (Ali et, al., 2001) التي وجدت فروق بين بيانات مرحلتي الخط القاعدي والتدخل، ودلت على تعلم التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة للمهارات المطلوبة باستخدام نظام الرموز الملموسة ونظام تبادل الصور. وكذلك مع دراسة

أجلود وزملائها (Allgood et al., 2009) التي دلت على أن استخدام طريقة قواميس الصور حسنت التواصل بشكل عام لدى الطلاب الصم ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (2014) من تحسن المهارات الاجتماعية ومنها مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المصحوبة بضعف سمع. كما جاءت النتائج متفقة مع ما دلت عليه دراسة لي وجونق وكيم Lee, Jeong, and Kim (2013) من ارتفاع متوسطات الأطفال على مقاييس الدراسة في اختبارات الصوت والنطق والمفردات وإدراك الكلام وإنتاجه، وزيادة تواتر السلوكيات التواصلية التلقائية مثل الإيماءات والإشارات وتقليد الكلمات بعد استخدام طريقة التواصل لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك اتفقت مع دراسة كومار Kumar (2013) التي وجدت تقدم في المجالات المعرفية واللغوية لطفل متعدد الإعاقة، ودراسة سلام (2017) التي أكدت فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات الأطفال الصم ذوي الإعاقة الفكرية، وإن اختلفت الدراسات في البرنامج المستخدم مع الدراسة الحالية. كما تتماشى النتائج مع الدراسات التي استخدمت نظرية التكامل الحسي مع الأشخاص ذوي تعدد الإعاقات كدراسة فانديربوتين ورفاقه (Van der Putten et, al., 2011) التي وجدت فروق دالة إيجابية في القدرات الحسية لدى التلاميذ ذوي تعدد الإعاقة بعد استخدام البيئة متعددة الحواس. كما تتفق مع نتائج عدد آخر من الدراسات التي استخدمت تطبيقات لنظرية التكامل الحسي مع الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في مجالات متنوعة مثل دراسة العنزي (2013) التي دلت على وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي في التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدي الأطفال ضعاف السمع، ودراسة كرم الدين ورفاقه (Karam El Din et al., 2012) التي دلت على وجود تحسن ملحوظ للأطفال الصم في درجة التفاعل والإدراك والاتزان الحركي، وزيادة درجة التركيز والاستيعاب بعد تطبيق برنامج التكامل الحسي. وتتفق كذلك النتائج مع عدد آخر من الدراسات استخدمت تطبيقات نظرية التكامل الحسي في تنمية التواصل لدى الأشخاص ذوي الإعاقات الأخرى كدراسة فايفر ورفاقه (Pfeiffer et al., 2011) التي وجدت انخفاض في السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح مجموعة التكامل الحسي، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة بريس وماكينا (Preis & Mckenna, 2014) التي دلت على أثر العلاج بالتكامل الحسي في تحسين التعبير اللفظي والمشاركة التفاعلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومع دراسة البهنساوي وآخرين (2016) التي وجدت فروق لصالح القياس

البعدي في التواصل غير اللفظي لدى أطفال من ذوي اضطراب التوحد، بعد تطبيق برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي، وأيضا مع نتائج دراسة سكوير ورفاقه Square et al.(2014) التي توصلت إلى تحسن الدقة السمعية والبصرية وإنتاج الكلام للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام الحركي النمائية بعد تطبيق برامج العلاج متعددة الحواس.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية البرنامج المستخدم في احتفاظ التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية بمهارات التواصل غير اللفظي بعد انتهاء جلسات التدخل بأسبوعين بنسبة احتفاظ مرتفعة لجميع التلميذات تراوحت بين (88٪ - 100٪)، كما استطاعت التلميذات تعميم مهارات التواصل غير اللفظي أثناء الاحتفال بعد أسبوع من آخر جلسة محافظة وحققن نسب عالية وقدرة جيدة على التعميم تراوحت ما بين (77٪-100٪)؛ وقد يعود التفاوت في نسب الاحتفاظ وكذلك في نسب التعميم إلى الفروق الفردية بين الطالبات، والذي يدل على أن البرنامج استجاب للقدرات الفردية للتلميذات، وحقق الفاعلية في الاحتفاظ بالمهارات المستهدفة وتعميمها. وهذه النتيجة تؤكد نتيجة السؤال الأول في الدراسة الحالية الذي وجد فروقا دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للتواصل غير اللفظي لدى التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية، ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي استخدمت القياس التتبعي لمدى الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة؛ كدراسة علي ورفاقه (Ali et al., 2011) التي استخدمت منهج تصميم الحالة الواحدة ووضحت البيانات أن عينة الدراسة قد تمكنوا من الاحتفاظ بالمهارات بعد التدريب وتعميمها في مواقف أخرى، وكذلك دراسة البهنساوي وآخرين (2016) - وإن كان المنهج مختلفا - التي دلت على عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين بعد تطبيق برنامج التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى أطفال من ذوي اضطراب التوحد.

ومن جانب آخر يفسر هذه النتيجة الإطار النظري للدراسة الذي يدل على أن التكامل الحسي هو أساس عملية الإدراك وهو أسلوب ينظم به المخ الأحاسيس المتعددة التي يستقبلها ويربط المعنى، ويركب الأجزاء معا ليكون صورة كلية ويحقق مستويات عالية من التآزر الحركي (علي، 2008). وكذلك ما ذكره كل من فانديربوتين ورفاقه (Van der Putten et al., 2011)، والثابت (2015) أن البيئة متعددة الحواس كأحد تطبيقات التكامل الحسي تحفز الحواس المختلفة في الوقت نفسه لغرض تحقيق أقصى قدر من إمكانات الفرد للتعلم والتفاعل عند تقديم أي نشاط. وترى

الباحثة أن نتائج الدراسة تؤكد ما أورده (Mauer, 1999) أن عملية اكتساب اللغة والتواصل تعتمد على العمليات الحسية المتعددة والتكامل الحسي، وكذلك مع ما وجده لوسينسكي وزملاؤه (Losinski et al., 2016) من أن تحسين مهارات التواصل كانت أحد المنتجات النهائية للتكامل الحسي في معظم الدراسات المعنية بفاعلية التكامل الحسي في تنمية المهارات اللغوية، وكذلك ما توصل إليه قريفر Griffer (1999) من أن نتائج البحوث التجريبية تدعم فاعلية استخدام التكامل الحسي مع التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة في سن المدرسة. وكما ترى الباحثة أن فاعلية نتائج الدراسة جاءت كذلك بناء على ما توافر في برنامج الدراسة الحالية من المبادئ الهامة للتكامل الحسي التي ذكرها بوني وآخرون (Bundy et al., 2002) وهي توفير الخبرات الحسية في سياق نشاط ذي مغزى وتخطيط وإنتاج السلوك التكيفي أدى إلى تعزيز التكامل الحسي وبالتالي تعزيز التعلم. وكذلك لما توافر في البرنامج الدراسة الحالية من المبادئ الأساسية التي حددها برهام وزملاؤه (Parham et al., 2007) وهي تقديم وصف متكامل للعناصر الرئيسية لعملية التدخل باستخدام التكامل الحسي، وتوثيق طريقة ومنهجية التدخلات باستخدام التكامل الحسي بشكل شامل.

يمكن القول بأن استخدام التكامل الحسي ساعد التلميذات على اكتساب مهارات التواصل غير اللفظي والاحتفاظ بها وتعميمها، وتفسر الباحثة الأثر الدال لبرنامج التكامل الحسي أنه قد يعود إلى طبيعة التلميذات الصم ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يستخدمن طرق التواصل البصرية مما جعل أنشطة البرنامج مناسبة لهن وعملت على رفع الدافعية نحو المشاركة، وكذلك إلى طبيعة البرنامج الذي اعتمد على أنشطة متنوعة ومشوقة لتحقيق التكامل الحسي بطريقة غير تقليدية لتحفيز السلوكيات المرغوبة من التلميذات، نظرا لأنها أساليب لا تعتمد بالدرجة الأولى على التوجيه أو إتباع أساليب تدريسية معينة وهي مالا يجدي كثيرا مع الصم ذوات الإعاقة الفكرية، وكذلك فإن مدة البرنامج وعدد الجلسات كان لها دور في هذه النتيجة حيث راعى الفروق الفردية بين التلميذات في اكتساب المهارات، وأيضاً قد يكون لبعض خصائص التصميم التجريبي لأنشطة التكامل الحسي دور في ذلك حيث تم تطبيق البرنامج على مراحل تدرجت من أنشطة التحمية إلى أنشطة تستخدم جميع الحواس بالإضافة إلى المتابعة والقياس المستمرين، كما أن التصميم التجريبي للدراسة سمح بتطبيق الجلسات بشكل جماعي وكذلك بشكل فردي لكل تلميذة على حدة، وكان يتم تعزيز السلوكيات الفردية المرغوبة من الطالبة بشكل فردي وكذلك ضمن إطار المجموعة الذي من شأنه أن يعطي

التلميذة ذات تعدد العوق تقديرات ثابتة لسلوكياتها المرغوبة مما يسمح لها بأن تعرف ما هو السلوك المطلوب منها وتعمل على تكراره، وبالتالي القدرة على تعميم ما اكتسبته من مهارات.

وبعد.. فإنه باستعراض نتائج أسئلة الدراسة الأربعة فإنها تتفق فيما بينها دون أي تعارض، فكل نتيجة منها عملت على تدعيم نتيجة السؤال الآخر لتؤكد فاعلية توظيف التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي عند ذوي التلاميذ ذوي تعدد العوق.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء نتائج الدراسة وما تم ملاحظته أثناء مناقشة هذه النتائج تقدم الباحثة عدداً من التوصيات. وهي:

1- تشجيع استخدام تطبيقات التكامل الحسي في تعليم التلاميذ ذوي تعدد الإعاقة.

2- زيادة عدد البرامج التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي تعدد العوق للتدريب على تنمية مهارات التواصل لتلاميذهم.

3- التنسيق بين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي تعدد العوق لإعداد برامج تشخيصية وعلاجية تلبي القصور في التواصل غير اللفظي الذي يعد تحدي إضافي في مسيرة تعليم التلاميذ الصم ذوي الإعاقة الفكرية.

4- العمل على تصميم برامج ثابتة لتنمية التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي لدى التلاميذ الصم ذوي الاعاقة الفكرية

5- إنشاء غرف التنمية الحسية في برامج تعدد العوق لتنمية الناحية الحسية الحركية للتلاميذ ذوي تعدد الإعاقات، وتزويدها بالأدوات الخاصة بالاستثارة الحسية التي تحاكي البيئة الطبيعية وما يمر به التلميذ من مثيرات.

6- اجراء المزيد من الدرسات التجريبية عن برامج تنمية مهارات السلوك التكيفي عموما ومهارات التواصل بشكل خاص لدى ذوي تعدد العوق باستخدام منهج بحوث تصميم الحالة الواحدة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2018). *إدارة تعدد العوق*. الموقع الإلكتروني لوكالة الأداء التعليمي بوازرة التعليم.
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/default.aspx

باظة، آمال. (2012). *اضطرابات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

البلاح، خالد؛ الشحات، مجدي. (2014). *مهارات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة*. ط (1). الرياض. الناشر الدولي.

البهنساوي، أحمد؛ الحديبي، مصطفى؛ عبدالخالق، زيد. (2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد.

مجلة كلية التربية بأسيوط، 32(4)، 338-378.

الثابت، إبراهيم. (2015). أهداف ومكونات البيئة متعددة الحواس وتطبيقاتها في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مصر، 3 (9)، - 458 423.

الحمداني، حليمة. (2012). تأثير برنامج إرشادي علاجي في تحسين الإنتاج اللغوي لطفل مزدوج الإعاقة متلازمة داون وأوتيزم. *العلوم التربوية والنفسية*. العراق، (90)، – 314 283.

الخطيب، جمال. (2019). *تعديل السلوك الإنساني*. ط (9). الأردن. دار الفكر.

ربيع، ولاء. (2017). *اضطرابات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض. مكتبة المتنبي.

زكي، ميرفت؛ زكي، حسام. (2018). *طرق التواصل غير اللفظي ومهاراته*. الرياض. دار النشر الدولي.

سلام، فاطمة. (2017). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (عقلية – سمعية). *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*. مصر، (7)،21 – 227 .

الشخص، عبدالعزيز؛ القحطاني، هنادي؛ سليمان، عبدالرحمن. (2010). مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس، 4(34)، 829 – 852.

العايد، مساعد. (2005). *احتياجات ذوي الإعاقة المتعددة الجسمية والتربوية والاجتماعية والانفعالية في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

علي، أمل. (2008). *أساليب استخدام التكامل الحسي في تنمية اللغة لدى الصم المكفوفين*: المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة. يوليو.(2)،1076 – 1122 .

العنزي، إيمان. (2013). أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع بالروضة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. مصر، 1(14)، 851-833.

القمش، مصطفى. (2013). *الإعاقات المتعددة*. ط (3). الأردن. دار المسيرة للطباعة والنشر.

مصطفى، محمد. (2014). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصحوبة بضعف سمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مصر. 1(4)، 77 – 36.

موسى، محمد الأمين. (2012). *التواصل الفعال: الأسس العلمية والمجالات التطبيقية*. الإمارات العربية المتحدة. مطبوعات جامعة الشارقة.

وزارة التعليم. (1436هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، تطوير مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

ياك، الين؛ اكيلا، باولا؛ سوتون، شيرلي. (2017). بناء الجسور: من خلال التكامل الحسي. (منير زكريا، مترجم)، الطبعة العربية الأولى، Building Bridges Through Sensory Integation.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ali, E., MacFarland, Z., & Umbreit, J. (2011). Effectiveness of Combining Tangible Symbols with the Picture Exchange Communication System to Teach Requesting Skills to Children with Multiple Disabilities including Visual Impairment. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46(3), 425-435.

Allgood, M., Heller, K., Easterbrooks, S., & Fredrick, L. (2009). Use of picture dictionaries to promote functional communication in students with deafness and intellectual Disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 31(1), 53–64. doi:10.1177/152574010832 7078.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2019).Definition of Intellectual Disability. Retrieved from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/ definition

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

Bruce, S., & Borders, C. (2015). Communication and language in learners who are deaf and hard of hearing with disabilities: Theories, research, and practice. *American Annals of the Deaf*, 160(4), 368–384.

Bundy, A., Murray, E., Lane, S, & Fisher, A. (2002). *Sensory integration: theory and practice* (2nd ed). Philadelphia: F.A. Davis Company.

Carter, M., & Stephenson, J. (2012). The Use of Multi-Sensory Environments in Schools Servicing Children with Severe Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(1), 95-109. DOI: 10.1007/s10882-011-9257-x.

Dijk, J., Nelson, C., Postma, A., & Dijk, R. (2010). Deaf Children with Severe Multiple Disabilities: Etiologies, Intervention, and Assessment. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (2). DOI:10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0012.

Fields, J. (2013).*Using The System of Least to Most Prompts*. Nevada Dual Sensory Impairment Project College of Education University of Nevada. Retrieved from https://www.unr.edu/ndsip/tipsheets/UsingLeasttoMostPrompts.pdf.

Griffer, M. (1999). Is sensory integration effective for children with language-learning disorders?: A critical review of the evidence. *Speech & Hearing Services in Schools*, 4 (30), 393-400.

Karam El Din, M., Khouessah, H., & Aziz, S. (2012). Impact of Sensory Integration Program Therapy on Development of Hard of Hearing Children . *Childhood Studies,*15 (54), 63 – 57.

Kruger, R., Kruger, J., Hugo, R., & Campbell, N. (2001). Relationship Patterns between Central Auditory Processing Disorders and Language Disorders, Learning Disabilities, and Sensory Integration Dysfunction. *Communication Disorders Quarterly*, 22(2), 87-98. DO - 10.1177/152574010102200205.

Kumar, N. (2013). Early Intervention of a Child with Multiple Disabilities - A Case Study. *Language in India*, 2. (13), 297-314.

Lee, Y., Jeong, S., & Kim L. (2013). AAC intervention using a VOCA for deaf children with multiple disabilities who received cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 12(77), 2008-2013. Doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.09.023.

Losinski, M., Sanders, S., & Wiseman, N. (2016). Examining the Use of Deep Touch Pressure to Improve the Educational Performance of Students with Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1) 3-18. DOI: 10.1177/1540796915624889.

Mauer, D. (1999). Issues and applications of sensory integration theory and treatment with children with language disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 4*(30), 383-392. Doi.org/10.1044/0161-1461.3004.383.

Myles, B., Cook, T., Miller, E., Rinner, L., & Robbins, A. (2007). *Asperger's syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world.* Shawnee Mission, Autism Asperger Publishing Company.

Scott, J., Clark C., & Bradley M. (2000). *Student with Autism – Characteristics and instructional programming for special educators*. California, San Diego: Singular Publishing Group.

Parham, D., Cohn, S., Spitzer, S., Koomar, A., Miller, J., Burke, P.,..et al., (2007). Fidelity in sensory integration intervention research. *American Journal of Occupational Therapy*, 2(61), 216–227.

Pfeiffer, B., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M., & Henderson, L. (2011). Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65 (1), 76-85. Doi:10.5014/ajot.2011.09205.

Preis., J., & McKenna., M. (2014). The effects of Sensory Integration therapy on verbal expression and

engagement in children with Autism. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 21(10),476-492 .Doi.org/10.12968/ijtr.2014.21.10.476.

Schum, R.(2004). Psychological Assessment of Children with Multiple Handicaps Who Have Hearing Loss.T*he Volta Review*, 104 (4), 237-255.

Smith, D. (2011). *Meta-analysis of the efficacy of sensory integration training.* Dissertation for the degree of Doctor of Education. Regent University, ProQuest Dissertations Publishing.

Square P., Namasivayam A., Bose A., Goshulak, D., & Hayden, D. (2014). Multi-sensory treatment for children with developmental motor speech disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 527–542.

VandenBos, G. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Schuivens, E. (2011). The use of a Multisensory Environment for Assessment of Sensory Abilities and Preferences in Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Pilot Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24 (3), 280–284.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (14)، ص ص 179 - 211، الرياض (2020م/ 1442هـ)

استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية وعلاقته بنقص القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة

د. عادل بن عابد الخالدي[1]

المستخلص: تهدفُ هذه الدراسة إلى التعرُّف إلى مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومستوى (Alexithymia)، والعلاقة بينهما لدى ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى (Alexithymia) واستخدام تطبيق (WhatsApp) وفقاً لاختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)، ودرجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر). وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (31) طالباً و (35) طالبة من ذوي الإعاقة البصرية (مكفوفين وضعاف بصر) المقيدين في المرحلة الثانوية مِن الفصل الدراسي الأول من عام 1440/ 1441هـ، بمنطقة المدينة المنورة. وتم استخدام مقياسين، هما: مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومقياس نقص القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ ذوي الإعاقة البصرية يستخدمون تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية بدرجةٍ كبيرة، وأنَّ مستوى (Alexithymia) لديهم كان بدرجةٍ متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia) لدى ذوي الإعاقة البصرية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تطبيق (WhatsApp) عموماً باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (Alexithymia) عموماً لدى ذوي الإعاقة البصرية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تطبيق (WhatsApp) عموماً باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح ضعاف البصر، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (Alexithymia) باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح المكفوفين.

الكلمات المفتاحية: تطبيق (WhatsApp)، Alexithymia، الإعاقة البصرية.

WhatsApp application using in smartphones and its relation to Alexithymia level of students with visual impairment in high schools in Medina Region

Dr. Adel Alkhaldi[1]

Abstract: This study aimed to identify the level of using WhatsApp application in smartphones, the level of Alexithymia, and the relation between them. It also aimed to detect differences in the Alexithymia level of using WhatsApp application according to the difference in gender (male/female) and the visual impairment type (blind/low vision). The study sample consisted of (31) male and (35) female students with visual impairment (blind/low vision) in high schools, in the academic year 1440/1441 H, in Medina Region. Two scales were used in this study: WhatsApp using scale and Alexithymia scale. The study concluded that students significantly used WhatsApp and they were having a medium degree of Alexithymia level. Moreover, there was a statistically significant inverse relationship between the degree of WhatsApp using and Alexithymia level. In addition, results indicated that there were no statistically significant differences related to the use of WhatsApp according to gender. Results also revealed that there were statistically significant differences related to the level of Alexithymia according to the gender in favor of females. There were also statistically significant differences in using WhatsApp according to the visual impairment type in favor of low vision students. Finally, results revealed that there were statistically significant differences within the Alexithymia level according to the visual impairment type in favor of blind students.

Keyword: WhatsApp Application, Alexithymia, Visual Impairment.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة.

البريد الإلكتروني: E-mail: Adelalkhaldi1982@gmail.com

(1) *Associate Professor, Special Education Dep, College of Education, Taibah Univeristy.*

المقدّمة:

تعدُّ قدرة التعبير عن المشاعر مِـن أهـم الكفـاءات الاجتماعية التي يجب أنْ يتمتع بها الفـرد في هـذه الحيـاة، فالمشاعر بشكلٍ عام تلعـب دوراً هامـاً في تـسيير حياتنـا اليومية وما يصاحبها من اتخـاذ لقراراتنـا المـصيرية عـلى المـستوى الشخـصي والأسري، وفي المقابـل يُعـدُّ نقـص الوعي بالمشاعر من أهم العوامل التي تـوثر عـلى حياتنـا تـأثيراً سـلبيًا وخـصوصاً عنـد اتخـاذ قـرارات مفـصلية كاختيار شريك الحياة، وتحديد الوظيفة، ومكان العـيش وما شابه، كما أنَّ المنطق في التفكير لا يُعد كافياً عند اتخاذ هذه القرارات؛ بل لا بد من وجود المشاعر بجانبه (هدية وسلامة والبحـيري، 2009). ومـن هنـا بـرز مـصطلح (Alexithymia)، أو ما يُعرف بنقص القدرة على التعبـير عن المشاعر الذي بدأ الاهتمام بـه مـن قبـل علـماء علـم النفس في حقبة التـسعينات، ويـشير هـذا المـصطلح إلى حالة ضـعفٍ في شخـصية الفـرد تتمثـل في العجـز عـن التعبـير أو اللاوصـفية، وعـدم القـدرة عـلى وصـف العواطف والانفعالات أو صعوبتها، وعدم القدرة عـلى تحديـد المـشاعر الداخليـة. ويتـسم الـذين يعـانون مـن (Alexithymia) بعـددٍ مـن الخـصائص الوجدانيـة والاجتماعية، كصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسـيس الجسدية الناتجة عن المثيرات العاطفية، وصعوبة وصـف المشاعر للآخرين، وضيق الأفق في التخيلات للعمليات العقلية التي تظهر على شكل شـحٍّ في التخـيلات، وقلـة عيش أحلام اليقظة (الفحل، 2016)، ويُقدر نسبة انتشار نقص قدرة التعبير عن المشاعر (Alexithymia) بحـوالي (13٪) من سكان العالم (Apgaua & Jaeger, 2019).

أما إذا كان الأمر متعلقاً بذوي الإعاقة البصرية ممَّن يعانون مِن آثار فقدان البصر، فتزيـد احتماليـة معانـاتهم بــ(Alexithymia) (هدية وسلامة والبحـيري، 2009)، فمثلاً على الصعيد الاجتماعي يعاني ذوو الإعاقة البصرية أثناء تفاعلهم مع أقرانهم المبصرين نتيجة نقص مقدرتهم على ملاحظة مشاعر الآخرين وفهمهـا، والمـسايرة غـير اللفظية أثناء تبادل الأحاديث، مثـل: إيـماءات الـرأس، والمبادرة بالابتسام، والتحية للآخرين، والقـدرة الذاتيـة المتمثلة بالمقدرة على إرسال إيماءات لأقرانهم المبـصرين، وترتيب الإيماءات اللفظية وغـير اللفظيـة ترتيبـاً معينًـا؛ للحصول على استجابات إيجابيـة مـن الغـير، وكـذلك تتأثرُ لديهم عمليات التفاعل الاجتماعي المتمثلة في عـدم مقدرتهم على تحقيق التواصل مع الآخرين إلا في حـدودٍ ضـيقة؛ وذلـك بـسبب محدوديـة حـركتهم، وعـدم اسـتطاعتهم ملاحظـة اسـتجابات وجـوه للآخـرين وتعبيراتهم، كـ: البـشاشة، والغـضب، والرضـا، الأمـر الذي يضطرهم إلى استخدام حاسة الـسمع عـن طريـق آذانهم؛ لتحقيق عمليـة التواصـل عوضـاً عـن أعيـنهم، وذلك بتوجيهها نحو المـتكلم (عـواد وشريـت، 2011؛

عباس، 2015). أما على الصعيد النفسي، فيعاني ذوو الإعاقة البصرية مِن اعتمادهم على الغير الأمر الذي يفقدهم استقلاليتهم في كثير من الأمور؛ وهذا الوضع يولد لديهم عدم الثقة بالنفس، والإحباط، والشعور بالفشل، والاغتراب، وانعدام الأمن، وانخفاض احترام الذات، واختلال صورة الجسم، وبروز النزعة الاتكالية بينهم (القدسي وحجة، 2016). ونتيجة لفقدان حاسة الإبصار فإنَّ ذوي الإعاقة البصرية يعانون من مشاعر الشفقة التي يظهرها المجتمع تجاههم، والتي تكوِّن لديهم شعوراً دائماً بأنهم أقل من الآخرين، وهذا يجعلهم يميلون إلى العزلة، وعدم الاندماج في المجتمع، كما أنَّ قصور الرؤيا لديهم يؤدي كذلك إلى شعورهم بالقلق عندما ينفردوا بأنفسهم ولا يجدون الأشخاص الذين يساعدونهم (الصمادي، 2018). وقد توصلت بعض الدراسات إلى أنَّ المستوى المرتفع من (Alexithymia) مرتبطٌ بالاضطرابات النفسية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية نتيجة القصور البصري، وخصوصاً ارتفاع مستويات القلق لديهم (هدية وسلامة والبحيري، 2009).

ونشهد في عصرنا الحاضر ثورةً في مجال تطور وسائل الاتصال متمثلةً في تطبيقات التواصل الاجتماعي في هواتفنا الذكية، هذه التطبيقات أتاحت لنا التواصل بعضنا مع بعض، ومحادثة مَن نشاء في أيِّ رقعةٍ مِن هذا العالم بمجردِ الاتصال بالإنترنت، ولعلَّ مِن أشهر هذه التطبيقات تطبيق المراسلات الفورية (WhatsApp)، الذي تأسَّس في العاشر من ديسمبر عام 2009م على يد اثنين من قدامى المبرمجين في شركة (Yahoo)، وهما: (براين أكتون) Brian Acton، و(جان كوم) Jan Koum، وقد أحدث هذا التطبيق تغييراً جذرياً في حياة الناس على المستوى العربي والعالمي، كما أحدث تحدياً كبيراً لشركات الاتصالات التي تعاني مِن عزوفِ عملائها عنها، وعن استخدام الرسائل النصية (SMS)، والرسائل متعددة الوسائط (MMS)؛ نظراً لاعتمادهم اعتماداً شبه كلي على تطبيق (WhatsApp) في التواصل (الزامل، 2015). ووفقاً لآخر إحصائية، فقد بلغ عدد مستخدمي تطبيق (WhatsApp) حول العالم في الربع الأول من عام 2019م ما يقرب من (450) مليون مستخدمٍ نشطٍ مقارنةً بـ(175) مليون مستخدمٍ في الربع الأول من عام 2017م (Clement, 2019)، ويعدُّ تطبيق (WhatsApp) مِن أكثر تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً بين ذوي الإعاقة البصرية (وافي وأبو غولة، 2019).

ولقد لعبت تطبيقاتُ التواصل الاجتماعي دوراً هاماً في التغلُّب على المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية على الصعيدَيْن النفسي والاجتماعي، فعلى سبيل المثال: قلَّل استخدامُ تطبيقات التواصل الاجتماعي مِن

الوحدة النفسية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية (الشديفات والقضاة، 2015)، كما حقَّقَ لهم الشعور بالألفة، والقدرة على التعبير عن مشاعرهم للآخرين من خلال التواصل مع أشخاصٍ لهم الاهتمامات والميول نفسها (وافي وأبو غولة، 2019). وقد أوصت بعضُ الدراسات بضرورة استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي بين ذوي الإعاقة البصرية؛ لتطوير مهاراتهم الحياتية (Life skills)، وعملية التعلم (Learning process) في المدرسة (Bianca & Claudia, 2017). وفي هذه الدراسة سوف يتم توضيح العلاقة بين استخدام تطبيق (WhatsApp) باعتباره أحد تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي شائعة الاستخدام، ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

مشكلة الدراسة:

تتأثر شخصية ذوي الإعاقة البصرية بالقصور البصري؛ حيث تظهر لديهم أنماطٌ سلوكية مختلفة، تجعل مستوى الخبرات التي يدركونها عن العالم الذي نعيش فيه بوصفنا مبصرين أقل من مستوى أقرانهم المبصرين، ويؤثِّر القصور البصري كذلك على الاستثارة، والتفاعل الوجداني لديهم؛ إذ يجعلهم غير قادرين على مجاراة الآخرين في النماذج السلوكية التي تعتمدُ على المحاكاة البصرية؛ نظراً لانعدام الخبرات الحسية البصرية التي تساعدهم على فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجه، والإيماءات، والحركات غير اللفظية (عباس، 2015؛ غانم، 2018)، إضافةً إلى ذلك، فإن القصور البصري يؤثر على اللغة التعبيرية التي يستخدمها ذوو الإعاقة البصرية؛ إذ يعتمدون على كلماتٍ وجملٍ لا تتوافق مع خبراتهم الحسية؛ لأنهم يصفون عالمهم الذي يعيشونه اعتماداً على وصف المبصرين لهم (الدريدي، 2019).

ويُلقي فقدانُ البصر ظلاله على حرية الحركة، ويسيطر على بيئة ذوي الإعاقة البصرية، فيتعرضون لاضطراباتٍ نفسية حادة؛ إذ يتولد لديهم صراعُ بين الإقدام على عالم المبصرين، أو الإحجام عنه، وقد يلجؤون إلى بعض الحيل اللاشعورية التي تساعدهم على الخروج من هذا الوضع النفسي؛ إمّا باتباع سلوكٍ تعويضيٍّ يتحدَّون به إعاقتهم؛ للاندماج في عالم المبصرين، أو باللجوء إلى العُزلة والانسحاب إلى عالمهم الضيق؛ لذلك يعاني ذوو الإعاقة البصرية من مشكلاتٍ نفسية تساهم في صعوبة وصف مشاعرهم للآخرين ولأنفسهم، ومِن هذه المشكلات النفسية: عدم الثقة بالنفس، والشعور الزائد بالنقص، الأمر الذي يُعرقل تكيفهم الاجتماعي، ويولد لديهم الإحساس بالضعف والاستسلام، والشعور بالقلق والخوف من المجهول الناتج عن عدم الشعور بالأمان، وعدم الاتزان

الانفعالي، وسيادة أنماط السلوكيات الدفاعية كالتعويض والانسحاب (هدية وسلامة والبحيري، 2009؛ عبيد، 2011؛ الدريدي، 2019).

وقد ركَّزت عدةُ دراساتٍ على أثرِ الإعاقة البصرية على الجانب النفسي، فمثلاً توصَّل كلٌّ من بحراوي والبستنجي (2015) إلى وجود عددٍ من المشكلات الانفعالية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية، كـ: العدوان، والاكتئاب، وعدم الثقة بالنفس، والانطواء الاجتماعي، والتشكيك، والاعتمادية، والقلق، والخوف، ووجدَ بريك ومشري (2018) في دراستهما أنَّ هناك مستوى مرتفعاً للقلق تجاه المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية، وتوصل علي (2018) في دراسةٍ له إلى أنَّ ذوي الإعاقة البصرية يعانون مِن الاضطرابات النفسية الآتية: القلق، والاكتئاب، والخوف المرضي، وتوصل كلٌّ مِن سيمنق، وفوكس، وبارنيت، وسورينسين، وكون ويل (Simning, Fox, Barnett, Sorensen & Conwell, 2018) إلى أنَّ ذوي الإعاقات الحسية بما فيهم ذوي الإعاقة البصرية يعانون مِن القلق والاكتئاب.

ومن خلال تجربة الباحث الميدانية السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لاحظ بعضَ المشكلات النفسية السابقة التي تؤثر على مستوى قدرتهم على التعبير بخصوص ما يشعرون به تجاه زملائهم الطلاب ومعلميهم داخل المدرسة، ولكن المفارقة الفريدة التي لاحظها الباحث مِن خلال عملياته الإرشادية، وتواصله مع هؤلاء الطلاب أنَّ قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم على أرض الواقع تختلفُ عن نظيرتها في الفضاء الإلكتروني الافتراضي؛ إذ إنهم يتفاعلون ويعبرون عما يدور في خلجات أنفسهم بخصوص البيئة المدرسية بكل ثقةٍ مِن خلال التواصل الإلكتروني (عن بُعد)، بخلاف تفاعلهم على أرض الواقع في المدرسة، وهذا الأمر تطرَّق إليه السيد (2014) في دراسته التي اكتشفت زيادة مستوى الثقة بالنفس لدى ذوي الإعاقة البصرية بعد تطبيق برنامجٍ تدريبي إلكتروني عليهم.

ويُعدُّ تطبيق (WhatsApp) مِن أكثر تطبيقات التواصل الاجتماعي استخداماً بين ذوي الإعاقة البصرية في الفضاء الإلكتروني، فعلى سبيل المثال: توصلت دراسة هافيرى، وسبكتي، ونوجراها (Hafiar, Subekti & Nugraha, 2019) إلى أنَّ أكثر تطبيقات التواصل استخداماً بين ذوي الإعاقة البصرية على الترتيب: (WhatsApp)، ثم (Google)، ثم (Facebook)، ثم (Instagram). وفي سياقٍ متصل أوصت عددٌ مِن الدراسات باستخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي؛ لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية على التعبير عن مشاعرهم، فمثلاً: أوصت دراسة أوليلا، وإيكي، وإيكون (Olayi, Eke & Ikwen, 2017) باستخدام

تطبيق (WhatsApp)؛ لمعالجة مشاكل التواصل مع الآخرين، وخصوصاً نقص القدرة على التعبير عن المشاعر، وكذلك دراسة بينيكا، وكلاوديا (Bianca & Cloudia, 2017) التي أوصت باستخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، وخصوصاً تطبيق (WhatsApp) بين ذوي الإعاقة البصرية؛ لتطوير مهاراتهم الحياتية عموماً، والتواصل مع الآخرين خصوصاً. وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة في محاولة الإجابة عن التساؤل العام الآتي: «**ما علاقة استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية بنقص القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟**».

أسئلة الدراسة:

للإجابة عن التساؤل العام، تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

2- ما مستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

3- ما العلاقة الارتباطية بين استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

4- هل يوجد اختلاف بين الذكور والإناث من فئة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة في استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia)؟

5- هل يوجد اختلاف بين المكفوفين وضعاف البصر في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة في استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرُّف إلى مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

2- التعرُّف إلى مستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

3- التعرُّف إلى العلاقة بين استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

4- تحديد مدى الفروق بين الذكور والإناث في

مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

5- تحديد مدى الفروق بين المكفوفين وضعاف البصر في مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

1- الجانب النظري: تركِّز هذه الدراسة على فئة ذوي الإعاقة البصرية التي تُعدُّ أكبر شريحةٍ من شرائح فئات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية؛ إذ تبلغ نسبتهم من إجمالي السكان (46,2٪). (60٪) منهم فئتهم العمرية من (15) سنة فأكثر (الهيئة العامة للإحصاء، 2019)، وتركز الدراسة كذلك على مجال لم يتم التركيز عليه بما يكفي، ألا وهو مستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية، وعلاقتها باستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي المتمثلة بتطبيق (WhatsApp).

2- الجانب التطبيقي: من المتوقع أنْ تُسهم هذه الدراسة في تجويد نوعية حياة ذوي الإعاقة البصرية من خلال توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ لمعالجة القصور في الجوانب الاجتماعية والنفسية الناتجة عن آثار الإعاقة البصرية، وأن تُسهم كذلك في تقديم أدواتٍ علمية يمكن أنْ تفيد الباحثين في الدراسات التقويمية عن دور تطبيقات التواصل الاجتماعي في التغلُّب على جوانب القصور تلك، وقد تُساهم هذه الدراسة كذلك في توجيه البرامج الإرشادية والعلاجية؛ للتعامل مع ظاهرة استخدام تطبيق (WhatsApp)، أو أيِّ نوعٍ من تطبيقات التواصل الاجتماعي بأساليب مناسبة لذوي الإعاقة البصرية، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية في الميدان التربوي من خلال تسليط الضوء على استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية؛ لمعالجة نقص القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia).

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia)، والعلاقة بينهما بين ذوي الإعاقة البصرية.

2- الحدود المكانية: طُبقت أدوات الدراسة في المدارس الثانوية للبنين والبنات، التي يوجد بها برامج دمج لذوي العوق البصري بمنطقة المدينة المنورة، والتي تشمل المدن الآتية: المدينة المنورة، العُلا، الحناكية، مهد الذهب، خيبر، بدر.

3- الحدود البشرية: طُبقت أدوات الدراسة على

الطلاب والطالبات مِن فئة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية.

4- الحدود الزمنية: طُبقت أدوات الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1440/ 1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- ذوي الإعاقة البصرية (Visual Impairment):

ويُقصد بهم: «الأفراد الذين يعانون من فقدانٍ في أحد الحواس التي تؤثر على قدرة الفرد على الرؤية، وتؤثر على إنجاز تلك المهام البصرية التي من الممكن أنْ يُكلّف بها حتى بعد استخدام العدسات الطبية المناسبة» (القدسي وحجة، 2016: 15)؛ أما إجرائياً فيُقصد بهم: الطلاب والطالبات مِن فئة المكفوفين الذين لا تزيد حدة الإبصار لديهم عن (20/ 200) قدم في أفضلِ العينين بعد التصحيح، وفئة ضعاف البصر الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم ما بين (20/ 70 – 20/ 200) قدم في أفضلِ العينين بعد التصحيح، وقد تمَّ التعرف إليهم من خلال سجلاتهم الطبية الموجودة في مدارسهم، التي توضح درجة العوق البصري الذي يعانون منه (كفيف/ ضعيف بصر).

2- تطبيق (WhatsApp):

وهو تطبيقٌ إلكتروني مِن أحد تطبيقات التواصل الاجتماعي المجانية في الأجهزة الذكية، يتيح لمستخدميه تبادل النصوص المقروءة، ومقاطع الصوت، والفيديو من خلال تسجيل أرقام هواتفهم في التطبيق، كما يسمح لهم بتكوين مجموعاتٍ افتراضية، وغيرها من الخدمات، كـ: مشاركة المواقع وجهات الاتصال (الزامل، 2015)؛ أما إجرائياً، فيُقصد به تطبيق (WhatsApp) إصدار (Version 2.20.21) في الهواتف الذكية الذي يستخدمه ذوو الإعاقة البصرية، والمثبت به برنامج ناطق، ويُقاس مستوى استخدامه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ـة في مقياس مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp).

3- (Alexithymia):

وهو مصطلحٌ إغريقي مركب من (A): وهي إشارة بادئة تعني نقص، و(Lexi) من (Lexix)، وتعني كلمة، و(Thymia) من (Thymos)، وتعني المشاعر، لتصبح دلالتها اللفظية: «صعوبة التعرف إلى المشاعر، والتفريق بين الأحاسيس الجسدية الناتجة عنها، وضيق الأفق في التصور والتخيل، وقلة عيش أحلام اليقظة» (الفحل، 2016: 7). أما إجرائياً فيُقصد بها: ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر المتمثلة في تحديد المشاعر، ووصفها للآخرين، والتفكير الموجه للخارج، ويُقاس مستواها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ـة في مقياس (Alexithymia) المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر مصطلح (Alexithymia) على يد العالم (سيفينوس) Sifineos عام 1972م، ومع أنَّ الاهتمام بهذا

المصطلح بدأ في حقبة التسعينات الميلادية، إلا أنَّ الباحثين في ميدان علم النفس لم يسلطوا الضوء عليه تسليطاً كافياً (الفحل، 2016)، وقد كثر الجدل فيما إذا كانت (Alexithymia) نوعاً من أنواع الاضطرابات النفسية، أم سمة شخصية يتفرد بها الشخص، ولكن لو أمعنا النظر في إصدارات الأدلة التشخيصية والإحصائية للاضطرابات النفسية الصادرة عن رابطة الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين، سنلاحظ عدم ورود (Alexithymia) بوصفها اضطراباً نفسياً في الإصدار الخامس (DSM-5) بخلاف الإصدارات السابقة (American Psychiatric Association, 2013)، بمعنى أنَّ (Alexithymia) سمة شخصية متى ما كان مستواها عالياً لدى الفرد، وهذا يعني اقترانها ببعض الاضطرابات النفسية، كـ: القلق، وعدم الثقة بالنفس (Preece & Becerra, 2018). وفي سياقٍ متصل ذكر جورليش (Goerlich, 2018) أنَّ هناك نوعين من (Alexithymia)، هما: (Alexithymia) أساسية: وهي حالة دائمة لا تتغير على مرِّ السنين، و(Alexithymia) ثانوية: وهي حالة مؤقتة تختفي أو تظهر بعد تعرض الشخص لضغوطٍ نفسيةٍ شديدة.

وقد تعددت تعريفات (Alexithymia)، فعرفها بيرد، وكوك، وبريور مثلاً (Bird, Cook & Brewer, 2016) بأنها: صعوباتٌ في وصفِ عواطف الفرد وتحديدها، وصعوبة التمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية، وضعف الخيال ومحدوديته. وعرفها تايلور، وباقبي، وباركر (Taylor, Bagby & Parker, 2016) بأنها: سمةٌ انفعاليةٌ ومعرفيةٌ للشخصية التي ينقصها الوعي بالانفعالات، وتتصف بضعف المقدرة على تحديد المشاعر ووصفها للآخرين، وتجد صعوبة في التمييز بين الأحاسيس الجسدية والانفعالات، مع ضيق أفقٍ في الخيال، وقلة أحلام اليقظة، وتمحور التفكير في الأحداث الخارجية تمحوراً أكبر من التركيز على المشاعر الداخلية. وعرفها ليومنت (Luminet, 2018) بأنها: قصورٌ في التعبير، وعدم القدرة على وصف المشاعر والعواطف، وعدم الدراية بالمشاعر الداخلية، والافتقار إلى التخيل المصحوب بنمط تفكير موجه إلى الخارج فقط. ومن الملاحظ من التعريفات السابقة توافقها مع أعراض (Alexithymia) المتمثلة بـ: صعوبة في وصف المشاعر للغير، والتمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية، وقلة التخيلات وندرتها، ونموذج معرفي موجه للخارج فقط؛ لذلك فإنَّ من يعانون من (Alexithymia) يُظهرون أشكالًا مِن سوء التكيف، وصعوبةً في الضبط الانفعالي، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بذوي الإعاقة البصرية التي تقف إعاقتهم حائلاً بينهم وبين تكيفهم الاجتماعي؛ لذلك فإنَّ خفض هذه السمة قد يؤدي إلى فوائد في صحتهم النفسية والجسدية.

أما بالنسبة لأسباب (Alexithymia)، فهناك عدة نظريات مفسرة لذلك، منها: نظرية التحليل النفسي التي ترى أنَّ عدم القدرة على التعبير عن المشاعر ناشئ عن ضعف الشخص في مواجهة مشاعره وتحديدها، واستحضار المشاعر المكبوتة من اللاوعي إلى الوعي (Luminet, 2018)، بينما فسرت نظرية الأساس النوروبيولوجي بأنَّ التلف الموجود في الفص الأيمن من الدماغ يؤدي إلى خللٍ في الإدراك، والخيال، والتعبير غير اللفظي، الأمر الذي يسبب (Alexithymia) بخلاف الفص الأيسر من الدماغ المسؤول عن العمليات اللفظية والتحليلية (Roman & Martin, 2018)، وفي المقابل فسرت النظرية التكاملية أنَّ سبب (Alexithymia) يعود إلى فقدان الإنسان المقدرة على إشباع حاجاته الأساسية: الغذاء، والحب، والأمان، الأمر الذي يترك أثراً سلبياً على تواصله مع الآخرين؛ بسبب صعوبة التعبير عما يشعر به، أو من خلال فقدان القدرة على خلق حوارٍ مناسب (الألفي، 2012)، ومن جانب آخر، فسرت النظرية الاجتماعية أنَّ (Alexithymia) مرتبطة بعوامل اجتماعية، وأنَّ قلة المساندة الاجتماعية للأشخاص الذين لديهم قصور عضوي أو حسي يخلق لديهم قصوراً في التعبير عن مشاعرهم (شعبان، 2011)؛ لذلك، وعلى ضوء هذه النظرية، فإنَّ ذوي الإعاقة البصرية يعانون مِن ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر نظراً للآثار التي يتركها فقدان البصر عليهم.

ويكون فقدان البصر على شكل: ضعف بصرٍ جزئي، أو كفٍّ بصرٍ كلي. ويتفرَّد ضعاف البصر بقدرتهم على استخدام بقايا الإبصار لديهم، والتي تصل نسبتها إلى حوالي (25٪) مقارنةً بالمكفوفين الذين لا تزيد نسبة الإبصار لديهم عن (10٪)، وهذه النسبة كافية لحدٍّ ما لتعامل ضعيفي البصر مع العالم المرئي بخلاف المكفوفين الذين يفقدون القدرة على استخدام حاسة البصر وظيفياً (الزريقات، 2006؛ النصار، 2014). وتفرض الإعاقة البصرية على الفرد العيش في عالمين: عالم المبصرين المحدود؛ حيث تكون حياة المبصرين بالنسبة إليه صعبة المنال؛ فيتولد لديه صراع الإقدام والإحجام، إقدامٌ على العالم الذي يعيش فيه المبصرون، وإحجام عن عالمه الضيق، كما يقع المعاق بصرياً في صراعاتٍ متباينة، كـ: الرغبة بالتمتع بالحياة، والانطواء طلباً للأمان، والرغبة في الاستقلال، والحاجة للرعاية، وهذا يؤثر على شخصيته نتيجة سوء التكيُّف مع الآخرين (خليفة وعيسى، 2017). ونتيجة لتأثير الإعاقة البصرية يتميَّز ذوو الإعاقة البصرية بعددٍ خصائص، من أهمها: الخصائص النفسية؛ إذ يعانون من عدة اضطرابات نفسية، كـ: القلق، وعدم الثقة بالنفس، والخوف، والرهبة، واختلال صورة الجسم، وقلة الشعور بالانتماء للمجتمع، وكثرة الحيل الدفاعية، كـ: الكبت،

والانسحاب (الخفاف، 2015). أما بخصوص الخصائص الاجتماعية، فإنَّ الإعاقة البصرية وخصوصاً فقدان البصر الكلي تؤثِّر على عملية التواصل بين الفرد والمجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف المساندة الاجتماعية، فيكونون أقلّ قدرةً على تعلم السلوك غير اللفظي واكتسابه في البيئة، مثل: الإيماءات، والإشارات؛ لأنهم غير قادرين على ملاحظة ردود الأفعال غير اللفظية؛ ولذلك ينتج عندهم قصور في التعبير؛ بسبب ضعف الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو الأحداث، وما يتصل بها من ضعف استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها (غنيم وغنيم، 2018). ومن هنا برزت أهمية التركيز على (Alexithymia) لدى ذوي الإعاقة البصرية، وعلاقتها باستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي كتطبيق (WhatsApp).

ومن جهة أخرى، تعددت النظريات المفسرة لاستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، منها: نظرية «الحتمية التكنولوجية» التي ترى أنَّ تطبيقات التواصل الاجتماعي عامةً تتمتع بقوة التغيير في طبيعة العلاقات الاجتماعية؛ إذ عملت على تقريب المسافات، ونجحت في تحقيق التواصل الدائم، والتعبير عمَّا يجوب في خلجات النفس بخلاف التواصل على أرض الواقع سابقاً، وهذا بخلاف نظرية «الحتمية الاجتماعية» التي ترى أنَّ العلاقات الاجتماعية على أرض الواقع هي الدافع في إيجاد تطبيقات التواصل، مِن خلال إيجاد بيئة تجمعهم على أجهزة الهواتف النقالة في محاولة لتقريب المسافات (الضمور والقادري، 2020)، وفي سياق متصل قدم كلٌّ من ديرفن، وسونق (Dervin & Song, 2005) نظرية «الاستخدامات والإشباعات» التي تفترض أنَّ الجمهور من ذكور وإناث يشاركون في عملية التواصل الجماهيري بالتساوي، ويستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي لأهداف معينة تلبي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية المشتركة، وذكر الطرابيشي والسيد (2006: 242) أنَّ نظرية «الاستخدامات والإشباعات» تركِّز على ثلاثة محاور، هي: «تحليل كيفية الاستخدام لإشباع الحاجات، والتعرف إلى دوافع تعرض الجمهور لتطبيقات التواصل التي تكون على هيئة دوافع نفعية، كـ: التعرف إلى الذات، واكتساب المعارف والخبرات، أو دوافع طقوسية، كـ: التسلية؛ لقضاء وقت الفراغ، ومعرفة الوظائف التي تقوم بها هذه التطبيقات من خلال التعرف إلى النتائج المترتبة من استخدامها، والتي تكون على شكل إشباعات ناتجة عن التعرض للمحتوى، أو إشباعات ناتجة عن عملية الاتصال نفسها واختيار وسيلة معينة». وقد تمَّ الاستفادة من السرد النظري السابق من خلال التعرف إلى مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) باعتباره تطبيقاً من تطبيقات وسائل التواصل في ثلاثة محاور: (الاحتياجات – الدوافع –

الإشباعات)، وعلاقته بمستوى (Alexithymia) لدى ذوي الإعاقة البصرية. وللتعرُّف إلى ما توصلت إليه الدراسات العربية والعالمية بخصوص مستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية، واستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضٌ لها مِن الأقدم إلى الأحدث:

– دراسة هدية، وسلامة، والبحيري (2009) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى (Alexithymia)، وعلاقتها بالقلق لدى المكفوفين والمبصرين بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المتمثل في ثلاثة مقاييس: مقياس وكسلر للذكاء، ومقياس تورينتو للـ(Alexithymia)، ومقياس مظاهر القلق، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباطٍ إيجابي دال بين مستوى (Alexithymia) والقلق، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية على مقياس (Alexithymia) بين الذكور والإناث المكفوفين لصالح الإناث، وبين المكفوفين والمبصرين لصالح ذوي الإعاقة البصرية.

– دراسة الشمري (2013) التي هدفت إلى التعرف إلى صعوبات استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية بدولة الكويت، وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، والعمر، ودرجة الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى الصعوبات كان بدرجة متوسطة، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، والعمر، ودرجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر).

– دراسة كيو، وراتبريرج (Qiu & Rauterberg, 2015) التي هدفت إلى فهم تفاعل ذوي الإعاقة البصرية مع تطبيقات التواصل الاجتماعي بدولة الصين، وتكونت عينة الدراسة من أربعةِ طلاب كفيفين، وطالِبَيْن ضَعِيفَي البصر، وتم استخدام المنهج الكيفي المتمثل بالمقابلات والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى جود اختلاف في طريقة لمس الشاشة بين المكفوفين وضعاف البصر؛ حيث إن المكفوفين يستخدمون برنامجاً ناطقاً يساعدهم على لمس الشاشة في المكان المطلوب، بخلاف ضعاف البصر الذين يكبرون الشاشة فقط، الأمر الذي يسهل عليهم الاستخدام؛ وذلك لوجود بقايا بصرية لديهم. وأجمع ذوو الإعاقة البصرية على استخدام تطبيق (WhatsApp) بكثرة.

– وقامت بينكا وكلاوديا (Bianca & Claudia, 2017) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف إلى استخدامات طلاب ذوي الإعاقة البصرية لوسائل التواصل الاجتماعي بدولة البرازيل، وتكونت عينة الدراسة من

ثلاثة طلاب مكفوفين، وأربعة طلاب من ضعاف البصر، وتم استخدام المنهج الكيفي المتمثل بالمقابلات الجماعية، ونتج عن الدراسة تفضيل الطلاب استخدام تطبيقات التواصل من خلال هواتفهم الذكية على استخدام الحاسب المكتبي، وأنَّ تطبيق (WhatsApp) كان أكثر تطبيقاً مستخدماً بينها؛ وذلك لما يحتويه من مميزات عدة، منها: سهولة إنشاء مجموعات افتراضية، وسهولة تبادل المقاطع الصوتية.

– وقام أُولي، وإيكي، وأيكين (Olayi, Eke & Ikwen, 2017) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى الأدوار التي تلعبها تطبيقات التواصل الاجتماعي في حياة ذوي الإعاقة البصرية بدولة نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، وتم استخدام المنهج الوصفي المتمثل في استبانة وُزعت على الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ البريد الإلكتروني وتطبيقي (WhatsApp) و(Facebook) من أكثر تطبيقات التواصل استخداماً، وأنَّ تطبيق (WhatsApp) يُستخدم لغرض التواصل مع الآخرين، كما يُستخدم لأغراض التسلية وقضاء وقت الفراغ، وأوصت الدراسة بأن يستخدم ذوو الإعاقة البصرية تطبيقات التواصل بما فيها تطبيق (WhatsApp)؛ للتغلب على مشاكل التواصل لديهم، ومنها ضعف التعبير عن المشاعر.

– وهدفت دراسة وافي وأبو غولة (2019) إلى التعرُّف إلى استخدامات ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي والإشباعات الناتجة عنها بدولة فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (250) مبحوثاً من ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الجامعي، وتم استخدام المنهج البحثي المختلط، والمتمثل في استبانة ومقابلات مقننة لجمع البيانات، ونتج عن الدراسة أنَّ حوالي (60٪) من ذوي الإعاقة البصرية يستخدمون تطبيقات التواصل، وأنَّ من أهم دوافع استخدامهم لها إتاحتها، وتوافرها، ومناسبتها لقضاء وقت الفراغ، وأنَّ تطبيق (WhatsApp) من أكثر التطبيقات استخداماً.

– وقام كلٌّ من هافيرى، وسبكتي، ونوجراها (Hafiar, Subekti & Nugraha, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى استخدامات المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية لشبكة الإنترنت في إندونيسيا، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، واُستخدم المنهج الوصفي ممثلاً باستبانة وُزعت على أفرد العينة، وتوصلت النتائج إلى أنَّ ذوي الإعاقة البصرية يستخدمون شبكة الإنترنت؛ للدخول على الخدمات والتطبيقات الآتية: (WhatsApp)، و(YouTube)، و(Google)، و(Facebook)، وأنَّ دوافع استخدامهم للإنترنت تتلخَّص في التواصل، والحصول على المعلومات.

– وهدفت دراسة بينكا وكلاوديا (Bianca & Claudia, 2020) إلى التحقق من فوائد استخدام تطبيق (WhatsApp) لذوي الإعاقة البصرية بدولة البرازيل، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بمدراس التعليم العام، وتم استخدام المنهج الكيفي في الدراسة متمثلاً بالمقابلات الفردية والجماعية، والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المحادثات الجماعية في تطبيق (WhatsApp) طوَّرت مهارات الطلاب والطالبات الاجتماعية، وأنَّ تطبيق (WhatsApp) ساعد ذوي الإعاقة البصرية على مناقشة الأمور التي يواجهونها يومياً في حياتهم، مثل حالتهم الصحية.

وتعقيباً على الدراسات السابقة، فإننا نلاحظ تشابه معظم الدراسات العالمية والعربية في أنَّ تطبيق (WhatsApp) من أكثر التطبيقات استخداماً بين ذوي الإعاقة البصرية، كما في دراسة (Qiu & Rauterberg, 2015؛ Bianca & Claudia, 2017؛ Olayi, Eke & Ikwen, 2017؛ Hafiar, 2019؛ وافي وأبو غولة، 2019؛ Bianca & Claudia, 2020)، وفي المقابل اختلفت الدراسات السابقة في منهج البحث المُتبع، فمنها ما اعتمد على المنهج الوصفي، كدراسة (هدية وسلامة والبحيري، 2009؛ Olayi, Eke & Ikwen, 2015؛ الشمري، 2013؛ Hafiar, Subekti & Nugraha, 2019)، ومنها ما استند إلى المنهج الكيفي أو النوعي، كدراسة (Bianca & Claudia, 2020 ؛ Bianca & Claudia, 2017؛ Qiu & Rauterberg, 2015)، ودراسة واحدة فقط اعتمدت على المنهج المختلط (وافي وأبو غولة، 2019)، كما اختلفت نتائج دراستين في الفروق بين المكفوفين وضعاف البصر؛ فدراسة وجدت أنَّ ضعاف البصر يسهل عليهم استخدام تطبيقات التواصل؛ لوجود بقايا بصر لديهم بخلاف المكفوفين (Qiu & Rauterberg, 2015)، ودراسة وجدت عدم وجود اختلاف بين المكفوفين وضعاف البصر بالنسبة للصعوبات التي يواجهونها في استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة (الشمري، 2013)، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة (هدية وسلامة والبحيري، 2009؛ وافي وأبو غولة، 2019). وبنظرة عامة على الدراسات السابقة، نجد أنَّ هناك دراسة واحدة فقط ركزت على مستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية (هدية وسلامة والبحيري، 2009)، بينما ركزت جميع الدراسات السابقة المتبقية على استخدام ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات التواصل الاجتماعي، ولا يوجد دراسة على المستوى العربي والعالمي ركزت على العلاقة بين استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، كتطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia) لدى ذوي

الإعاقة البصرية -على حد علم الباحث -، وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، ويُعرّف هذا المنهج بأنه «منهج بحثي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يُسمى بمعامل الارتباط» (الزهيري، 2017: 129)، وقد تم استخدامه هنا للتعرف إلى العلاقة بين استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، والبالغ عددهم (263) طالباً، منهم (124) طالباً بنسبة (47,2٪)، و (139) طالبة بنسبة (52,8٪)؛ أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية من الطلاب بلغ حجمها (66) طالباً وطالبة؛ حيث بلغت النسبة العامة (25٪) من مجتمع الدراسة الأصلي. وجدول (1) الآتي يوضح وصف عينة الدارسة:

جدول رقم (1): يوضح المعلومات العامة لعينة الدراسة (ن=66).

العينة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	31	٪47,0
	أنثى	35	٪53,0
	المجموع	**66**	**٪100**
درجة الإعاقة البصرية	ضعيف بصر	33	٪50,0
	كفيف	33	٪50,0
	المجموع	**66**	**٪100**

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مقياسين: مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومقياس (Alexithymia)، وذلك بعد تقنين المقياسين الآتيين: مقياس استخدامات ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية والإشباعات المتحققة (وافي وأبو غولة، 2019)، ومقياس تورنتو للقصور في القدرة على التعبير عن المشاعر (Alexithymia) الذي عربه وقننه سابقاً كلٌّ من هدية وسلامة والبحيري (2009)؛ لجعلهما ملائمين لموضوع

الدراسة، وذلك بتعديل فقرات المقياسين بناءً على خبرة الباحث الأكاديمية، وبالاطلاع على الأُطر النظرية لموضوعي (Alexithymia) وتطبيقات التواصل الاجتماعي، وبالاستعانة بالمتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وتقنيات التعليم في الجامعات السعودية والعربية. وقد تكونت أدوات الدراسة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، هي:

الجزء الأول: المعلومات العامة لعينة الدراسة، وتضمنت: (الجنس، درجة الإعاقة البصرية).

الجزء الثاني: مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ويشتمل هذا المقياس على (16) فقرة موزعة على ثلاثة محاور على النحو الآتي:

- المحور الأول: الحاجة لاستخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ويشتمل هذا المحور على خمس فقرات.
- المحور الثاني: دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ويشتمل هذا المحور على ست فقرات.
- المحور الثالث: الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ويشتمل هذا المحور على خمس فقرات.

الجزء الثالث: مقياس (Alexithymia)، ويشتمل هذا المقياس على (18) فقرة، منها خمس فقرات سلبية، وهي الفقرات الآتية: (7-11-13-16-17)، موزعة على ثلاثة محاور على النحو الآتي:

- المحور الأول: صعوبة تحديد المشاعر، ويشتمل هذا المحور على خمس فقرات.
- المحور الثاني: صعوبة وصف المشاعر، ويشتمل هذا المحور على خمس فقرات.
- المحور الثالث: التفكير الموجه للخارج، ويشتمل هذا المحور على ثماني فقرات.

وكانت درجات الاستجابة على أداتي الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ حيث يقابل كل فقرة من فقرات الأداتين قائمة تحمل خمس عبارات لها قيم محددة على النحو الآتي: (ينطبق بدرجة كبيرة جداً= 5 درجات، ينطبق بدرجة كبيرة= 4 درجات، ينطبق بدرجة متوسطة= 3 درجات، ينطبق بدرجة قليلة= درجتان، لا ينطبق= درجة واحدة)، وتم عكس هذه القيم في الفقرات السلبية على مقياس (Alexithymia)، ولتسهيل تفسير نتائج البحث، صُنِّفت تلك الإجابات خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 - 1)÷ 5 = (0,80)؛ لنحصل على التصنيف الآتي: (1 – 1,80) لا تنطبق، (1,81 – 2,60) تنطبق بدرجة قليلة، (2,61 – 3,40) تنطبق بدرجة متوسطة، (3,41 – 4,20) تنطبق بدرجة كبيرة، (4,21 – 5) تنطبق بدرجة

كبيرة جداً. وتم تطبيق أدوات الدراسة بعد الموافقة الرسمية من إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة من خلال رابط إلكتروني أُرسل للطلاب والطالبات من فئة ذوي الإعاقة البصرية على تطبيق (WhatsApp).

صدق أدوات الدراسة: تم التحقق من صدق أدوات الدراسة بطريقتين، هما:

1- الصدق الظاهري: للتعرف إلى مدى صدق أدوات الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، عرضها الباحث في صورتها المبدئية المكونة من (20) فقرة لمقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، و (20) فقرة لمقياس (Alexithymia) على مجموعةٍ من المحكمين الأكاديميين المتخصصين في قسم التربية الخاصة، وعلم النفس، وتقنيات التعليم؛ للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم في مدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات المقياس، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، وتم حذف بعض العبارات المتكررة، وتعديل صياغة بعض العبارات؛ لتناسب فهم ذوي الإعاقة البصرية، وبلغت نسبة الاتفاق حوالي (91,3٪) على مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp)، و(94,1٪) على مقياس (Alexithymia).

2- صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة المكونة من مقياسين هما: مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية المكون من (16) فقرة، ومقياس (إليكسيثيما) المكون من (18) فقرة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً مع مراعاة أنْ تكون ممثلة لمجتمع الدراسة بقدر الإمكان، وممثلة كذلك أيضاً لمتغيري الدراسة:(الجنس، ودرجة الإعاقة البصرية)، وتكونت العينة الاستطلاعية مِن (37) فرداً مِن ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، ويوضح جدول (2) الآتي توصيف العينة الاستطلاعية:

جدول (2): توصيف العينة الاستطلاعية (ن=37).

العينة الاستطلاعية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	21	٪56,5
	إناث	16	٪43,5
	المجموع	**37**	**٪100**
درجة الإعاقة البصرية	كفيف	17	٪46
	ضعيف بصر	20	٪54
	المجموع	**37**	**٪100**

وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.

جدول رقم (3): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
محور الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.		محور دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.		محور الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	
1	0,406*	6	0,558**	12	0,693**
2	0,777**	7	0,633**	13	0,716**
3	0,682**	8	0,737**	14	0,910**
4	0,785**	9	0,713**	15	0,849**
5	0,693**	10	0,724**	16	0,753**
-	-	11	0,590**	-	-

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل. * دالة عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل.**

جدول رقم (4): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لمقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.

م	المحور	قيمة الارتباط
1	الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	0,804**
2	دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	0,881**
3	الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	0,856**

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل.**

تُشير النتائج الموضحة في الجدولين (3) و (4) السابقين إلى أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارةٍ من عبارات مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، أو (0,05) فأقل، كما يتبيَّن أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ محورٍ من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة (0,01) فأقل، وجميعها قيمٌ موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات مقياس تطبيق (WhatsApp) ومحاوره في الهواتف الذكية، وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس (Alexithymia).

جدول رقم (5): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس (Alexithymia) والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
صعوبة تحديد المشاعر		صعوبة وصف المشاعر		التفكير الموجه للخارج	
1	0,585**	6	0,809**	11	0,494**
2	0,697**	7	0,564**	12	0,586**
3	0,854**	8	0,819**	13	0,500**
4	0,833**	9	0,620**	14	0,878**
5	0,778**	10	0,730**	15	0,596**
-	-	-	-	16	0,436*
-	-	-	-	17	0,552**
-	-	-	-	18	0,536**

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل. * دالة عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل.**

جدول رقم (6): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لمقياس (Alexithymia).

م	المحور	قيمة الارتباط
1	صعوبة تحديد المشاعر	0,805**
2	صعوبة وصف المشاعر	0,885**
3	التفكير الموجه للخارج	0,660**

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل.**

تُشير النتائج الموضحة في الجدولين (5) و (6) السابقين إلى أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات مقياس (Alexithymia) بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، أو (0,05) فأقل، كما يتبين أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) فأقل، وجميعها قيمٌ موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات مقياس (Alexithymia) ومحاوره، وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أدوات الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتي: (كرونباخ ألفا)، والتجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية السابقة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس للمحاور والدرجة الكلية، وصُحِّح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان براون، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- ثبات مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.

جدول رقم (7): قيم معاملات الثبات لمقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.

م	المحور	عدد الفقرات	قيم كرونباخ ألفا	قيم التجزئة النصفية
1	الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	5	0,892	0,831
2	دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	6	0,832	0,824
3	الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	5	0,843	0,867
	الثبات الكلي للمقياس	**16**	**0,878**	**0,842**

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (7) السابق أنَّ معاملات الثبات لمحاور المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0,832 - 0,892)، وأنَّ الثبات العام للمقياس بلغ (0,878)، وأنَّ معاملات الثبات لمحاور المقياس بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0,831 - 0,867)، وأنَّ الثبات العام للمقياس بلغ (0,842)، وجميعها قيمٌ مرتفعة تدلُّ على أنَّ مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية يتمتَّعُ بدرجة ثباتٍ عالية.

- ثبات مقياس (Alexithymia).

جدول رقم (8): قيم معاملات الثبات لمقياس (Alexithymia).

م	المحور	عدد الفقرات	قيم كرونباخ ألفا	قيم التجزئة النصفية
1	صعوبة تحديد المشاعر	5	0,809	0,848
2	صعوبة وصف المشاعر	5	0,851	0,884
3	التفكير الموجه للخارج	8	0,885	0,874
	الثبات الكلي للمقياس	**18**	**0,822**	**0,869**

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (8) السابق أنَّ معاملات الثبات لمحاور المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0,809 - 0,885)، وأنَّ الثبات العام للمقياس بلغ (0,822)، وأنَّ معاملات الثبات لمحاور المقياس بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0,848 - 0,884)، وأنَّ الثبات العام للمقياس بلغ (0,869)،

وجميعها قيمٌ مرتفعة تدلُّ على أنَّ مقياس (Alexithymia) يتمتَّعُ بدرجة ثباتٍ عالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: ما مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، وجاءت النتائج كما في جدول (9) الآتي:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية مرتبة تنازلياً (ن=66).

المحور	الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
الحاجة لاستخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	1	3	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لطلب المساعدة من الآخرين.	4,93	1,23	كبيرة جداً
	2	1	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ للتواصل مع الآخرين.	4,41	1,02	كبيرة جداً
	3	5	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لتنمية مهارة التواصل لدي من خلال التسجيلات المسموعة.	3,97	1,34	كبيرة
	4	2	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ للمشاركة في القضايا التي تهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	3,81	1,10	كبيرة
	5	4	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ للاستفادة مما يُنشر من أخبار متنوعة (ثقافية، رياضية، سياسية ... إلخ).	3,32	1,36	متوسطة
البعد كاملاً (مرتبة أولى)				**4,08**	**0,61**	**كبيرة**
دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	1	10	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لسهولة الوصول للمعلومة.	4,91	1,36	كبيرة جداً
	2	7	أشعر بالخصوصية عند استخدام تطبيق (WhatsApp).	4,65	1,31	كبيرة جداً
	3	8	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لمسايرة الحداثة والتطور.	4,01	1,23	كبيرة
	4	6	ينتابني الفضول في كيفية استخدام تطبيق (WhatsApp).	3,76	1,29	كبيرة
	5	11	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ للتسلية في وقت الفراغ.	3,44	1,21	كبيرة
	6	9	استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ بهدف التعرف إلى ما يدور حولي.	3,41	1,37	كبيرة
البعد كاملاً (مرتبة ثانية)				**4,03**	**0,65**	**كبيرة**

تابع/ جدول رقم (9).

المحور	الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	1	15	أشعر بأني أصبحت اجتماعياً أكثر عندما استخدمت تطبيق (WhatsApp).	4,31	1,34	كبيرة جداً
	2	16	زاد استخدام تطبيق (WhatsApp) من ثقتي في نفسي.	4,01	1.23	كبيرة
	3	14	أشعر بالسعادة عند استخدام تطبيق (WhatsApp).	3,42	1,10	كبيرة
	4	12	أشعر بالارتياح عند استخدام تطبيق (WhatsApp).	2,61	1,36	متوسطة
	5	13	أنسى المشاكل اليومية التي أتعرض لها عند استخدام تطبيق (WhatsApp).	1,94	1,45	قليلة
البعد كاملاً (مرتبة ثالثة)				**3,28**	**1,14**	**متوسطة**
الدرجة الكلية				**3,80**	**0,64**	كبيرة

من خلال عرض النتائج الموضحة في جدول (9) السابق، يتبين أنَّ أفراد عينة الدراسة يستخدمون تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية بدرجة كبيرة، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3,80)؛ حيث جاء **محور الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية في المرتبة الأولى** من حيث درجة التطبيق، وبمتوسطٍ حسابي قدره (4,08)، وبدرجة تطبيقٍ كبيرة، وجاءت العبارة «استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لطلب المساعدة من الآخرين» في المرتبة الأولى على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ للاستفادة مما يُنشر من أخبار متنوعة (ثقافية، رياضية، سياسية ... إلخ)» في المرتبة الأخيرة من حيث مستوى الانطباق، وجاء **محور دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية في المرتبة الثانية**، بمتوسطٍ حسابي قدره (4,03)، ودرجة تطبيق كبيرة، وأتت العبارة «استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ لسهولة الوصول للمعلومة» في المرتبة الأولى على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «استخدم تطبيق (WhatsApp)؛ بهدف التعرف إلى ما يدور حولي» في المرتبة الأخيرة، وأخيراً جاء **محور الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية في المرتبة الأخيرة**، وبمتوسطٍ حسابي قدره (3,28)، ودرجة تطبيق متوسطة، وجاءت العبارة «أشعر بأني أصبحت اجتماعياً أكثر عندما استخدمت تطبيق (WhatsApp)» في الترتيب الأول على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «أنسى المشاكل اليومية التي أتعرض لها عند استخدام تطبيق (WhatsApp)» في الترتيب الأخير.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس (Alexithymia)، وجاءت النتائج كما في جدول (10) الآتي:

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس (Alexithymia) مرتبة تنازلياً (ن=66).

المحور	الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
صعوبة تحديد المشاعر	1	5	أغضب بدون معرفة السبب.	4,19	1,34	كبيرة
	2	3	لا أعرف مشاعري عندما أكون منزعجاً.	3,37	1,25	متوسطة
	3	4	لا أستطيع تحديد مشاعري بدقة.	3,35	1,27	متوسطة
	4	1	يصعب عليّ تحديد الانفعال الذي أشعر به.	2,91	1,43	متوسطة
	5	2	لدي أحاسيس جسدية لا يفهمها أحد حتى الأطباء.	2,82	1,48	متوسطة
البعد كاملاً (المرتبة الثانية)				**3,32**	**0,54**	**متوسطة**
صعوبة وصف المشاعر	1	6	يصعب عليّ إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.	4,31	1,32	كبيرة جداً
	2	7	أصف مشاعري بسهولة (-).	4,12	1,21	كبيرة
	3	8	أجد صعوبة في وصف شعوري تجاه الناس.	3,04	1,34	متوسطة
	4	10	يصعب عليَّ البوح بمشاعري الخاصة والعميقة حتى لأصدقائي المقربين.	2,71	1,45	متوسطة
	5	9	يطلبُ مني الآخرون وصف مشاعري وتوضيحها توضيحًا أفضل.	2,63	1,38	متوسطة
البعد كاملاً (المرتبة الأولى)				**3,36**	**0,80**	**متوسطة**
التفكير الموجه للخارج	1	17	أحل مشكلاتي الشخصية عندما أفهم مشاعري بعمق (-).	4,23	1,17	كبيرة جداً
	2	14	أُفضل التحدث مع الناس بخصوص أنشطتهم اليومية بدلاً من الحديث عن مشاعرهم.	3,40	1,34	متوسطة
	3	16	يُمكنني الشعور بقربي من شخص ما حتى ونحن في لحظات الصمت (-).	3,24	1,26	متوسطة
	4	18	البحث عن المعاني الخفية في الأفلام والمسرحيات يُلهيني عن الاستمتاع بسماعها.	3,02	1,24	متوسطة
	5	15	أُفضل سماع الأفلام والعروض الترفيهية بدلاً من سماع الأفلام القصصية.	2,98	1,43	متوسطة
	6	13	من الضروري أن أكون واعياً لانفعالاتي (-).	2,84	1,46	متوسطة
	7	12	أفضل ترك الأمور تحدث كما هي بدلاً من محاولة فهم لماذا حدثت على هذا النحو.	2,63	1,42	متوسطة
	8	11	أُفضل تحليل المشكلات بدلاً من الاكتفاء بوصفها (-).	2,39	1,38	قليلة
البعد كاملاً (المرتبة الثالثة)				**3,09**	**0,61**	**متوسطة**
الدرجة الكلية				**3,26**	**0,14**	**متوسطة**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في جدول (10) السابق أنَّ مستوى (Alexithymia) لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجةٍ متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3,26)؛ حيث جاء المحور المتعلق **بصعوبة وصف المشاعر في المرتبة الأولى**، وبمتوسطٍ حسابي قدره (3,36)، وبدرجة متوسطة، وجاءت العبارة «يصعب عليّ إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري» في المرتبة الأولى على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «يطلبُ مني الآخرون وصف مشاعري وتوضيحها توضيحًا أفضل» في المرتبة الأخيرة من حيث مستوى الانطباق، وجاء محور **صعوبة تحديد المشاعر في المرتبة الثانية**، بمتوسطٍ حسابي قدره (3,32)، ودرجةٍ متوسطة، وجاءت العبارة «أغضب بدون معرفة السبب» في المرتبة الأولى على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «لدي أحاسيس جسدية لا يفهمها أحد حتى الأطباء» في المرتبة الأخيرة، وأخيراً جاء المحور المتعلق **بالتفكير الموجه للخارج في المرتبة الأخيرة**، وبمتوسطٍ حسابي قدرة (3,09)، ودرجة متوسطة، وجاءت العبارة «أحل مشكلاتي الشخصية عندما أفهم مشاعري بعمق» في المرتبة الأولى على هذا المحور، بينما جاءت العبارة «أُفضل تحليل المشكلات بدلاً من الاكتفاء بوصفها» في المرتبة الأخيرة.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: ما العلاقة الارتباطية بين استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia) لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؟

لتحديد طبيعة العلاقة بين استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia) لدى أفراد عينة الدراسة، استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (11) الآتي:

جدول (11): العلاقة بين استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia) لدى أفراد عينة الدراسة (ن=66).

		مستوى (Alexithymia)
مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية	قيمة الارتباط	-*0,499-
	مستوى المعنوية	0,001

***دالة عند مستوى دلالة (0,05) فأقلّ.**

تكشف النتائج الموضحة في جدول (11) السابق عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia) لدى أفراد عينة الدراسة، وهي علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، وهذه النتيجة تُشير إلى أنَّه كلما ارتفع مستوى استخدام تطبيق

(WhatsApp) انخفض مستوى (Alexithymia) لدى طلاب ذوي الإعاقة البصرية.

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: هل يوجد اختلاف بين الذكور والإناث من فئة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة في استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia)؟

للتعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث من ذوي الإعاقة البصرية في استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia)، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وجدول (12) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (12): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ن=66).

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ذكر	31	4,10	0,549	0,226	64	0,822	غير دالة
	أنثى	35	4,07	0,681				
دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ذكر	31	4,04	0,647	0,144	64	0,886	غير دالة
	أنثى	35	4,01	0,668				
الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ذكر	31	3,08	1,111	1,373	64	0,175	غير دالة
	أنثى	35	3,46	1,162				
الدرجة الكلية: مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ذكر	31	3,74	0,642	0,687	64	0,495	غير دالة
	أنثى	35	3,85	0,646				
صعوبة تحديد المشاعر.	ذكر	31	2,95	1,122	2,582	64	0,012	دالة*
	أنثى	35	3,65	1,088				
صعوبة وصف المشاعر.	ذكر	31	3,30	0,903	0,439	64	0,662	غير دالة
	أنثى	35	3,41	0,984				
التفكير الموجه للخارج.	ذكر	31	2,82	0,718	2,955	64	0,004	دالة*
	أنثى	35	3,33	0,663				
الدرجة الكلية: مستوى (Alexithymia).	ذكر	31	3,02	01,748	2,382	64	0,020	دالة*
	أنثى	35	3,46	0,737				

***دالة عند مستوى دلالة (0,05) فأقلّ.**

من خلال عرض المؤشرات الإحصائية الموضحة في جدول (12) السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس استخدام تطبيق (WhatsApp) ومحاوره: محور الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp)

في الهواتف الذكية، ومحور دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومحور الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، وهذه النتيجة تُشير إلى أنَّ استخدام تطبيق (WhatsApp) لا يتأثر باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)، بينما تكشف النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى (Alexithymia) عموماً لدى أفراد عينة الدراسة، ومحور صعوبة تحديد المشاعر، ومحور التفكير الموجه للخارج تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أنَّ الفروق لصالح الإناث، وفي المقابل لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور صعوبة وصف المشاعر تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

5. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على: هل يوجد اختلاف بين المكفوفين وضعاف البصر في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة في استخدام تطبيق (WhatsApp) ومستوى (Alexithymia)؟

للتعرف إلى الفروق بين المكفوفين وضعاف البصر في استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia)، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وجدول (13) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف درجة الإعاقة البصرية (ن=66).

محاور الدراسة	درجة الإعاقة البصرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الحاجة لاستخدم تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ضعيف بصر	33	4,27	0,667	2,576	64	0,012	دالة*
	كفيف	33	3,90	0,508				
دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ضعيف بصر	33	4,15	0,701	1,589	64	0,117	غير دالة
	كفيف	33	3,90	0,585				
الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ضعيف بصر	33	3,64	0,959	2,675	64	0,009	دالة*
	كفيف	33	2,92	1,216				
الدرجة الكلية: مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية.	ضعيف بصر	33	4,02	0,643	3,019	64	0,004	دالة*
	كفيف	33	3,57	0,565				
صعوبة تحديد المشاعر.	ضعيف بصر	33	2,96	1,044	2,686	64	0,009	دالة*
	كفيف	33	3,68	1,153				
صعوبة وصف المشاعر.	ضعيف بصر	33	3,11	0,816	2,208	64	0,031	دالة*
	كفيف	33	3,61	1,003				

تابع/ جدول رقم (13).

محاور الدراسة	درجة الإعاقة البصرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التفكير الموجه للخارج.	ضعيف بصر	33	3,04	0,747	0,525	64	0,602	غير دالة
	كفيف	33	3,14	0,719				
الدرجة الكلية: مستوى (Alexithymia).	ضعيف بصر	33	3,04	0,693	2,409	64	0,019	دالة*
	كفيف	33	3,48	0,787				

*** دالة عند مستوى دلالة (0,05) فأقلّ.**

كشفت النتائج الموضحة في جدول (13) السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دلالة (0,05) فأقل في استخدام تطبيق (WhatsApp) عموماً، ومحور الحاجة لاستخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، ومحور الإشباعات الناتجة عن استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح ضعاف البصر، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور دوافع استخدام تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في مستوى (Alexithymia) عموماً، ومحور صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح المكفوفين، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور التفكير الموجه للخارج.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أنَّ الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة يستخدمون تطبيق (WhatsApp) في الهواتف الذكية بدرجةٍ كبيرة، وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى أنَّ تطبيق (WhatsApp) من أكثر التطبيقات استخداماً بين ذوي الإعاقة البصرية، كما في دراسة (Qiu & Rauterberg, 2015؛ Bianca & Claudia, 2017؛ Olayi, Eke & Ikwen, 2017؛ Hafiar, Subekti & Nugraha, 2019؛ وافي وأبو غولة، 2019؛ Bianca & Claudia, 2020)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ تطبيق (WhatsApp) من التطبيقات المجانية التي تسمح لمستخدميه بتبادل النصوص المكتوبة، ومقاطع الصوت والفيديو، وكذلك سهولة إنشاء مجموعات افتراضية (الزامل، 2015)، وهذه المميزات قد تكون مفيدة في تلبية احتياجات ذوي الإعاقة البصرية. واستبصاراً بنظرية «الاستخدامات والإشباعات» – التي

سبق ذكرها في الإطار النظري للدراسة – التي تفترض أنَّ الجمهور يستخدم تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ لتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية (Dervin & Song, 2005)، فقد يكون سبب استخدام أفراد عينة الدراسة لتطبيق (WhatsApp) بدرجةٍ كبيرة يعود إلى رغبتهم في تلبية احتياجاتهم الخاصة على الصعيدين النفسي والاجتماعي، ومن خلال تجربة الباحث واحتكاكه مع أفراد عينة الدراسة أثناء تطبيق أدوات الدراسة، ظهر له أنَّ تطبيق (WhatsApp) هو التطبيق الأكثر استخداماً بينهم، بخلاف البريد الالكتروني؛ والسبب أنَّ الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة البصرية ذكروا للباحث سهولة استخدام هذا التطبيق؛ لذا فإنَّ هذه النتيجة تُعدُّ منطقية.

وبخصوص مستوى (Alexithymia)، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستواه بين أفراد العينة كان بدرجةٍ متوسطة وليس منخفضاً، ويمكن تفسير هذا المستوى بأثر الإعاقة البصرية على ذوي الإعاقة البصرية، والتي تنعكس سلبياً على حالتهم النفسية (الخفاف، 2015)، التي ترتبط ارتباطاً طردياً بمستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية، وفقاً لما توصلت إليه دراسة هدية، وسلامة، والبحيري (2009)، والتي أثبتت أنَّ التأثير النفسي الذي تتركه الإعاقة البصرية على الأشخاص مرتبط بتطور أعراض (Alexithymia)، أو نقص القدرة على التعبير عن مشاعرهم، وكذلك يمكن تفسير هذا المستوى من (Alexithymia) بين أفراد عينة الدراسة في ضوء «النظرية الاجتماعية» المُفسرة لأسباب (Alexithymia)، والتي تفترض أنَّ قلة المساندة الاجتماعية لَمن لديهم قصور حسي يخلق لديهم ضعفاً في التعبير عن المشاعر (شعبان، 2011)، وهذا مُنسجمٌ مع ما ذُكر آنفاً في الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية، بأنَّ فقدان البصر يؤثر على عملية التواصل بينهم وبين المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف المساندة الاجتماعية (غنيم وغنيم، 2018).

ولقد وُجدت علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق (WhatsApp)، ومستوى (Alexithymia) لدى أفراد عينة الدراسة؛ أي أنَّه كلما ارتفع مستوى استخدام تطبيق (WhatsApp) انخفض مستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية، وتدعم هذه النتيجة التوصية الواردة في دراسة أُولي، وإيكي، وأيكين (Olayi, Eke & Ikwen, 2017) التي اقترحت ضرورة استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي بما فيها تطبيق (WhatsApp)؛ للتغلب على ضعف القدرة على التعبير عن مشاعر ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن تفسير هذه العلاقة العكسية في ضوء نظرية «الحتمية التكنولوجية»، التي ترى أنَّ استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي يعملُ على تحقيق التواصل الدائم،

وتشجيع العلاقات الاجتماعية، ومساعدة الأشخاص على التعبير عما يدور في خلجات أنفسهم (الضمور والقادري، 2020)، ويرى الباحث أنَّ هذه النتيجة منطقية؛ لأنَّ تفاعل أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق (WhatsApp) قد يكسر حاجز الخوف والرهبة التي تتركها آثار الإعاقة البصرية عليهم، وهذا ما تمَّ الإشارة إليه في الإطار النظري لهذه الدراسة (الخفاف، 2015)، الأمر الذي يساعدهم لاحقاً على زيادة الثقة لديهم، والتعبير عما يدور في خلجات أنفسهم.

أما بالنسبة لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، فنلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تطبيق (WhatsApp) لدى أفراد عينة الدراسة، وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمري (2013) التي لم تجد فروقاً بين الجنسين من ذوي الإعاقة البصرية في استخدامهم للأدوات التكنولوجية المساعدة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية «الاحتياجات والإشباعات»، التي تفترض أنَّ الذكور والإناث يشاركون جميعهم في عملية التواصل مِن خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ لتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية المشتركة (Dervin & Song, 2005)، ونظراً لمعاناة أفراد عينة الدراسة ذكوراً وإناثاً من الإعاقة البصرية، فإنَّ حاجاتهم النفسية والاجتماعية متشابهة؛ لذلك لم توجد اختلافات بين الذكور والإناث في مستوى استخدامهم لتطبيق (WhatsApp)، ومِن خلال تجربة الباحث مع أفراد عينة الدراسة عند تطبيق أداة الدراسة، وجد أنَّ الطلاب والطالبات فضلوا استخدام تطبيق (WhatsApp) عن البريد الإلكتروني، أو أيِّ تطبيقات أخرى في الاستجابة لمقاييس الدراسة؛ لذلك فإنَّ عدم وجود اختلافٍ بين الذكور والإناث في استخدام تطبيق (WhatsApp) نتيجة منطقية؛ أما بخصوص مستوى (Alexithymia)، فقدت وُجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح الإناث؛ بمعنى أنهنَّ يعانين من نقصٍ في القدرة على التعبير عن المشاعر مقارنةً بالذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هدية، وسلامة، والبحيري (2009)، التي توصلت إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في مستوى (Alexithymia) بين المكفوفين تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، واستبصاراً بما ذُكر آنفاً في الإطار النظري من أنَّ أسباب (Alexithymia) قد تكون مرتبطة بعوامل اجتماعية تُساهم في ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر (شعبان، 2011)، يعزو الباحث هذا الاختلاف إلى تأثير العوامل الاجتماعية، كـ: العادات والتقاليد في المجتمع السعودي التي تفرض قيوداً على الإناث مقارنةً بالذكور، والتي تؤثر بدورها على شخصية ذوات الإعاقة البصرية، وتُقيد قدرتهن على التعبير عمَّا يدور في خلجات أنفسهن.

وأخيراً، كشفت نتائج الدراسة الحالية كذلك عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استخدام تطبيق (WhatsApp) تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) بين أفراد عينة الدراسة لصالح ضعاف البصر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيو، وراتبريرج (Qiu & Rauterberg, 2015)، التي توصلت إلى وجود فروقٍ بين المكفوفين وضعاف البصر عند استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ حيث يستخدم المكفوفون برامج ناطقة بخلاف ضعاف البصر الذين يكبرون الشاشة فقط؛ نظراً لوجود بقايا بصرية تُسهل لهم الاستخدام، وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2013) التي لم تتوصل إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استخدام الأدوات التكنلوجية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر)، ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية في هذا الجانب بأنَّ ضعاف البصر لديهم بقايا بصرية تساعدهم على استخدام تطبيق (WhatsApp) بخلاف المكفوفين، وهذه النقطة تم الإشارة إليها سابقاً في الإطار النظري؛ إذ إنَّ نسبة الإبصار لدى ضعاف البصر تبلغ حوالي (25٪) مقارنةً بالمكفوفين التي لا تزيد نسبة الإبصار لديهم عن (10٪)، وعليه لا يستطيعون استخدام حاسة البصر وظيفياً (الزريقات، 2006؛ النصار، 2014)، وهذا ما لاحظه الباحث خلال تواصله مع أفراد عينة الدراسة؛ حيث وجد أنَّ ضعاف البصر أسرع وأكثر تفاعلاً من المكفوفين في تطبيق (WhatsApp)، إضافةً إلى ذلك وُجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية في مستوى (Alexithymia) بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح المكفوفين، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المكفوفين أقل قدرة من ضعاف البصر في التعبير عن مشاعرهم؛ وذلك بسبب عدم وجود بقايا بصرية لديهم كضعاف البصر؛ لذلك لا يستطيعون قراءة تعابير وجوه الآخرين، ومشاهدة حركاتهم وإيماءاتهم، وقد تم التطرق لهذه النقطة في الإطار النظري آنفاً بأنَّ كفَّ البصر الكلي يؤثر على التواصل بين الفرد والمجتمع إلى جانب ضعف القدرة على تعلم السلوك غير اللفظي، كـ: الإيماءات والإشارات؛ بسبب عدم القدرة على رؤية ردود الأفعال غير اللفظية، الأمر الذي يسبب قصورًا في التعبير، وما يتصل به من ضعف استدعاء دلالاتٍ لفظية تعبِّر عن المواقف (غنيم وغنيم، 2018).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

1- نشر الوعي بين المسؤولين في إدارة التعليم، ومديري مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة بأهمية استخدام تطبيق (WhatsApp)، ودوره في

تخفيض مستوى (Alexithymia) لدى الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة البصرية.

2- العمل على تفعيل برامج إرشادية في مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة؛ لخفض مستوى (Alexithymia) بين ذوي الإعاقة البصرية، والتركيز على الطلاب والطالبات الذين يعانون من كفٍّ بصرٍ كلي.

3- إجراء دراسات مستقبلية عن متغيرات أخرى ترتبط بمستوى (Alexithymia) لدى ذوي الإعاقة البصرية، مثل: نمط الشخصية، والاكتئاب، وكذلك إجراء دراسات ذات طابعٍ تجريبي عن التحقق من فعالية استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة في معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية.

4- دراسة فعالية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين المهارات الحياتية لذوي الإعاقة البصرية.

5- إجراء مزيدٍ من الدراسات عن الآثار النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وعلاقتها بمتغيرات، مثل: جودة الحياة، المساندة الاجتماعية، خصائص الشخصية وغيرها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الألفي، داليا (2012). *اليكسيثيميا لدى عينة من المراهقين المصابين بتشتت الانتباه وفرط النشاط*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بحراوي، عاطف، والبستنجي، مراد (2015). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى تلميذات معهد النور للكفيفات في مدينة الأحساء. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 1 (2)، 41 – 62.

بريك، نبيلة، ومشري، سلاف (2018). قلق المستقبل المهني لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، 47 (1)، 84 – 100.

الخفاف، إيمان (2015). *الإعاقة البصرية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خليفة، وليد، وعيسى، مراد (2017). *المنظور المستقبلي للإعاقة البصرية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الدريدي، شاهر (2019). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

الزامل، ناصر (2015). بريان أكتون وجان كوم مؤسسا تطبيق (WhatsApp). *مجلة الفكر*، 9 (1)، 96 – 97.

الزريقات، إبراهيم (2006). *الإعاقة البصرية؛ المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزهيري، حيدر (2017). *مناهج البحث التربوي*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

السيد، هويدا (2014). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني في إكساب بعض مهارات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس والاتجاه نحو استخدامها لدى المكفوفين. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، 158 (2)، 349 – 393.

الشديفات، عواطف، والقضاة، ضرار (2015). العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية في الأردن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4 (12)، 231 – 295.

شعبان، محمد (2011). *اليكسيثيميا وعلاقتها بسلوك المشاغبة لدى عينة من مراحل تعليمية مختلفة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الشمري، مبارك (2013). *صعوبات استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة لدى الطلبة المعاقين بصرياً وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

الصمادي، علي (2018). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الضمور، هند، والقادري، أحمد (2020). *وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على قيم الأسرة: دراسة نقدية تحليلية*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الطرابيشي، ميرفت، والسيد، عبد العزيز (2006). *نظريات الاتصال*. القاهرة: دار النهضة العربية.

عباس، آذار (2015). *سيكولوجية الطفل الكفيف من المنظور التربوي*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (2011). *المبصرون بآذانهم (المعاقون بصرياً)*. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

علي، أشرف (2018). بعض الاضطرابات النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية بولاية الخرطوم. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، 4 (2)، 171 – 207.

عواد، أحمد، وشريت، أشرف (2011). *دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

غانم، محمد (2018). *الإعاقة البصرية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

غنيم، أحمد، وغنيم، محمد (2018). *الإعاقة البصرية بين التعليم والتفكير*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الفحل، نبيل (2016). *مقياس اليكسيثيميا للمراهقين المكفوفين*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

القدسي، دانية، وحجة، سريانه (2016). *المعوقون بصرياً: تربيتهم وتعليمهم*. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

النصار، أنور (2014). *مهارات حياتية في الإعاقة البصرية*. الرياض: أسلوب الطباعة للنشر والتوزيع.

هدية، فؤادة، وسلامة، هدى، والبحيري، محمد (2009). اليكسيثيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *دراسات الطفولة*، 12 (42)، 21 – 29.

الهيئة العامة للإحصاء (2019). *المسح الإحصائي لذوي الإعاقة*. الرياض: مطابع الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية.

وافي، أمين، وأبو غولة، سامي (2019). استخدامات ذوي الإعاقة البصرية من طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة لتطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية والإشباعات المتحققة: دراسة ميدانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 27 (4)، 40 – 64.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013*). Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM – 5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Apgaua, L. & Jaeger, A. (2019). Memory for emotional information and alexithymia: a systematic review. *Dementia & Neuropsychological*, 13 (1), 22 – 31.

Bianca, D. & Claudia, J. (2017). Teenagers with visual impairment and new media: a world without barriers. *British Journal of Visual Impairment*, 35 (3), 247 – 256.

Bianca, D. & Claudia, J. (2020). Communities of practice on WhatsApp: a tool for promoting citizenship among students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 38 (1), 58 – 78.

Bird, G., Cook, R. & Brewer, R. (2016). Alexithymia: a general deficit of interception. *The Royal Society*, 3 (10), 46 – 67.

Clement, J. (2019). *Daily active users of WhatsApp 2019*. New York: Statista.

Dervin, B. & Song, M. (2005). *Reaching for phenomenological depths in uses and gratifications research: a quantitative empirical investigation*. Paper presented at the annual meeting of the international communication association, New York City, United States, May.

Goerlich, S. (2018). The multifaceted nature of alexithymia. *Frontiers in Psychology*, 64 (2), 28 – 30.

Hafiar, H., Subekti, P. & Nugraha, A. (2019). Internet utilization by the students with visual impairment disabilities. *International Journal of Emerging Technologies in learning*, 14 (10), 24 – 47.

Luminet, O. (2018). *Alexithymia: advances in research, theory and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olayi, J., Eke, V. & Ikwen, E. (2017). Impact of social media on students with visual impairment: a study of south-south region pf Nigeria. *Journal of Exceptional People*, 11 (2), 29 – 40.

Preece, D. & Becerra, R. (2018). Emotional blindness: the importance of assessing 'alexithymia' and its impact on mental health. *Science Trends*. 45 (3), 61 – 87.

Qiu, S. & Rauterberg, G. (2015). *Mobile social media for the blind: preliminary observations*. Paper presented at the international conference on enabling access for persons with visual impairment, Athens, Greece, February.

Roman, P. & Martin, L. (2018). Problems in specifying alexithymia: a review of the empirical literature. *Journal of Interdisciplinary Research*, 8 (2), 198 – 203.

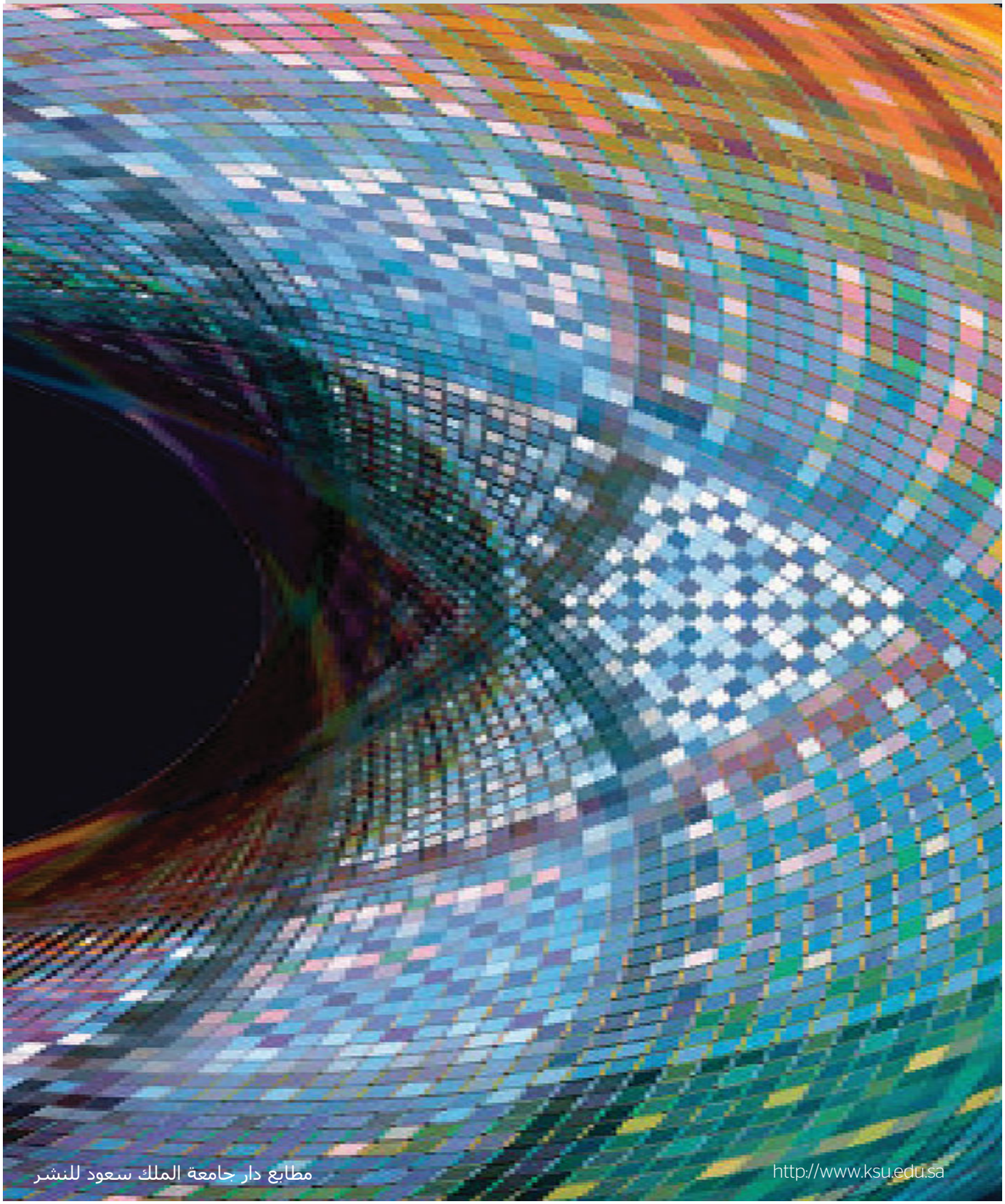
Simning, A., Fox, M., Barnett, S., Sorensen, S. & Conwell, Y. (2018). Depressive and anxiety symptoms in older adults with auditory, vision, and dual sensory impairment. *Journal of Aging and Health*, 31 (8), 1022 – 1046.

Taylor, G., Bagby, M. & Parker, J. (2016). What is in the name 'alexithymia'? a commentary on effective agnosia: expansion of the alexithymia construct and a new opportunity to ingrate and extend Freud's legacy. *Neuroscience & Biobehaviour reviews*, 68 (1), 1006 – 1020.

❋ ❋ ❋

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