المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

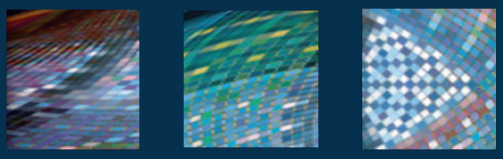
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٥ | أكتوبر ٢٠٢٠

Issue 15 | October 2020

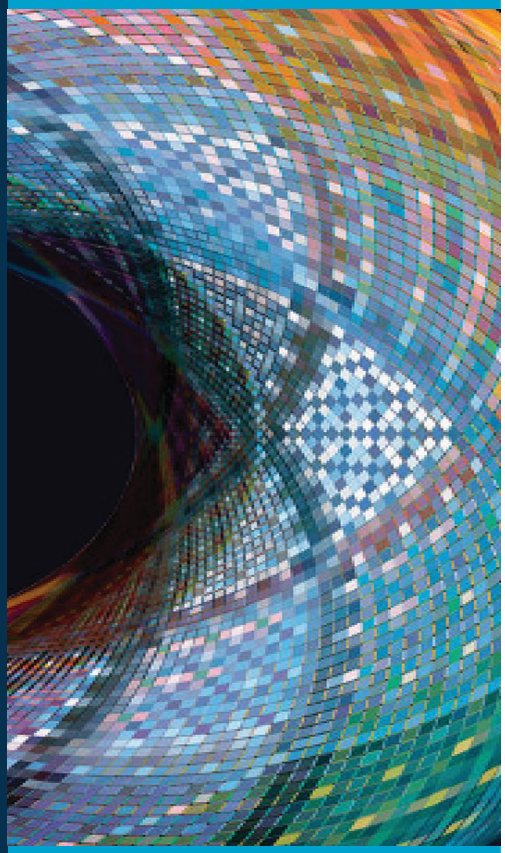
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

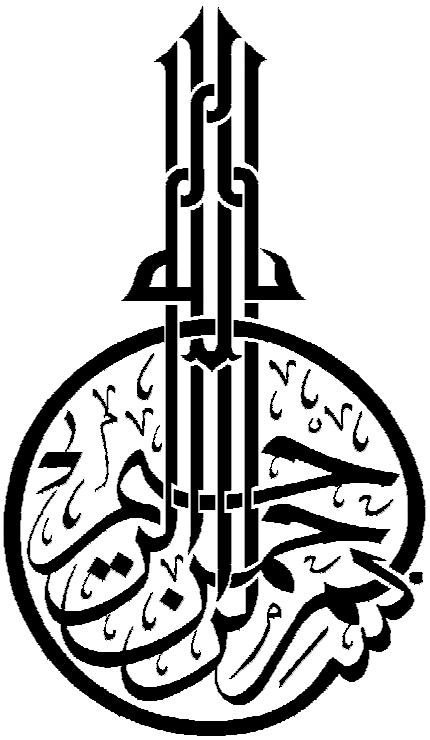


The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الخامس 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 (15)، ص ص 19 – 250 ، الرياض (2020م/ 1442هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية
  أ. بشرى عبد الحكيم الشبرمي، و د. فارس بن حسين القحطاني 19
- مستوى معرفة واستخدام معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها
  أ. سلطانه فواز العتيبي 57
- أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات
  أ. أحمد علي عواض الحارثي، و د. سلطان سعيد عبدالله الزهراني 99
- ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (التحديات والحلول)
  أ. خلود بنت محمد بن سعد الحارثي، و د. فارس بن حسين بن محمد القحطاني 141
- فاعلية استراتيجية **(SQ3R)** في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة
  أ. عائشة محمد الرشيد، و د. نورة شافي الدوسري 185
- فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لدى طالبات صعوبات القراءة
  أ. ناهرة بنت بدري السلمي، و د. سلطان بن سعيد الزهراني 213

❋ ❋ ❋

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 «الخامس 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 (15)، ص ص 19 - 56، الرياض (2020م/ 1442هـ)

مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية

أ. بشرى عبد الحكيم الشبرمي[1]، و د. فارس بن حسين القحطاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية، ومدى توافرها لديهم باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وقد حُددت مشكلة الدراسة بسؤال رئيسي حول مدى توافرِ الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة تكونت من جزئيين، شمل الجزءُ الأول بيانات أولية عن عينة الدراسة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) والثاني (40) فقرة مثلت بخمسة أبعاد رئيسية هي (كفايات الأسس المعرفية، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ وإدارة الصف، كفايات القياس والتقويم، كفايات أخلاقيات المهنة)، وقد طبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (95) من المعلمين. بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة بقيمة (3.17)، واحتلت كفايات أخلاقيات المهنة المرتبة الأولى، يليها كفايات التنفيذ وإدارة الصف، ثم كفايات القياس والتقويم، وبعد ذلك كفايات التخطيط، وأخيراً كفايات الأسس المعرفية، ومن النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغيريّ الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، الإعاقة الفكرية.

Availability of Professional Competencies among Teachers of Pupils with Intellectual Disability based on International Standards

Mrs. Bushra Abdulhakeem Alshubrmi[1], and Dr. Faris Hussin Algahtani[2]

Abstract: This study aimed to identify the professional competencies for teachers of pupils with intellectual disability based on international standards, and the extent of access to them according to different gender, educational qualification, and experience. The study addressed the main question through availability of professional competencies for intellectual disabilities teachers based on of international standards. The questionnaire, which included (40) Paragraph was represented by five main dimensions (cognitive competencies - planning competencies - measurement and evaluation competencies) their validity and consistency were verified and then applied to the sample of the study, which consisted of (95) teachers. The results indicated to the degree of availability of professional competencies for intellectual disabilities teachers was moderate, where the average was (3.17). There are no statistically significant differences in the availability of professional competencies for teachers of pupils with intellectual disabilities due to sex variables and educational qualification. There are statistically significant differences in the availability of professional competencies in the planning, implementation and classroom management due to the variable of experience, in favor of more experienced teachers.

Key words: Professional Competencies, Teachers of Pupils with Intellectual Disability, Intellectual Disability.

---

(1) محاضر بجامعة جدة، كلية التربية قسم التربية الخاصة. البريد الإلكتروني: baalshubrmi@uj.edu.sa

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة، كلية التربية قسم التربية الخاصة. البريد الإلكتروني: fhalqahtani@uj.edu.sa

(1) Lecturer, Special Education Department, University of Jeddah. E-mail: baalshubrmi@uj.edu.sa

(2) Assistant Professor, Special Education Department, University of Jeddah. E-mail: fhalqahtani@uj.edu.sa

مقدمة الدراسة:

إن العنايةَ بتربيـة ذوي الإعاقـة مطلـبٌ رئـيسٌ في عملية التنمية والبناء، وهو حقٌّ مكفولٌ لهـم شرعـاً قبـل صدورِ الأنظمة والتشريعات الحديثة، وأوجهُ التربية لهم متعـدِّدةٌ كـما هـي فئـاتُهم، فـاختلافُ نـواحي الإنـسان وجوانبِه يحتِّم على روّاد التربية إيجادَ الـبرامج والأنـشطة التي تدعم هذا الاختلافَ، وتلبِّي متطلباتِه نفسياً وفكرياً وسلوكياً ومهارياً، ناهيـك عـن ميـدان التربيـةِ الخاصـة الذي يُعنَى بكلِّ البرامج والخدماتِ والتـدخلات، التـي من شأنها إيصالُ الفردِ لأقصى قدراتِه، مُحققةً اسـتقلاليتَه (الشبرمي، 2019).

والكفايـاتُ التعليميـة للمعلّـم -شـأنُها شـأنُ الكفايات في أي مهنة دقيقة-لا يمكن الوصولُ إليها إلا عـبرَ إعـدادٍ متكامـلٍ ومتجـانس، مـن خـلال الاهـتمام والاستيعاب لمحتويات المواد العلمية والمهنية، والجوانب المختلفة في الدافعية الشخصية، والقدرة عـلى اسـتخدام اسـتراتيجياتٍ وأسـاليبَ حديثـةٍ في التعلـيم والتعامـل الأمثل مع التلاميذ (العجرمي، 2011)، كما اقـترح إمـام (2012) رؤيةً معاصرةً لإعداد معلّـمِ التربيـةِ الخاصّـة في ظلّ المعايير العالمية، ويتم تنفيذُها من خلال: التشريعات الدولية، الدمج، التكنولوجيا المساندة، وكذلك المنهج.

كما أكّدت منظمةُ اليونسكو أهميةَ إعـدادِ المعلمـين وفق منحى الكفايات؛ لكونها استراتيجيةً مهمّةً لمواجهة أزمة التعليم؛ إذ إنّ أُسُسَ ومكوناتِ العمليـةِ التعليميـة تبقى عـاجزةً، إذا لم يتـوافر معهـا معلـمٌ ذو كفايـة، وإن حركـة التربيـة الخاصّـة المعـاصرة، ومـا تتّخـذه مـن استراتيجياتٍ وتوجهات، تؤكد أنّه بـالرغم ممـا ينطـوي فيها مـن تحـديات شـتى؛ إلا أنّ نجاحَهـا رَهْـنٌ بـالمعلّم الكفءِ والفاعل (الهاشـمي وصـومان، 2009؛ شـاش، 2010).

ولقـد نـادى التربوّيـون بـضرورةِ إعـادةِ النظـر في إعداد معلّمي ذوي الإعاقة الفكرية من ناحيـة الإعـداد والتدريب والتطوير، ومن الواضح أنّ إحداثَ أيِّ تغييرٍ تربويٍّ هادفٍ، أو تحديثاً في المناهج وطرق التـدريس، لا يتم بدون معلّم مؤهّلٍ على قدر من الكفاية، التـي تمكّنـه من إحداثِ هذا التغيير المنشودِ، وخاصّةً مع ما يتّسم بـه هذا العصرُ من تفجُّرٍ معرفي متسارعٍ أضافَ مـسؤولياتٍ وواجباتٍ ومعاييرَ مهنيّةً جديدةً على دور المعلم، وهذا ما يبرز دوَر إعدادِ المعلّم بصفةٍ عامّة، ومعلّم ذوي الإعاقـة الفكرية خاصّةً (سلامة، 2001؛ الخطيب، 2008).

وفي السّياق نفسه فإنّ معلّمَ ذوي الإعاقة الفكريـة يختلف عن أيِّ معلم آخر؛ فهو يُعدُّ؛ ليتعامـلَ مـع أفـرادٍ ذوي خصائصَ وحاجاتٍ نفسيةٍ وقدراتٍ بدنيةٍ وعقليـةٍ خاصّة، فهو مطالـبٌ بفهـمٍ تـامٍّ لخصائـصهم النفـسيّةِ، وسلوكهم وحاجاتِهم وميولهم، التي تختلف عن الأفـراد العاديّين، كما أنه مطالبٌ بتقديم ما يناسـبُهم بالأسـاليبِ

والطرق التي تتماشى مع مستوياتهم المتباينة، وبالتالي يحتاج إلى معاييرَ مهنيةٍ وقدراتٍ عالية، وكفاءةٍ خاصّة، ومهارات متنوعة، لرفع مستوى أدائِه التربويِّ والتعليميّ، وزيادة فاعليته؛ ليصبح دورُه واضحاً في إثراءِ وتطوير التعلم، ولا بدَّ أن تصبحَ لديه الكفاءةُ لمواكبة التطوّر في المعرفة، وفي تنفيذ المهام الموكلة إليه، على أسسٍ ومعاييرَ محدّدة ومعروفة سلفاً (حسين، 2013؛ سليمان، 2011؛ العجمي والدوسري، 2016).

وفي عام (1968م) نشأتْ في الولايات المتحدة الأمريكية حركةُ إعدادِ المعلمين القائمةُ على الكفايات (Competency Based Teacher Education-CBTE) التي نادت بضرورة إحداثِ تغييراتٍ في تأهيل المعلّم وبرامجِ إعداده. ويعود السببُ في نشوء هذه الحركة إلى تحذيرِ عددٍ من التربويين الأمريكيين البارزين من عدم أهليّة الكثير من المعلّمين، وتدنِّي مستوياتهم المهنية (البدر، 2013).

وعند النظر المتعمّق والتحليل الدقيق، يظهر لنا ما بادرتْ إليه الدولُ المختلفةُ من وضع معاييرَ لأداءِ معلمي التربية الخاصة، وبالأخصّ معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفقَ خطواتٍ منهجية تختلف من مؤسسة إلى أخرى. ففي مملكتنا العربية السعودية جاء مشروعُ تطويرِ المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الذي يُعدُّه المركزُ الوطنيُّ للقياس والتقويم ضامّاً ضمنَ أهمِّ مرتكزاتِه المعاييرَ المهنيةَ الوطنيةَ لمعلِّمي التلاميذِ ذوي الإعاقةِ الفكرية (المركز الوطني للقياس، 2017)، وفي المملكة المتحدة نجدُ معاييرَ للأداءِ التدريسيّ وفقَ الوثائقِ التعليميّة والإدارة العليا للتعليم فيها لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (The National Archives, UK., 2013) ، وأوجدتِ الولاياتُ المتحدةُ الأمريكية معاييرَ للأداء التدريسيّ لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قبلِ المجلس الوطني لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children -CEC, 2015)، إضافةً إلى ذلك تم وضعُ معاييرَ للأداءِ التدريسيِّ لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في دولة أستراليا من قبل الجمعية الأسترالية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (Australian Association of Special Education -AASE, 2013).

وبالرغم من تزايدِ الاهتمامات العالمية بتحقيق أقصى رعاية لذوي الإعاقة وبالأخص معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أن هنالك أعداداً منهم يحملون مؤهلاتٍ أكاديميةً غيرَ متخصّصة، وليس لديهم التأهيلُ الكافي للعمل، والتعاملُ مع التحديات التي تواجههم مع هذه الفئة، وكلُّ هذا يؤدي إلى ضعف العملية التربوية، ويؤكد ذلك دراسة عبدالعالي (2013) التي بينت نتائجها افتقار معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، بالتالي أضحتِ

الحاجةُ مهمّةً في قضية تحديد الكفايات المهنية المتوافرة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وإيجاد المعايير المهنية لذلك، بدءًا من برامج الإعداد ما قبل الخدمة، ومن الممكن الإفادةُ من تجارب الدول المتعددة في هذا المجال من خلال التوفيق ما بينها، وتوحيد الجهود ما بين الوزارات التعليمية والخدمية؛ للارتقاء بكفاءات المعلمين، وبالتالي يكون النهوضُ بالأمة كلِّها.

مشكلة الدراسة:

أظهرت دراسةُ العبد الجبار (2004) بأن الرضا الوظيفيَّ لدى معلمي التربية الخاصة هو أقلُّ منه عند معلمي التعليم العام، وأن أحدَ أهمِّ الأسباب في ذلك يرجع إلى التأهيل غيرِ المناسب لديهم؛ مما قد يؤدي لتركهم وظائفَهم التعليميّة.

وإنّ المتتبعَ لسير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي الإعاقة الفكرية بشكل خاصٍّ؛ يجد أنها قد تتَّسم ببعض القصور؛ لذلك فإنَّ ميدانَ الإعاقة الفكرية يحتاج إلى العناية بشكل أكثر خصوصاً في عملية عمل المعلمين مع التلاميذ بشكلٍ فرديّ؛ لذلك لابد من التركيز على الجانب التطبيقي في عملية إعدادهم (العجمي والدوسري، 2016).

وجديرٌ بالذكر أنه برغم عنايةِ المملكة العربية السعودية بإعداد الكوادر البشرية المؤهلة بمعاهدِ وبرامجِ ذوي الإعاقة؛ إلا أنّ موضوع الكفاياتِ المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكريةِ لازال بأولى خطواته.

ولقد استشعر الباحثان من خلال عملِهم السابقِ في مَيدان تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، وعملهم الحالي في الإشراف على طلبة التدريبِ الميداني – مسار الإعاقة الفكرية – القصورَ لدى معلّمي هذه الفئة في مهارات القياس والتقويم، والتخطيط للتدريس وتنفيذه، وكذلك استخدام الاستراتيجيات المناسبة وغيرها من المهارات الأساسية، وهذا لا يتحقق إلا بالإحساس بأهمية هذه القضية وتكاتف الجهود من جميع الجهات المعنية بالوزارات، لضبط معايير الجودة وتراخيص التعليم في هذا المجال، وتوظيفِ البحوث العلمية، والإفادةِ من خبرات الدول المتقدمة؛ حتى نُسْهِمَ في رفع عجلة التربية والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

لهذا كلِّه اتجه الباحثان إلى الكشف عن الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في محافظةِ جدة، في ضوء عدةِ معاييرَ دوليةٍ، وعلاقتها بعدد من المتغيرات – الديموغرافية – الخاصّة بالمعلمين.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسةُ إلى الإجابة عن السؤالِ الرئيس: ما مدى توافرِ الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليّة إلى:

1- التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية.

2- التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية.

3- الكشف عن الفروق بين الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

أهمية الدراسة:

الجانب النظري:

1- تكتسب هذه الدراسة أهميتَها من خلال السعي المتزايد من قبل المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، إلى تحسين نوعية وجودة النظام التعليمي؛ لتلبية متطلبات التنمية الشاملة ورؤية 2030.

2- تكمن أهميةً هذه الدراسة كونها تناولت جانب المعايير المهنية الدولية والذي يعاني من قلة الدراسات العربية - حسب علم الباحثان - وحداثة موضوع الكفايات المهنية وتطبيقاته في برامج التربية الخاصة وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية في الوطن العربي.

3- تساعد هذه الدراسةً في بيان أهمية الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ومحاولة تقديمِ كلِّ إضافةٍ جديدة ومثمرة في ميدان التربية الخاصة، وإثراء المحتوى العربي في مجال إعداد المعلم وتدريبِه.

4- قد تفتح هذه الدراسةُ على الباحثين البابَ لدراسة المعايير العالمية في الكفايات المهنية، والإفادة من خبرات الدول خاصةً في التعليم وبرامج إعداد المعلم.

الجانب التطبيقي:

1- تُقدم الدراسة قائمة بأحدث الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية مستخلصة من خبرات دول متعددة بما يتناسب ومعايير المجتمع المحلي في المملكة العربية السعودية.

2- قد تُسْهم هذه الدراسةُ في تجويد مخرَجات برامجِ إعدادِ معلّم ذوي الإعاقة الفكرية.

3- حاجة برامج التربية الفكرية للأخذ بأحدث الأساليب التربوية؛ لتحقيق مستويات متميزة، ومخرجات ذات جودة عالية.

4- من الممكن أن تُفيد هذه الدراسةُ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في إيجاد معاييرَ واضحةٍ لديهم لممارساتهم المهنية.

5- من المتوقّع أنْ تفيدَ هذه الدراسةُ إدارةَ التربية الخاصة التابعةَ لوزارة التعليم في عملية تقويم أداء معلم الإعاقة الفكرية والتخطيط لبرامج تدريبية أكثر ملاءمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية لمساعدتهم في نموهم المهني.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية.

- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1440هـ - 2019م.

- حدود مكانية: معاهد وبرامج التربية الفكرية في محافظة جدة.

- حدود بشرية: معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية (Professional Competences):

يعرفها الباحثان إجرائياً: هي مجموعةٌ من الاتجاهات والمعارف والممارساتِ المهنية، التي يمتلكها معلم ذوي الإعاقة الفكرية - قبل وأثناء الخدمة - بحيث تؤهّله لأداءِ أدواره بإتقان وفاعلية وتحقيق الأهداف التعليمية، كما تقيسها أداةُ الدراسة.

معلِّمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة (Teachers of Pupils with Intellectual Disabilities):

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنهم: جميع المعلمين الذين يقومون بتعليم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهدِ وبرامجِ التربية الفكرية.

الإعاقة الفكريّة (Intellectual Disabilities):

تعرّفها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Disabilities Association on Intellectual and Developmental) كما ورد في Shalock & et al. (2010) بأنها عجز يبدو في قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي، والذي يظهر في العديد من مهارات الحياة اليومية والاجتماعية والعملية وهذا القصور ينشأ قبل سن 18 عاماً، ويتبنى الباحثان هذا التعريف.

المعايير الدولية (international standards):

يعرف الباحثان المعايير الدولية إجرائياً: بأنها

المواصفات التي تتبعها الدول في ضبط ممارسات الجودة للمعلمين في البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

للإعاقة الفكرية آثار اجتماعية عديدة؛ فهي لا تؤثر فقط في الذين يعانون منها ولكن أيضًا في الأسرة والمجتمع، وكذلك تقلّص القدرة المعرفية التي تترجم إلى اختلاف في المعدل والكفاءة التي يكتسب ويستخدم بها الشخص معارف جديدة مقارنةً بالأشخاص العاديين، ولقد مر ذوو الإعاقة الفكرية بتغير جذري في جميع جوانب الحياة بداية من الرعاية الصحية، والتعليم، والترفيه، والوضع المعيشي وغيرها (World Health Organization, 2000).

ومن أهمّ المُقومات التي تساعد الأنظمة التعليمية في تَعليم هذه الفئة وجود مُعلم يمتلك الكفايات اللازمة للقيام بهذه المهمة المعقدة، فالمعلم مفتاح أي تطوير أو إصلاح تربوي، فَهو يؤدي دورًا بارزًا، وبالغ الأهمية في عمليتيّ التعليم والتعلم، ومن ثُم في عملية التنشئة الاجتماعية. فوظيفة المعلم حاليًا لا تتمثل في تقديم المعلومات للتلاميذ أو تزويدهم بالقدرات فقط، ولكن وظيفته شاملة تستهدفُ الارتقاء بكل جَوانب الطفل النفسية والاجتماعية والأخلاقية والأكاديمية وغيرها (نصار، 2003).

ولما كان دورُ المعلم مهمّاً في العملية التعليمية للأطفال العاديين وغيرهم؛ فإن دوره في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية أهمُّ وأكثرُ تعقيدا، وأكثر حاجة إلى كفايات ومهارات متخصصة؛ فالتدريس الفعال لهم يتطلب معلم متمكن لديه من الكفايات النوعية التي تؤهله للوصول إلى مستوى معين من الأداء، كما أن القصور في امتلاك هذه الكفايات سيؤثر على دوره ومن ثم على تربية هذه الفئة التي تحتاج عناية خاصة وبالتالي عدم تحقيق أهداف تربية هؤلاء الأطفال (الشخص وآخرون، 2015).

وقد ظهرت حركة الكفايات المهنية في ميدان التربية الخاصة التي تسعى لإعداد وتنفيذ برامج ما قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الإعاقة، ضامنة لهم تحديد الصفات الشخصية للمعلم فضلاً عن كفاياته في توفير البيئة الصفية المريحة وامتلاك الأساليب وطرق التدريس الجيدة (حمدان، 2018)، وعلى خلفية العناية العالميّة بالفئات الخاصة؛ ظهرت اتجاهات حديثة في مجالات التربية الخاصة كافة، والتي فرضت تحدياتها على معايير إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، فأصبح لزاماً علينا إعادة النظر في عملية الإعداد، من حيث الاختبار والتدريب (نصار وآخرون، 2015).

وتأسيساً على ما سبق يمكننا القول إن: المملكة العربية السعودية تعمل جاهدة في مجال توفير الكفايات

المهنيـة اللازمـة لمعلمـي التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة بـصفة عامـة، وذوي الإعاقـة الفكريـة بـصفة خاصـة؛ لمـا لتأهيـل تلـك الفئـات مـن واجـب إنـساني وضرورة مجتمعيـة ملحـة، وصـولاً إلى الـتمكن مـن إدمـاجهم في مجتمعـاتهم بـصورة فعالـة، والإفـادة مـن قدراتهم، وتنمية مواهبهم لمساعدتهم على الحـصول عـلى فرص حياتية وتعليمية أفضل.

تعليم ذوي الإعاقة الفكرية:

إن برامج ومناهج ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقـة الفكرية تختلف عن بـرامج ومنـاهج ومعلمـي التلاميـذ العاديين، فالتلاميذ ذوو الإعاقـة الفكريـة يحتـاجون إلى خدمات تعليمية وتدريبية يتم تخطيطهـا بـشكل يراعـي الفروق الفردية فيما بينهم (Algahtani, 2018؛ الخطيب، 2010)، ويتطلب هذا الـدور مـن معلمـي الطلبـة ذوي الإعاقة الفكرية تأديـة مـسؤوليات متنوعـة مـن خـلال اكتسابهم للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مـع مثـل هذه الفئات من الطلبة، كـما أن عامـل الخـبرة والكفايـة لدى المعلم يؤثر بشكل كبير في نتائج التعلم لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى طلاقـة المعلـم وقدرتـه على توصيل أفكاره (البطاينة، 2007).

وعـلى الـرغم مـن أهميـة تـوافر عنـاصر المنظومـة التعليمية المتميزة من منـاهج ومقـررات وبيئـة تعليميـة جيدة إلا أن المعلم يظل حجر الأساس في تعلـيم وتربيـة وتأهيل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريـة، وحتـى يـتمكن من القيام بدوره لابد من أن يمتلك مستوى مناسـبًا مـن المعلومات النظرية حول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريـة كالتعريف بهم وبخصائصهم المميـزة وأسـباب الإعاقـة الفكريـة ونظريـات التـدريس وغيرهـا مـن المعلومـات النظرية المشكلة للبنية المعرفية، ولكن هـذا لـيس كافيـا؛ فهو بحاجة إلى المهارات العملية التـي تمكنـه مـن القيـام بواجباته تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فيجب على معلمي هذه الفئـة أن يكونـوا أكثـر اسـتعدادًا وامتلاكـاً للمعارف النظرية والعمليـة؛ ليـستطيعوا تقـديمَ أفـضلِ الممارسات التعليمية لتحقيق الكفايات المهنيـة (الـراوي، 2018)، والتي سيتم تناولها في المحور التالي.

الكفايات المهنية:

إن منحى الكفايات يعد أحد أهم المداخل العالميـة التي تعمل على وضـع اسـتراتيجيات لتـدريب وإعـداد المعلمين في مؤسسات التعليم العام، ومؤسسات تعلـيم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، ويُشير العقيل (2006) أن الكفايات حظيت بـاهتمام كبـير مـن كافة النظم التعليمية والباحثين والممارسين، حيث أثبتت تأثيرها الفعال في مساعدة المعلمـين عـلى القيـام بعمليـة التـدريس بفعاليـة، ولـذلك تـم الاهـتمام بتنميـة هـذه الكفايـات لـدى المعلمـين لتحقيـق أهـداف المنظومـة التعليمية، حيث لم يكن ذلك وليدَ التغيرات الحالية؛ بـل

إن جذورَه قديمةٌ؛ فلقد عُنِيَ به علماءُ التربيةِ المسلمون منذ القرون الأولى لظهور الإسلام، والدليل على ذلك ما كان يمارسه المسلمون الأوائل من منح الإجازةِ العلمية التي يمنحها الأستاذ لتلميذه الذي تتلمذ على يديه، وهذه الشهادة الممنوحةُ بمثابة رخصةٍ تمنحه ممارسةَ مهنة التدريس، وكان الشرطُ الأساس للمنح توافرَ عناصرِ الجدِّ والاجتهاد وامتلاكَ القدرة والجدارة، وهو ما يعرف بالكفاية.

والكفاية مصطلح يستخدم على نطاق واسع في سياقات مختلفة، ويتم تعريفه كذلك بطرق مختلفة، وهناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاية منها ما عرّفه طعيمة (2006) بأنها مختلفَ أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وفي المجال التربوي: هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات، التي من شأنها أن تيسّرَ للعمليةِ التعليمية تحقيقَ أهدافِها العقلية والوجدانية والنفس حركية.

وعرفتّها المغاربة (2017) بأنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والقيم والاتجاهات التي تجعله قادراً على أداء المهام التعليمية بأعلى مستوى إتقان يمكن الوصول إليه، وملاحظته وقياسه، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ.

والمتأمل فيما ذكر من مفاهيم للكفاية يجد أنه لا يوجد اتفاق عام على تعريف محدد للكفاية يؤخذ به في الأدبيات التربوية بحيث يمكن صياغة تعريف جامع مانع لمصطلح الكفاية، وأن للكفاية جانبان جانب سلوكي وهذا يمكن ملاحظته وقياسه، وجانب أخر هو جانب مهاري ناتج عن الخبرة والمعرفة والاتجاه فهما جانبان متكاملان.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الكفايات نجد أنه ليس ثمّةَ تصنيفٌ مطلقٌ ومحدّدٌ لها، حيث يختلف التصنيف باختلاف المدارس والنظريات الفلسفية وخبرات الكتّاب والباحثين السابقة، وهنالك تداخل كبير بين أنواعها، وبالرغم من ذلك نستطيع تحديدَ الكفايات بشكل عامّ وفقاً لما ذكره كلٌّ من (المغاربة، 2017؛ طعيمة، 2006): أولاً الكفايات المعرفية بحيث تشير للمعارف والمعلومات والمفاهيم الأساسية لأداء الفرد، ويمكن قياسها بالاختبار والملاحظة، في حين الكفايات الأدائية تتمثل في المهارات النفس حركية وسلوك المعلم في حجرة الصف، ويمكن قياسها بالملاحظة، وفي المقابل تتمثل الكفايات الوجدانية في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم واستعداداته وميوله نحو المهنة، وأخيراً تشير الكفايات الإنتاجية إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان، وبمعنى آخر تشير إلى نجاح المختص في أداء عمله بما يحدثه من تأثير إيجابي في سلوك المتعلم.

الكفايات المهنية اللازمة لمعلم ذوي الإعاقة الفكرية:

نلاحظ نقصًا في الاتفاق على تحديد الكفايات الأساسية الواجب توافرها في المعلم بشكل عام وفي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ لذا نجد العديد من الدراسات والإسهاماتِ لتحديد هذه الكفايات، حيث تتعدد أنواعها بتعدد النظرة إليها وفق فلسفات التعليم، نظريات التدريس وحاجات المجتمع (البطاينة، 2007).

ويقصد بكفايات معلم التربية الخاصة: أنها تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الإعاقات، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، وطرق التواصل، وأساليب التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات وأولياء أمورهم (الغانم، 2012).

وفي صعيد التخصيص على كفايات معلم ذوي الإعاقة الفكرية، تم النظر في عدة أدبيات سابقة وتحليلها بحيث يمكن إعداد مصفوفة بالدراسات التي تناولت هذه الكفايات لنرى الكفايات المتفق عليها والأكثر تكراراً كما يلي:

جدول (1): الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية.

التسلسل	الكفايات	الهجرسي (2003)	مسعود (2004)	سليمان (2011)	عبد المعطي وأبو قلة (2012)
1	التخطيط للتعليم والدروس	✓		✓	
2	مراعاة جوانب القوة والضعف	✓		✓	
3	تنويع أساليب التعليم	✓	✓	✓	✓
4	الأنشطة		✓	✓	
5	المناهج والبرامج		✓	✓	
6	الوسائل التعليمية		✓	✓	
7	مراعاة الفروق الفردية	✓	✓		
8	ضبط سلوك المتعلم		✓		
9	تعزيز جوانب النمو		✓		✓
10	معالجة المشكلات السلوكية		✓		
11	التوجيه والإرشاد		✓		
12	توفير بيئة تعليمية آمنة				
13	تنويع أساليب التقويم			✓	✓

تابع/ جدول (1).

التسلسل	الكفايات	الهجرسي (2003)	مسعود (2004)	سليمان (2011)	عبد المعطي وأبو قلة (2012)
14	التواصل مع الأسرة	✓		✓	
15	دعم مجال ذوي الإعاقة	✓		✓	
16	النمو المهني	✓		✓	
17	المعرفة بالتكنولوجيا			✓	

وبمراجعة تصنيفات الكفايات السابقة يتضح أنها تركز على عدة مجالات رئيسية تتمثل فيما يلي:

1- الكفايات المعرفية: وتتعلق هذه الكفايات بالتعرف على طبيعة فئة ذوي الإعاقة وخصائصهم النفسية والبدنية والاجتماعية والأكاديمية وآليات التعامل مع هذه الفئة، والمعارف التي يمكن أن تؤثر في تأهيل وتعليم هذه الفئة.

2- الكفايات التخصصية أو التربوية: وتتعلق هذه الكفايات بتخطيط الدروس وتنفيذها واستراتيجيات التدريس التي تناسب هذه الفئة (الفردية والجماعية) وكذلك كفايات متابعة وتقييم الأداء والكشف عن جوانب القصور ومعالجتها فردياً وأيضاً استثمار نقاط القوة لدى كل طالب.

3- كفايات أخلاقية: وتتعلق بأخلاقيات التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك أسرهم وأيضا التعاون مع زملاء المهنة ودعمهم ومشاركة المعارف لخدمة هذه الفئة والمهتمين بها.

وجديرٌ بالذكر ما تطرق إليه بدران وسليمان (2009) أن الكفاية ضرورة للفاعلية، ولكن الفاعلية لا تتحقق بالكفاية وحدها؛ فدراسة الكفايات اللازمة للمعلم لا تعدُّ وصفةً مقننة جاهزة تضمن فاعلية التعليم، فمن الضروري أن يعتمد المعلم على نفسه في التواؤم مع الموقف التعليميّ بما فيه من تقلّبات ومفاجآت، وإلا ظهرت كلُّ دراسات التربية ونظرياتها وكأنها محضُ خيالٍ يصطدم بالواقع، ومن الضروري كذلك وجود رؤية خاصّة للمعلم تعبّر عن فلسفته التي توجّه عمله.

المعايير الدولية لكفايات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

لقد ظهر توجه المعايير من أجل تطوير التعليم وتحديثه والاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء التلاميذ بهدف التوجه إلى تعميق مبدأ المساءلة (Accountability) التي تتطلب وجود معايير يتم في ضوئها إجراء التقييم والمحاسبة في النظام التعليمي بجميع جوانبه (مطاوع، 2010)، وحالياً

أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في المدارس وغيرها من مؤسسات التعليم.

وأشارت البهنساوي (2009) إلى أن المعايير تقدم مؤشراتٍ وأدلةً على القيام بعمل ما على أساس المهنة، وأن ظهور حركة المعايير كان من أجل إيجادِ مناخ للتفكير والتأمل بدلاً من وصف قدرات التدريس من خلال مجموعة الكفايات السلوكية. والمعايير تضع المعارف والمهارات والقيم في مستويات يجب على المعلم الوصولُ إليها والتمكّنُ منها.

ولقد عُنِيَتْ معايير إعداد المعلم سواء العربية أو الأجنبية بضرورة مراعاة تنوع المتعلمين والفروقات الفردية بينهم، حيث يتضمن الصفُّ العادي الكثيرَ من التلاميذ ذوي الإعاقة ممن يحتاجون للرعاية والاهتمام، وكشفتْ أن الحاجة للنمو المهني للمعلم قائمة باستمرار (حمدان، 2018).

وفي هذا الجانب نتناول أبرز المعايير الدولية لكفايات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، كما يلي:

جدول (2): المعايير الرئيسية لأداء معلم ذوي الإعاقة الفكرية.

الدولة	المعايير الرئيسية لأداء معلم ذوي الإعاقة الفكرية
المملكة العربية السعودية (المركز الوطني للقياس، 2017):	- معرفة المفاهيم الأساسية للإعاقة الفكرية. - معرفة أساليب القياس والتقويم في مجال الإعاقة الفكرية. - معرفة الخصائص العامة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. - معرفة الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. - معرفة المعلم أدواره في تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية. - توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. - استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم. - المعرفة بمناهج ذوي الإعاقة الفكرية. - تيسير خبرات التعلم الفعال. - القدرة على إثارة دافعية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. - إدارة وقت التعلم.
أستراليا / الجمعية الأسترالية لرعاية ذوي الإعاقة (AASE, 2013):	- الآداب الأخلاقية والمسؤوليات المهنية. - المعرفة التخصصية بمجال ذوي الإعاقة الفكرية. - الممارسة المهنية واتجاهاتها الحديثة.. - التعلم التعاوني والمشاركة.
المملكة المتحدة / الوثائق التعليمية في إنجلترا (The National Archives, UK. , 2013):	- التخطيط لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. - الأداء التدريسي أثناء الخدمة (تنفيذ التدريس). - الأداء المهني ومشاركة المجتمع.

تابع/ جدول (2).

الدولة	المعايير الرئيسية لأداء معلم ذوي الإعاقة الفكرية
الولايات المتحدة الأمريكية/ مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2015):	- التقييم. - المعرفة بمحتوى المنهاج. - البرامج والخدمات والمخرجات. - الأبحاث والاستفسارات. - القيادة والسياسة. - الممارسة المهنية والأخلاقية. - التعاون.

ومن خلال استعراض ما سبق يتضح أن اشتقاق هذه المعايير كان له عدةُ أهداف يتمثل أهمها: في وضع مؤشر لقبول المرشحين لهذه المهنة، إضافة إلى تقييم أداء المعلمين الفعليّ في ضوء هذه المعايير ومؤشراتها، وكذلك اقتراح برامج تطوير وتنمية المعلمين في ضوء تلك المعايير، وعلى الرغم من التباين في هذه المعايير بين الدول؛ إلا أن ذلك ظاهريٌّ فقط، فعند المراجعة الفاحصة نجد أنّ جميعَها تعبر عن مجموعة من المتطلبات التي يجب أن يلبيها معلم هذه الفئة، وتتمثل أهم هذه الجوانب في كفايات المعرفة النظرية بطبيعة ذوي الإعاقة الفكرية وكفايات التخطيط لتعليمهم والكفايات التخصصية وكفايات التطور والمشاركة في دعم المهنة وأخيراً الكفايات الأخلاقية.

الدراسات السابقة:

هنالك عدة دراسات سابقة أُجريت في بيئات مختلفة تناولت بعض محاور الدراسة الحالية، وسنستعرض أهم ما وجدناه مُحددين موقع الدراسة الحالية من الأدب التربوي السابق، وجوانب تميّزها.

حيث أجرى كلٌّ من العجمي والصيفي (2018) دراسةً هدفت إلى التعرف على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين في منطقة المدينة المنورة، والتحقق من أثر عدة متغيرات في أداء المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (150) من المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وأبرز ما أوضحته النتائج توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء المعلمين بدرجة كبيرة، وعدم تأثير متغيري المؤهل العلمي والخبرة على أداء معلمي التربية الفكرية.

في حين أجرت الراوي (2018) دراسة هدفت إلى تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية بمنطقة عسير، باختلاف: الجنس، عدد سنوات الخبرة، وطبيعة المكان

التربـوي، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (45) معلـماً، واستخدمت المنهجَ الوصفيَّ، ومن أبرز نتـائج الدراسـة أن الكفايات المهنيـة في مجملهـا متـوافرة، وكـان أكثرهـا توافراً العمـلَ بفعاليـة مـع الآخـرين وتطـوير علاقـات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافراً المعرفـة بطرق وأساليب التدريس العامة.

وعلى الصعيد الآخـر نجـد دراسـة تـابوت وتـوو (Tabot & Too, 2017) حيث هدفت لاكتشاف الكفاية التعليمية بين المعلمين المتدربين في كينيا، وذلك للوقوف على العلاقة بين دمج مناهج التربيـة الخاصـة في المنـاهج الحالية وتعليم معلمي المرحلة الابتدائيـة المهـارات مـن أجل تحقيق الكفاية التعليمية، وبلغت العينة (27) معلماً، واعتمدت الدراسة على منهج مختلط (كمّـيّ ونـوعيّ)، وبينت النتائج أنـه وعـلى الـرغم مـن أن منـاهج تعلـيم معلمي المرحلة الابتدائية تعدّ كافيـة في تزويـد المعلمـين بالمهـارات اللازمـة لتحديـد ذوي الإعاقـة ولإدارتهـم والتعامل معهم في الفصول الدراسية العامـة؛ إلا أنهـا لم توفر لهم المهارات المحـددة للتكيـف واسـتخدام مـوارد التعلم المناسبة وخطط التعليم الفردي لهـم، وأن معظـم معلمي التعليم العام يفتقرون إلى القدرة على التعامل مع ذوي الإعاقة.

وفي إطار آخر نجـد دراسـة الـلالا (2017) التـي هدفت إلى التعرف على المعـايير المهنيـة اللازمـة لمعلمـي الطلبـة ذوي الإعاقـة الفكريـة في منطقـة القـصيم، مـن وجهة نظر المعلمين في ضوء عـدة متغـيرات، وتكونـت عينة الدارسة من (82) معلماً، وأشـارت النتـائج أن كـل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة الفكرية حظيت بقبول مرتفع من معلميهم، كـما لم توجـد فـروق ذات دلالة إحـصائية في المعـايير المهنيـة اللازمـة تعـزى للخبرة المهنية.

وأجرى كلٌّ من يوسف وبني ملحـم (Yousef & Bani Melhem, 2015) دراسة تهدف إلى معرفة مستوى الكفاية التعليمية الذي يتمتـع بـه معلمـو ذوي الإعاقـة الفكرية في محافظة الكـرك/ الأردن، ولتحقيـق أهـداف هذه الدراسة فقد اسـتخدم الباحثـان المـنهج الوصـفي، وتكونت العينـة مـن (82) معلـماً، وقـد أشـارت نتـائج الدراسة إلى أن مستوى الكفايـات التعليميـة للمعلمـين كان أعلى من المتوسط، وأن هنـاك اخـتلاف في مـستوى الكفاءة تبعاً لمتغيرات الخبرة والمؤهل، ولم يكن لمتغـيرات الجنس والقطاع (عامّ أو خاصّ) أيُّ تأثيرٍ إحصائيٍّ مهـمٍّ في ذلك.

كـما قـام كـوبردوفي وهـاير (Cooper-Duffy & Hyer, 2014) بدراسة هـدفت إلى تـوفير طريقـة عمليـة – نموذج مكون من 7 خطوات – لتدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتطوير المهارات الوظيفيـة في الولايـات المتحدة الأمريكية، حيـث كـان مـنهج الدراسـة تجريبيـاً

للنموذج المقترح، وتم إعداد أوراق عمل وواجبات منزلية وزعت على (5) طلاب من صف رياض الأطفال وحتى الصف الثاني في المدرسة من ذوي الإعاقة الفكرية، وبعد تحليل محتوى إجابات الطلبة للوقوف على مدى نجاح هذه الطريقة في تأهيل المعلمين لتدريسهم، فقد بينت نتائج الدراسة أنه يمكن لتعليم المهارات الأكاديمية والوظيفية للمعلمين أن يكون فاعلاً بدرجة كبيرة، من خلال الجمع بين التدريس الأكاديميّ وتعليم المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.

كما قام عبد العالي (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق ذلك اختير جميع معلمي مراكز التربية الخاصة في ليبيا، والبالغ عددهم (115) من المعلمين، وتم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد توصلت الدراسة إلى افتقار معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لجميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، كما أظهرت النتائج حاجة المعلمين إلى التدريب الفعال للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية وأسرتهم، بينما لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات النوع، التخصص، والخبرة.

وأجرى سليمان (2011) دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ظل نظام الدمج، وتكونت عينة دراسته من (79) معلماً يعملون في مدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة، وقام بحثه على المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: أن المعلمين يتفقون على أهمية وتوافر الكفايات المتضمنة في الأداة، وأن هنالك فروقاً دالة إحصائياً في أهمية الكفايات لصالح الخبرة الأعلى – 3 سنوات فأكثر –.

وقام أوجرمان ودرودي O'Gorman & Drudy, (2010) بدراسة هدفت إلى اكتشاف الحياة العملية لمعلمي ذوي الإعاقة، واستكشاف متطلبات التطوير المهني لهؤلاء المعلمين، وشملت الدراسة منهجاً مختلطاً (كمي ونوعي) مابين استبانات ومقابلات مع معلمين في المرحلة الابتدائية وما بعد الابتدائية ومع مديري المدارس وأولياء الأمور وأصحاب المؤسسات التعليمية وإدارة التعليم حيث بلغ عدد العينة (816)، وكانت أبرز نتيجة للدراسة هي اتساق وتشابه احتياجات التطوير المهني التي يعبر عنها الموظفون سواءً كانوا مؤهلين لتعليم ذوي الحاجات الخاصة أم لا، وبينت النتائج أيضاً أن التطوير المهني الذي طلبه المعلمون كان داعماً للممارسات التقليدية.

ونجد دراسة بيج (Paige, 2010) حيث هدفت إلى اكتشاف العلاقات بين المواصفات الشخصية للمعلمين ورغباتهم في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً للمرحلة

الابتدائية من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في جنوب كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة المقابلات النوعية التي سهلت من مهمة تحليل النتائج، حيث أشارت إلى مواصفات وكفايات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ومهارات التدريس، وكيفية التعامل مع المشكلات.

وأخيراً قام شارون (Sharon, 2008) بدراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يسهمون في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في نيو جيرسي، واختبرت الدراسة وجهات نظر هؤلاء المعلمين باستخدام المدخل النوعي عن طريق المقابلات والملاحظة، وأشارت الدراسة إلى مجالات عدة يحتاجها هؤلاء المعلمون مثل المساندة، واكتساب الكفايات والمهارات لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة أن مدخل الكفاياتِ والمعايير المهنيّة يحظى باهتمام كبيرٍ من قبل الباحثين، الأمر الذي أثار عنايةَ المنظمات الدولية والمؤسسات التربوية وكليات التربية بإعداد المعلم وتدريبه على أساسه، خاصةً في الدول المتقدمة، وأن أغلب الدارسات التي عُنيتْ بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، تتجه إلى الإفادة من آراء كلّ من له صلةٌ بإعداد المعلم وتدريبه سواءً كان ذلك قبل الخدمة أو في أثنائها، بما في ذلك أساتذة الجامعات ومشرفو التربية العملية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون الممارسون للتدريس أنفسُهُم.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف وهو الكشف عن مدى توافر الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية ماعدا دراسة بيج (Paige, 2010) التي اختلفت في هدفها للكشف عن العلاقات بين المواصفات الشخصية للمعلمين ورغباتهم في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة أوجرمان ودرودي (O'Gorman & Drudy, 2010) التي ركزت على استكشاف متطلبات التطوير المهني لهؤلاء المعلمين، ودراسة كوبردوفي وهاير (Cooper-Duffy & Hyer, 2014) التي عُنيت بتوفير طريقة عملية لتدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتطوير المهارات الوظيفية بما يتفق مع معايير الدولة، وتماثلت الدراسة الحالية في العينة – معلمي ذوي الإعاقة الفكرية – مع جميع الدراسات السابقة ماعدا دراسة أوجرمان ودرودي (O'Gorman & Drudy, 2010) التي كانت عينتها معلمي التربية الخاصة بشكل عام، ودراسة تابوت وتوو (Tabot & Too, 2017) التي ركزت على معلمي التعليم العام، ومما تجدر الإشارة له تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج – الوصفيّ – كدراسة العجمي والصيفيّ (2018)، الراوي (2018)، اللالا (2017)، عبد العالي

(2013)، وسليمان (2011)، كما اختلفت مع دراسة كلٍّ من بيج (Paige, 2010)، وشارون (Sharon, 2008) في استخدامهم المدخل النوعي، ودراسة أوجرمان ودرودي (O'Gorman & Drudy, 2010) وتابوت وتوو (Tabot & Too, 2017) اللتين اعتمدتا على المنهج المختلط (كمّيّ ونوعيّ).

ومما تتميز به الدراسةُ الحاليةُ عن سابقاتها، أن طريقةَ معالجتها لقضية الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية تتناولها في ضوء عدة معايير دولية؛ الأمر الذي يُكسبها طابعَ الجودةِ الشاملة وتوظيفَ خبرات الدول المختلفة والارتقاء بالمعايير المحلية والإفادة من الحديث في هذا المجال بما يتناسب والبيئة السعودية، ومن ضمن مزاياها كذلك، سعيُها لتغطية عينة تمثل معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ذكوراً وإناثاً بمؤهّلاتٍ مختلفة، وعدم التحيز لفئة دون الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحثان المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ باعتبارهِ أكثر المناهجِ البحثيّة ملاءمةً لطبيعةِ الدراسة وتحقيق أهدافها، والذي يتبع خطواتٍ منهجيةً محددة، تقوم على ملاحظة ووصف واستقصاءِ ظاهرة أو عدة ظواهر تربوية كما هي في الواقع؛ لمعرفة مدى توافر الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ويذكر العساف (2006) أن كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها يعتبر منهجاً وصفياً.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمعُ الدراسة في جميعِ المعلمين والمعلمات في معاهدِ وبرامجِ التربية الفكرية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة جدة البالغ عددهم (391) معلماً ومعلمة، منهم (287) معلماً و(104) معلمة حسب إحصاءاتِ إدارة التربية الخاصة (الثقفي، فهد، اتصال شخصي، مارس 30، 2019).

عينة الدراسة:

تم سحب عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (65) معلماً، و(30) معلمة بما مجموعه (95) من المعلمين، ويذكر الحمداني وآخرون (2006) أن هذا العدد مناسبٌ لإجراء الدراسة؛ حيث تبلغ نسبة العينة أكثر من 20٪ من حجم المجتمع الكلي، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول (3): التوزيع النسبي لأفراد العينة.

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	65	٪68.4
أنثى	30	٪31.6

جدول (4): توزيع العينة وفقاً للمؤهل الدراسي.

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	66	٪69.5
بكالوريوس+ دبلوم عالي	8	٪8.4
ماجستير	21	٪22.1

جدول (5): توزيع العينة وفقًا لعدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
5 سنوات فأقل	17	17.9
أكثر من 5 سنوات	21	22.1
أكثر من 10 سنوات	57	60.0

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم تصميمُ أداة الدراسة وهي (الاستبانة) وذلك بعد اطلاع الباحثان على عدة معايير دوليةٍ لكفايات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وترجمة الأجنبيّ منها وتحليلها والأخذ بما يتناسب والبيئة السعودية، وتمت الموازنة بين أبرز المعايير أهميةً وتكراراً في الدول المختلفة، وكذلك قام الباحثان بالنظر في الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والكفايات المهنية المتّبعة في إعداد المعلمين، وكذلك تمت الاستفادة في بناء الاستبانة من مقابلات أُجريت مع عدد من المعلمين.

وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين بحيث شمل الجزءُ الأول بياناتٍ أوليةً عن عينة الدراسة تغطي متغيراتِ الدراسة الديموغرافية وهي (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) وأما الجزء الثاني فضم (40) فقرة تمثلت بخمسة أبعادٍ رئيسةٍ وهي (كفايات الأسس المعرفية – كفايات التخطيط – كفايات التنفيذ وإدارة الصف – كفايات القياس والتقويم – كفايات أخلاقيات المهنة) حيث اتبع هذا المحور مقياسَ ليكرت الرباعيّ (متوافرة بدرجة كبيرة – متوافرة بدرجة متوسطة – متوافرة بدرجة قليلة – غير متوافرة).

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

أولاً: الصدق:

الصدق الظاهريُّ للأداة: للتعرف على مدى صدق أداةِ الدراسة في قياسِ ما وُضعتْ لأجله، قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) محكّمين متخصّصين جميعهم في التربية الخاصة وأحدهم في اللغة العربية، وتمَّ تحكيمُها من قبلهم لبيان مدى انتماءِ الفقرةِ للمحورِ الذي وُضعت فيه وارتباطِها بالموضوع عامةً، وبيانِ مدى دقةِ الصياغةِ من حيثُ سلامة اللُغة ووضوحِ معانيها، وإضافةِ أو حذفِ أو تعديل بعض العِبارات، ولقد أبدوا رأيهم في مدى قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة، وقد اتفقوا على صلاحية عبارات الاستبيان وقاموا بتصحيح بعض الأخطاء اللغوية، وتعديل بعض الفقرات حيث كان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (59) فقرة تم اختصارها لـ(40) فقرة بحيث تم دمج بعضها وحذف البعض الآخر، وفي ضوء آرائِهم قام الباحثان بإعداد أداةِ الدراسة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تتشابه في خصائصها مع العينة الأساسية وقد تكونت من (20) من معلمي الإعاقة الفكرية، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط

بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حسابُ معاملِ الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمحور.

	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المحور الكلي
بعد الأسس المعرفية	المعرفة بالمصطلحات العلمية في مجال الإعاقة الفكرية.	.682**	.614**
	معرفة التطور التاريخي للإعاقة الفكرية.	.772**	.507**
	وصف الخصائص العامة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.	.659**	.495**
	وصف الأنظمة والتشريعات في مجال الإعاقة الفكرية.	.756**	.568**
	معرفة الاحتياجات التربوية والتأهيلية والنفسية لذوي الإعاقة الفكرية.	.767**	.667**
	المعرفة بالخدمات المساندة والانتقالية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.	.791**	.566**
	المعرفة بالممارسات القائمة على الأدلة العلمية في مجال الإعاقة الفكرية.	.780**	.537**
	الاطلاع المستمر على المعلومات والأبحاث الجديدة في مجال الإعاقة الفكرية.	.722**	.489**
	بعد الأسس المعرفية		.745**
كفايات التخطيط	تخطيط البرنامج التربوي الفردي الذي يلائم الاحتياجات الفردية.	.750**	.685**
	استخراج البيانات من التقييمات والسجلات التعليمية لتصميم البرنامج.	.821**	.765**
	تحديد المتطلبات الأساسية لبناء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية.	.789**	.688**
	تحليل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية.	.782**	.669**
	تصميم بدائل تربوية مساندة مع البرامج التأهيلية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	.779**	.703**
	تطوير خطط الانتقال للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	.738**	.671**
	تصميم الأنشطة التي تعزز التواصل الفعال والمهارات الاجتماعية.	.726**	.684**
	إشراك الأفراد والأسر وأعضاء الفريق في البرنامج التربوي الفردي والتدخلات اللازمة والتخطيط للمستقبل.	.713**	.641**
	كفايات التخطيط		.902**
كفايات التنفيذ وإدارة الصف	تنظيم بيئة الصف بطريقة آمنة تخدم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	.651**	.534**
	وضع قواعد السلوك والنظام داخل الصف وتدريب التلاميذ عليها.	.768**	.701**
	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، بما يلبي حاجات التلاميذ وطبيعة المادة الدراسية.	.765**	.635**
	إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت أثناء أنشطة التعلم.	.754**	.545**
	تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية التي تعزز عملية التعميم للمهارات.	.864**	.694**
	تنفيذ أنشطة وتقنيات تطوّر المهارات الاستقلالية.	.636**	.485**
	تجنب إصدار توقعات سلبية تجاه قدرات التلاميذ.	.754**	.534**
	استخدام التقنية الحديثة في تقديم المادة العلمية بطريقة مشوّقة للتلاميذ.	.779**	.701**
	كفايات التنفيذ وإدارة الصف		.801**

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمحور.

	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المحور الكلي
كفايات القياس والتقويم	امتلاك المعرفة بأخلاقيات تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	.824**	.724**
	تفسير أدوات القياس والتشخيص الرسمية وتطبيق وتفسير الأدوات الغير رسمية لذوي الإعاقة الفكرية.	.814**	.634**
	تعداد المحكات الثلاثة في تعريف الإعاقة الفكرية (تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية).	.775**	.657**
	وضع معايير لقياس أداء التلاميذ المتصل بأهداف الخطة التعليمية وتوثيق التقدم نحو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي وفق الأسلوب العلمي.	.832**	.724**
	المعرفة بأهمية التقييم المستمر لنقاط القوة والاحتياج في سياقات متنوعة.	.801**	.634**
	جمع وتفسير واستخدام البيانات لتوثيق النتائج للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتعديل البرامج كما هو موضح مع الأسرة وفريق العمل.	.858**	.657**
	معرفة الإجراءات المتبعة واقعياً في برامج ومعاهد التربية الفكرية في عملية تقويم وتشخيص الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.	.829**	.772**
	استخدام أساليب متنوعة لقياس قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعرفة احتياجاتهم التعليمية وغير التعليمية.	.799**	.762**
	كفايات القياس والتقويم		.868**
كفايات أخلاقيات المهنة	المحافظة على المعايير المهنية المستمدة من المبادئ الأخلاقية والقانونية.	.713**	.619**
	الالتزام بقواعد العمل السائدة في المدرسة.	.753**	.587**
	إقامة علاقة طيبة مع الإدارة والزملاء والأسر.	.766**	.479**
	تعزيز التوقعات العالية للذات وللزملاء والأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	.862**	.614**
	العمل كقدوة إيجابية في تقبل ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم ومساعدتهم والتفاعل معهم.	.861**	.600**
	التعاون مع الأفراد والأسر حول قضايا ذوي الإعاقة الفكرية.	.694**	.484**
	احترام ثقافة الأسر وظروفها وتأثير إعاقة الطفل عليها.	.836**	.558**
	تثقيف الأسر بالمصادر المجتمعية والتعليمية.	.587**	.421**
	كفايات أخلاقيات المهنة		.718**

من الجدول (6) نجد أن جميع العبارات جاءت مرتبطة بالمحور الكلي عند مستوى معنوية (0.01) كما جاءت عبارات كل بعد مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له مما يعني صدق الاستبيان وصلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: الثبات:

للتعرف على ثبات الاستبيان تم الاعتماد على معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha)، فكلّما كانت القيم مرتفعة دلّ ذلك على أن الأداة تتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات.

جدول (7): معاملات ألفا كرونباخ.

المحور	معامل ألفا كرونباخ
بعد الأسس المعرفية	.881
كفايات التخطيط	.894
كفايات التنفيذ وإدارة الصف	.887
كفايات القياس والتقويم	.928
كفايات أخلاقيات المهنة	.889
المحور الكلي (الكفايات المهنية)	.958

من الجدول السابق نجد أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية ومرتفعة حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان 0.958، وتراوحت معاملات ثبات أبعاد الأبعاد ما بين 0.928 لبعد كفايات القياس والتقويم، و0.881 لبعد الأسس المعرفية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام الإحصاء الاستدلالي حيث تم ترميز الاستبانات ومن ثم معالجتها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض تحليل بيانات الدراسة تحليلاً علمياً يحقق أهدافها ويجيب عن تساؤلاتها ويختبر فرضياتها، وفق الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك من أجل وصف خصائص العينة واستجاباتها على الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل كرونباخ ألفا (Cranach's Alpha) لحساب ثبات أبعاد الأداة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للتعرّف على دلالة الفروق.

تصحيح أداة الدراسة:

اعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الرباعي (متوافرة بدرجة كبيرة – متوافرة بدرجة متوسطة – متوافرة بدرجة قليلة –غير متوافرة)، وللحكم على درجة الكفايات تم استخدام المتوسط الموزون عن طريق المعيار الآتي: مدى الفئة: (0.75=3÷ 4) وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

جدول (8): معايير الحكم.

المتوسط المرجح	الاستجابة
1 – 1.74	غير متوافرة
1.75 – 2.49	متوافرة بدرجة قليلة
2.50 – 3.24	متوافرة بدرجة متوسطة
3.25 – 4.00	متوافرة بدرجة كبيرة

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات

المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية، ومدى توافرها لدى المعلمين بناء على المتغيرات ذات العلاقة، فجاء هذا المحور ليعرض نتائجَ الدراسة التي تم التوصّلُ إليها بعد تحليل البيانات؛ وذلك من خلال الإجابةِ عن أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

ما مدى توافرِ الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابة أفراد العينة في كل كفاية من الكفايات المهنية، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول (9): المتوسطات والانحراف المعياري لبعد كفايات الأسس المعرفية.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
المعرفة بالمصطلحات العلمية في مجال الإعاقة الفكرية.	3.36	0.71	متوفرة بدرجة كبيرة	2
معرفة التطور التاريخي للإعاقة الفكرية.	2.97	0.80	درجة متوسطة	5
وصف الخصائص العامة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.	3.43	0.69	درجة كبيرة	1
وصف الأنظمة والتشريعات في مجال الإعاقة الفكرية.	2.72	0.94	درجة متوسطة	6
معرفة الاحتياجات التربوية والتأهيلية والنفسية لذوي الإعاقة الفكرية.	3.20	0.82	درجة متوسطة	3
المعرفة بالخدمات المساندة والانتقالية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.	3.05	0.76	درجة متوسطة	4
المعرفة بالممارسات القائمة على الأدلة العلمية في مجال الإعاقة الفكرية.	2.66	0.86	درجة متوسطة	7
الاطلاع المستمر على المعلومات والأبحاث الجديدة في مجال الإعاقة الفكرية.	2.51	0.99	درجة متوسطة	8
المتوسط الكلي للمحور	2.99	0.82	درجة متوسطة	

من خلال الجدول (9) نجد أن درجة كفايات الأسس المعرفية لدى المعلمين كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد (2.99)، وقد كانت أكثر الأسس المعرفية المتوافرة لدى المعلمين هي وصف الخصائص العامة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.43)، يليها عبارة المعرفة بالمصطلحات العلمية في مجال الإعاقة الفكرية بمتوسط يبلغ (3.36)، وفي المركز الثالث من حيث توفر الأسس المعرفية لدى المعلمين جاءت عبارة معرفة الاحتياجات التربوية والتأهيلية والنفسية لذوي الإعاقة الفكرية بمتوسط بلغ (3.20)، أما عبارة الاطلاع المستمر على المعلومات والأبحاث الجديدة في مجال الإعاقة الفكرية فكانت أقلّ العبارات من حيث درجة التوافر لدى المعلمين في بعد كفايات الأسس المعرفية.

جدول (10): المتوسطات والانحراف المعياري لبعد كفايات التخطيط.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
تخطيط البرنامج التربوي الفردي الذي يلائم الاحتياجات الفردية.	3.28	0.69	متوفرة بدرجة كبيرة	**1**
استخراج البيانات من التقييمات والسجلات التعليمية لتصميم البرنامج.	3.18	0.77	درجة متوسطة	**2**
تحديد المتطلبات الأساسية لبناء مناهج ذوي الإعاقة الفكرية.	3.16	0.78	درجة متوسطة	**3**
تحليل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية.	3.01	0.79	درجة متوسطة	**5**
تصميم بدائل تربوية مساندة مع البرامج التأهيلية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.87	0.72	درجة متوسطة	**6**
تطوير خطط الانتقال للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	2.87	0.79	درجة متوسطة	**7**
تصميم الأنشطة التي تعزز التواصل الفعال والمهارات الاجتماعية.	3.09	0.79	درجة متوسطة	**4**
إشراك الأفراد والأسر وأعضاء الفريق في البرنامج التربوي الفردي والتدخلات اللازمة والتخطيط للمستقبل.	2.77	0.94	درجة متوسطة	**8**
المتوسط الكلي للمحور	3,03	0.78	درجة متوسطة	

من الجدول (10) نلاحظ أن درجة توافر كفايات التخطيط لدى المعلمين كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الكلي للبعد (3.03)، وقد جاءت عبارة تخطيط البرنامج التربوي الفردي الذي يلائم الاحتياجات الفردية كأول العبارات المتوافرة لدى المعلمين في بعد كفايات التخطيط حيث كانت متوافرة بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (3.28)، يليها عبارةُ استخراج البيانات من التقييمات والسجلات التعليمية لتصميم البرنامج حيث كانت متوافرة بدرجة متوسطة بمتوسط بلغ (3.18).

جدول (11): المتوسطات والانحراف المعياري لبعد كفايات التنفيذ وإدارة الصف.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
تنظيم بيئة الصف بطريقة آمنة تخدم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	3.39	.76	متوفرة بدرجة كبيرة	2
وضع قواعد السلوك والنظام داخل الصف وتدريب التلاميذ عليها.	3.40	.72	متوفرة بدرجة كبيرة	1
استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، بما يلبي حاجات التلاميذ وطبيعة المادة الدراسية.	3.27	.74	متوفرة بدرجة كبيرة	4
إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت أثناء أنشطة التعلم.	2.91	.80	متوفرة بدرجة متوسطة	8
تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية التي تعزز عملية التعميم للمهارات.	3.11	.81	درجة متوسطة	6
تنفيذ أنشطة وتقنيات تطوّر المهارات الاستقلالية.	3.06	.73	درجة متوسطة	7
تجنب إصدار توقعات سلبية تجاه قدرات التلاميذ.	3.17	.75	درجة متوسطة	5
استخدام التقنية الحديثة في تقديم المادة العلمية بطريقة مشوّقة للتلاميذ.	3.29	.77	متوفرة بدرجة كبيرة	3
المتوسط الكلي للمحور	3.20	.76	درجة متوسطة	

من الجدول (11) نجدُ أن درجة كفايات التنفيذ وإدارة الصف لدى المعلمين كانت متوسطة، حيث بلغ متوسط البعد (3.20) وكانت كفاية وضع قواعد السلوك والنظام داخل الصف وتدريب التلاميذ عليها هي الكفاية الأكثر توافراً لدى المعلمين حيث حصلت على متوسط بلغ (3.40) يليها كفاية تنظيم بيئة الصف بطريقة آمنة تخدم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وكانت متوافرة بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (3.39).

جدول (12): المتوسطات والانحراف المعياري لبعد كفايات القياس والتقويم.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
امتلاك المعرفة بأخلاقيات تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	3.16	.83	درجة متوسطة	3
تفسير أدوات القياس والتشخيص الرسمية وتطبيق وتفسير الأدوات الغير رسمية لذوي الإعاقة الفكرية.	2.76	.87	درجة متوسطة	8
تعداد المحكات الثلاثة في تعريف الإعاقة الفكرية (تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية).	2.98	.93	درجة متوسطة	6
وضع معايير لقياس أداء التلاميذ المتصل بأهداف الخطة التعليمية وتوثيق التقدم نحو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي وفق الأسلوب العلمي.	3.09	.86	درجة متوسطة	4
المعرفة بأهمية التقييم المستمر لنقاط القوة والاحتياج في سياقات متنوعة.	3.29	.81	درجة كبيرة	1
جمع وتفسير واستخدام البيانات لتوثيق النتائج للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتعديل البرامج كما هو موضح مع الأسرة وفريق العمل.	2.96	.91	درجة متوسطة	7
معرفة الإجراءات المتبعة واقعياً في برامج ومعاهد التربية الفكرية في عملية تقويم وتشخيص الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.	2.98	.80	درجة متوسطة	5
استخدام أساليب متنوعة لقياس قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعرفة احتياجاتهم التعليمية وغير التعليمية.	3.20	.77	درجة متوسطة	2
المتوسط الكلي للمحور	3.05	.85	درجة متوسطة	

من الجدول (12) نجد أن درجة توافر كفايات القياس والتقويم لدى المعلمين كانت متوسطة حيث بلغ متوسط البعد (3.05) وكانت كفاية المعرفة بأهمية التقييم المستمر لنقاط القوة والاحتياج في سياقات متنوعة هي الكفايةَ الأكثرَ توافراً لدى المعلمين بمتوسط بلغ (3.20) يليها كفايةُ استخدام أساليب متنوعة لقياس قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعرفة احتياجاتهم التعليمية وغير التعليمية بدرجة متوسطة بمتوسط بلغ (3.20) ثم تليها كفاية امتلاك المعرفة بأخلاقيات تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتوافرت بدرجة متوسطة بمتوسط بلغ(3.16) وفي المركز الأخير جاءت كفايةُ تفسير أدوات القياس والتشخيص الرسمية وتطبيق وتفسير الأدوات الغير رسمية لذوي الإعاقة الفكرية وتوافرت بدرجة متوسطة بمتوسط بلغ (2.76).

جدول (13): المتوسطات والانحراف المعياري لبعد أخلاقيات المهنة.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
المحافظة على المعايير المهنية المستمدة من المبادئ الأخلاقية والقانونية.	3.62	.55	درجة كبيرة	4
الالتزام بقواعد العمل السائدة في المدرسة.	3.60	.51	درجة كبيرة	5
إقامة علاقة طيبة مع الإدارة والزملاء والأسر.	3.76	.45	درجة كبيرة	1
تعزيز التوقعات العالية للذات وللزملاء والأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.	3.56	.60	درجة كبيرة	7
العمل كقدوة إيجابية في تقبل ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم ومساعدتهم والتفاعل معهم.	3.63	.57	درجة كبيرة	3
التعاون مع الأفراد والأسر حول قضايا ذوي الإعاقة الفكرية.	3.58	.61	درجة كبيرة	6
احترام ثقافة الأسر وظروفها وتأثير إعاقة الطفل عليها.	3.66	.63	درجة كبيرة	2
تثقيف الأسر بالمصادر المجتمعية والتعليمية.	3.29	.70	درجة كبيرة	8
المتوسط الكلي للمحور	3.59	.58	درجة كبيرة	

من الجدول (13) نجد أن درجة توافر كفاية أخلاقيات المهنة لدى المعلمين كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.59) وقد جاءت كفايةُ إقامة علاقة طيبة مع الإدارة والزملاء والأسر في المركز الأول بمتوسط بلغ (3.76) يليها كفاية احترام ثقافة الأسر وظروفها وتأثير إعاقة الطفل عليها بمتوسط بلغ (3.66) ثم كفاية العمل كقدوة إيجابية في تقبل ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم ومساعدتهم والتفاعل معهم وتوافرت بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (3.63)، وفي المركز الأخير جاءت كفاية تثقيف الأسر بالمصادر المجتمعية والتعليمية وتوافرت بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (3.29).

جدول (14): ترتيب توافر الكفايات لدى المعلمين في العينة.

الكفايات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
كفايات الأسس المعرفية	2.99	0.82	متوسطة	5
كفايات التخطيط	3.03	0.78	متوسطة	4
كفايات التنفيذ وإدارة الصف	3.20	.76	متوسطة	2
كفايات القياس والتقويم	3.05	.85	متوسطة	3
أخلاقيات المهنة	3.59	.58	كبيرة	1
الدرجة الكلية للمحور	3.17	0.76	متوسطة	

من خلال الجدول (14) نلاحظ أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى العاملين كانت متوسطة حيث كان متوسط المحور الكلي (3.17)، وكانت أكثر الكفايات الموجودة لدى المعلمين هي كفايات أخلاقيات المهنة حيث توافرت بدرجة كبيرة فبلغ متوسط الإجابات (3.59) يليها كفايات التنفيذ وإدارة الصف بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط الإجابات (3.20) وجاءت كفايات القياس والتقويم في المركز الثالث بدرجة متوسطة أيضا حيث كان المتوسط (3.05) وكفايات التخطيط جاءت في المركز الرابع بمتوسط بلغ (3.03) وأخيرا جاءت كفايات الأسس المعرفية بمتوسط بلغ (2.99).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس؟

جدول (15): اختبار (t) للفروق في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي التربية الفكرية وفقا للجنس.

المتغير		العدد	المتوسط	قيمة (t)	الدلالة
الأسس المعرفية	ذكر	65	24.20	.894	.373
	أنثى	30	23.23		
التخطيط	ذكر	65	24.42	.519	.605
	أنثى	30	23.87		
التنفيذ وإدارة الصف	ذكر	65	25.08	-1.668	.099
	أنثى	30	26.73		
القياس والتقويم	ذكر	65	24.48	.144	.886
	أنثى	30	24.30		
أخلاقيات المهنة	ذكر	65	28.85	.577	.565
	أنثى	30	28.40		
محور الكفايات المهنية	ذكر	65	127.02	.115	.909
	أنثى	30	126.53		

من خلال الجدول (15) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية المتوفرة لدى معلمي التربية الفكرية، وفقا للجنس في المحور الكلي للكفايات المهنية وأيضا في الأبعاد الخمسة للكفايات المهنية (الأسس المعرفية – التخطيط – التنفيذ وإدارة الصف – القياس والتقويم – أخلاقيات المهنة) حيث كانت قيمة الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي فإن قيمة (t) غير دالة.

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تم الاعتماد على اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (16): اختبار التباين الأحادي لمدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الأسس المعرفية	بين المجموعات	135.320	2	67.660	2.945	.058
	داخل المجموعات	2113.628	92	22.974		
	الكلي	2248.947	94			
كفايات التخطيط	بين المجموعات	1.500	2	.750	.032	.968
	داخل المجموعات	2135.931	92	23.217		
	الكلي	2137.432	94			
التنفيذ وإدارة الصف	بين المجموعات	40.512	2	20.256	.982	.379
	داخل المجموعات	1898.288	92	20.634		
	الكلي	1938.800	94			
القياس والتقويم	بين المجموعات	15.328	2	7.664	.246	.783
	داخل المجموعات	2869.830	92	31.194		
	الكلي	2885.158	94			
أخلاقيات المهنة	بين المجموعات	65.448	2	32.724	2.792	.067
	داخل المجموعات	1078.299	92	11.721		
	الكلي	1143.747	94			
المحور الكلي	بين المجموعات	238.764	2	119.382	.329	.720
	داخل المجموعات	33338.457	92	362.375		
	الكلي	33577.221	94			

من الجدول (16) نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة (ف) غير دالة في جميع أبعاد الكفايات المهنية وأيضاً في الدرجة الكلية لمحور الكفايات المهنية فقد كانت قيمة الدلالة أكبر من (0.05).

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة؟

جدول (17): اختبار التباين الأحادي لمدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقا لمتغير الخبرة.

المتغير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الأسس المعرفية	بين المجموعات	878.	2	439.	018.	982.
	داخل المجموعات	2248.069	92	24.436		
	الكلي	2248.947	94			
كفايات التخطيط	بين المجموعات	32.066	2	16.033	701.	046.
	داخل المجموعات	2105.366	92	22.884		
	الكلي	2137.432	94			
التنفيذ وإدارة الصف	بين المجموعات	40.895	2	20.448	749.	046.
	داخل المجموعات	1897.905	92	20.629		
	الكلي	1938.800	94			
القياس والتقويم	بين المجموعات	46.197	2	23.098	749.	476.
	داخل المجموعات	2838.961	92	30.858		
	الكلي	2885.158	94			
أخلاقيات المهنة	بين المجموعات	10.200	2	5.100	414.	662.
	داخل المجموعات	878.	2	439.		
	الكلي	2248.069	92	24.436		
المحور الكلي	بين المجموعات	360.432	2	180.216	499.	609.
	داخل المجموعات	33216.789	92	361.052		
	الكلي	33577.221	94			

من خلال الجدول (17) نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة في المحور الكلي للكفايات المهنية حيث بلغت قيمة الدلالة (0.609) وهي أكبر من (0.05) وأيضاً لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد كفايات الأسس المعرفية، وكفايات القياس والتقويم وكفايات أخلاقيات المهنة، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في بعد كفايات التخطيط حيث بلغت قيمة الدلالة (0.046) وأيضاً كانت هناك

فروق في بعد كفايات التنفيذ وإدارة الصف ترجع لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة الدلالة (0,035).

ومن أجل التعرف على سبب الفروق في كلا من بعدي كفايات التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف تم الاعتماد على اختبار شيفيه وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول (18): اختبار شيفيه للتعرف على دلالة الفروق.

البعد	الفئة	المتوسط	أقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كفايات التخطيط	أقل من 5 سنوات	23.82		854.	045.
	أكثر من خمس سنوات	24.48	854.		867.
	أكثر من 10 سنوات	25.35	045.	867.	
التنفيذ وإدارة الصف	أقل من 5 سنوات	25.33		0.477	0.038
	أكثر من خمس سنوات	25.19	477.		992.
	أكثر من 10 سنوات	27.00	038.	992.	

من خلال الجدول (18) نجد أن الفروق في بعد كفايات التخطيط وفقا للخبرة كانت بين المعلمين في فئة الخبرة الأقل من خمس سنوات وفئة الأكثر من 10 سنوات لصالح فئة الأكثر من 10 سنوات وذلك لأن المتوسط بلغ (25.35)، وكذلك في بعد كفايات التنفيذ وإدارة الصف حيث كانت الفروق تعود إلى الفرق بين الفئتين الأقل من 5 سنوات والأكثر من 5 سنوات لصالح فئة الأكثر من خمس سنوات حيث كانت كفايات التنفيذ وإدارة الصف لديهم متوفرة بشكل أكبر.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مدى توافرِ الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية؟

من خلال نتائج الدراسة الميدانية اتضح أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط (3.17)، ويمكننا تفسير ذلك على أن الكفايات المهنية تعد هي الأساس الذي يعتمد عليه المعلمون في تعليم التلاميذ، بالإضافة إلى اهتمام وزارة التعليم بتقويم المعلمين والإشراف على أدائهم من أجل التأكد من تطبيقهم للمعايير المتفق عليها في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العجمي والصيفي (2018) والتي بينت توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معملي ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، وكذلك مع دراسة اللالا (2017) والتي أكدت على أن المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة

ذوي الإعاقة الفكرية حظيت بقبول مرتفع من معلميهم، كذلك اختلفت مع نتائج دراسة عبد العالي (2013) والتي بينت افتقار معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لجميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة. كذلك اختلفت مع نتائج دراسة تابوت وتوو (Tabot & Too, 2017) والتي بينت أن معظم معلمي التعليم العام يفتقرون إلى القدرة على التعامل مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومع دراسة يوسف وبني ملحم (Yousef & Bani Melhem, 2015) والتي توصلت إلى أن مستوى الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية كان أعلى من المتوسط.

وقد كانت أكثر الكفايات توافراً لدى المعلمين هي كفايات أخلاقيات المهنة حيث توافرت بدرجة كبيرة فقد بلغ متوسطها (3.59) ويمكن أن يعود ذلك إلى رجوح الجانب الإنساني والأخلاقي في البيئة السعودية وسعي المعلم بطبيعته للاستزادة في الأخلاق المهنية خاصة مع توافر عامل الخبرة، بغض النظر عن أساسه المعرفي، وشعوره بالمسؤولية تجاه هذه الفئة من التلاميذ ومعاناة أسرهم ورغبتهم في تعليم أبنائهم، وبالتالي السعي إلى التخفيف عنهم من خلال التعامل بأخلاقيات المهنة مع ذوي الإعاقة الفكرية، وقد كانت أكثر الكفايات توافراً في مجال أخلاقيات المهنة هي كفاية إقامة علاقة طيبة مع الإدارة والزملاء والأسر وذلك لأن هذه الكفاية تساعد في بيئة العمل وتيسير العملية التعليمية، في حين جاءت كفاية تثقيف الأسر بالمصادر المجتمعية والتعليمية في المركز الأخير من حيث التوافر لدى المعلمين وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي الأسر بضرورة المشاركة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية وأن دور الأسرة لا يقل عن دور المعلم، وبالتالي تنأى الأسرة عن التواصل مع المعلمين.

في المركز الثاني من حيث الكفايات المهنية المتوفرة لدى المعلمين جاءت كفاية كفايات التنفيذ وإدارة الصف بمتوسط بلغ (3.20) أي أن المعلمين يمارسون هذه الكفايات بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عادةً لا يلتزمون بالقواعد في أثناء الصف مما قد يدفع المعلمون إلى البحث عن طرق جديدة تمكنهم من إدارة الصف وفقا للموقف الذي يتعاملون معه، وقد كانت أكثر الكفايات التي يقوم بها المعلمون هي وضع قواعد السلوك والنظام داخل الصف وتدريب التلاميذ عليها لما لتلك الكفاية من تيسير التعليم مستقبلاً، فإذا ما قام المعلم في بداية الفصل الدراسي بتعليم التلاميذ القواعد التي يجب أن يلتزمون بها ويقوم بتدريبهم على تلك القواعد سيمكنه ذلك من إدارة الصف بسهولة دون معوقات كبيرة، أما أقل الكفايات في مجال التنفيذ وإدارة الصف كانت إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت أثناء أنشطة التعلم، ويمكن أن يكون ذلك بسبب أن المعلمين

يعتقدون أن لديهم قدرة أكبر على التعرف على احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وهم الأجدر باتخاذ القرارات بشأنهم.

في المركز الثالث من حيث الكفايات المهنية المتوافرة لدى المعلمين جاءت الكفايات التي تتعلق بالقياس والتقويم، وكان المعلمون يمارسون تلك الكفايات بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط (3.05) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن عمليات التقويم المستمر تساعد المعلمين على التعرف على نقاط الضعف الموجودة لدى التلاميذ وبالتالي القيام بتعديل البرامج التعليمية من أجل تحسين مستويات التلاميذ، بالإضافة إلى الإشراف المستمر من قبل الإدارة التعليمية على أداء المعلمين وتقييم نتيجة التعليم، وقد جاء في المركز الأول من حيث الكفايات المهنية في مجال القياس والتقويم كفاية المعرفة بأهمية التقييم المستمر لنقاط القوة والاحتياج في سياقات متنوعة، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن خبرة المعلمين في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أكدت على أن التقييم المستمر يساعد على التعرف على احتياجات التلاميذ وتطوير العملية التعليمية، وجاءت كفاية تفسير أدوات القياس والتشخيص الرسمية وتطبيق وتفسير الأدوات الغير رسمية لذوي الإعاقة الفكرية في المركز الأخير من حيث التوافر لدى المعلمين وقد كانت متوفرة بدرجة متوسطة وربما يرجع ذلك إلى ضيق الوقت اللازم لتعليم التلاميذ، ورغبة المعلمين في تعليمهم أكبر كمية من المعلومات بدلاً من القيام بتطبيق أكثر من أداة للقياس والتشخيص.

في المركز الرابع من حيث الكفايات المهنية جاءت كفايات التخطيط بمتوسط بلغ (3.03) وهو يقع في الفئة المتوسطة، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الإدارات التعليمية والدراسات المختلفة عمدت إلى التأكيد على أهمية التخطيط الجيد لما له من دور في تحسين مستويات التلاميذ، وقد جاء في المركز الأول من حيث كفايات التخطيط كفاية تخطيط البرنامج التربوي الفردي الذي يلائم الاحتياجات الفردية والتي توافرت بدرجة كبيرة، ويرجع ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية التعرف على الفروق الفردية لدى التلاميذ، وعدم الاعتماد على برنامج تدريسي واحد للجميع، وكانت كفاية إشراك الأفراد والأسر وأعضاء الفريق في البرنامج التربوي الفردي والتدخلات اللازمة والتخطيط للمستقبل، في المركز الأخير حيث كانت متوفرة بدرجة متوسطة، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين قد يكون لديهم قناعة بأنهم يقضون الوقت الأطول مع التلاميذ وأن لديهم القدرة على التعرف على احتياجاتهم وبالتالي التخطيط بمفردهم دون حاجة إلى إشراك الأسر أو أعضاء الفريق التربوي. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الراوي (2018) والتي بينت أن الكفايات المهنية

في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافراً العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.

في المركز الأخير من حيث توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين جاءت كفايات الأسس المعرفية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط (2.99) ويرجع الباحثان ذلك إلى قلة اطلاع المعلمين والمعلمات على الأبحاث والدراسات الجديدة في مجال التربية الفكرية واكتفائهم بخبرتهم العملية التي حصلوا عليها من خلال سنوات العمل التي قضوها في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وجاء في المركز الأول من حيث كفايات الأسس المعرفية المتوفرة لدى المعلمين كفاية وصف الخصائص العامة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية حيث كانت متوفرة بدرجة كبيرة ويرجع الباحثان ذلك إلى أن خبرة المعلمين السابقة في التعامل مع التلاميذ مكنتهم من التعرف على طرق وأهمية وصف الخصائص العامة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية ودورها في إعداد البرنامج التعليمي، وفي المركز الأخير من حيث الكفايات المهنية المتوفرة كانت كفاية الاطلاع المستمر على المعلومات والأبحاث الجديدة في مجال الإعاقة الفكرية، ويرجع ذلك إلى عدم وعي المعلمين بأهمية الأبحاث الجديدة أو لعدم وجود وقت كافي لدى المعلمين بالإضافة إلى أن العزوف عن القراءة يعد سمة من سمات مجتمعاتنا العربية.

مناقشة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس؟

بينت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الجنس ويفسر الباحثان ذلك بأن جميع المعلمين أو المعلمات يحظون بنفس الدورات التدريبية أو الفرص التعليمية التي تؤهلهم للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية والتعرف على الكفايات المهنية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة دون تمييز بين المعلمين والمعلمات.

واتفقت نتائج هذه النتيجة مع دراسة عبد العالي (2013) ومع دراسة يوسف وبني ملحم (2015) Yousef & Bani Melhem والتي بينت عدم وجود فروق في درجة توافر الكفايات المهنية تعزى لعامل الجنس.

مناقشة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

بينت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على محور الكفايات المهنية ككل، وأيضا في كل بعد من الأبعاد الخمسة للكفايات المهنية وهي كفايات (الأسس المعرفية – التخطيط – التنفيذ وإدارة الصف – القياس والتقويم، والأخلاقيات المهنية) ويرجع الباحثان ذلك إلى أن خريجي الجامعات في الوقت الحالي الحاصلين على درجة البكالوريوس أصبحت تتاح لهم فرص التدريب الميداني والممارسة الفعلية وكذلك توفر وزارة التعليم العديد من الدورات التدريبية التي يلتحق بها معلمي التربية الفكرية، دون التقيد بالمؤهل العلمي الحاصل عليه المعلم، وبالتالي لا يصبح هناك فرق بين المعلمين في التعرف على الكفايات المهنية وممارستها طبقا لمستواهم التعليمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العجمي والصيفي (2018) والتي بينت عدم وجود فروق في الكفايات المهنية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، كما اتفقت مع دراسة عبد العالي (2013) والتي بينت عدم وجود فروق في درجة توافر الكفايات المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واختلفت مع دراسة يوسف وبني ملحم Yousef & Bani Melhem (2015) والتي بينت وجود فروق ترجع إلى المؤهل الدراسي.

مناقشة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة؟

من خلال نتائج الدراسة الميدانية يتضح أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة على محور الكفايات بشكل عام، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمون ساعدتهم بشكل كبير على التعرف على الكفايات المهنية بالإضافة إلى أن الإشراف المستمر من قبل الوزارة على المعلمين جعلت المعلمين يطبقون هذه الكفايات مع التلاميذ بصرف النظر عن عدد سنوات خبرة المعلم، ويلاحظ أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد كفايات الأسس المعرفية، ويعود ذلك إلى أن المعلومات عن التربية الخاصة وطرق التعليم وغيرها من الأسس المعرفية أصبحت متاحة للجميع، ويمكن للمعلم أن يتعرف عليها من خلال عمليات الاطلاع والقراءة دون الحاجة لقضاء سنوات طويلة في التعامل والتدريس مع ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القياس والتقويم ويرجع الباحثان ذلك على تركيز الدورات التدريبية على تعريف المعلمين على طرق تقويم ذوي

الإعاقة الفكرية والتعرف على نقاط الضعف الموجودة لديهم من أجل تطوير البرامج التعليمية، كذلك لم تكن هناك فروق في بعد الأخلاقيات المهنية ويرجع الباحثان ذلك إلى وعي جميع المعلمين بدورهم ومسؤولياتهم تجاه هذه الفئة من التلاميذ.

في حين بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف ترجع لمتغير الخبرة، لصالح المعلمين الأكثر خبرة والذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات في مقابل المعلمين أصحاب الخبرة التي تقل عن خمس سنوات، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين مر على تدريسهم لذوي الإعاقة الفكرية فترة طويلة يكونوا أكثر خبرة في التعرف بسهولة على احتياجات التلاميذ وبالتالي التخطيط لها كما أنهم يدركون أهمية التخطيط في تيسير التعليم، كذلك يكون لديهم دراية أكبر بأساليب تنفيذ الأساليب التعليمية وإدارة الصف الدراسي من واقع خبرتهم العملية حيث أن التنفيذ وإدارة الصف يرتبطان بالتخطيط.

واتفقت هذه الدراسة جزئيا مع دراسة العجمي والصيفي (2018) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات المهنية وفقا لمتغير الخبرة بشكل عام، واختلفت معها في أن الدراسة الحالية أثبتت وجود فروق تعزى لعامل الخبرة في كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ وإدارة الصف. كما اتفقت جزئيا مع دراسة اللالا (2017) ودراسة عبد العالي (2013) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في درجة توفر الكفايات المهنية واختلفت معها في أن هذه الدراسة بينت وجود فروق تعزى للخبرة في كلٍ من كفايات التخطيط وكفايات التنفيذ وإدارة الصف، كما اتفقت جزئيا مع دراسة سليمان (2011) والتي بينت وجود فروق في درجة أهمية وتوافر الكفايات المهنية ترجع لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

التوصيات:

وفقاً لما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تضمين الكفايات التي توصلت إليها الدراسة في برامج إعداد وتأهيل معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة وإقامة الندوات العلمية لهم.
- تزويد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بالكفايات المهنية عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل.
- عقد الدورات التدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مجال التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف، خاصة للمعلمين الجدد.

- تطوير التربية الميدانية في برامج إعداد معلم التربية الخاصة، وفتح المجال لهم للنزول المبكر للميدان وملاحظته.

- التركيز المكثف على المقررات العملية التطبيقية في برامج إعداد وتأهيل معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

- تقديم قائمة بالكفايات المهنية للمشرفين على برامج التربية الفكرية لمساعدتهم في عملية تقويم المعلم.

- تقديم قائمة بالكفايات المهنية للقائمين على اختبارات الكفايات لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في وزارة التعليم.

- ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

- إنشاء رخصة ممارسة مهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية يتم تجديدها بشروط معينة كل فترة.

- الاطلاع المستمر على المستجدات العالمية فيما يتعلق بالتنمية المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

- ضرورة إلزام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بإشراك الأسر في البرنامج التربوي الفردي وعمليات التخطيط للتدخل.

- أن يعمل المعلمون في برامج التربية الفكرية على إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت أثناء أنشطة التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إمام، محمود (2012). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة. *مجلة التطوير التربوي*، 10 (68)، 32-36.

البدر، عبد العزيز (2013). *مدى أهمية المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. بحث مقدم للملتقى العلمي لإعداد المعايير الشاملة للعمل مع ذوي الإعاقة، بريدة: الجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين.

بدران، شبل وسليمان، سعيد (2009). معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

البطاينه، أسامة (2007). تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الارشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 1(23)، 369 -401.

البهنساوي، فاطمة (2009). *معايير جودة أداء الطالب المعلم بمرحلة التعليم الموسيقي الجامعي*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي (الدولي الأول-العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول، مصر: جامعة المنصورة.

حسين، محمد (2013). *المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة لأهميتها ومستوى ممارستها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة بني سويف*. بحث علمي مقدم للملتقى العلمي لإعداد المعايير الشاملة للعمل مع ذوي الإعاقة، بريدة: الجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين.

حمدان، صلاح الدين (2018). *أسس التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*.

عمّان: دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع.

الحمداني، موفق، قنديلجي، عامر، الجادوري، عدنان، بن هاني، عبد الرزاق وأبو زينة، فريد (2006). *مناهج البحث العلمي-أساسيات البحث العلمي*. عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد (2008). *إعداد المعلم العربي -نماذج واستراتيجيات-*. عمّان: دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. عمّان: دار وائل للنشر.

الراوي، جميلة (2018). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، (51)، 482-514.

سلامة، جمال (2001). فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى التلاميذ المعلمين. *مجلة عالم التربية*، 3 (2). 123-142.

سليمان، خالد (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، (19)، 112-135.

شاش، سهير (2010). *الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، مصر: جامعة بنها.

الشبرمي، بشرى (2019). *التربية البدنية المعدلة لذوي الإعاقة العقلية*. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى العلمي التاسع عشر تحت عنوان رياضة ذوي الإعاقة تحدٍ وطموح، البحرين: الجمعية الخليجية للإعاقة.

الشخص، عبد العزيز، خرارزة، زهرة والتهامي، السيد (2015). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة لمعلمي الصم. *مجلة كلية التربية لجامعة عين شمس*، 39 (1)، 595 -679.

طعيمة، رشدي (2006). *المعلم كفايته وإعداده وتدريبه*، القاهرة: دار الفكر العربي.

العبد الجبار، عبد العزيز (2004). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة، (5)، 65-95.

عبد العالي، عبد الكريم (2013). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً. *مجلة جامعة سبها العلوم الإنسانية*، (12)، 17-27.

عبد المعطي، حسن وأبو قلة، السيد (2012). مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة: زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

العجرمي، باسم (2011). *فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين*. كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

العجمي، ناصر والدوسري، عبد الهادي (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (39)، 48-85.

العجمي، ناصر والصيفي، مرام (2018). تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 22 (6)، 99-145.

العساف، صالح (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*.

الرياض: مكتبة العبيكان.

العقيل، عبد الله (2006). التربية الإسلامية، مفهومها، خصائصها، مصادرها، أصولها، تطبيقاتها، مربوها. الرياض: مكتبة الرشد.

الغانم، عادل (2012). الكفايات المهنية لمعلمي تلاميذ متعددي الإعاقة داخل الصف. *مجلة كلية التربية لجامعة أسوان*، (26).

اللالا، زياد (2017). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6 (1)، 17-28.

مسعود، وائل (2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفيات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. المجلة العربية للتربية الخاصة، (5)، 97-134.

مطاوع، ألفت (2010). *إطار مقترح لتلبية المعايير من خلال المناهج المتكاملة*، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع عشر- التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق-، مصر: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

المغاربة، انشراح (2017). *الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة*. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

نصار، سامي (2003). صورة المعلم بين قيود الحداثة وشروط ما بعد الحداثة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 9 (1)، 161-193.

نصار، سامي، نتو، هوازن وعبد الشافي، دينا (2015). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية لجامعة القاهرة*، 3 (2). 604-634.

الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، أحمد (2009). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين*، ورقة مقدمة لمؤتمر المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، الأردن: جامعة جرش.

الهجرسي، أمل (2003). تربية الأطفال المعاقين عقلياً، القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة التعليم (2001). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم*. الرياض: مطابع الإدارة العامة للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Algahtani, F. (2108). *An Exploration of Practice in Intellectual Disability Center* (1st ed., Vol. 3, Ser. 4). Riga: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Australian Association of Special Education (AASE) (2013) Position papers, Retrieved from :http://aase.edu.au/

Paige, M. (2010). The Influence of Teacher Characteristics and Competencies in Teaching Mentally Retarded Students. *Review of Educational Research*, *67*(4), 377-415.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., & Shogren, K. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental

Sharon, Y. (2008). *Supporting Beginning Special Education Teachers of Students with Law Incidence Disabilities in Urban Settings*, Capella University, Minneapolis, Mn, USA.

Tabot, B. & Too. J. (2017). Integration of Special Needs Education in Primary Teacher Education Curriculum and teacher trainees' skills for instructional efficacy in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 5 (7), pp. 23-36.

The National Archives, UK. (2013). *The Education (Special Educational Needs Co-coordinators),* England, Amendment, Regulations, 9 (3), pp.109-122.

World Health Organization (2000). *Ageing and Intellectual*

Disabilities: Improving Longevity and Promoting Healthy Ageing, Summative Report. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Yousef, M., & Bani Melhem, A. (2015). Educational Efficiency of the Teachers of Students with Intellectual Disabilities in the governorate of Karak. *European Scientific* Journal, 11 (4), pp. 433-456.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (15)، ص ص 57 - 98، الرياض (2020م/ 1442هـ)

مستوى معرفة واستخدام معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها

أ. سلطانه فواز العتيبي[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران، ومهاراتهن في استخدامها، والفروق في معرفتهن ومهاراتهن في استخدامها وفقاً لمتغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، وأيضاً الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقهن لها. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي الذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (320) معلمة ممن تم اختيارهن وفق أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لدى معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم يتسمان بالارتفاع. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران تعزى لاختلاف المؤهل التعليمي أو اختلاف سنوات الخبرة. كما تبين أن هناك معوقات تواجه معلمات الفصول العادية عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران، وهي على الترتيب حسب درجة المعوق: المعوقات المتعلقة بالتلميذات، تليها المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلمة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تدريس الأقران، معلمات الفصول العادية، التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

The level of knowledge and use of peer tutoring strategy by regular classroom teachers for students with learning disabilities and its obstacles

Mrs. Sultanah Fawaz Alotaibi[1]

Abstract: This study aimed to identify the level of knowledge of the regular classrooms teachers in the primary schools accompanied by the learning disabilities programs about the peer tutoring strategy and their skills in using it, to identify the differences in their knowledge and skills in using it according to the variables of educational qualification and years of experience and also to detect the obstacles that make them unable to apply it. To achieve these objectives, the descriptive methodology based on the questionnaire was used as a tool to collect data from the study sample of (320) teachers who were selected according to stratified random sampling method. The study reached that the level of knowledge and skill in using the peer tutoring strategy among regular classrooms teachers in primary schools accompanied by the learning disabilities programs, were high. The study also revealed that there were no statistically significant differences between the responses of regular classrooms teachers in the primary schools accompanied by the learning disabilities programs at the level of (0.05) on the level of knowledge and skill in using the peer tutoring strategy due to the difference of educational qualification or the difference of years of experience. It was also found that, there were obstacles facing the regular classrooms teachers when applying the peer tutoring, respectively according to the degree of obstacle: obstacles related to students, then obstacles related to school administration, then obstacles related to the teacher.

Keywords: Peer tutoring strategy, Regular classrooms teachers, Students with learning disabilities

---

(1) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

البريد الإلكتروني: *E-mail: Soultanh22@gmail.com*

مقدمة:

يمثل دور معلم الفصل العادي (معلم التعليم العام) بجوار دور معلم صعوبات التعلم ركيزة أساسية في نجاح عملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتخفيف من آثار الصعوبة التي يعانون منها؛ نظرًا لقضاء هؤلاء التلاميذ الجزء الأكبر من يومهم الدراسي داخل الفصل العادي وفقًا لنموذج الدمج التربوي المطبق في مدراس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. لذلك أوصت دراسة عليمات (2017) بضرورة تطوير كفاءات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية عن طرق تدريبهم على استخدام الأساليب التدريسية الفعالة والمناسبة لهذه الفئة من التلاميذ. وذلك لما تلعبه هذه الأساليب التدريسية من دور في تخفيف صعوبة التعلم أو تفاقمها للحد الذي يصعب علاجها في مراحل تالية (الصمادي والشمالي، 2017).

والجدير بالذكر أن الخطورة وراء صعوبات التعلم تكمن في أنها تنتشر بين تلاميذ المدارس بنسب تدعو للاهتمام بهم، فعلى المستوى الوطني يشكل هؤلاء التلاميذ حوالي (7٪) من مجموع تلاميذ المدارس (أبونيان، 2015)، أما على المستوى الدولي ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال، تبلغ نسبة هؤلاء التلاميذ (34٪) من إجمالي التلاميذ ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم من 3 إلى 21 عام، ووفقًا لهذه النسبة يعد مجال صعوبات التعلم في الوقت الراهن واحد من أكبر مجالات التربية الخاصة، حيث يندرج تحته أكثر التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة (National Center for Education Statistics, 2019).

وبالرغم من أن مجال صعوبات التعلم يعد من المجالات الحديثة نسبيًا في التربية الخاصة قياسًا بالفئات التقليدية الأخرى كالإعاقة الفكرية والجسمية والسمعية (الظاهر، 2012)، إلا أنه حظي باهتمام من المختصين والباحثين والتربويين منذ أن طرح صاموئيل كيرك Samuel kirk مصطلح صعوبات التعلم (البحراني، وآخرون، 2016)، في عام 1963م لأول مرة ووضحه بوجود فئة من التلاميذ يصعب عليهم اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية باستخدام استراتيجيات التدريس العادية، مع أن هؤلاء التلاميذ لا توجد لديهم أي إعاقات فكرية أو سمعية أو بصرية تحول دون قدرتهم على التعلم (الخطيب، 2013).

وفي ذات السياق اهتمت أيضًا التشريعات الأمريكية بذوي الإعاقة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أصدر الكونغرس في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1975م القانون العام 94-142، والمعروف باسم قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children Act

الذي نص على ضرورة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييدًا (الفصول العادية)، وقد توالت التعديلات على هذا القانون حتى عام 2004م، إذ صدرت نسخته الحديثة والمعروفة بقانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]، والذي تضمن عمليات تسهيل دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، وأن يحققوا تقدمًا في مناهج التعليم العام أسوةً بأقرانهم العاديين من خلال تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ووضع مواصفات للمعلم ذي التأهيل العالي (أبو نيان، 2015).

وبالرغم من أن دمجهم في الفصول العادية خطوة غاية في الأهمية إلا أنها ليست كافية لضمان التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المناسبين؛ بسبب اختلاف احتياجاتهم عن أقرانهم العاديين (البتال، 2019)، ولهذا يرى حمادنة وآخرون (2017) أن الاستراتيجيات التدريسية لهؤلاء التلاميذ يجب أن تراعي طبيعة خصائصهم الأكاديمية والاجتماعية معًا. وذلك نظرًا للدور المهم الذي يمكن أن تلعبه المهارات الاجتماعية في حياة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء كانت سببًا في انخفاض تحصيلهم الأكاديمي أو نتيجة عنه، مما يتطلب تنميتها (درادكة وخزاعلة، 2018). وتحقيقًا لذلك فعلى الصعيد المحلي، دأبت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم (1436)، ومن خلال الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الذي أصدرته بشأن تنظيم العمل بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، فقد ألزمت معلمي الفصول العادية بالقيام بكل ما يساهم في بناء شخصية التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم بكافة جوانبها والارتقاء بمستواهم التربوي والتعليمي من خلال التعرف على المستجدات والاستراتيجيات الحديثة وتوظيفها في عملية تعليمهم. أما على المستوى الدولي فقد أكد قانون عدم ترك الطفل جانبًا (No Child Left Behind Act [NCLB], 2002) على ضرورة حصول التلاميذ ذوي الإعاقة على تعليم عالي الجودة يلبي احتياجاتهم في بيئات الدمج من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية مبنية على أسس وأبحاث علمية.

وبدلًا من استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعتمد على نتائج أبحاث خاطئة وغير دقيقة، أصبح المعلمون مطالبين باستخدام الاستراتيجيات التي تم تصنيفها كممارسات مبنية على الأدلة؛ لاعتمادها على دراسات متعددة عالية الجودة تستخدم البحث التجريبي، وتبين تأثيرها القوي على نتائج التلاميذ (Cook et al., 2015)، وعليه تأتي استراتيجية تدريس الأقران Peer Tutoring كأحد هذه الممارسات التي تساعد المعلمون في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل

الفصول العادية (العفيفي، 2009؛ Bowman-Perrott et al., 2014)، سواء من ناحية تحسين مهاراتهم الأكاديمية (بنو خالد، 2016؛ الحيالي وهندى، 2011؛ رشوان، عبدالمالك، وسيد، 2015؛ سالم، 2018؛ محمد، 2014؛ Abdel Rahman & Alzoubi, 2017; Bryant et al., 2015; Green, 2010; Grünke et al., 2017; Mize et al., 2019; Pyle, 2015; Tsuei, 2014)، أو من ناحية تنمية مهاراتهم الاجتماعية (العفيفي، 2009؛ Bowman-Perrott, Burke et al., 2014; Fuchs et al., 2002)، وذلك عن طريق إقران التلاميذ كثنائيات تعليمية حيث يقوم التلميذ العادي بتدريس التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم (العفيفي، 2009؛ ويليام، 2008|2011). ولا يكون ذلك إلا تحت إشراف معلم الفصل.

وفي ضوء ذلك حظي الدور الذي يمكن أن تلعبه معلمات الفصول العادية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجيات فاعلة، مثل استراتيجية تدريس الأقران على اهتمام متزايد، إذ يعد دور معلمة الفصل العادي من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح برامج دمج هؤلاء التلميذات في هذه الفصول.

مشكلة الدراسة:

تواجه معلمات الفصول العادية تحديات مختلفة عند تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم داخل فصولهن، ولعل إحدى هذه التحديات وجود تلميذات من مستويات وقدرات مختلفة داخل الفصل الواحد مما قد يشكل لمعلمات هذه الفصول مشكلة في عملية التدريس بسبب الفروق الكبيرة بينهن، وبين قريناتهن العاديات (البتال، 2019)، وعطفًا على ذلك فإن عدم استخدام الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، قد يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، كالفشل المدرسي، وزيادة معدلات الانسحاب من المدرسة، وانخفاض مستوى الإنتاجية والاستقلالية، مما يتطلب توظيف الاستراتيجيات التدريسية التي تم إثباتها كممارسات مبنية على الأدلة تلافياً للمشاكل سالفة الذكر (Jones, 2009).

وتعد استراتيجية تدريس الأقران إحدى الممارسات المبنية على الأدلة (Dufrene et al., 2010; Herron, 2017)، التي حظيت باهتمام في الدول المتقدمة؛ ونتيجةً لفعاليتها مع التلميذات ذوات القدرات المختلفة في تحسين أدائهن الأكاديمي، فقد تم تطويرها في أربع جامعات أمريكية: مشروع جونبير جاردنيز للأطفال Juniper Gardens Children's Project بجامعة كنساس، وكلية جورج بيبودي بجامعة فاندربيلت، وجامعة ولاية أوهايو، وجامعة ولاية نيويورك فريدونيا؛ وذلك لتقديم أدلة للمعلمين على فعاليتها، وتوسيع استخدامها ونشرها على نطاق واسع (Maheady et al., 2006)، نظرًا لما حققته من فوائد أكاديمية واجتماعية عديدة مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم داخل

الفصول العادية (العفيفي، 2009؛ Bowman-Perrott, Burke et al., 2014).

والجدير بالذكر أن فائدتها لم تقتصر على التلميذات ذوات صعوبات التعلم فحسب، بل امتدت فوائدها لتشمل جميع أطراف العملية التعليمية بما في ذلك قريناتهن العاديات في الفصل (الترهوني، 2012؛ التميمي، 2017؛ Ali, et al., 2015; Brooks, 2014; The National Tutoring Association, n.d)، إذ يساعد تدريسهن لقريناتهن على زيادة فهمهن للمادة العلمية وإتقانهن لها، كما تفيد استراتيجية تدريس الأقران المعلمة (Ali et al., 2015; Bowman-Perrott, 2009; Cook et al., 2017; Krayer, 2018)، في كونها تساعدها على تنظيم وإدارة البيئة الصفية، والتخفيف من الأعباء التدريسية الواقعة على عاتقها (Bowman-Perrott, 2009)، لما توفره لها من وقت كافٍ يمكنها من إجراء الأنشطة المرتبطة بمحتوى التعلم، عن طريق وضع قرينه معلمة لكل تلميذة تقوم بتعليمها بشكل فردي، بحيث تجاوب عن أسئلتها وتقدم لها التغذية الراجعة الفورية (سيد والجمل، 2012؛ Rahmasari, 2017)، بل تفيد أيضًا المدرسة في كونها تقلل من معدلات التسرب والفشل المدرسي بين التلميذات، كما أنها تعد وسيلة فعالة للمدرسة من حيث التكلفة كونها توفر للتلميذات التعليم الفردي الذي يحتاجونه (The National Tutoring Association, n.d).

وفي ظل تلك الفوائد المتعددة لاستراتيجية تدريس الأقران لم تنل هذه الاستراتيجية – من خلال ما لاحظته الباحثة من خبرتها كمعلمة سابقًا في ميدان صعوبات التعلم – الاهتمام الكافي من قبل معلمات المرحلة الابتدائية الملحق بفصولهن تلميذات من ذوات صعوبات التعلم، وظل تدريسهن لهؤلاء التلميذات مقتصرًا على استخدام الاستراتيجيات التقليدية كالتلقين أو أسلوب المحاضرة، وقد يعتبر هذان الأسلوبان مناسبان مع التلميذات العاديات، في حين أنهما قد لا يكونا كذلك مع بعض التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ وذلك لكونهما يركزان فقط على التحصيل الأكاديمي دون الاهتمام بتلبية الاحتياجات الفردية أو تنمية المهارات الاجتماعية لهن. بالرغم من أنه كثيرًا ما تؤدي انخفاض الكفاءة والمهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى التأثير سلبًا على مفهوم الذات الأكاديمية لديهن، وبالتالي عزوفهن عن الدراسة وعن التواصل مع زميلاتهن، الأمر الذي يجعلهن عرضة للمشكلات النفسية في الفصول العادية (أبو الفضل وعطا، 2014)، كما أن المتتبع للدراسات العربية يلاحظ ندرة في الدراسات التي تناولت استراتيجية تدريس الأقران مقارنةً بالدراسات الأجنبية (رشوان وآخرون، 2015؛ شاذلي، 2008؛ Abdel

Rahman & Alzoubi, 2017)، وخاصة فيما يتعلق بمستوى المعرفة والمهارة في استخدامها من قبل معلمات الفصول العادية الملحق بها تلميذات من ذوات صعوبات التعلم؛ وعليه يتضح ضرورة وجود دراسات تعنى بالحديث عنها، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتمحور في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى معرفة ومهارة استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران، ومعوقاتها؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى معرفة معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران؟

2- ما مهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

5- ما معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف، وهي كما يلي:

1- التعرف على مستوى معرفة معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران.

2- التعرف على مهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران.

3- التعرف على الفروق في معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران وفقًا لمتغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة.

4- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق

استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ناحيتين:

1- الأهمية النظرية:

- قد تساعد هذه الدراسة في تقصي مستوى معرفة معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران كأحد الممارسات المبنية على الأدلة للوقوف على مدى مواكبتهن للتقدم العلمي، مما سينعكس إيجابًا على أدائهن المهني، ومن ثم أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم ويجعلهن يتمتعن بتجارب ناجحة في الفصول العادية.

- قد تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية لأدبيات التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكلٍ خاص.

2- الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المختصين التربويين في الوقوف على مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، والاستفادة منها كاستراتيجية يتوجب تضمينها في برامج إعداد معلمات كلية التربية.

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية إدارة التدريب التربوي على عقد دورات تدريبية للمعلمات في ضوء مهارات تدريس الأقران التي تشهد قصورًا في تطبيقها، مما يساعد في تجويد الدورات التدريبية المقدمة لهن، وبالتالي تحسن مستوى أدائهن المهني.

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت نظر صناع القرار والمسؤولين التربويين لوضع الخطط والاستراتيجيات والبرامج المناسبة التي تعمل على الحد من الظروف التي تقف عائقًا أمام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية من استخدام استراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مستوى معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران، والفروق في معرفتهن ومهارات استخدامهن لها وفقًا لمتغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، وكذلك معوقات استخدامهن لها.

2- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمات

الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

3- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

4- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1440-1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **معلمات الفصول العادية:** هن معلمات التعليم العام المسؤولات عن تدريس مقرر دراسي أو أكثر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات في الفصل الدراسي العادي (البتال، 2019). **يعرفن إجرائيًا:** بأنهن معلمات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية اللاتي يقمن بتدريس جميع المقررات الدراسية - خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية - أو المعلمات اللاتي يقمن بتدريس مقرر واحد فقط ضمن اختصاصهن للتلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم الملتحقات بفصولهن.

- **استراتيجية تدريس الأقران:** هي إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي توضح فيها المعلمة المهارات الأساسية للمادة الأكاديمية، ثم تقوم بتقسيم التلميذات إلى ثنائيات: التلميذة المعلمة وتكون أعلى مستوى من التلميذة المتعلمة، وهي التي تقوم بدور المعلمة وتدرس صديقتها الأقل منها في المستوى بنفس الصف المهارات التي تحتاجها (رشوان، وآخرون، 2015). **تعرف إجرائيًا:** هي إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدمها معلمة الفصل العادي لتوظيف التلميذات العاديات لتدريس التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم في أثناء الحصة الدراسية على هيئة ثنائيات تعليمية، مما يساعد على تنمية مهاراتهن الأكاديمية والاجتماعية في ذات الوقت.

- **التلميذات ذوات صعوبات التعلم:** وهن التلميذات اللواتي يعانين من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تظهر على شكل اضطراب في التفكير والاستماع والكلام، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنوع العوق (وزارة التعليم، 1436). **يعرفن إجرائيًا:** بأنهن التلميذات اللاتي يعانين من انخفاض في التحصيل الأكاديمي في مادة دراسية أو أكثر نتيجة لتشخيصهن بأنهن يعانين من صعوبات تعلم، ويتلقين أغلب تعليمهن في الصف العادي، وجزءًا منه في غرفة المصادر.

- **المعوقات:** هي الحواجز التي تواجه معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتمنعهن من تطبيق الاستراتيجيات التدريسية، أو تقلل من فرص تطبيقها معهن في أثناء العملية التعليمية (الغامدي، 2018). **تعرف إجرائيًا:** بأنها تلك العقبات التي تحول دون

استخدام معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران سواء كانت تلك المعوقات إدارية، أو متعلقة بالمعلمة، أو بالتلميذات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر تدريس الأقران كاستراتيجية تعليمية فعالة وبديلة عن الاستراتيجيات التقليدية؛ وذلك لمقابلة احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، بما فيهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الفصول العادية (همام، 2009؛ Lingo, 2014)، والجدير بالذكر أن استراتيجية تدريس الأقران يطلق عليها العديد من المسميات كما أشار إليها همام «تدريس الأقران Peer Teaching، وتعليم الشركاء Partner learning، وتعليم الأقران Peer Education، وطفل – يدرس – طفل child- teach – child، وتعليم تشاركي mutual instruction، والتعلم من خلال التدريس learning through teaching» (2009، ص. 246).

وفي ضوء تعدد مسميات تدريس الأقران تعددت تعاريفه، وتنوعت وجهات النظر حوله، واختلفت الآراء عليه، فهناك من ينظر إليها كأحد أنواع استراتيجية التعلم التعاوني كأمثال مارنو وركوميني (Morano & Riccomini, 2017) اللذين عرفاها بأنها مجموعة من استراتيجيات التعلم التعاوني التي يتم فيها إقران التلاميذ مع بعضهم، ويقوم أحدهم بطرح الأسئلة على الآخر وتوجيهه في أثناء الأنشطة؛ بهدف مساعدته على تعلم محتوى المادة التي يتم تدريسها له، وهذا يتفق مع ما ذكره أحمد (2013) الذي يرى أن تدريس الأقران هو أسلوب تعلم اجتماعي من أساليب التعلم التعاوني الذي يعتمد على قيام التلاميذ بتعليم بعضهم بعضًا.

في حين ذهب البعض إلى اعتبار تدريس الأقران استراتيجية تدريسية قائمة بحد ذاتها، ويتضح ذلك في تعريف بروكس (Brooks, 2014) الذي عرفها بأنها إحدى الاستراتيجيات الفعّالة التي يتم تنفيذها في فصول الدمج عندما يتم إقران التلاميذ كثنائيات تعليمية، بحيث يقوم فيها التلميذ الممثل لدور المعلم Tutor بنقل المعرفة والخبرة التعليمية للتلميذ المتعلم Tutee، والذي يكون غالبًا من ذوي الإعاقة، وهذا يتفق مع ما ذكره همام (2009) الذي يرى أن استراتيجية تدريس الأقران إحدى أشكال التعلم الزوجية التي توفر ممارسات فردية إضافية تساعد على تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقات أثناء دمجهم في الفصول العادية أو في فصول التربية الخاصة. مما يعود بالنفع على التلميذ المعلم Tutor، والتلميذ المتعلم Tutee؛ نتيجة إسهامهم في تعليم بعضهم، الأمر الذي يؤدي إلى توطيد العلاقة بينهم، ومن ثم جعلهم أكثر إيجابية ومشاركة في الموقف التعليمي (القرشي، 2013). ومما يدعم هذه الرؤية تعريف توبينغ الذي يعد أحد كبار المختصين الدوليين في

مجال تدريس الأقران (Alegre-Ansuategui et al., 2018) ، إذ يرى أن تدريس الأقران هي عملية يتم فيها إعطاء أدوار محددة لكل من التلميذ المعلم والتلميذ المتعلم، مزودة بإجراءات لآلية التفاعل فيما بينهم بشكل واضح عن طريق إعطائهم تدريبًا عامًا أو خاصًا عليها (Topping, 1996, 2005).

ويتضح مما سبق ازدحام ميدان تدريس الأقران في الأدبيات العربية والأجنبية بالآراء المتباينة حول توضيح المقصود به، فهناك من يخلط بينه وبين التعلم التعاوني، وهنا لا بد من بيان أن الذين اعتبروا استراتيجية تدريس الأقران كأحد أشكال التعلم التعاوني أغفلوا أن استراتيجية تدريس الأقران كما وضحها معهد العلوم التربوية التابع لوزارة التعليم الأمريكية في مركز تبادل المعلومات يتضمن إقران التلاميذ على هيئة أزواج ثنائية تلميذ معلم وتلميذ متعلم، أو تلميذ مدرب وتلميذ متدرب (What Works Clearinghouse, 2007)، ويحتاج فيها التلاميذ القائمين بدور المعلمين Tutors إلى تدريب من قبل المعلم لتعليمهم كيف يقومون بدورهم كمعلمين لأقرانهم الآخرين Tutees، كما يتطلب أن يسلك التلاميذ فيه دور المعلمين والمتعلمين (زاهد والرويس، 2018؛ هالاهان وآخرون، 2005/ 2007؛ Topping, 2015). في حين أن التعلم التعاوني لا يحتاج إلى تدريب من قبل المعلم، وإنما يقوم المعلم فيه بتقسيم الفصل إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة يتراوح عددها من أربعة إلى تسعة أفراد، ويوزع الأدوار في كل مجموعة لمنع حدوث التداخل والخلط في المهمات المكلف بها كل عضو بالمجموعة، ويكتفي المعلم بالمراقبة والإشراف، وتقديم التغذية الراجعة في هذه الاستراتيجية (غنايم، 2016؛ زاهد والرويس، 2018)، وبالرغم من هذه الفروق بينهما فإنهما يتشابهان في أن كلاهما يتم التعليم فيها من قبل الأقران (Topping, 2005).

خصائص استراتيجية تدريس الأقران:

تتسم استراتيجية تدريس الأقران بعدد من الخصائص التي اتفق العديد من الباحثين عليها، وهي في كونها تراعي مبدأ تفريد التعليم (الطيباني، 2010؛ Alzahrani & Leko, 2017; Bowman-Perrot, 2009; Cook et al, 2017) ويتمثل ذلك في كونها تساعد التلميذ المتعلم Tutee على التعلم وفق قدرته، وسرعته، ومستواه (الترهوني، 2012).

كما أن التلاميذ المعلمين يحتاجون فيها إلى تدريب (زاهد والرويس، 2018؛ Holecek, 2012, Rahmsari, 2017; Topping, 2015)، على كيفية استخدام وقتهم بحكمة أثناء تعليم أقرانهم، وتجنب إشعارهم بأنهم لا يفهم عن طريق استخدام العبارات السلبية (غير صحيح، خطأ، ولا) في حال إجاباتهم الخاطئة، ويستبدلون ذلك بسؤالهم عن كيفية حصولهم على

الجواب الصحيح، ومكافأتهم عند إتمامه المهام الصعبة (Gordon, 2005).

كما تتسم استراتيجية تدريس الأقران في أنها توفر التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ (Bowman-Perrot, 2009; Bowman-Perrott, Davis et al., 2013; Rahmsari, 2017)، عن طريق توفير الفرصة للتلاميذ على ممارسة المهارة المتضمنة في المادة العلمية عن طريق قيامهم بدور التلميذ المعلم والمتعلم بالتبادل، وأداء النشاط التعليمي تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من القرين الآخر، وإكساب التلميذ المعلم القدرة على تصحيح الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة إلى التلميذ الآخر (رشوان وآخرون، 2015).

وكذلك تشجع استراتيجية تدريس الأقران التلاميذ على المشاركة وتحثهم باستمرار على الاستجابة الأكاديمية، وذلك لكونها تقوم على التعاون بين التلاميذ وتقديم المساعدة لبعضهم البعض، وتبادل الخبرات فيما بينهم؛ مما يزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ (الطيباني، 2010).

خطوات تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران:

يرى العديد من الباحثين (أبو شعبان، 2010؛ دياب، 2016؛ شواهنة، 2017) أنه عند استخدام استراتيجية تدريس الأقران يتعين على المعلم وضع نظام دقيق لها، والتخطيط الجيد لاستخدامها قبل الشروع في تنفيذها، وذلك من خلال عدة مراحل:

أولًا: مرحلة الإعداد: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة المدرسة بمعلميها، وكذلك الأسرة حتى يتمكنوا من استيعاب الفوائد المتوقعة من استراتيجية تدريس الأقران، وخاصة عندما يتم تنفيذها عبر أعمار زمنية مختلفة، إذ إنه بدون هذه التهيئة لا يمكنهم قبول واستيعاب التغيرات التي تحدث في الجداول المدرسية للتلاميذ (Holecek, 2012). وعطفاً على ذلك يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة التلاميذ، وذلك بأن يبين لهم الهدف من استخدام استراتيجية تدريس الأقران، وكيفية تنفيذها، وتدريبهم عليها وتشجيعهم على استخدامها؛ نظرًا لما تتطلبه هذه الاستراتيجية من اتسام التلميذ المعلم بالاستعداد والدافعية للتدريس، وأيضًا قبول التلميذ المتعلم للتلميذ المعلم (أبو شعبان، 2010).

وآخر خطوة في مرحلة الإعداد يحدد المعلم فيها الأدوات التي سيستخدمها لتقييم أداء كل من التلميذ المعلم والتلميذ المتعلم، وإجراءات وضع الدرجات على هذه الأوراق قبل البدء في تنفيذ تدريس الأقران؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي وضعها مسبقًا، وقد تكون هذه الأدوات بطاقات ملاحظة، واستبانات، واختبارات تحريرية، وأوراق تقييم التي يسجل فيها التلميذ المعلم الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة للتلميذ المتعلم (أبو شعبان، 2010).

ثانيًا: مرحلة التنفيذ: بعد أن ينتهي المعلم من مرحلة الإعداد يبدأ مرحلة التطبيق أو التنفيذ الفعلي للاستراتيجية عن طريق قيام التلميذ المعلم بتوضيح المحتوى للتلميذ المتعلم داخل الصف مع استخدامه الوسائل التعليمية التي أعدها مسبقًا، ثم يقوم بعد ذلك بتقييم التلميذ المتعلم من خلال أدوات التقييم الشفهي أو ملاحظته في أثناء أدائه المهارة، فإن كانت استجاباته صحيحة يستمر في التدريس، أما إذا كانت خاطئة فيلجأ التلميذ المعلم إلى تصحيح أخطاء التلميذ المتعلم باستخدام إجراءات تصحيح الخطأ كلما احتاج إلى ذلك، أو إذا بدأ عليه الحاجة للمساعدة، وفي حال كان نوع تدريس الأقران من النوع التبادلي فبعد الانتهاء من المهام المطلوبة منه يتبادل الدور مع قرينه الذي تم الترتيب معه بشكل مسبق تحت إشراف المعلم (أبو شعبان، 2010).

ثالثًا: مرحلة التقويم: وبناءً على تلك المراحل سالفة الذكر تأتي المرحلة الأخيرة من مراحل تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران المتمثلة في التقويم، والتي يستخدم فيها المعلمون والمدربون أساليب متنوعة لتقويم سلوك المتعلمين وتحصيلهم الدراسي خلال فترة تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران كبطاقة الملاحظة اليومية، والاختبارات التحصيلية، والمقابلة، والاستبانة وغيرها، وفي ضوء هذه النتائج يتم اتخاذ القرارات فيما يتعلق بإنجاز المتعلمين (دياب، 2016؛ ميرسر وميرسر، 2007/ 2008).

معوقات تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران:

تواجه استراتيجية تدريس الأقران بعض المعوقات والتحديات التي تعوقها عن تحقيق النتائج المرجوة من استخدامها، ومن هذه المعوقات ما يتعلق بالإدارة المدرسية والمتمثلة في عدم تهيئة البيئة الصفية من ناحية المساحة أو الأثاث لتنفيذ استراتيجية تدريس الأقران، وقصر الوقت المخصص للحصة الدراسية (الغامدي، 2018)، وكذلك كثافة محتوى المنهج الدراسي، والضغط على المعلم لتغطية كل جوانب المقرر الدراسي، وصعوبة السيطرة على بقية التلاميذ في الفصل الناتج عن وجود معلم واحد ما يعوقه عن تنفيذها (أخضر، 2016)، والتغيرات التي تطرأ على الجداول الصفية نتيجة سوء الأحوال الجوية (Bowman-Perrott, 2009).

أما المعوقات المتعلقة بالمعلم تتمثل في كثرة الأعباء الكتابية والإدارية التي يكلف بها، وارتفاع نصابه التدريسي (الغامدي، 2018)، وكذلك نقص خبرته في مهارة تدريب التلاميذ القائمين بدور المعلمين، حيث إن الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتدريبهم لا تزال غير كافية لكي يكونوا تلاميذ معلمين جيدين (سيد والجمل، 2012؛ همام، 2009).

في حين تتمثل معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالتلاميذ في انتقالهم من مدرسة إلى

أخرى، وتغيبهم عن الحصص المدرسية إما بسبب مرضهم، أو لأسباب أخرى (Bowman-Perrott, 2009)، بحيث يبقى التلميذ المعلم أو المتعلم دون قرينه الذي يعمل معه في ذلك اليوم، بالإضافة إلى افتقار التلميذ المعلم مهارات التعامل مع التلميذ ذوي صعوبات التعلم (همام، 2009؛ Vogel et al., 2007)، لعدم تفهم الأول قدرات الثاني، مما يتطلب تدريبًا مكثفًا للتلاميذ المعلمين في هذا الجانب، كما أن ردود أفعالهم تجاه أقرانهم قد تعد عائقًا آخر بحد ذاته، إذ إنه في كثير من الحالات يشعر التلاميذ المتعلمون أن التلاميذ المعلمين ينظرون إليهم بنظرة دونية؛ لاعتقادهم أنهم يبحثون عن الطرق السهلة أو الملتوية للوصول إلى حل المسألة، ونتيجة لذلك فغالبًا ما يخفي التلاميذ المتعلمون مشكلاتهم عن التلاميذ المعلمون (همام، 2009)، وفي بعض الأحيان لا يستطيع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحديد احتياجاتهم والإفصاح عنها للآخرين، الأمر الذي يشكل عائقًا أمام التلاميذ المعلمين عند تدريسهم، مما يتطلب تدريبهم على التعبير عن احتياجاتهم ليس فقط في أثناء جلسات تدريس الأقران، بل حتى عندما يتم تعليمهم من قبل معلميهم (Vogel et al., 2007)، وكذلك فإن عدم تقبل الأقران لبعضهم يمكن أن يكون عائقًا آخر في تنفيذ هذه الاستراتيجية (القرشي، 2013)، وفي ضوء ذلك فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يكون أفضل كلما كان التلميذ المعلم والمتعلم من الجنس نفسه، ومن نفس المستوى الاجتماعي والثقافي، وكلما تكررت جلسات تدريس الأقران (الترهوني، 2012).

وفي ذات السياق، من المعوقات الأخرى لتطبيق استراتيجية تدريس الأقران الأسرة وما تحمله من اعتقاد تقليدي في أن التعليم ينتقل من الكبار للصغار، أي من المعلمين للتلاميذ (سيد والجمل، 2012)، وأن قيام أبنائهم بالمشاركة في دروس الأقران سيؤدي إلى تغيبهم عن حصصهم، وتخلفهم عن أعمالهم المدرسية (Gordon, 2005)، في المقابل أظهرت الأبحاث عكس ذلك، إذ أثبتت فوائدها لكل من التلميذ المعلم والمتعلم (التميمي، 2017؛ العفيفي، 2009؛ Ali et al., 2015; Brooks, 2014; Bowman-Perrott, 2009).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تدريس الأقران وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وفي هذا الجزء سيتم عرض الدراسات التي تمت الاستفادة منها من الأحدث للأقدم، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، وتقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

قام الغامدي (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة

معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط - ويعد تدريس الأقران أحد أنواعها- من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وكان منهج الدراسة المستخدم هو الوصفي المسحي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينتها الممثلة في (98) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم تم اختيارهم الطريقة العشوائية البسيطة من مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، وأظهرت نتائجها أن أبرز ما يحول عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بالترتيب المعوقات المتعلقة بالمعلم، تليها المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم جاءت بالمرتبة الأخيرة المعوقات المتعلقة بالمتعلم.

في حين أعد الحربي (2017) دراسة بهدف التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في ممارستهم لمهارات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي استخدم بطاقة الملاحظة التعلم كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (25) معلمًا للرياضيات تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرس، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتهيئة بدرجة متوسطة، في حين يمارسون مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتنفيذ بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات التعلم النشط بين معلمي الرياضيات تعزى لاختلاف المؤهل التعليمي.

أما هيرون (Herron, 2017) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن معدل استخدام معلمي التعليم العام لستة تدخلات مبنية على الأدلة ومن بينها استراتيجية تدريس الأقران، وكذلك ما يعوق استخدامهم لها مع التلاميذ والتلميذات من ذوي الإعاقة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي الذي اعتمد على المقابلات والملاحظة لأشرطة الفيديو المسجلة كأدوات لجمع البيانات من عينتها المتمثلة في (30) مقطع فيديو مسجلًا من عام 2009م إلى 2011م، تم تسجليها في ست ولايات أمريكية؛ وذلك لتقييم فعالية التدريس، كما شملت العينة أيضًا على (18) معلمًا من التعليم العام من غير الذين شوهدوا في مقاطع الفيديو، تم اختيارهم بناءً على رغبتهم للمشاركة في الدراسة، وكان من أبرز ما توصلت له هذه الدراسة الناتجة عن تحليل مقاطع الفيديو المسجلة حول معدل استخدام المعلمين للتدخلات المبنية على الأدلة أن (10٪) منهم يستخدمون تدريس الأقران، في المقابل أشار تحليل المقابلات إلى أن جميع المعلمين أي ما نسبته (100٪) من الذين تمت مقابلتهم يستخدمون تدريس

الأقران، كما أظهرت النتائج أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدخلات المبنية على الأدلة، ومن بينها تدريس الأقران هي ضيق الوقت، وقلة المال والموارد، ونقص المعرفة والكفاءة لاختيار وتنفيذ التدخلات المبنية على الأدلة مع التلميذات والتلاميذ ذوي الإعاقة.

بينما أعد الحسين (Alhossein, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن معرفة واستخدام معلمي ومعلمات التلميذات والتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية للممارسات المبنية على الأدلة ومن بينها تدريس الأقران، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق في المعرفة بهذه الممارسات تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، أو سنوات الخبرة، أو التخصص، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوزيعها على عينتها المكونة من (333) معلم ومعلمة تعليم عام وتربية خاصة، تم اختيارهم من مدارس معينة بمدينة الرياض، وكان من أبرز نتائجها أن عينة الدراسة لديها معرفة واستخدام متوسط لاستراتيجية تدريس الأقران، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، أو سنوات الخبرة، أو التخصص.

في حين قام عبود (Aboud, 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي ومعلمات التلميذات والتلاميذ ذوي فرط الانتباه المصحوب بنشاط زائد نحو تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي الذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوزيعها على عينتها المكونة من (538) معلم ومعلمة تعليم عام وتربية خاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مدينة الرياض، وكان من أبرز نتائجها أن المعلمين والمعلمات يدركون فوائد استراتيجية تدريس الأقران، كما أنهم يعتقدون بشكل عام أن هناك قصورًا في تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات والتلاميذ ذوي فرط الانتباه المصحوب بنشاط زائد، كما أن المعلمات والمعلمين الذين لديهم خبرة سابقة أكثر استعدادًا لتنفيذها من الذين ليس لديهم خبرة، كما أظهرت النتائج أن هناك وجهات نظر محايدة فيما يتعلق بمعوقات استراتيجية تدريس الأقران، ويعتقد المعلمون والمعلمات أنهم بحاجة إلى التدريب والدورات حول تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران.

بينما قام النفيعي (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي الرياضيات في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في تطبيق مهارات التعلم النشط بين معلمي الرياضيات يعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، وقد تم

استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي اعتمد على بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات من عينتها البالغ عددها (54) معلمًا تم اختيارهم من المدارس التابعة لمكتب تعليم الدوادمي، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما بينتر وكين (Paynter & Keen, 2015) فقاما بدراسة هدفت إلى الكشف عن معرفة واستخدام مقدمي خدمات التدخل المبكر المجتمعية للتلاميذ ذوي التوحد للممارسات المبنية على الأدلة من بينها تدريس الأقران، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينتها البالغ عددها (99) موظفًا يعملون بتسعة مراكز تدخل مبكر بولاية كوينزلاند بأستراليا، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مقدمي خدمات التدخل المبكر لتلاميذ التوحد لديهم معرفة واستخدام متوسط لاستراتيجية تدريس الأقران، كما أشارت النتائج إلى عدم ارتباط معرفة واستخدام استراتيجية تدريس الأقران بسنوات خبرتهم في أثناء عملهم مع تلاميذ ذوي التوحد.

وكذلك قام كل من قيبل وآخرون (Gable et al., 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية حول معرفتهم بـ(20) ممارسة مبنية على الأدلة من بينها استراتيجية تدريس الأقران، وذلك من ناحية أهميتها، ومقدار استخدامهم لها، ومستوى إعدادهم لتنفيذها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة عن طريق استبانة تم توزيعها على العينة المكونة من (1588) معلم تعليم عام، و(1472) معلم تربية خاصة في المدارس التابعة لمكتب تعليم ولاية أتلانتا، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن استراتيجية تدريس الأقران أقل أهمية واستخدامًا وإعدادًا لتنفيذها من وجهة نظر كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة العاملين مع التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية.

في حين قام ثامبسون (Thompson, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة حول استخدامهم لاستراتيجية تدريس الأقران في الفصول متعددة المستويات الأكاديمية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي الذي اعتمد على المقابلة كأداة لجمع المعلومات من عينتها المؤلفة من (19) معلمًا ومعلمة ممن يعملون بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية والأهلية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أبرز نتائجها أن المعلمين والمعلمات لديهم معرفة وإلمام باستراتيجية تدريس الأقران، ويعدونها استراتيجية

ناجحة ومفيدة مع التلاميذ ذوي المستويات الأكاديمية المنخفضة، إلا أنهم أعربوا عن حاجتهم لمزيد من العمل والوقت الإضافي من أجل التنظيم؛ وذلك حتى يتمكنوا من تنفيذ تدريس الأقران، كما أنهم يعدون تهيئة المناخ الصفي عنصرًا أساسيًا لنجاح استراتيجية تدريس الأقران، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين دعم الإدارة المدرسية واستخدام استراتيجية تدريس الأقران.

بينما قام الكلثم (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط المتمثلة في التخطيط، والعرض، وإدارة الصف، والأسئلة الصفية، والوسائل التعليمية، ومهارات التقويم، وإن كان هناك اختلاف في مستوى ممارستهم لمهارات التعلم النشط يعزى لطبيعة سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي استخدم بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (43) معلمًا ممن يعملون بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وكان من أبرز نتائجها أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون مهارة التخطيط والعرض بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في مستوى ممارسة مهارات التعلم النشط باختلاف المؤهل التعليمي، أو سنوات الخبرة.

في حين قامت جونز (Jones, 2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمات التربية الخاصة حديثات الخبرة حول ست ممارسات مبنية على الأدلة من بينها تدريس الأقران، وذلك من ناحية معرفتهن بها، واستخدامهن لها، ومعوقات استخدامهن لها مع التلميذات والتلاميذ ذوي الإعاقة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي الذي اعتمد على المقابلة والملاحظة ومقاييس التقرير الذاتي كأدوات لجمع البيانات، وذلك من عينتها المكونة من (10) معلمات تربية خاصة تم اختيارهن بطريقة قصدية بواسطة عينة كرة الثلج من ولاية بالوسط الغربي الأمريكي، وكان من أبرز نتائجها أن المعلمات من خلال مقاييس التقرير الذاتي أبلغن عن معرفة كبيرة لاستراتيجية تدريس الأقران واستخدام متوسط لها، إلا أن نتائج الملاحظة أظهرت أن هذه الاستراتيجية تم استخدامها لوقت قصير، وكذلك أظهرت نتائج المقابلة أن من أبرز ما يعوق المعلمات عن استخدامها عدم معرفتهن لآلية تنفيذ هذه الممارسات داخل فصولهم، وافتقارهن القدرة على ترجمة نتائج الأبحاث لمعرفة الممارسات المدعومة من قبلها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تتفق

مع الدراسات السابقة في هدفها العام جزئيًا إلا أنها تختلف عنهم في عدة جوانب تمثل الفجوات العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وهي:

1- أن هذه الدراسة تستهدف التعرف على مستوى معرفة معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران وبشكلٍ خاص الملحق بمدارسهم برامج صعوبات التعلم، في حين أن الدراسات السابقة التي اتفقت معها جزئيًا في نفس الهدف اختلفت عن هذه الدراسة في عينتها (الحسين، 2016؛ عبود، 2016)، أو المكان الذي أجريت فيه (بنتر وكين، 2015؛ ثامبسون، 2011؛ قيبل وآخرون، 2012) وهي بذلك غطت فجوتين إحداهما منهجية، والأخرى مكانية.

2- انفردت هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة بتناولها المهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران على وجه الخصوص، في حين معظم الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية تدريس الأقران بحثت عن معدل استخدامها (الحسين، 2016؛ جونز، 2009؛ قيبل وآخرون، 2012؛ هيرون، 2017)، أو درجة تطبيقها (الحربي، 2017؛ عبود، 2016؛ النفيعي، 2016)، وأظهرت نتائجها قصور في استخدام هذه الاستراتيجية، مما دفع الباحثة لتناول هذا المتغير، وهي بذلك غطت فجوة مفهومية.

3- إن هذه الدراسة تحاول التعرف على معوقات تنفيذ معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وهي بذلك غطت فجوة منهجية كونها اختلفت في عينتها عن دراسة (الغامدي، 2018؛ هيرون، 2017؛ جونز، 2017).

وفي ظل تلك الفجوات العلمية التي سبق ذكرها تتضح الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة الحالية وهو ما يميزها عن بقية الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وذلك لملاءمته طبيعة أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وهو منهج يهتم بدراسة الظاهرة ويصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها كميًا وكيفيًا، فالتعبير الكمي يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها (عبيدات وآخرون، 2016).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الفصول العادية بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، والبالغ عددهن (1913) معلمة يعملن في (61) مدرسة ابتدائية ملحق بها برنامج صعوبات التعلم، وذلك خلال العام الدراسي 1440/ 1441هـ (وزارة التعليم، 2019).

عينة الدراسة:

حُدد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة بناءً على المعادلات الإحصائية المحددة للحد المناسب لحجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، ومن معادلة ستيفن ثامبسون (Thampson, 2012)، فإن حجم العينة الممثلة للمجتمع البالغ عدده (1913) هي (320) مفردة، وهي تشكل ما نسبته (16.72٪) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارها باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، حيث تمثل مكاتب التربية والتعليم بمحافظة جدة طبقات العينة (الجدول1)، ولكي تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع في كل طبقة (مكتب تربية وتعليم) تم أخذ عينة عشوائية بسيطة (16.72٪) من المدارس في كل مكتب، وتوزيع الاستبانة على جميع معلمات المدارس المستهدفة، وتم الحصول على الاستجابات كاملة من (320) معلمة، وبالتالي أصبح العدد الصالح للتحليل (320) استبانة.

جدول (1): حجم عينة الدراسة حسب مكاتب التربية والتعليم بمحافظة جدة.

م	اسم المكتب	المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم	عدد معلمات الفصول العادية	حجم عينة المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم	حجم عينة معلمات الفصول العادية في المدارس المستهدفة
1	مكتب شمال جدة	18	591	3	99
2	مكتب وسط جدة	19	577	3	96
3	مكتب شرق جدة	13	393	2	66
4	مكتب جنوب جدة	11	352	2	59
المجموع		61	1913	10	320

المصدر: وزارة التعليم (2019).

خصائص عينة الدراسة:

بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مفردات العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما يوضحها جدول (2) الآتي:

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لخصائص مفردات الدراسة موزعة وفقًا لمتغيراتها.

المتغير	التكرار	النسبة المئوية٪
المؤهل		
بكالوريوس	310	٪96.9
ماجستير	10	٪3.1
الإجمالي	320	٪100

تابع/ جدول (2).

المتغير	التكرار	النسبة المئوية٪
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات.	14	٪4.4
من 5 إلى 10 سنوات.	78	٪24.4
من 10 سنوات فأكثر.	228	٪71.2
الإجمالي	320	٪100

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد تم تصميمها من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بتدريس الأقران (الغامدي، 2018؛ Abaoud, 2016; Vogel et al.,2007)، ومراجعة بعض الكتب المتعلقة باستراتيجية تدريس الأقران (زاهد والرويس، 2018؛ Gordon, 2005)، والاستفادة من آراء واقتراحات السادة المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانة في صورتها الأولية.

ووفقًا لذلك، تمت صياغة الاستبانة في شكلها النهائي على جزأين: الجزء الأول يتضمن البيانات الأولية والتي تتمثل في المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، أما الجزء الثاني فيتضمن العبارات المتعلقة بموضوع الاستبانة، والموزعة على ثلاثة محاور، وهي: المحور الأول يتعلق بمستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران، ويتضمن (14) عبارة، المحور الثاني يتعلق بالمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران، ويتضمن (11) عبارة، المحور الثالث يتعلق بمعوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران، والموزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية وتتضمن (3) عبارات، والمعوقات المتعلقة بالمعلمة وتتضمن (6) عبارات، والمعوقات المتعلقة بالتلميذات وتتضمن (3) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقق من مستوى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه؛ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين بالتربية الخاصة في جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة جازان، وجامعة نجران، وقد بلغ عددهم (11) عضو هيئة تدريس من الرجال والنساء، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة وارتباطها بالمحور الذي تنتمي له، وقد اتفق معظم المحكمين على وضوح أغلب العبارات، إلا أن بعض المحكمين كانت لهم وجهات نظر أخرى على بعض العبارات، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم

التي أبدوها تم إجراء التعديلات التي اتفقوا عليه.

2- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء تعديلات المحكمين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (36) معلمة فصل عادي بالمدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له العبارة، وكذلك درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للأداة ككل، وجاءت نتائج الاتساق الداخلي كما هو مبين بالجدول (3) حيث أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وهو ما يعكس درجة مرتفعة من الصدق للاستبانة، مما يبين دورها في الحصول على البيانات التي تساهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والأداة ككل.

المحور الأول: مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران			المحور الثاني: المهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران			المحور الثالث: معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران		
رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.365**	0.001	1	0.135*	0,035	1	0.354**	0.001
2	0.508**	0.001	2	0.144*	0,010	2	0.342**	0.001
3	0.372**	0.001	3	0.663**	0,001	3	0.491**	0.001
4	0.580**	0.001	4	0.117*	0,042	4	0.617**	0.001
5	0.368**	0.001	5	0.767**	0,001	5	0.534**	0.001
6	0.604**	0.001	6	0.773**	0,001	6	0.607**	0.001
7	0.619**	0.001	7	0.774**	0,001	7	0.599**	0.001
8	0.634**	0.001	8	0.748**	0,001	8	0.747**	0.001
9	0.693**	0.001	9	0.761**	0,001	9	0.698**	0.001
10	0.576**	0.001	10	0.689**	0,001	10	0.621**	0.001
11	0.646**	0.001	11	0.664**	0,001	11	0.572**	0.001
12	0.649**	0.001				12	0.588**	0.001
13	0.510**	0.001						
14	0.708**	0.001						
الأداة ككل	0.644**	0.00		0.643**	0.00		0.605**	0.00

(**) تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل منه، (*) تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

ثبات أداة الدراسة:

تـم التحقـق مـن ثبـات الاسـتبانة بطريقـة إعـادة التطبيـق، ومعامـل كرونبـاخ ألفـا، وتبـين أن الاسـتبانة تتمتع بثبات عالٍ لتحقيق أهداف الدراسة كما يوضـحها جدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ككل.

المحاور	عدد العبارات	معاملات الارتباط بين التطبيقين	معامل كرونباخ ألفا
مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران.	14	0.844**	0.833
المهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران.	11	0.848**	0.767
معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران.	12	0.775**	0.811
الأداة ككل	37	0.817**	0.804

أساليب المعالجة الإحصائية:

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة، تـم استخدام العديـد مـن الأساليب الإحصائية المناسبة الموجودة في برنامج حزمـة الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS، التي تمثلت في:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- التكرارات والنسب المئوية.

3- اختبار مان ويتني.

4- اختبار كروسكال واليس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتـائج الإجابـة عـن الـسؤال الأول وتفـسيرها ومناقشتها:

نـص الـسؤال الأول للدراسـة عـلى «مـا مـستوى معرفـة معلـمات الفـصول العاديـة بمـدارس المرحلـة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تـدريس الأقـران؟»، وللإجابـة عـن هـذا الـسؤال تـم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريـة، كـما تـم ترتيـب هـذه العبـارات تنازليًـا حـسب قـيم المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة مفردات العينـة عـلى المحور الذي يقـيس مـستوى معرفـة معلـمات الفـصول العادية بمدارس المرحلـة الابتدائيـة الملحـق بهـا بـرامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات العينة المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	عبارات مستوى المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	تعزز استراتيجية تدريس الأقران التعلم النشط من خلال التفاعل المباشر بين التلميذات.	2.90	0.34	1
1	تقوم المعلمة في استراتيجية تدريس الأقران بإشراك التلميذة ذات التحصيل المرتفع مع التلميذة ذات صعوبات التعلم.	2.87	0.41	2
13	يمكن أن تنفذ استراتيجية تدريس الأقران بين التلميذات من نفس الأعمار وبنفس الصف.	2.86	0.44	3
5	تتطلب استراتيجية تدريس الأقران تدريب التلميذات اللاتي سيقمن بتعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم على المهام المطلوبة منهن (الشرح، والملاحظة، والتقييم، والتغذية الراجعة، وتبادل الأدوار).	2.83	0.42	4
4	تزيد استراتيجية تدريس الأقران من التحصيل المعرفي للتلميذات.	2.83	0.43	5
3	تتطلب استراتيجية تدريس الأقران التخطيط، وإعداد المواد اللازمة لها بشكل دقيق.	2.78	0.48	6
8	تفيد استراتيجية تدريس الأقران كلًا من التلميذة ذات التحصيل المرتفع وذات صعوبات التعلم.	2.76	0.50	7
2	تساعد استراتيجية تدريس الأقران على التعرف على الفروق الفردية والتغلب عليها بين التلميذات.	2.75	0.54	8
12	تشجع استراتيجية تدريس الأقران التلميذات ذوات صعوبات التعلم على المشاركة الأكاديمية.	2.73	0.50	9
7	تشعر التلميذة ذات صعوبات التعلم بارتياح عندما تتعامل مع قرينتها من خلال استراتيجية تدريس الأقران.	2.72	0.52	10
11	تحل استراتيجية تدريس الأقران من مشكلة الفصل الكبير.	2.71	0.55	11
14	توفر استراتيجية تدريس الأقران لمعلمة الفصل وقتًا أكثر للتركيز على الدرس الجديد.	2.69	0.56	12
10	يمكن أن تنفذ استراتيجية تدريس الأقران على أعمار زمنية مختلفة.	2.65	0.63	13
9	توفر استراتيجية تدريس الأقران وقتًا كافيًا للتعلم الفردي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	2.51	0.68	14
	المتوسط الحسابي العام	2.76	0.28	

من خلال استعراض استجابات مفردات عينة الدراسة بالجدول (5) والمتعلقة بمستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران لدى معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، فقد أظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.76 من 3) والانحراف المعياري (0.28)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي العام تقع في الفئة الثالثة من المقياس الثلاثي التي تتراوح ما بين (2.34–3)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق، مما يعني أن مستوى معرفة معلمات الفصول العادية باستراتيجية تدريس الأقران يتسم بالارتفاع.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى حجم المعلومات التي تلقتها مفردات عينة الدراسة أثناء إعدادهن التربوي في الجامعات أو في أثناء سنوات الخدمة، وقد تعد هذه نتيجة منطقية إذا ما أخذنا في اعتبارنا أن حوالي (95.6٪) من مفردات عينة الدراسة تزيد سنوات خبرتهن عن 5 سنوات كما يظهرها جدول (2)، مما يعني زيادة في كمية المعلومات التي تلقينها حول هذه

الاستراتيجية في أثناء سنوات الخدمة إما من خلال الزيارات الصفية والورش التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات كدراسة ثامبسون (Thompson, 2011) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات لديهم معرفة وإلمام باستراتيجية تدريس الأقران؛ ودراسة جونز (Jones, 2009) التي أظهرت نتائجها أن معلمات التربية الخاصة أظهرن من خلال مقاييس التقرير الذاتي عن معرفة كبيرة لاستراتيجية تدريس الأقران؛ ودراسة عبود (Aboud, 2016) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات يدركن فوائد استراتيجية تدريس الأقران؛ وكذلك دراسة هيرون (Herron, 2017) التي أظهرت نتائجها أن جميع عينة الدراسة يستخدمون بمعدل متوسط استراتيجية تدريس الأقران، مما يستنتج من ذلك أن لديهم معرفة وإدراك وإلمام بهذه الاستراتيجية. بينما تختلف هذه النتيجة مع بنتر وكين (Paynter & Keen, 2015)؛ ودراسة الحسين (Alhossein, 2016) التي أشارت نتائجهما إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم معرفة متوسطة باستراتيجية تدريس الأقران، كما تختلف أيضًا مع دراسة قيبل وآخرين (Gable et al., 2012) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة لديهم انخفاض في مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها، ومناقشتها:

نص السؤال الثاني للدراسة على «ما مهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران؟»، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المحور الذي يقيس مهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات تعلم لاستراتيجية تدريس الأقران، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	عبارات محور مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	دعم التلميذات أكاديميًا وسلوكيًا من قبل معلمة الفصل.	2.80	0.45	1
11	مساعدة التلميذات لمعرفة بعضهن بعضًا، وتكوين صداقات وثيقة فيما بينهن.	2.79	0.44	2

تابع/ جدول (6).

رقم العبارة	عبارات محور مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	تقديم التغذية الراجعة الصحيحة والفورية، والتعزيز الإيجابي.	2.78	0.47	3
7	تحديد المهارات الواجب ممارستها في تدريس الأقران.	2.73	0.50	4
6	تقديم فرص لاستفادة التلميذات من قريناتهن بطريقة محكمة ومنظمة.	2.67	0.56	5
8	اختيار المواد الملائمة ذات الارتباط بأهداف التعلم والتي يمكن استخدامها في تدريس الأقران.	2.66	0.54	6
5	شرح الإجراءات السلوكية والتنفيذية لتدريس الأقران.	2.63	0.58	7
3	مراجعة قوانين الفصل وإضافة قوانين جديدة كلما كان مطلوبًا.	2.62	0.55	8
2	تحديد أهداف كل نشاط في استراتيجية تدريس الأقران.	2.35	0.74	9
1	تهيئة بيئة آمنة ومناخ يشجع التلميذات على السؤال والتعبير عن عدم الفهم.	2.33	0.70	10
4	اختيار الثنائيات التعليمية من مستويات أكاديمية مختلفة.	2.32	0.68	11
المتوسط الحسابي العام		**2.61**	0.37	

من خلال استعراض استجابات مفردات عينة الدراسة بالجدول (6) والمتعلقة بمهارات استخدامهم لاستراتيجية تدريس الأقران، فقد أظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.61 من 3) والانحراف المعياري (0.37)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي العام تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تتراوح ما بين (2.34-3)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار يستخدم بدرجة عالية على أداة الدراسة، مما يعني أن استخدام معلمات الفصول العادية لمعظم مهارات استراتيجية تدريس الأقران يتسم بالارتفاع.

وقد تعزى النتيجة في ذلك إلى نوعية التدريب الذي تلقته مفردات عينة الدراسة أثناء إعدادهن التربوي في الجامعات. وقد يعزى السبب أيضًا في تصدر مهارات التنفيذ المتعلقة باستراتيجية تدريس الأقران، والمتمثلة في العبارات رقم (10، 11، 9، 6، 3) أعلى المهارات ترتيبًا بناءً على قيم المتوسطات، إلى أن معظم هذه المهارات يتم استخدامها مع بعض استراتيجيات التعلم النشط، على اعتبار أن تدريس الأقران إحدى هذه الاستراتيجيات، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الكلثم (2011) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يمارسون مهارة العرض بدرجة كبيرة في أثناء استخدامهم استراتيجيات التعلم النشط، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2017) التي أظهرت نتائجها أن مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتنفيذ كانت تمارس من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة منخفضة،

وكذلك مع دراسة النفيعي (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة لمهارات التعلم النشط المتعلقة بالتنفيذ كانت متوسطة.

كما يتضح من الجدول (6) أن مفردات عينة الدراسة يستخدمون بدرجة متوسطة مهارتين من مهارات استراتيجية تدريس الأقران والمتمثلة في العبارات رقم (1، 4)، وتدل هذه النتائج على أن مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بمهارات الإعداد تشهد قصورًا في استخدامها بالرغم من أهميتها الكبيرة في نجاح استراتيجية تدريس الأقران، فتهيئة البيئة والمناخ الآمن الذي يشجع التلميذات على السؤال والتعبير عن عدم الفهم تعد من أوائل المهارات التي يتوجب على المعلمة القيام بها قبل استخدام استراتيجية تدريس الأقران؛ لما تحدثه في نفوس التلميذات من فهم عميق لهذه الاستراتيجية، ومعرفة الهدف من استخدامها، وتقبلهن لقرينتهن المعلمة عندما تقوم بتعليمهن، مما ينعكس إيجابيًا على تحفيزهن على استخدامها، ويدعم ذلك دراسة ثامبسون (Thompson, 2011) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يرون أن تهيئة مناخ الفصل الآمن يعد عنصرًا أساسيًا لنجاح تدريس الأقران، فكلما شعر الطلاب بأنهم في مناخ آمن فإن ذلك يزيد من مستويات المعرفة لديهم. وكذلك فإن اختيار الثنائيات التعليمية من مستويات أكاديمية مختلفة تعد مهارة أساسية لنجاح تدريس الأقران، لذلك فإن القصور في استخدامها قد لا يحقق النتائج المرجوة منها، وبرأي الباحثة أن ذلك يعود لوجود معوقات، فامتلاك مستوى معرفة عالٍ غير كافٍ لاستخدام مهارات الإعداد بدرجة عالية، وقد تتمثل هذه المعوقات في نقص تدريب معلمات الفصول العادية على هذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (Aboud, 2016) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يعتقدون أنهم بحاجة لمزيد من التدريب؛ نظرًا لما لمسوه من قصور في تطبيق استراتيجية تدريس الأقران، وكذلك تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الحربي (2017)؛ والنفيعي (2016) والتي أشارت نتائج دراستهما إلى أن درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة لمهارات التعلم النشط في مرحلة التخطيط كانت متوسطة، على اعتبار تدريس الأقران أحد هذه الاستراتيجيات.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الثالث للدراسة على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات تعلم لاستراتيجية تدريس الأقران تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟» وللإجابة عن هذا السؤال بشكل

منهجي وعلمي، قامت الباحثة بالتحقق من توزيع البيانات في محور مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران، ومحور مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران، وذلك من خلال إجراء اختبار توزيع البيانات الطبيعي، والمتمثل في اختبار شبيرو- ويلك Shapiro-Wilk Test لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب لطبيعة البيانات، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (7).

جدول (7): اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع البيانات.

المحاور	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران.	0.794	320	0.00
مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران.	0.827	320	0.00

ويتضح من الجدول (7) أن البيانات في المحورين لا تتبع التوزيع الطبيعي، ومن أجل اختبار وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات تعلم حول مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران، ومهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران تعزى لاختلاف متغير المؤهل التعليمي (بكالوريوس، وماجستير) تم استخدام اختبار مان ويتني كأحد الاختبارات اللامعلمية المناسبة لطبيعة البيانات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (8) وجدول (9) التاليين:

جدول (8): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة حول مستوى المعرفة باستخدام استراتيجية تدريس الأقران تبعًا لاختلاف المؤهل التعليمي.

المؤهل التعليمي	عدد المستجيبات	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	310	159.69	49503.00	1298.00	0.37
ماجستير	10	187.80	1878.00		

جدول (9): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة حول مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران تبعًا لاختلاف المؤهل التعليمي.

المؤهل التعليمي	عدد المستجيبات	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	310	161.33	50013.50	1291.50	0.36
ماجستير	10	130.65	1346.50		

يتبين من الجدول (8) و(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران تعزى للمؤهل التعليمي، ويدعم ذلك قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مان ويتني، حيث جاءت القيمة في كلا الجدولين (8) و(9) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسين (Alhossein, 2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران بين أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل التعليمي. كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما آلت إليه نتائج دراسة الحربي (2017)؛ والكلثم (2011) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم النشط لدى أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل التعليمي.

ويُستنتج مما سبق أن المؤهل التعليمي لا يعد عاملًا يؤدي لوجود فروق حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لدى معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تلقي المعلمات تعليمًا وتدريبًا يتسم بالمصداقية في أثناء إعدادهن بالجامعات، مما انعكس ذلك على الميدان، وأدى إلى توافق جميع المعلمات حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران باختلاف المؤهل التعليمي.

رابعًا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الرابع للدراسة على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم لاستراتيجية تدريس الأقران تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟»، وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الاختبارات اللامعلمية، نظرًا لعدم توزيع البيانات الخاصة بمحور مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران ومهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران بشكل طبيعي كما هو مبين في جدول (7)، وذلك من أجل اختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مفردات العينة تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (10) و(11) الآتيان:

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة حول مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	عدد المستجيبات	متوسط الرتبة	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5	14	155.93	0,081	2	0.961
10-5	78	162.58			
أكثر من 10	228	160.07			

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة حول مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	عدد المستجيبات	متوسط الرتبة	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5	14	154.86	2,578	2	0.275
10-5	78	174.99			
أكثر من 10	228	155.89			

يتضح من الجدولين (10) و(11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (0.05) حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران تعزى لسنوات الخبرة، ويدعم ذلك قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار في كلا الجدولين (10) و(11) اللتان جاءتا أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يتفق مع ما آلت إليه دراسة بنتر وكين (Paynter & Keen, 2015)، ودراسة الحسين (Alhossein, 2016) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق في مستوى المعرفة باستراتيجية تدريس الأقران بين أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الكلثم (2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود اختلاف في مستوى ممارسة مهارات التعلم النشط باختلاف سنوات الخبرة، كما تتفق جزئيًا مع دراسة النفيعي (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تطبيق أفراد عينة الدراسة مهارات التعلم النشط المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ تعزى لسنوات الخبرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عبود (Aboud, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة سابقة كانوا أكثر استعدادًا لتنفيذ استراتيجية تدريس الأقران من الذين ليس لديهم خبرة.

وبالتالي يستنتج من ذلك أن اختلاف سنوات الخبرة لا يعد عاملًا يؤدي لوجود فروق في مستوى المعرفة

والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لدى معلمات الفصول العادية، وقد يعزى سبب ذلك إلى مجتمعات التعلم المهنية وما يحدث فيها من تبادل معلومات ونقل خبرات وممارسات فاعلة بهذه الاستراتيجية، وكذلك إلى البرامج التدريبية في أثناء الخدمة الأمر الذي أدى إلى وجود توافق في مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لدى معلمات الفصول العادية على اختلاف سنوات خبراتهم.

خامسًا: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الخامس للدراسة على «ما معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر معلمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم؟»، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة مفردات العينة على محور معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران الذي تمثل في الأبعاد الآتية: المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعوقات المتعلقة بالمعلمة، والمعوقات المتعلقة بالتلميذات. وجاءت النتائج كما هو مبين بالجداول التالية:

1- المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات العينة حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالإدارة المدرسية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	عبارات بُعد المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	كثافة محتوى المنهج الدراسي.	2.66	0.64	1
1	قصر زمن الحصة لتنفيذ استراتيجية تدريس الأقران.	2.53	0.67	2
3	عدم قناعة الإدارة المدرسية باستراتيجية تدريس الأقران.	1.81	0.75	3
	المتوسط الحسابي العام	2.33	0.51	

من خلال استعراض وجهات نظر مفردات عينة الدراسة بالجدول (12) حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالإدارة المدرسية، فقد بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.33 من 3)، والانحراف المعياري (0.51)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي تقع في الفئة الثانية من المقياس الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (1.67-2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة، مما يعني أن المعوقات

المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تواجه مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية تعوق تطبيقهن لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة بشكل عام.

كما يتضح من الجدول (12) أن مفردات عينة الدراسة موافقات على اثنين من معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالإدارة المدرسية والمتمثلة في العبارات رقم (2، 1)، ويظهر من ذلك أن هذه المعوقات تعوق تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بدرجة عالية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تدريس الأقران تحتاج إلى إتاحة الوقت الأكبر للتلميذات لممارسة الأنشطة كثنائيات تعليمية، إلا أنه بسبب كثافة المقررات الدراسية والضغط على المعلمة لتغطية كل جوانب المنهج، فإن ذلك قد يعوقها عن تطبيق هذه الاستراتيجية، وتتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة أخضر (2016) التي أظهرت نتائجها أنه من أبرز ما يعوق تطبيق استراتيجية تدريس الأقران كثافة المنهج، كما اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة منصور (2016) التي أظهرت نتائجها أن من أبرز ما يعوق تطبيق الاستراتيجيات الحديثة بدرجة كبيرة هو طول المحتوى الدراسي، بينما تختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الجعبري (2018) التي أظهرت نتائجها أن كثافة المنهج الدراسي وكثرة عدد موضوعاته قد يعوق استخدام استراتيجية التعلم النشط بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي أشارت نتائجها إلى أن اتباع المنهج الكتابي ومحاولة تغطيته لا يعوق تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران بدرجة عالية.

كما يتضح من الجدول (12) أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهن تجاه معوق واحد من معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالإدارة المدرسية والمتمثل في العبارة رقم (3)، ويستنتج من ذلك أن الإدارة المدرسية غير المقتنعة باستراتيجية تدريس الأقران يمكن أن تعوق تطبيق هذه الاستراتيجية بدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف وعي بعض القيادات التربوية بأهمية هذه الاستراتيجية وفوائدها العائدة على جميع أطراف العملية التعليمية، وهذا الضعف يختلف من مدرسة إلى أخرى حسب القائدة التربوية ودعمها لهذه الاستراتيجية، فكلما كانت الإدارة المدرسية أكثر وعيًا بفوائد استراتيجية تدريس الأقران كلما يسرت على معلماتها تطبيق هذه الاستراتيجية والعكس صحيح، ويدعم هذه النتيجة دراسة ثامبسون (Thompson, 2011) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة محتملة بين دعم الإدارة المدرسية واستخدام المعلمين استراتيجية تدريس الأقران. كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع العديد من الدراسات كدراسة

الجعبري (2018)؛ والغامدي (2018)؛ ومنصور (2016) التي أظهرت نتائج دراساتهم أن أفراد عينة الدراسة يرون أن عدم قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النشط قد يعوق تنفيذها بدرجة متوسطة.

2- المعوقات المتعلقة بالمعلمة:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات العينة حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالمعلمة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابي.

رقم العبارة	عبارات بُعد المعوقات المتعلقة بالمعلمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	قلة توافر الدورات التدريبية لكيفية تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران.	2.49	0.74	1
5	يتطلب تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران الكثير من الوقت والجهد.	2.28	0.80	2
8	عدم القناعة من قبل المعلمة بفعالية استراتيجية تدريس الأقران في رفع التحصيل الأكاديمي للتلميذات.	2.08	0.83	3
9	عدم القناعة من قبل المعلمة بفعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذات.	2.05	0.85	4
6	تعود المعلمة على أساليب التدريس التقليدية.	1.98	0.84	5
4	تدني مهارة المعلمة في تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران.	1.87	0.79	6
	المتوسط الحسابي العام	2.12	0.56	

من خلال استعراض وجهات نظر مفردات عينة الدراسة بالجدول (13) حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالمعلمة، فقد تبين أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.12 من 3) والانحراف المعياري (0.56)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67-2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد، مما يعني أن المعوقات المتعلقة بالمعلمة التي تواجه مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية تعوق تطبيقهن لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة.

كما يتضح من الجدول (13) أن مفردات عينة الدراسة موافقات على معوق واحد من معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالمعلمة، والمتمثل في العبارة رقم (7)، ويدل ذلك على أن هذا المعوق يعوق تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بدرجة عالية، وقد يعود السبب في احتلال هذا المعوق المرتبة الأولى من بين المعوقات المتعلقة بالمعلمة، إلى أن معظم المعلمات يشعرون بأن الدورات التي يتم تقديمها لهن غير كافية، أو أن أغلبها يعتمد على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، ولعل هذا يفسر القصور في بعض مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران كما ورد في النتائج

السابقة، مما يؤكد ضرورة تكثيف الدورات التدريبية لكيفية تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بشكل تطبيقي أكثر من النظري، وتبدو هذه النتيجة منسجمة جزئيًا مع دراسة الغامدي (2018) التي أشارت نتائجها إلى أن قلة الدورات التدريبية تعوق بدرجة كبيرة استخدام استراتيجية التعلم النشط، كما تتفق جزئيًا مع دراسة منصور (2016) التي أظهرت نتائجها أن نقص تدريب المعلمين يعوق بدرجة كبيرة استخدام طرق التدريس الحديثة.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهن على خمسة من معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالمعلمة، والمتمثلة في العبارات رقم (5، 8، 9، 6، 4)، وتدل هذه النتائج بشكل عام على أن بعض المعلمات يرون أن هذه المعوقات تعوق تطبيقهن لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة، كما يلاحظ من هذه النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمة قد تكون معوقات خارجية تتمثل في الوقت والجهد، أو قد تكون معوقات داخلية تتعلق بالاتجاهات والقناعات والعادات. حيث تتمثل المعوقات الخارجية فيما يتطلبه تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران من وقت وجهد، وقد يعزى سبب وجود هذا المعوق بالمرتبة الثانية من بين المعوقات المتعلقة بالمعلمة إلى كثرة الأعباء التدريسية التي تكلف بها بعض المعلمات، إضافةً للأعمال الإدارية المطلوبة منهن مما يشكل عبئًا ثقيلًا عليهن، ومن ثم عزوفهن عن استخدام استراتيجية تدريس الأقران، فهن لن يجدن الوقت الكافي لإعداد الأنشطة وتدريب التلميذات على هذه الاستراتيجية، وتتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة ثامبسون (Thompson, 2011) التي أظهرت نتائجها حاجة معلمي التعليم العام لمزيد من الوقت والعمل الإضافي لتنفيذ استراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي أظهرت نتائجها أن من أبرز ما يعوق أفراد عينة الدراسة عن تطبيق استراتيجية تدريس الأقران هو ضيق الوقت المتعلق بالتخطيط لها، أو توفير التغذية الراجعة، أو تحسين وتطوير العلاقة بين التلاميذ، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة قرين (Green, 2010) التي أبلغ فيها المعلمون أن تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران يأخذ كمية معقولة من الوقت أثناء تنفيذها خلال الأسبوع.

في حين تمثلت المعوقات الداخلية المتعلقة بالمعلمة والتي تؤثر في تطبيقها لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة في عدم القناعة من قبل المعلمة بفعالية استراتيجية تدريس الأقران في رفع التحصيل الأكاديمي للتلميذات، أو في تنمية مهاراتهن الاجتماعية، وتعود المعلمة على أساليب التدريس التقليدية، وتدني مهارة

المعلمة في تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران، وقد يعزى السبب في وجود هذه المعوقات بدرجة متوسطة إلى قلة إطلاع بعض معلمات الفصول العادية على الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تلبية الاحتياجات الأكاديمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم (بنو خالد، 2016؛ الحيالي وهندى، 2011؛ رشوان وآخرون، 2015؛ سالم، 2018؛ محمد، 2014؛ Abdel Rahman & Alzoubi, 2017; Bryant et al., 2015; Green, 2010; Grünke et al., 2017; Pyle, 2015; Tsuei, 2014)، وكذلك في تنمية مهاراتهن الاجتماعية (العفيفي، 2009؛ Fuchs et al., 2002)، الأمر الذي يتولد عنه عدم القناعة بفعالية هذه الاستراتيجية، ومن ثم التعود على أساليب التدريس التقليدية، وبالتالي تدني مهارة المعلمة في تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران، ويدعم ذلك ما ذكره جونز (Jones, 2009) على أن من أبرز ما يعوق معلمات التربية الخاصة عن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة بما في ذلك تدريس الأقران افتقارهن القدرة على ترجمة نتائج الأبحاث لمعرفة الممارسات المدعومة من قبلها، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت نتائجها عدم قناعة المعلم بفائدة استراتيجيات التعلم النشط في رفع تحصيل التلميذ قد يعوق تطبيقها بدرجة متوسطة، ودراسة منصور (2016) التي أظهرت نتائجها أن من أبرز ما يعوق المعلم عن استخدام طرق التدريس الحديثة بدرجة متوسطة هو الاتجاه السلبي نحوها، وعدم المعرفة بآليات تطبيقها، والتعود على طرق التدريس التقليدية مما يؤدي إلى عدم تحفيزه على تجريب طرق التدريس الحديثة.

3- المعوقات المتعلقة بالتلميذات:

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات العينة حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالتلميذات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	عبارات بُعد المعوقات المتعلقة بالتلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
11	افتقار التلميذات ذوات التحصيل المرتفع لمهارات التعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	2.48	0.71	1
10	ضعف معرفة التلميذات ذوات التحصيل المرتفع بكيفية تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران.	2.42	0.75	2
12	صعوبة إقامة علاقة تعاونية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن الأخريات.	2.31	0.78	3
	المتوسط الحسابي العام	2.40	0.60	

من خلال استعراض وجهات نظر مفردات عينة الدراسة بالجدول (14) حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران المتعلقة بالتلميذات، فقد بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.40 من 3) والانحراف المعياري (0.60)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي العام تقع في الفئة الثالثة من المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34- 3)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة، مما يعني أن المعوقات المتعلقة بالتلميذات التي تواجه مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية تعوق تطبيقهن لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة عالية، وذلك بشكلٍ عام.

وتدل هذه النتائج على أن من أبرز المعوقات المتعلقة بالتلميذات، والتي تعوق تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بدرجة عالية من وجهة نظر معلمات الفصول العادية هي افتقار التلميذات ذوات التحصيل المرتفع مهارات التعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، يليها ضعف معرفتهن بكيفية تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن بعض المعلمات يقدمن المعلومات جاهزة للتلميذات عن طريق استخدامهن طرق التدريس التقليدية؛ لذلك أصبح معظم التلميذات يفضلن تلقي المعلومات مباشرة من المعلمة على اعتبار أن عملية التعلم منها أكثر فائدة وأفضل طريقة في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلًا عنهن، وهذا الاعتماد الكلي من قبل التلميذات على المعلمة أدى إلى افتقارهن مهارات التعامل مع قريناتهن ذوات صعوبات التعلم، وضعف معرفتهن بكيفية تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما آلت إليه دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت نتائجها أن من أبرز المعوقات المتعلقة بالتلميذات والتي تؤثر في استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة هي ضعف المعرفة بكيفية تنفيذها.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (14) أن بعض معلمات الفصول العادية يرون صعوبة إقامة علاقة تعاونية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن الأخريات قد يعوق تطبيقهن لاستراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة، وقد تكون هذه نتيجة متوقعة إذا ما ربطناها بالنتائج السابقة لهذه الدراسة، نظرًا لما تشهده مهارة اختيار الثنائيات التعليمية من مستويات مختلفة من قصور في استخدامها من قبل معلمات الفصول العادية، مما يتولد عنه عدم رغبة التلميذة في العمل مع زميلة أخرى غير التي اعتادت العمل معها، ومن ثم صعوبة إنشاء علاقات تعاونية فيما بينهما، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى التلميذات العاديات نحو

قريناتهن ذوات صعوبات التعلم، مما يترتب عليه عدم قبول التلميذات العاديات التعاون والعمل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (Aboud, 2016) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة يرون أن افتقار التلاميذ لإقامة علاقات تعاونية مع بعضهم بعضًا يعوق تطبيقهم استراتيجية تدريس الأقران بدرجة متوسطة.

وتلخيصًا للنتائج السابقة يبين الجدول التالي ترتيب أبعاد معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر معلمات الفصول العادية بالمرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات العينة المتعلقة بمعوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

رقم البعد	أبعاد معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالتلميذة.	2.40	0.60	1
1	البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	2.33	0.51	2
2	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالمعلمة.	2.12	0.56	3
المتوسط الحسابي العام		2.28	0.41	

من خلال استعراض النتائج بالجدول رقم (15) حول معوقات تطبيق استراتيجية تدريس الأقران لمحور المعوقات بشكل كلي، فقد بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (2.28 من 3)، وانحراف معياري مقداره (0.41)، ويتضح من ذلك أن قيمة المتوسط الحسابي تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67-2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة، مما يعني أن المعوقات التي تواجه مفردات عينة الدراسة من معلمات الفصول العادية عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران تعيقهن بدرجة متوسطة، وذلك بشكلٍ عام.

التوصيات:

بناءً على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

1- المحافظة على مستوى معرفة المعلمات باستراتيجية تدريس الأقران من خلال ورش العمل والتدريب المستمر.

2- الرفع من المستوى النوعي للتدريب المقدم في برامج إعداد المعلمة قبل الخدمة وفي أثناءها حول مهارات استخدام استراتيجية تدريس الأقران، وخاصة

في مهارة تهيئة بيئة أمنة تشجع التلميذات على السؤال والاستفسار، ومهارة اختيار الثنائيات التعليمية من مستويات أكاديمية مختلفة، حيث تعد هاتين المهارتين من المتطلبات الرئيسية لنجاح استراتيجية تدريس الأقران.

3- أن تولى إدارة التدريب التربوي اهتمامًا لإيضاح فاعلية استراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم من ناحية أكاديمية واجتماعية للمعلمات من خلال الدراسات والأبحاث العلمية.

4- توجيه المعلمات بضرورة تجنب أساليب التدريس التقليدية واستبدالها بالاستراتيجيات الفاعلة كتدريس الأقران التي تتيح للتلميذات ذوات صعوبات التعلم الفرصة للتعلم بشكل فردي داخل الفصول العادية.

5- من المهم تدريب التلميذات القائمات بدور المعلمات بشكل جيد على المهارات الأساسية لتطبيق استراتيجية تدريس الأقران، بالإضافة إلى منح وقت كافٍ للتطبيق من أجل جني ثمارها في مواجهة صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الفضل، محفوظ، وعطا، أسامة. (2014). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة الطفولة والتربية، 6*(20)، 351-436.

أبو شعبان، نادر خليل. (2010). *أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية بغزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. دار المنظومة. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/692791

أبونيان، إبراهيم سعد. (2015). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط.2). الناشر الدولي.

أحمد، محفوظ حافظ. (2013). أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (55)، 15-40.

أخضر، أروى علي. (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(11)، 423-462.

البتال، زيد محمد. (2019). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الملك فيصل، 20*(3)، 16-58.

البحراني، منى عبدالله، البحراني، وداد عبدالله، الجامودي، سليمان عبدالله، عجوة، عائشة محمد، الوشاحي، مريم أحمد، والخواجة، عبدالفتاح. (2016). برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(10)، 140-177.

بنو خالد، حمزة عايد. (2016). فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأقران في تنمية مهارات الرياضيات لدى عينة ذوي

صعوبات التعلم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، *2*(2)، 1-17.

الترهوني، سهام صبري. (2012). استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض عمليات التفكير من خلال مادة الجغرافيا لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (48)، 400-459.

التميمي، إيمان محمد. (2017). أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة حفر الباطن واتجاهاتهن نحوها. *المجلة التربوية*، *32*(125)، 259- 307.

الجعبري، محمود إبراهيم. (2018). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *7* (4)، 279-310.

الحربي، عبيد مزعل. (2017). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف. *مجلة تربويات الرياضيات*، *20*(2)، 18-57.

حمادنة، برهان، عاصي، خالد، والحمادنة، كرم. (2017). *صعوبات التعلم في القراءة والإملاء والكتابة واستراتيجيات تدريسها*. دار الرشد.

الحيالي، أحمد، وهندى، عمار. (2011). أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *11* (2)، 1-36.

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

درادكة، إيمان، والخزاعلة، أحمد. (2018). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، *18* (1)، 64-78.

دياب، مي كمال. (2016). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (76)، 241-262.

رشوان، أحمد، عبد المالك، هند، وسيد، عبد الوهاب. (2015). فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *31*(1)، 249- 278.

زاهد، منال، والرويس، عزيزة. (2018). *التدريس والتعلم النشط في ضوء رؤية المملكة 2030 طرق واستراتيجيات تتمركز حول الطالب*. مكتبة الرشد.

سالم، هيام مصطفى. (2018). استراتيجيات تدريس قائمة على تحليل المهمة وتعلم الأقران لتنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات العملية في مادة أصول فن الطهو لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمدارس الثانوية الفنية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (232)، 16-54.

سيد، أسامة، والجمل، عباس. (2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

شاذلي، عبد الكريم محمد. (2008). تدريس الأقران. *مجلة كلية التربية*، *24*(1)، 1-55.

شواهنة، عاكف. (2017). فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل. *العلوم التربوية*، *25*(4)، 400-532.

الصمادي، علي، والشمالي، صياح. (2017). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. دار الميسرة.

الطيباني، علا محمد. (2010). فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين. *مجلة الطفولة والتربية، 2*(1)، 311-391.

الظاهر، قحطان أحمد. (2012). *صعوبات التعلم* (ط. 5). دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن. (2016). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط.18). دار الفكر.

العفيفي، ميساء عفيف. (2009). *أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم* [أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية]. دار المنظومة.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/546163

عليمات، أنور بن حمود. (2017). *تصورات المعلمين العاديين للتكييفات المقدمة للطلبة ذوى صعوبات التعلم في الصفوف العادية واستخدامهم لها* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. دار المنظومة.
https://search.mandumah.com/Record/870633

الغامدي، أمنة صالح. (2018). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وسبل علاجها. *مجلة البحث العلمي في التربية، 8*(19)، 445-493.

غنايم، عادل صلاح. (2016). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. دار الميسرة.

القرشي، أمير إبراهيم. (2013). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتاب.

الكلثم، حمد مرضي. (2011). محتوى مهارات التعلم النشط لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، 1*(35)، 603-623.

محمد، سهام عبد المنعم. (2014). فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في خفض صعوبات تعلم الكتابة لدي تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (148)، 81-123.

منصور، عثمان ناصر. (2016). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة حائل. *المجلة التربوية، 30*(118)، 231-280.

ميرسر، سيسل، وميرسر، آن. (2008). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*. (إبراهيم الزريقات، ورضا الجمال، مترجمين). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2007).

النفيعي، ضواي شبيب. (2016). درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط. *مجلة تربويات الرياضيات، 19*(6)، 41-80.

هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيث. (2007). *صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. (عادل محمد، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

همام، نجوان عباس. (2009، يوليو). *تعليم الأقران كاستراتيجية تدريسية لزيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة*. [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي السابع التعليم في مطلع الألفية الثالثة بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

وزارة التعليم. (1436). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2019). *بيان بالمدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة للعام الدراسي الحالي 1440هـ/ 1441هـ*. جدة: الإدارة العامة للتعليم.

ويليام، بيندر. (2011). *صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس*. (عبد الرحمن سليمان، السيد التهامى، ومحمود الطنطاوي، مترجمين). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abaoud, A. A. (2016). Implementation of peer tutoring strategies in teaching students with ADHD: Teachers' Attitudes in Saudi Education. *Journal of Education and Practice, 7*(30), 52-59.

Abdel Rahman, M. S., & AlZoubi, S. M. (2017). Effects of class wide peer tutoring on word attack skills among students with learning disabilities. *European journal of special education research*, *2*(5), 88-101. http://doi.org/10.5281/zenodo.838262

Alegre-Ansuategui, F. J., Moliner, L., Lorenzo, G., Maroto, A. (2018). Peer tutoring and academic achievement in mathematics: A Meta-Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, 14*(1), 337-354.

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in saudi arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97.

Ali, N., Anwer, M., & Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning*, *1*(2), 61-66.

Alzahrani, T., & Leko, M. (2018). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly, 34*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372

Bowman-Perrott, L. (2009). Class wide peer tutoring: An effective strategy for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, *44*(5), 259-267. https://doi.org/10.1177%2F1053451208330898

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N., & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes. *School Psychology Review*, *43*(3), 260-285.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*(1), 39-55.

Brooks, R. J. (2014). *Exploring the long-term benefits from peer tutoring high school students with significant disabilities* [Master's thesis, Claremont Graduate University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1640911038?accountid=142908

Bryant, B. R., Kim, M., Ok, M. W., Kang, E. Y., Bryant, D. P., Lang, R., & Son, S. H. (2015). A comparison of the effects of reading interventions on engagement and performance for fourth-grade students with learning disabilities. *Behavior Modification, 39*(1), 167–190. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177%2F0145445514561316

Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., A., R., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's Standards for Classifying the Evidence Base of Practices in Special Education. *Remedial and Special Education*, *36*(4), 220–234. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177%2F0741932514557271

Cook, S. C., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Classifying the evidence base of class wide peer tutoring for students with high-incidence disabilities. *Exceptionality*, *25*(1), 9-25. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196448

Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education, 19* (3), 239-256 https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10864-010-9111-8

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary Evidence on the Social Standing of Students with Learning Disabilities in PALS and No–PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice ,17*(4), 205–215.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education*

Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2019). Teaching reading to students with learning disabilities: Effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral reading fluency performance. *Assistive Technology*, 1-8. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10400435.2018.1559896

Morano, S., & Riccomini, J. (2017). Reexamining the literature: The impact of peer tutoring on higher order learning. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *61*(2), 104–115. https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1204593

National Center for Education Statistics. (2019). *Children and Youth with Disabilities.* Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp#

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. § 6301(2002). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556108.pdf

Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1614-1623. d https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2

Pyle, D. (2015). *The effects of a targeted, unidirectional peer tutoring intervention on mathematics outcomes for students with learning disabilities in an inclusive, secondary setting* [Doctoral dissertation, Utah State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1763067760?accountid=142908

Rahmasari, B. S. (2017). Peer tutoring: an effective technique to teach reading comprehension. *Proceedings of the 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts, IDN, 2017*, 245-258.

Thampson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). https://goo.gl/AZcpRg

The National Tutoring Association. (n.d). *Peer tutoring factsheet*. https://www.peertutoringresource.org/wp-content/uploads/2013/11/nta-peer-tutoring-factsheet.pdf

Thompson, D. E. (2011). *The perceptions of peer tutoring among middle school teachers within multi-ability classrooms setting* [Doctoral dissertation, The University of Memphis]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/923631059?accountid=142908

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, *32*(3), 321-345.

and Treatment of Children, *35* (4),499-519

Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: a teacher's resource guide*. Lanham: Scarecrow Education.

Green, J. M. (2010). *Effects of peer-mediated vocabulary intervention on science achievement of seventh grade students with and without learning disabilities* [Doctor dissertation, Clemson university]. Clemson library archive. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10864-010-9111-8

Grünke, M., Wilbert, J., Tsiriotakis, I. K., & Agirregoikoa, A. L. (2017). Improving the length and quality of texts written by fourth graders with learning disabilities through a peer tutoring graphic organizing strategy. *Insights into Learning Disabilities*, *14*(2), 167–188.

Herron, J. (2017). *The use of evidence-based interventions in the classroom for students with disabilities* [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1894546506?accountid=1429

Holecek, D. L. (2012). *Cross Age/Cross Disability Peer Tutoring: A Strategy for Math Instruction* [Master's thesis, University of Wisconsin-Superior] minds@uw archive. http://digital.library.wisc.edu/1793/63792

Hott, B., Walker, J., & Sahni, J. (2012). *Peer tutoring*. https://council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2013/11/Peer-Tutoring.pdf

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, *32*(2), 101-120. https://doi.org/10.1177%2F0888406409333777

Krayer, W. L. (2018). *The effect of cross age tutoring on math fact automaticity using students with disabilities as tutors* [Master's thesis, Rowan University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2124444108?accountid=142908

Lingo, A. S. (2014). Tutoring middle school students with disabilities by high school students: Effects on oral reading fluency. *Education and Treatment of Children, 37*(1), 53-76. https://muse.jhu.edu/article/535929

Maheady, L., Mallette, B., & Harper, F. (2006). Four Classwide Peer Tutoring Models: Similarities, Differences, and Implications for Research and Practice. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(1), 65-89. https://doi.org/10.1080/10573560500203541

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, *25*(6), 631-645

Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(1), 1-29. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407

Tsuei, M. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Journal of Educational Technology & Society, 17*(1), 115-127.

Vogel, G., Fresko, B., & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees. *Journal of learning disabilities, 40*(6), 485-493.

What Works Clearinghouse. (2007). *English language learners report: Peer Tutoring and Response Groups*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/247

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (15)، ص ص 99 - 139، الرياض (2020م/ 1442هـ)

أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات

أ. أحمد علي عواض الحارثي[1]، و د. سلطان سعيد عبدالله الزهراني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أكثر الأخطاء الكتابية شيوعاً وانتشاراً من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم. وهدفت أيضًا إلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، والخبرة، والتخصص) على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من معظم معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة الذين يعملون في المدارس الحكومية الملحق بها برامج للطلبة ذوو صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في العينة العشوائية البسيطة من المعلمين الذين بلغ عددهم (412) معلمًا. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية حيث بلغ الوزن النسبي لدرجة موافقتهم (84٪)؛ إذ جاءت اضطرابات الذاكرة البصرية في المرتبة الأولى بنسبة (85٪)، يليها اضطراب الضبط الحركي بنسبة (83.8٪)، ثم اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) بنسبة (83.6)، ثم اضطرابات الإدراك البصري بنسبة (83.6)، وأخيرًا اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة بنسبة (83.6).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات الكتابة، الأخطاء الشائعة.

Common Writing Errors for Students with Learning Disabilities in the Primary Stage from the viewpoint of their teachers in light of some variables.

Mr. Ahmed A. Alharthi(1), and Dr. Sultan S. Alzahrani(2)

Abstract: This study aimed to identify the most widespread written errors from the viewpoint of primary school teachers and learning disabilities teachers; it also sought to reveal the impact of the study variables (degree, experience, and specialization) on the knowledge of the elementary stage teachers about that common errors on their writing skills. To achieve the aims of the study, the researchers used the descriptive survey method, and the study population consisted of all general education teachers and learning difficulties teachers at the primary level in Jeddah governorate who work in public schools with programs for students with learning disabilities. In addition, the randomly sample of the study was included numbered (412) of both general teachers and learning disabilities teachers .The study reached a set of results: The most prominent of them is that the study sample members agree with the mistakes of common writing students with learning disabilities from the viewpoint of primary school teachers, where the relative weight of the degree of approval reached (84%): If the visual memory disorders came first (85%), followed by the movement control disorder (83.8%), spatial relationship disorders (distances) at (83.6%), then visual perception disorders by (83.6%) and finally writing disorders associated with reading difficulties by (83,6).

Keywords: Learning Disabilities, Dysgraphia, Common writing errors.

---

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

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

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

البريد الإلكتروني: E-mail: ahmad16bqq16@gmail.com

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

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

مقدمة الدراسة:

أشارت بنود رؤية المملكة العربية السعودية (2030) الداعمة للعملية التعليمية إلى أن العلاقة بين الطالب ومعلمه من أكثر ما يؤثر في عملية التعلم، وعلى أساسها يُحدد مصير الطالب؛ فإما الإخفاق وإما النجاح الباهر، وتبعًا لذلك يكون تقدُّم المنظومة التعليمية أو تأخرها. لذا؛ فأنا أن نظرنا إلى الصعوبات التي تواجه كلًّا من المعلم والطالب داخل الفصل الدراسي فسنجد أنها نابعة من ضعف العلاقة الإيجابية بين الطالب ومعلمه، والمعلم هو المسؤول الأول عن تكوين هذه العلاقة الإيجابية بطلابه وتوطيدها بعدد من الطرق والممارسات (رؤية المملكة العربية السعودية، 2016).

لذا يعد إتقان أسس الكتابة وفقًا لقواعد الخط والإملاء من المهارات المهمة التي يجب أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية. إلا أن نسبة لا يستهان بها من هؤلاء التلاميذ تتعرض لصعوبات تعلمية مختلفة، وتظهر عجزًا أكاديميًّا في جوانب أساسية متعددة، فيؤثر ذلك على مسيرتهم التعليمية ومستقبلهم الدراسي (رقية، 2016).

ومما لا شك فيه أن صعوبات الكتابة تشكل أحد المجالات الرئيسة الهامة لصعوبات التعلم، إن لم تكن المحور الرئيسي والأهم فيها، وهنالك إجماع على أهمية التطرق لصعوبات الكتابة تحليلًا وتشخيصًا وعلاجًا. حيث يجب على طلابنا أن يتعلموا الكتابة الصحيحة، لكي؛ يتمكنوا من التقدم في المسار التعليمي بشكل منظم وأكثر دقة (اوباري، 2015).

وعليه يشير الفقعاوي (2009) أن التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة ويُظهرون عجزًا في العديد من الجوانب التي تتمثل في صعوبات الإملاء، وصعوبات التعبير، وصعوبات الخط وصعوبات الكتابة اليدوية. ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها؛ إذ يعد الخط الواضح وفقًا لقواعد الكتابة السليمة أحد العناصر المهمة في إظهار سلامة التعبير والإملاء، في حين يؤدي الخط غير الواضح إلى عدم فهم معاني التعبير، وعجزِ القارئ عن إدراك المعنى المقصود من الرموز المكتوبة.

مشكلة الدراسة:

تسعى أي منظومة تربوية إلى الارتقاء بالنظام التعليمي لديها، وتعزيزه بما يناسبه من إمكانيات وطاقات بشرية ومادية. وعلى ضوء ذلك تعتبر المرحلة الابتدائية هي مرحلة الأساس في حياة الطالب، وبداية خروجه من التمركز حول ذاته والتمرس على طرق التفكير السليم، بحيث يُوفر له ذلك الحد الأدنى من المهارات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة (لشهب وإبراهيم، 2017). لذا فالطالب يكتسب في هذه المرحلة المهارات، والأنماط السلوكية المتعددة، والاتجاهات اللازمة لإعداد سلوكه وبناؤه. ولذلك أصبحت المرحلة الابتدائية موضع اهتمام كثير من المربين والمعلمين

والباحثين، لاسيما ما يرتبط بنمو شخصية الطالب، والصعوبات التي يمكن أن تواجهه في مدة دراسته، سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم تحصيلية. وهذا ما أكدت عليه دراسة العمارنة والقحطاني (2018) حيث أشارت إلى أن المرحلة الابتدائية ذات أهمية قصوى في حياة الطالب التعليمية، إذ تهتم هذه المرحلة بتمكين التلاميذ من المهارات اللغوية بشقيها القرائي والكتابي؛ حتى يتمكنوا من الحصول على المعارف المختلفة في جميع مراحلهم الدراسية.

ومن هذا المنطلق أشارت الكثيري (2015) أن هناك عددًا من التلاميذ يصلون إلى مراحل متقدمة في المرحلة الابتدائية وهم غير قادرين على كتابة الحروف أو الأعداد، وبالتالي يواجهون صعوبةً في قراءتها وكتاباها. كما أشارت أنهم لا يملكون المهارات الأساسية المرتبطة بالتحصيل، مع وجود مشكلات أخرى تؤدي إلى تدني دافعيتهم نحو المدرسة، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي مستقبلاً. وفي ذات السياق أشار كلًا من واكلي وشوادرة (2018) أن صعوبةَ الكتابة من أبرز المشكلات المدرسية انتشارا فيما يرتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية، ولعل الاختبار البسيط للطلبة في غالبية المدارس الابتدائية يكشف بيُسر هذه الملاحظات.

فيتضح مما سبق أن للدراسة الحالية مبرراتٍ عديدة؛ فمن المتوقع أن تقدم معلومات مفيدة عن أبرز الأخطاء الكتابية شيوعًا وانتشارًا لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية. ولعل تدني مستوى الكتابة لدى التلاميذ وتعدد الأخطاء الكتابية فيها وخبرة الباحثان في العمل مع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم؛ هو ما دفعهما إلى إجراء هذه الدراسة بهدف تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة، وتحليلها، والتعرف على أنماطها للاستفادة منها، وتوظيفها في اختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة لذوو صعوبات الكتابة، والتي تساعد على التفكير في البدائل الممكنة لتطوير مستوى معرفة المعلمين حول تلك الأخطاء. وسوف يُكشف – بمشيئة الله – في هذه الدراسة عن أكثر أخطاء الكتابة شيوعًا من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وهي الدراسة الأولى – على حد اطلاع الباحثان – التي تهتم بمعرفة الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر كافة المعلمين المحيطين بهم في المدارس الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

مما سبق يتضح أن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟

ويندرج تحت هذا السؤال عددٌ من الأسئلة الفرعية؛ وهي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والذي يعزى إلى متغير الخبرة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والذي يعزى إلى متغير الدرجة العلمية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والذي يعزى إلى متغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

1- التعرُّف على أبرز الأخطاء الكتابية شيوعًا من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم.

2- التعرُّف على أثر متغير الدرجة العلمية على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

3- التعرُّف على أثر متغير الخبرة في التعليم على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

4- التعرُّف على أثر متغير التخصص على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تناقش موضوعًا هامًّا في التعليم الابتدائي وهو أخطاء الكتابة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. ومن أهم الجوانب التي تبرز فيها أيضًا أهمية هذه الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من تزايد نسبة انتشار صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. كما تساعد هذه الدراسة في فهم مشكلة تعليم ذوو صعوبات الكتابة وإثارة الاهتمام لإدراك طرق تشخيصها، ومحاولة رسم برامجها العلاجية؛ مما يسهم في التخفيف من حدَّتها. كما تسهم هذه الدراسة في تقديم إضافة لأدبيات البحث العلمي في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص؛ إذ لا يوجد - حسب علم الباحثان - دراسة تناولت أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معظم معلمي المرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

تساعد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في تقديم معلومات لصناع القرار والقائمين على برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في معرفة أكثر الأخطاء الكتابية شيوعًا لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية والصفوف العليا، ومعلمي صعوبات التعلم. كما تساعد هذه الدراسة في تحديد المؤشرات والأخطاء الكتابية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حيث يعتبر هذا البحث إجراء وقائيًّا تربويًّا، يسمح بالتعرف على أكثر الأخطاء الكتابية شيوعًا لدى التلاميذ، وبالتالي وضع الحلول والبرامج العلاجية التي تحد من انتشار تلك الأخطاء.

حدود الدارسة:

تتلخص حدود الدراسة في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.

- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على مدارس البنين الحكومية الملحق بها برامج لذوو صعوبات التعلم في مدينة جدة والبالغ عددها 189 مدرسة.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي 1440-1441هـ.

- **الحدود البشرية:** معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فَهمَ اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامَها، وتبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، والرياضيات، ولا تعود إلى أسبابٍ مرتبطة بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2015).

ويُعرف الباحثان إجرائيًّا بأنها: اضطراب يؤدي إلى وجود مشكلات تعلمية تحد من تطور المستوى التحصيلي للطلبة الذين يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط فأكثر؛ مما قد يؤدي إلى فقدانهم العديد من المهارات في القراءة والكتابة والرياضيات.

الأخطاء الشائعة:

يمكن تعريف الخطأ الشائع بأنه الخطأ الذي يتردد كثيرًا بين التلاميذ، أو الخطأ المشترك الذي تقع فيه مجموعة كبيرة نوعًا ما من التلاميذ؛ أي أنه كلما زادت نسبة تَكرار الخطأ أُكِّد أنه من الأخطاء الشائعة (صوالحة، 2016).

ويُعرف الباحثان الأخطاء الشائعة إجرائيًّا بأنها: الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ بشكل مستمر ومتكرر بحيث يدل على وجود مشكلة تعليمية لديهم.

صعوبات الكتابة:

هي صعوبة في التعبير عن الأفكار، وتتضمن التهجئة، والتنظيم، وتركيب الجمل، والقواعد النحوية، وعلامات الترقيم، وتظهر من خلال وجود مشكلات كتابية تتمثل في كتابة الأحرف بشكل كبير، واستغراق وقت طويل في الكتابة وعدم ترابط الأفكار (Mayes, Frye and Breaux and Calhoun, 2018).

ويعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: عدم القدرة على صياغة الأفكار، أو الرموز، أو الكلمات والجمل بصورة صحيحةٍ تمكِّن القارئ من فَهم ما يريد الطالب التعبير عنه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحثان الإطار النظري من خلال استعراض المصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة، كمصطلح صعوبات التعلم بشكلٍ عام، ومفهوم صعوبات الكتابة ومظاهرها على وجه الخصوص، بالإضافة إلى التطرق والتعقيب على الدراسات السابقة التي سعت إلى البحث فيما يتعلق بصعوبات الكتابة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم (Learning disabilities):

يشير تعريف صعوبات التعلم إلى أنها تلك المجموعة الغير متجانسة والتي تشمل الأفراد الذين يعانون من ضعف في جوانب مختلفة من القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، في حين أن بعض التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحمل ضعفًا معين في مجال أكاديمي واحد، في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. وتحدث بشكل متكرر أكثر من المتوقع، وتقترن مع اضطرابات أخرى مثل تشتت الانتباه، والنشاط الزائد (Willcutt et al, 2019).

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

تختلف تقديرات أعداد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أو نسبتهم اختلافًا كبيرًا جدًّا؛ بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وعدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة أخرى؛ فيعتقد البعض أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1٪، ويعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20٪. إلا أن النسبة المعتمدة عمومًا هي 2-3 ٪ (بطرس، 2014). ويشير كلًا من كونور وكافنديش Connor and Cavendish (2018) أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نسبتهم 4.5 ٪ من العدد الكلي بالنسبة للطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي نسبة مخيفة ولا يستهان بها. وهي نسبة مقاربة لما ذكره نبهان (2013)؛ أن أعداد التلاميذ والطالبات في الفئة العمرية نفسها تبلغ 4.000.000 طالب وطالبة تقريبًا في المملكة العربية السعودية، لذا؛

فإن العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات في التعلم 180.000 أي بنسبة 4.5٪. ومن بلدٍ أخر كإسبانيا أشار كلًا من سوانسون وكونغ وبيتكو وبيمنت Swanson, Kong and Petcu and Pimentel (2020) أن ما نسبته 10٪ من العدد الإجمالي للطلبة كانت مهددة بخطر صعوبات التعلم.

تصنيف صعوبات التعلم:

صنفت جمعية الطب النفسي الأمريكية عام (1994) صعوبات التعلم بشكل مختلف، حيث ذكرت أنها تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي: صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الرياضيات (سعدات، 2014).

وفي هذا الخصوص يشير بحري وخرموش (2018) إلى أن صعوبات التعلم تُصنف إلى نوعين:

1- صعوبات التعلم النمائية في الوظائف النفسية الأساسية، وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية لدى التلاميذ والتي تتضمن الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والإدراك، وحل المشكلات.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية.

أسباب صعوبات التعلم:

اتفقت العديد من الكتب العلمية والدراسات السابقة في بعض الأسباب التي تؤدي إلى ظهور حالات صعوبات التعلم. حيث أشاروا أنها: عوامل وراثية جينية، وعوامل عضوية وبيولوجية: عوامل كيميائية أو إشعاعية، بالإضافة الحرمان البيئي، وسوء التغذية كعوامل نفسية ومهاريه (شريف، 2014؛ النجار، 2017؛ جغوبي، 2018؛ الحوامدة، 2019).

وذكر علاء (2015) أن العلماء المهتمين بصعوبات التعلم قد أشاروا إلى عدة عوامل تؤدي إلى ظهور الصعوبات التعليمية ومنها:

1- عيوب في نمو مخ الجنين.

2- العيوب الوراثية.

3- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير.

4- مشاكل أثناء الحمل والولادة.

5- مشاكل التلوث والبيئة.

محكات التعرف على التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

تناول عددٌ من الدراسات بعضَ المحكات التي يمكن استخدامها في تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتشخيصها، وتُشخَّص صعوبات التعلم اعتمادًا على جملة من المحكات التي يمكن التطرق إليها فيما يلي:

- **محك التباين:** يقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة والتحصيل الفعلي في جانب معين، أو التباعد بين مجال وآخر؛ كأن يكون الطالب عاديًّا في مهارات الرياضيات ولكنه دون المستوى في

مهارات القراءة. ويمكن أن يكون التباعد ملحوظًا في نمو الوظائف العقلية والحركية؛ بحيث نجد الطالب ينمو في اللغة مثلًا، ويتأخر في نمو التناسق الحركي، أو العكس (أبو الديار، 2012).

- **محك الاستبعاد**: يشير البتال (2017) إلى أن عنصر الاستبعاد يمثل مكونًا أساسيًّا للضوابط المتبعة في التعرف على صعوبات التعلم وتحديدها. وفي ضوء القواعد العامة الواردة في تعريف مصطلح صعوبات التعلم يبدو استبعادُ العوامل المرتبطة بالإعاقات المختلفة ملائمًا؛ مثل: الإعاقة الفكرية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية، والاضطرابات السلوكية، والانفعالية، والخبرات التعليمية، والعوامل البيئية والثقافية غير المناسبة. فيُستبعد الطالب من برامج صعوبات التعلم إذا ثبت أن سبب الصعوبة ناجم عن إعاقات أخرى أو ظروف غير ملائمة.
- **محك التربية الخاصة**: يشير محك التربية الخاصة إلى أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا يتعلمون بالطرق العادية أو التقليدية، ويحتاجون إلى طرق خاصة بالتعلم. ولذا يعدُّ هذا المحك ضروريًّا؛ إذ يتحتم على المشخِّص اتباع إجراءات التشخيص المناسبة؛ للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل، واستبعاد كل الظروف حتى يحدد برنامجًا علاجيًّا خاصًّا ومناسبًا (الحوامدة، 2019).
- **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج**: يشير غنايم (2016) إلى أننا نجد في هذا المحك اختلافًا في معدلات النمو من طالبٍ لأخر، مما يؤدي إلى صعوبة إعداد الطالب لعمليات التعلم. فما هو معروف أن التلاميذ الذكور يخطو نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما قد ينجم عنه جعلهم غير مهيئين لعملية التعلم واكتساب المهارات.
- **محك العلامات العصبية (النيورولوجية)**: يشير هذا المحك إلى أنه يمكن التعرف على التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي أو الإصابة البسيطة في الدماغ، والتي بدورها تؤثر على العمليات العقلية (العزازي، 2014).
- **محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوو صعوبات التعلم**: يقوم هذا المحك على أساس وجود خصائص سلوكية مشتركة؛ مثل: النشاط الزائد، وتشتت الانتباه، والإحساس بالدونية، وتكون شائعة بين التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. كما يمكن للمعلم ملاحظتها، ومسحها مبدئيًّا، والكشف المبكر عنها باستخدام مقاييس تقدير السلوك (إبراهيم، 2013).
- **محك السيطرة المخية (نمط معالجة المعلومات)**: يشير المكاحلة (2019) إلى أن سيطرة أحد نصفي المخ على الأخر يعد مؤشرًا حقيقًا لوجود صعوبات تعليمية لدى التلاميذ. ويمكن تطبيق هذا المحك عن طريق

استخدام مقاييس لأنماط التعليم والتفكير، أو مقاييس معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ.

ثانياً: صعوبات الكتابة:

يستخدم مختلف الباحثين مصطلحات مختلفة لوصف صعوبات الكتابة لدى التلاميذ؛ مثل ديسغرافيا (Dysgraphia) وهو مصطلح إغريقي صعوبة الكتابة (Dys) ضعف أو صعوبة، (Graphia) الكتابة بخط اليد. ولكن الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (dsm-5) لا يستخدم مصطلح (Dysgraphia)، ولكن يستخدم عبارة هوية الكتابة «تحت المصطلح العام من صعوبات التعلم»، وهذا هو المصطلح المستخدم لدى معظم الأطباء وعلماء النفس (Datchuk & Kubina, 2017).

لذا هي صعوبة في التعبير عن الأفكار، وتتضمن التهجئة، والتنظيم، وتركيب الجمل، والقواعد النحوية، وعلامات الترقيم، وتظهر أيضًا في كتابة الأحرف بشكل كبير، واستغراق وقت طويل في الكتابة وعدم ترابط الأفكار (Mayes et all., 2018).

ووصف جلجل وآخرون (2019) صعوبات الكتابة على أنها عدم القدرة على الكتابة بالشكل الصحيح من حيث التشوه في شكل الحروف، أو التباعد بين الكلمات، أو التمايل في السطور، مع عدم القدرة على النسخ والإملاء من الذاكرة والتي تظهر في مشكلات الحذف والإبدال والإضافة.

ويعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: عدم القدرة على صياغة الأفكار أو الرموز أو الكلمات في صورة صحيحة تمكّن القارئ من فهم ما يريد الطالب التعبير عنه.

أنواع صعوبات الكتابة:

يشير كلًا من قومري وميموني Ghomri and Moumni (2019) إلى أن هناك أربعة أنواع لصعوبات الكتابة التي يواجهها طلبة المرحلة الابتدائية وهي:

1- التباعد الواضح بين الكلمات: وذلك نظرًا لعدم وجود قواعد محددة لتباعد الأحرف والكلمات لديهم.

2- وضع الجسم السيئ وطريقة مسك قلم الرصاص: حيث أنه من الممكن أن تساهم قبضات قلم الرصاص غير الصحيحة في فقدان التحكم وقدرة الطفل على الإمساك بالقلم الرصاص.

3- التردد وعدم الرغبة في القيام بالكتابة: بحيث يظهر التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في الكتابة اليدوية غالبًا سلوكيات التجنب مثل القيام برحلات إلى الحمام، أو شحذ أقلام الرصاص أو الحصول على المنديل من حقائبهم كدلالة لعدم الرغبة في القيام بعملية الكتابة.

4- مشاكل في تكوين الحروف: وتشير إلى أن العديد من التلاميذ يجدون صعوبة في تذكر كيفية تشكيل

الحرف، أو كيفية سحب تشكيل الحرف من ذاكرتهم، أو بشكل عام لديهم تكوين حروف يتصف بالضعف.

وفي نفس السياق يذكر الحوامدة (2019) أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يواجهون عدة أنواع من صعوبات تعلم الكتابة؛ وهي:

1- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.

2- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.

3- أخطاء التهجئة.

4- أخطاء المعنى والنحو.

أسباب صعوبات الكتابة:

ذكر أبو أسعد (2015) مجموعة من الأسباب التي يرى أنها مسؤولة عن صعوبات تعلم الكتابة وهي:

1- اضطراب في العمليات النفسية الأساسية. وتشمل التذكر، التفكير، لغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية وغيرها من العمليات الأساسية المعروفة.

2- اضطراب في التآزر الحركي البصري. ويشمل المهارات الحركية الدقيقة وحركة اليد وحركة الأصابع.

3- اضطراب في تحويل المادة المقروءة إلى مكتوبة.

4- اضطرابات سلوكية مثل النشاط الزائد وتشتت الانتباه.

ويمكن أن تعزى إلى مجموعة من العوامل منها كما يشير كلًا من حوكي ومنصوري (2018) إلى أنها:

1- اضطرابات الضبط الحركي: وهي مهارة ضرورية لعمليات النسخ وتتبع الحروف والكلمات.

2- اضطرابات الإدراك البصري المكاني: ويبدو واضحًا من خلال عكس الحروف من الترتيب داخل الكلمة، مع الميل لترك مسافات بين حروف الكلمة كلل.

3- اضطرابات الذاكرة البصرية: وتظهر على شكل صعوبة في استدعاء أو إعادة أنتاج الحروف أو الكلمات من الذاكرة.

مظاهر صعوبات الكتابة:

يشير عزب ونافع ومحمد (2017) أن مظاهر صعوبات الكتابة تدور حول بعض النقاط الرئيسية وهي: عدم وجود دقة مقبولة لعملية الكتابة، نسخ الحروف والكلمات بصورة غير دقيقة، وجود أخطاء إملائية كثيرة، بالإضافة إلى عدم وجود ترابط منطقي للأفكار، مع افتقار النص للتنظيم.

ومن ذات المنطلق أشار القاسم (2015) إلى أن الطالب الذي يعاني صعوبةً في الكتابة يفقد مجموعة من القدرات اللازمة لأداء نشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبر، ومن أهم تلك القدرات: النضج العقلي، والضبط الحركي، والتآزر الحركي - البصري، والتوجه المكاني - البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، وضبط الجسم بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار.

أهم الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات الكتابة:

أشار كلٌّ من أبو شعيرة وغباري (2015) إلى أنه يمكن اتباع الخطوات التالية للتعامل مع مشكلات الكتابة:

- تحديد متطلبات الكتابة وتشمل تشجيعهم على الكتابة والاحتفاظ بمفكرة؛ لتساعدهم على كتابة سيرهم الشخصية على سبيل المثال أو الرسائل.

- تقييم استجابة التلاميذ لمتطلبات الكتابة، ويشمل ذلك تحليل عينات كتابية من مواضيع مختلفة من كتابات الطلاب؛ وذلك لمعرفة قدرتهم على تلبية متطلبات الكتابة.

- تعليم الطالب الكتابة جنبًا إلى جنب مع القراءة؛ بحيث يجب على المعلم أن يعلم.

- الطلاب الكتابة مع القراءة.

- النسخ: ويعد عملية مكملة للكتابة، وهو جزء أساسي فيها لتكوين اتجاهات إيجابية عن الكتابة لدى التلاميذ وتحفيز دافعيته نحوها.

الدراسات السابقة:

بالرغم من ندرة الدراسات السابقة التي تناولت أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية بشكلٍ عام وخصوصًا في المحتوى العربي؛ إلا أن الباحثين قاما بتوسيع دائرة البحث لتشمل الموضوعات ذات الصلة بجوانب الدراسة الحالية والربط لاحقًا بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات.

قام يونس (2012) بدراسة تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم، وقد تألفت عينة الدراسة من (50) خمسين طالبًا من ذوو صعوبات التعلم، حيث تكونت الدراسة من مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية تم اختيارها بطريقة قصدية، وقام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أنماط التعلم، وأداة الكشف عن أخطاء الكتابة، وأشارت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي).

وقد قام كلٌّ من بهماني ونقفي وناصر Bhamani, Naqvi and Nasir (2013) بدراسة في باكستان هدفت إلى تحسين مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف الخامس في مدرسة النخبة الخاصة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (39) طالبًا، تم إجراء تقييم مبدئي لهم؛ لتحديد مستوى مهارة الكتابة لديهم، ومن ثم تم استخدام استراتيجيات الدعم لمهارة الكتابة لمدة ثمانية أسابيع، ثم تم تطبيق

اختبار بعدي لتحديد الفروق التي حصلت في طريقة كتابة التلاميذ بعد استخدام استراتيجيات الدعم. وأظهرت النتائج أن هناك تحسنًا واضحًا في مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ بعد استخدام تلك الاستراتيجيات.

كما قامت الزبيدي (2015) بدراسة تستهدف الكشف عن العلاقة بين القدرات العقلية وفق النموذج الرباعي المعلوماتي لذوو صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. وتكونت عينة الدراسة من (398) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني في المرحلة المتوسطة في مدينة بابل في العراق. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات للدراسة، وهي اختبار النموذج الرباعي المعلوماتي، واختبار صعوبات الكتابة اليدوية، واختبار صعوبات تعلم الرياضيات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كانت أهمها: يوجد طلبة ذوو صعوبات الكتابة اليدوية في الصف الثاني المتوسط، وقد بلغ عددهم 78 طالبًا وطالبةً، وأن أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات. أما فيما يتعلق بالتنبؤ بصعوبات الكتابة وفق النموذج، فقد ظهر أن الاختبارات الثلاثة هي متنبئات جيدة بصعوبات الكتابة، وكذلك بالنسبة لصعوبات تعلم الرياضيات.

وفي ذات السياق قامت صوالحة (2016) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مدينة عمان بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (148) طالبًا وطالبة من ذوو صعوبات التعلم في الإملاء (79) طالبًا وطالبة من الصف الرابع و(19) طالبًا وطالبة من الصف الخامس. ولتحقيق هدف الدراسة؛ أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي في الإملاء الذي طُبِّق على أفراد الدراسة، كما أُجرت مقابلات فردية مع أفراد الدراسة لتحديد أنماط الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ. وأشارت النتائج إلى وجود أخطاء في العديد من الموضوعات، أهمها: أخطاء في حروف المد والحركات، وأخطاء في كتابة الهمزات، وأخطاء في النون والتنوين. كما أوضحت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في تكرارات الأخطاء الشائعة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الصف الدراسي وللتفاعل بين النوع والصف الدراسي.

وأجرى كلٌّ من الزبون والناطور (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينةٍ من الطلاب ذوو صعوبات التعلم، وقد اشتملت على (100) معلم ومعلمة من مدارس لواء قصبة المفرق، منهم (61) معلمًا و(39) معلمة، ولتحقيق

هدف الدراسة؛ فقد تم استخدام المنهج الوصفي والمتمثل في الاستبانة كأداة للتعرف على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية، كما تم تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي أعده الباحثان على (30) طالبًا من طلبة الصف الخامس من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمتلكون في المجمل مهارات تعبير كتابي ضعيفة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة العوامرة (2018) إلى تصميم استراتيجية والتعرف على أثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في منطقة عسير، وتكوَّنت عينة الدراسة من (16) طالبًا تم توزيعهم على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث تم استخدام المنهج الشبه تجريبي، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي في هدفه مع العديد من الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة صوالحة (2016)؛ ودراسة الزبون والناطور (2018)، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزبون والناطور (2018) من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، وأداة البحث وهي الاستبانة، كما اتفقت معها أيضاً في عينة الدراسة وهي المعلمين. كما أختلف البحث الحالي في هدفه جزئيًّا مع بعض الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة يونس (2012) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم. ودراسة Bhamani et al., (2013)، والتي هدفت إلى تحسين مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف الخامس في مدرسة النخبة الخاصة. ودراسة الزبيدي (2015)؛ والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات العقلية وفق النموذج الرباعي المعلوماتي لذوو صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، ودراسة العوامرة (2018)؛ والتي هدفت إلى تصميم استراتيجية والتعرف على أثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في منطقة عسير. كما اختلف منهج البحث الحالي وهو المنهج الوصفي عن الدراسات التالية: دراسة يونس (2012)، ودراسة الزبيدي (2015)؛ ودراسة Bhamani et al., (2013)؛

ودراسة العوامرة (2018)، والتي تم استخدام المنهج الشبه تجريبي كمنهج لتلك الدراسات. كما اختلفت أداة البحث وهي الاستبانة مع العديد من الدراسات مثل: دراسة الزبيدي (2015)؛ ودراسة Bhamani et al., (2013)؛ ودراسة العوامرة (2018)، والتي تم استخدام الاختبارات والبرامج التدريبية فيها كأداة للدراسة. أما ما يخص عينة الدراسة؛ اختلفت عينة البحث الحالي عن العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة يونس (2012)؛ ودراسة الزبيدي (2015)؛ ودراسة Bhamani et al., (2013)، ودراسة العوامرة (2018)، والتي كانت العينة فيها هي طلاب بعض الصفوف في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، فيما كانت دراسة الزبون والناطور (2018) مكونة من المعلمين والطلاب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والذي عرفه العساف (2012) بأنه المنهج الذي يصلح لاستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة لوصف ظاهرة ما من حيث طبيعة وجودها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معظم معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، والذين يعملون في المدارس الحكومية الملحق بها برامج للطلاب ذوو صعوبات التعلم. وأشار أحدث دليل إحصائي صادر عن إدارة تعليم جدة في العدد الثالث لعام (1440هـ)؛ إلى أن عدد معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة جدة ككل هو (6827) معلم تقريبًا (الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، 2019).

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في العينة العشوائية البسيطة من معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ حجمها (412) معلم.

خصائص عينة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عددٍ من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، ولوصف أفراد الدراسة استخدم الباحثان التكرارات (ك)، النسبة المئوية (٪). وقد صنَّف الباحثان أفراد عينة الدراسة من حيث: (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، فضلاً عن ذلك فإنها تعكس لنا الخلفية العلمية لأفراد العينة، وسوف يتم عرض ذلك في الجدول التالي:

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

المتغير	فئات المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	124	30,1
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	36.2
	11 سنة فأكثر	139	33,7
الدرجة العلمية	بكالوريوس	339	82,3
	دبلوم عالي	42	10,2
	دراسات عليا	31	7,5
التخصص	معلم صفوف أولية	162	39,3
	معلم صفوف عليا	149	36,2
	معلم صعوبات تعلم	101	24,5

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة الكثيري (2015) وقاما بالتعديل عليها وتحكيمها؛ وذلك للتعرف على أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؛ وذلك وفقًا لأهداف الدراسة وأسئلتها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (10) محكمين من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم؛ وهم: أستاذ في التربية الخاصة، و(4) على رتبة أستاذ مشارك في تخصص التربية الخاصة، و(3) على رتبة أستاذ مساعد في مجال التربية الخاصة، بالإضافة الى عدد (2) مشرفين تربويين تخصصهم الدقيق صعوبات التعلم. كما تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها كما يوضح الجدول رقم (2). فيما تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال معامل الفا كرونباخ كما يوضح الجدول رقم (3).

جدول رقم (2): معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

محاور الاستبانة		قيمة معامل الارتباط
المحور الأول	اضطراب الضبط الحركي	0.893**
المحور الثاني	اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	0.897**
المحور الثالث	اضطرابات الإدراك البصري	0.911**
المحور الرابع	اضطرابات الذاكرة البصرية	0.889**
المحور الخامس	اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	0.910**

**** دالة عند مستوى دلالة 0.01.**

جدول رقم (3): يوضح قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة.

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	الفا كرونباخ
المحور الأول	اضطراب الضبط الحركي	11	0.883
المحور الثاني	اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	8	0.861
المحور الثالث	اضطرابات الإدراك البصري	7	0.897
المحور الرابع	اضطرابات الذاكرة البصرية	7	0.887
المحور الخامس	اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	9	0.906
الثبات العام لأداة الدراسة.		42	0.969

أساليب المعالجة الإحصائية:

لخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها الباحثان من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني؛ قام الباحثان باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وهي:

1- الإحصاء الوصفي من خلال التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، بالإضافة إلى الانحرافات المعيارية.

2- الإحصاء الاستدلالي من خلال معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)، واختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واختبار (شيفيه).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض ومناقشة نتائجُ السؤال الرئيس:

ما أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على أكثر الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4): أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.

محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	4.19	0.551	2	موافق
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	4.18	0.571	3	موافق
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	4.18	0.643	4	موافق
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	4.25	0.577	1	موافق بشدة
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	4.18	0.650	5	موافق
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	4.20	0.539	موافق	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (4)، يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون على وجود أخطاء كتابية شائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك بمتوسط حسابي (4.20 من 5). كما يتبين أن المحور المتعلق باضطرابات الذاكرة البصرية جاء في المرتبة الأولى بين أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلم، وذلك بمتوسط حسابي (4.25 من 5)، وبدرجة موافق بشدة. يليه المحور المتعلق باضطراب الضبط الحركي بمتوسط حسابي (4.19 من 5)، وبدرجة موافق. ثم المحور المتعلق باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) بمتوسط حسابي (4.18 من 5)، وبدرجة موافق. ثم المحور المتعلق باضطرابات الإدراك البصري بمتوسط حسابي (4.18 من 5)، وبدرجة موافق. بينما جاء المحور المتعلق باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة في المرتبة الأخير بمتوسط حسابي (4.18 من5)، وبدرجة موافق.

وفيما يلي وصف مفصل لنتائج هذه المحاور:

المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي:

جدول رقم (5): استجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي.

م	العبارات	ك / ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يمسك الطالب القلم بطريقة غير سليمة	ك	22	147	26	15	2	4.39	0.801	1	موافق بشدة
		٪	53.9	35.7	6.3	3.6	0.5				
2	يضغط الطالب على القلم أكثر من اللازم عند الكتابة	ك	123	239	41	9	0	4.16	0.680	5	موافق
		٪	29.9	58	10	2.2	0				
3	قبضة يد الطالب على القلم ضعيفة	ك	138	185	66	19	4	4.05	0.875	10	موافق
		٪	33.5	44.9	16	4.6	1				
4	يستخدم الطالب المحاة بصورة ملفتة للنظر	ك	135	202	50	22	3	4.08	0.851	9	موافق
		٪	32.8	49	12.1	5.3	0.7				
5	يبدو خط الطالب مائلًا عند الكتابة	ك	168	201	36	5	2	4.28	0.714	4	موافق بشدة
		٪	40.8	48.8	8.7	1.2	0.5				
6	يقرب الطالب الورقة من وجهه عند الكتابة	ك	148	194	49	18	3	4.13	0.838	8	موافق
		٪	35.9	47.1	11.9	4.4	0.7				

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارات	ك ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
7	ينحني الطالب جانبا عند الكتابة	ك	155	183	55	16	3	4.14	0.844	7	موافق
		٪	37.6	44.4	13.3	3.9	0.7				
8	يبدو خط الطالب عند الكتابة سميكًا جدًّا	ك	160	181	50	16	5	4.15	0.868	6	موافق
		٪	38.8	43.9	12.1	3.9	1.2				
9	يبدو خط الطالب عند الكتابة خفيفًا جدًّا وغير واضح	ك	142	171	67	24	8	4.01	0.958	11	موافق
		٪	34.5	41.5	16.3	5.8	1.9				
10	تعتبر عملية الكتابة عملية مجهدة للطالب	ك	177	205	20	5	5	4.32	0.731	3	موافق بشدة
		٪	43	49.8	4.9	1.2	1.2				
11	يكتب الطالب بطريقة بطيئة جدًّا	ك	199	178	26	7	2	4.37	0.722	2	موافق بشدة
		٪	48.3	43.2	6.3	1.7	0.5				
المتوسط الحسابي العام								4.19	0.551	موافق	

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (5) يظهر أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي (4.19 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق؛ فيدل ذلك على أن أفراد عينة الدارسة موافقون على اضطراب الضبط الحركي.

ويظهر من النتائج أيضًا وجود تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطراب الضبط الحركي؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المرتبطة بهذا المحور ما بين (4.01 إلى 4.39)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة) على أداة الدراسة، وقد اتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على أربع عبارات؛ وهي: (1-11-10-5)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.28 إلى 4.39)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق بشدة، ويظهر أيضًا أن أفراد عينة الدارسة موافقون على سبع عبارات؛ وهي: (2-8-6-4-3-9)؛ إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.01 إلى 4.16)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41) إلى (4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق. وهذه النتيجة تدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطراب الضبط الحركي.

وفيما يلي ترتيب الفقرات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1- جاءت العبارة رقم (1): «يمسك الطالب القلم بطريقة غير سليمة» في المرتبة الأولى من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.39 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.801).

2- جاءت العبارة رقم (11): «يكتب الطالب بطريقة بطيئة جدًّا» في المرتبة الثانية من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.37 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.722).

3- جاءت العبارة رقم (10): «تعتبر عملية الكتابة عملية مجهدة للطالب» في المرتبة الثالثة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.731).

4- جاءت العبارة رقم (5): «يبدو خط الطالب مائلًا عند الكتابة» في المرتبة الرابعة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.28 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.714).

5- جاءت العبارة رقم (2): «يضغط الطالب على القلم أكثر من اللازم عند الكتابة» في المرتبة الخامسة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.16 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.680).

6- جاءت العبارة رقم (8): «يبدو خط الطالب عند الكتابة سميكًا جدًّا» في المرتبة السادسة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.15 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.868).

7- جاءت العبارة رقم (7): «ينحني الطالب جانبًا عند الكتابة» في المرتبة السابعة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.14 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.844).

8- جاءت العبارة رقم (6): «يقرب الطالب الورقة من وجهه عند الكتابة» في المرتبة الثامنة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.13 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.844).

9- جاءت العبارة رقم (4): «يستخدم الطالب الممحاة بصورة ملفتة للنظر» في المرتبة التاسعة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.08 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.851).

10- جاءت العبارة رقم (3): «قبضة يد الطالب على القلم ضعيفة» في المرتبة العاشرة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.05 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.875).

11- جاءت العبارة رقم (9): «يبدو خط الطالب عند الكتابة خفيفًا جدًّا وغير واضح» في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة من بين العبارات المرتبطة باضطراب الضبط الحركي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.01 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.958).

المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات):

جدول رقم (6): استجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات).

م	العبارات	ك / ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يواجه الطالب صعوبة في الرسم	ك	185	172	39	14	2	4.27	0.807	1	موافق بشدة
		٪	44.9	41.7	9.5	3.4	0.5				
2	يواجه الطالب صعوبة في التلوين	ك	105	223	58	21	5	3.98	0.843	8	موافق
		٪	25.5	54.1	14.1	5.1	1.2				

تابع/ جدول رقم (6).

م	العبارات	ك ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	يصعب على الطالب ترك فراغات مناسبة بين الحروف	ك	158	204	41	8	1	4.24	0.726	3	موافق بشدة
		٪	38.3	49.5	10	1.9	0.2				
4	يصعب على الطالب ترك فراغات مناسبة بين الكلمات	ك	162	198	42	9	1	4.24	0.740	4	موافق بشدة
		٪	39.3	48.1	10.2	2.2	0.2				
5	خط الطالب رديء تصعب قراءته	ك	161	207	32	11	1	4.25	0.731	2	موافق بشدة
		٪	39.1	50.2	7.8	2.7	0.2				
6	لا يلتزم الطالب بخط موحد أثناء الكتابة	ك	164	187	43	16	2	4.20	0.814	6	موافق
		٪	39.8	54.4	10.4	3.9	0.5				
7	تبدو أشكال الحروف أو الأرقام كبيرة عند الكتابة	ك	155	205	39	10	3	4.21	0.768	5	موافق بشدة
		٪	37.6	49.8	9.5	2.4	0.7				
8	تبدو أشكال الحروف أو الأرقام صغيرة عند الكتابة	ك	165	157	52	35	3	4.08	0.963	7	موافق
		٪	40	38.1	12.6	8.5	0.7				
المتوسط الحسابي العام								4.18	0.571	موافق	

تُظهِر النتائجُ الموضحة في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) (4.18 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق؛ فيدل ذلك على أن أفراد عينة الدارسة موافقون على اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات).

ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المرتبطة بهذا المحور ما بين (3.98 إلى 4.27)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة) على أداة الدراسة، وقد اتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على خمس عبارات؛ وهي: (1-5-4-3-7)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.21 إلى 4.27)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21

إلى 5)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة، ويظهر من النتائج أن أفراد عينة الدارسة موافقون على ثلاث عبارات؛ وهي: (6-8-2)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.98 إلى 4.20)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق. وهذه النتيجة تدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات).

وفيما يلي ترتيب الفقرات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1- جاءت العبارة رقم (1): «يواجه الطالب صعوبة في الرسم» في المرتبة الأولى من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.27 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.807).

2- جاءت العبارة رقم (5): «خط الطالب رديء تصعب قراءته» في المرتبة الثانية من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.25 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.731).

3- جاءت العبارة رقم (3): «يصعب على الطالب ترك فراغات مناسبة بين الحروف» في المرتبة الثالثة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.24 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.726).

4- جاءت العبارة رقم (4): «يصعب على الطالب ترك فراغات مناسبة بين الكلمات» في المرتبة الرابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.24 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.740).

5- جاءت العبارة رقم (7): «تبدو أشكال الحروف أو الأرقام كبيرة عند الكتابة» في المرتبة الخامسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.21 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.768).

6- جاءت العبارة رقم (6): «لا يلتزم الطالب بخط موحد أثناء الكتابة» في المرتبة السادسة من بين

العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.20 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.814).

7- جاءت العبارة رقم (8): «تبدو أشكال الحروف أو الأرقام صغيرة عند الكتابة» في المرتبة السابعة والأخيرة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.08 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.963).

المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري:

جدول رقم (7): استجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري.

م	العبارات	ك ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأشكال بصريًا	ك	187	166	39	18	2	4.26	0.838	1	موافق بشدة
		٪	45.4	40.3	9.5	4.4	0.5				
2	يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الحروف بصريًا	ك	103	250	43	14	2	4.06	0.729	7	موافق
		٪	25	60.7	10.4	3.4	0.5				
3	يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام بصريًا	ك	161	187	43	15	6	4.17	0.863	5	موافق
		٪	39.1	45.4	10.4	3.6	1.5				
4	يجد الطالب صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية	ك	139	200	50	20	3	4.10	0.843	6	موافق
		٪	33.7	48.5	12.1	4.9	0.7				
5	يجد الطالب صعوبة في نسخ الأشكال الهندسية	ك	163	185	51	13	0	4.21	0.777	4	موافق بشدة
		٪	39.6	44.9	12.4	3.2	0				
6	يجد الطالب صعوبة في نسخ بعض الحروف عند الكتابة	ك	174	183	36	12	7	4.23	0.854	3	موافق بشدة
		٪	42.2	44.4	8.7	2.9	1.7				
7	يجد الطالب صعوبة في نسخ بعض الكلمات عند الكتابة	ك	173	192	30	12	5	4.25	0.810	2	موافق بشدة
		٪	42	46.6	7.3	2.9	1.2				
المتوسط الحسابي العام								4.18	0.643	موافق	

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (7) يظهر أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري (4.18 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق؛ فيدل ذلك على أن أفراد عينة الدارسة موافقون على اضطرابات الإدراك البصري.

ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجودُ تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الإدراك البصري؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المرتبطة بهذا المحور ما بين (4.06 إلى 4.26)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة) على أداة الدراسة، وقد اتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على أربع عبارات؛ وهي: (1-7-6-5)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.21 إلى 4.26)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق بشدة، ويظهر من النتائج أيضًا أن أفراد عينة الدارسة موافقون على ثلاث عبارات؛ وهي: (3-4-2)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.06 إلى 4.17)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق. وهذه النتيجة تدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الإدراك البصري.

وفيما يلي ترتيب الفقرات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1- جاءت العبارة رقم (1): «يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأشكال بصريًّا» في المرتبة الأولى من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.26 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.838).

2- جاءت العبارة رقم (7): «يجد الطالب صعوبة في نسخ بعض الكلمات عند الكتابة» في المرتبة الثانية من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.25 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.810).

3- جاءت العبارة رقم (6): «يجد الطالب صعوبة

في نسخ بعض الحروف عند الكتابة» في المرتبة الثالثة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.23 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.854).

4- جاءت العبارة رقم (5): «يجد الطالب صعوبة في نسخ الأشكال الهندسية» في المرتبة الرابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.21 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.777).

5- جاءت العبارة رقم (3): «يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام بصريًّا» في المرتبة الخامسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.17 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.863).

6- جاءت العبارة رقم (4): «يجد الطالب صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية» في المرتبة السادسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.10 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.843).

7- جاءت العبارة رقم (2): «يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الحروف بصريًّا» في المرتبة السابعة والأخيرة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.06 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.729).

المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية:

جدول رقم (8): استجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية.

م	العبارات	ك / ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يجد الطالب صعوبة في تذكر أشكال الحركات عند الكتابة	ك	207	170	26	8	1	4.39	0.715	1	موافق بشدة
		٪	50.2	41.3	6.3	1.9	0.2				
2	يجد الطالب صعوبة في تذكر شكل الحرف عند الكتابة	ك	127	240	32	10	3	4.16	0.724	6	موافق
		٪	30.8	58.3	7.8	2.4	0.7				

تابع/ جدول رقم (8).

م	العبارات	ك ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	يجد الطالب صعوبة في تذكر شكل الكلمة عند الكتابة	ك	173	200	32	5	2	4.30	0.706	3	موافق بشدة
		٪	42	48.5	7.8	1.2	0.5				
4	يجد الطالب صعوبة في التعرف على الحروف بصريًّا إذا عرضت عليه	ك	144	208	40	15	5	4.14	0.826	7	موافق
		٪	35	50.5	9.7	3.6	1.2				
5	يجد الطالب صعوبة في التعرف على بعض الكلمات بصريًّا إذا عرضت عليه	ك	154	200	44	12	2	4.19	0.778	5	موافق
		٪	37.4	48.5	10.7	2.9	0.5				
6	يجد الطالب صعوبة في التصور المسبق لشكل الحرف	ك	160	201	40	7	4	4.23	0.768	4	موافق بشدة
		٪	38.8	48.8	9.7	1.7	1				
7	يجد الطالب صعوبة في استدعاء الحروف أو الكلمات من الذاكرة أو أنتاقها	ك	179	194	32	5	2	4.32	0.710	2	موافق بشدة
		٪	43.4	47.1	7.8	1.2	0.5				
المتوسط الحسابي العام								4.25	0.577	موافق بشدة	

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (8) يظهر أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطراب الذاكرة البصرية (4.25 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق بشدة؛ فيدل ذلك على أن أفراد عينة الدارسة موافقون بشدة على اضطرابات الذاكرة البصرية.

ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجودُ تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الذاكرة البصرية؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المرتبطة بهذا المحور ما بين (4.14 إلى 4.39)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة) على أداة الدراسة، وقد اتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على أربع عبارات؛ وهي: (1-7-3-6)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.23 إلى 4.39)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق بشدة، ويظهر من النتائج أيضًا أن أفراد عينة الدارسة موافقون على

ثـــلاث عبـــارات؛ وهـــي: (5-2-4)؛ إذ تراوحـــت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.14 إلى 4.19)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق. وهذه النتيجة تدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الذاكرة البصرية.

وفيما يلي ترتيب الفقرات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى أنحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1- جاءت العبارة رقم (1): «يجد الطالب صعوبة في تذكر أشكال الحركات عند الكتابة» في المرتبة الأولى من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.39 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.715).

2- جاءت العبارة رقم (7): «يجد الطالب صعوبة في استدعاء الحروف أو الكلمات من الذاكرة أو أنتاجها» في المرتبة الثانية من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.710).

3- جاءت العبارة رقم (3): «يجد الطالب صعوبة في تذكر شكل الكلمة عند الكتابة» في المرتبة الثالثة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.706).

4- جاءت العبارة رقم (6): «يجد الطالب صعوبة في التصور المسبق لشكل الحرف» في المرتبة الرابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.23 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.768).

5- جاءت العبارة رقم (5): «يجد الطالب صعوبة في التعرف على بعض الكلمات بصريًا إذا عرضت عليه» في المرتبة الخامسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.19 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.778).

6- جاءت العبارة رقم (2): «يجد الطالب صعوبة في تذكر شكل الحرف عند الكتابة» في المرتبة السادسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.16 من 5)، وانحراف معياري

قدره (0.724).

7- جاءت العبارة رقم (4): «يجد الطالب صعوبة في التعرف على الحروف بصريًّا إذا عرضت عليه» في المرتبة السابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.14 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.826).

المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة:

جدول رقم (9): استجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطراب الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة.

م	العبارات	ك ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يعكس الطالب الحروف عند الكتابة كما تبدو في المرآة	ك	195	149	40	22	6	4.23	0.931	5	موافق بشدة
		٪	47.3	36.2	9.7	5.3	1.5				
2	يعكس الطالب الكلمات بأكملها من اليسار إلى اليمين	ك	105	201	55	36	15	3.84	1.021	9	موافق
		٪	25.5	48.8	13.3	8.7	3.6				
3	يبدل الطالب حروف الكلمات عند الكتابة؛ مثل كلمة (دار) إلى (راد)	ك	159	160	57	25	11	4.05	1.004	8	موافق
		٪	38.6	38.8	13.8	6.1	2.7				
4	يبدل الطالب حرفًا في الكلمة بحرف آخر؛ مثل (ع إلى غ)	ك	167	185	38	16	6	4.19	0.865	6	موافق
		٪	40.5	44.9	9.2	3.9	1.5				
5	يخلط الطالب بين الحروف المتشابهة؛ فمثلًا (باب) يكتبها (ناب).	ك	155	185	42	25	5	4.12	0.905	7	موافق
		٪	37.6	44.9	10.2	6.1	1.2				
6	يرتكب الطالب أخطاء عند ترتيب الكلمات في الجملة	ك	167	198	35	9	3	4.25	0.761	4	موافق بشدة
		٪	40.5	48.1	8.5	2.2	0.7				
7	يواجه الطالب صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل	ك	174	196	35	6	1	4.30	0.706	2	موافق بشدة
		٪	42.2	47.6	8.5	1.5	0.2				
8	يواجه الطالب مشكلات في تفسير الجمل وتركيبها	ك	173	198	34	5	2	4.30	0.712	3	موافق بشدة
		٪	42	48.1	8.3	1.2	0.5				
9	يعجز الطالب عن تصويب الأخطاء التي يرتكبها أثناء الكتابة	ك	185	184	28	14	1	4.31	0.763	1	موافق بشدة
		٪	44.9	44.7	6.8	3.4	0.2				
	المتوسط الحسابي العام							4.18	0.650		موافق

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (9) يظهر أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة بلغ (4.18 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق؛ فيدل ذلك على أن أفراد عينة الدارسة موافقون على اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة.

ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المرتبطة بهذا المحور ما بين (3.84 إلى 4.31)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة) على أداة الدراسة، وقد اتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على خمس عبارات؛ وهي: (9-7-8-6-1)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.32 إلى 4.31)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق بشدة، ويظهر من النتائج أيضًا أن أفراد عينة الدارسة موافقون على أربع عبارات؛ وهي: (4-5-3-2)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.84 إلى 4.19)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق. وهذه النتيجة تدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة.

وفيما يلي ترتيب الفقرات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1- جاءت العبارة رقم (9): «يعجز الطالب عن تصويب الأخطاء التي يرتكبها أثناء الكتابة» في المرتبة الأولى من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.31 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.763).

2- جاءت العبارة رقم (7): «يواجه الطالب صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل» في المرتبة الثانية من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.706).

3- جاءت العبارة رقم (8): «يواجه الطالب مشكلات في تفسير الجمل وتركيبها» في المرتبة الثالثة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.712).

4- جاءت العبارة رقم (6): «يرتكب الطالب أخطاء عند ترتيب الكلمات في الجملة» في المرتبة الرابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.25 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.761).

5- جاءت العبارة رقم (1): «يعكس الطالب الحروف عند الكتابة كما تبدو في المرآة» في المرتبة الخامسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.23 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.931).

6- جاءت العبارة رقم (4): «يبدل الطالب حرفًا في الكلمة بحرف آخر؛ مثل (ع إلى غ)» في المرتبة السادسة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.19 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.865).

7- جاءت العبارة رقم (5): «يخلط الطالب بين الحروف المتشابهة؛ فمثلًا (باب) يكتبها (ناب)» في المرتبة السابعة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.12 من 5)، وانحراف معياري قدره (0.905).

8- جاءت العبارة رقم (3): «يبدل الطالب حروف الكلمات عند الكتابة؛ مثل كلمة (دار) إلى (راد)» في المرتبة الثامنة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (4.05 من 5)، وانحراف معياري قدره (1.004).

9- جاءت العبارة رقم (2): «يعكس الطالب الكلمات بأكملها من اليسار إلى اليمين» في المرتبة التاسعة والأخيرة من بين العبارات المرتبطة باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (3.84 من 5)، وانحراف معياري قدره (1.021).

عرض نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات

التعلم والذي يعزى إلى متغير الدرجة العلمية؟

لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات الدرجة العلمية استخدم الباحثان الاختبارات اللامعلمية؛ للتعرف على مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغير الدرجة العلمية. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال- واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف على مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغير الدرجة العلمية.

المحاور الدرجة العلمية		العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	بكالوريوس	339	214.64	14.270	0.001
	دبلوم عالي	42	196.20		
	دراسات عليا	31	131.47		
	المجموع	412			
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	بكالوريوس	339	213.57	10.061	0.007
	دبلوم عالي	42	195.15		
	دراسات عليا	31	144.53		
	المجموع	412			
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	بكالوريوس	339	213.00	8.608	0.014
	دبلوم عالي	42	196.39		
	دراسات عليا	31	149.11		
	المجموع	412			
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	بكالوريوس	339	210.30	5.364	0.068
	دبلوم عالي	42	210.74		
	دراسات عليا	31	159.19		
	المجموع	412			
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	بكالوريوس	339	213.06	11.735	0.003
	دبلوم عالي	42	204.98		
	دراسات عليا	31	136.84		
	المجموع	412			
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	بكالوريوس	339	213.51	11.491	0.003
	دبلوم عالي	42	200.37		
	دراسات عليا	31	138.18		
	المجموع	412			

باستعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (10) يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول اضطرابات الذاكرة البصرية، باختلاف الدرجة العلمية.

وتكشف النتائج الموضحة في الجدول (5) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول (اضطراب الضبط الحركي، واضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)، واضطرابات الإدراك البصري، واضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة، والدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية)، وهذه النتيجة تدل على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية يعزى إلى متغير الدرجة العلمية، ومن متوسطات الرتب الموضحة في الجدول السابق يظهر أن الفروق لصالح حملة البكالوريوس.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني وتحليلها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والذي يعزى إلى متغير الخبرة؟

لوجود تقارب في أعداد فئات سنوات الخبرة استخدم الباحثان الاختبارات المعملية؛ وذلك للتعرف على مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغير الخبرة، وذلك من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11):

جدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة والذي يعزى إلى متغير الخبرة.

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	بين المجموعات	5.070	2	2.535	8.675	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	119.518	409	0.292			
	المجموع	124.588	411				
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	بين المجموعات	4.597	2	2.299	7.254	0.001	دالة*
	داخل المجموعات	129.601	409	0.317			
	المجموع	134.199	411				

تابع/ جدول رقم (11).

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	بين المجموعات	7.784	2	3.892	9.820	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	162.094	409	0.396			
	المجموع	169.878	411				
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	بين المجموعات	3.064	2	1.532	4.680	0.010	دالة*
	داخل المجموعات	133.899	409	0.327			
	المجموع	136.963	411				
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	بين المجموعات	7.939	2	3.970	9.809	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	165.524	409	0.405			
	المجموع	173.463	411				
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	5.496	2	2.748	9.869	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	113.873	409	0.278			
	المجموع	119.369	411				

***دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (11) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة. ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة في الاتجاه حول هذه المحاور استخدم الباحثان اختبار «شيفيه» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار «شيفيه» للفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة.

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	5 سنوات فما دون	6 سنوات إلى 10 سنوات	11 سنة فأكثر
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	5 سنوات فما دون	124	4.31	-		0.269*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.23		-	0.186*
	11 سنة فأكثر	139	4.04	-0.269-*	-.186-*	-

تابع/ جدول رقم (12).

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	5 سنوات فما دون	6 سنوات إلى 10 سنوات	11 سنة فأكثر
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	5 سنوات فما دون	124	4.29	-		0.249*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.23		-	0.193*
	11 سنة فأكثر	139	4.04	-0.249-*	-0.193-*	-
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	5 سنوات فما دون	124	4.34	-		0.335*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.22		-	0.224*
	11 سنة فأكثر	139	4.00	-0.335-*	-0.224-*	-
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	5 سنوات فما دون	124	4.36	-		0.215*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.26		-	
	11 سنة فأكثر	139	4.14	-0.215-*		-
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	5 سنوات فما دون	124	4.32	-		0.335*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.23		-	0.237*
	11 سنة فأكثر	139	3.99	-0.335-*	-0.237-*	-
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	5 سنوات فما دون	124	4.32	-		0.281*
	6 سنوات إلى 10 سنوات	149	4.23		-	0.192*
	11 سنة فأكثر	139	4.04	-0.281-*	-0.192-*	-

*** فروق دالة عند مستوى0.05فأقل.**

تُبين النتائج الموضحة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة؛ ويدل ذلك على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعزى إلى متغير الخبرة، كما يوضح الجدول السابق وذلك لصالح (5 سنوات فما دون).

عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والذي يعزى إلى متغير التخصص؟

لوجود تقارب في الأعداد؛ وللتعرف على مدى الاختلاف الذي يعزى إلى متغير التخصص، تم استخدام الاختبارات المعلمية من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغير التخصص.

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	بين المجموعات	7.564	2	3.782	13.217	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	117.025	409	0.286			
	المجموع	124.588	411				
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	بين المجموعات	6.253	2	3.126	9.994	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	127.946	409	0.313			
	المجموع	134.199	411				
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	بين المجموعات	6.103	2	3.051	7.620	0.001	دالة*
	داخل المجموعات	163.775	409	0.400			
	المجموع	169.878	411				
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	بين المجموعات	2.019	2	1.010	3.060	0.048	دالة*
	داخل المجموعات	134.944	409	0.330			
	المجموع	136.963	411				
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	بين المجموعات	4.413	2	2.206	5.338	0.005	دالة*
	داخل المجموعات	169.050	409	0.413			
	المجموع	173.463	411				
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	4.742	2	2.371	8.460	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	114.627	409	0.280			
	المجموع	119.369	411				

***دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.**

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (13) يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير التخصص. ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات التخصص في الاتجاه حول هذه المحاور استخدم الباحث اختبار «شيفيه»، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (14): نتائج اختبار «شيفيه» للفروق في كل فئة من فئات التخصص.

محاور الدراسة	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	معلم صفوف أولية	معلم صفوف عليا	معلم صعوبات تعلم
المحور الأول: اضطراب الضبط الحركي	معلم صفوف أولية	162	4.33	-		0.349*
	معلم صفوف عليا	149	4.18		-	0.207*
	معلم صعوبات تعلم	101	3.98	-0.349-*	-0.207-*	-
المحور الثاني: اضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)	معلم صفوف أولية	162	4.31	-		0.317*
	معلم صفوف عليا	149	4.18		-	0.192*
	معلم صعوبات تعلم	101	3.99	-317.-	-0.192-*	-
المحور الثالث: اضطرابات الإدراك البصري	معلم صفوف أولية	162	4.32	-		0.308*
	معلم صفوف عليا	149	4.15		-	
	معلم صعوبات تعلم	101	4.01	-0.308-*		-
المحور الرابع: اضطرابات الذاكرة البصرية	معلم صفوف أولية	162	4.34	-		
	معلم صفوف عليا	149	4.20		-	
	معلم صعوبات تعلم	101	4.18			-
المحور الخامس: اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة	معلم صفوف أولية	162	4.30	-	0.210*	0.215*
	معلم صفوف عليا	149	4.09	-0.210-*	-	
	معلم صعوبات تعلم	101	4.09	-0.215-*		-
الدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية	معلم صفوف أولية	162	4.32	-	0.155*	0.268*
	معلم صفوف عليا	149	4.16	-0.155-*	-	
	معلم صعوبات تعلم	101	4.05	-0.268-*		-

*** فروق دالة عند مستوى 0.05فأقل.**

تكشف النتائج الموضحة في الجدول (14) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير التخصُّص؛ فيدل ذلك على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعزى إلى متغير التخصص، ومن المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول السابق يظهر أن الفروق لصالح (معلمي الصفوف الأولية).

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الرئيس أن أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على

وجود أخطاء كتابية شائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بنسبة (84٪)؛ إذ بيَّنت النتائج أن المحور المرتبط باضطرابات الذاكرة البصرية جاء في المرتبة الأولى من بين أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وبنسبة (85٪)، ويليه المحور المرتبط باضطراب الضبط الحركي بنسبة (83,8٪)، ثم المحور المرتبط باضطرابات العلاقات المكانية (المسافات) بنسبة (83,6٪)، ثم المحور المرتبط باضطرابات الإدراك البصري وبنسبة (83,6٪)، في حين جاء المحور المرتبط باضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة في المرتبة الأخيرة وبنسبة (83,6٪). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صوالحة (2016)؛ إذ أكدت نتائجها وجود أخطاء متعددة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مهارات الكتابة. واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة الزبون والناطور (2018) التي أسفرت عن وجود نسبة كبيرة من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعاني من صعوبات في الكتابة وتمتلك مهارات كتابية ضعيفة، واتفقت مع نتائج دراسة الزبيدي (2015) التي توصلت إلى وجود طلبة ذوو صعوبات الكتابة اليدوية في الصف الثاني المتوسط، وعددهم 78 طالبًا وطالبة.

وفيما يخص النتائج المرتبطة بالسؤال الفرعي الأول والذي نص على: ما مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغير الدرجة العلمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو اضطرابات الذاكرة البصرية باختلاف الدرجة العلمية، وكشفت أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول (اضطراب الضبط الحركي، واضطرابات العلاقات المكانية (المسافات)، واضطرابات الإدراك البصري، واضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة، والدرجة الكلية لأخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية)، وهذه النتيجة تدل على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية يعزى إلى متغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزبون والناطور (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الدرجة العلمية.

وفي النتائج المرتبطة بالسؤال الفرعي الثاني الذي نص على الآتي: ما مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء

الكتابية الشائعة لـدى التلاميـذ ذوو صـعوبات الـتعلم الـذي يعـزى إلى متغـير الخـبرة لـدى معلمـي المرحلـة الابتدائية. كشفت النتائج عن وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين وجهات نظـر أفـراد عينـة الدراسـة حـول تقـدير الأخطـاء الكتابيـة الـشائعة لـدى التلاميـذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة؛ ويدل ذلك على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لـدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعـزى إلى متغـير الخـبرة. وكانت الفروق لصالح (5 سنوات فـما دون). وتختلـف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الزبون والنـاطور (2018) التي أظهرت عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية لتقديرات أفراد العينة تعزى إلى سنوات الخبرة.

وفـيما يتعلـق بالنتـائج المرتبطـة بالـسؤال الفرعـي الثالث الذي نص على الآتي: ما مدى الاختلاف في تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميـذ ذوو صـعوبات التعلم الذي يعزى إلى متغـير التخـصص لـدى معلمـي المرحلة الابتدائية. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهـات نظـر أفـراد عينـة الدراسـة حول تقدير الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعزى إلى متغير التخصص؛ فدل ذلـك على وجود اختلاف في تقدير الأخطاء الكتابيـة الـشائعة لدى التلاميـذ ذوو صـعوبات الـتعلم يعـزى إلى متغـير التخصص، وكانت الفروق لصالح (معلمـي الـصفوف الأولية).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، يوصي الباحثـان بالآتي:

– تصميم البرامج التدريبية التي تـساعد الطـلاب ذوو صعوبات التعلم في التعرف على الطرق الـصحيحة لمسك القلم، والكتابـة بطريقـة سريعـة، والتغلـب عـلى الصعوبات الكتابية.

– تـذليل الـصعوبات المحيطـة بـالطلاب التـي تواجههم عند الكتابة داخل الفصل الدراسي.

– توعية الطلاب باستمرار بضرورة ترك الفراغات المناسبة بين الحروف والكلمات وتكثيف التدريبات عـلى ذلك.

– إيجـاد الـسبل المناسـبة لمـساعدة الطـلاب ذوو صـعوبات الـتعلم في التغلـب عـلى مـشكلات تفـسير وتركيب الجمل وربطها بصورة سليمة.

– تصميم البرامج التدريبية المناسـبة التـي تـساعد التلاميذ عـلى تـذكر أشـكال الحركـات والحـروف عنـد الكتابة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

– إجراء دراسات تجريبية؛ للتعرُّف على أثر بعـض البرامج المقترحة في الحد من الأخطـاء الكتابيـة الـشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

- إجراء دراسة عن درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مدن ومحافظات أخرى بالمملكة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية؛ للوقوف على أبرز الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وإيجاد السبل المناسبة للحد منها.

- إجراء دراسة عن سبل التغلب على الأخطاء الكتابية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم باستخدام التقنيات المساعدة الحديثة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوو المشكلات التعليمية*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). *الحقيبة العلاجية للطلبة ذوو صعوبات التعلم*. ط (2). مركز ديبوتو لتعليم التفكير.

أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد. (2015). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

اوباري، الحسين. (2015). ما هي صعوبات التعلم أسبابها؟ وعلاجها؟. *تعليم جديد مدونة الكترونية*. من: https://www.new-educ.com/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A.

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. (2019). *الدليل الإحصائي للعام الدراسي 1438/1439هـ*. سلسلة إحصائيات إدارة تقنية المعلومات. من http://jeduit.gov.sa

البتال، زيد بن محمد. (2017). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحوامدة، أحمد محمد. (2019). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الزبون، أحمد علي والناطور، ميادة محمد. (2018). مظاهر الضعف الكتابي لدى عينة من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*. مج45، ع92، 2 -105.

الزبيدي، نورس كريم عبيد. (2015) .*القدرات العقلية وفق الأنموذج الرباعي المعلوماتي وعلاقتها بصعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل.

العزازي، عند عصام. (2014). *صعوبات التعلم والخوف من المدرسة*. المكتب العربي للمعارف.

العساف، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

العمارنة، عمادة والقحطاني، عبد الله. (2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*. (ع53)، يوليو 2018. ص ص. 228-268. من: http://jedu.sohag-univ.edu.eg/?page_id=55

العوامرة، حمزة محمد حسن. (2018). أثر استراتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة

بالنفس لدى عينة من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (ع 39)، 2018، ص ص. 573-587.

الفقعاوي، جمال رشاد أحمد. (2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

القاسم، جمال مثقال. (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*. (ط3). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الكثيري، نورة. (2015). مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (ع 4)، 515-560.

المكاحلة، احمد عبد الحميد. (2019). دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الرياضيات في نمط سيطرة وظائف نصفي الدماغ. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. (ع27). 1.نوفمبر، 2019. ص ص. 1-19.

النجار، عبير عبد الحليم (2017). *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال*. مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

بحري، صابر، وخرموش، منى. (2016). صعوبات التعلم: بين المفهوم والاسباب .*مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي*، (م17)، (ع18)، 11 – 22. من:
https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/746393

بطرس، حافظ بطرس. (2014). *تدريس الأطفال ذوو صعوبات التعلم*. (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. من:
https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

جغوبي، الأخضر. (2018). *فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باتنة بالجزائر

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، أبو قورة، كوثر قطب محمد، والعيسوي، السيد عبد المحسن السيد محمد أحمد. (2019). صعوبات الإدراك البصري والدافع للإنجاز وعلاقتها بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية:* جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، م(19). ع (1)، 499 – 524. من:
https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1015048

حوكي، بشرى ومنصوري، مصطفى. (2018). *صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانت ولادتهم غير طبيعية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سعيدة بالجزائر.

سعدات، محمود فتوح. (2014). *برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. دار الألوكة للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبد القادر. (2014). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

صوالحة، عونية عطا. (2016). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوو صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة

تشخيصية. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. (مج35)، (ع167)، 1، يناير 2016، ص ص. 281-314.

عزب، حسام الدين ونافع، جمال محمد ومحمد، جمال الدين. (2017). برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغة برايل لدى المكفوفين. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس*. (ع49)، يناير 2017. ص ص.336-413.

علاء، أحمد عمر. (2015). *التربية الإبداعية وصعوبات التعلم*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

غنايم، عادل صلاح. (2016). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لشهب، أسماء وإبراهيم، براهيمي. (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (ع30)، سبتمبر2017. ص ص. 225-240.

نبهان، يحيى محمد. (2013). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

واكلي، بديعة وشوادرة، سماح. (2018). صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي* بالجزائر، (ع9)، 2018، ص ص 506-515.

وزارة التعليم. (2015). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

يونس، محمد حسن إسماعيل. (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (مج1)، (ع11)، 1-83.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bhamani, S., Naqvi, S. M., & Nasir, L. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocensia*, 27-32.

Connor, D. J., & Cavendish, W. (2018). 'Sit in my seat': perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 288–309.

Datchuk, S. M., & Kubina, R. M. (2017). A Writing Intervention to Teach Simple Sentences and Descriptive Paragraphs to Adolescents with Writing Difficulties. *Education and Treatment of Children*, *40*(3).

Ghomri, T, & Moumni, L. (2019). *Handwriting Difficulties Among Primary School Pupils in Bechar. Desert Studies Laboratory*, 8(1), 191-204.

Mayes, S. D., Frye, S. S., Breaux, R. P., & Calhoun, S. L. (2018). Diagnostic, Demographic, and Neurocognitive Correlates of Dysgraphia in Students with ADHD, Autism, Learning Disabilities, and Neurotypical Development. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(4), 489–507.

Swanson, H. L., Kong, J., Petcu, S. D., & Pimentel, M. F. A. (2020). Can Difficulties in Language Acquisition and Specific Learning Disabilities Be Separated Among English Learners*? Exceptional Children*, 86(3), 293–309.

Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). *Understanding comorbidity between specific learning disabilities*. ln L. S. Fuchs & D.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (15)، ص ص 141 - 184، الرياض (2020م/ 1442هـ)

ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (التحديات والحلول)

أ. خلود بنت محمد بن سعد الحارثي[1]، و د. فارس بن حسين بن محمد القحطاني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات الفعَّالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف على التحديات التي تواجههم في خدمات التدخل المبكر، وكيفية تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة. استخدم الباحثان المنهج النوعي (التفسيري)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان قائمة أسئلة أولية للمقابلات الفردية شبه المنظمة للحصول على البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، حول ما استخدمته معلمات التربية الخاصة من ممارسات واعتبرنها فعَّالة، وما واجههن من تحديات عند تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والمقترحات التي يمكنها أن تحسن من الممارسات المستخدمة لتلبية احتياجات الأطفال، حيث تم مقابلة 10 من معلمات التربية الخاصة اللاتي يعملن في برامج التدخل المبكر الملحقة بالروضات الحكومية في محافظة جدة التابعة للمكاتب الأربعة في (الشمال - الوسط - الجنوب - خليص)، وكانت أبرز نتائج الدراسة تحديد الممارسات الفعَّالة بالمهام الوظيفية داخل الفصل والمهام الوظيفية خارج الفصل، واستراتيجيات التدريس التشاركي، والشراكة الأسرية، وتعليم الأقران، في حين كانت أبرز التحديات متمثلة في نقص فريق العمل، البيئة التعليمية، عدد الأطفال داخل فصل الدمج، التحديات الناشئة عن المواقف الوالدية المختلفة، وتتطلب المقترحات المستقبلية معالجة بعض القضايا خاصة التطوير المهني، الوعي المعرفي، المرونة، والقضايا التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الفعَّالة، الإعاقة الفكرية، التدخل المبكر.

Effective Practices of Special Education in Early Intervention Programs Teachers for Children with Intellectual Disabilities (Challenges and Solutions)

Mrs. Kholod Mohammad Alharthi[1], and Dr. Fares Hussein Mohammed Al-gahtani[2]

Abstract: This study aimed to identify effective practices and interventions to meet the needs of children in early childhood by teachers of children with intellectual disabilities, identify the challenges they face in early intervention services, and how to improve educational practices and interventions to meet the needs of children with intellectual disabilities in early childhood. The study used the interpretive approach; the researcher prepared a preliminary questions list for semi-structured individual interviews, where ten special education teachers were interviewed، those who work in early intervention programs, in government kindergartens in the Jeddah governorate of the four offices in (North-Center-South-Khulais), to get data to answer the study questions; the practices and interventions that special education teachers have used and considered effective; the challenges faced in providing early intervention services to children with intellectual disabilities and proposals that can improve practices and interventions used to meet children's needs. The final set of questions -including the preparedness question- consisted of 15 questions with investigations covering all aspects of the inquiries. The findings indicate that identified effective practices with functional tasks within the class, functional tasks outside the class, participatory teaching strategies, family partnership, and peer education. While the main challenges represented in lack of staff, educational environment, number of children in the integration class, challenges arising from different parenting situations, transition, measurement and evaluation. Future improvements require certain professional development, knowledge awareness, flexibility, and organizational issues.

Key words: Improve practices**,** Effective practices, Early intervention.

---

(1) معلمة تربية فكرية، إدارة تعليم جدة.

البريد الإلكتروني: kh-7@outlook.sa

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

البريد الإلكتروني: fhalqahtani@uj.edu.sa

(1) Intellectual education teacher, Jeddah Education Administration.

E-mail: kh-7@outlook.sa

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

E-mail: fhalqahtani@uj.edu.sa

المقدمة:

تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقوم بجهود مستمرة في تطوير تعليمهم ودعم ورعاية حقوقهم، وتقديم الخدمات والبرامج الملبية لاحتياجاتهم المختلفة. وشهدت العقود الثلاثة الأخيرة تزايد الوعي والخدمات والفرص المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، فقد ساعدت عوامل مثل وضع التشريعات القانونية والسياسات العامة في الدفاع عن الحقوق على زيادة الانتباه للأطفال من ذوي الإعاقة، كما يعد برنامج التحول الوطني 2020 أحد البرامج المحققة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي أكدت على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل وتعليم مناسبة تكفل استقلاليتهم واندماجهم (دليل التدخل المبكر، 2017).

وفي الوقت الراهن، وبناء على هذه المبادرة يوجد عدد من برامج التدخل المبكر المدمجة حديثًا في الروضات الحكومية بمختلف مدن المملكة، ومنها محافظة جدة، حيث تسهم هذه البرامج في ضمان أن يحصل كل الأطفال ذوي الإعاقات على التعليم العام المجاني الملائم، وتوفير كافة الخدمات المناسبة لاحتياجات الأطفال. ومن هنا تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال تسهيل وتوفير كل ما يحتاجه الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية بالإضافة إلى تهيئة البيئات التعليمية المناسبة لإنجاح عملية الدمج، ففي دراسة سيري وافيس وجونسون (2000) Seri, Davis & Johnson تم إجراء مقابلات مع معلمي وأهالي الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الذين تم دمجهم في رياض الأطفال، واتضح من ذلك أن الأهالي لديهم رغبة قوية جدًا في دمج أطفالهم، وأنهم اكتسبوا العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية، كما أظهر المعلمون اتجاها إيجابيًا – نسبيًا – تجاه عملية الدمج التي تمت، مع وضعهم بعض الشروط وفقًا لاحتياجاتهم وقدراتهم.

إن معلم التربية الخاصة هو أساس نجاح هذه البرامج، والركن الأساسي فيها، ومعلم التربية الفكرية أحد المستهدفين بهذا الأمر؛ وذلك لأنه يعمل مع قدرات واحتياجات متباينة، وهذا يتطلب أن يكون على قدر من الإعداد والتأهيل، والتدريب؛ ليكون القوة الحقيقية التي تدفع بذوي الإعاقة الفكرية نحو التقدم (العجمي والصيفي، 2018)، ومن هنا، يعد المعلم هو العنصر الهام والحيوي في تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات الدمج، لذلك يجب تسليط الضوء على ممارساتهم لتقديم هذه الخدمات ومعرفة التحديات التي تواجههم ومحاولة التغلب عليها قدر الإمكان؛ لإتاحة الفرصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

في اكتساب العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية في بيئات أقل تقييداً.

مشكلة الدراسة:

عملت خدمات التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة على نحو متزايد في تقديم الدعم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الخلفيات الأسرية المتنوعة، ويفرض هذا التنوع الكثير من الممارسات والتحديات على مقدمي الخدمات (Linda, 2016)، وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في تعليم جميع الأطفال؛ لكونها تمثل مرحلة نمو واكتساب العديد من المهارات المعرفية، الاجتماعية، التواصلية، الشخصية والسلوكية؛ ولهذا نجد العلماء قد اعتنوا بهذه المرحلة بشكل شامل من جميع النواحي، كالمنهج المناسب، والبيئة التعليمية الملائمة، وإعداد معلمي الطفولة المبكرة. ولأن هذا الاهتمام يجب أن يكون عامًا لكل أطفال هذه المرحلة، فإن الاعتناء يزداد أهمية عندما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال عمل برامج التدخل المبكر واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لاحتياجاتهم وقدراتهم، وإشراك الأسر في وضع الخطط والبرامج؛ وذلك بهدف الحد من تفاقم الإعاقة لديهم، والمساهمة في تحسين نموهم في مجالات النمو المختلفة (المالكي وأباعود، 2015)، وانطلاقًا من أهمية توافر وتفعيل خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في روضات الدمج الحكومية، وفي ضوء ما لمسه الباحثان بحكم الخبرة الميدانية في مجال التدخل المبكر، واطلاعهم على الأدب التربوي السابق له، فقد جاء الإحساس بأهمية الوقوف على هذه الخدمات ووجدت الرغبة لدى الباحثان في الكشف عن ممارسات المعلمات لخدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة.

أسئلة الدراسة:

1- ما الممارسات التي ترى معلمات التربية الخاصة أنها فعَّالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

2- ما التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة عند تقديم الممارسات الفعَّالة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

3- ما مقترحات معلمات التربية الخاصة لتحسين الممارسات لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

1- التعرف على الممارسات التي تراها معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فعَّالة لتلبية احتياجات

الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

2- التعرف على التحديات التي تواجه معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عند تقديم الممارسات الفعَّالة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

3- التعرف على مقترحات المعلمات لتحسين الممارسات لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية في أن هذه الدراسة تشكل إضافة نوعية إلى الدراسات القليلة في البيئة المحلية والعربية، فهي تسلط الضوء على ممارسات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لخدمات التدخل المبكر في روضات الدمج الحكومية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها يمكن أن تزود المسؤولين في إدارة التربية الخاصة بتعليم جدة بالتحديات التي تواجه المعلمات عند تقديم خدمات التدخل المبكر، والمقترحات التي تسهم في التغلب عليها، ويمكن أن تسهم في التخطيط الجيد للعمل على تحسين ممارسات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتدخلات لتلبية احتياجاتهم، كما تفيد الدراسة الحالية في تطوير برامج تدريبية لإعداد وتأهيل المعلمات والعاملين مع هذه الفئة وذلك ضمن احتياجاتهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعَّالة لخدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1439-1440هـ.

- **الحدود المكانية:** جميع روضات الدمج الحكومية المقدمة لخدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود البشرية:** معلمات التربية الخاصة اللاتي يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات (Practices):

هي الأنشطة والممارسات التي يشارك بها المعلمون الذين يتمتعون بالمؤهلات والمعرفة في تنمية الطفل والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لتدعيم النتائج الإيجابية للأطفال، في كل جانب من جوانب تطورهم البدني والعقلي والعاطفي والاجتماعي والفكري (State Early Childhood Advisory Council, 2016)، ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها السلوكيات والأفعال والتدخلات والطرق التي تستخدمها معلمات التربية الخاصة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي

الإعاقة الفكرية.

خدمات التدخل المبكر

(Early intervention services):

يقصد بها منظومة الخدمات الطبية والنفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية التي يتم توفيرها للطفل وأسرته، بما يكفل النمو السوي للطفل وتفاعله الإيجابي مع مكونات البيئة، ويضمن في الوقت نفسه دعم ومساندة الأسرة للتكيف مع التحديات التي تواجههم من خلال تنمية معارفهم ومهاراتهم لتمكينهم من القيام بدورهم في تلبية الاحتياجات الفردية لهذا الطفل وتوفير أقصى مستوى من الحياة الكريمة لهم ولطفلهم (دليل التدخل المبكر، 2017)، ويعرفها الباحثان إجرائياً بانها مجموعة متكاملة من الخدمات التي تسهم في تلبية احتياجات أسر وأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من سن 3-6 سنوات، ويعبر عنها من خلال أداة البحث.

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disabilities):

إعاقة تتميز بوجود قيود كبيرة على كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والذي يشمل العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية حيث تنشأ هذه الإعاقة قبل سن 18 سنة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010)، ويعرفها الباحثان إجرائياً إحدى فئات التربية الخاصة التي تتطلب تقديم خدمات التدخل المبكر بعد التشخيص والإحالة من مركز خدمات التربية الخاصة إلى روضات الدمج الحكومية بمحافظة جدة.

الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية

(Children With Intellectual Disabilities):

هم الأطفال المسجلين ببرامج التدخل المبكر في روضات الدمج الحكومية بمحافظة جدة، والذين اتضحت حاجتهم لخدمات التدخل المبكر بعد تشخيصهم بالإعاقة الفكرية من قبل مركز القياس والتشخيص، وتتراوح أعمارهم ما بين 3-6 سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع الأطفال العاديين ذات أهمية بالغة؛ لما له من دور فاعل في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال بالتعامل المباشر مع أقرانهم الأسوياء، من خلال الدور الذي تقوم به معلمة مرحلة رياض الأطفال في تهيئة وتحسن إدارة صف الدمج بما يؤثر إيجابيًا على نواتج تعلم وتطور هؤلاء الأطفال جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في بيئة تعليمية مناسبة، ويرافق هذا الدمج برامج للتدخل المبكر تهدف إلى تحسين قدرات الأطفال المتعلقة بالنمو والتعلم، من خلال تقديم مجموعة من البرامج والأنشطة المناسبة لهم، حيث أن لهذه البرامج أنواع وممارسات ومهام وظيفية يمارسها معلمو التربية الخاصة، يسعوا القائمون عليها

باستمرار إلى تطويرها والى إزالة العقبات والتحديات التي تواجهه تطبيقها بشكل فعال في فصول الدمج.

الدمج الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة:

ويُنظر إلى الدمج على أنه وضع الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الصفوف الدراسية، أو في صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، على أن تقدم للطلاب ذوي الإعاقة البرامج المساندة والمتخصصة، مما يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للطلاب ذوي الإعاقة من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة والتي يمكن من خلالها تلبية احتياجاتهم (جرار، 2012)، وينقسم الدمج إلى نوعين: الدمج الجزئي، والدمج الشامل، فيذكر سيسالم (2013) أن الدمج الجزئي هو نظام يعني توفير فصول للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية داخل مدارس التعليم العام، على أن يسمح لهؤلاء الطلاب بالمشاركة ببعض الأنشطة الدراسية داخل فصول التعليم العام لجزء من اليوم الدراسي، فيما يقضون الجزء الآخر في غرفة المصادر التعليمية أو في فصول التربية الفكرية الخاصة بهم مع زملائهم ممن لديهم ذات الاحتياجات، أما الدمج الشامل فهو عملية دمج الأطفال غير العاديين مع أقرانهم العاديين دمجًا زمنيًا، تعليميًا واجتماعيًا حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة، وهي عملية تتسم بالتخطيط الدقيق والمنظم حيث تهدف إلى تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الجزء الأكبر من برامجهم الأكاديمية والاجتماعية ضمن الفصول العادية (هارون، 2013).

تناول الدليل الفني التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية (2017) بعض الاستراتيجيات الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية داخل فصل الدمج، منها وضع عدد قليل من القوانين الصفية، وصياغتها بأسلوب إيجابي، وتقديم مكافآت ثابتة وملائمة للسلوكيات المناسبة واتخاذ إجراءات ثابتة وملائمة للسلوكيات غير المناسبة، وتوفير التدريب والممارسة على المهارات الاجتماعية، واستخدام ممارسات تعليمية فعَّالة، مثل توجيهات واضحة، وتعليمات متسلسلة بعناية، وتغذية إيجابية محددة، والسرعة في تنفيذ الدرس، والبحث عمّا يُثير اهتمام الطالب ويُحفزه، ومن ثَمّ تصميم أنشطة ترتكز على هذه الاهتمامات، وإظهار الاحترام لكل الطلاب والمعلمين، ومطالبة الطلاب باحترام بعضهم.

توصلت دراسة جانيسلات آلسترم وغرانلوند Janeslatt, Ahlström & Granlund (2019) ودراسة ايد واتش اتش بوليسي DE & HHS (2015)، ودراسة تارديف وآخرين Tardif, et al., (2007) ودراسة

عبدالواحد (2016) إلى أن الأطفال من ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة، الذين شاركوا في الفصول الدراسية المدمجة مع أقرانهم الأسوياء قد أظهروا مستويات معقولة من التكيف، كما أنهم في حاجة إلى المزيد من الوقت مع ضرورة التزام المعلم بإدارة الوقت إدارة جيدة، بينما أظهر الطلاب الأسوياء مزيدًا من الجانب الاجتماعي المتمثل في مشاعر التعاطف والتراحم والقدرة على فهم هؤلاء الطلاب والقدرة على التفاعل الإيجابي معهم داخل الفصل الدراسي خاصة مع دور المعلم في التشجيع والتحفيز المستمر لمثل تلك السلوكيات، حيث يساعد اتجاه الدمج الطفل العادي أيضًا على أن يتقبل ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه، كما أنهم يتعلمون أن هؤلاء الأطفال مثلهم تمامًا يستطيعون أن يفعلوا بعض الأشياء أفضل من غيرها، وفى نظام الدمج تُتَاح الفرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين.

التدخل المبكر:

تُعد السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل حياته، فهي أساس بناء مستقبل الأجيال القادمة، فتهدف خدمات التدخل المبكر إلى تحسين قدرات الأطفال المتعلقة بالنمو والتعلم، من خلال تقديم مجموعة من البرامج والأنشطة المناسبة لهم، ويستند ذلك على الحقائق التي تقول بأن أكثر تطورات التعلم تحدث في أول خمسة أعوام من الحياة (الحازمي، 2012)، كما تساعد على التقليل من آثار الإعاقة الفكرية على الأطفال، بالإضافة إلى محاولة فهم الطفل ومستوى قدراته، والطرق المثلى لتعامل المعلمة معه بما يتناسب مع احتياجاته.

تعد السنوات الأولى في حياة الأطفال الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكر سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي أيضًا، كما أن التعلم في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أية مرحلة عمرية أخرى. ويعد التأخر النمائي قبل الخامسة من العمر مؤشرًا خطيرًا، ويعني احتمالات استمرار المعاناة طوال فترة حياة الإنسان، حيث إن مراحل النمو والتعلم الحرجة تكون في ذروتها خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، كما أن التدخل المبكر يعد جهدًا مثمرًا ذا جدوى اقتصادية، حيث يقلل من حجم النفقات المخصصة للبرامج التربوية اللاحقة (محمود، أبو العينين، المقدامي، والطلى، 2015).

هناك العديد من برامج التدخل المبكر، منها:

1- برامج المراقبة. وتعتمد على مجموعة من الإجراءات لمتابعة نمو المواليد الجدد، مثل (الوزن، محيط الرأس، ردة الفعل الانعكاسية، النمو الحركي والمعرفي)، للتأكد من مطابقة نمو الطفل لجداول النمو المعتمدة طبيًا (دليل التدخل المبكر، 2012).

2- البرامج المستندة إلى المنزل. وهو نظام خدمات دعم يهدف إلى تحسين قدرة الأسرة على تعزيز التنمية والتعلم لطفلهم وذلك لزيادة مشاركة الطفل في الحياة الأسرية والمجتمعية، وقد صممت خدمات البرنامج لتقوية وتعزيز نقاط القوة في الأسرة، وتقدم في بيئة الطفل الطبيعية من خلال الجلسات الفردية، وخدمات الدعم؛ حيث يركز مقدمو الخدمات المختصون على أن اشتراك الأسرة هي النقطة الحاسمة في برامج التدخل المبكر (مؤسسة حمد الطبية، 2012).

3- البرامج المستندة إلى المركز. بقديم الخدمة من خلال إحضار الأسرة طفلها في برنامج تدخل مبكر في أحد المراكز، حيث يتم تقديم الخدمة المطلوبة بواسطة مهنيين، ويتم التدخل على أساس فردي أو جماعة صغيرة العدد، وتميل معظم المناهج إلى استخدام النماذج النمائية والعلاجية (الوهيب، 2009).

4- البرامج المركبة. وهي البرامج التي تجمع بين كلٍ من البرنامج القائم على الاعتماد على المنزل، والبرنامج القائم على الاعتماد على المراكز، فيتم تقديم الخدمات للأطفال الأصغر سنًا (أقل من ثلاث سنوات) في المنزل، بينما يتم تقديم الخدمات للأطفال الأكبر سنًا (أكثر من ثلاث سنوات) في المراكز أو مرحلة رياض الأطفال (دليل التدخل المبكر، 2012).

5- برامج رياض الأطفال. تعتمد برامج التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال اعتمادًا كبيرًا على معلمة رياض الأطفال، يليها الاستعانة بأخصائية التربية الخاصة عند الحاجة إليها (دليل التدخل المبكر، 2012).

يُنظر إلى معلمة التربية الخاصة على أنها العامل الأساسي لممارسة أيديولوجية تعليم الأطفال داخل فصل الدمج في مجال التعليم العام، ويعد المعلم هو الشرط الأكثر أهمية لنجاح إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية (Thomas & Uthaman, 2019)، فمعلمة رياض الأطفال تقضي مع الأطفال ساعات عدة، وهذا ما يجعلها على دراية كبيرة بجوانب شخصياتهم، بالإضافة إلى تحديد مواطن القوة والضعف، ومعرفة أي من الاستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها بغرض تلبية احتياجات الأطفال الخاصة.

ممارسات تقديم خدمات التدخل المبكر في فصول رياض الأطفال:

يُنظر إلى معلمة التربية الخاصة على أنها العامل الأساسي لممارسة أيديولوجية تعليم الأطفال داخل فصل الدمج في مجال التعليم العام، ويعد المعلم هو الشرط الأكثر أهمية لنجاح إدراج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية (Thomas & Uthaman, 2019)، فمعلمة رياض الأطفال تقضي مع الأطفال ساعات عدة، وهذا ما يجعلها على دراية كبيرة بجوانب شخصياتهم، بالإضافة إلى تحديد مواطن القوة

والضعف، ومعرفة أي من الاستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها بغرض تلبية احتياجات الأطفال الخاصة، وتوجد العديد من النماذج للممارسات الفعَّالة التي يمكن اتباعها داخل وخارج الصف الدراسي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تتسم بمناسبتها لكل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى الأطفال العاديين، مما يجعلها أكثر فاعلية في صف الدمج حيث تراعي خصائص كلا النوعين من الأطفال ويمكن تناول بعض من تلك الممارسات فيما يلي:

المهام الوظيفية داخل فصل الدمج:

- **الأركان:** تعرف فترة الأركان بأنها جزء من البرنامج اليومي للروضة، يتوزع فيها الأطفال حسب اختيارهم إلى الأركان التعليمية في غرفة الصف فيتجه بعضهم إلى ركن المطالعة، وآخرون إلى ركن التعايش الأسري، والبعض الآخر إلى ركن البناء والهدم، وينتمي الطفل إلى ركن منها باختياره، ويبقى في الركن طيلة انهماكه في عمله، وحين ينتهي منه ينتقل إلى ركن آخر، وتتميز هذه الفترة بأنها أطول فترة في البرنامج اليومي، وتشمل أكبر اختيارات عمل (الفضل، 2000).

- **الوجبة:** ذكرت دراسة الفضل (2000) أنها تمثِّل أحد الأنشطة التربوية التي من خلالها يتعلم الطفل الاعتماد على النفس، وتناول الطعام بطريقة صحيحة، ويردد بعض الأذكار الخاصة بالطعام، كما تعود الأطفال على النظافة والترتيب، وهي الفترة التي يتناول فيها الأطفال الطعام مع المعلمة، وترتبط الوجبة بأنشطة الحلقة صباحًا ومفاهيمها، فإذا شاهد الطفل أنواع الخضراوات الورقية فإنه يتناولها في فترة الوجبة من خلال عمل (السلطة) والتحدث عنها، ويؤدي ذلك إلى التواصل والتعاون بين الأطفال لتدعيم الآداب الإسلامية مثل آداب الطعام وتكون مدتها من 15–20 دقيقة.

- **اللقاء الأخير:** وفي تلك الفترة تقوم المعلمة بالتخطيط لأنشطة اللقاء الأخير بحيث تلبي حاجات الطفل، اختيار وإعداد الأدوات والوسائل المناسبة للقاء، تنويع الأنشطة التي يتم تقديمها في اللقاء من أناشيد مع مراعاة اختيار الأناشيد مع الأطفال وإشاعة جو من البهجة، وألعاب الأصابع والكلام، وحكي القصص وتوجيه أسئلة حول مواقفها (دليل معلمة الروضة – معايير وممارسات، 2010).

المهام الوظيفية خارج فصل الدمج:

- **اللعب:** يعد اللعب من أهم استراتيجيات التعلم للأطفال في سن ما قبل المدرسة، ويتطلب إشراك الطفل من ذوي الإعاقات الفكرية في اللعب إلى مهارات تنفذ بدقة من جانب معلمة رياض الأطفال.

- **الجلسات الفردية:** تعد الجلسات الفردية من أحد أهم مهام معلمات التربية الخاصة، حيث يتم تقديمها للأطفال ذوي الإعاقة في غرفة المصادر؛ حيث

تحتوي غرفة المصادر على كافة الاحتياجات اللازمة لتقديم الجلسات الفردية.

- **الموسيقى والإيقاع**: عن طريق الأغاني والأناشيد اللغوية، حيث تؤثر الموسيقى على وظائف الجسم البشري ليعمل بشكل أكثر فاعلية، ومن ناحية أخرى لاحظ المربون أن الموسيقى تنمي الذاكرة عند الأطفال وتساعد في النمو العاطفي والسلوكي لديهم.

- **التربية البدنية**: أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية والتجريبية أن الأنشطة الرياضية المختلفة لها أهمية لذوي الإعاقة قد تفوق في أغلب الأحيان أهميتها بالنسبة للأسوياء؛ وذلك من جميع النواحي الرياضية، والنفسية، والاجتماعية، والعلاجية، وحتى التعليمية، عن طريق برنامج تطويري متنوع من الأنشطة، والألعاب، والرياضات، والإيقاعات التي تناسب رغبات وقدرات الأطفال.

- **التربية الفنية**: تنمي التربية الفنية التطور الجسدي، والاجتماعي، والانفعالي والمعرفي لدى الأطفال، فهي تنمي التطور الجسدي من خلال الحركات المستخدمة في عمليات الرسم والتلوين، كما أن النشاطات الفنية تحسن التناسق الحركي والتآزر البصري الحركي وهذا بدوره يساعد على النمو في جوانب أخرى.

- استراتيجيات التدريس التشاركي:

أشارت دراسة معهد هانوفر للدراسات Hanover Research Institute, (2012) ودراسة كينيدي (Kennedy, 2010) إلى أن التدريس التشاركي عبارة عن استراتيجية تدريسية يتشارك فيها اثنان أو أكثر من المعلمين، أو فريق العمل المؤهل في المسؤولية عن مجموعة من الطلاب، يتم بين معلم التربية الخاصة والتعليم العام، كما أنه يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات القائمة على المعلمين والأقران وأولياء الأمور.

- الشراكة الأسرية:

أكدت دراسة صاصيلا (2010) أن برامج التدخل المبكر تهدف إلى دعم العلاقة ما بين الروضة والأسرة، وتثقيف الأهالي ليصبحوا قادرين على التعامل السليم مع أطفالهم من جهة، وأكثر قدرة على تفهم ما تقدمه الروضة والتعاون معها من جهة أخرى، ويستخدم مع هذا النوع من البرامج واحد أو أكثر من البرامج السابقة، كما يرى الشطلي (1999) أن العمل مع الأهالي هو أحد ركائز نجاح عملية الدمج، فهم يتابعون طفلهم، ويعملون مع المعلمة عن قرب، ويساعدون بعضهم البعض، وهذا ما جعل العلاقة بين المدرسة والأهل أمتن وأقوى.

التحديات والحواجز التي تواجه المعلمات في تقديم خدمات المبكر لذوي الإعاقة الفكرية:

تتمثل أحد التحديات التي تواجه المعلمات عند

تقديم خدمات التدخل المبكر في القدرة على تقديم الدعم النفسي، حيث تشير دراسة كل من موراي وآخرين (Murray, et al (2018 ودراسة كونولي ميلار موني سلون وهينرتي (Connolly, Miller, Mooney, Sloan, & Hanratty, 2016) على أهمية قدرة المعلمة على التعرف على الحالة العاطفية لهؤلاء الأطفال لما لها من دور كبير في التعامل معهم بكفاءة؛ نظرًا طبيعة ومدى صعوبة التعرف على مشاعر الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم، فهم غير قادرين في أغلب الأحيان على التعبير بطلاقة عما يشعرون به، ويختلف ذلك باختلاف العمر العقلي، والقدرة اللغوية للأطفال، بالإضافة إلى فعالية البيئة التعليمية، وطرق التحفيز المتبعة، وتشير دراسة الينيزي (Alenizi (2019 إلى أحد التحديات من جانب آخر، وهي غياب المناهج التي تعتمد على إستراتيجيات التدريب العملية، والتي تمكن الطلاب من التعامل المباشر مع المثيرات المختلفة في البيئة الصفية مما يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

وقد تجد المعلمة صعوبة في إيصال المعلومات للأطفال؛ نظرًا لما يواجهه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية من مشاكل واضحة في جوانب التذكر، والقدرة على تعميم ما تعلموه في مواقف جديدة، كما أن بعض الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية يتضجرون بسهولة ولديهم ضعف في الدافعية، ويتأخر معظم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم المهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية، بالإضافة إلى المشكلات الإدراكية والاجتماعية والتكيفية (الدليل الفني للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، 2017)، ومن التحديات أيضًا قلة أعداد المتخصصين من المعلمين والمؤهلين والمدربين على أداء الخدمة التربوية والنفسية والتوجيهية للأطفال ذوي الإعاقات العقلية، وحاجة القائمين على الاختبارات والمقاييس المستخدمة للتعرف على هؤلاء الأطفال إلى تدريب مكثف للحصول على نتائج سليمة. الاتجاه السائد في تقييم المعلم بناءً على المستوى التحصيلي لطلابه؛ لذلك يفضل المعلم الأطفال العاديين الذين هم أفضل تحصيلًا، وأسرع فهمًا مقابل الأطفال ذوي الإعاقة (أبو العلا، 2008).

تطوير الممارسات الفعالة:

حددت دراسة ثوماس وعثمان (Thomas & Uthman, 2019) بعض العوامل الخاصة بالمعلم والتي تؤثر على نجاح المعلم في هذا الدور، منها الخبرة في التدريس، حيث تؤثر على اتجاهات المعلمين، فالمعلمون صغار السن، وذوو سنوات الخبرة الأقل هم الأكثر دعمًا. كذلك تدريب المعلمين وهو العامل المهم الذي يؤثر على موقف المعلم نحو الدمج، وأخيرًا البيئة التعليمية حيث وجد أن الدعم البيئي مثل توفر مواد

تعليمية مناسبة وفصول أصغر تولد معلمًا يمتلك اتجاهًا إيجابيًا نحو الممارسات التعليمية الشاملة، يذكر ميلاط (2018) عدة مقترحات لتطوير النظام التعليمي وتحقيق المدرسة الفعالة ومنها:

– استبدال الأساليب التربوية التقليدية بأخرى حديثة، من خلال إحداث تغييرات جذرية، وبناء نظام تربوي يقوم على ترسيخ التعلم الذاتي، وتهيئة الفرص أمام المعلمات لإعداد مستمر ومتواصل.

– تجديد الخطط والبرامج الدراسية بما يؤدي إلى تكوين الطفل المؤهل القادر على الحياة بكرامة ومواجهة كل ما يواجهه من ضغوطات وصعوبات حياتية.

– صياغة أهداف السياسة التعليمية بحيث تركز على إعداد شخصية الطفل من جوانبها المختلفة.

– تنويع مصادر الحصول على المعرفة بما يلبي احتياجات الأطفال وبما يسهم في بنائهم بطريقة صحيحة.

كما يجب أن يكون لدى معلمة رياض الأطفال معرفة عن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وخصائصهم، وكيفية التعامل معهم، وأن تعي الاحتياجات الفردية الخاصة بكل طفل، وتحاول أن تبسط المفاهيم المستخدمة في البرنامج اليومي، وتدريب الأطفال على العناية بأنفسهم واكتساب الصفات الاجتماعية، وعدم الإسراف في استخدام أسلوب العقاب في تعديل السلوك وإنما تعتمد على مبدأ تدعيم السلوك الإيجابي، وأن تكون قدوة ولا تأتي بأفعال وأقوال سيئة أمام أطفالها، وتتوخى الحذر في اختيار الأعمال لتحقيق أكبر قدر من احتمالية النجاح، وضرورة الاستعانة أثناء التدريس بنموذج التعلم التعاوني وطريقة التعلم عن طريق الفريق (الخولي ومصطفى، 2015).

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسة الحالية حديثة في مجالها – حسب علم الباحثان – وخصوصًا في البيئة السعودية، إذ أنها تتناول ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التدخل المبكر في محافظ جدة، فإن هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت محاور متصلة بهذه الدراسة، وهي محاور؛ الممارسات الفعالة، المعوقات التي تواجهها، وتطوير هذه الممارسات، وعليه سيقوم الباحثان بتناول عدد من الدراسات السابقة والتي تتشابه أو تتصل ببعض محاور هذه الدراسة والتعليق عليها، وذلك لتوضيح موقف الدراسة الحالية من الأدب السابق في هذا المجال.

فضمن **محور الممارسات الفعالة**، أجرى العجمي والصيفي (2018) دراسة للتعرف على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين في منطقة المدينة المنورة، والتحقق من أثر متغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس،

والمكان التربوي في أداءهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، وقد أوضحت نتائج الدراسة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية بدرجة كبيرة، وخصوصاً الممارسات المهنية الأخلاقية، الفروق الفردية في التعلم، اللغة، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين المتعلقة بمحور التخطيط التعليمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي ذات المحور أجرى الشريدة (2017) دراسة هدفت لإلقاء الضوء على واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي هدفت الدراسة لمعرفة بعض الحقائق التفصيلية عن هذا الموضوع، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية للمعلمين في محافظة الزرقاء في الأردن للعام الدراسي 2014/ 2015 وجاءت أهم النتائج لتظهر أن المعلمين يميلون إلى الشعور بالراحة نحو فعاليتهم ومهاراتهم في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة في فصول الدمج، وأن الأساليب الأكثر شيوعاً واستخدماً من جانب المعلمين في تعاملهم مع أنماط السلوك غير الملائم هي الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه للدلالة على السلوك السلبي، والطلب من الأطفال عدم تكرار السلوك السلبي، وتعزيز السلوكيات الإيجابية المناقضة للسلوك السلبي، حيث بينت الدراسة أن أساليب التعامل مع أطفال الدمج كانت بمستوى جيد.

وعلى صعيد متصل هدفت دراسة الماضي والكثيري (2017) إلى التعرف على مدى إلمام معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات دمج الأطفال ذوي الإعاقة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي فيها، وتكونت عينة الدراسة من (73) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض والتي يطبق بها برامج الدمج، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن إلمام جيد بطريقة التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة بما يساعد في تكوين شخصية هؤلاء الأطفال ودمجهم في الوسط المحيط بهم، وأنهن لديهن إلمام جيد بالمهارات التي يجب تنميتها للطفل ذو الإعاقة، وكذلك أن معلمات رياض الأطفال يقابلن العديد من المعوقات التي تحد من قدراتهن في دمج الأطفال ذوي الإعاقة مثل ضعف الإمكانيات والوسائل التعليمية المساعدة، وكذلك زيادة عدد الأطفال ذوي الإعاقة.

وفي **محور المعوقات** التي تواجه عملية الدمج،

هدفت دراسة الرفاعي (2018) إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، وتألف مجتمع البحث من 105 معلمين من المعينين في المدارس الدامجة، وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات تلك المتعلّقة بالمناهج والمقررات الدراسية، والتي تتعلق بالتلاميذ، وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والبيئة الصفية، والتي تتعلق بمعلم الصف في المدارس الدامجة، ثم المعوقات التي تتعلق بالمجتمع، والمتعلقة بالتشخيص في المدارس الدامجة، والتي تتعلق بأولياء أمور التلاميذ، والمعوقات التي تتعلق بغرف المصادر في المدارس الدامجة.أما دراسة عبدات (2010) فسلطت الضوء على المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من 62 من ذوي الإعاقة البصرية من الطلاب الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم والخريجين من مدارس التعليم العام، وأظهرت النتائج أنه يوجد صعوبات تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام بمستوى مرتفع، وخصوصاً في مجال المناهج التعليمية وأساليب التعليم المتبعة مع المعاقين بصرياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام ترجع إلى متغيرات الصف الدراسي والجنس والإمارة، فيما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعود إلى متغير الوضع التعميمي الحالي لمطالب (ملتحق حالياً، خريج).

وفي نفس المحور سعت دراسة أبو العلا (2008) إلى الكشف عن معوقات الدمج إلى تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات ومديرات ومعلمات رياض الأطفال التي تطبق نظام الدمج لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة في مدينتي مكة المكرمة وجدة التعليميتين والبالغ عددهن (26)، وقد بينت النتائج أن وجو الكثير من المعوقات التي تعوق المعلمة عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عند الدمج وذلك بواقع (14) عبارة من أصل (28) عبارة تضمنتها الاستبانة، وكانت أبرز تلك المعوقات متمثلة في قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

فيما يتعلق **بمحور تقديم الحلول** للمشاكل التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة وتحسين الممارسات في الفصول العادية، قدم هارون (2013) في دراسته تصورات لآفاق مستقبلية لدمج ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، حيث هدفت الدراسة إلى إبراز المقومات الأساسية لبرامج الدمج التربوي، وذلك لتزويد العاملين وخاصة معلمي الفصول العادية

بالكيفية التي تتم بها تعليم هؤلاء الأطفال في إطار البيئة التعليمية العادية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لرصد تلك المقومات من خلال تتبع الأدبيات المتاحة من مراجع وبحوث حول موضوع الدمج التربوي، حيث توصل الباحث في نتائج الدراسة إلى أن المقومات الأساسية المطلوبة عند تطبيق مبدأ الدمج التربوي تتمثل في التخطيط المسبق لجميع أبعاد الدمج التربوي، كتحديد معايير مدى أهلية المعاق لتلك البرامج، ومدى مرونة المنهج الدراسي العادي ومواءمته لاحتياجات هؤلاء الأطفال، وتدريب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتزويدهم بالكفايات اللازمة لنجاح عملية الدمج التربوي.

وحاولت دراسة (منصور وعواد، 2012) تقديم تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الدراسة على أسلوب بيريداي في المقارنة، من خلال وصف وتحليل واقع الدمج في سوريا، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في دولتي بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، بعد ذلك خطوة المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة، ثم تم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانيات سوريا ومشكلات الدمج فيها، وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المنهج، بيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي، كذلك العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل لعب الأدوار، سرد القصص، الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، العمل ضمن مجموعات غير متجانسة، والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.

وفي دراسة الديب (2010) قدمت بعض المقترحات والإجراءات التي يمكن اتباعها للحد من المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أبرز نتائج الدراسة للوصول إلى ذلك أن يبدأ الدمج من بداية مرحلة رياض الأطفال، وإعداد دورات تدريبية يدور محورها حول أهم طرق التعلم مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال، وإعداد كوادر متخصصة في مجال أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شعب وكليات رياض الأطفال، وتعديل البيئة الصفية قبل إجراء الدمج لكي تصبح مناسبة لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من المهارات الاجتماعية لديهم، وتعديل اتجاهات المعلمات والأطفال العاديين تجاه أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،

وإعداد معلم التربية الخاصة في برامج الدمج التربوي بالمدرس العادية المتمثلة في غرف المصادر والمعلم المتجول والمعلم المستشار.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها. حيث تناولت دراسة العجمي والصيفي (2018) مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، والتحقق من أثر متغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس، والمكان التربوي في أداءهم، حيث أن الدراسة الحالية تبحث في تلك الممارسات ومستوى تقييمها، كما أنها لم تتوقف عند ذلك، بل كانت أكثر اشتمالا من خلال بيان معوقات تطبيقها وسبل تطويرها، أما فيما يتعلق بدراسة الشريدة (2017) فقد اقتصرت على إلقاء الضوء على واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وبالتالي كانت كسابقتها مقتصرة على جانب واحد من الممارسات لمعلمي ذوي الإعاقة وهو «توصيف تلك الممارسات»، في حين أن الدراسة الحالية امتدت لتتضمن أيضا المعوقات وسبل التطوير، وهو ما يمكن أن يكون أكثر فائدة للجهات الرسمية القائمة على صنع القرار.

تعتبر دراسة الماضي والكثيري (2017)، الأكثر قربا في أهدافها إلى الدراسة الحالية، فبالإضافة إلى استكشاف مدى إلمام معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات دمج الأطفال ذوي الإعاقة، فقد بين الباحثان فيها ما يقابل المعلمات من معوقات تحد من قدراتهن في دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وجاءت الدارسة الحالية لتكمل هذه الأهداف من خلال إضافة طرق تحين وتطوير هذه الاستراتيجيات لتطويرها والتغلب على معوقات تنفيذها بفعالية، وقد حاولت دراسات أخرى مثل دراسات الرفاعي (2018) ودراسة عبدات (2010) إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة والمشكلات التي تواجه الدمج التعليمي بشكل عام، وذلك قبل اقتراح توصيات مبدئية كحلول لهذه المشكلات، في حين أن هذا الجانب الأخير – أي التطوير والتحسين لممارسات الدمج – قد بحث من قبل هارون (2013) بشكل مستقل في دراسته حول تصورات لآفاق مستقبلية لدمج ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، فبالإضافة إلى أنها جاءت مقتصرة على هذا الجانب دون البحث في الممارسات نفسها ومعوقاتها، فهي أيضا استخدمت المنهج الوصفي من خلال تتبع الأدبيات المتاحة من مراجع وبحوث حول موضوع الدمج التربوي، وبالتالي تتميز دراستنا الحالية بأنها تطبيقية من واقع استجابة المعلمات لأسئلة المقابلة المعدة لهذه الغاية، وقد كانت دراسة (منصور وعواد، 2012)

أكثر تشابهاً مع الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى التشابه في المرحلة التعليمية المستهدفة وهي مرحلة رياض الأطفال.

ويود الباحثان الإشارة إلى أن الدراسة الحالية جاءت مختلفة عن أغلب الدراسات السابقة من خلال جمعها لثلاثة أهداف مجتمعة تتمثل في التعرف على الممارسات التي تراها معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فعَّالة لتلبية احتياجات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعرف على التحديات التي تواجه المعلمات، ومقترحاتهن لتحسين الممارسات لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك عينتها لمعلمات التربية الخاصة اللاتي يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في جميع روضات الدمج الحكومية في محافظة جدة، بالإضافة إلى تميزها في منهجيتها وأداتها المتمثلة في المقابلة، والتي تمكن من جمع معلومات متعمقة حول ممارسات المعلمات وتصوراتهن للواقع، وبالتالي اكتساب نظرة ثاقبة لتجارب المعلمات ووجهات نظرهن، وبشكل أكثر شمولا عما تحققه أداة الاستبانة بشكل منفرد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

توظف هذه الدراسة المنهج النوعي (التفسيري) للإجابة على أسئلتها. المنهج النوعي هو «منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، وتركز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحنى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة» (العبد الكريم، 2012، ص30). وقد أكد عدد من المختصين في التربية الخاصة على أهمية استخدام تصاميم البحث النوعي في دراسة القضايا والمواضيع المحيطة بعملية تعليم ذوي الإعاقة والموهوبين (الحنو، 2016)، فالهدف الهدف الأساسي من استخدام هذا المنهج هو الحصول على معلومات أعمق من المشاركات فيها، وليس الحصول على نسب رقمية من خلال طرح أسئلة إضافية وطلب إعطاء أمثلة مفصلة (الزيود، 2018).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات التربية الخاصة اللاتي يعملن في برامج التدخل المبكر الملحقة بالروضات الحكومية في محافظة جدة التابعة للمكاتب الأربعة في (الشمال – الوسط – الجنوب – خليص)، ولأن البحث النوعي يميل إلى التركيز على تفهم الناس وتفاعلهم، وبالتالي عادة ما يستغرق عدد حالات أقل من الدراسات الكمية (Silverman, 2005)، وبما أن البحث النوعي بشكل عام لا يتطلب عددًا محددًا من المشتركين في الدراسة (Patton, 2001)، فقد قام الباحثان في سبيل

اختيار عينة الدراسة بالتواصل مع جميع معلمات التربية الخاصة الأتي يقدمن خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في روضات الدمج الحكومية بمحافظة جدة، لأخذ موافقتهن على المشاركة في البحث من عدمه، وتم تحديد عدد المشاركات الراغبات في مقابلتهن في هذه الدراسة 10 مشاركات وهو ما يمثل جميع أفراد مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول رقم (1) بيانات المعلمات العشر اللاتي أبدين الموافقة على المشاركة في البحث.

جدول (1): بيانات المعلمات المشاركات في الدراسة.

المكتب	الشمال				الوسط		الجنوب		خليص	
اسم المشاركة	ح	س	ف	هـ	ش	ن	ر	أ	م	د
المؤهل	بكالوريوس تربية خاصة، مسار الإعاقة								بكالوريوس اجتماعيات، دبلوم عالي في الإعاقة البصرية	بكالوريوس تربية خاصة، مسار الإعاقة السمعية
عدد سنوات الخبرة	4 سنوات				4 سنوات				7 سنوات	6 سنوات

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج النوعي القائم على المقابلة كمصدر لجمع البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث اختار الباحثان توظيف مقابلات شبه منظمة لجمع البيانات، وكان اختيار المقابلات شبه المنظمة متوافقا مع المقاربة التفسيرية المصممة لبناء المعنى من خلال التفاعلات والرؤى الشخصية (Mason, 2002)، ويذكر هاتش (Hatch (2002 في العبد الكريم (2012) أن المقابلة نوع خاص من المحادثة أو الحوار مع شخص له علاقة بموضوع البحث يستخدمه الباحث ليستكشف خبرة المقابَل وتفسيراته.

قام الباحثان بإعداد قائمة أسئلة أولية تم استخدامها في المقابلات شبه المنظمة، وبواسطتها تم الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، وتركزت هذه الأسئلة على ثلاث محاور، حيث يتضمن المحور الأول أسئلة حول معلومات عامة عن المعلمات (الاسم، المؤهل، الخلفية التعليمية، سنوات الخدمة، الخبرة العملية). بينما يتضمن المحور الثاني أسئلة ذات نهايات مفتوحة تتميز بقابليتها لتطوير أسئلة إضافية بناءً على إجابات المعلمات بحيث يتم الوصول إلى فهم الظاهرة بشكل أعمق. أما المحور الثالث فيتضمن أسئلة استنتاج حول ما تريد المعلمات إضافته، أو السؤال عنه، وأُتيحت الفرصة الكاملة للمشاركات للتعبير عن أرائهن بحرية، واحتوى دليل المقابلة على أسئلة حول ما

تستخدمه معلمات التربية الخاصة من ممارسات ويعتبرنها فعَّالة، وما واجههن من تحديات عند تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والمقترحات التي يمكنها أن تحسن من الممارسات المستخدمة لتلبية احتياجات الأطفال، وكان الباحثان على استعداد للمطالبة بمعلومات حول طرق محددة إذا لزم الأمر.

تم تجربة دليل المقابلة مع إحدى معلمات التربية الخاصة اللاتي يقدمن خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقد استغرقت المقابلة (50) دقيقة، وقد هدف الباحثان من إجراء التجربة لدليل المقابلة معرفة مدى وضوح الأسئلة المطروحة، وحساب الزمن المستغرق في المقابلة، حيث استغرقت (47.3) دقيقة، وعلى ذلك تم تحديد المدة التي تحتاج إليها في المقابلات ما بين 45–60 دقيقة للمقابلات، واستند أثناء عمل المقابلات على التسجيل الصوتي بالاعتماد على مذكرات الصوت الموجودة في الجهاز المحمول، مع حفظ نسخة احتياطية من التسجيلات الصوتية عن طريق تنزيله إلى جهاز الحاسب المحمول مباشرة، ثم تفريغ التسجيلات الصوتية للمقابلات كتابيًا أولًا بأول عبر برنامج (Microsoft Word)، كما تخلل تفريغ التسجيلات الصوتية كتابة بعض التعليقات والملاحظات التي قد تفيد في تحليل البيانات مستقبلًا، وبعد الانتهاء من تفريغ البيانات كتابيًا تمت مراجعة البيانات من خلال إعادة الاستماع إلى التسجيلات الصوتية للتأكد من تفريغ جميع البيانات، بالإضافة إلى استيضاح بعض الجمل والكلمات غير الواضحة أثناء التفريغ في المرة الأولى.

وباشرت الباحثة الأولى تطبيق أداة الدراسة على المعلمات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1439/ 1440هـ، ابتداءً من يوم الأحد الموافق 3/ 7/ 1440هـ إلى يوم الأربعاء 12/ 8/ 1440هـ وكانت المدة الإجمالية لعمل المقابلات شهرًا تقريبًا، تم خلالها جدولة المقابلات زمنيًا بشكل مرن بحيث لا يتعارض مع عمل المعلمات تحت أي ظرف من الظروف، فبعض المقابلات تمت أثناء الدوام الرسمي في مدارس رياض الأطفال، وبعضها خارج بيئات رياض الأطفال.

المصداقية والاعتمادية للبحوث التفسيرية:

المصداقية:

يستخدم مصطلح المصداقية مقابلا لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (العبد الكريم، 2012)، وتعني المصداقية في البحث النوعي كما ذكر (Gibbs, 2007) في (John, 2014/2018) أن الباحث يتحقق من سلامة النتائج من خلال إجراءات معينة مختصة بالبحث النوعي، ولتحقيق المصداقية، اتخذ الباحثان الوسائل الآتية:

1- استخدام التسجيلات الصوتية لجمع البيانات في المقابلات.

2- اختيار روضات متعددة تختلف البيئة الاجتماعية والثقافية منتمية لأربع مكاتب (الشمال - الوسط - الجنوب - خليص).

3- طول الفترة الزمنية التي قضتها الباحثة الأولى في الميدان لجمع البيانات، وتفريغها.

4- استخدام المدونات الإلكترونية واليدوية (الكتابة) أثناء عمل المقابلات، مما يسهم في التحقق مما تم نسخه.

5- إعادة عرض المقابلات كتابيًا على المعلمات للحصول على ما يؤكد صدق بيانات المقابلة، وذلك لمراجعتها ولإبداء أي ملاحظة عليها أو تفسيرها أو لتقديم بيانات إضافية، حيث أرسلت للمعلمات عبر البريد الإلكتروني، وتم الاطلاع عليها والتأكيد على ما ورد فيها.

الاعتمادية:

يقابل مصطلح الاعتمادية مصطلح الثبات في البحث الكمي، فالثبات يعني أنه لو أعيد الاختبار في الظروف نفسها سيحقق نتائج مشابهة، إلا أن مفهوم إعادة تطبيق البحث يعد إشكالية في البحث الكيفي (العبد الكريم، 2012)، ويعني مصطلح الاعتمادية في البحث النوعي كما ذكر جيبس Gibbs (2007) في جون (2014/2018) John أن الأسلوب الذي اتبعه الباحث متسق مع ما قام به باحثون آخرون، ولتعزيز ذلك وتحقيق الاعتمادية في هذه الدراسة، فقد حرص الباحثان على استعراض تصميم البحث من خلال الكتابة التفصيلية، وكذلك بيان الإجراءات التطبيقية وطريقة تنفيذها وتحليلها.

أساليب التحليل والربط مع أسئلة الدراسة:

وفقًا لغرض البحث يمكن جمع البيانات وتحليلها باستخدام النهج الاستقرائي، حيث يتميز البحث النوعي باعتماده وتركيزه على المعالجة الاستقرائية للبيانات، ويسير من التفاصيل إلى الكل أو العموم، فالمعنى أو الفهم يتكون من خلال البدء بالجزيئات، وتكوين ارتباطات وعلاقات بينها، فعن طريق جمع عدد من الأنماط بشكل كاف يمكن للباحث أن يصوغ المعنى المتكون من هذا المجموع على شكل تعميم (العبد الكريم، 2012)، وتبن الباحثان أسلوب التحليل الموضوعي (Analysis Thematic) كما قدم من قبل براون وكلارك Braun & Clark (2006) لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من خلال أسئلة المقابلة، وقد تم استخدام برنامج MAXQAD لإدارة البيانات وتنظيمها، ويوضح الجدول رقم (2) مراحل التحليل المواضيعي.

جدول (2): مراحل التحليل المواضيعي.

مرحلة	وصف العملية
1. التعرف على البيانات حتى تصبح شائعة ومعروفة للباحث:	نسخ البيانات وقراءتها بعناية، مع كتابة الملاحظات والانطباع الأولي عنها.
2. كتابة رموز التحليل الأولية:	الرموز قد تكون كلمة أو جملة تدل على معنى محدد عند الباحث، بالتالي ترميز ميزات مثيرة للاهتمام للبيانات بطريقة منتظمة عبر مجموعة البيانات بالكامل، مع تجميع البيانات ذات الصلة بكل رمز.
3. البحث عن المواضيع الأساسية والعناوين والفئات:	قراءة الرموز مرة أخرى، وعمل مقارنة فيما بينها، ثم تجميع الرموز في مواضيع محتملة، وجمع جميع البيانات ذات الصلة بكل موضوع محتمل.
4. مراجعة الموضوعات المحتملة للتحليل:	القراءة مرة أخرى للبيانات للتحقق من الموضوعات وتوليد «خريطة» المواضيع للتحليل.
5. تحديد الموضوعات وتسميها:	التحليل المستمر لتحسين تفاصيل كل موضوع، والقصة الشاملة التي يرويها التحليل؛ لتوليد تعريفات واضحة وأسماء لكل منهم.
6. كتابة النتائج:	هذه المرحلة هي الفرصة الأخيرة للتحليل. ويتم فيها اختيار أمثلة استخلاص حية وجذابة، والتحليل النهائي لمقتطفات مختارة، تتعلق بتحليل سؤال الدراسة، وشرح للموضوعات وكيفية ربطها ببعض والعلاقات فيما بينها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الممارسات التي ترى معلمات التربية الخاصة أنها فعَّالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

موضوعات السؤال الأول: حدد الباحثان خمس موضوعات رئيسية من العبارات الرئيسية والكلمات المتكررة عبر النصوص، وبالتالي تم تحديد الممارسات والتدخلات بناء على ذلك. ويوضح الجدول رقم (3) الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج سؤال الدراسة الأول وهي:

جدول (3): الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج السؤال الأول.

الموضوعات الأساسية	الموضوعات الفرعية
المهام الوظيفية داخل فصل الدمج	الحلقة – الأركان – الوجبة – اللقاء الأخير
المهام الوظيفية خارج فصل الدمج	اللعب – الجلسات الفردية
استراتيجيات التدريس التشاركي	
الشراكة الأسرية	
تعليم الأقران	

الموضوع الأول: المهام الوظيفية داخل فصل الدمج:

المهام الوظيفية هي: مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلمات وفقا لفقرات البرنامج اليومي في رياض الأطفال، بعض هذه الأنشطة تتم داخل الفصل

وبعضها في الخارج، وكل فقرة من البرنامج تتطلب مهام وأدوات معينة لتقديمها بشكل جيد، حيث لخصت استجابات المعلمات حول المهام داخل فصل الدمج على النحو التالي:

أ. الحلقة:

هي نشاط جماعي منظم يتميز بالثبات، وفيه يلتف الأطفال حول حلقة دائرية، تعرض من خلالها المعلمة تجربة علمية أو نشاطا فكريا، ومدتها من 20-30 دقيقة (الفضل، 2000)، وهي أحد المواضيع الثانوية المهمة التي ظهرت أثناء المقابلات، وتعتبر الحلقة أحد أهم فقرات البرنامج اليومي داخل الفصل؛ حيث يتم خلالها العديد من الأنشطة المنظمة التي تقودها المعلمة عادة بعد أن تكون قد خططت لها مسبقا، منها: ترديد الأطفال للأذكار، وعرض القوانين الصفية، وأخذ حضور وغياب الأطفال، ومن ثم الحديث عن موضوع الحلقة تبعا لمسمى الوحدة المحدد مسبقا في الخطة الفصلية للأنشطة التعليمية لرياض الأطفال، وتكون مدة الحلقة نصف ساعة.

استطاعت معلمات التدخل المبكر مساعدة معلمات رياض الأطفال في وقت الحلقة بتوفير الوسائل التعليمية المحسوسة الخاصة بموضوع الوحدة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، وتوفير جميع الأدوات والوسائل التي تسهل عملية اندماجهم مع أقرانهم في الحلقة، وبالتالي تحقيق جزء من أهداف الخطة الفردية داخلها، حيث ذكرت المعلمة (ف) «*على سبيل المثال إذا كان موضوع الحلقة عن الحيوانات هنا معلمة رياض الأطفال تقوم بالشرح من خلال العرض وتقوم بتعريف الحيوانات المحددة للأطفال، ولكن معلمة التربية الخاصة تقوم بجانب معلمة رياض الأطفال بتوفير مجسمات للحيوانات، وتوفيرها بشكل حقيقي إن أمكن ذلك، ونقوم بتحسيسها للأطفال، ويتعرفوا عليها بشكل خاص، ويذكروا أسماءها، بحيث يتم تركيز المعلمة لديهم من خلال المجسمات، وأيضا أقوم في بعض الأيام بتجهيز كامل موضوع الحلقة للأطفال جميعا، ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، عندما يتطلب الأمر ذلك، فالأمر يسير وليس بذلك الصعوبة، فغالبا تتركز مهام معلمة التدخل المبكر في أثناء الحلقة بتحويل المعلومات المجردة إلى معلومات محسوسة*»، بينما ترى المعلمة (ر) «*أن الوقت المناسب لتقديم الجلسات الفردية لبعض الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية هو وقت الحلقة، لأن هناك أطفال لا يستفيدون من الموضوعات المقدمة لهم في الحلقة ولديهم بعض السلوكيات التي قد تشتت الأطفال الآخرين، بالتالي أقوم بأخذ الطفل إلى غرفة المصادر في وقت الحلقة والبدء بالجلسة الفردية، وهذا يختلف على حسب حالة كل طفل لدينا وعلى حسب مزاج الطفل*

نفسه أيضا».

يتضح مما سبق أن ممارسات معلمات التدخل أثناء الحلقة تتركز على تبسيط المعلومات المقدمة فيها إذا لزم الأمر، ليستطيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الاندماج مع أقرانهم العاديين بالشكل المطلوب، ومن خلال خبرة الباحثان في تعليم الأطفال يتضح أهمية وجود أطفال التدخل المبكر مع أقرانهم العاديين في وقت الحلقة، خصوصًا في بداية كل فصل دراسي؛ وذلك لتعليمهم قوانين الانضباط داخل فصل الدمج قبل كل شيء، ومساعدتهم في التعرف على أقرانهم العاديين داخل فصل الدمج وبناء علاقات جيدة معهم، وتهيئتهم بعد ذلك لتلقي الجلسات الفردية خارج فصل الدمج، وكثيرًا ما يمانع الأطفال عند دخول غرفة المصادر لتلقي الجلسة الفردية الخروج منها، وبعضهم يفضل البقاء فيها على العودة لفصل الدمج، لذلك تعويد الأطفال على البقاء وقت الحلقة في فصل الدمج مع بداية البرنامج اليومي يسهل عملية اندماجهم ويساعد على سير العمل بشكل جيد.

ب. الأركان:

هي أحد المواضيع الثانوية للمهام الوظيفية داخل فصل الدمج، مدتها ساعة كاملة. تسمى أحيانا زوايا، وهي مساحات محددة يتم فصل مساحة منها عن الأخرى بواسطة حاجز، وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، وتعرض الأركان بشكل جميل يجذب الأطفال للاقتراب منها ولمسها وفحصها ثم تجريبها والتفاعل معها (الفضل، 2000)، وتعتبر الأركان جزء أساسي من فقرات البرنامج اليومي داخل الفصل؛ ويفضل بقاء أطفال التدخل المبكر مع أقرانهم العاديين في وقت الأركان والحرص على عدم أخذهم خارج فصل الدمج، حيث يوجد في فصول رياض الأطفال العديد من الأركان منها: الركن الإدراكي، وركن المكتبة، وركن المنزل أو التعايش الأسري، وركن الفني، وركن المكعبات، وركن التخطيط، وركن الاكتشاف، ويكون الوقت المحدد في الأركان ساعة كاملة، ويتم توزيع الأطفال بداخلها بشكل منظم.

حرصت معلمات التدخل المبكر على تحقيق بعض من أهداف الخطة الفردية في وقت الأركان، وأبدين تفاعلهن حول أهمية وجود أطفال التدخل المبكر في وقت الأركان، ومدى فعاليتها في تحقيق العديد من الأهداف، وذلك يعتمد على حسب حالة كل طفل ومدى احتياجه واستفادته من الركن المحدد، فذكرت المعلمة (ر) «*غالبًا نعطيهم الحرية في الأركان لأنني أكتشف الطفل في الركن، بعض الأطفال يحب البناء ونحن نضع له صورًا يختار منها صوره معينه ويتم البناء عليها، فلدي أحد الأطفال يحب القصص كثيرًا فأنا أدعمه كثيرًا من هذا الجانب، الأركان مهمة جدًا*

لاكتشاف قدرات ومهارات الأطفال، أيضًا أحد الأطفال يحب الكتابة فأقوم بدعمه في الجلسة الفردية بأنشطة كتابية عديدة، كما أن لدينا ركن الاستكشاف فبعض الأطفال لديهم فضول في معرفة الأشياء بالتالي في الجلسة أستخدم معه العديد من المفاجآت الداعمة»، ومن خلال خبرة الباحثة الأولى العملية في برامج التدخل المبكر، وفيما يخص ما ذكرته المعلمة (ر)، يرى الباحثان أنه من غير المناسب إعطاء الأطفال الحرية الكافية في العمل داخل الأركان؛ فلابد من تقديم بعض التوجيهات والتسهيلات التي تساعد الأطفال على الاندماج في الركن المحبب له، أي أن يكون هناك حرية لاختيار الطفل للركن وفقًا لاستعداداته وقدراته، فأحيانًا يتمسك الطفل بركن محدد لكن محاولة أن يأخذ كل طفل حقه من الركن أمر ضروري ويتم العمل به، ويشير الباحثان إلى أن بعض الأركان قد لا تكون محببة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لكنها مفيدة جدًا لهم مثل ركن التخطيط حيث يقوم الطفل برسم خطوط معينة بناءً على توجيهات المعلمة، ثم يتم بتعزيزه للدخول في الركن؛ بحيث لا يوضع طفلان في مكانين مختلفين يستلزم بقاء المعلمة معهما طوال مدة الوقت المحدد للركن، فلابد أن يكون هناك توزيع بشكل مناسب بحيث إذا لزم الأمر بقاء المعلمة مع أحد الأطفال فلابد أن يكون الأطفال الآخرون في أركان آمنة لهم.

ويتضح مما سبق بشكل عام أن ممارسات معلمات التدخل أثناء العمل الحر في الأركان تتركز على تعلم الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية النظام من خلال الدخول والخروج من الأركان، ولا يتم في وقتها تقديم الجلسات الفردية في غرفة المصادر، فإنها تعد كجلسات فردية داخل الفصل.

ج. الوجبة:

هي أحد المواضيع الثانوية للمهام الوظيفية داخل فصل الدمج، مدة الوجبة نصف ساعة، يغسل الأطفال أيديهم قبل تناول الوجبة، وتقوم المعلمة بمساعدة الأطفال على طريقة الغسل الصحيحة إذا لزم الأمر، وبعد ذلك يقوم الأطفال بترتيب وجباتهم وذكر الدعاء قبل تناول الطعام وعند الفراغ منه، وتذكر المعلمة للأطفال آداب تناول الطعام، فتذكر المعلمة أنها تحقق في وقت الوجبة أهداف المجال التكيفي، مثلًا يستخدم أدوات المائدة، وأطلب الأهل بإحضار الأدوات التي تستخدمها بالمنزل حتى يتم التدريب عليها في وقت الوجبة. وتتفق معها المعلمة (ف) «*الوجبة أحقق فيها الجانب التكيفي والمهارات الاجتماعية*». وتضيف المعلمة (هـ) «*حصل معي موقف اليوم أتى أحد الأطفال متأخرًا بعد انتهاء وقت الوجبة وكان يريد بشدة أن يفطر مع زملائه فأخذ يصرخ فوضعنا سفرة وعملنا نفس الطقوس وقلنا الدعاء من جديد وأتينا بطفلين معه*

ليجلسوا بجانبه ويتناول طعام الفطور معهم».

يتفق الباحثان مع المشاركات بشكل عام فيما يتعلق بتحقيق الأهداف في وقت الوجبة، حيث تعد فترة الوجبة الغذائية من الفترات المهمة في البرنامج اليومي؛ نظرًا لأنها تمثل أحد الأنشطة التربوية التي يتم من خلالها تعليم الأطفال الاعتماد على النفس، وتناول الطعام بطريقة صحيحة، وترديد بعض الأذكار الخاصة بالطعام. كما تعود الأطفال على النظافة والترتيب، ويساعد في ذلك تقليدهم لأقرانهم العاديين، كما أن دمج الأطفال في وقت الوجبة يخلق جوًا من الألفة ويزيد من الروابط فيما بينهم.

د. اللقاء الأخير:

يعد اللقاء الأخير موضوعًا ثانويًا للمهام الوظيفية داخل فصل الدمج، مدته نصف ساعة وهو فترة ثابتة من فترات البرنامج اليومي، يجتمع الأطفال فيه مع معلمتهم للوقوف على الإنجازات المحققة في ذلك اليوم، وما احتوى عليه من أفكار وأنشطة، ومن ثم تهيئتهم ليوم الغد بما يحمله من أنشطة ممتعة والتشويق لها، فذكرت المعلمة (ف) *«يتم مراجعة ما تُقدم في الحلقة غالبًا في اللقاء الأخير»*. بينما ذكرت المعلمة (ر) *«يتم أغلب الأيام أخذ الأطفال إلى غرفة المصادر في اللقاء الأخير لتقديم الجلسات الفردية، بناءً على وقته المحدد وفقًا لبرنامج الروضة نصف ساعة»*.

ومما سبق يتفق الباحثان مع المعلمة (ف) من حيث مراجعة ما تم ذكره في الحلقة أثناء اللقاء الأخير وتقديم أنشطة وتدريبات سهلة على ذلك تخدم الخطة الخاصة بكل طفل، كما أن أغلب الأطفال لا يستجيبون للجلسات الفردية في وقت اللقاء الأخير؛ حيث يكون نشاط الطفل وتركيزه أقل من أي وقت مضى.

الموضوع الثاني: المهام الوظيفية خارج فصل الدمج:

يشكل اللعب في الساحة الداخلية والساحة الخارجية، والجلسات الفردية، مهام وظيفية لمعلمات التربية الخاصة خارج فصل الدمج، ويتم من خلالها تنظيم مجموعة من الأنشطة تتطلب مهام وأدوات معينة.

لخصت استجابات المعلمات حول المهام خارج فصل الدمج على النحو التالي:

أ. اللعب:

كان اللعب من أهم الموضوعات الثانوية لمهام المعلمات خارج فصل الدمج؛ وذلك لأهميته في جميع فترات البرنامج اليومي لرياض الأطفال، حيث يعد العالم بياجيه اللعب عملية تمثيل أو تعلم لمساعدة كل طفل في تكييف المدخلات البيئية لتلائم احتياجاته الفردية، وورد تعريف اللعب في موسوعة علم النفس على أنه نوع من النشاط الجسدي يتضمن اللذة والمتعة الناتجتين عن ذلك النشاط كهدف رئيس (العناني، 2014)، وأشار الحيلة (2015) إلى أن اللعب هو الطريقة

الطبيعية في تربية الطفل، بالإضافة إلى كونه أداة لإعداد الطفل للحياة المستقبلية، فذكرت المعلمة (ن) «يوجد في برامج رياض الأطفال أوقات محددة للعب، وهي اللعب في الداخل أي في داخل غرفة مخصصة لألعاب منظمة، وأيضا اللعب في الخارج في ساحات المدرسة الخارجية ويكون لعب حر وغالبا غير منظم، أحقق الكثير من الأهداف الحركية الكبيرة في اللعب بالخارج أما الداخل فأحقق العديد من أهداف المهارات الاجتماعية»، من الجدير بالذكر أن الأطفال الذين لا يعانون من الإعاقات عادة ما يقومون باللعب في أي مكان؛ حيث يعملون على اختيار المكان الذي سيقومون أداء اللعبة فيه، ونادرا ما يواجهون أي مشكلات في سبيل ذلك. أما بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة فإن الأمر يختلف حيث يكون من الضروري أن نقوم مسبقا بإعداد المكان الذي سيقومون فيه بأداء اللعبة المحددة (محمد، 2014)، ومن منطلق عمل الباحثة الأولى مع الأطفال الذين شاركوا في اللعب فهناك أهمية للتركيز على اللعب المنظم مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من اللعب الحر وإجراء العديد من التسهيلات لهم أثناء اللعب الحر.

وتضيف المعلمة (ف) «أستخدم وقت اللعب بالخارج في تنمية المهارات الحركية الكبيرة كركوب الدراجة والقفز والتسلق، مثلًا لدي طفل ليس لديه أي أنظمة في اللعب ولا يستجيب للأدوار ولكن من خلال اللعب سواء في الساحة الداخلية أو الخارجية تعلم الأنظمة بشكل جيد. بالنسبة للعب المنظم في الساحة الداخلية فقليلًا ما أحقق به أهدافًا مقارنة باللعب في الخارج، حيث أستخدم في اللعب المنظم ألعابًا تساعد على القفز على حسب الأهداف المحددة لكل طفل، وأيضًا أستخدم البزل في اللعب المنظم لتنمية العضلات الدقيقة، ومهارة التآزر البصري الحركي. ويوجد العديد من الألعاب بحسب احتياج كل طفل، أما بالنسبة لوقت اللعب فجميعنا نمشي على النظام الموجود في الروضة؛ لأنه الأنسب لمتابعة جميع الأطفال خصوصًا في عدم وجود معلم مساعد يسهل العملية التعليمية».

ومما سبق يتضح أن اللعب أخذ مكانته في مناهج الطفولة المبكرة لفئة الأطفال العاديين وذوي الإعاقة أيضًا، ولا يزال اللعب يمثل الإطار الأساسي لمعظم الأنشطة داخل المؤسسات والبيئات التربوية، وقد قسمت هذه الأنشطة إلى قسمين هما: ألعاب داخلية، ويتم ممارستها داخل حجرة في الساحة الداخلية. وألعاب خارجية يتم ممارستها في الحديقة أو الملعب أو الساحة الخارجية. ولكل قسم من هذه الأقسام مميزاته الخاصة وضوابطه، فنجد أن الألعاب الداخلية تتميز بتعددها وتنوعها لتلبية احتياجات ومتطلبات النمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة، سعيًا وراء تحقيق الأهداف العامة والخاصة لهذه المرحلة، ولذا فإن توفير

الألعاب الداخلية للطفل يصبح متطلبًا ضروريًا لتلبية حاجات نموه الأساسية؛ بسبب ميله الشديد للعب في شتى الظروف (إدريس، مرزا والعمار، 2017).

ب. الجلسات الفردية:

تعد الجلسات الفردية أحد أهم مهام معلمات التربية الخاصة، حيث يتم تقديمها للأطفال ذوي الإعاقة في غرفة المصادر، وتحتوي غرفة المصادر على كافة الاحتياجات اللازمة لتقديم الجلسات الفردية، ويتم داخل الجلسة تنظيم مجموعة من الأنشطة تتطلب أدوات معينة تختلف بحسب حالة وخطة كل طفل، ويتم تنظيم الجلسات الفردية بناء على الأهداف المحددة في خطة الخدمة الأسرية الفردية (IFSP) لكل طفل، وتكتب الخطة بأسلوب يلائم جميع مستويات المعرفة لدى الأسرة، لإزالة الحواجز التي تحد من العمل معهم بشكل فعال (Barnekow et. al, 2010)، فذكرت المعلمة (ر) «نقوم بتجهيز غرفة المصادر قبل الجلسة الفردية، فالمعلمة تكون بمثابة الربط بين الطفل وتعليمه لجميع المهارات داخل الفصل العادي، وتعلمه قوانين الفصل وأنظمته حتى يكون الطفل منضبطًا داخل فصل الدمج، وجميع المهام تكون بين الجلسة الفردية وما بين فصل الدمج». بينما تذكر المعلمة (س) «أن بعض الأطفال لديهم وعي بتخصصنا ووعي بغرفة المصادر لذلك فهم يتجنبون كثيرًا الذهاب لها، لذلك أحاول أن أبعد عنها قدر الإمكان وأحقق أغلب أهداف الخطة داخل فصل الدمج، نحن في برامج التدخل المبكر نستخدم نظام AEPS لصياغة الأهداف التعليمية في خطة الخدمة الأسرية الفردية، وأرى أن AEPS لا يناسب جميع الأطفال، ويجب أن يقدم لنا العديد من الدورات حول البرامج الأخرى التي تتناسب مع احتياجات الأطفال المختلفة». وتوافقها الرأي المعلمة (خ) حيث قالت «أرى أن نظام AEPS غير مناسب خصوصًا في الجانب اللغوي، فهو مرتفع على بعض الأطفال ويوجد به العديد من المهارات التي تفوق أغلب أعمار الأطفال لدي».

بناءً على ما سبق يتفق الباحثان مع ما ذكرته المعلمات حول تحقيق أغلب أهداف خطة الخدمة الأسرية الفردية داخل فصل الدمج، وذلك من خلال العمل في أنشطة البرنامج اليومي المختلفة، ومحاولة تكييف الأنشطة الموجودة في فصل الدمج بما يتناسب مع أهداف الخطط لكل طفل. أما بالنسبة لنظام القياس والتقييم والبرمجة (AEPS) فقد تخدم بعض الأهداف الموجودة به خطة الخدمة الأسرية الفردية (IFSP)، ولكن قد لا تتناسب أهدافه مع جميع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الثالث: استراتيجيات التدريس التشاركي:

يعرف كوك (2004) Cook التدريس التشاركي بأنه عبارة عن معلمين أو أكثر يقومان بالتدريس في

الوقت نفسه، وفي المكان نفسه، لمجموعة غير متجانسة من الطلاب (طلاب عاديين وطلاب لديهم إعاقات)، ومن وجهة نظر الباحثان يعد التدريس التشاركي أساسًا لنجاح الدمج الشامل؛ لحدوثه بشكل رئيس في فصل الدمج، ومن خلاله يتم التنظيم الجيد للأنشطة المقدمة في البرنامج اليومي، حيث يسهم المعلمان (معلم رياض الأطفال ومعلم التربية الخاصة) في وضع الأهداف، والتعاون على تقييم الأطفال، وإدارة الصف، والتشارك في اتخاذ القرارات المتعلقة بالصف، وذكرت المعلمة (أ) «قبل تقديم الحلقة أقوم بالتخطيط مع معلمة رياض الأطفال حول ما سنقوم به فيها، ووضع الأهداف المناسبة لجميع الأطفال، وبالتالي يكون هناك تشارك فيما بيننا أثناء تقديم الحلقة، أيضًا نقوم بالتخطيط حول إدارة الصف وكل ما يتعلق بالمهام داخله وخارجه، لتحقيق أقصى قدر من الفائدة للأطفال». وتوافقها الرأي المعلمة (ف) حيث قالت «يتم تقديم المهارات لأطفال التدخل المبكر بشكل عام وأطفال الإعاقة الفكرية بشكل خاص جنبًا إلى جنب مع معلمة رياض الأطفال». وتضيف المعلمة (ر) «في البداية كان التحدي كبيرًا جدًا ولكن بتعاون من معلمات رياض الأطفال استطعنا أن نسيطر على السلوكيات السلبية ونعمل على تحسينها لصالح الأطفال ذوي الإعاقة».

يتفق الباحثان مع المشاركات فيما سبق، فقد كانت معلمة رياض الأطفال خير معين للباحثة في العمل على تطبيق الدمج الشامل، وكانت متقبلة ومتحمسة للعمل معهم، وفعَّالة في تطبيق التدريس التشاركي، فهي تسعى دائمًا خلف المعرفة بقدرات واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، لتسهم في تسهيل اندماجهم مع أقرانهم العاديين، ومما سبق يتضح وجود فروقات لدى معلمات رياض الأطفال في مدى الوعي والتقبل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يحد من تطبيق التدريس التشاركي بشكل جيد، ويشكل حاجزًا وصعوبة لدى معلمة التربية الخاصة في تطبيق الدمج الشامل.

الموضوع الرابع: الشراكة الأسرية:

يعد إشراك الوالدين في تعليم أبنائهم أحد المهام الرئيسة الفريدة، فإشراك الوالدين في عملية التعليم يعد حجر الزاوية لبرنامج التعلم، حيث يضع برنامج الروضة في اعتباره القرارات المهمة التي يتخذها والدا الطفل؛ لأنهما المؤثران الرئيسان على نمو طفلهما، وعليهما أن يعززا ما يتم تدريسه في الروضة إذا كانا يريدان أن نحقق الحد الأقصى للتقدم (بدير، 2009). لذلك لابد من بناء علاقات تعاونية مع أولياء الأمور وهي خطوة أساسية في تطوير وتنفيذ التدخلات السلوكية الفعالة.

لخصت استجابات المعلمات نحو الشراكة الأسرية أنه بعد قبول الطفل أضع الخطة جنبًا إلى جنب مع الأسرة، بالنسبة لي تعاملت مع أسر متعاونة جدًا ومتابعة

بشكل يومي، وأقوم بتصوير فيديو للطفل يقوم فيه بأداء المهارة المطلوبة وإرسالها للأم لمتابعة هذه المهارة بالمنزل، في الحقيقة أرى أن الأسرة عندما تلاحظ تقدم طفلها وعندما يتم مشاركتها ما يقوم به الطفل في الروضة تتحمس بشكل كبير للتعاون مع المعلمة. كما تذكر المعلمة (س) «لابد أن يتم توقيع الأم على الخطة وتسليمها نسخة منها للمتابعة في المنزل، ويختلف ذلك من أم لأم على حسب المستوى التعليمي للأم، وثقافتها وتعاونها واهتمامها بالطفل، وأيضًا يتم تسليم الأم نهاية الفصل الدراسي تقريرًا نهائيًا في مستوى تحقيق الطفل للأهداف».

وبالنسبة للباحثة فإنه يتم إشراك الأسرة في أغلب المهام، وغالبًا ما يكونون متعاونين وفعَّالين بشكل جيد، حيث يتم تجهيز ورشة عمل بداية كل فصل دراسي لبناء علاقات جيده معهم، وتوضيح آلية العمل المشترك مع الأسرة وتوضيح الخدمات التي ستقدم لأطفالهم، وإخبارهم بمواعيد الاجتماعات اللازمة لمتابعة الأطفال في الخطط ومعرفة مستوى تقدمهم، وبالتالي يكون لديهم فهم أفضل لكيفية المساعدة في إعداد أطفالهم للنجاح والتطوير.

الموضوع الخامس: تعليم الأقران:

من المواضيع المهمة التي أكدت عليها المشاركات وتكررت كثيرًا في المقابلات موضوع تعليم الأقران، وهو أحد أهم الممارسات والتدخلات الفعَّالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، فبطبيعة الحال يتطلب الدمج الشامل تطبيق إستراتيجية تعليم الأقران بشكل كبير؛ وذلك لوجود أطفال ذوي إعاقة فكرية أغلب الوقت في فصل الدمج مع أقرانهم العاديين. ويتم من خلال تعليم الأقران الاستفادة من الأطفال العاديين لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير مهاراتهم والمساعدة في تلبية احتياجاتهم، مع توجيه الأطفال العاديين على التدخلات السلوكية وتيسير التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم، فعلى سبيل المثال يلعب طفلان صغيران من ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين فقد يتلقى أحدهم خلال اللعب الحر 25 تلقينًا أو تلميحًا من قبل أقرانهم العاديين، في حين أن الطفل الآخر يتلقى 10 تلميحات، وفق احتياجات كل طفل وقدراته (Harris,et al., 2017).

فقد ذكرت المعلمة (أ) «أصبحنا نستخدم التعليم بالأقران حتى لا يتأثر الأطفال العاديون من السلوكيات غير المقبولة من أطفال التدخل المبكر، وأصبحوا يتحمسون معهم، وتعلموا النظام من أقرانهم». كما ذكرت المعلمة (ر) «كان لتعليم الأقران أثرًا كبيرًا جدًا في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة، فهم يتعلمون من أقرانهم العديد من المهارات، مثلًا لدى الطفل من أطفال التعليم العام عندما يطلب أي شيء يقوم بالاستئذان قبلها، ويتأثر بذلك الطفل من ذوي

الإعاقة ويتعلم كيفية الاستئذان مثله». وتضيف المعلمة (ف) «كان لتشجيع أطفال التعليم العام لأقرانهم من الأطفال ذوي الإعاقة دور كبير في التحفيز، فالأطفال بشكل عام يحبون التحفيز من قبل أقرانهم العاديين أكثر من المعلم».

هناك الكثير من الإيجابيات حول التدخل بواسطة الأقران للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فمن خلال عمل الباحثة الأولى مع الأطفال لوحظ اكتسابهم العديد من مهارات اللعب من أقرانهم العاديين، وتحسين النطق لديهم من خلال الحديث مع بعضهم البعض، وبالتالي زيادة المهارات الاجتماعية واللغوية لديهم.

تتفق نتائج السؤال الأول مع دراسة أخضر وسجاء (2017)، والتي هدفت إلى معرفة آلية عمل معلمة العوق السمعي في البرنامج اليومي لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات العوق السمعي، حيث اعتمدت المنهج لوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلمة عوق سمعي من مختلف مناطق المملكة، حيث بينت النتائج أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة يمارسن دورهن كمعلمات عوق سمعي من خلال: الحلقة الصباحية، التنقل بين الأركان مع أطفال العوق السمعي وفق تنقلات أطفال روضة، اللعب الحر بالملعب حيث يكونن مع أطفال العوق السمعي، وفي فترة الوجبة يكن مع الأطفال، وفي اللقاء الأخير أحياناً يدمجن أطفال العوق السمعي في فصل الروضة، وأحياناً يقدمن الجلسات الفردية لأطفال العوق السمعي في غرفة المصادر.

السؤال الثاني: ما هي التحديات التي تواجه المعلمات عند تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

موضوعات السؤال الثاني: حدد الباحثان ستة تحديات رئيسية من العبارات الرئيسية والكلمات المتكررة عبر النصوص، وبالتالي تم تحديد التحديات بناء على ذلك. ويوضح الجدول رقم (4) الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج سؤال الدراسة الثاني وهي:

جدول (4): الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج سؤال الدراسة الثاني.

الموضوعات الأساسية	الموضوعات الفرعية
فريق العمل	
البيئة التعليمية الشاملة	
عدد الأطفال	
التحديات الناشئة عن المواقف الوالدية المختلفة	رغبات غير واقعية – عدم التعاون والدعم الأسري
الانتقال	
القياس والتقييم	

الموضوع الأول: فريق العمل:

يتكون فريق العمل في برامج التدخل المبكر من قائدة الروضة، وتكون على دراية بالخدمات ومكان تقديمها والمواد المتاحة، وتمتلك صلاحية تقديم الموارد واتخاذ القرارات، ويتكون أيضًا من الوكيلة، ومعلمة التربية الخاصة، ومقدمي الخدمات المساندة حسب الحاجة (معلمات تدريبات نطق، معلمة تدريبات سلوكية....)، والمسؤولة عن تنسيق الخدمات، ومعلمة رياض الأطفال، وأشخاص آخرين حسب تقدير الوالدين أو القائدة، ووالدي الطفل، ويعتمد نجاح التدخل المبكر بدرجة كبيرة على مشاركة العديد من اختصاصي تقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة (دليل التدخل المبكر، 2017). وفي الوضع الحالي لبرامج التدخل المبكر في رياض الأطفال يشكل نقص فريق العمل تحديًا كبيرًا جدًا بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة.

فذكرت المعلمة (ر) *«بدون فريق العمل لا نستطيع تلبية جميع الاحتياجات، بعض الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون بشكل كبير جدًا إلى مختص نطق يعمل على تحسين نطقه وبالتالي تقديم الخطة بشكل أفضل، فلابد من وجود العديد من المختصين لتسهيل تقديم الخدمات، فبدون تحسين لهذه الخدمات سوف نظل على نفس النمط وعلى نفس المستوى، ولن نواكب رؤية 2030»*، كما ذكرت المعلمة (س) *«نحتاج وبشدة لوجود فريق عمل متعدد التخصصات، خصوصًا مختصة التخاطب، فأغلب الحالات الموجودة لدينا تحتاج لبرنامج تخاطب، أيضًا لا بد من وجود مختصة نفسية حتى لو تأتي في يوم واحد فقط في الأسبوع، لدينا العديد من السلوكيات التي تحتاج إلى خطة مقدمه من مختص، خاصة العدوان»*.

ومن خلال عمل الباحثة الأولى في مجال التدخل المبكر فهناك العديد من التحديات بسبب نقص فريق العمل، فيوجد حالات لديها مشكلات سلوكية تعيق العملية التعليمية للمعلمة وتتطلب وجود مختصة نفسية تعمل على إعداد خطة منظمة لتعديل السلوك بمساعدة المعلمة، بالإضافة إلى أن أغلب الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التدخل المبكر بحاجة ماسة إلى جلسات النطق والتخاطب، خصوصًا الأطفال من ذوي متلازمة داون. وهناك تحدٍّ آخر وهو غياب المعلمة المساعدة، فبدونها لا تستطيع معلمة رياض الأطفال أداء عملها بشكل فعَّال، فمعلمة التربية الخاصة لديها ما لا يقل عن 5 حالات داخل فصل الدمج، فعند أخذ أحد الأطفال إلى غرفة المصادر لتلقي الجلسة الفردية لابد من وجود المعلمة المساعدة في فصل الدمج مع معلمة رياض الأطفال لمتابعة بقية الأطفال.

الموضوع الثاني: البيئة التعليمية الشاملة:

البيئة التعليمية الشاملة هي التي تُعنى بتقديم كل

الأطفال ذوي الإعاقة بمختلف تصنيفاتهم وفئاتهم وقدراتهم للتعلم داخل البرامج التربوية في بيئة الفصل الدراسي العام، حيث يعمل جميع الأطفال العادين وذوي الإعاقة تجاه الأهداف نفسها التي تقوم عليها هذه البرامج (شقير، 2015). إن بيئة العمل تمثل إحدى التحديات الرئيسة التي ينبغي لأي منظمة مواجهتها في إطار تحديد الاستراتيجيات المستقبلية والأهداف المنشودة، وهي تنعكس على معنويات العاملين، حيث يتفاعل الإنسان مع الظروف المحيطة به بصفة عامة، وتشمل بيئة العمل عدة عوامل قد يكون لبعضها تأثيرات متفاوتة على العاملين داخل المنظمات (القحطاني، 2012).

فذكرت المعلمة (ن) «*إن بيئة الدمج غير مرنة في فصل رياض الأطفال لتلقي الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لوجود نظام معين لدى معلمة رياض الأطفال يختلف عن احتياجات معلمة التدخل*». ويتفق الباحثان مع المعلمة (ن) فيما ذكرته حول بيئة الدمج غير المرنة في فصل رياض الأطفال لتلقي الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن خلال عمل الباحثة الأولى في التدخل المبكر تجدر الإشارة إلى أن بعض معلمات رياض الأطفال لديهن مرونة في تقبل اقتراحات معلمة التربية الخاصة، وتكييف البيئة بما يتناسب مع جميع الأطفال، ومن ضمنهم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مما يجعل الفرص متكافئة داخل فصل الدمج لتلقي الخدمات قدر الإمكان، ولديهن أيضًا تقبل لجميع الاقتراحات التي تسهم في تحسين البيئة وتجويدها لكي تتناسب مع جميع الأطفال، وقد ذكرت المعلمة (ش) «*نحن بحاجة إلى تحسين البيئة لتسهيل تقديم خدمات التدخل المبكر بالشكل المطلوب، فالبيئة غير مجهزة بشكل كاف للعمل فيها*». كما ذكرت المعلمة (ر) «*البيئة غالبًا غير مناسبة لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ونريد أن نكيف البيئة الصفية بحيث تناسب جميع الأطفال، وهذه المهمة يفترض أن تكون منذ بداية السنة بحيث يترتب الفصل مع بداية العام الدراسي ليكون متهيئًا لاستقبال جميع الأطفال*».

يتضح مما سبق أن البيئة التعليمية الآمنة والداعمة تعتمد على الجهود التعاونية لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتوفر معايير أفضل الممارسات، ومعالجة العوامل المختلفة التي تسهم في استمرار وجود بيئة مدرسية جيدة وداعمة لجميع الأطفال، ويجب على قادة المدارس إنشاء معايير المدرسة التي تعزز الثقافة الإيجابية والمناخ الذي يمكِّن جميع الأطفال من النجاح والتقدم (Konstan, 2013).

الموضوع الثالث: عدد الأطفال:

يشكل عدد الأطفال العاديين داخل فصل الدمج تحديًا كبيرًا بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة ومعلمات

رياض الأطفال العاملات في فصل الدمج، فذكرت المعلمة (ر) *«عدد الأطفال يجعلني عاجزة عن تلبية جميع احتياجاتهم، العدد يعد مشتتًا لي في التركيز على جميع سلوكيات الأطفال»*. كما ذكرت المعلمة (هـ) *«عدد الأطفال العاديين الموجودين بفصل الدمج كان كبيرًا جدًا بالنسبة لمساحة الفصول ولعدد أطفال ذوي الإعاقة الموجودين لدي، فلابد من التوازن في قبول الأطفال، وتحديد عدد معين في فصل الدمج حتى يسهل تقدم خدمات التدخل المبكر بشكل جيد»*.

ومن خلال عمل الباحثة الأولى في الميدان فإن ما ذكرته المعلمات حول عدد الطلاب صحيح، وذلك يؤثر على تفاعل المعلمة مع ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتالي يحد من فرص تعلمهم بشكل جيد. ويشير طراونة (2010) إلى أن التفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال من أهم العناصر في البيئة الاجتماعية المؤثرة والفاعلة في البيئة التعليمية الشاملة، إذ أثبتت الأبحاث بأن أسلوب المعلمة في التفاعل مع الأطفال من حيث رعايتهم ومشاركتهم اللعب والأنشطة وطريقة تعليميهم يلعب دورًا كبيرًا في نمو وتطور الأطفال، وذكرت المعلمة (ش) *«عدد الأطفال العاديين يشكل تحديًا كبيرًا جدًا ففي الفصل الواحد يوجد تقريبا 20 طفلًا طبيعيًا وخمسة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فمساحة الفصل غير كافية لجميع الأعداد»*.

ومما سبق يرى الباحثان ضرورة تنظيم وتصميم البيئات التعليمية الشاملة بشكل جيد وفعَّال، وتقليل عدد الأطفال العاديين داخل فصل الدمج؛ للتغلب على العوامل المؤثرة التي تحد من الفرص التعليمية المناسبة.

الموضوع الرابع: التحديات الناشئة عن المواقف الوالدية المختلفة:

يتمثل حجر الزاوية للتدخل المبكر في التعاون بين الأسرة والبرنامج، حيث يسهم كل منهما بنوع من الخبرة والمعرفة، فالأسرة تعد المحور الرئيس في حياة الطفل، والأكثر معرفة باحتياجاته وجوانب القوة والقصور لديه، كما يسهم العاملون في برنامج التدخل المبكر بمعرفتهم بتخصصاتهم العلمية ونمو الطفل واستراتيجيات دعم التعلم وتحديد الأطفال ذوي التأخر النمائي والإعاقات، ونجاح هذا التعاون يعتمد على وجود فهم مشترك للتدخل بين الأسرة والبرنامج (دليل التدخل المبكر، 2017). وقد أوضحت مشاركات المعلمات مجموعة متنوعة من التحديات الناشئة عن المواقف الوالدية ولعل أبزها: الرغبات الغير واقعية، وعدم التعاون والدعم الأسري.

وتقدم الأمثلة التالية اقتباسات لأقوال المعلمات حول المواقف الوالدية:

أ. رغبات غير واقعية:

ذكرت المعلمة (ش) *«من أهم التحديات التي*

واجهتني هي عدم تعاون بعض الأهل ووجود سقفٍ عالٍ لتوقعاتهم». كما ذكرت المعلمة (س) *«لقد واجهت تحديات مع الأهالي من حيث الإنكار وعدم تقبل الجلسات الخاصة بطفلهم، فهم يعتقدون أن أطفالهم ليسوا بحاجة لهذه للجلسات الفردية»*. ومن منطلق عمل الباحثة الأولى في برامج التدخل المبكر يجدر الإشارة إلى أن رغبات الأهالي تشكل تحديًا كبيرًا فيما يتعلق بالرغبة والتوقع بشأن أطفالهم مقابل ما يمكن أن يحدث بالفعل، فعندما تكون توقعاتهم مرتفعة للغاية فهذا يؤثر على مقدمي الخدمة وعلى تقدم الأطفال، ويعيق فهم الأسرة لأدوارهم في تقديم الخطط لأطفالهم بشكل مقبول.

وهذا يتفق مع ما ذكرته لندا Linda (2009/2017) بأن أولياء أمور الأطفال الصغار ذوي الإعاقات لا يستطيعون أن يفهموا دورهم أو يكونوا مستعدين للعناية بهم قبل أن يواجهوا تربية طفل لديه إعاقة، ويصلون تدريجيًا إلى فهم التحديات المتفردة المتضمنة في رعاية طفل معاق.

ب. عدم التعاون والدعم الأسري:

ذكرت المعلمة (ف) *«لدي العديد من الأسر المتحمسة والمتعاونة، ولكن هناك قلة لا يتعاونون بشكل جيد على الرغم من تواصلي الدائم معهم، وإعطائهم تغذية راجعة بكل ما يقدم خلال الجلسات الفردية لتطبيقه بالمنزل، وهذا يشكل تحديًا لدي لتحقيق أهداف الخطة بشكل جيد»*. وتضيف المعلمة (م) *«لدي إحدى الأمهات لديها جهل كبير بمهام عملي كمعلمة رغم توضيحي لها بشكل متكرر، ولا تهتم كثيرًا بصحة طفلها فلديها اعتماد كلي على المعلمة، ولا تستجيب للعديد من التنبيهات والإرشادات التي أذكرها لها»*.

يلعب أولياء الأمور وغيرهم من مقدمي الخدمة في الطفولة المبكرة دورًا أساسيًا في التدخل المبكر، ولا يمكن أن تكون تأثيرات التدخل المبكر إيجابية بدون المشاركة النشطة من قبل أولياء الأمور، وإذا لم يتعلم أولياء الأمور كيف يعملون بفعالية مع طفلهم، فلن يتم الحفاظ على المكاسب التي تتحقق في برنامج التدخل المبكر (Linda,2009/2017).

الموضوع الخامس: الانتقال:

إن الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة يمرون بمراحل انتقالية، شأنهم شأن أقرانهم العاديين، إلا أن عملية انتقالهم تتصف بخصائص ومتطلبات فريدة، كما أن انتقال هؤلاء الأفراد يتطلب وجود مجموعة ملائمة من المعارف، والمهارات، والخبرات التي تسهل انتقالهم من مرحلة إلى أخرى، وتعد عملية الانتقال من مرحلة إلى أخرى نتيجة طبيعية لعملية النمو والتنشئة الاجتماعية، إلا أنه في معظم الأحيان يشكل تحديًا كبيرًا يصعب على الطفل أو الشاب مواجهته (القريني، 2013).

ذكرت المعلمة (ف) «*لقد واجهت العديد من الحواجز والتحديات في محاولة تلبية احتياجات الأطفال أثناء فترة الانتقال؛ وذلك بسبب عدم وجود جهات تستجيب لهم*». كما ذكرت المعلمة (س) «*من أكثر التحديات التي واجهتني عند إعداد الخطة الانتقالية للأطفال هي نقص فريق العمل؛ حيث يتطلب إعدادها فريق عمل متكامل لتوحيد الجهود*». ووفق ما واجهته الباحثة الأولى في الميدان فإن انتقال الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المدرسة يشكل تحديًا كبيرًا بالنسبة للمعلمات، حيث يجب أن تقدم للأطفال فرص انتقال ناجح إلى برامج يكونون مستعدين نمائيًا للالتحاق بها، ولن تقدم خدمات الانتقال بشكل فعَّال بدون وجود فريق عمل متكامل وتعاون من الجهات المختصة، ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها يجب أن يشارك فيها فريق متكامل يتضمن الطفل ذا الإعاقة وأسرته أو الوصي عليه، والمعلمين سواء معلمي التربية الخاصة، أم معلمي التعليم العام، ومنسق الخدمات الانتقالية، ومقدمي الخدمات المساندة، وممثلين من المؤسسات ذات العلاقة بالتدريب أو التعليم كالجهات الحكومية والخاصة ذات العلاقة، وأي مختصين آخرين لهم علاقة بتسهيل الخدمات الانتقالية للتلميذ وتقديمها (القريني، 2013).

الموضوع السادس: القياس والتقييم:

ينظر إلى القياس والتقييم على أنه إجراءات مستمرة ومتواصلة ومتعددة الجوانب يقوم بها فريق العمل لتحديد أهلية الطفل لتلقي خدمات التدخل المبكر والتربية الخاصة في مرحلة رياض الأطفال من خلال جمع المعلومات بأدوات متنوعة عن كل طفل وتحليلها وتفسيرها (دليل التدخل المبكر، 2017). ومن الطبيعي أن يقود الاهتمام ببرامج التدخل المبكر إلى تطوير أدوات الكشف المبكر عن التأخر النمائي وحالات الإعاقة، حيث إنه بالكشف المبكر يتم تحديد الفئات المستهدفة لبرامج التدخل. ولكن التساؤلات حول مصداقية أدوات الكشف المبكر عن الإعاقة وحول الأخطاء التي قد ترتكب في تنفيذ برامج الكشف ألقت بظلال من الشك على عمليات التعرف المبكر، فنسبة حدوث الأخطاء سواء ما يتعلق بالفشل في التعرف على بعض الأطفال ذوي الإعاقة، أو بتصنيف بعض الأطفال العاديين على أنهم ذوو إعاقة تشكل مصدر عدم ارتياح (الخطيب، الحديدي، 2015).

فذكرت المعلمة (ح) «*أغلب التشخيصات من البداية كانت غير دقيقة ونكتشف الحالات من خلال الملاحظة، فلدي حالات لا يناسبهم الدمج وتشخيصهم غير دقيق، وأرى أن وجودهم في مراكز خاصة أفضل لهم بكثير من أن يتم دمجهم*». وأضافت المعلمة (م) «*كثيرًا ما*

أعاني من التشخيص غير الدقيق للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في برنامج التدخل المبكر، فبعضهم يكون غير مؤهل للخدمات، والبعض الآخر يكون تشخيصه قديمًا وغير دقيق أو ناقصًا، مما يترتب على ذلك تأخير في العمل معهم»، ومن خلال عمل الباحثة الأولى في الميدان كثيرًا هناك العديد من التحديات حول تشخيص الأطفال، وهذا مصدر قلق وتوتر، مما يتطلب رفع العديد من الخطابات لإعادة التشخيص وبالتالي تأخيرًا في إعداد الخطة للطفل.

تتوافق نتائج السؤال الثاني للدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة أبو العلا (2008)، والتي هدفت لاستكشاف معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، حيث خلصت في نتائجها إلى أن أهم تلك المعوقات تتمثل في: عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ندرة تعزيز الاستجابات الصحيحة للطفل ذو الإعاقة مع قدراته، الانتقال من موقف لآخر يمثل صعوبة لدى الطفل ذو الإعاقة الفكرية أثناء تعلمه، عدم تمكن المعلمة من إشباع الاحتياجات الخاصة بالطفل ذو الإعاقة الفكرية أثناء الدمج، الافتقار لوجود معلمة تربية خاصة في فصول الدمج، صعوبة ابتكار معينات تعليمية خاصة بتدريس الطفل ذي الإعاقة الفكرية، البرامج المقدمة للطفل ذي الإعاقة الفكرية لا تثير دافعتيه، وأخيرا، عدم موائمة الخبرات المقدمة للطفل ذي الإعاقة الفكرية مع قدراته.

السؤال الثالث: ما هي المقترحات لتحسين الممارسات والتدخلات لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

موضوعات السؤال الثالث: حدد الباحثان أربع مقترحات رئيسية من العبارات الرئيسية والكلمات المتكررة عبر النصوص، وبالتالي تم تحديد المقترحات بناء على ذلك. ويوضح الجدول رقم (5) الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج سؤال الدراسة الثالث:

جدول (5): الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج سؤال الدراسة الثالث.

الموضوعات الأساسية	الموضوعات الفرعية
التطوير المهني	
الوعي المعرفي	
المرونة	
القضايا التنظيمية	فريق عمل متعدد التخصصات – آلية محددة لتوزيع الأطفال داخل فصول الدمج – الأنظمة الإدارية – دعم معلمات رياض الأطفال.

الموضوع الأول: التطوير المهني:

من الموضوعات التي أشارت إليها المعلمات احتياجهن للعديد من الدورات التدريبية، والبرامج التأهيلية للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك لتحسين الأدوات والأساليب المستخدمة في ممارساتهن أثناء تقديم خدمات التدخل المبكر. إن تدريب المعلمين مهنيًا يعد أساسًا لنواتج تعليمية إيجابية، فمن الضروري في إعداد المعلم لممارسة مهنته بكفاءة وجود التدريب الفعَّال خلال سنوات الدراسة وأثناء ممارسته للمهنة (أبو سردانة، 2017). ويمكن القول بأن تدريب المعلم أثناء الخدمة أهم بكثير من إعداده قبلها، وذلك لأن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو المستمرة. وهذا التطوير هو ما يحتاجه معلم التربية الخاصة، فيحتاج إلى أن يكتسب كل ما هو جديد في العملية التعليمية، وذلك من خلال الدورات التي يتلقاها (الحديدي، دهمش، ولندا، 2013).

فذكرت المعلمة (أ) *«تلقيت العديد من الدورات التي نظمتها شركة تطوير للتأهيل للعمل مع ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التدخل المبكر، لكن لا تكفي للعمل مع أطفال التدخل المبكر، فنحن نريد دورات في الممارسات وطرق التعامل مع الأطفال كدورات عملية وليست تنظيرية، ودورات في تعديل السلوك وممارسات المعلمات داخل الصف نفسه»*.

كما ذكرت المعلمة (س) *«لم يكن لدي ما يكفي من الخبرة للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التدخل المبكر، بل كانت خبرتي السابقة في العمل مع المرحلة المتوسطة والثانوية؛ لذلك أحتاج العديد من الدورات المناسبة حول خصائص الأطفال وطرق العمل معهم»*.

ومن خلال عمل المقابلات مع المشاركات وسؤالهن حول الخلفية التعليمية الخاصة بهن، اتضح نقص المعرفة لديهن في التعامل مع الأطفال ولا سيما الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، فأغلب معلمات التربية الخاصة لم يكن لهن خبرات سابقة في العمل بمرحلة التدخل المبكر، وإنما تركزت خبراتهم حول العمل في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما أوضحت دراسة ينج Ying (2010) أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين تكمن في عدة مجالات، منها ما يرتبط بإدارة السلوك، وكيفية تطوير الخطة الفردية، وإستراتيجيات الدمج، والتواصل مع الأسرة.

الموضوع الثاني: نشر الوعي المعرفي بالبرنامج:

لابد من نشر الوعي المعرفي الكافي ببرنامج التدخل المبكر للكادر الإداري والتعليمي العاملين في روضات الدمج؛ وذلك لتسهيل ممارسات معلمات التربية الخاصة لتقديم خدمات التدخل المبكر بشكل جيد.

فذكرت المعلمة (هـ) «*لا بد أن تتفهم الإدارة طبيعة الدمج في برنامج التدخل المبكر، فهي المحور الأساسي في عملية الدمج فإذا لم يكن لديها العلم الكافي بأسس تطبيق البرنامج فلن ينجح الدمج في هذا المكان*». كما ذكرت المعلمة (ف) «*يجب أن تكون معلمات رياض الأطفال ذوات خبرة في التعامل مع جميع الأطفال، وعلى علم بالعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، فأنا استفدت من المعلمات الموجودات فخبرتهن تصل لأكثر من 25 سنة في العمل، ولديهن مهارات رائعة في العمل مع الأطفال تتناسب أيضًا مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية*»، وتوافق المعلمة (م) الرأي «*أحيانًا لا تستطيع معلمات رياض الأطفال العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك لا بد من تهيئتهن بشكل جيد قبل تطبيق البرنامج*»، بينما ذكرت المعلمة (ر) «*أقترح عمل برامج توعوية للأهل، لدي آباء يرفضون أن يدخلوا أطفالهم إلى برنامج التدخل المبكر، بينما الأم تحارب وتجاهد لدخول طفلها البرنامج، فوعي الأهل ووعي المجتمع مهم بشكل عام ومطلب ضروري لنجاح التدخل المبكر*»، وتضيف المعلمة (ف) «*لا بد من تدريب جميع المعلمات الموجودات بالروضة قبل الدمج، وأيضًا لا بد من انتقاء معلمات في التربية الخاصة مؤهلات للبرنامج فلسن جميعهن أكفاء للعمل*».

يتضح مما سبق ضرورة نشر الوعي المعرفي الكافي ببرنامج التدخل المبكر لجميع العاملين فيه من أسر ومعلمات التربية الخاصة ومعلمات رياض الأطفال وإدارة المدرسة.

الموضوع الثالث: المرونة:

تعد المرونة مطلبًا أساسيًا في نجاح العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تتمثل في تخطيط الأنشطة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، والمرونة في فهم الاختلاف بين الأطفال، وفي إدارة الخطط وفي استخدام المقاييس المناسبة للحالات المختلفة، والمرونة أيضًا في التعديل على البرنامج اليومي للروضة.

فذكرت المعلمة (ف) «*أهم نقطة أود ذكرها فيما يتعلق بالاقتراحات المناسبة لتطوير البرنامج من وجهة نظري هي المرونة في تطبيق المقاييس*». كما ذكرت المعلمة (ش) «*تعد المرونة في العمل من قبل الإدارة ومعلمات رياض الأطفال مطلبًا أساسيًا لتحسين خدمات التدخل المبكر*»، وتشير المعلمة (ف) إلى ما لاحظته في العمل فتذكر «*لاحظت خلال عملي عدم وجود مرونة في تعديل وقت الدوام للأطفال، فبعضهم لا يناسبهم وقت الدوام والانصراف في الروضة، ولا بد من التدرج في الدوام فالوقت كثير عليهم*». وتوافقها الرأي المعلمة (س) وتذكر أن «*هناك حالات أرى أن يتم تقليل الوقت عليهم*»، بينما تقترح المعلمة (أ) «*أرى أنه من اللازم تعديل وقت دوام معلمه التدخل بحيث ينتهي بانتهاء*

خروج آخر طفل من الروضة».

الموضوع الرابع: القضايا التنظيمية:

هناك العديد من القضايا التنظيمية المقترحة من المشاركات لتحسين الممارسات التي تعمل على تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومنها:

أ. فريق عمل متعدد التخصصات:

حيث ذكرت المعلمة (أ) *«لا بد من وجود فريق عمل متكامل ويكون مطبقًا بشكل فعلي، وكل عضو فيه يؤدي مهامه وعدم أخذ أحد الأعضاء دور الآخر، ولا بد أن يكون لدى الفريق أمانة في التنفيذ والتشخيص والتخطيط وغيرها».* وتؤكد ذلك المعلمة (س) فتذكر *«النجاح برنامج التدخل المبكر لا بد من توفير فريق عمل متكامل وأهم عضو بالفريق وجود مساعد معلم».*

ومما سبق يتفق الباحثان مع المشاركات على الأهمية القصوى لوجود فريق عمل متعدد التخصصات، وإن كان وجودهم مطلبًا أساسيًا في مجال العمل مع ذوي الإعاقة في كافة مراحل تعليمهم وتدريبهم، إلا أن وجودهم في مرحله التدخل المبكر أكثر أهمية؛ وذلك لأهمية السنوات الأولى في حياة الأطفال. فإنجاز الأعمال والمهام يتطلب وجود فريق عمل متعدد التخصصات؛ حتى يسهل تقديم خدمات التدخل المبكر للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

ب. وجود آلية محددة لتوزيع الأطفال داخل فصول الدمج برياض الأطفال:

ذكرت المعلمة (هـ) *«لا بد من ملاءمة أعمار الأطفال ذوي الإعاقة مع أعمار الأطفال العاديين الموجودين بنفس فصل الدمج، مثلا الآن لدينا طفل عمره تقريبًا ست سنوات مع أطفال أعمارهم نهاية الثلاث سنوات».* فمن المهم عند اختيار فصول الدمج في رياض الأطفال الأخذ بالاعتبار مستوى الأطفال فيه وتوزيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل فصول الدمج بما يتناسب مع العمر الزمني لهم وليس العقلي؛ وذلك لتحقيق أقصى فائدة من عملية الدمج الشامل.

ج. الأنظمة الإدارية:

ذكرت المعلمة (هـ) *«هناك نقص في الخبرة المعرفية لدى بعض إدارات رياض الأطفال حول مهام معلمة التدخل المبكر في رياض الأطفال، حيث يتم تقييمها بناء على تقييم معلمات رياض الأطفال وهذا الشيء غير مقبول، فنحن مختلفون تمامًا عن معلمات رياض الأطفال، فمن ناحية التحضير والملفات يتم التطبيق علينا مثل ما يطبق على معلمات رياض الأطفال»*، ومن خلال عمل الباحثة الأولى لوحظت الفجوة المعرفية الكبيرة لدى العديد من قائدات رياض الأطفال حول المهام الأساسية لمعلمة التدخل المبكر، حيث يتم تكليفها بالعديد من الأنشطة التي لا تتلاءم مع طبيعة عملها

كمعلمة تربية خاصة، وهذا يعمل على إهدار وقت وجهد المعلمة بما لا فائدة منه.

د. دعم معلمات رياض الأطفال:

ذكرت المعلمة (س) «*أقترح إعطاء معلمات رياض الأطفال مميزات وليس شرطًا أن تكون مميزات مادية، فيمكن أن تكون المميزات في المناوبة والخروج بحيث يتساويان مع معلمات التدخل المبكر*». ويتفق الباحثان مع المعلمة (س) فيما ذكرت، حيث يوجد العديد من معلمات رياض الأطفال يرفضن قبول الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل فصولهن بحجة عدم الخبرة الكافية في التعامل معهم، ولكن إذا تم توفير مميزات مادية أو غيرها من الحوافز للمعلمات المبادرات بقبول الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في فصلوهن يمكن أن يتشجعن على العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وبالتالي تحسين الخدمات المقدمة للمساهمة في تلبية احتياجاتهم بشكل فعَّال.

تتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع النتائج التي توصلت لها دراسة الديب (2010) والتي ناقشت المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة، والتي قدمت عدداً من التوصيات حسين عملية الدمج، حيث بينت انه لا بد أن يبدأ الدمج من بداية مرحلة رياض الأطفال، وضرورة إعداد دورات تدريبية يدور محورها حول أهم طرق التعامل مع أطفال ذوي الإعاقة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال، وإعداد كوادر متخصصة في مجال أطفال ذوي الإعاقة في شعب وكليات رياض الأطفال، وتعديل البيئة الصفية قبل إجراء الدمج لكي تصبح مناسبة للأطفال مما يزيد من المهارات الاجتماعية لديهم، وتعديل اتجاهات المعلمات والأطفال العاديين تجاه أطفال ذوي الإعاقة، وإكساب أطفال ذوي الإعاقة بعض المهارات الاجتماعية الأساسية، وأخيراً إعداد معلم التربية الخاصة في برامج الدمج التربوي بالمدرس العادية المتمثلة في غرف المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم المستشار.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثان يوصيان بالاستفادة من ممارسات المعلمات الفعَّالة لنقل الخبرة في الميدان والاستفادة منها. وعقد دورات تدريبية تربوية ومتخصصة تساعد معلمات التربية الخاصة في تحسين ممارساتهن لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتقييم كفاءة مشرفي معلمات التربية الخاصة العاملين في برامج التدخل المبكر لتحسين ممارسات المعلمات. وعقد لقاءات وندوات دورية مع المعلمات لتنمية مهاراتهن العملية، ومعرفية اتجاهاتهن نحو خدمات التدخل المبكر، والأسباب التي قد تشجعهن أو تعيقهن عن تقديم الخدمات بشكل فعَّال. ودراسة العوامل المؤثرة على ممارسات المعلمات

لخدمات التدخل المبكر، والعمل على تعزيز النواحي الإيجابية، ومعالجة جوانب القصور التي تؤثر على تقديم الخدمات بشكل جيد.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو العلا، أماني محمود (2008). *معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبوسردانة، عماد أحمد (2017). فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أخضر، أروى علي وسجاء، تغريد إبراهيم (2017). آلية عمل معلمة العوق السمعي في البرنامج اليومي لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات العوق السمعي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(20).

إدريس، هند، مرزا، هنية، والعمار، سحر (2017). *اللعب والنمو دور اللعب في تحفيز نمو الأطفال*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بدير، كريمان (2009). *برامج التدخل المبكر في الطفولة*. القاهرة: عالم الكتب.

جرار، عبد الرحمن محمود (2012). إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. *مجلة الطفولة العربية*، (53)، 112-116.

الحازمي، عدنان (2012). *الإعاقة العقلية* (ط.2). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحديدي، محمود، ودهمش، لينا (2013). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *27*(3). 667-702.

الحنو، إبراهيم عبد الله (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة. دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(10). 178-212.

الحيلة، محمد (2015). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليما وعمليا* (ط.8). عمّان: دار المسيرة.

الخطيب، الحديدي (2015). *التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة* (ط.8). عمّان: دار الفكر.

الخولي، عبد الله علي، مصطفى (2015). *استراتيجيات التدخل المبكر والدمج*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الديب، راندا مصطفى (2010). *المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة بنها، 493-502.

الرفاعي، عالية (2018) معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *16* (3). 121-152.

الزيود، نواف (2018). العلامات التحذيرية المبكرة لاضطراب

طيف التوحد في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في الأردن. *المجلة الدولية لأبحاث الإمارات، 42*(1). 121-148.

سيسالم، كمال سالم (2013). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله* (ط. 5). العين: دار الكتاب الجامعي.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (2017). *الدليل الفني -التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (2017). *دليل التدخل المبكر - التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

الشريدة، خليفة (2017). واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الزرقاء. *مجلة دراسات: العلوم التربوية، 44*(4). 233-245.

الشطلي، بهاء (1999). اللعب أسرع وأفعل وسيلة للاندماج. *مجلة قطر الندى، 21*(3)، 17-18.

شقير، زينب (2015). *الدمج الشامل* (ط.4). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

صاصيلا، رانية (2010). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة جامعة دمشق، 26*(3). 235-280.

طراونة، ساهرة (2010). *البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن الواقع والمأمول*. ورقة مقدمة في الموسم الثقافي الثامن والعشرين لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن.

العبد الكريم، راشد (2010). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

عبد الواحد، محمد حمدي (2016). *تأثير برنامج تعليمي قائم على دمج المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم مع الأسوياء بدرس التربية الرياضي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

عبدات، روحي مروح (2010). المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الأمارات العربية المتحدة. *سلسلة دراسات واقع الإعاقة في دولة الإمارات، 1*، 1-42.

العجمي، ناصر، والصيفي، مرام (2018). تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 22*(6)، 99-145.

العناني، حنان (2014). *اللعب عند الأطفال* (ط.6). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الفضل، فاتن عبد الله (2000). *فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال مؤسسات رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات ومن واقع اختبار تحصيلي للأطفال بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، سعد (2012). *بيئة العمل الداخلية وعلاقتها بمعنويات العاملين بمعهد الجوازات بالرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القريني، تركي (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، 58-85.

ليندا، دنلاب (2016). *مقدمة في التربية الخاصة للطفولة المبكرة* (أحمد عبد العزيز، مترجم)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للطباعة والنشر.

الماضي، منى والكثيري، خلود (2017). مدى إلمام معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 6، 91-118.

المالكي، نبيل، وأباعود، عبد الرحمن (2015). تجربة جمعية الأطفال المعوقين في دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في المدارس الحكومية لمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المخصصة*، *5*(4)، 30-47.

مؤسسة حمد الطبية (2012). *برنامج التدخل المبكر*. الدوحة: مركز تطوير الطفل.

محمد، عادل (2014). *استراتيجيات التعليم والتأهيل وبرامج التدخل*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

محمود، الفرحاتى السيد، أبو العينين، مرفت العدروس، المقدامي، نعيمه محمد، والطلى، فاطمة سعيد (2015). اضطراب التوحد - *دليل المعلم والأسرة في التشخيص والتدخل*. المنامة: وحدة الاختبارات النفسية والتربوية بقسم البحوث، الجمعية الخليجية للإعاقة.

منصور، سمية، وعواد، رجاء (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول. *مجلة جامعة دمشق*، *28*(1)، 301-356.

ميلاط، نضرة (2018). تجديد التعليم وتطويره من أجل مدرسة فعَّالة. *مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع - بجامعة جيجل*، (1)، 195-216.

هارون، صالح عبد الله (2013). آفاق مستقبلية لدمج ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، (3)، 128-146.

وزارة التربية والتعليم (2010). *دليل معلمة الروضة - معايير وممارسات مشروع تحسين التعليم في الطفولة المبكرة*. مصر: الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي.

وزارة التعليم (2012). *دليل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر- مبادرة تطوير التربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

الوهيب، عادل سليمان (2009). *خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع-أهميتها ومدى توافرها من وجهة نظر الاختصاصيين بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, (2010), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 11ed, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, USA.

Alenizi M. A. K. (2019). Effectiveness of a Program Based on A Multi-Sensory Strategy in Developing Visual Perception of Primary School Learners with Learning Disabilities: A Contextual Study of Arabic Learners. *International Journal of Educational Psychology, 8*(1), 72-104.

Barnekow ,K. Patrick, T. B. Rhyner, P. Folk, L. (2010). Readability Levels of Individualized Family Service Plans. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics 30(3), 248-58.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Q*ualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Connolly, P., Miller, S., Mooney, J., Sloan, S., & Hanratty, J. (2016). *Universal school-based programmes for improving social and emotional outcomes in children aged 3-11 years: A systematic review and meta-analysis*. Philadelphia: Campbell Collaboration.

Cook, L. & Friend, M. (2004, April). *Co-teaching:*

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. NY: The Guilford Press.

Tardif-Williams, C. Y., Owen, F., Feldman, M., Tarulli, D., Griffiths, D., Sales, C.,... & Stoner, K. (2007). Comparison of interactive computer-based and classroom training on human rights awareness in persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *42*(1), 48-58.

Thomas, E. K. & Uthman, S. P. (2019). Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice, 4*(2), 23-32.

Ying, B. H. (2010). Training Needs for Implementing Early Childhood Inclusion in China. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2*(1), 12-30.

❋ ❋ ❋

Principles, practices, and pragmatics. In New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting. México.

DE & HHS (2015) Policy Statement On Inclusion Of Children With Disabilities In Early Childhood Programs U.S. Department Of Health And Human Services U.S. Department Of Education.

Hanover Research Institute. (2012). *The Effectiveness Of The Co-Teaching Model.*Retrieved from http://www.hanoverresearch.com/wpcontent/uploads/2012/05/Effecti veness-of Co-Teaching-Membership.pdf

Harris, K. I., Kinley, H. L., & Cook, A. (2017). Promoting Alphabet Knowledge Using Peer-Mediated Intervention: A Dynamic Duo for Early Literacy Development. *Young Exceptional Children, 20* (2), 55-68

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings.* NY: State University of New York Press

Janeslatt, G., Ahlström SW., Granlund M. (2019). Intervention in time-processing ability, daily time management and autonomy in children with intellectual disabilities aged 10–17 years – A cluster randomised trial. *Australian Occupational Therapy Journal, 66*, 110–120.

Kennedy, A. S. (2010). A meta-analysis of interventions to improve social competence in early childhood. Unpublished Ph. D. Thesis, Loyola University Chicago, Chicago, US.

Konstan, E. (2013). *Best Practices Standards for Creating and Sustaining a Safe and Supportive School*. New York: Office of Safety and Youth Development.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, Ltd.

Murray, G., McKenzie, K., Murray, A., Whelan, K., Cossar, J., Murray, K., & Scotland, J. (2019). The impact of contextual information on the emotion recognition of children with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(1), 152-158.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. New York: SAGE Publications, Inc.

SECAC, MDHA, (2016), *Family-Based Unified and Integrated Early Childhood System,* State Early Childhood Advisory Council and Mississippi Department of Human Services. USA.

Seri, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion?. *Remedial and Special Education,* 21 (5), 268-278.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (15)، ص ص 185 - 212، الرياض (2020م/ 1442هـ)

فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة

أ. عائشة محمد الرشيد[1]، و د. نورة شافي الدوسري[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام منهج دراسة الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصي المتعدد مع ثلاث طالبات تتراوح أعمارهن ما بين (15-18) سنة. تم استخدام نسبة الإجابات المكتوبة الصحيحة لعدة أسئلة حول مهارات الفهم القرائي لتقييم فعالية الاستراتيجية. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي مع جميع المشاركات، كما بينت النتائج في مرحلة المحافظة ارتفاع مستوى إحدى الطالبات مقارنة بمرحلة التدخل بينما احتفظت بقية المشاركات بنفس المستوى الذي توصلن إليه في مرحلة التدخل. كما توصل الصدق الاجتماعي إلى العديد من النتائج أهمها: استقلالية الطالبات في استخدام الاستراتيجية للنصوص القرائية، ودورها الواضح في اكتساب الطالبات لمفردات جديدة، بالإضافة إلى مساهمتها في زيادة قدرة الطالبات للاعتماد على النفس في عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية :الصم وضعاف السمع، استراتيجية (SQ3R)، الفهم القرائي، ما وراء المعرفة.

The effectiveness of (SQ3R) strategy on enhancing reading comprehension skills of students with hard of hearing

Mrs. Aisha Mohamed Alrasheed[1], and Dr. Norah Shafe Aldosiry[2]

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of SQ3R as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of students with hard of hearing, age 15-18. A multiple probe design across three participants was used to assess the effectiveness of the strategy. The Percentage of correct responses to comprehension questions was used to evaluate the effectiveness of the strategy. The results indicated that SQ3R strategy has a positive impact on reading comprehension for all participants. Results also showed that all students were able to maintain the growth of reading comprehension during the maintenance probe sessions. The social validity results showed that the teaching of the SQ3R strategy had positive effects on the participants. Positive effects include promoting independent learning from text and making students responsible for guiding themselves in reading texts and enriched their vocabularies. Implications for practice and future research are discussed.

Keywords: deaf and hard of hearing, SQ3R strategy, Reading comprehension, metacognition.

---

(1) باحثة في جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: aishamohamme@hotmail.com

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

البريد الإلكتروني: naldosiry@ksu.edu.sa

(1) Researcher at King Saud University.

E-mail: aishamohamme@hotmail.com

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

E-mail: naldosiry@ksu.edu.sa

المقدمة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يجب على الإنسان أن يكتسبها، فهي الوسيلة التي تمكنه من الحصول على المعرفة وتساعده على تنمية لغته، وتوصله إلى اكتساب مهارات أخرى. فهي ليست حصراً على أن الإنسان يتعلم ليقرأ بل يقرأ ليتعلم ويتفاعل مع المقروء ويتأثر به (قلفن، 2015). وهي أحد المهارات الأكاديمية المهمة، حيث أنها تشترك مع الحواس والقدرات في أدائها كالقدرة على الإدراك، والتعرف، والفهم، والنقد، وتلعب حاسة السمع دور مهم في اكتسابها ووجود أي ضعف سمعي ينعكس سلباً على تعلم قراءة (عبدالرحمن، رضوان، ومحمد، 2017).

لذا من أهم المشكلات التعليمية التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية تدني المستوى القرائي، فعدم التمكن من القراءة بشكل سليم يؤثر على العملية التعليمية مما يُعطل النمو الفكري والمعرفي. كما أن الصعوبات التي يواجهها ضعاف السمع في التحصيل الأكاديمي تعتمد على القراءة؛ فالعلاقة طردية بين درجة الإعاقة ومستوى القراءة فكلما زادت درجة فقدان السمع تأخر مستوى القراءة (ثابت، 2002). وتأكيد على ذلك فقد ذكر قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة على وجود أثر سلبي على أداء ضعيف السمع أكاديميًا وقدرته على التعلم (Wright, 2004).

صنفت اللجنة القومية للقراءة (National Reading Panel [NRP], 2000) المكونات الأساسية للقراءة وهي: الوعي الصوتي، والطريقة الصوتية، والطلاقة، والمفردات وفهم النص. وذكرت (شينز، 2016) أنها تعتبر من التحديات التي تواجه ضعاف السمع وترتبط بعضها ببعض ففي الوعي الفونيمي والطريقة الصوتية يجدون صعوبة في إتقان مهارات التشفير الصوتي وبعضهم لا يستخدمونها إلا نادرًا، كما أنها ترتبط بطلاقة القراءة الشفهية. أما في نمو المفردات فقد كشفت دراسة (Pull, 2003) أن الطلاب ضعاف السمع عموماً يفهمون كلمات قليلة عند قراءة النصوص، والكلمات التي يفهمونها هي التي يستخدمونها عند الكتابة. والصعوبات التي تواجه ضعاف السمع في الفهم القرائي أن بمحاولتهم تعلم اللغة وإتقانها في الوقت نفسه الذي يُطلب منهم ان يتعلموا القراءة، على خلاف أقرانهم السامعين الذين يأتون بحصيلة معرفية كبيرة بعكس ضعاف السمع يأتون بحصيلة ضئيلة جِدًّا.

يمثل الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية بصفته يعين الطلاب على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة ويساعدهم على استيعاب ما تعلموه وتفسير المفاهيم والمصطلحات بلغتهم وتصوراتهم بعيدا عن الحفظ والاستظهار وذلك بفهم الروابط بين أجزاء

الجملة الواحدة وفهم العلاقة بين الجمل وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة (شحاته، 2016). وتؤكد على ذلك دراسة بيانكروسا وسنو (Biancarosa and Snow, 2006) ودراسة المكاحلة والرمامنة (2019) أنه لابد لوجود استراتيجيات قرائية تتيح لهم الوصول إلى المحتوى المقدم في الكتب المدرسية في التعليم العام. ومع ذلك قلة من الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات قرائية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة وهذا ما ستتناوله الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الصعوبات التي تواجه ضعاف السمع المتعلقة بتدني مستوى الفهم القرائي نتيجة لإصابة حاسة السمع، حيث أشارت دراسة ثابت (2002) إلى أن الإعاقة السمعية من العوامل المرتبطة بتدني مستوى القدرات القرائية. وأكدت على ذلك دراسة ايستر وهستون (Easterbrooks & Huston, 2008) أن أغلبية الطلاب ضعاف السمع يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة، والفهم القرائي. وهذا ما يؤثر على العملية التعليمية، ويحد من قدرتهم على التحصيل الأكاديمي الجيد واكتساب مهارات في المستقبل. ونبعت مشكلة الدراسة من خلال ما لاحظه الباحث أثناء وجوده في الميدان من تدني تحصيل الطالبات في المواد القرائية مقارنة بالمواد الأخرى، والقصور الواضح في الفهم القرائي لدى الطالبات وحاجتهم إلى استخدام استراتيجيات وأساليب للتغلب على الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالفهم القرائي.

تميل العديد من الدراسات في الفهم القرائي لدى ضعاف السمع إلى البحث عن أوجه القصور بدلاً من تحديد ودراسة الاستراتيجيات الناجحة التي يستخدمها الأفراد الصم وضعاف السمع. وهناك حاجة للمزيد من البحوث حول استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى القراء الصم وضعاف السمع لمساعدتهم في تحديد العوامل التي تؤدي إلى نجاحهم (Strassman, 1997). في ظل نقص الأدلة التجريبية ما زالت الحاجة قائمة في تحديد استراتيجيات تحسن من مستوى الفهم القرائي. وبالرغم من أن الدراسات محدودة في استخدام استراتيجية (SQ3R) في الفهم القرائي إلا أنها أثبتت فاعليتها في دراسة ماهلر (Mahler, 2019) للطلاب الصم وضعاف السمع الجامعيين التي أدت إلى زيادة الفهم القرائي. كما أن إعادة تطبيق الاستراتيجية على عينة أخرى مختلفة في الخصائص تأكد فاعليتها. وسيتم استخدام الاستراتيجية على مرحلة المتوسطة والتي لم يسبق تطبيق الاستراتيجية عليها. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة؟

2- ما مدى قدرة المشاركات في الحفاظ على مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية (SQ3R)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة. ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1- الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

2- الكشف عن مدى قدرة المشاركات في الحفاظ على مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية (SQ3R).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تتماشى أهمية هذه الدراسة مع متغيرات العصر ومع رؤية المملكة 2030 والتي نصت بشكل صريح على تمكين ذوي الإعاقة في عدة مجالات منها حصولهم على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع وإمدادهم بالتسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح.

2- تُعد الدراسة الأولى على المستوى المحلي -في حدود علم الباحثتان-التي سلطت الضوء على استخدام استراتيجية (SQ3R) لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى ضعاف السمع.

3- تتميز هذه الدراسة باختلافها عن الدراسات السابقة في مجال الصم وضعاف السمع، بتركيزها على مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي المهمل من قبل الباحثين إلى جانب مستوى الفهم القرائي الحرفي.

الأهمية التطبيقية:

1- تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع مما يساعدهن في التحصيل الأكاديمي الجيد.

2- تزويد المعلمات الممارسات بأداة لقياس مهارات الفهم القرائي ضمن مستويي الفهم الحرفي، والاستنتاجي.

3- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر التربويين ومعلمي ضعاف السمع بفاعلية استراتيجية (SQ3R) لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى ضعاف السمع.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على

متغيرين: المتغير المستقل وهو استخدام استراتيجية (SQ3R)، والمتغير التابع وهو: نسبة الإجابات المكتوبة الصحيحة لأسئلة حول مهارات الفهم القرائي ضمن مستويي الفهم الحرفي والاستنتاجي.

- الحدود البشرية: شملت الدراسة الطالبات الصم وضعاف السمع في الصف الثالث متوسط واللاتي تتراوح أعمارهن بين (15-18) سنة، ويبلغ عدد الطالبات اللاتي تضمنتهم الدراسة3 طالبات من ضعاف السمع اللاتي يتراوح مستوى ضعف السمع لديهن من متوسط إلى شديد.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440هـ -1441هـ ببرنامج العوق السمعي في المنطقة الوسطى.

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدرسة متوسطة في منطقة الرياض، حيث أقيمت جميع الجلسات في غرفة المصادر بشكل فردي.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: «هي القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف، وتحقيق النتائج المرجوة» ص 52 (اللقاني والجمل، 2003).

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: الأثر الذي تحدثه استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع.

استراتيجية (SQ3R): هي استراتيجية ضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي من الاستراتيجيات التي تركز على الفهم والاستيعاب ويطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة وتتكون من حروف تعبر عن الخطوات التي تمر بها الاستراتيجية (Survey, Question, Read, Recite, Review) وهي: (الاستطلاع، التساؤل، القراءة، الاستذكار، المراجعة) (عطية، 2009).

تعرفها الدراسة الحالية إجرائيا: استراتيجية (SQ3R) الطريقة التي تساعد في قراءة الكتب المدرسية، بنصوصها المختلفة، والتي تهدف إلى تحسين الفهم القرائي، وذلك وفق خمس خطوات: المسح، والتساؤل، والقراءة، والاستذكار، والمراجعة (عبدالله، 2015).

الفهم القرائي: «عملية تفكير متعددة الأبعاد، تقوم على التفاعل بين القارئ، والنص، والسياق. وتمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب»ص83 (زاير وهاشم، 2016).

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيا بأنه: قدرة الطالبات ضعيفات السمع على قراءة النصوص المختلفة وإدراك معانيها وفق متطلبات الفهم الحرفي في معرفة الحقائق، وتحديد معاني بعض الكلمات، ومعرفة التفاصيل، وتسلسل النص. ووفق متطلبات الفهم الاستنتاجي بمعرفة بعض مرادفات الكلمات

وأضدادها، واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، واستنتاج الأفكار الرئيسية في النص، ووضع التوقعات.

ضعاف السمع: هم الأشخاص الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم بين (35–96) ديسبل، مما يسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون السماعة الطبية (Moores, 1996)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الفهم القرائي وما وراء المعرفة لضعاف السمع:

القراءة نافذة المعرفة التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني وما يتزود به من المعارف والعلوم في المجالات المختلفة ولعل أقوى ما يحتج به على عظم المكانة التي تحتلها القراءة ما جاء في قوله: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق:1) والبدء بها يؤكد رجحان القراءة وأهميتها في اكتساب العلم والمعرفة، فهي أساسا لبناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة للفرد في تكوين ميوله واتجاهاته وبلورة قيمه وتعميق ثقافته (عطيه، 2009) والمكونات الأساسية للقراءة كما صنفتها اللجنة القومية للقراءة هي: الوعي الصوتي ويعني الفونيمات أصغر عناصر الكلام والتي تضم الصوائت والصوامت. والمكون الثاني الطريقة الصوتية وتعني تمثيل الحروف والهجاء لأصوات الكلام (الفونولوجيا). والمكون الثالث الطلاقة وهي قدرة الفرد على قراءة النص شفهيًا بسرعة ودقة وأسلوب مناسب. والمكون الرابع المفردات وتعني الكلمات التي نكتسبها والتي غالبا تأتي بطريقة غير مباشرة. أما المكون الخامس فهم النص أو الفهم القرائي ويعني مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي تهدف إلى الفهم والتذكر والتفاعل مع ما يقرأ (شينز، 2016).

الفهم القرائي كما عرفه شحاته (2016) بأنه: «عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادًا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير الموازنة والتحليل والنقد ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي» (ص36). وعرف لافي (2006) الفهم القرائي بأنه وعي الفرد بالقراءة بحيث يستطيع ممن خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها بشكل صحيح، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها وما يتبع ذلك من القدرة على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

وتحتوي مهارات الفهم القرائي على عدة مستويات صنفتها طومسون (Thompson, 2000) إلى أربعة مستويات: المستوى الأول هو الفهم الحرفي ويعني الوصول إلى المعلومات الواردة في الرسالة الشفوية أو المكتوبة ويتضمن عدة مهارات: (ذكر الحقائق، تحديد

التفاصيل في النص، معرفة تسلسل النص، تحديد معاني الكلمات) والمستوى الثاني الفهم الاستدلالي أو الاستنتاجي ويعمل هذا المستوى على دمج المعلومات التي تم فهمها في مستوى الفهم الحرفي مع المعارف والخبرات السابقة ويحتوي على عدة مهارات: (تحديد مرادف الكلمات وأضدادها، استنتاج علاقة السبب والنتيجة، استنتاج الأفكار الأساسية للنص، التنبؤ ووضع التوقعات) المستوى الثالث هو الفهم التقويمي. ويتضمن تكوين آراء شخصية بناء على المعلومات الواردة في الموضوع ومن مهاراته: (الحكم على النص المقروء، الخيارات البديلة وتبريرها، الدفاع عن إجراء أو تصرف أو رفضه). والمستوى الرابع هو الفهم النقدي وهو القدرة على تحليل المادة المقروءة من حيث الأساليب والمحتوى والصيغة ومهارته: (التمييز بين الحقيقة والرأي، التعرف على المنطق ومدى اتساق فكر الكاتب، التمييز بين الصيغ الأدبية، تحديد الحالة المزاجية للكاتب، وتحديد وجهة نظر الكاتب).

ينظر شيرمر وماكجاو (Schirmer & Mcgeough, 2005) إلى الأدبيات البحثية المتعلقة بالفهم القرائي من وجهتين: الوجهة الأولى المعرفة السابقة التي يأتي بها القارئ إلى النص وتتضمن الموضوع والمفردات والتراكيب، والوجهة الثانية الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ للتحقق من فهمه للنص والقدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة تعزز الفهم لديه.

ويلعب ما وراء المعرفة دورًا مُهِمًّا في زيادة الفهم القرائي، ويعرفه وانغ، سيلفستري وجيرومي (Wang, Silvestri and Jahromi, 2018) بأنه عملية التفكير بالتفكير، وتشمل إدراك الشخص للفهم وكيفية تحسينه. كما يمثل الانشطة التي تساعد الطلاب على تخطيط تعلمهم كتحديد الأهداف، ومراقبة تعلمهم كمراقبة الفهم القرائي، وتنظيمه أو تغييره كإعادة قراءة النص عند فشل الفهم (Pintrich, 2004). وتفصيلًا لذلك فهي تُستخدم لمراقبة عملية القراءة ومعرفة فهم القارئ للنص من خلال استراتيجياتها المختلفة، وفي حال حدوث صعوبة في الفهم يمكن للقارئ تحديد الثغرات في الفهم وإصلاحها من خلال استخدام استراتيجيات فعالة (Armbruster, 2010). حددت العديد من الدراسات البحثية حول وجود علاقة إيجابية قوية بين مهارات ما وراء المعرفة وقدرة فهمهم للمقروء، مما يشير إلى أن القراء الجيدين لديهم وعي بمهارات ما وراء المعرفة، مما يتيح لهم ضبط استراتيجيات القراءة لديهم، وفي المقابل ضعيفي القراءة لا يستخدمونها (National Reading Panel, 2000).

هناك دراسات بحثية قدمت صورة عن استخدام القراء الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في الفهم لكنها قليلة. أشارت دراسة

بورنا كونفيرتينو، مارشارك، موريسون وريزولو (Borgna, Convertino, Marschark, Morrison, and Rizzolo, 2010) إلى أن صعوبات الطلاب الصم وضعاف السمع في القراءة تكمن فيما وراء المعرفة. أجرى ستراسمان (Strassman, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة ما وراء المعرفة للمراهقين الصم حول القراءة المدرسية، تراوحت أعمار العينة ما بين 14 إلى 18 سنة، عددهم 29 طالبا، تم استخدام أداة الاستبانة لمعرفة الاستراتيجيات التي يستخدمونها في فهم النصوص المقروءة وأشارت النتائج في انهم يعتمدون على المعلمين كوسطاء في فهم النص، كما أنهم يفتقرون إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تمكنهم من أقصى استفادة في تعليم القراءة وأن يصبحوا قراء مستقلين. حيث إن هذه الاستراتيجيات تُدرس الطلاب كيفية الاعتماد على الذات وتحّمل المسؤولية لفهم النص من خلال استخدام استراتيجيات معينة أثناء القراءة (Beal-Alvarez, 2013). وأشارت دراسة (Wang, Silvestri, & Jahromi, 2018) والهدف منها تحديد العوامل المرتبطة بفهم القراءة، ومقارنة أوجه التشابه والاختلاف في عمليات القراءة بين الصم والسامعين، اشتملت العينة على أربع مجموعات يتكون كل منها 15 طالب. وتم تقسيم الصم على حسب مستوى القراءة وكذلك السامعين، وتم تقييم الفهم القرائي والمهارات الفونولوجية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية التفكير بصوت عال، والمناقشة، واستراتيجية القراءة المرجعية وتوصلت النتائج إلى أنه مع المخاوف المستمرة بشأن تحقيق معرفة القراءة والكتابة للأفراد الصم أظهرت أنهم قادرون على القراءة بنفس مستوى السامعين.

استراتيجية (SQ3R):

إحدى الطرق الفعّالة التي تتضمنها استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة هي استراتيجية (SQ3R) وقد طُورت على يد فرنسيس بليزينت روبنسون (Francis Pleasant Robinson) عام 1941؛ حيث تم التوصل إليها نتيجة الأبحاث التي طبقت ونتج عنها تحسن في الفهم القرائي (Schumaker, Deshler, Alley, Warner, & Dento, 1982). واستراتيجية (SQ3R) اختصار لعملية تتكون من عدة خطوات تطلب من الطلاب إجراء المسح والسؤال والقراءة والاستذكار والمراجعة وهي إستراتيجية متعددة الخطوات تستخدم لإلقاء نظرة سريعة على العناوين وطرح الأسئلة المتعلقة بالمحتوى والقراءة للفهم والإجابة على الأسئلة دون الرجوع للنص ومراجعة جميع الملاحظات (Robinson, 1941).

ترمز SQ3R إلى الخطوات الخمس التي يتبعها الطلاب وهي: الخطوة الأولى المسح والاستطلاع

(Survey): يقوم الطالب في هذه المرحلة بمسح النص القرائي المستهدف بسرعة لتكوين فكرة عامة عن الموضوع. ثم الخطوة الثانية التساؤل (Question): تحديد الأسئلة التي يريد الإجابة عنها، وطرح تساؤلات تتعلق بالنص. ثم الخطوة الثالثة القراءة (Read): تمثل هذه المرحلة بتنفيذ القراءة الهادفة، فيقرأ الطالب النص بتركيز وتأني. ثم الخطوة الرابعة الاستذكار (Recite): بعد الانتهاء من القراءة يدون ما توصل إليه من أفكار ويجيب على الأسئلة التي سبق كتابتها في الخطوة الثانية دون الرجوع للنص. الخطوة الخامسة المراجعة (Review): إعادة النظر بما تم قراءته أو دراسته أو كتابته للتأكد من قدرة الطالب على التذكر والاستدعاء وتعتبر هذه المرحلة عملية تقويمية والتي تقوم على تقويم الطالب لنفسه ليتأكد من سلامة التعلم. (شحاته، 2016)

تمتاز هذه الاستراتيجية بعدة خصائص وهي ضبط عملية التعلم، وتُراقب من قِبل المتعلم نفسه، وينشغل المتعلمون في هذه الاستراتيجية في إيجاد معنى لما يقرؤونه، ويظهرون العلاقات المنطقية بين الأفكار الموجودة في النص، وتشكيل الأفكار والقيام بالأنشطة الذهنية التي تدعم الاستيعاب (في: المكاحلة والرمامنة، 2019) وأضاف عسيري ومومماني (Asiri & Momani, 2017) أن استراتيجية SQ3R من الاستراتيجيات المحببة، التي تُضاعِف أنماط القراءة للقراء الأكفاء، وتُقدم أمثلة فعالة لمن يعانون من ضعف القراءة لتحسينها، كما توفر الفهم وتحقق الهدف من القراءة. ولا تساعد استراتيجية SQ3R على تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب فقط، بل تمتد إلى جعل عملية القراءة أقل صعوبة وأكثر تشويقاً.

عدد من دراسات استخدمت استراتيجية (SQ3R) مع طالبات بنفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية. أجرت الحارثية والبوسعيدي (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الصف الثامن الأساسي، تكونت العينة من مجموعتين اشتملت التجريبية على (27) طالبة، وضابطة ضمت (30) طالبة، تكونت أدوات الدراسة من قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار للفهم القرائي ودليل للإستراتيجية. أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات تعزى لصالح المجموعة التجريبية في الفهم الحرفي والاستدلالي.

وذكرت أيضًا دراسة العثمان (2018) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. تكونت العينة من مجموعتين اشتملت التجريبية على (30) طالبة والضابطة (30) طالبة. تكونت أدوات الدراسة من

قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي. أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي في اختبار مستويات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام استراتيجية (SQ3R) مع طالبات صعوبات التعلم في دراسة المكاحلة والرمامنة (2019) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. وتكونت العينة من مجموعتين اشتملت التجريبية (20) والضابطة (20) طالبًا وطالبة نصفه من الذكور والنصف الآخر إناث. تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي للقراءة الاستيعابية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستويات مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي تعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية (SQ3R).

وفي دراسة أجريت على طلاب من الصم وضعاف السمع قام بها ماهلر (Mahler, 2019) هدفت إلى معرفة مدى استفادة استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة، وتم تطبيقها على عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، واستخدمت الاختبارات كأداة لجمع البيانات، ونتجت عنها أن استراتيجية SQ3R أدت إلى زيادة الفهم القرائي بارتفاع درجات الطلاب إلى ما بعد المتوسط في جميع الاختبارات. ويتضح من خلال الدراسات السابقة تباين الدراسات فيما بينها من خلال المرحلة العمرية فمنها ما تناول المرحلة الابتدائية كدراسة المكاحلة والرمامنة (2019) والحارثية والبوسعيدي (2018) ومنها ما تناول المرحلة المتوسطة كدراسة العثمان (2018) والمرحلة الجامعية كدراسة ماهلر (Mahler, 2019). استعانت الدراسات السابقة باستراتيجية (SQ3R) وقد استعانت الدراسة الحالية بتلك الاستراتيجية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج تصاميم الحالة الواحدة والمتمثل في تصميم التقصي المتعدد بهدف معرفة أثر استراتيجية (SQ3R) كمتغير مستقل على المتغير التابع وهو نسبة الإجابات المكتوبة الصحيحة لأسئلة حول مهارات الفهم القرائي ضمن مستويي الفهم الحرفي ويتضمن عدة مهارات: (ذكر الحقائق، تحديد التفاصيل في النص، معرفة تسلسل النص، تحديد معاني الكلمات) وفي مستوى الفهم الاستنتاجي (تحديد مرادف الكلمات وضدها، استنتاج علاقة السبب والنتيجة، استنتاج الأفكار الأساسية للنص، التنبؤ ووضع التوقعات).

الكشف عن فعالية استراتيجية (SQ3R) على الفهم القرائي سُجل من خلال التقصي المتعدد في جلسات الخط القاعدي، والتدخل، والمحافظة (İlter, 2017). اختير تصميم التقصي المتعدد بدلا من تصميم الخطوط القاعدية لتقليل الإرهاق والملل الذي قد يحصل نتيجة القياس المتكرر للعامل التابع في مرحلة الخط القاعدي (Hine & Wolery, 2018; Gast & Ledford, 2006). الخطوة الأولى في التصميم تحتوي على تقييم مستوى السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي حتى التأكد من استقرار البيانات، ثم تطبيق التدخل بطريقة متدرجة باختلاف الوقت lagged Time حتى يتم تقديمه لجميع المشاركات (Kim & Park, 2018).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطالبات ضعيفات السمع بالصف الثالث متوسط الملتحقات ببرنامج العوق السمعي في مدرسة حكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهن ثلاث طالبات.

المشاركات:

تكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات تم اختيارهن من بين التلميذات الملتحقات ببرنامج العوق السمعي بطريقة قصدية وفق المعايير التالية: 1- أن يتراوح العمر الزمني للطالبة بين (15-18سنة). 2- أن تكون الطالبة من ضمن الطالبات اللاتي في فصول الدمج الكلي. 3- أن يكون ضعف سمع لدى الطالبة منذ الولادة. 4- أن يتراوح ضعف السمع لدى الطالبة من متوسط إلى شديد. 5- أن تستخدم الطالبة السماعات الطبية الإلكترونية. 6- أن يكون مجموع درجات الطالبة في مادة لغتي أقل من 80. راجعت الباحثتان سجلات الطالبات السابقة للتأكد من توفر المعايير. تم إرسال «نموذج موافقة ولي الأمر» مع توضيح عنوان البحث ومدى أهميته وتعريف المتغيرات، وإبلاغ أولياء الأمور بأن المعلومات سرية. تم توقيع جميع نماذج موافقة أولياء الأمور وتم تعيين اسم مستعار لكل مشاركة أثناء جمع البيانات وتحليلها لضمان سرية المعلومات. تم عرض الخصائص السمعية لكل مشارك في الجدول 1.

جدول (1) الخصائص السمعية لكل مشارك.

اسم الطالبة	العمر	مستوى ضعف السمع	نوع الفقدان السمعي	المعين السمعي
مشاعل	15	متوسط إلى شديد	فقدان حسي عصبي	سماعة طبية إلكترونية
خلود	17	متوسط إلى شديد	فقدان حسي عصبي	سماعة طبية إلكترونية
سارة	18	متوسط إلى شديد	فقدان حسي عصبي	سماعة طبية إلكترونية

وفيما يلي وصف المشاركات في الدراسة:

مشاعل:

إحدى التلميذات ضعيفات السمع لديها فقدان سمعي حسي عصبي، مستوى ضعف السمع من متوسط إلى شديد وتبلغ من العمر (15) سنة، نسبة ذكاء مشاعل حسب مقياس متاهات بورتيوس 154 وحصلت على درجة 125 في مقياس رسم الرجل، والتصنيف التربوي للطالبة ذكاء مرتفع، والتصنيف الإكلينيكي فوق المتوسط، ملتحقة الطالبة ببرنامج العوق السمعي بفصل الدمج كلي، ولديها ضعف في مواد (لغتي الخالدة، واللغة الإنجليزية، والرياضيات) ومجموع درجات الطالبة في مادة لغتي 79. لدى مشاعل ضعف سمع في كلتا أذنيها منذ الولادة، ونموها مكتملاً بعد الولادة، وتستخدم سماعات طبية، تتواصل شفويا ومتكيفة اجتماعياً، والداها سامعين، ويحمل والدا مشاعل شهادة جامعية، يوجد في عائلة مشاعل تاريخ وراثي في الإصابة بضعف السمع، حيث أن أختها الكبرى ملتحقة ببرنامج العوق السمعي.

خلود:

إحدى التلميذات ضعيفات السمع لديها فقدان سمعي حسي عصبي، درجة ضعف السمع من متوسط إلى شديد، وتبلغ من العمر (17) سنة، نسبة ذكاء خلود حسب مقياس متاهات بورتيوس 93 وحصلت على درجة 85 في مقياس رسم الرجل، والتصنيف التربوي للطالبة ذكاء عادي، والتصنيف الإكلينيكي متوسط، ملتحقة الطالبة ببرنامج العوق السمعي بفصل الدمج كلي، ولديها ضعف في مواد (لغتي الخالدة، والرياضيات، والحديث، والعلوم، واللغة الإنجليزية) ومجموع درجات الطالبة في مادة لغتي 75. لدى خلود ضعف سمع منذ الولادة في كلتا أذنيها لكن اليسار أضعف من اليمين، وتستخدم سماعات طبية إلكترونية، تتواصل شفويا ومتكيفة اجتماعياً، والداها سامعين ولا يوجد تاريخ وراثي في الإصابة بضعف السمع، مستوى تعليم الأب ثانوي ومستوى تعليم الأم متوسط.

سارة:

إحدى التلميذات ضعيفات السمع لديها فقدان سمعي حسي عصبي، درجة ضعف السمع من متوسط إلى شديد، وتبلغ من العمر (18) سنة، نسبة ذكاء سارة حسب مقياس متاهات بورتيوس 84 وحصلت على درجة 106 في مقياس رسم الرجل، والتصنيف التربوي للطالبة بطيء تعلم (فئة حدية)، والتصنيف الإكلينيكي أقل من المتوسط، ملتحقة الطالبة ببرنامج العوق السمعي بفصل الدمج كلي، لديها ضعف في مواد (لغتي الخالدة، والفقه، والحديث، والعلوم، واللغة الانجليزية) مجموع درجات الطالبة في مادة لغتي 77. لدى سارة

ضعف سمع في كلتا أذنيها منذ الولادة، ونموها مكتملاً بعد الولادة، وتستخدم سماعات طبية إلكترونية في كلتا الأذنين، تتواصل شفويا، ومتكيفة اجتماعياً، والداها سامعين، مستوى تعليم الأب متوسط ومستوى تعليم الأم ابتدائي.

مكان الدراسة:

تم إجراء الدراسة في مدرسة متوسطة في المنطقة الوسطى، أقيمت جميع الجلسات في غرفة المصادر بشكل فردي، واختيار المكان بناء على ما يمتاز به من خلوه من الإزعاج، وعدم وجود مشتتات.

أدوات الدراسة:

1- النصوص القرائية: تم اختيار عدة نصوص قرائية مختلفة مع مراعاة أن تكون النصوص متكافئة من حيث العدد التقريبي للكلمات، ومستوى الصعوبة، والمهارات المستهدفة للتدريب على الاستراتيجية، النصوص المستخدمة من مواد لغتي والعلوم. ولضمان عدم وجود تأثير الممارسة فقد تم استهداف نصوص الفصل الدراسي الثاني لمواد لعدم تعرض الطالبات لهذه النصوص مسبقاً تتكون النصوص القرائية التدريبية من 220 كلمة، والنصوص قرائية لاختبار الفهم القرائي 18 نص يتكون كل نص من 150 إلى 170 كلمة.

2- قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات ضعيفات السمع في الصف الثالث متوسط: تم استهداف مستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي وتم الاعتماد على تصنيف مستويات الفهم القرائي لسارة طومسون لأنه الأقرب في تطبيقه للدراسة الحالية كونها تعتمد في تصنيفها للمستويات بما يتناسب مع المهارات المحددة لكل مستوى.

3- اختبار الفهم القرائي: بنت الباحثتان الاختبار على 9 مهارات من مهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات ضعيفات السمع في الصف الثالث متوسط، احتوى الاختبار على ثمانية أسئلة موضوعية باختيار من متعدد وسؤال مقالي واحد وبلغ عددها تسعة أسئلة بناء على عدد المهارات بمستويي الفهم الحرفي المباشر وهي: معرفة الحقائق، وتحديد معاني بعض الكلمات، ومعرفة التفاصيل، وتسلسل النص. ومهارات الفهم الاستنتاجي وهي: معرفة بعض مرادفات الكلمات وأضدادها، واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، واستنتاج الأفكار الرئيسية في النص، ووضع التوقعات. بحيث يقيس كل سؤال مهارة معينة. وتم التحقق من صدق الأداة بعرض الاختبار على 2 من المحكمين للتأكد من ملائمته لما وضع لقياسه، ومدى وضوح التعليمات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ووضوح طريقة الإجابة.

4- ورقة عمل تطبيق الاستراتيجية: تكونت ورقة العمل على المعلومات الأساسية للطالبة ورقم النص ثم

قسمت الورقة على خمس أجزاء بناءً على خطوات الاستراتيجية الخمسة وهي: تصفح، تساؤل، قراءة، استذكار، مراجعة. وفي كل خطوه تعريف إجرائي بسيط لها، موضح ذلك في الملحق (1).

5- استمارة جمع البيانات: احتوت على المعلومات الأساسية للمشارك، وتعريف إجرائي للسلوك المستهدف، وجدول المهارات وتقسيم الاستجابات إلى: استجابة صحيحة، خاطئة، لا توجد استجابة.

إجراءات الدراسة:

تمت الإجراءات على ثلاث مراحل مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل، ومرحلة المحافظة لمدة سبعة أسابيع في الفصل الدراسي الأول لعام 1440-1441 وبلغ مجموع الجلسات 28 جلسة، حظيت المشاركة الأولى (مشاعل) على ثلاث جلسات خط قاعدي، وخمس جلسات للتدخل، وتسع جلسات للمحافظة. أما المشاركة الثانية (خلود) فقد بلغت ست جلسات للخط القاعدي، وست جلسات للتدخل، وست جلسات للمحافظة. المشاركة الثالثة (سارة) فقد حظيت على تسع جلسات للخط القاعدي، وأربع جلسات للتدخل، وثلاث جلسات للمحافظة. اختلفت عدد الجلسات في كل مرحلة بناء على التصميم المستخدم وفيما يلي توضيح لكل مرحلة:

مرحلة الخط القاعدي:

تم تطبيق جلسات مرحلة الخط القاعدي للطالبات الثلاث بشكل منفرد لكل منهن، يتم توضيح التعليمات للطالبة ومن ثم يُطلب منها قراءة النص القرائي، ثم تطلب المدربة من الطالبة الإجابة على أسئلة اختبار الفهم القرائي المكون من 9 أسئلة احتواها النص، في هذه الجلسات يتم قياس مهارات الفهم القرائي دون تقديم التدخل، والالتزام بعدم تقديم أي تعزيز للإجابات الصحيحة أو الخاطئة، ومن ثم يتم تسجيل البيانات في استمارة جمع البيانات لكل طالبة وحساب نسبة الاستجابة الصحيحة، ثم الاستمرار بجمع البيانات حتى استقرارها، وبعد استقرار البيانات تم الانتقال إلى مرحلة التدخل للطالبة الأولى. عند بلوغ المشاركة الأولى المعيار المحدد وهو نسبة (88٪)، يتم الانتقال ويقدم التدخل إلى المشارك الآخر.

مرحلة التدخل:

تم تقديم جلسات التدخل لجميع الطالبات بواقع جلسة واحدة إلى جلستين يوميًا. في هذه المرحلة تشرح المدربة للطالبة التعليمات وطريقة الاستراتيجية والتي تحتوي على خمس مراحل (المسح والتصفح، السؤال، القراءة، الاستذكار، المراجعة) وسؤالها عن مدى استعدادها، ثم تبدأ الخطوة الأولى من خطوات الاستراتيجية وهي الطلب من الطالبة تصفح النص

القرائي «للتدريب» من خلال القراءة الصامتة السريعة، لتستخرج الفكرة الرئيسية للنص، وتدون ذلك في الخانة المخصصة بورقة العمل. وتستمر قراءة النص لمدة خمس دقائق. وفي الخطوة الثانية تعطي المدربة تعليمات للطالبة على طرح أسئلة المستويات القرائية الحرفي والاستنتاجي (معنى الكلمات، ضدها ومرادفها، وأسئلة أخرى)، ثم يطلب من الطالبة تدوين الأسئلة حول النص الذي بين يديها في ورقة العمل، وتدونه في خانة الأسئلة. ثم الخطوة الثالثة والتي يُطلب فيها من الطالبة قراءة النص قراءة عميقة متأنية، وتوجيهها لفهم النص وأفكاره وتفاصيله للإجابة عن الأسئلة التي طرحتها في مرحلة التساؤل، وكتابة أي تساؤلات جديدة تبادرت إلى ذهنها من خلال القراءة. وبعدها الخطوة الرابعة والتي تضمنت على استذكار الطالبة لإجاباتها دون النظر للنص. وفي الخطوة الخامسة تطلب المدربة من الطالبة مراجعة النص للتأكد من إجاباتها والملاحظات المدونة في المراحل السابقة، ومن ثم تجيب على الأسئلة التي لم يتسن لها الإجابة عليها في خطوة الاستذكار. ثم يُطلب من الطالبة قراءة النص القرائي "للتقييم" باستخدام الاستراتيجية، وبعدها تجيب الطالبة على أسئلة اختبار الفهم القرائي المكون من 9 أسئلة الذي احتواها النص القرائي. ثم تُرصد الاستجابات الصحيحة في قائمة التحقق المستخدمة لجمع البيانات للطالبة، بعد استقرار القياس للخط القاعدي، وتقديم جلسات التدخل للمشارك الأول، في هذه المرحلة لم يتم جمع أيه بيانات لمشاركين آخرين واستمرت مرحلة التدخل حتى حققت المعيار المحدد الذي تم تحديده قبل بدء الدراسة لم يقدم التدخل للمشارك الثاني حتى حقق المشارك الأول المعيار ثم تم عمل تقصي لأداء جميع المشاركات وتطبيق التقصي يتم قبل وبعد الانتهاء من مرحلة التدخل لكل المشاركات وأظهرت بياناتهن استقرارها وبعد ذلك تم البدء بالتدخل للطالبة الثانية في هذه المرحلة لم يتم جمع أيه بيانات لمشاركات أخريات واستمرت مرحلة التدخل حتى حققت المعيار المحدد، ثم تم عمل تقصي لأداء جميع المشاركات وبعد التقصي تم البدء بالتدخل للطالبة الثالثة وفي هذه المرحلة لم يتم جمع أيه بيانات لمشاركات أخريات.

مرحلة المحافظة:

تم تقديم جلسات المحافظة لجميع المشاركات وذلك بتقييم مهارات الفهم القرائي عن طريق تقديم نصوص قرائية لكل طالبة، وتم تطبيقها بمعدل ما لا يقل عن ثلاث جلسات لكل طالبة لتحديد مدى محافظة الطالبات على النسب المحققة سابقًا أثناء التدخل. في هذه المرحلة يُطلب من الطالبة قراءة النص القرائي باستخدام الاستراتيجية، ومن ثم الإجابة على أسئلة اختبار الفهم القرائي المكون من 9 أسئلة احتواها النص،

وفي نهاية الجلسة تُسجل النتائج في استمارة جمع البيانات للطالبة. تم تطبيق التقصي الأخير بعد تقديم التدخل الثالث حيث تم تقييمهن لملاحظة التغيرات التي طرأت على الفهم القرائي، وقدرتهن على استخدام الاستراتيجية باستقلالية، ولقياس تعميم استجابتهن تم تقييم مهارات الفهم القرائي لكل طالبة عن طريق تقديم نصوص قرائية بمواضيع مختلفة، وتطبيقها في بيئات مختلفة كانت ما بين الفصل الدراسي والمكتبة.

اتفاق الملاحظين:

لقياس ثبات الاتفاق بين الملاحظين (الباحث الأول وهو الملاحظ الرئيسي، المعلمة كمساعدة)، شرحت الباحثتان للمعلمة طريقة التدخل والإجراءات وطريقة جمع البيانات، والتأكد من صحة تطبيق الباحثتان لجميع الفقرات المحددة في استمارة الأهداف التي تطبقها على الطالبة، تم تسجيل استجابات الطالبات أثناء التقييم من قبل كل ملاحظ على حدة لكل طالبة، وبعد ذلك يتم حساب نسبة اتفاق الملاحظين (33%) من المجموع الكلي لجلسات الخط القاعدي والتدخل والمحافظة، وكان مجموع عدد الجلسات للطالبة مشاعل 18جلسة وبنسبة (33%) من الجلسات تمت ملاحظة 6 جلسات، والطالبة خلود بلغت مجموع عدد جلساتها 18 جلسة وبنسبة (33%) من الجلسات تمت ملاحظة 6 جلسات، والطالبة سارة بلغت مجموع عدد جلساتها 16 جلسة وبنسبة (33%) من الجلسات تمت ملاحظة 6 جلسات، وتم تصميم استمارة يوضح فيها اسم الطالبة واسم الملاحظ ورقم الجلسة وتعريف إجرائي للسلوك المستهدف، وجدول المهارات وتقسيم الاستجابات إلى: استجابة صحيحة، خاطئة، لا توجد استجابة.

أُستخرج اتفاق الملاحظين باستخدام طريقة توافق النقطة بالنقطة point by point method من خلال قسمة عدد مرات الاتفاق على مجموع عدد مرات الاتفاق والاختلاف مضروبا في 100. وقد أظهرت النتائج تراوح نسب الثبات لجميع الجلسات ما بين (98%) – (100%)، وذلك يؤكد ثبات تطبيق الدراسة ذكر ليدفورد وجاست (Ledford & Gast, 2018) أن من الأفضل أن تكون نسبة اتفاق الملاحظين (90%) أو أكثر في وفي حال اتفاق الملاحظين بلغ أقل من (80%) تعتبر النسبة غير مقبولة في ثبات التطبيق.

السلامة الإجرائية:

تم وصف جميع الإجراءات التجريبية وخطوات تطبيق الاستراتيجية المتبعة في الدراسة بوضوح وتفصيل. ويقصد بالسلامة الإجرائية ثبات تطبيق الإجراءات في هذه الدراسة ومدى الالتزام بتطبيق خطوات استراتيجية SQ3R وتنفيذها بشكل صحيح. ولقياس ذلك تم إعداد استمارة ثبات إجراءات الدراسة والتي تشمل على أهم خطوات تنفيذ الاستراتيجية وهي

عشرة خطوات. وتم الحصول على نسبة ثبات تطبيق ثلاث (3) جلسات من خمسة عشر (15) جلسة من خلال المعادلة عدد الخطوات المطبقة في جلسة التدخل الواحدة ÷ المجموع الكلي للخطوات × 100.

وقد تراوحت نسبة ثبات تطيق إجراءات الدراسة ما بين (99%– 100%) لما نسبته (33%) من جلسات التدخل. أما المتوسط العام لثبات إجراءات الدراسة من خلال المعادلة التالية: (المجموع الكلي لنسب ثبات جلسات التدخل ÷ 3) وبذلك تكون نسبة السلامة الإجرائية تساوي (99%).

الصدق الاجتماعي:

تتضمن الإجراءات العامة المتبعة في تصميم الحالة الواحدة والتي تضمن تأثير المتغير المستقل وليس أي متغير آخر. ولذلك تم قياس تصورات المشاركات في الدراسة عن المتغير المستقل، وتقييم الصدق الاجتماعي للتدخل في تدريب الاستراتيجية في نهاية الدراسة (Wolf, 1978). تم استخدام استبانة لقياس الرضا الذاتي لكل مشارك، الملحق (2) موضح استبانة الصدق الاجتماعي. سُئل المشاركون بشكل مستقل لتقييم ثمانية أسئلة تتعلق بفعالية وفائدة التدريب على استراتيجية SQ3Rعلى مقياس ليكرت الخماسي (بحيث إن 1 تعني الأعلى و5 تعني الأدنى). 1= اتفق بشدة 2= اتفق 3= محايد 4=لا اتفق 5= لا اتفق بشدة.

تحليل البيانات:

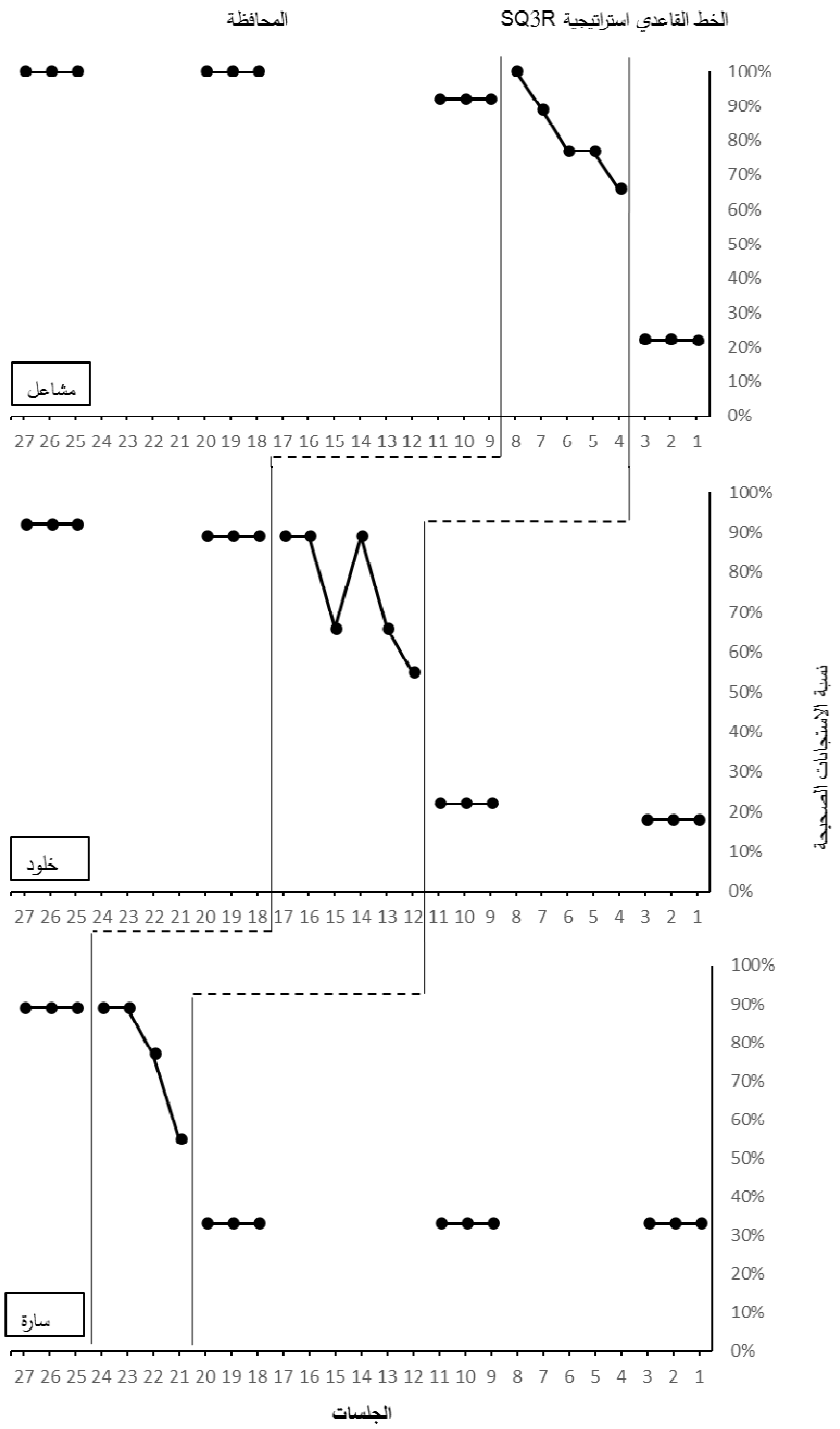
اتباعا لتصميم الدراسة المستخدم وفق تصاميم الحالة الواحدة، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية وتحليل الرسوم البيانية، وحساب النسب المئوية والمتوسطات باستخدام برنامج إكسل. وتم تحليل النتائج من خلال قراءة الجداول والرسوم البيانية للطالبات المشاركات في الدراسة بهدف مقارنة أداء كل طالبة خلال المراحل المختلفة في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أسفرت النتائج عن وجود تقدم واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات المشاركات في الدراسة، وذلك من خلال المقارنة بين مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل، ومرحلة المحافظة، والذي يمكن ملاحظته بصريا من خلال تمثيل النتائج على الرسم البياني في الشكل 1، مع وجود اختلاف في مستوى التقدم بين الطالبات والذي تم تفصيله لكل سؤال ومشارك على حدة فيما يلي:

نتائج السؤال الأول:

ما مدى فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة؟



الشكل 1 رسم بياني يوضح نسبة الاستجابات الصحيحة لدى المشاركات.

مشاعل:

تم تطبيق جلسات قياس للخط القاعدي بمعدل ثلاث جلسات في التقصي الأول، وأشارت البيانات إلى تدني مستوى الطالبة في مهارات الفهم القرائي على المستويين الحرفي والاستنتاجي وحصلت مشاعل على متوسط (22%) كنسبة الاستجابات الصحيحة، بعد ملاحظة تدني المستوى تطلب التدخل باستخدام استراتيجية (SQ3R) لتحسين مهارات الفهم القرائي لديها.

قُدمت جلسات التدخل بعد قياس الخط القاعدي واستمرت على مدى خمس جلسات. أظهر الفحص المرئي للرسوم البيانية في الشكل (1) أن أداء مشاعل في تحسن ملحوظ في مهارات الفهم القرائي أثناء مرحلة التدخل بمجرد البدء باستخدام استراتيجية sq3r في النص القرائي، واستمر التحسن في جلسات التدخل التالية، وقد حصلت على نتائج تتراوح ما بين 66% – 100% بمتوسط قدره (83%) والذي يعد ارتفاعاً واضحاً مقارنة ببيانات مرحلة الخط القاعدي بمتوسط (22%) وهذا ما يشير إلى أثر الاستراتيجية الإيجابي على الفهم القرائي للطالبة.

خلود:

تم تطبيق جلسات قياس للخط القاعدي بمعدل ست جلسات، وأشارت البيانات إلى تدني مستوى الطالبة في مهارات الفهم القرائي على المستويين الحرفي والاستنتاجي وحصلت خلود على متوسط (18%) كنسبة الاستجابات الصحيحة، بعد ملاحظة تدني المستوى تطلب التدخل باستخدام استراتيجية (SQ3R) لتحسين مهارات الفهم القرائي لديها.

تحسن أداء خلود بشكل ملحوظ خلال الجلسات في مرحلة التدخل بالرغم من بطء التحسن وعدد جلسات أكثر مقارنة بالمشاركات الأخريات حيث بلغ عددها ست جلسات. ويوضح الشكل (1) ذلك. وقد يعود سبب بطء التحسن ما حصل في الجلسة الرابعة في مرحلة التدخل من انخفاض بمستوى التحسن لديها بسبب حضور الملاحظ الثاني (معلمتها) لتسجيل البيانات مع التوضيح للطالبة أن النتائج ليس لها ارتباط بدرجاتها أو مستواها الدراسي. استقرت بياناتها في الجلسة السادسة من جلسات التدخل، وقد حصلت على نتائج تتراوح ما بين 55% –89% بمتوسط قدره (72%)والذي يعد ارتفاعاً واضحاً، إلا أن خلود كانت تواجه بعض الصعوبات في مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي وهي: مهارة العلاقة بين السبب والنتيجة، ومهارة تسلسل النص، بالإضافة إلى مهارة التنبؤ ووضع التوقعات لكن بشكل عام تحسن أداء خلود كما في مقارنة ببيانات مرحلة الخط القاعدي بمتوسط (22%).

سارة:

تم تطبيق جلسات قياس للخط القاعدي بمعدل تسع جلسات، وأشارت البيانات إلى تدني مستوى الطالبة في مهارات الفهم القرائي على المستويين الحرفي والاستنتاجي وحصلت سارة على متوسط (33%) كنسبة الاستجابات الصحيحة، والتي تعد أعلى نسبة ارتفاعًا مقارنة ببقية المشاركات إلا أنها لا تزال منخفضة، بعد ملاحظة تدني المستوى تطلب التدخل باستخدام استراتيجية (SQ3R) لتحسين مهارات الفهم القرائي لديها.

تحسن أداء سارة في مرحلة التدخل مقارنة بجلسات الخط القاعدي، استقرت بياناتها في الجلسة الرابعة من التدخل، وتعد أسرع المشاركات وصولًا للمعيار واستقراره، ويتبين من خلال الشكل (1) أن سارة قد حصلت على نتائج في مرحلة التدخل تتراوح ما بين 55% –89% بمتوسط قدره (72%) والذي يعد ارتفاعاً واضحاً إلا أن سارة كانت تواجه عدة صعوبات في بعض مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي وهي: مهارة تحديد الأضداد، ومهارة تسلسل النص، بالإضافة إلى مهارة التنبؤ ووضع التوقعات لكن بشكل عام تحسن أداء خلود مقارنة ببيانات مرحلة الخط القاعدي التي كانت بمتوسط (33%).

نتائج السؤال الثاني:

ما مدى قدرة المشاركات في الحفاظ على مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية (SQ3R)؟

مشاعل:

تم إجراء جلسات المحافظة للطالبة بعد الانتهاء من التدخل لتحديد ما إذا كانت المهارات التي تم تعلمها مسبقاً والتي حققت معايير إتقان أثناء التدخل سيتم المحافظة عليها. بلغت عدد جلسات المحافظة تسع جلسات. وأشارت البيانات على قدرة الطالبة في المحافظة على استخدام استراتيجية (SQ3R) في النصوص القرائية حيث أنها حصلت على متوسط (92%)، ثم أظهرت ارتفاع واستقرار في نتائج الجلسات الأخيرة على ما كانت عليه في جلسات التدخل بنتائج مرتفعة بنسبة (100%).

خلود:

تم إجراء جلسات المحافظة لخلود بعد الانتهاء من التدخل لتحديد ما إذا كانت المهارات التي تم تعلمها مسبقاً والتي حققت معايير إتقان أثناء التدخل سيتم المحافظة عليها. بلغت عدد جلسات المحافظة ست جلسات. أظهرت خلود نتائج إيجابية في جلسات المحافظة مقارنة بجلسات التدخل من متوسط نسبة (89%) في إلى (92%) في الجلسات الأخيرة للمحافظة، ويعزى ذلك إلى ممارسة استخدام الاستراتيجية.

سارة:

تم إجراء جلسات المحافظة لسارة بعد الانتهاء من التدخل لتحديد ما إذا كانت المهارات التي تم تعلمها مسبقاً والتي حققت معايير إتقان أثناء التدخل سيتم المحافظة عليها. بلغت عدد جلسات المحافظة ثلاث جلسات. أظهرت سارة نتائج إيجابية ومستقرة في مرحلة المحافظة بنسبة (89%).

الصدق الاجتماعي:

بعد الانتهاء من الدراسة، قامت الطالبات بتصنيف مدى رضاهم عن التدريب من خلال استبانة من ثماني فقرات واستخدم الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي. ونتجت عن هذه الاستبانة في الفقرة (1) جاءت العبارة «ساعدت استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدي». اتفقت جميع الطالبات وبشدة على تحققها. وجاءت العبارة في الفقرة رقم (2) «ساهمت استراتيجية (SQ3R) في زيادة قدرتي للاعتماد على نفسي في عملية التعلم». اتفقت جميع الطالبات وبشدة على تحققها. الفقرة رقم (3) جاءت العبارة «للاستراتيجية دور واضح في اكتسابي لمفردات جديدة من خلال استعمال السياق لمعرفة المعاني والبحث عن المعنى». واتفقت مشاعل على تحققها، وخلود وسارة اتفقن بشدة. والفقرة رقم (4) جاءت العبارة «لدي القدرة على استخدام استراتيجية (SQ3R) للنصوص القرائية بشكل مستقل» اتفقن جميع الطالبات وبشدة على تحققها. الفقرة رقم (5) جاءت العبارة «لدي القدرة على استخدام استراتيجية (SQ3R) للنصوص القرائية في بيئات مختلفة مثل: (الفصل الدراسي، غرفة المصادر، المكتبة)»، واتفقت جميع الطالبات بشدة على تحققها. والفقرة رقم (6) جاءت العبارة «ساعدتني استراتيجية (SQ3R) في قراءة النصوص مع أشخاص مختلفين مثل: (المعلمة، الوالدين، الأقران)»، اتفقت مشاعل وخلود على تحققها عدا سارة كانت محايدة وتفسر الباحثتان هذه النتيجة كون سارة آخر المشاركات في تطبيق التدخل ولم يسمح لها الوقت في تطبيقها مع أشخاص مختلفين. الفقرة رقم (7) جاءت العبارة «سهلت استراتيجية (SQ3R) فهم النصوص في مواضيع مختلفة بيسر وسهولة» اتفقت جميع الطالبات على مساهمة الاستراتيجية في تسهيل فهم النصوص. وفي الفقرة رقم (8) جاءت العبارة «أنوي استخدام استراتيجية (SQ3R) في النصوص القرائية الجديدة» تفاوتت نتائج الطالبات حيث إن خلود وسارة اتفقن بشدة على نية استخدام الاستراتيجية مستقبلا، عدا مشاعل أبدت حيادها مبررة بذلك طول خطوات الاستراتيجية.

المناقشة:

نتائج هذه الدراسة أشارت إلى فعالية استراتيجية (SQ3R) لتدريس الطلبة من ذوي ضعاف السمع

مهارات الفهم القرائي والاستنتاجي. وجاءت تلك النتائج لتتوافق مع ما أظهرته الدراسات السابقة حول فعالية الاستراتيجية في تحسين درجات اختبارات القراءة بعد استخدمها مع الطلاب (Penkingcran, 1993). تتفق النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة ماهلر (Mahler, 2019) أن الاستراتيجية زادت من مستوى الفهم القرائي إلى درجات أعلى من المتوسط في جميع الاختبارات للطلاب ضعاف السمع. في حين اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة المكاحلة والرمامنة (2019) إذ كشفت عن تحسن مهارات الفهم القرائي لفئة مختلفة وهي للطالبات ضعيفات السمع وباختلاف المستويات المستهدفة ومنهجية الدراسة.

في مستويات الفهم القرائي الحرفي فقد اتفقت مع الحارثية والبوسعيدي (2018)، والعثمان (2018)، ودراسة المكاحلة والرمامنة (2019) في ارتفاع مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي. ووفق المعطيات المدونة في الرسم البياني الشكل (1) أظهرت الطالبة نتائج إيجابية في جلسات مرحلة الملاحظة الأخيرة بثلاث نسب مقارنة بجلسات التدخل وقد يعود السبب في ذلك ممارسة الطالبة في استخدام الاستراتيجية. أيضا، لم يتمكن المشاركون من استخدام الاستراتيجية بنسب عالية وذلك أمر طبيعي حيث أشارت الدراسات السابقة إلى حاجة الطلبة إلى وقت لإتقان استخدام هذا الاستراتيجية وإدراجها ضمن العادات التي يتم ممارستها أثناء القراءة (Gear, 2008; Dole, 2000; Duke & Pearson, 2000). حيث مع الممارسة المتكررة من المتوقع أن يُظهر المشاركون تطور أسرع وثقة أكبر أثناء استخدام الاستراتيجية في المستقبل. من المهم أن يظهر المعلمون الصبر وتوفير الوقت الكافي عندما يتم تدريس استراتيجية دراسة يعتمد فيها الطالب على نفسه في فهم النص المقروء (Roberts، 2004).

كما أظهرت النتائج إحدى الصعوبات التي واجهت المشاركات الصعوبة في مهارة التنبؤ ووضع التوقعات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة برجام وهارتمان (Brigham and Hartman, 2010) والتي طبقت استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى انه بالرغم من وصول الطلاب الصم إلى مستوى من القدرة على التنبؤ إلا أنهم لا زالوا يعانون في تبرير هذه التوقعات.

من المهم أن يقوم المعلمون بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كيفية استخدام استراتيجيات مختلفة لتطوير مستوى القراءة كاستراتيجية (SQ3R) والذي أظهرت نتائج هذه الدراسة فعاليتها في رفع مستوى الفهم القرائي. تطوير قدرة الطلبة لاستخدام استراتيجيات القراءة ضروري لأنهم عادة لا يكتسبون تلك المهارات بشكل طبيعي بل يحتاجون إلى تدريس

منظم ووقت مناسب حتى يستطيعوا إدارة سلوكهم القرائي وإدراج هذه الاستراتيجيات ضمن عاداتهم القرائية (Baier, 2011).

تشير نتائج الدراسة في الصدق الاجتماعي إلى مساعدة استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماهلر (Mahler, 2019)، والعثمان (2018)، والحارثية والبوسعيدي (2018)، ودراسة المكاحلة والرمامنة (2019). وكذلك نتجت عنها استقلالية الطالبات في استخدام الاستراتيجية للنصوص القرائية وهذا ما يتفق مع دراسة ستراسمان (Strassman, 1992) التي أثبتت فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في جعل منهم قراء مستقلين. واتفقت النتيجة التي أشارت إلى مساهمة الاستراتيجية في زيادة قدرة الطالبات في الاعتماد على النفس في عملية التعلم مع دراسة الحارثية والبوسعيدي (2018) في دور الاستراتيجية لتعزيز المسؤولية لدى الطالبات في عملية التعلم. كما أسفرت نتائج الدراسة عن دور الاستراتيجية الواضح في اكتساب الطالبات لمفردات جديدة من خلال استعمال السياق لمعرفة المعاني والبحث عن المعنى وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة المكاحلة والرمامنة (2019) عن وجود علاقة بين استخدام الاستراتيجية وزيادة الخبرة اللغوية. أيضا، أبدت إحدى المشاركات تردد في استخدام الاستراتيجية في المستقبل وذلك قد يوحي باحتياجها فقط إلى مزيد من الممارسة والوقت لتتمكن من استخدامها بثقة وأريحية أكبر كما ذُكر أعلاه.

التوصيات:

ومع أن هذه الدراسة أظهرت فعالية الاستراتيجية في زيادة مستوى الفهم لدى الطلبة إلا أن هناك بعض المحددات التي يجب وضعها في الاعتبار عند تفسير النتائج. أولا، كون هذه الدراسة استخدمت منهج تصاميم الحالة وتم تطبيقها مع ثلاث طالبات فلا يمكن تعميم النتائج بشكل واسع. لذلك إعادة تطبيق الدراسة مهم جدا لخلق الصدق الخارجي (Ledford & Gast, 2018). ثانياً، بالرغم من اتخاذ الإجراءات اللازمة إلا أن تواصل المشاركات مع بعضهن لبعض قد يؤثر على نتائج الدراسة من حيث معرفة خطوات الاستراتيجية، وهذا ما قد يؤثر سلبًا في الصدق الداخلي. ثالثا، تم تطبيق جلسات التقصي للمحافظة مباشرة بعد التدخل، قد يكون من المهم معرفة مدى قدرة المشاركات على المحافظة على المهارة المكتسبة بعد مرور وقت زمني(أشهر) من تقديم التدخل. أيضا، حيث أن هذه الدراسة لم تستهدف التعميم، قد يكون من المهم دراسة قدرة المشاركات على تعميم واستخدام المهارات المكتسبة في أماكن مختلفة ومع أشخاص مختلفين وعبر نصوص قرائية مختلفة المحتوى والصعوبة. رابعا، تم تطبيق

الاستراتيجية بشكل فردي مع المشاركات، لذا ينبغي أن تتناول البحوث المستقبلية ما إذا كانت الاستراتيجية فعالة بنفس المستوى عند التدريس في المجموعات الصغيرة.

وختاما، يتضح من خلال ما سبق التأثير الإيجابي لاستراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي ودورها في زيادة قدرة الطالبات في الاعتماد على النفس في عملية التعلم. وان من أهداف الاستراتيجية العمل على ممارسة الطالبات لمهارات متعددة، وتنفيذ نشاطات لغوية من خلال خطوات الاستراتيجية المختلفة مما أدى إلى اكتساب الطالبات لمفردات جديدة، وأثرت ممارستهن للاستراتيجية في قدرتهن على استخدامها باستقلالية. وبناءً على نتائج الدراسة يوصى بعقد ورش عمل لمعلمي الصم وضعاف السمع لتدريبهم على استخدام استراتيجية فيها (SQ3R) وتشجيعهم على استخدام الاستراتيجية مع الطالبات الصم وضعاف السمع لتحسين مهارات الفهم القرائي لديهم بجميع مستوياته. كما يوصى بإعادة تطبيق الدراسة وإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة بما فيها (SQ3R) لتحديد فعالية الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي وبالتالي تعميم النتائج على الصم وضعاف السمع.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الحارثية، إيمان بنت سعيد بن محمد، والبوسعيدي، فاطمة بنت يوسف .(2018) *.فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

العثمان، ابتسام بنت فواز بن عبدالعزيز. (2018). فاعلية استراتيجية sq3r في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض *.الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية*، *19* (133)، 1 –70.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

المكاحلة، أحمد عبدالحميد عوفان، والرمامنة، عبداللطيف. (2019). أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس *.مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الانسانية: جامعة النجاح الوطنية*، *33* (2)، 275– 304.

ثابت، محمد جعفر. (2002). القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض: دراسة مقارنة *.دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*، *12* (4)، 579 –304.

زاير، سعد علي، وهشام، عهود سامي. (2016). *كيف نصل للفهم*

القرائي (القراءة- المطالعة- الفهم القرائي). (ط1)، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن. (2016). *المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان جديد*. (ط1)، القاهرة: دار العالم العربي.

شينز. نانسي. (2016). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات* (ترجمة طارق الريس). الرياض: جامعة الملك سعود.

عبدالرحمن، محمد محمد القناوي، رضوان، مايفيل علي مصطفى، ومحمد، عادل عبدالله محمد. (2017). فعالية التعليم العلاجي باستخدام التعليم المباشر في تنمية مهارات القراءة للأطفال ضعاف السمع .*مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية*، *22*،986 -1008.

عبدالله، سامية محمد محمود. (2015). *الفهم القرائي (طبيعته- مهاراته- استراتيجياته)*. (ط1)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عطية، محسن علي. (2009). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. (ط1)، عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

قلفن، نجاح. (2015). القراءة .*أعمال الملتقى الدولي: يوم العلم: جيل اقرأ: مركز جيل البحث العلمي*، البليدة: مركز جيل البحث العلمي، 55 -62.

لافي، سعيد عبدالله. (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي: جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، *3*، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1014 – 1055.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Diane Publishing.

Asiri, A., & Momani, M. M. (2017). The effectiveness of using sq3r to teach reading skills. *Asian Journal of Educational Research Vol*, *5*(1).

Baier, K. (2011). *The effects of sq3r on fifth grade students' comprehension levels* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).

Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? *Review of Educational Research*, *75*(1), 83-117.

Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.

Biancarosa, G., & Snow, C. (2006). Reading next—A vision for action and research in middle and high school reading. *A report to the Carnegie Corporation of New York (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education*.

Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., & Rizzolo, K. (2010). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(1), 79-100.

Brigham, M., & Hartman, M. C. (2010). What is your prediction? Teaching the metacognitive skill of prediction to a class of sixth-and seventh-grade students who are deaf. *American annals of the deaf*, *155*(2), 137-143.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Easterbrooks, S. R., & Huston, S. G. (2008). The signed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*(1), 37-54.

Gear, A. (2008). Nonfiction reading power: Teaching students how to think while they read all kinds of information. Pembroke Publishers Limited. Ontario, Canada.

Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with

knowledge about school-related reading. American Annals of the Deaf 137, 326-330.

Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2(3), 140–149.

Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategie

Wang, Y., Silvestri, J. A., & Jahromi, L. B. (2018). Selected factors in reading comprehension for deaf and hearing adults: Phonological skills and metacognition. *American annals of the deaf*, *162*(5), 445-462.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of applied behavior analysis*, *11*(2), 203-214.

Wright, P. W. (2004). The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. www.wrightslaw.com/idea/idea.

❊ ❊ ❊

autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*(2), 83-93.

İlter, İ. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 147-161.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.

Mahler, R. (2019). *Metacognitive Reading Strategies for Deaf and Hard of Hearing College Students* (Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona).

Moores, D. F. (1996). Educating the deaf: Psychology. *Principles and Practices. Boston: Houshton Mifflin Company*.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction:Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development

Paul, P. (2003). Processes and components of reading. *Handbook of deaf studies, language, and education*, 97-109.

Park, I., & Kim, Y. R. (2018). Effects of TEACCH structured teaching on independent work skills among individuals with severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53*(4), 343-352.

Penkingcarn, W. (1993). The effects of student-generated questions on the reading comprehension of high school students in Thailand.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*(4), 385-407.

Roberts, J. (2004). Effective study skills: Maximizing your academic potential (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Robinson, F. P. (1941). Diagnostic and remedial techniques for effective study. New York, NY:Harper and Brothers.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Denton, P. H. (1982). Multipass: A learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, *5*(3), 295-304.

Strassman, B. K. (1992). Deaf adolescents' metacognitive

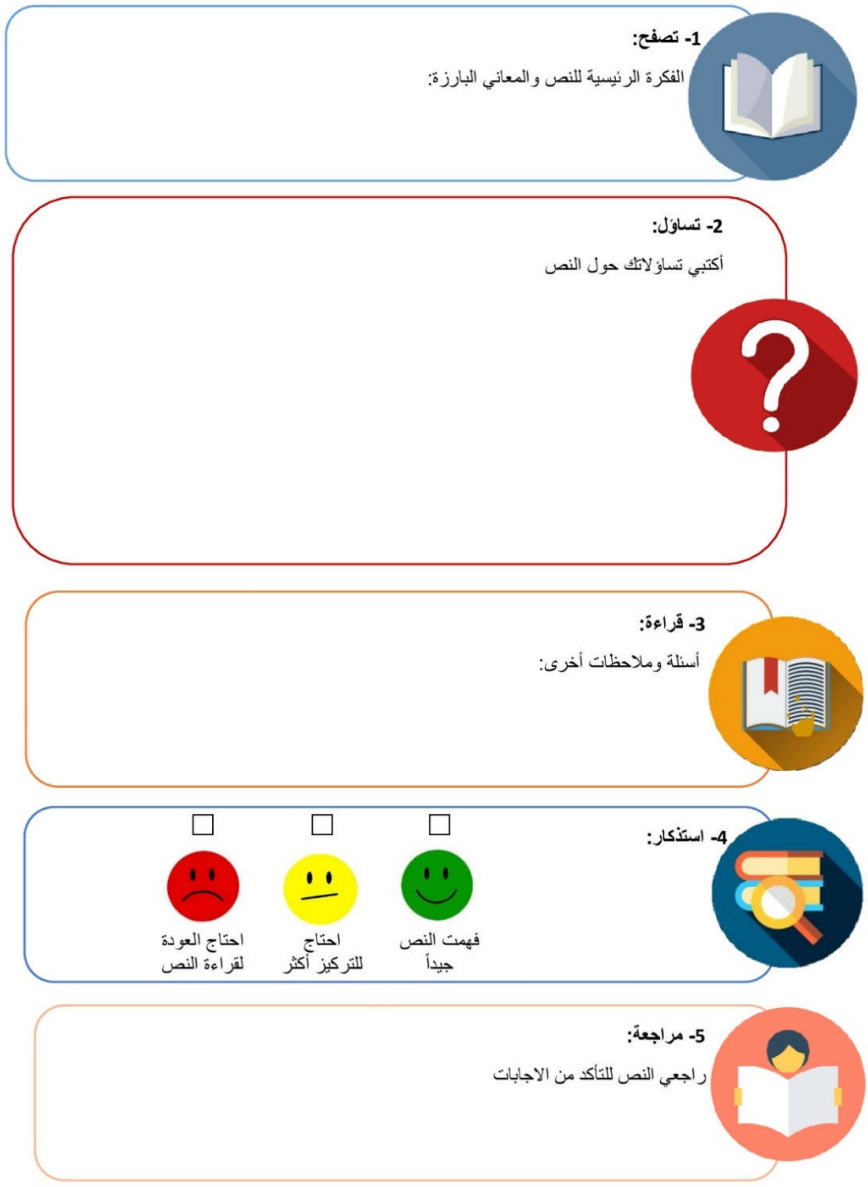
الملاحق:

الملحق 1 ورقة عمل استراتيجية SQ3R

ورقة العمل

الاسم عنوان النص:

التاريخ:



الملحق 2 استبانة الصدق الاجتماعي

م	الفقرة	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
1	ساعدت استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الفهم القرائي لدي.	1	2	3	4	5
2	ساهمت استراتيجية SQ3R في زيادة قدرتي للاعتماد على نفسي في عملية التعلم.	1	2	3	4	5
3	للاستراتيجية دور واضح في اكتسابي لمفردات جديدة من خلال استعمال السياق لمعرفة المعاني والبحث عن المعنى.	1	2	3	4	5
4	لدي القدرة على استخدام استراتيجية SQ3R للنصوص القرائية بشكل مستقل.	1	2	3	4	5
5	لدي القدرة على استخدام استراتيجية SQ3R للنصوص القرائية في بيئات مختلفة مثل: (الفصل الدراسي، غرفة المصادر، المكتبة)	1	2	3	4	5
6	ساعدتني استراتيجية SQ3R في قراءة النصوص مع أشخاص مختلفين مثل: (المعلمة، الوالدين، الأقران)	1	2	3	4	5
7	سهلت استراتيجية SQ3R فهم النصوص في مواضيع مختلفة بيسر وسهولة	1	2	3	4	5
8	أنوي استخدام استراتيجية SQ3R في النصوص القرائية الجديدة.	1	2	3	4	5

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (15)، ص ص 213 – 250، الرياض (2020م/ 1442هـ)

فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لدى طالبات صعوبات القراءة

أ. ناهرة بنت بدري السلمي[1]، و د. سلطان بن سعيد الزهراني[2]

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين مكونات الطلاقة القرائية (الدقة القرائية، والمعدل القرائي) للطالبات ذوات صعوبات القراءة، وقياس فاعلية هذا الإجراء في احتفاظهن بمهارة الطلاقة القرائية، استخدمت الدراسة الحالية منهج تصاميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين، عدد المشاركات في الدراسة أربع طالبات ملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في إحدى المدارس الابتدائية بشمال جدة، تم اختيارهن بطريقة قصدية بحسب توفر عدد من المعايير، طالبتان في الصف الرابع الابتدائي، وطالبتان في الصف الخامس الابتدائي، تراوحت أعمارهن ما بين (10 -11) سنة، وطُبقت الدراسة خلال ثلاث مراحل، هي: مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل، ومرحلة الاحتفاظ. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين مكونات الطلاقة القرائية، حيث تمكن الطالبات المشاركات في الدراسة من رفع نسبة الدقة القرائية والوصول لمتوسط قراءة طالبات صفهن، وكذلك زيادة المعدل القرائي بشكل واضح لدى جميع المشاركات بينما استطاعت طالبة واحدة الوصول لمتوسط المعدل القرائي لصفها، كما أفادت النتائج أن استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو أسهم في احتفاظ الطالبات بمكونات الطلاقة القرائية، وكما أظهرت الدراسة الحالية أن نتائج الصلاحية الاجتماعية مقبولة التدخل من قبل معلمة الطالبات، وأولياء الأمور وكذلك الطالبات المشاركات في الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة حجم تأثير مرتفع لاستراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين الدقة القرائية وحجم تأثير متوسط في زيادة المعدل القرائي.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الذاتية بالفيديو، صعوبات القراءة، الطلاقة القرائية.

Effectiveness of Video Self-Modeling (VSM) Strategy on Improving Reading Fluency in Female Students with Reading Disabilities

Mrs. Nahera Badri Al Solami[1], and Dr. Sultan Saeed AL Zahrani[2]

Abstract: The current study aims to identify the effectiveness of video self-modeling on improving the components of reading fluency (reading accuracy & reading rate) in female students with reading disabilities, and to measure the effectiveness of such procedure in maintaining reading fluency skill. The current study used the Single Subject Research Design represented in Multiple Probe Designs across Participants. The participants were four female students recruited in the program of learning disabilities in an elementary school in north of Jeddah chosen through the purposive approach according to some standards, two students in fourth grade and two students in fifth grade, aged (10 -11) years. The study applied in three phases: baseline, intervention, and retention. The most prominent study results: the effectiveness of video self-modeling on improving the components of reading fluency, as the students were able to raise their reading accuracy percentage and reach the average reading comparable to their peers, and that reading rate increased significantly in all participants, one student managed to reach reading rate comparable to her peers. The study also indicated that using (VSM) contributed to students' retention of reading fluency. The study results showed that its social validity of intervention accepted by the students' s teacher, parents and students. The results from the included studies demonstrated a highly effect size for VSM on improving reading accuracy and a moderate effect size for VSM on increasing reading rate.

Keywords: Video self-modeling, Reading Disabilities, Reading fluency

---

(1) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: nahera.uj@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: ssalhariri@uj.edu.sa

(1) Researcher in the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.
E-mail: nahera.uj@gmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.
E-mail: ssalhariri@uj.edu.sa

المقدمة:

القراءة هي أول ما أُمر به الرسول ﷺ وفي استهلال الوحي المنزل بكلمة (اقرأ) دليل على أهمية القراءة في نمو شخصية الفرد، وانعكاس ذلك على مجتمعه، وهي واحدة من أهم المهارات التي يجب على الطالب أن يتعلمها خلال مراحل تعليمه الأولى، وبامتلاكها يستطيع أن يُلمَّ بكل ما جاء به أهل العلم والمعرفة، ولذلك يجب أن يكون الهدف لدى كل معلم هو الحصول على قراء ناجحين أكاديميًا، يستمتعون بالقراءة والتعلم طوال حياتهم. وتعد صعوبات القراءة من أهم التحديات التي تواجه الطلبة في المرحلة الابتدائية، وتحول دون تحقيق أهدافها، ومن أكثر الموضوعات الأكاديمية انتشارًا بين الطلبة المدرجين ببرنامج صعوبات التعلم، كما أنها تمثل السبب الرئيس للفشل في كثير من المواد الدراسية (عواد، السرطاوي، 2015). ويمكن لبرامج التدخل الفعالة باستخدام الاستراتيجيات القائمة على البحث ومواد القراءة عالية الجودة تلبية احتياجات الطلبة المتعثرين ومساعدتهم على أن يصبحوا قراءً بارعين، فإن تعليم القراءة لا يقتصر على مجرد تمرير مجموعة من المهارات التي يمكن حفظها أو تكرارها من قبل الطالب، بل يعد تعلمها عملية معقدة، وقد حددت لجنة القراءة الوطنية (2000) الحاجة الماسة لتوفير تعليم متوازن في القراءة يتضمن خمس مكونات أساسية مترابطة فيما بينها، هي: الوعي الصوتي، والصوتيات، والمفردات، والطلاقة القرائية، والفهم، وحتى يصبح الطلبة قراءً أكفاءً يجب أن يكونوا متقنين لها (Wepner, Strickland & Quatroche, 2013). ويمكننا القول هنا: إن الطلبة ذوي صعوبات القراءة يواجهون ضعف في واحدة أو أكثر من تلك المكونات (الزيات، 2015). ويكمن مفتاح تقييم الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة في مهارة الطلاقة القرائية، فهي إحدى مكونات القراءة الضرورية، ومظهر من مظاهر إتقان الطلبة لمهارتها، ليس ذلك فحسب بل تلعب دورًا هامًا في فهم المواد، ولوضع أساس للطلاقة تجب العناية بالقراءة المتكررة أو إعادة القراءة للنصوص المألوفة؛ لأن تكرار التعامل مع الكلمة يساعد في بناء تعرُّفها، كما أن التعزيز وإعطاء الثقة عاملان مهمان في بناء الطلاقة القرائية، ومن المهم تأكيده أنها لا تكتسب على سبيل المصادفة أو بصورة آلية، فهي تحتاج إلى تدخل مباشر، وإتاحة الفرص لممارستها (سليمان، 2013).

وإن المتأمل لواقع تدريس القراءة في مدارسنا لن يعجز عن ملاحظة النمطية والأسلوب التقليدي الجاف المتبع في تعليمها، الذي يستخدمه بعض المعلمون، وخاصة في المرحلة الابتدائية، فلم يعد التدريس سردًا لطرائق وأساليب يحفظها المعلم ويطبقها على طلبته، فقد

أصبح استخدام التقنية في التدريس ضرورة قصوى، وخاصة في العصر الحالي، فقد صار لزامًا أن يتوافق المعلمون مع المعرفة التقنية لطلابهم؛ سعيًا لتحقيق توقعاتهم، وقد شهدت الآونة الأخيرة اتساعًا في الفجوة بين احتياجات المتعلمين التعليمية وبين قدرات المعلمين المهنية في مواكبة التقنيات الحديثة، حيث تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الاستراتيجيات التربوية الحديثة لأنها ذات قيمة هامة في عمل المعلم في حقل التدريس، وذلك سعيًا نحو تطوير مهارات المتعلمين إلى أقصى حد ممكن (العدوان، داود، 2016). ويعطي توظيف التقنية في التعليم أفضل النتائج، وخاصة عندما نبين للطلبة مسبقًا أهداف التعلم بوضوح، فإنها لا تزيد من مستوى تحصيلهم فحسب بل تحفزهم وتشجعهم على التعلم، وتتيح لهم فرص السيطرة عليه، كما تتيح للمعلم اختيار أنسب أساليب التدريس بكافية عالية، وكما تحقق فاعلية على نحو خاص مع الطلبة المعرّضين لخطر الفشل الأكاديمي وذوي الإعاقة، حيث تسهم في تحفيزهم، وتتيح لهم الاستقلالية، وتوفر لهم بيئة تعلم متعددة الحواس وتقدم لهم تغذية راجعة بصورة فورية (Biancarosa& Griffiths, 2012). وتوصف استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو بأنها إحدى الاستراتيجيات التقنية، ووثقت مؤخرًا على أنها ممارسة مستندة على البراهين، ويمكن من خلالها تحسين وتنمية المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة، فهي أحد أشكال التعلم بالملاحظة حيث يلاحظ الطلبة أنفسهم وهم يظهرون سلوكًا ما بطريقة ناجحة على الفيديو، ثم يقومون بتقليد ذلك السلوك حتى يتمكنوا من أدائه بشكل ناجح ومستقل، وباعتمادها على استخدام التقنية تعتبر بمثابة دافع ومحفز لهم لتكرار محاولاتهم للوصول إلى الإتقان، وقد أُرسيت أسس هذه الاستراتيجية من خلال نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura) والتي ترى أنه من خلال ملاحظة الآخرين يمكن للمرء أن يشكل مفهومًا لكيفية تنفيذ أنماط سلوكية جديدة، وكما أنها تعتمد على التقليد والمحاكاة للمهارات ذاتيًا، ومن زاوية أخرى تقوم هذه الاستراتيجية أيضًا على أسس نظرية السلوك الفعّال لسكينر (Skunner) والتي ترى أن الأفراد قادرون على مراقبة أنفسهم والتمييز بين سلوكياتهم الإيجابية والسلبية، وإضافةً إلى ذلك فإنها تعتبر إحدى فنّيات تعديل السلوك الفعالة، والتي تزيد بدورها ثقة المتعلم بنفسه من خلال المشاهدات المتكررة (Weiner& Craighead, 2010).

وأصبح التحدي الكبير الذي يواجه المعلمين الآن هو كيفية الاستفادة من الإمكانات الهائلة التي توفرها هذه التقنيات الجديدة في التعليم بصورة عامة، وفي تعليم مهارات القراءة بصورة خاصة، إذ ينبغي عليهم مراجعة

الطرائق والأساليب المتبعة في تعليم القراءة بصورة مستمرة، في ضوء التطورات الجديدة على صعيد التقنيات (بيلتر، هبل، كوهن، 2015). وإنه لأمرٌ في غاية الأهمية بالنسبة لهم أن يعرفوا أن التقنيات بإمكانها مساعدة الطلبة في تخطي بعض صعوبات التعلم، إذ يعد ابتكار بيئات تعليمية غنية بمعرفة القراءة أمرًا أساسيًّا في مخاطبة الاحتياجات المتنوعة للطلبة، مع التركيز على أهمية تطوير مهارات القراءة بشكل يومي، إذ تمنح هذه البيئات تعليمًا عالي الجودة، وتعزز العمل الفردي، ويجب على المعلمين ألا يفهموا كيفية استخدام التقنيات فحسب بل يجب عليهم أيضًا أن يحددوا كيف تغير هذه التقنيات طريقة تدريسهم للقراءة، ولا بد من خوض تجربة دمج التقنية وإدخالها في التعليم، إذ لا سبيل إلى السير إلى الوراء في العملية التعليمية، فيجب تنويع أساليب وطرق تدريس القراءة؛ لمساعدة كل طالب في أن يصبح قارئًا ناجحًا (الخولي، 2011).

مشكلة الدراسة:

تأثرت عملية تعليم القراءة في الآونة الأخيرة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات وخاصة الأجنبية منها، حيث بدأ الاهتمام المعاصر بتعليم القراءة للطلبة في سن مبكرة، ونشطت تلك الدراسات؛ نظرًا لتزايد أعداد المتعثرين في القراءة في المرحلة الابتدائية، وهذا يؤكد على كل التربويين المعنيين بتعليم القراءة أنه إذا لم يصل الطالب إلى مستوى مرضٍ من القراءة في مراحل تعليمه الأولى فإنه يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من القراءة في مراحل تعليمه الأخرى (العيسوي، 2005). وفي حال كانت مهارات القراءة تمارس بشكل تلقائي فإن عملية القراءة تصبح سلسلة وسريعة، ولكن عندما تحتاج مهارة من مهارات القراءة إلى الانتباه الكامل من الطالب فإن عملية القراءة سوف تتأثر بشكل سلبي، وتعد الطلاقة القرائية البعد الأهم في القراءة بل إنها المنتج الحقيقي لها، ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت صعوبات القراءة تبين أن الطلاقة القرائية بما تتضمنه من أبعاد -كالسرعة في التعرف على الكلمات والدقة في قراءتها- مفتاحًا لتحسين مهارات القراءة، وقد أجرى ستيفنز، ووكر، وفون Stevens, Walker and Vaughn (2017) فحصًا لنتائج (19) دراسة هدفت إلى تحسين الطلاقة القرائية للطلبة ما بين مرحلة رياض الأطفال والصف الخامس خلال الأعوام (2001 – 2014) أسفرت نتائج جميع الدراسات عن قابلية مهارة الطلاقة القرائية للتحسن، مع تنوع واختلاف الممارسات المستخدمة فيها.

وقد حظي تعليم الطلبة ذوي الإعاقة اهتمامًا واضحًا من قبل الأنظمة التعليمية، وبرز هذا الاهتمام من خلال بعض القوانين، كالقانون الذي يحث على تقديم الخدمات لجميع الطلبة (عدم إهمال أي طفل) No Child)

(Left Behind، والذي يشترط على المعلمين استخدام الممارسات القائمة على البحوث (Mitchell & Sutherland, 2020) وكذلك ما نصت عليه القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في المادة الثامنة والتسعين بضرورة «أن تقوم معاهد وبرامج التربية الخاصة في المدارس العادية بتوظيف التقنيات وبرامج الحاسب الآلي للأغراض التعليمية وتنظيم الأعمال وتوثيق البيانات والمعلومات ونتائج التقويم» (وزارة المعارف، 2002، ص 48). كما تضمن البند التاسع من التقرير الذي أصدرته الجمعية الدولية للقراءة «أن لجميع الأطفال الحق بشكل متساوٍ في استخدام التكنولوجيا لتحسين مستواهم القرائي والوصول لمستوى قرائي متميز» (العيسوي، 2005، ص 106). وعليه يمكننا القول: إن الطرائق التي تعتمد على مجرد التلقين والإلقاء، والتي يمارسها بعض المعلمين في كثير من مدارسنا، فإنها وإن كانت مناسبة في عصور سابقة، وأنتجت أجيالا من القراء المتميزين، إلا أنها في ظل التغير والتطور المتسارعين في وسائل الحياة بصفة عامة، وفي وسائل التعليم بصفة خاصة، وفي ظل تجدد أنماط من الخبرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، مما لا يحققه الإلقاء ولا التلقين، فإن التزام هاتين الطريقتين لا يحقق ما تسعى إليها التربية من إكساب الطلبة المهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنهم من النجاح في عملية القراءة بشكل فعال، ومن هنا جاءت أهمية توظيف التقنيات في مجال تعليم القراءة، ويتطلب ذلك إعادة النظر في تحديد الأدوار والمسؤوليات المنوطة بمعلم القراءة، من مجرد ملقن إلى مصمم ومبرمج تربوي، وتجدر الإشارة إليه هنا إلى قابلية الطلاقة القرائية للاستجابة والتحسن إذا توفرت فرص تعليمية كافية وتعد استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كما أشير إليه إحدى الاستراتيجيات المستندة على البراهين، والتي يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعكس ميزة رؤية الذات، وهي تؤدي أداءً ناجحًا معلومات واضحة عن أفضل طريقة لأداء المهارة، وعند رجوع الباحثين للأدب السابق وللدراسات التي تعرضت لاستخدام النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم فكانت هناك فجوة في الأدب المتعلق باستخدامها مع المهارات الأكاديمية، فلم يجدا سوى دراسة واحدة فقط، طبقت في إحدى الدول العربية (المعمرية، 2018)، وقام الباحثان بدراسة استطلاعية على عينة من معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة بلغ عددهن (24) معلمة بهدف معرفة واقع الضعف في الطلاقة القرائية لدى طالبات صعوبات القراءة، وتوصلا إلى أن 91٪ من العينة تتفق على أن الطلاقة القرائية من أكثر مشكلات صعوبات القراءة انتشارًا و79٪ اتفقن على أن الضعف في الطلاقة القرائية يؤثر سلبيًا على المواد الدراسية الأخرى، وأخيرًا

اتفقت 91٪ من العينة على أنه في حالة عُرض على الطالبة نموذج لقراءة متقنه لذاتها سوف يمنحها ذلك رغبة أكثر للتعلم ويزيد من دافعيتها. ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لطالبات صعوبات القراءة؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لطالبات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؟ ويتطلب هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الدقة القرائية لطالبات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؟

2- ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في زيادة المعدل القرائي لطالبات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؟

3- ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في احتفاظ الطالبات ذوات صعوبات القراءة بمكونات الطلاقة القرائية في حال تم اكتسابها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الدقة القرائية وزيادة المعدل القرائي للطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، والتعرف على فاعلية الاستراتيجية في احتفاظ الطالبات بمكونات الطلاقة القرائية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج التي تم الوصول لها وانعكاسها على بعض الممارسات في ميدان تعليم ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: الأهمية النظرية: تلبية الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تنادي بأهمية استخدام الاستراتيجيات المستندة على البراهين في العملية التعليمية، كما تسلط الضوء على القصور في مكونات الطلاقة القرائية بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تقودنا الدراسة الحالية إلى السعي في تحسين مكونات الطلاقة القرائية لطالبات صعوبات القراءة، كما تتيح المجال لإجراء بعض البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بتطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو؛ لتنمية مهارات أكاديمية أخرى مع طلبة صعوبات التعلم، وكما يمكن أن تساعد القائمين على تعليم ذوي صعوبات

التعلم توظيفها في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

1- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على أربع طالبات من ذوات صعوبات القراءة في الصفين (الرابع، والخامس) ابتدائي تراوحت أعمارهن ما بين (10-11) سنة.

2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية في إحدى المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، الملحقة بها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم، بشمال محافظة جدة.

3- الحدود الزمانية: طبقت إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1440/ 1441هـ)، أثناء حصص النشاط.

4- الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق استراتيجية (VSM) على النصوص القرائية التي تمت كتابتها وهي (12) نصًا، مقسمة على أربع مستويات.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: فاعلية Effectiveness: وتعني في الدراسة الحالية نجاح استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين مكونات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو Self-Video Modeling: هو تدخل يسمح للأفراد بمراقبة الحالات المثالية لسلوكهم على الفيديو، من أجل زيادة احتمالات حدوث هذه السلوكيات مرة أخرى (Montgomerie, Little & Akin-Little, 2014). وتعرف إجرائيًا بأنها: تدخل يقوم على مشاهدة الطالبة مقطعًا قصيرًا من خلال الفيديو، وهي تؤدي القراءة بطلاقة بعد حذف الأخطاء التي صدرت منها أثناء التدريب.

ثالثًا: الطلاقة القرائية Fluency Reading: «القدرة على قراءة الكلمات بدقة وسرعة وعلى نحو آلي ودون جهد» (الزيات، 2015، ص392) وتعرف إجرائيًا بأنها: نطق الرموز المكتوبة بسلاسة ويسر، وبمستوى عال من الدقة والسرعة.

رابعًا: صعوبات القراءة Reading Disabilities: «حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية Neurological أو وراثية Genetic أثناء مرحلة النمو developmental stage نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي» (عواد والسرطاوي، 2015، ص65). ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: القراءة ببطء وصعوبة في التعرف على الرموز المكتوبة وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، مما ينتج عنها انخفاضٌ واضحٌ في

التحصيل الدراسي للطالب في القراءة.

خامسًا: صعوبات التعلم learning Disabilities: ويمكننا تعريفها بحسب وزارة التعليم السعودية (2020) 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 ب الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (ص12). ويتبنى الباحثان التعريف السابق إجرائيًا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يستعرض الإطار النظري مراجعة للأدبيات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، حيث يتناول مفهومي الطلاقة القرائية، واستراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية مع التعليق عليها.

الطلاقة القرائية Fluency Reading:

يبدأ الطلبة القراءة عادةً في الصف الأول الابتدائي، ويستمر اعتمادهم عليها في جميع مراحل الدراسة، وتتوقف القدرة على إتقانها على الكفاءة في سرعة التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في بعضها أو معظمها، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على التمييز وعمليتي التحليل والتركيب الصوتي، وهاتان العمليتان مهمتان، ويعكس القصور فيهما ظهور صعوبات القراءة، التي تعد أكثر المشكلات التربوية خطورةً وأهميةً، وتظهر في جميع المجتمعات والشعوب الغنية منها والفقيرة، وفي جميع المدارس، وبين جميع شرائح الطلبة، مع اختلاف بيئاتهم الاقتصادية والاجتماعية، وهي من أكثر صعوبات التعلم شيوعًا وأبعدها أثرًا في الأداء الأكاديمي للمتعلم، فهناك ملايين من الطلبة ممن يعانون من صعوبات في القراءة، حيث يقدر ما نسبته (10٪-15٪) تقريبًا بأن لديهم عجزًا في القراءة، وتنعكس آثارها على الكثير من المجالات الأخرى، وكذلك على التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي (عواد والسرطاوي، 2015). وعرف الحوامدة (2019) صعوبات القراءة بأنها عجز جزئي في قدرة الطالب على القراءة أو على فهمه لما يقوم بقراءته قراءة صامته أو جهرية، ولها عدة أنواع، أهمها: عدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية؛ نتيجة عيوب صوتية في أصوات الحروف، أو عيوب في القدرة على إدراك الكلمات، أو صعوبة إدراك التتابع والتنسيق بين حركة العين واليد، ويُعرف الطلبة الذين يواجهون صعوبات القراءة بأنهم أقل بسنتين من العمر القرائي المتوقع أو أقل بسنتين في نسبة الذكاء (غير اللفظي).

وحددت لجنة القراءة الوطنية (2000) خمسة مجالات ضرورية لتعليم القراءة، والتي يمكن أن تكون بمثابة دليل لتحديد مشكلة القراءة وهي: الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم، وتعد القراءة عملية تراكمية معقدة، فعلى سبيل المثال إذا كان الطالب يعاني من مشكلة في الفهم القرائي فيُتأكد أولًا من سلامة الطلاقة القرائية لديه، فلا يمكن للطالب فهم الكلمات إذا لم يكن يقرؤها بالشكل السليم، لذلك يجب على الممارسين العمل إلى الوراء بتسلسل وتدرج حين تقييم مشكلات القراءة حتى يجدوا مهارة مقبولة وأقل مهارة يتم العثور على عجز فيها ستكون الهدف المناسب للتدخل (Riley-Tillman, VanDerHeyden & Burns, 2012). وقد أشار فيشر، وبيتس، وجورفيتز (Fisher, Bates and Gurvitz 2014) إلى أن الطلاقة جزء لا يتجزأ من عملية القراءة المعقدة فهي انعكاس لإتقان مهارات فك التشفير والصوتيات والمفردات، وبإتقانها يتم التحرر من مشكلة التعرف على الكلمات التي تعيق القراءة، وبعبارة أخرى هي السهولة التي يقرأ فيها الطالب بصوت عالٍ، وباستخدام سليم لعلامات الترقيم، وبتغيير وتيرة الصوت، مما يجلب الإثارة أثناء القراءة، ويعتمد إتقانها على إتقان مكوناتها «السرعة والدقة والتنغيم». وتعرف الدقة القرائية (Reading Accuracy) بأنها قدرة الطالب على قراءة الكلمات بالشكل الصحيح، وبينما يعرف المعدل القرائي (Reading Rate) بأنه عدد الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة في الدقيقة الواحدة، والتنغيم أو الأداء المعبر(Intonation) هو القدرة على القراءة بالتجويد والتعبير المناسب. (Caldwell, 2014)

قياس مكونات الطلاقة القرائية:

1- قياس الدقة القرائية Reading Accuracy Assessment: يتم حسابها من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يقرؤها الطالب بشكل سليم على العدد الإجمالي لكلمات النص، كما أشار لها كوبر وكينجر Cooper and Kiger (2010)، ولابد من التنويه بأنه لا يحتسب تكرر الكلمات كخطأ، ولكن في المقابل تحتسب التصحيحات الذاتية والحذف والإضافة والإبدال على أنها أخطاء.

2- قياس المعدل القرائي Reading Rate Measurement: يتم حسابه كما أشار موريسMorris (2014) من خلال عدّ المعلم للكلمات الصحيحة التي يقرؤها الطالب في الدقيقة الواحدة Correct Word Per Minute (CWPM)، ويتم ذلك وفقًا للمعادلة التالية: عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة= العدد الإجمالي لكلمات النص – الأخطاء الناتجة عن القراءة.

3- قياس القراءة المعبرة Intonation Assessing: أشار كلٌّ من خان وشيوانفقل Kuhn and

Schwanenflugel (2008) إلى آلية قياس هذه المهارة حيث تتم بواسطة قائمة تقدير ذات مستويات مختلفة، ويلاحظ المعلم الطالب أثناء قراءته من عدة نواح، مثل: درجة صوته (مرتفع – منخفض – متنوع)، قدرته على النبر والتنويع، مراعاته لعلامات الترقيم، ومراعاته للتراكيب النحوية للجمل، ودرجة وعيه بالأفكار التي يعبر عنها.

استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو Video Self Modeling (VSM):

تعد استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو(VSM) جديدة نسبيًا مقارنة بالأنواع الأخرى من نمذجة الفيديو، كنمذجة الأقران على سبيل المثال، كما أنها تختلف عن أنواع استراتيجيات النمذجة الأخرى في كون النموذج الرئيسي فيها هو المتعلم نفسه، وتنطوي على مشاهدته لمقطع فيديو له وهو يؤدي المهارة المستهدفة بنجاح، ولا تهدف إلى تعليم المتعلم مهارات حتى يتقنها فقط، بل إنها تسهم في زيادة ثقته بقدرته على القيام بها. (Murray & Noland, 2012) وتُعرف هذه الاستراتيجية بأنها تسجيل فيديو للطالب يتم تحريره بهدف الوصول إلى السلوك النموذجي في ذات السياق البيئي له، يشاهده الطالب على مدى عدة أسابيع مرارًا وتكرارًا إلى أن يصل لمرحلة إتقان للمهارة المستهدفة. (Bray & Kehle, 2013) وتعود نظرية التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد (Observational Theory) إلى ألبرت باندورا Albert (Bandura) والتي تقوم على أساس أن التعلم يحدث من خلال تقليد الآخرين، أو تقليد نموذج ضمن شروط معينة، وظهرت هذه النظرية كنتيجة للاهتمام بدور وسائل الإعلام في تشكيل السلوكيات حيث أثبتت التجارب التي قام بها باندورا أنه عندما يشاهد الطفل سلوكًا معينًا فأنه يقوم بتقليده، وهذا ما يسمى التعلم بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة أو الملاحظة، ولاحظ باندورا أن النمذجة تعد أفضل أسلوب تعليمي عندما تكون الاستجابة المراد تعليمها جديدة (عبد المعطي، عواد، شاش، 2013). وكانت أوائل الجهود التي أبرزت فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو لكلٍّ من كارير وميكيليش Mikilich & Creer عام (1970م) حيث قاما بتطبيقها على طفل يبلغ من العمر عشر (10) سنوات، يقيم بأحد المراكز العلاجية لحالات الربو، وكان يظهر بعض السلوكيات التي تحدّ من اندماجه مع الأطفال الآخرين الملتحقين بنفس المركز العلاجي، خضع لعدة تدخلات سلوكية سابقة، ولكنه لم يستجيب لها بالشكل المطلوب حتى تدخل معه Mikilich & Creer بتطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو، تم تسجيل الطفل وهو يؤدي السلوكيات الرغوبة اجتماعيًا، وبعد مشاهدة الطفل لتلك السلوكيات قام بتنفيذها مما ساهم باندماجه بشكل

ناجح مع أقرانه (Sen, 2016). وهناك نوعان للنمذجة الذاتية بالفيديو كما ذكرها بورتون Burton (2011) (وفقا لما أورده دويريك (1999) Dowrick) وهي:

أولًا: مراجعة الذات الإيجابية Positive Self Review (PSR): تشير إلى الطلبة الذين ينظرون إلى أنفسهم وهم ينخرطون بنجاح في مهارة أو سلوك موجود في ذخيرتهم، يتم استخدامه مع السلوكيات أو المهارات منخفضة التردد التي أُتقنت لمرة واحدة، ولكنها لم تعد كذلك، وفي هذه الحالة يتم تصوير الطالب بالفيديو أثناء أداءه للسلوك أو المهارة، ويعرض عليه لاحقًا لعدة مرات؛ لمشاهدته بهدف التعلم مما قام به بالشكل الصحيح وليس من أخطائه، ولتذكيره أيضًا بما هو قادر على القيام به، وتُستخدم في سياقات الأداء المنخفض للسلوكيات المرغوبة التي تهدف إلى زيادة وتيرة السلوك المستهدف (Bellini, 2008).

ثانيًا: التغذية المتقدمة Feed Forward (FF): التغذية المتقدمة ما هي إلا النقيض من مراجعة الذات الإيجابية تتضمن مهارات لم يتم إجراؤها بعدُ أو الحصول عليها، تتمثل في ملاحظة الطلبة لأنفسهم وهم يؤدون مهارة ما تتجاوز حد قدرتهم الحالية وذلك باستخدام «الدعم الخفي» مثل الإشارات من المعلم وتتطلّب المزيد من مهارات التكنولوجيا؛ نظرًا لأن الخطوات الفردية للطالب تُصور بالفيديو ثم تُحرر ويحذف «الدعم المخفي»؛ لإنشاء النموذج الكامل للمهارة المستهدفة، وحين مشاهدة الطالب للفيديو المحرر وهو يؤدي المهارة بدون إشارات يزيد ذلك من دافعيته وثقته بنفسه ويشجعه على أداء المهارة باستقلالية (Bouchard & Rizzo, 2019).

العوامل التي تزيد من فاعلية النمذجة:

أشار كلٌّ من جيلكريست Gilchrist (2013)، وسادلر Sadler (2018) إلى أن النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) تثير بعض العمليات المعرفية، كالانتباه، فإذا كان الطالب مهتمًّا بما يُصمم فسيكون هناك تفان في التركيز والتعلم كما يعمل ذلك على تحسين فرص الانتباه والاستيعاب الداخلي، وعادةً ما تكون مقاطع الفيديو في (VSM) قصيرة ومرتبطة بموقف يواجهه الطالب، وبالتالي تزيد من احتمالية الاحتفاظ بالمعلومات، وتؤدي الممارسة المتكررة للسلوك المكتسب إلى تحسينه بشكل واضح. ونظرًا لكون النموذج هو الطالب نفسه فذلك يعزز من أن السلوك المستهدف يمكن استنساخه، وتمثل الدافعية المكون الرئيس الذي يدعم فكرة تحقيق الهدف المنشود وتشجيع استمرارية نمذجة السلوك المكتسب ويمكن أن يأتي الدافع في (VSM) في عدة أشكال على سبيل المثال؛ كون الذات نموذجًا، ورؤية النتيجة السلوكية المرغوبة مع إضافة مؤثرات بصرية وسمعية.

خطوات استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو (VSM):

توجد عشر خطوات لتنفيذ استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو مع الطلبة كما حددها موراي ونولاند Murray and Noland (2012) نوردها فيما يلي: (أ) الخطوة الأولى: تحديد المهارة المستهدفة مع مراعاة أن يكون الطالب يمتلك بعض القدرة على إظهارها. (ب)الخطوة الثانية: تحديد وتجميع المواد المطلوبة (آلة التصوير- برامج تحرير الفيديو- جهاز لعرض الفيديو- سماعات للرأس- وغيرها). (ج) الخطوة الثالثة: ملاحظة أداء الطالب للمهارة وجمع البيانات عنها، ونظرًا لكون الطالب سيكون الممثل في الفيديو فمن الضروري معرفة ما يمكنه القيام به، ومعرفة مستوى الدعم الذي يحتاجه. (د) الخطوة الرابعة: وضع خطة لتصوير الفيديو وتحديد نوع النمذجة الذاتية (مراجعة الذات الإيجابية (PSR) أو التغذية المتقدمة (FF)) الذي سوف يتم استخدامها بما يتناسب مع المهارة المستهدفة والهدف، كتابة مخطط تفصيلي يتضمن كل ما سوف يتم تضمينه في الفيديو. (هـ) الخطوة الخامسة: البدء بتصوير الفيديو. (و) الخطوة السادسة: تعديل لقطات الفيديو وتحريرها باستخدام أحد برامج تحرير مقاطع الفيديو؛ لحذف الأخطاء والتوجيهات خارج الشاشة، أو كتم أي صوت غير مرغوب به كالضوضاء، ويمكن إضافة أصوات كمقدمة للفيديو وتعزيز في نهايته. (ز) الخطوة السابعة: عرض الفيديو على الطالب باستخدام أجهزة العرض المحددة سلفًا، وحتى يكون الفيديو فعالًا قدر الإمكان لابد من إعطاء الطالب فرصة لمشاهدته دون انقطاع، ومن الأفضل تشغيله على جهاز محمول في منطقة هادئة في المدرسة. (ح) الخطوة الثامنة: تسهيل تطوير المهارة المستهدفة بعدة مشاهدة الفيديو، باستخدام استراتيجيات التدريس الأخرى. (ط) الخطوة التاسعة: مراقبة تقدم الطالب؛ لتحديد ما إذا كان يلزم إجراء تغييرات في الخطوات السابقة. (ي) الخطوة العاشرة: حل المشكلة في حال كان التقدم بطيئًا، من خلال طرح بعض الأسئلة على سبيل المثال؛ هل تم عرض مقاطع الفيديو كثيرًا بما يكفي؟، هل هناك وقت أفضل للطالب خلال اليوم الدراسي يتم عرض الفيديو فيه؟، هل البيئة التي يشاهد فيها الطالب مقاطع الفيديو مشتتة للانتباه؟، هل الفيديو طويل؟، هل كان نوع نمذجة الذات المستخدم مناسب لهذه المهارة أو مع الطالب؟، هل تتضمن المهارة المستهدفة خطوات كثيرة؟ ويجب الانتباه أن من المهم إجراء تغيير واحد فقط في كل مرة أو قد يكون من الصعب معرفة التغيير الذي أحدث أكبر تأثير.

الدراسات السابقة:

نظرا لكون استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو من الممارسات الحديثة في الميدان التربوي، فهناك

ندرة في البحوث والدراسات العربية – على حد اطلاع الباحثان – التي درست فاعليتها في تنمية الطلاقة القرائية أو المهارات الأكاديمية بشكل عام مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ولكن في المقابل قدمت الدراسات الأجنبية أدلة حاسمة على الأثر الفعال لهذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الأكاديمية عمومًا وبالأخص مهارة الطلاقة القرائية. وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات وكان سردها متدرجا من الأقدم إلى الأحدث.

تأكيدًا لأهمية القراءة بمكوناتها المختلفة في تدريس الطلبة من ذوي صعوبات التعلم هدفت دراسة ديكر وبوقي Decker and Buggey (2014) إلى قياس فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو، ونمذجة الأقران في تحسين الطلاقة القرائية لطلاب صعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من تسعة طلاب من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (8-12) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة، ومجموعة طبقت عليهم استراتيجية (VSM)، ومجموعة طبقت عليهم نمذجة الأقران. استخدم الباحثان تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد منهجًا للدراسة، واشتملت الأداة على نصوص قرائيةٍ مختلفةٍ، أسفرت النتائج عن فاعلية كلا التدخلين في تحسين الطلاقة القرائية للطلاب المشاركين في الدراسة، ولكن الأثر الأكبر يعزى إلى استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو، حيث اكتسب الطلاب المهارة بشكل أسرع من نمذجة الأقران.

وكما فحص كلٌّ من مونتقومري، جي ليتل، وأكين ليتل Montgomerie, G-little and Akin-little (2014) فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية كتدخل لتحسين الطلاقة القرائية لطلاب المرحلة الابتدائية بنيوزيلندا اعتمد الباحثون على منهج الحالة الواحدة، المتمثل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد، كان المشاركون أربعة من طلاب الصف الثالث الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين (7-8) سنوات. تكونت الأداة من مجموعة من النصوص القرائية من المنهج الدراسي أعلى من مستوى العينة المختارة بمستويين لضمان عدم قراءة الطلاب المشاركين للنصوص من قبل، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التدخل باستخدام (VSM) في تحسين مستوى القراءة للطلاب، ولكن لم يتم الاحتفاظ بالمهارة خلال مرور فترة زمنية، حيث انخفض مستوى الطلاقة لاثنين من الطلاب بعد إيقاف التدخل.

وتعد الطلاقة القرائية جسرًا للفهم القرائي بل أنها ضرورية للنجاح الأكاديمي. فقد قام انيستين Anestin (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير النمذجة الذاتية للفيديو (VSM) على الطلاقة الشفوية للطلاب

ذوي صعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث الخطوط القاعدية المتعددة كمنهج لدراسته، وكان المقياس المعتمد في الدراسة هو اختبار الطلاقة الشفوية الذي يقيس الكلمات الصحيحة لكل دقيقة والأخطاء في الدقيقة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وتوصلت الدراسة إلى تطور الطلاقة الشفوية للطلاب، بالإضافة إلى استمرارية التقدم لديهم خلال قيام الباحث بإجراء مرحلة الاختبار البعدي الثاني.

غالبًا ما يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبة في مهارات الكتابة اليدوية، مما يؤثر سلبًا على أدائهم المدرسي، فقد كشفت دراسة هاريرز Harris (2017) عن فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو كتدخل لتحسين الرسم الكتابي لدى الطلاب المصابين بالتوحد واضطراب طيف التوحد في ولاية مينيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث الخطوط القاعدية المتعددة عبر الموضوعات منهجًا لدراسته من خلال ثلاثة مشاركين في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (7-8) سنوات، وكان الهدف تحليل كتابة العينة لتحديد الاختلافات في إتقانهم للكتابة اليدوية قبل وبعد تقديم التدخل باستخدام (VSM)، ولتحقيق الهدف اشتملت الأداة على اختبارات كتابية طبقت قبل التدخل وبعده، وسجلت الدراسة نتائج إيجابية لجميع الطلاب المشاركين، كما عمل التدخل باستخدام الاستراتيجية بسرعة عالية، وفوق ذلك احتفظ الطلاب بالمهارة أثناء قياسها بعد أربعة أسابيع من إيقاف التدخل.

وكانت دراسة المعمرية (2018) أول دراسة عربية تسعى إلى التحقق من فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية الطلاقة القرائية لطالبات صعوبات تعلم القراءة في مسقط عاصمة عُمان، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت على اختبار مهارات الطلاقة القرائية أداة لدراستها، وتكونت العينة من (10) طالبات في الصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات تعلم القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي للتدخل القائم على النمذجة الذاتية في تحسين مهارة الطلاقة القرائية، وزيادة دافعية القراءة لدى الطالبات المشاركات في الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن توضيح ما تقدمه الدراسة الحالية لما سبقها من دراسات وللأدب التربوي بشكل عام. إذ طبقت دراسة ديكر وبوقي Decker and Buggey (2014) استراتيجيتان (النمذجة الذاتية بالفيديو، ونمذجة الأقران) بهدف تحسين الطلاقة القرائية، في حين اختلفت الدراسة الحالية عنها في استخدام استراتيجية واحدة وهي النمذجة

الذاتية بالفيديو، أما دراسة مونتقومري، جي ليتل، وأكين ليتل Montgomerie, G-little and Akin-little (2014) فقد حددت نصوص قرائية من منهج دراسي أعلى من مستوى العينة المختارة وتختلف عنها الدراسة الحالية في كتابة النصوص القرائية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة انيستين Anestin (2015) في عدد العينة وصفها الدراسي إلا أنها تختلف عنها في أداة الدراسة، وكما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة هاريرزHarris (2017) في الفئة المستهدفة والمهارة وعدد العينة، وأخيرًا فإن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة المعمرية (2018) في الأداة حيث استخدمت اختبار لمهارات الطلاقة القرائية في حين أن أداة الدراسة الحالية تتضمن مجموعة من النصوص القرائية، واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، وهو دراسة الحالة الواحدة باستثناء دراسة المعمرية (2018) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ومما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت مما سبقها من دراسات، حيث حاولت أن توظف كثيرًا من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة، ومن جوانب الاستفادة أيضًا الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة، وتتضح قيمة الدراسة الحالية بين الدراسات التي تم استعراضها في تركيزها على مكونان من مكونات الطلاقة القرائية وجدّتها في البيئة السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) حيث أنها تمثل فئة من تقنيات البحث التجريبي السلوكي لإثبات العلاقات السببية أو الوظيفية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، واستندا على تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين (Multiple Probe Designs across Participants) بهدف التحقق من العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو)، والمتغير التابع (الطلاقة القرائية). ويعد هذا المنهج ملائما لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، حيث إنه يوفر الوقت والجهد خلال تطبيق الدراسة، ولا يتطلب قياسًا مستمرًا للمتغير التابع، حيث تُسجل البيانات فيه على فترات بشكل متقطع، وذلك للتأكد من عدم حدوث تحسن في مستوى المهارة قبل تقديم التدخل (أونيل، مكدونيل، بيلينجسلي، جينسن، 2016/ 2010).

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطالبات ذوات صعوبات القراءة الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة لعام 1440هـ والبالغ عددهن (17) طالبة، واختار الباحثان هذه المدرسة تحديدًا لتطبيق الدراسة؛ لوجود عدد مناسب من طالبات الصفوف العليا

الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، تتوفر فيهن معايير اختيار العينة.

عينة الدارسة:

كان عدد الطالبات المشاركات في الدراسة أربعا، تم اختيارهن بطريقة قصدية وفقًا للمعايير التالية: (أ) أن تكون الطالبة في الصفوف الدراسية العليا في المرحلة الابتدائية. (ب) أن يتراوح عمر الطالبة ما بين (9 - 11) سنة. (ج) أن تكون الطالبة مشخصة من قبل كحالة صعوبات تعلم القراءة. (د) أن تنطق الطالبة الأصوات نطقًا صحيحًا من حيث المخرج. (هـ) أن يكون متوسط عدد الكلمات التي تقرؤها الطالبة في الدقيقة الواحدة أقل من متوسط صفها. (و) أن يكون لدى الطالبة قصور واضح في مكونات الطلاقة القرائية، وفيما يلي وصف المشاركات في الدراسة تمت تسميتهن بأسماء مستعارة:

دانا: هي إحدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مشخصة من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، حيث طُبقت عليها مجموعة من الاختبارات التشخيصية، وبحسب تقرير التقييم والتشخيص فإنه يشير إلى أن المستوى الأكاديمي لها هو (ضعيف) في المادتين – لغتي والرياضيات –، وتبلغ دانا من العمر (10) سنوات، وتدرس في الصف الرابع الابتدائي، ولديها أخت توأم، وتحمل والدتها الشهادة المتوسطة وهي ربة منزل، كما يحمل والدها الشهادة المتوسطة أيضًا، وتتمتع دانا بقدرات سمعية وبصرية طبيعية، وتتسم بنمو انفعالي ونفسي مستقر، وليس لديها أي مشكلات أو اضطرابات سلوكية، وقد أشارت المعلومات التي جمعت عن الطالبة من قبل والداتها ومعلماتها إلى أنها تأخرت في النطق والكلام، وتعاني من قصورًا لغويًا اتضح في وجود مشكلات حذف وإبدال الأحرف أثناء الكلام، لكن لا وجود لهذه المشكلة أثناء القراءة، كما تعاني من قصور في قدرتها على قراءة الكلمات غير المألوفة لديها. من أبرز المعززات الغذائية لها (الحلوى)، أما الرمزية (الملصقات)، في حين أنها تحبذ (المدح اللفظي) كتعزيز اجتماعي، كما تميل لاقتناء بعض الماديات كـ(الألعاب المجسمة، الإكسسوارات، القصص)، وفيما يتعلق بالجانب النشاطي فهي تفضل (الرسم).

أسيل: هي إحدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مشخصة من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، حيث طُبقت عليها مجموعة من الاختبارات التشخيصية، وبحسب تقرير التقييم والتشخيص فإنه يشير إلى أن المستوى الأكاديمي لها هو (ضعيف) في المادتين – لغتي والرياضيات –، وتبلغ أسيل من العمر (11) سنة، وتدرس في الصف الخامس الابتدائي، وتحمل والدة أسيل الشهادة الابتدائية وهي ربة منزل، ويحمل والدها الشهادة المتوسطة، ويعمل حارس أمن في إحدى الشركات، وتتمتع بقدرات سمعية طبيعية،

ولكن لديها قصور في النظر، وقد أوصت معلمتها أنها ستكون مرشحة جيدة للدراسة بسبب دافعيتها العالية للتعلم، تتسم بنمو انفعالي ونفسي مستقر، وليست لديها أي مشكلات أو اضطرابات سلوكية. ووفقًا للمعلومات التي تم جمعها عن الطالبة من قبل والدتها فإن أبرز المعززات الغذائية لديها (الشوكولاتة، الحليب، الحلوى)، أما الرمزية (الملصقات، بطاقات الشكر)، في حين أنها تحبذ (التربيت على الكتف) كتعزيز اجتماعي، كما تميل لاقتناء بعض الماديات كـ (الإكسسوارات، القصص)، وفيما يتعلق بالجانب النشاطي فهي تفضل (مشاهدة أفلام الكرتون).

لمياء: هي إحدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مشخصة من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، حيث طُبقت عليها مجموعة من الاختبارات التشخيصية، وبحسب تقرير التقييم والتشخيص فإنه يشير إلى أن المستوى الأكاديمي لها هو (ضعيف) في مادة لغتي، وتبلغ من العمر (11) سنة، تدرس في الصف الخامس الابتدائي، ولا تحمل والدة لمياء أي شهادة تعليمية، وهي ربة منزل، ويحمل والدها الشهادة الجامعية، ويعمل معلمًا للتربية الإسلامية، وتتمتع بقدرات سمعية وبصرية طبيعية، وتتسم لمياء بنمو انفعالي ونفسي مستقر، وليست لديها أي مشكلات أو اضطرابات سلوكية. وأشارت المعلومات التي تم جمعها عن الطالبة من قبل والدتها أن أبرز المعززات الغذائية لها (الشوكولاتة)، أما الرمزية (الملصقات، النجوم)، في حين أنها تحبذ (المدح اللفظي) كتعزيز اجتماعي، كما تميل لاقتناء(الإكسسوارات)، وفيما يتعلق بالجانب النشاطي فهي تفضل(الرسم).

ريما: هي إحدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مشخصة من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، حيث طُبقت عليها مجموعة من الاختبارات التشخيصية، وبحسب تقرير التقييم والتشخيص فإنه يشير إلى أن المستوى الأكاديمي لها هو (ضعيف) في مادة لغتي، وتبلغ من العمر (10) سنوات، وتدرس في الصف الرابع الابتدائي، ولديها توأم، وتحمل والدة ريما الشهادة المتوسطة، وهي ربة منزل، كما يحمل والدها الشهادة المتوسطة أيضًا، وتتمتع ريما بقدرات سمعية وبصرية طبيعية، وتتسم بنمو انفعالي ونفسي مستقر، وليست لديها أي مشكلات أو اضطرابات سلوكية. وأشارت المعلومات التي تم جمعها عن الطالبة من قبل والدتها أن أبرز المعززات الغذائية لها (الشوكولاتة)، أما الرمزية (صور كرتونية)، في حين أنها تحبذ (التربيت على الكتف) كتعزيز اجتماعي، كما تميل لاقتناء بعض الماديات كـ(الألعاب المجسمة، الإكسسوارات)، وفيما يتعلق بالجانب النشاطي فهي تفضل (مشاهدة أفلام الكرتون).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وهي التعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو (VSM) في تحسين مكونات الطلاقة القرائية وبعد الاطلاع على الأطر الأدبية السابقة فقد تحددت أدوات الدراسة في التالي: (أ) نصوص قرائية متكافئة. (ب) استمارة تسجيل البيانات لمرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل، ومرحلة الاحتفاظ. (ج) استمارة تحديد المعززات. (د) استمارة الملاحظة الخاصة بالملاحظ المستقل. (هـ) ساعة توقيت. (و) جهاز(iPhone) لتصوير الجلسات. (ز) جهاز (iPad) لعرض مقاطع الفيديو خلال الجلسات. (ز) سماعات للرأس. (ح) استمارة ثبات تطبيق إجراءات الدراسة. (ط) استبانة قياس المصداقية الاجتماعية لكل من (معلمة غرفة المصادر، أولياء الأمور، الطالبات المشاركات في الدراسة). وفيما يلي توضيح للنصوص القرائية وخطوات تطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو:

أ- النصوص القرائية:

فيما يتعلق بالنصوص القرائية التي استخدمت لقياس الطلاقة القرائية فإنها كتبت بناءً على منهجية وزارة التعليم، حيث حللت نسب الظواهر اللغوية لجميع النصوص القرائية في منهج (لغتي) للفصلين الدراسيين: الأول والثاني من الصف الثاني الى الصف الخامس الابتدائي والتي بلغ عددها (44) نصًّا قرائيًّا، وفي ضوء النتائج التي تُوُصّل إليها كُتِب (12) نصًّا قرائيًّا، وقسمت هذه النصوص إلى أربعة مستويات، مع مراعاة كونها متكافئة من حيث العدد التقريبي للكلمات، ومستوى الصعوبة، ونسبة المهارات اللغوية المتضمنة، وعرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال صعوبات التعلم، ومجال كتابة القصص، ومجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والممارسين لتدريس اللغة العربية وصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، للتحقق من صدقها ومواءمتها لتحقيق الهدف المنشود، واتفق المحكمون على السلامة اللغوية للنصوص، ووضوح المفردات، ومناسبتها لكل صف دراسي، ونسبة ظهور الظواهر اللغوية في كل نص قرائي، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (80٪-100٪). كما عرضت على عينة استطلاعية شملت (90) طالبة من الصف الثاني إلى الصف الخامس الابتدائي بواقع (15) طالبة لكل نصين، وذلك للتأكد من ملاءمة صياغة الموضوعات ووضوحها، وتكافئ النصوص المكتوبة، إضافة إلى ذلك تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وكانت القيمة التي تم الحصول عليها تساوي (0.888)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $\propto \geq 0.05$ وهذا يشير إلى أن النصوص المكتوبة والتي تم تطبيقها في هذه الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- الخطوات المتبعة لتطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو (Vide Self Molding):

أعد الباحثان أسس تطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كتدخل منهجي لتدريس مهارة الطلاقة القرائية، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة. تم توزيع النصوص القرائية على الجلسات بحيث تحتوي كل جلسة على نص قرائي واحد مع مراعاة التدرج في المستويات بما يتناسب مع الصعوبات التي تواجهها الطالبة، فهذا الإجراء متبع في برنامج صعوبات التعلم مع جميع الطلبة المدرجين فيه، كما ورد في دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2015). وتتحدد شدة الصعوبات حسب البيانات التي تم الحصول عليها عن الطالبة قبل التدخل من قبل معلمة مادة (لغتي) ومعلمة صعوبات التعلم، وطبقت الاستراتيجية على الطالبات المشاركات في الدراسة بواقع خمس جلسات أسبوعيًا لكل طالبة وفق الإجراءات التالية: عرض النص القرائي على الطالبة مطبوعًا على ورق مقوى مغلف حراريًا، ويطلب منها قراءة النص، ويتم تصويرها بالفيديو في كل جلسة، ثم بعد ذلك يُحرر الفيديو ويعدل باستخدام برنامج (iMovie)؛ لغرض الحصول على فيديو يحتوي على أداء متقن للطالبة يخلو من أخطائها القرائية، مع إضافة مقدمة له بصوت الطالبة تذكر فيها اسمها وصفها وخاتمة عبارة عن تصفيق كتحفيز وتشجيع لها، حيث تتراوح المدة الزمنية للفيديو ما بين دقيقتين إلى ثلاث دقائق، ثم في بداية كل جلسة من جلسات التدخل يعرض الفيديو على الطالبة من خلال جهاز (iPad) مع سماعات للرأس في مكان هادئ ليتسنى لها الاهتمام والتركيز، خلال هذه الفترة لا يتم التحدث مع الطالبة حتى تنتهي من مشاهدة الفيديو، بعد انتهاء الفيديو يعرض على الطالبة نفس النص القرائي الذي قامت بالاستماع له، ويطلب منها البدء في قراءته بصوت عال، وأثناء ذلك يتم توقيت الساعة على دقيقة واحدة وذلك لحساب المعدل القرائي، ويتم في ذات الوقت تعبئة استمارة رصد الأخطاء -دون تصحيحها- من قبل الباحث الأول والملاحظ (معلمة صعوبات التعلم)، وتتضمن الأخطاء (النطق غير الصحيح، الإبدال، الحذف، الإضافة).

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إجراء تطبيق الدراسة على مرحلتين: المرحلة الأولى تمثلت في جمع بيانات القياس المبني على المنهج، بينما تضمنت المرحلة الثانية تطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو وفيما يلي وصف لهما:

أ- المرحلة الأولى:

تم الاستناد في بداية العمل على معايير القياس المبني على المنهج بهدف مقارنة أداء الطالبات المشاركات في الدراسة مع أداء طالبات صفهن، وقد عرف الحربي

(2012) القياس المبني على المنهج بأنه: طريقة لرصد التقدم التعليمي للطلبة من خلال التقويم المباشر للمهارات الأكاديمية، وفيه يقدم المعلم لطلابه اختبارًا مختصرًا، ويكون مبنيًّا على المواد الدراسية التي تعلموها من المنهج، وقد حظي القياس المبني على المنهج باهتمام الكثير من الباحثين، وأجريت حوله العديد من الدراسات بهدف القياس ورصد التقدم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، كدراسة ليج Legg (2013)، ودراسة السويلمي (2017). وقد أشار هوسب، هوسب، هوويل (2007/ 2013) إلى أن القياس المبني على المنهج في مجال القراءة يقدم طريقة يمكن أن تتصف بالصدق والثبات في تحديد الطلبة المعرضين لخطر الإخفاق في القراءة وتحديد مستوى التعلم الفعلي لهم، ففيما يتعلق بالنصوص القرائية المستخدمة في القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية، ينبغي أن تكون مختلفة ومتكافئة من حيث عدد الكلمات، فيجب أن يحتوي كل نص على مئتي (200) كلمة على الأقل، وكذلك مناسبتها للمستوى الصفي حيث يجب أن تكون المهارات المتضمنة في النص هي ذات المهارات المتوقع من الطالبات إتقانها خلال العام الدراسي، ومن ناحية نموذجية يمكن اختيار نصوص قرائية خاصة بنهاية العام الدراسي أو حتى بداية العام الدراسي التالي، فينبغي في المرة الأولى التي يتم فيها تطبيق القياس المبني على المنهج استخدام ثلاث نصوص قرائية مختلفة عن بعضها في الجلسة الواحدة، ويتم استخدام درجة الوسيط لتحسب نقطة بيانات أولى على الرسم البياني للطالبات المشاركات في الدراسة. ووفقًا لذلك قام الباحثان بتطبيق خطوات القياس المبني على المنهج لإجراء المقارنة حيث قُدمت النصوص القرائية الثلاثة في آنٍ واحد بشكل فردي، وطلب من الطالبات قراءتها وتم حساب الدقة القرائية والمعدل القرائي لكل نص قرائي، ومن ثم استخدمت درجة الوسيط من بينها لحساب متوسط قراءة الصف، تم جمع بيانات (236) طالبة على مستوى المدرسة من الصفين: الرابع والخامس الابتدائي، ويوضح الجدول رقم (1) نتائج الطالبات المشاركات في الدراسة مقارنة بمتوسط قراءة صفهن.

جدول رقم (1): نتائج الطالبات المشاركات في الدراسة مقارنة بمتوسط قراءة صفهن.

	متوسط الدقة القرائية للصف	الدقة القرائية للطالبة قبل التدخل	متوسط المعدل القرائي للصف	المعدل القرائي للطالبة قبل التدخل
دانا	٪89	٪34	56 كلمة	12 كلمة
ريما	٪89	٪50	56 كلمة	27 كلمة
أسيل	٪92	٪68	69 كلمة	14 كلمة
لمياء	٪92	٪67	69 كلمة	10كلمات

نتائج القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية:

ب- المرحلة الثانية:

تمثلت هذه المرحلة في ثلاث مراحل متتالية بدأت بقياس مستوى الخط القاعدي، ثم تقديم التدخل وهو تطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو، وأخيرًا مرحلة الاحتفاظ وفيما يلي توضيح لكل مرحلة:

أولًا: مرحلة الخط القاعدي: تم قياس جلسات مرحلة الخط القاعدي للطالبات المشاركات في الدراسة بشكل منفرد لكل منهن حيث يتم في هذه الجلسات القياس فقط دون تقديم التدخل، ففي بادئ الأمر تم عمل تقصي أول للمهارة وذلك للتأكد من المستوى الحقيقي لها قبل أي مرحلة من مراحل التدخل، فقد تم البدء بتسجيل مرحلة الخط القاعدي باستخدام درجة الوسيط للقياس المبني على المنهج كنقطة أولى للبيانات لجميع الطالبات، واستمرت عملية تسجيل البيانات للطالبة الأولى فقط خلال ثلاث جلسات متتالية ليصبح لدينا أربع نقاط للخط القاعدي، واحدة منها تقصي وثلاثة منها نقاط تنبئ للخط القاعدي. وفي نفس التوقيت لأول جلسة من جلسات استقرار المهارة عند الطالبة الأولى بعد التدخل، تم تسجيل نقطة التقصي الثانية لكلٍ من الطالبات الثانية والثالثة والرابعة، وذلك بهدف التقصي عن عدم تأثر المهارة بمتغيرات دخيلة، ثم بعد ذلك تم تسجيل بيانات الخط القاعدي للطالبة الثانية فقط، وتزامنت عملية جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة الثانية مع قياس مستوى استقرار أداء الطالبة الأولى في مرحلة التدخل، ليصبح لدينا أربع نقاط للخط القاعدي للطالبة الثانية واحدة منها تقصي وثلاث نقاط تنبؤ للخط القاعدي. وعندما استقر أداء الطالبة الثانية في المهارة بتأثير من أسلوب التدخل حينها وفي ذات التوقيت تم تسجيل نقطة التقصي مع الطالبتين: الثالثة والرابعة، وفي نفس الفترة تم تسجيل أول بيانات الاحتفاظ للطالبة الأولى، ليصبح لدينا خمسة نقاط للخط القاعدي للطالبة الثالثة اثنتان منها نقاط تقصي وثلاثة نقاط تنبؤ للخط القاعدي. وأثناء استقرار أداء الطالبة الثالثة في المهارة تم تسجيل نقطة التقصي مع الطالبة الرابعة، وفي ذات الوقت تسجيل ثاني بيانات الاحتفاظ للطالبة الأولى وأول بيانات الاحتفاظ للطالبة الثانية، ليصبح لدينا ست نقاط للخط القاعدي للطالبة الرابعة ثلاث منها نقاط تقصي وثلاث منها نقاط تنبؤ للخط القاعدي. يتم حساب الدقة القرائية والمعدل القرائي بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات الخط القاعدي وتسجيلها في الجدول الخاص لكل طالبة من خلال المعادلة التالية: (الدقة القرائية=عدد الكلمات الصحيحة ÷ العدد الكلي لكلمات النص × 100)، كما يحسب المعدل

القرائي من خلال تسجيل عدد الكلمات الصحيحة التي تقرأها الطالبة في الدقيقة الواحدة.

ثانيًا: مرحلة التدخل: تم تقديم جلسات التدخل باستخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو بواقع خمس جلسات في الأسبوع وعلى مدار ستة أسابيع وذلك مع كل طالبة على حدة وبلغت جلسات التدخل سبع جلسات لكل طالبة ونفذت هذه الجلسات في مصادر التعلم في المدرسة، وفي هذه المرحلة يتم تطبيق الإجراءات المتبعة للاستراتيجية على النحو التالي: عندما تستقر بيانات الخط القاعدي للطالبة الأولى يتم تقديم التدخل لها باستخدام استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو إلى أن تستقر بياناتها خلال ثلاث جلسات متتالية فيتم إيقاف التدخل معها والبدء مع الطالبة الثانية وبنفس الإجراءات المتبعة، وبعد الانتهاء من آخر جلسة تدخل مع الطالبة الثانية والتأكد من استقرار بياناتها يتم تقديم التدخل مع الطالبة الثالثة وبنفس الخطوات وبعد استقرار بياناتها يتم تقديم التدخل للطالبة الرابعة، وخلال هذه المرحلة يتم تسجيل بيانات كل جلسة في استمارة البيانات من قبل الباحث الأول والملاحظ المستقل.

ثالثًا: مرحلة الاحتفاظ: تم تقييم قراءة الطالبات المشاركات بعد إيقاف التدخل لملاحظة أي تغيير يطرأ على قدراتهن القرائية من خلال تقديم نصوص قرائية جديدة لم يسبق لهن قراءتها خلال جلسات الخط القاعدي أو جلسات التدخل، ويطلب منهن القراءة بصوت عال للتأكد مما إذا تم الاحتفاظ على مهارة، ويتم حساب الدقة القرائية والمعدل القرائي لكل طالبة حسب الطريقة المشار إليها سابقًا ونفذت هذه المرحلة كالتالي: (أ) بعد أسبوع من إيقاف التدخل عن الطالبة الأولى تم تسجيل أول جلسة احتفاظ لها. (ب) بعد أسبوع من إيقاف التدخل عن الطالبة الثانية تم تسجيل أول جلسة احتفاظ لها وكما تم تسجيل ثاني جلسة احتفاظ للطالبة الأولى. (ج) بعد أسبوع من إيقاف التدخل عن الطالبة الثالثة تم تسجيل أول جلسة احتفاظ لها وكما تم تسجيل ثاني جلسة احتفاظ للطالبة الثانية وثالث جلسة احتفاظ للطالبة الأولى. (د) بعد أسبوع من إيقاف التدخل عن الطالبة الرابعة تم تسجيل أول جلسة احتفاظ لها وثاني جلسة للطالبة الثالثة وثالث جلسة احتفاظ للطالبة الثانية ورابع جلسة احتفاظ للطالبة الأولى.

صدق وثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

أ- صدق تطبيق إجراءات الدراسة:

تحقق الباحثان من صدق تطبيق خطوات الدراسة من خلال الصدق الداخلي ويقصد به قدرة تصميم البحث على تقديم الأدلة الكافية على أن المتغير المستقل - وليس أي متغير آخر لم يتم ضبطه أو تحديده - هو المسؤول عن التغيير الذي يحدث لقيمة المتغير التابع، من

زاوية أخرى أي تأكيد مصداقية فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين مهارة الطلاقة القرائية. وحتى يتحقق الصدق الداخلي للدراسة قام الباحثان بعدة إجراءات وهي: (أ) اختيار عينة الدراسة بدقة ووفق شروط معينة بما يخدم أهداف الدراسة. (ب) تطبيق متغير مستقل واحد وهو استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو بنفس الخطوات على جميع الطالبات المشاركات في الدراسة. (ج) اختار الباحثان مهارة قرائية واحدة مشتركة بين الطالبات المشاركات في الدراسة. (د) وصف جميع الإجراءات التجريبية وخطوات تطبيق الاستراتيجية المتبعة في الدراسة بوضوح وتفصيل. (هـ) التسجيل المستمر للبيانات موضع الدراسة، ومراقبة التغيرات الحاصلة على المتغير التابع. (د) التأكيد على معلمة صعوبات التعلم بعدم التدخل في تدريس الطالبات في غرفة المصادر أثناء فترة التطبيق. (و) الاتفاق مع الملاحظ المستقل (معلمة صعوبات التعلم) بالتواجد خلال فترات تطبيق إجراءات الدراسة، وذلك بهدف ملاحظة مدى التزام الباحث الأول بتطبيق إجراءات الدراسة كما هو مدون في استمارة الملاحظ، بالإضافة إلى مشاركتها في تسجيل استجابات الطالبات خلال الجلسات التدريسية، حيث تم حضورها جميع جلسات التدخل والتي ابتدأت من تاريخ 11-6-1441هـ إلى تاريخ 13-7-1441هـ – باستثناء خمس جلسات للمشاركة (ريما) – وذلك لظروف تعليق الدراسة بسبب جائحة كورونا. (ز) التأكد من وضوح المتغيرات لدى الملاحظ المستقل.

ب- الصلاحية الاجتماعية:

تم قياس الصلاحية الاجتماعية لهذه الدراسة باستخدام ثلاث استبانات، موجهه إلى: معلمة صعوبات التعلم في المدرسة لكونها الملاحظ الدائم في جميع جلسات التدخل، وأولياء أمور الطالبات المشاركات في الدراسة، والطالبات أنفسهن للتعرف على مدى قبولهم للتدخل، تشتمل استبانة المعلمة على (12) فقرة تم كتابتها بعد الرجوع إلى الأدبيات السابقة التي قامت بقياس الصلاحية الاجتماعية لمعلمي الطلبة المشاركين في التدخلات التجريبية، بينما تشتمل استبانة أولياء الأمور على خمس فقرات، استخدم الباحثان فيهما مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة حيث تقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (لا أتفق بشدة، لا أتفق، محايد، أتفق، أتفق بشدة) وتطلب الإجابة عنها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة، تم إرساله لهم إلكترونيًا بعد الانتهاء من الدراسة. ومن زاوية أخرى تم اعداد استبيان الطالبات بلغة بسيطة وسلسلة ومناسبة لمرحلتهن العمرية يتكون من خمس فقرات

تتم الإجابة عنها باستخدام مقياس ليكرت الرباعي وقام الباحثان باختيار هذا النوع حتى لا يكون هناك تحيز من قبل الطالبات باختيار البديل الذي يقع في الوسط وحتى يكون المقياس مناسبًا للفئة العمرية للطالبات المشاركات تم التعبير عن البدائل باستخدام رسومات توضيحية معبرة، حيث تشير (الصورة الأولى) إلى لا أوافق بشدة، (الصورة الثانية) إلى لا أوافق، (الصورة الثالثة) إلى أوافق، (الصورة الرابعة) إلى أوافق بشدة، وتطلب الإجابة عنها بتلوين الرسمة التي تتفق مع شعور الطالبة، تمت مقابلة كل طالبة على حدة بعد انتهائها من جلسات التدخل وتسليمها نسخة من الاستبانة باستثناء الطالبة الأخيرة تم إرساله لها إلكترونيًا.

ج- ثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

يقصد بثبات تطبيق الإجراءات في هذه الدراسة مدى التزام الباحثين بتطبيق خطوات استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو وتنفيذها بالشكل الصحيح، ولقياس ذلك وبعد الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة واختيار أقربها وأنسبها إلى متغيرات الدراسة أعد الباحثان استمارة ثبات إجراءات الدراسة، وتحتوي على خطوات تنفيذ الاستراتيجية وهي اثنتا عشرة (12) خطوة، التي سيتم تطبيقها مع الطالبات خلال جلسات التدخل، بحيث يشير الملاحظ المستقل بإشارة صح في حال تنفيذ الخطوة، وإشارة خطأ في حال عدم تنفيذها. وتحقق الباحثان من ثبات تطبيق إجراءات الدراسة بالاستعانة بمعلمة صعوبات التعلم في المدرسة للقيام بعملية الملاحظة، من خلال إمدادها باستمارة ثبات إجراءات الدراسة، كما تحقق الباحثان من ثبات إجراءات كل جلسة من خلال المعادلة التالية: (مجموع الخطوات المنفذة ÷ المجموع الكلي للخطوات × 100). وعليه تكون نسبة ثبات تطبيق إجراءات استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو هي (100٪) خلال عدد (23) جلسة تدريسية لكل الطالبات، مما يشير إلى أن التدخل باستخدام (VSM) تم تنفيذه بشكل صحيح في جميع الجلسات.

د- ثبات الاتفاق بين الملاحظين:

قام الباحثان بقياس ثبات الاتفاق بين الملاحظين (الباحث الأول والملاحظ المستقل) كل على حدة، وذلك للتحقق من صحة تسجيل استجابات الطالبات خلال جلسات الخط القاعدي والتدخل والاحتفاظ، وقد تم قياس نسبة ثبات تسجيل الاستجابات أثناء التقييم خلال (33٪) من الجلسات لكل الطالبات من خلال استمارة الملاحظ، مع الحرص على أن تكون عملية تسجيل الملاحظة في ذات الفترة الزمنية دون أي تدخل أو تأثير من الطرفين، وتم تحديد عدد الجلسات المتوافقة مع هذه النسبة باستخدام المعادلة: المجموع الكلي

للجلسات× 0.33. وبناء على ذلك يصبح مجموع الجلسات المساوية لـ(33٪) هي (19) جلسة، وذلك بتطبيق المعادلة على النحو التالي: 57×0.33= 18.81≈19 جلسة. وتحقق الباحثان من ثبات الاتفاق بين الملاحظين في كل جلسة من خلال المعادلة التالية: قسمة الناتج الأقل على الناتج الأعلى والضرب بمئة، وبذلك تكون نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين في متغير الدراسة خلال الجلسة الواحدة تتراوح ما بين (95.8٪ – 100٪)، وكان المتوسط العام لثبات نسبة الاتفاق بين الملاحظين في مهارة الدقة القرائية خلال كل الجلسات هو (99٪)، والمتوسط العام لمهارة المعدل القرائي هو (99.5٪) وهذا يعد مؤشرًا قويًا يفيد بدقة تسجيل الباحث الأول لنتائج المتغير التابع لهذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

نظرًا لتصميم الدراسة المستخدم وكونه أحد تصاميم دراسة الحالة الواحدة، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والرسوم البيانية، وحساب المتوسطات والنسب المئوية للطالبات المشاركات في الدراسة، وذلك بهدف استخلاص نتائج فاعلية استراتيجية (VSM) في تحسين الطلاقة القرائية ويتم تحليل النتائج من خلال قراءة الجداول والرسوم البيانية لمقارنة أداء كل طالبة خلال مراحل الدراسة المختلفة، ولتعزيز نتائج الدراسة استخدام الباحثان اختبار (Tau-U) لحساب حجم الأثر (Effect Size) والذي يعتبر مؤشر إحصائي غير معلمي يقيس عدم التداخل بين نقاط البيانات بين المرحلتين (خط القاعدي والتدخل)، ووفقًا لما أشار له باركر وفانيست Parker and Vannest (2009) إذا تراوحت نتيجة (Tau-U) ما بين (1-0.93) يعتبر التأثير عالي، أما إذا كانت ما بين (0.92-0.66) يعتبر التأثير متوسط، وأقل من (0.65) يعتبر التأثير بسيط، وكما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من ثبات النصوص القرائية المستخدمة في مرحلة التدخل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الدقة القرائية لطالبات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

للتعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الدقة القرائية لعينة الدراسة، قام الباحثان بحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، فبينت النتائج أن تطبيق استراتيجية (VSM) فعال في تحسين الدقة القرائية للطالبات المشاركات في الدراسة، حيث تمكنّ من رفع نسبة الدقة القرائية خلال سبع جلسات من التدخل والوصول للمستوى المطلوب وهو متوسط قراءة صفهن، ويمكن ملاحظة هذا التقدم

الواضح والملموس من خلال المقارنة بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل كما يوضحها شكل (1)، تم تسجيل نقطة التقصي الأولى للطالبات في مرحلة الخط القاعدي من نتائج القياس المبني على المنهج كما أشير لها سابقًا، وفيما يلي تفصيل نتائج كل طالبة على حدة:

دانا: في الأسبوع الأول تم تسجيل بيانات أداء الطالبة دانا في مرحلة الخط القاعدي والتي استغرقت ثلاث جلسات متتالية (الثانية، الثالثة، الرابعة) وهذا الإجراء يخدم في إمكانية الحكم منطقيًا فيما بعد في حال ضبط أثر المتغيرات الأخرى عن وجود علاقة وظيفية بين استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو وتحسين الدقة القرائية، واتضح لنا من خلال نتائج الخط القاعدي انخفاض في مستوى الدقة القرائية للطالبة حيث تراوحت النسب التي حصلت عليها ما بين (34٪ -40٪) أي بمتوسط يبلغ (36٪). بدأت مرحلة التدخل في نهاية الأسبوع الأول تم فيها استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كإجراء لرفع مستوى مهارة الدقة القرائية للطالبة وقد استجابت الطالبة لأسلوب التدخل وحققت المعيار المطلوب بشكل مستقل منها دون تقديم أية مساعدة لها، واستقرت نسبة الدقة القرائية خلال الجلسات (السابعة، الثامنة، التاسعة، العاشرة) على التوالي عند النسبة (92٪)، حين أنه ارتفع مستواها في الجلسة الأخيرة من التدخل ليصل إلى (95٪) وقد يكون تغيير وقت الجلسة السبب حيث كان وقتها المعتاد في حصة النشاط بينما الجلسة الأخيرة أجريت في الحصة الثالثة قبل الفسحة، وعند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة (0.96) حيث (CI90% [0.343,1],p=0.0107) والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على تحسين الدقة القرائية للطالبة عالي.

أسيل: عندما استقر أداء الطالبة الأولى(دانا) في مرحلة التدخل وتحديدًا في الجلسة التاسعة، تم تسجيل بيانات أداء الطالبة أسيل في مرحلة الخط القاعدي وتبين خلال ثلاث جلسات متتالية (9، 10، 11) أن أداء الطالبة مستقر إلى حدٍ ما في هذه المرحلة حيث تراوحت النسب التي حصلت عليها ما بين (68٪ – 60٪) بمتوسط قدره (60٪)، وتشير هذه النسبة إلى انخفاض في مستوى المهارة للطالبة مقارنةً بصفها، وهذا ما يؤكد على أهمية التدخل وأنه في حين تم ضبط أثر المتغيرات الأخرى وتطبيق الاستراتيجية فستكون -بإذن الله- هي التي أثرت في تحسين مستوى المهارة. بدأت مرحلة التدخل في الأسبوع الثالث حيث استخدمت استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كإجراء لرفع مستوى مهارة الدقة القرائية للطالبة، وبشكل عام فقد ثبتت فاعلية التدخل في تحسين المهارة المستهدفة للطالبة وبشكل مستقل دون تقديم أية مساعدة لها، فقد تراوحت النسب

التي حصلت عليها ما بين (89٪ - 97٪) وبمتوسط (95٪) مما يشير إلى وجود ارتفاع في مستوى المهارة مقارنةً بالنسب التي حصلت عليها في مرحلة الخط القاعدي، وحصلت الطالبة في الجلسة (15) على أعلى نتيجة وهي (99.5٪) أثناء تطبيق هذه الجلسة حضرت صديقة الطالبة معها لمشاهدتها وهي تقرأ – بناءً على طلبها – مما قد يكون زاد من دافعيتها وثقتها بنفسها، ومن الناحية الأخرى عند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة (1) حيث (CI90% [0.378,1],p=0.0082) والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على تحسين الدقة القرائية للطالبة عالي.

لمياء: تم تسجيل خمس جلسات في مرحلة الخط القاعدي للطالبة سجلت نقطة التقصي الثانية في الأسبوع الثاني، وعندما استقر أداء الطالبة الثانية (أسيل) في مرحلة التدخل وتحديدًا في الجلسة (16)، تم البدء في مرحلة تسجيل بيانات (لمياء) على الخط القاعدي خلال ثلاث جلسات متتالية (16، 17، 18) وتراوحت النسب التي حصلت عليها في هذه المرحلة ما بين (67٪ - 61٪) بمتوسط حسابي يبلغ (63٪) وتعتبر هذه النسب منخفضة مقارنة بالدقة القرائية لصفها والتي تساوي (92٪). وفي مرحلة التدخل تم استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو كممارسة لرفع مستوى مهارة الدقة القرائية للطالبة بشكل عام فقد ثبتت فاعلية الاستراتيجية في تحسين المهارة المستهدفة للطالبة، حيث تفاوتت نسبة الدقة القرائية في الجلسات (21، 22، 23، 24) ما بين (96٪ - 98٪) ويبلغ متوسط نتائج الطالبة خلال جلسات التدخل (95٪)، ومن الجانب الآخر عند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة (1) حيث (CI90% [0.421,1],p=0.0045) والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على تحسين الدقة القرائية للطالبة عالي.

ريما: تم تسجيل نقطة التقصي الثانية للطالبة في الأسبوع الثاني ونقطة التقصي الثالثة في الأسبوع الثالث، وعندما استقر أداء الطالبة الثالثة (لمياء) في مرحلة التدخل وتحديدًا في الأسبوع الخامس تم تسجيل بيانات أداء الطالبة ريما في مرحلة الخط القاعدي خلال ثلاث جلسات متتالية (23، 24، 25)، وتراوحت النسب التي حصلت عليها في هذه المرحلة بين (46٪ -64٪) بمتوسط يبلغ (54٪)، وهذه النسب توضح لنا انخفاض مستوى الدقة القرائية للطالبة مقارنة بمستوى قراءة صفها، وهذا ما يعزز أهمية التدخل، ومن خلال ضبط أثر المتغيرات الأخرى وتطبيق الاستراتيجية فستكون هي التي لها الأثر – بإذن الله – في تحسين مستوى المهارة لدى الطالبة. وفي مرحلة التدخل تم استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كإجراء لرفع مستوى المهارة

وبسبب قرار تعليق الدراسة فقد تم استكمال جلسات التدخل مع الطالبة باستخدام منصة زوم حيث طبقت الجلستان (26، 27) قبل إجراء تعليق الدراسة، بينما طبقت الجلسات الخمس الأخيرة في الأسبوع السادس من خلال منصة زوم حيث تم التعاون مع والدة الطالبة من خلال إرسال مقطع صوتي للطالبة وهي تقرأ النص ثم تطبيق الإجراءات المتبعة لاستراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو، وعليه فقد استجابت الطالبة لأسلوب التدخل وحققت المعيار واستقرت نسبة الدقة القرائية لها خلال الجلسات (28، 29، 30) على التوالي عند النسبة (97٪) والجلستين (31،32) عند النسبة (96٪) وبذلك يبلغ متوسط الدقة القرائية للطالبة بعد التدخل (95٪)، وعند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة (1) حيث (CI90% [0.452,1],p=0.0027) والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على تحسين الدقة القرائية للطالبة عالي.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في زيادة المعدل القرائي لطالبات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

للتعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في زيادة المعدل القرائي لعينة الدراسة، قام الباحثان بحساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة والمتوسطات الحسابية، فبينت النتائج أن تطبيق استراتيجية (VSM) فعال في زيادة المعدل القرائي لدى الطالبات الأربع المشاركات في الدراسة، حيث تمكنّ من زيادة عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة خلال سبع جلسات من التدخل، ويمكن ملاحظة هذا التقدم الواضح والملموس من خلال المقارنة بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل من خلال شكل (2)، تم تسجيل أول نقطة تقصي لمرحلة الخط القاعدي من بيانات القياس المبني على المنهج كما أشير لها سابقًا، وفيما يلي تفصيل نتائج كل طالبة على حدة:

دانا: تم في الأسبوع الأول تسجيل بيانات أداء الطالبة على الخط القاعدي خلال ثلاث جلسات متتالية (الثانية، الثالثة، الرابعة) بهدف التنبؤ بالمعدل القرائي لها دون استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية، فكان أداؤها مستقرًا حيث تراوحت عدد الكلمات الصحيحة التي قرأتها في الدقيقة الواحدة ما بين (9-11) كلمة بمتوسط قدره (12) كلمة ويوضح هذا انخفاض المعدل القرائي لها مقارنة بمتوسط المعدل القرائي لطالبات صفها والذي يبلغ (56) كلمة. وفي مرحلة التدخل ونتيجةً لاستخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو استطاعت الطالبة أن تزيد عدد الكلمات الصحيحة

بشكل مستقل دون تقديم أية مساعدة لها، حيث تـراوح عدد الكلـمات الـصحيحة التـي قرأتهـا خـلال الدقيقـة الواحدة ما بين (18-43) وبمتوسط (35) كلمة، مما يشير إلى وجود ارتفاع ملحوظ في المعدل القرائـي لهـا مقارنـةً بأدائها في مرحلة الخط القاعدي، ويمكن القـول هنـا أن هذا التحـسن يُعـزى إلى التـدخل باسـتخدام (VSM)، وعند حساب حجم التأثير باسـتخدام (Tau-U) كانـت النتيجة (0.82) حيـث (CI90% [0.200,1],p=0.0298) والتي تشير إلى أن حجم تأثير اسـتراتيجية (VSM) عـلى زيادة المعدل القرائي للطالبة متوسط.

أسـيل: حقـق التـدخل نتـائج ملحوظـة في زيـادة المعدل القرائي للطالبة أسيل ويمكن ملاحظة ذلك مـن خلال الفرق بين أدائها في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل، تـم تـسجيل بيانـات أداءهـا في مرحلـة الخـط القاعدي خـلال ثـلاث جلـسات متتاليـة (9، 10، 11)، واتضح لنا من خلال النتائج انخفـاض المعـدل القرائـي للطالبــة فقــد تــراوح عــدد الكلــمات بــين (11-18) وبمتوسـط يبلـغ (14) كلمـة. اسـتخدمت اسـتراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو في مرحلة التدخل مـع الطالبـة واستطاعت أن تزيد من معدلها القرائي وبشكل مـستقل دون تقديم أية مساعدة لها حيث تـراوح عـدد الكلـمات التي قرأتها في الدقيقة الواحدة في هذه المرحلة ما بين (25 -65) كلمة وبمتوسط يبلغ (42) كلمة، وعنـد حـساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجـة (0.78) حيث (CI90% [0.164,1],p=0.0376) والتي تـشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على المعـدل القرائـي للطالبة متوسط.

لمياء: حققت الطالبة تقدمًا ملحوظًا في زيادة عـدد الكلمات الصحيحة التي قرأتها في مرحلة التدخل مقارنة بمعدلها القرائـي قبـلُ حيـث كـان منخفـضًا جـدًا، تـم تسجيل نقطة التقصي الثانية في الأسبوع الثـاني، وخـلال الأسبوع الثالث سجلت بياناتها في مرحلة الخط القاعدي في ثـلاث جلـسات متتاليـة (16، 17، 18)، ووضـحت النتائج التي تم الحصول عليها انخفاض المعدل القرائـي للطالبة حيث تراوح عدد الكلـمات بـين (3 – 13) كلمـة بمتوسـط يبلـغ (10) كلـمات، وهـذا يـشدد عـلى أهميـة التدخل لزيادة المعدل القرائـي لهـا. وفي نهايـة الأسـبوع الرابــع بــدأت مرحلــة التــدخل حيــث اســتخدمت استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيـديو كـإجراء لزيادة المعدل القرائي، ويمكننا ملاحظة الفرق بـين أداء الطالبة في مرحلة الخط القاعدي مقارنة بأدائها في مرحلة التدخل، بشكل عام أتضح لنا أثر استخدام اسـتراتيجية النمذجـة الذاتيـة باسـتخدام الفيـديو في زيـادة المعـدل القرائي للطالبة حيث تراوح عـدد الكلـمات الـصحيحة التي قرأتها في الدقيقة الواحدة في هذه المرحلة ما بين (38 – 63) ومتوسط يبلغ (59) كلمة، ومن الناحية الأخـرى

عند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة (0.85) حيث (CI90% [0.278,1],p=0.0149) والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على زيادة المعدل القرائي للطالبة متوسط.

ريما: حققت الطالبة ريما أعلى نتيجة تحسن في زيادة المعدل القرائي بين الطالبات المشاركات وقد يعود السبب إلى ارتفاع دافعيتها واهتمامها الشديد بالمشاركة في الدراسة فقد حققت المعيار المطلوب وهو متوسط قراءة طالبات صفها، تم تسجيل نقطة التقصي الثانية في الأسبوع الثاني ونقطة التقصي الثالثة في الأسبوع الثالث، وعندما استقر أداء الطالبة الثالثة (لمياء) في مرحلة التدخل وتحديدًا في الأسبوع الخامس سجلت بيانات أداء الطالبة ريما على الخط القاعدي خلال ثلاث جلسات متتالية (23، 24، 25)، وقد اتضح لنا من خلال نتائج هذه المرحلة انخفاض مستوى المعدل القرائي للطالبة مقارنة بمستوى قراءة صفها حيث تراوح عدد الكلمات ما بين (14-37) كلمة وبمتوسط يبلغ (27) كلمة، وهذا بدوره يعزز أهمية التدخل. وفي مرحلة التدخل تم استخدام استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو كإجراء لرفع مستوى المهارة، وكما أشير سابقًا فقد طبقت الجلسة الأولى والثانية من التدخل قبل إجراء تعليق الدراسة، بينما طُبقت الجلسات الأخرى من خلال منصة زوم، بشكل عام يمكننا القول إن الطالبة استجابت لأسلوب التدخل فقد تراوحت عدد الكلمات التي قرأتها بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة ما بين (47 - 76) كلمة وبمتوسط يبلغ (65) كلمة، وعند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) أشارت النتيجة إلى (0.95) حيث (CI90% [0.404,1],p=0.0043)، والتي تشير إلى أن حجم تأثير استراتيجية (VSM) على زيادة المعدل القرائي للطالبة عالي.

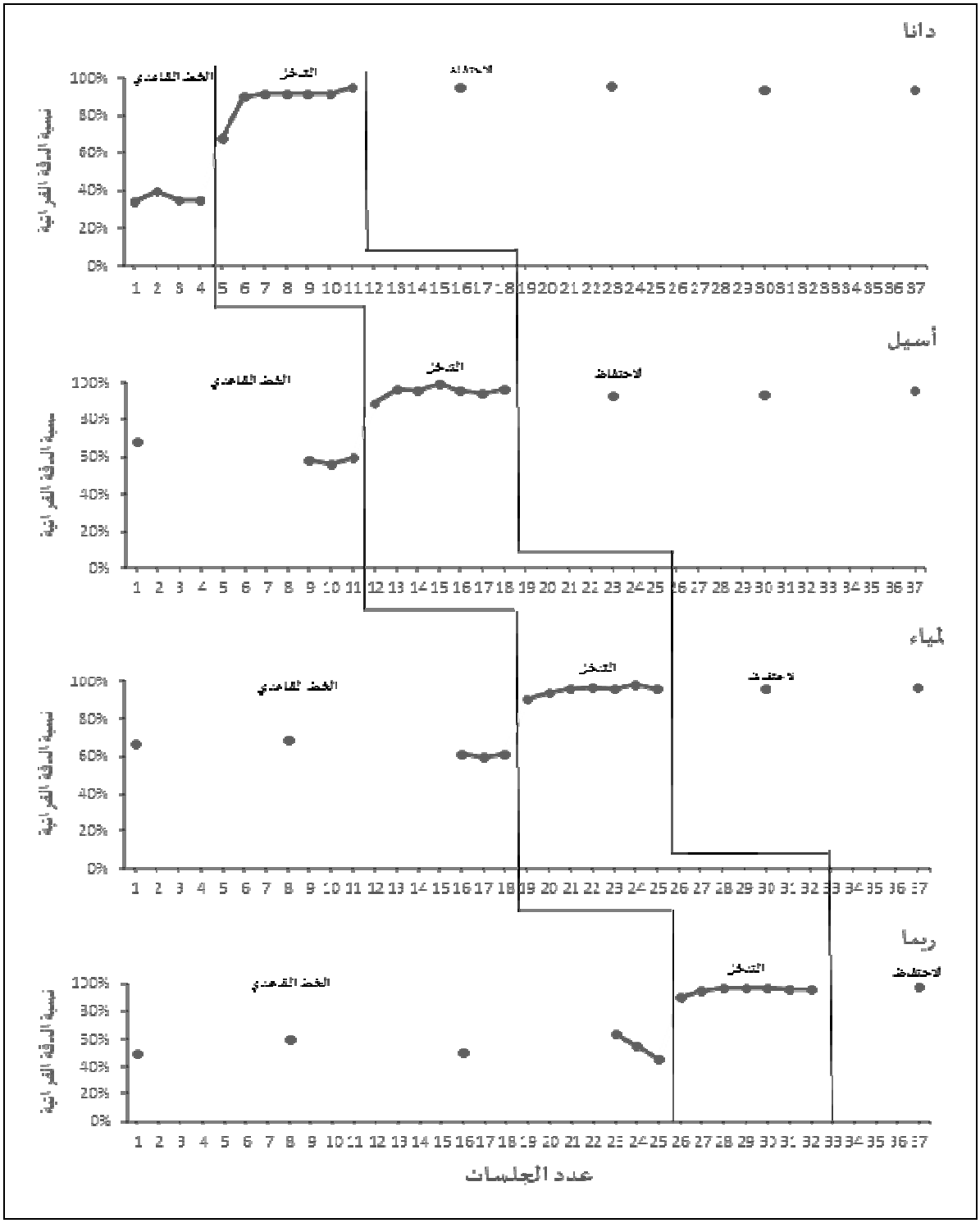
ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في احتفاظ الطالبات ذوات صعوبات القراءة بمهارة الطلاقة القرائية؟

للإجابة على هذا السؤال تم عمل جلسات احتفاظ لقياس الدقة القرائية والمعدل القرائي بعد أسبوع من إيقاف التدخل لكل الطالبات المشاركات في الدراسة، وقد بلغ عدد الجلسات (10) جلسات، وخلال هذه الجلسات تم الاكتفاء بعملية القياس فقط، وتفيد نتائج تطبيق استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في هذه المرحلة عن فاعليتها ويبين الجدول رقم (2) نتائج جلسات الاحتفاظ لكل طالبة وكما يوضحها الشكلين رقم (1)، (2) وفيما يلي تفصيل لها: فقد حصلت الطالبة دانا على مجموع أربعة جلسات من الاحتفاظ، تم قياس أول جلستين مع الطالبة قبل إجراء تعليق الدراسة بسبب أوضاع جائحة «كورونا»

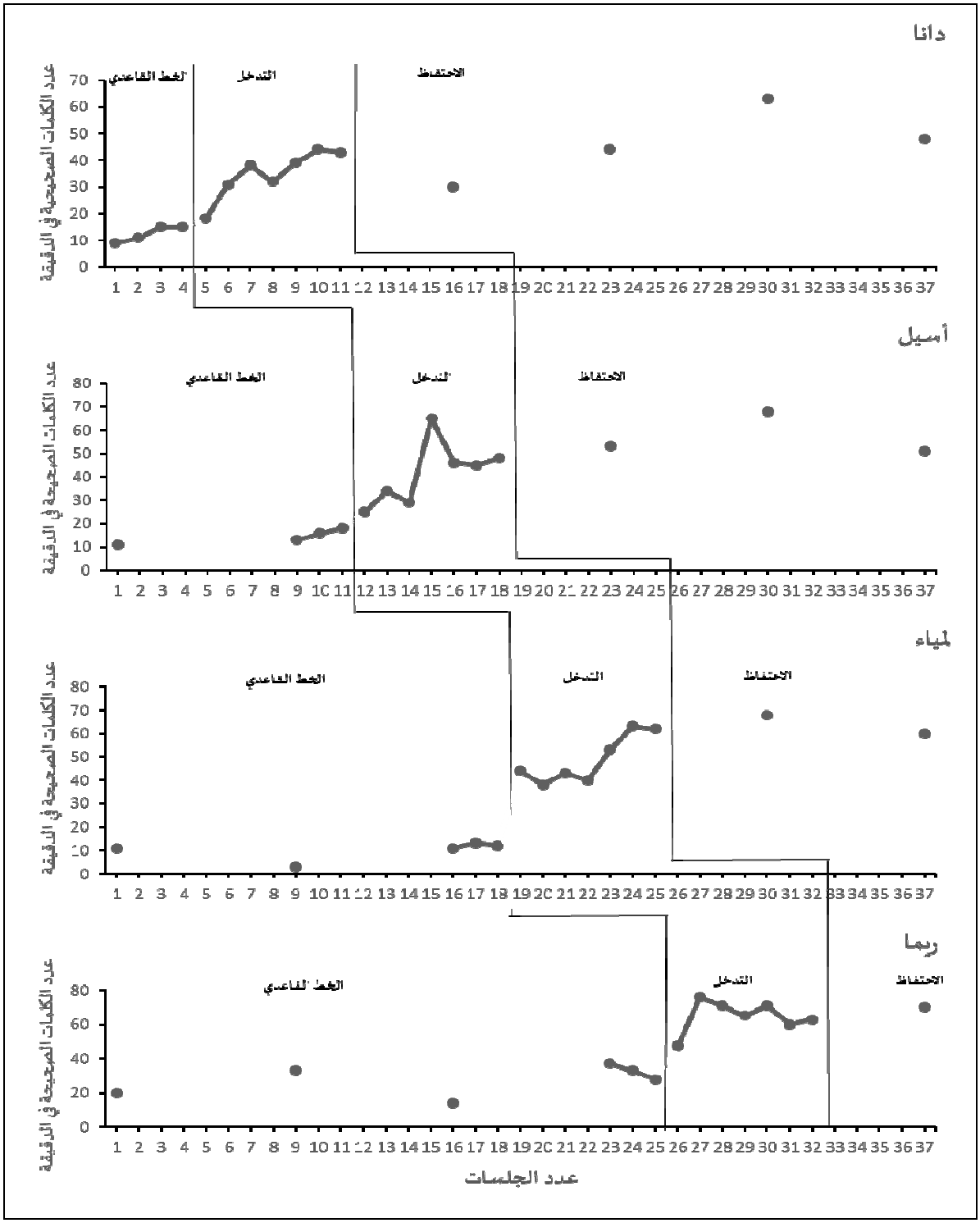
واستكملت الجلستان الأخيرة من خلال برنامج زووم، بينما حصلت الطالبة (أسيل) على ثلاث جلسات احتفاظ، أُجريت أول جلسة قبل إجراء تعليق الدراسة واستكملت الجلستان الأخرى من خلال برنامج زووم، وحصلت الطالبة (لمياء) على جلستين احتفاظ عن طريق برنامج زووم وفي المقابل حصلت الطالبة (ريما) على جلسة احتفاظ واحدة تم قياسها عن طريق برنامج زووم وخلال هذه المرحلة يتم عرض نص قرائي جديد لم يسبق للطالبات قرأته خلال المرحلتين السابقة ويطلب منهن قراءته ويتم تقييمهن بنفس طريقة التقييم المتبعة في جلسات التدخل، حققن الطالبات نتائج إيجابية في جلسات الاحتفاظ، حيث لم ينخفض أدائهن في الدقة القرائية وكذلك المعدل القرائي في هذه المرحلة عن أدائهن في مرحلة التدخل.

جدول رقم (2): يوضح نتائج الطالبات خلال مرحلة الاحتفاظ.

الطالبة	رقم الجلسة	الدقة القرائية	المعدل القرائي
دانا	الجلسة الأولى	٪95	30
	الجلسة الثانية	٪96	44
	الجلسة الثالثة	٪94	63
	الجلسة الرابعة	٪94	48
أسيل	الجلسة الأولى	٪93	53
	الجلسة الثانية	٪94	68
	الجلسة الثالثة	٪96	51
لمياء	الجلسة الأولى	٪96	68
	الجلسة الثانية	٪97	60
ريما	الجلسة الأولى	٪98	70



شكل1: نتائج الدقة القرائية للطالبات خلال مراحل الدراسة



شكل2: نتائج المعدل القرائي للطالبات خلال مراحل الدراسة

نتائج الصلاحية الاجتماعية:

أشارت إجابة المعلمة إلى إيجابية التدخل وتحقيق مستوى عال من الصدق الاجتماعي بمتوسط قدره (4.5) من (5)، وكما وضحت النتيجة قبول أولياء أمور الطالبات المشاركات في الدراسة للتدخل بمتوسط قدره (4.95) من (5)، ومن الجانب الأخر اتفقت جميع الطالبات على أن الإستراتيجية كانت ذات فائدة لهن في تحسين قراءتهن، كما اتفقن على استمتاعهن بمشاهدة أنفسهن في مقاطع الفيديو وأن هذه الفيديوهات ساعدتهن على القراءة. كما يتجسد المنهج الثاني لقياس الصدق الاجتماعي كما ذكره أونيل وآخرون (2016/ 2010) في مقارنة أداء الطالبات المشاركات في الدراسة بأداء طالبات صفهن ويتم إثبات الصلاحية الاجتماعية للتدخل إن قارب أداء الطالبات المشاركات في الدراسة أداء الطالبات في المجموعة المقارنة وهذا ما تم تحقيقه في الدراسة الحالية ويمكن ملاحظة ذلك من خلال مقارنة نتائج الطالبات المشاركات في الدراسة في مرحلة التدخل بنتائج القياس المبني على المنهج للطلاقة القرائية لطالبات صفهن. ويمكننا القول هنا إن نتائج هذه الدراسة تعد مهمة اجتماعيًا.

مناقشة النتائج:

من الجدير بالذكر أن الطلاقة القرائية لا يمكن اعتبارها مكونا من مكونات القراءة فحسب بل هي جوهر عملية القراءة وأساسها، وبوابة العبور إلى المهارات اللغوية والمعرفية الأكثر تعقيدًا وهذا ما دفع الباحثين في الدراسة الحالية إلى تبني فكرة تحسين الطلاقة القرائية للطالبات ذوات صعوبات القراءة، وباستعراض نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة يتضح لنا فاعلية استراتيجية (VSM) في تحسين الطلاقة القرائية حيث تمكن جميع الطالبات المشاركات من تحسينها في عدد وجيز من الجلسات مع وجود تباين في نتائجهن، والذي يعد أمرًا طبيعيًا لوجود اختلافات في خصائصهن النفسية والجسدية، ويمكن ملاحظة التحسن من خلال نتائج الجلسات الأولى من التدخل وقد أشار بوجيي Buggey (2009) إلى أنه إذا لم يلاحظ التغيير في مستوى المهارة خلال أربع جلسات من التدخل فإنه من غير المحتمل أن يحدث تقدم في الجلسات اللاحقة. وتتفق النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استراتيجية (VSM) في تحسين مهارة الطلاقة القرائية، كدراسة ديكر وبوقي Decker and Buggey (2014)، ودراسة انيستين Anestin (2015)، ودراسة المعمرية (2018).

جدول (3): جدول يوضح متوسط نتائج الطالبات خلال مراحل الدراسة.

م	مرحلة الخط القاعدي		مرحلة التدخل		مرحلة الاحتفاظ	
	الدقة القرائية	المعدل القرائي	الدقة القرائية	المعدل القرائي	الدقة القرائية	المعدل القرائي
دانا	٪36	12.5 كلمة	٪88.7	35 كلمة	٪94.75	46 كلمة
أسيل	٪60	14.5 كلمة	٪95.6	42 كلمة	٪94	57 كلمة
لمياء	٪63.6	10 كلمات	٪95.4	49 كلمة	٪96.5	64 كلمة
ريما	٪54	27.5 كلمة	٪95	65 كلمة	٪98	70 كلمة

وبالنظر إلى نتائج تطبيق الاستراتيجية على الطالبات ذوات صعوبات القراءة نجد أنه إجراء ذو فاعلية في تحسين الدقة القرائية، وقد تبين من النتائج التي تم استعراضها في الجداول رقم (3) أن متوسط نسب الدقة القرائية للطالبات أثناء مرحلة التدخل أعلى من تلك الموجودة في مرحلة الخط القاعدي، وتجاوزت الطالبات الأربع المعيار المحدد سلفًا وهو متوسط الدقة القرائية لصفهن وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي حققتها دراسة انيستين Anestin (2015) حيث تجاوز أفراد عينتها الهدف المحدد نتيجة للتدخل، كما أشار المتوسط الحسابي لحجم الأثر باستخدام (Tau-U) إلى (0.99) حيث (CI95% [0.638,1],p=0.000) وهذا يعني أن التدخل باستخدام (VSM) في تحسين الدقة القرائية ذو تأثير عالي جدًا. ومن ناحية أخرى أشارت النتائج إلى زيادة المعدل القرائي لجميع الطالبات الأربع ويمكن ملاحظة هذا التحسن من خلال التباين بين نتيجة آخر جلسة في الخط القاعدي مع نتيجة أول جلسة تدخل، لم تحقق ثلاث طالبات المعيار المحدد وهو متوسط المعدل القرائي لصفهن وهذه النتيجة تتفق أيضًا مع دراسة انيستين Anestin (2015) حيث حقق مشاركان من أصل أربعة المعيار المحدد، وهذا لا يعني عدم فاعلية استراتيجية (VSM) في زيادة المعدل القرائي، على العكس تمامًا إذ يحتمل أن يتم تحقيق المعيار في حال زيادة عدد جلسات التدخل ويمكننا تبرير ذلك من خلال ملاحظة اتجاه التزايد في نتائج جلسات التدخل والتي لم تعد لما كانت عليه في الخط القاعدي. كما أنه أشار المتوسط الحسابي لحجم الأثر باستخدام (Tau-U) إلى (0.85) حيث (CI95% [0.503,1],p=0.000) وهذا يعني أن التدخل باستخدام (VSM) في زيادة المعدل القرائي ذا تأثير متوسط مرتفع.

قيود الدراسة:

تحمل تصاميم الحالة الواحدة بطبيعتها قيودًا معينة وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت تحسنًا واضحًا في قراءة الطالبات إلا أنها اشتملت على بعض

القيود، فقد أجريت الدراسة الحالية مع أربع مشاركات مما قد يؤثر على تعميم النتائج، ولكن في المقابل تكرار تطبيق الاستراتيجية مستقبلًا مع مهارة الطلاقة القرائية سيعزز من قيمة العلاقة الوظيفية الايجابية بينهما، وتمثل القيد الثاني في قصر مدة الدراسة؛ حيث استمرت ستة أسابيع فقط، وربما تحقق نتائج أقوى لتأثير (VSM) على تحسن القراءة بشكل عام والمعدل القرائي بشكل خاص في حال تطبيقها في فترة زمنية أطول، وأخيرًا نظرًا لما مرت به المملكة العربية السعودية والمؤسسة التعليمية من ظروف استثنائية تتطلب من الجميع مزيدًا من البذل والجهد وإشارة إلى الأمر السامي الكريم رقم (42874) وتاريخ 11/ 7/ 1441هـ القاضي بتعليق الدراسة حضوريًا في التعليم العام، فقد تم استكمال جلسات التدخل مع الطالبة الأخيرة (ريما) باستخدام منصة زوم كإحدى المنصات التقنية التي تضمن الجودة العلمية، وكذلك جميع جلسات الاحتفاظ باستثناء الجلستين الأوليين للطالبة الأولى (دانا).

التوصيات:

أثبتت نتائج الدراسات التجريبية إلى إمكانية تحسين مكونات الطلاقة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة إذا ما توافرت لهم بيئات تعليمية محفزة، إذ إن أحد عوامل تفاقم مشكلة صعوبات التعلم في مدارسنا يرجع إلى عدم الاهتمام بمشكلات هؤلاء الطلبة من قبل القائمين على العملية التربوية، ومن أبرز توصيات الدراسة الحالية: (أ) الاهتمام بمكونات الطلاقة القرائية (الدقة القرائية، المعدل القرائي، القراءة المعبرة) عند تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة وخصوصًا في المرحلة الابتدائية. (ب) عقد دورات وورش عمل لمعلمي صعوبات التعلم لتدريبهم على الاستراتيجيات الحديثة المستندة على البراهين وتوعيتهم بأهمية استخدام التقنيات التعليمية لتحسين مهارات القراءة.

المقترحات البحثية:

أقترح الباحثان بعض العناوين للدراسات المستقبلية وهي: (أ) إعادة إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث المنهجية والمتغيرات على مشاركين آخرين مع اختلاف الموقع الجغرافي تحقيقًا لمعايير جعلها إحدى الممارسات المستندة على البراهين في المملكة العربية السعودية. (ب) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع مهارة أخرى من مهارات القراءة ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أونيل، روبرت؛ ومكدونيل، جون؛ وجينسن، ويليام؛ وبيلينجسلي، فليكس (2016). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. (بندر العتيبي، مترجم).

الرياض: الناشر الدولي (العمل الأصلي نشر في 2010).

بيلتر، هوارد، هبل،إليزابيث روس، كوهن، مات (2015). *توظيف التقنية في التدريس الصفي الناجح*. (سوسن مستو، مترجم). الرياض: العبيكان (العمل الأصلي نشر في 2012).

الحربي، خليل عبد الرحمن (2012، يناير). *القياس المبني على المنهج*. ورقة مقدمة للقاء التقويم المستمر: معايير ومؤشرات/ وزارة التربية والتعليم، جدة.

الحوامدة، أحمد محمود (2019). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. عمّان: دار ابن النفيس.

الخولي، محمد علي (2011). *تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا*. عمّان: دار الفلاح.

الزيات، فتحي (2015). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، محمود جلال الدين (2013). *برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي -القراءة الوقائية*. القاهرة: دار الكتب.

السويلمي، عبد الله مبرد (2017). *فاعلية القياس المبني على المنهج في تطوير القراءة القرائية لدى طلاب الصف الثالث ابتدائي بمحافظة رفحاء* (رسالة ماجستير منشورة). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص 875203)

عبد المعطي، حسن مصطفى؛ وعواد، عصام نمر؛ وشاش، سهير محمد (2013). *تعديل السلوك دليل علمي وعملي للآباء والمربين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. عمّان: دار اليازوري.

العدوان، زيد؛ وداود، أحمد (2016). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. عمّان، ودبي: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عواد، أحمد، والسرطاوي، زيدان (2015). *صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج*. الرياض: دار الناشر الدولي.

العيسوي، جمال مصطفى (2005). *التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة*.[طبعة الكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من https://cutt.us/jlGMP

المعمرية، آمنة (2018). *فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم بمحافظة شمال الباطنة* (رسالة ماجستير منشورة). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص 962458)

هوسب، ميشيل ك؛ وهوسب، جون ل؛ وهوويل، كينيث (2013). أبجديات القياس المبني على المنهج. (زيد البتال، مترجم). الرياض: النشر العملي والمطابع. (العمل الأصلي نشر في 2007).

وزارة المعارف (2002). *الأمانة العامة للتربية الخاصة، القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة*. الرياض.

وزارة التعليم (2015). *دليل معلم صعوبات التعلم*. الرياض: وزارة التعليم السعودية.

وزارة التعليم (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض: وزارة التعليم السعودية

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anestin, Monica (2015). *Reading in the Digital Era: Using Video Self-Modeling to Improve Reading Fluency in At-Risk Students* (Published Master's thesis). Retrieved from ProQuest. (UMI No 1596934)

Bellini, S. (2008). *Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties*. Retrieved from https://cutt.us/R54fh

Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children,* 22(2), 139-160.

Preprimer through grade 8. Guilford Publications.

Murray, S., & Noland, B. (2012). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, *40*(4), 357-367.

Riley-Tillman, T. C., VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2012). *RTI applications, Academic and behavioral interventions.* Retrieved from https://cutt.us/cKVWu

Sadler, K. M. (2018). *A video self-modeling intervention to modify aggressive behaviors in students with autism spectrum disorder and intellectual disabilities* (Published Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Sen, Ü. (2016). Video Self-Modeling Technique That Can Be Used in Improving the Abilities of Fluent Reading and Fluent Speaking. *International Education Studies*, *9*(11), 66-75.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, *50*(5), 576-590.

Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (Eds.). (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Retrieved from https://cutt.us/LtDgx

Wepner, S. B., Strickland, D. S., & Quatroche, D. J. (2013). *The administration and supervision of reading programs*. Teachers College Press.

❋ ❋ ❋

Bouchard, S., & Rizzo, A. A. (2019). *Virtual Reality for Psychological and Neurocognitive Interventions*. Berlin: Springer. [Google Scholar].

Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2013). *The Oxford handbook of school psychology*. Oxford University Press.

Buggey, T. (2009). *Seeing is believing: Video self-modeling for people with autism and other developmental disabilities*. Woodbine House.

Burton, C. E. (2011). *The effects of video self-modeling on the math performance of adolescents with developmental disabilities*. (Published Master's thesis). Retrieved from https://cutt.us/fxUPq

Caldwell, J. S. (2014). *Reading assessment: A primer for teachers in the common core era*. Guilford Publications.

Cooper, J. D., & Kiger, N. D. (2010). *Literacy assessment: Helping teachers plan instruction.* Cengage Learning.

Decker, M. M., & Buggey, T. (2014). Using video self-and peer modeling to facilitate reading fluency in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 167-177.

Fisher, P. J., Bates, A., & Gurvitz, D. J. (2014). *The complete guide to tutoring struggling readers: Mapping interventions to purpose and CCSS*. Teachers CollegePress.

Gilchrist, Liz (2013). *Effects of video self-modelling as an intervention for teenagers with public speaking anxiety* (Published Master's thesis). Retrieved from https://cutt.us/7gGCT

Harris, G. M. (2017). *Evaluating the Efficacy of Video Self-Modeling for Remediating Dysgraphia in Children with Autism Spectrum Disorders*. (Published Doctoral dissertation) Retrieved from https://cutt.us/kCsSm

Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2008). *Fluency in the classroom*. Guilford Press.

Legg, D. E. (2013). The utility of curriculum-based measurement within a multitiered framework: establishing cut scores as predictors of student performance on the Alaska standards-based assessment.

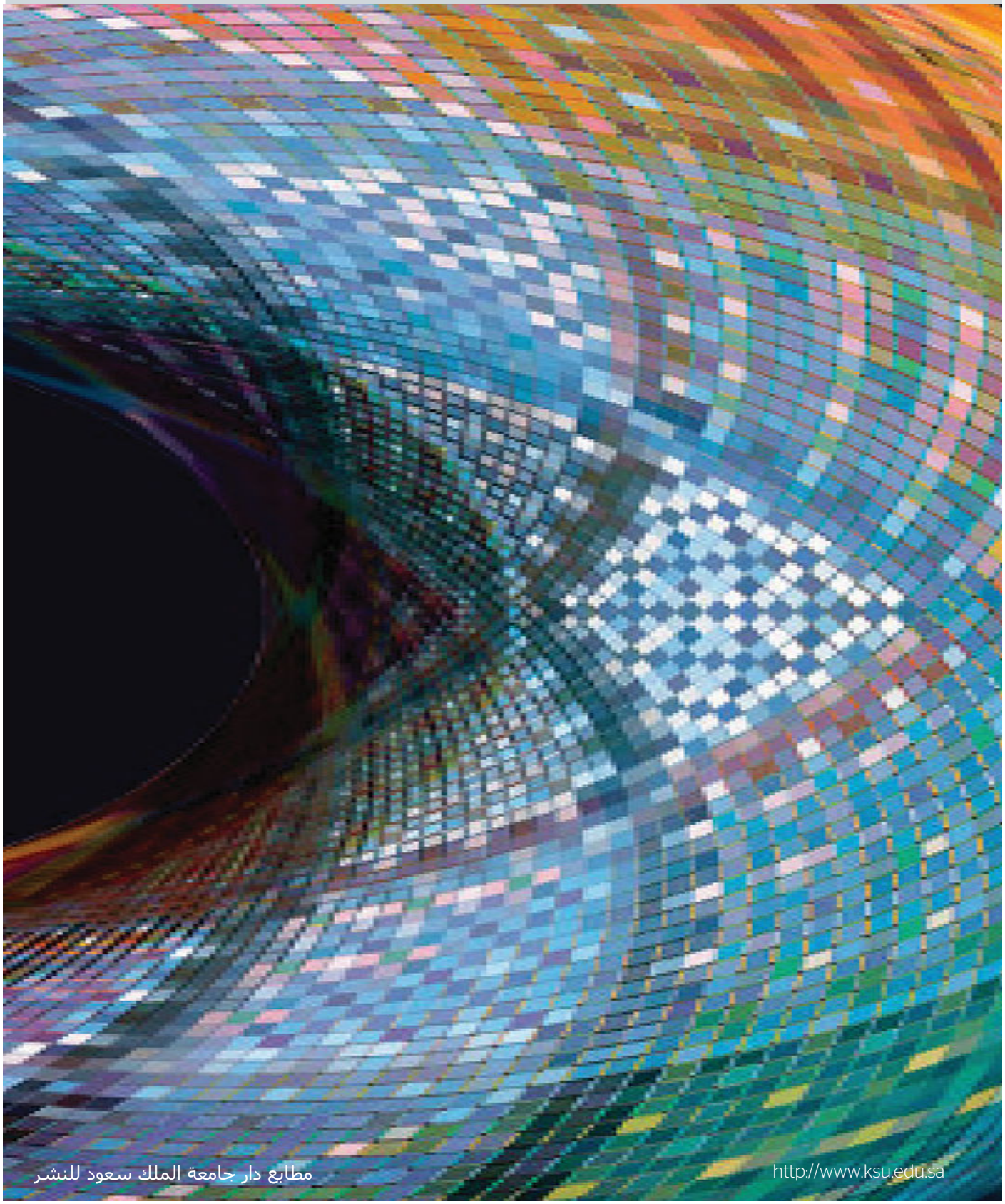
Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Montgomerie, R., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2014). Video Self-Modeling as an Intervention for Oral Reading Fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, *43*(1), 18-24.

Morris, D. (2014). *Morris informal reading inventory:*

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