المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٦ | إبريل ٢٠٢١

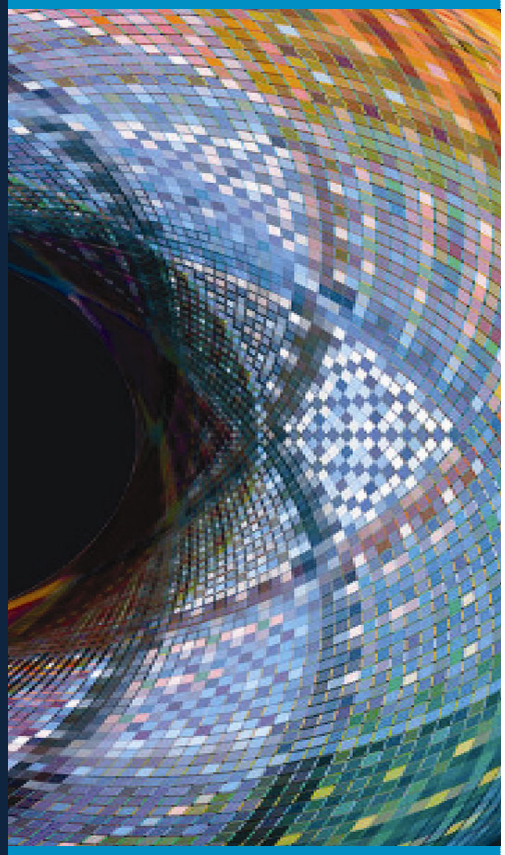
Issue 16 | April 2021

المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

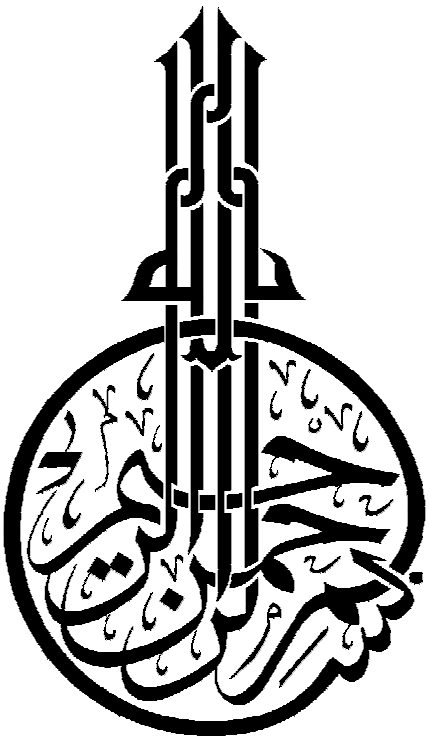
The Saudi Journal of Special Education

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 السادس عشر

إبريل (٢٠٢١م) شعبان (١٤٤٢هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

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

نائب رئيس هيئة التحرير
أ. د. إبراهيم بن عبد الله العثمان

Deputy Editor-in-Chief
Prof. Ibrahim A. Alothman

مدير التحرير
د. محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
أ. د. زيدان بن أحمد السرطاوي
أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني
د. طارش بن مسلم الشمري
د. نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Zidan A. Al-Sartawi
Prof. Hanadi H. Alkahtani
Dr. Taresh M. Alshamari
Dr. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والتطوير
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up and Development Supervisor
Mrs. Suad Alii AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

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

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.

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.

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.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثامن عشر والتاسع عشر – صفر ١٤٤٣هـ

Call for Manuscripts

Issue No.18 & 19 - October 2021

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 18 و 19 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في صفر 1443هـ الموافق أكتوبر 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. 18, 19 of the Journal which is scheduled to be published on October 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 (16)، ص ص 19 – 212 ، الرياض (2021م/ 1442هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بجدة

  أ. ذكرى يوسف الظاهري، د. سامر عبد الحميد الحساني 19

- مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين «دراسة مقارنة»

  د. محمد عبده حسيني، أ. عبد الرحمن بهيان الحارثي. 53

- فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات

  أ. د. عبد العزيز بن محمد العبدالجبار، و أ. ريم علي حسن آل سلطان القحطاني. 83

- مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه

  أ. حنان رده الحارثي، و د. عبد الكريم حسين الحسين 113

- فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية

  د. حمود بن عبدالله المغيره 151

- الاستثارات الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش

  د. كوثر إسماعيل الربيع 179

* * *

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «السادس 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 (16)، ص ص 19 - 52، الرياض (2021م/ 1442هـ)

فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بجدة

أ. ذكرى يوسف الظاهري[1]، و د. سامر عبد الحميد الحساني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التَّعرُّف علىٰ فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة. كما هدفت الدراسة إلىٰ التَّعرُّف علىٰ مستوىٰ احتفاظ الطالبات للتغيّر الذي يطرأ علىٰ أدائهن نتيجة التَّدخُّل. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِم منهج تصاميم الحالة الواحدة. وقد شارك في الدراسة ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي، وملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في إحدىٰ المدارس الابتدائية الحكومية بشرق مدينة جدة، تتراوح أعمارهن بين (8 - 10) سنوات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلىٰ فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين ربط أصوات الحروف برسمها في مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة لدىٰ المُشارِكات الثلاث، كما بيّنت النتائج احتفاظ طالبتين بالتطور الذي طرأ علىٰ أدائهن نتيجة التدخّل، في حين انخفض مستوىٰ الطالبة الثالثة نسبيًّا مقارنة بمرحلة التَّدخُّل، وتوصّلت الدراسة كذلك إلىٰ وجود صلاحية اجتماعية مرتفعة لاستخدام تقنية الواقع المُعزَّز مع الطالبات ذوات صعوبات القراءة.

الكلمات المفتاحية: الواقع المُعزَّز، صعوبات القراءة، ربط أصوات الحروف برسمها.

Effectiveness of Augmented Reality Technology on Enhancing Phonics Skills in Female Students with Reading Disabilities in Elementary School in Jeddah

Mrs. Zekra Yousef Aldhahri[1], and Samer A. Alhassani[2]

Abstract: The current study aimed to examine the effectiveness of augmented reality on enhancing phonics skills (grapheme phoneme correspondence) in female students with reading disabilities in articulating alphabetic long and short sounds. The study also aimed to identify the female student's retention level of their performance change due to intervention. In order to achieve the study aims the single subject research design used. Three female students with reading disabilities in the third elementary school whom diagnosed with learning disabilities in an elementary school in the east of Jeddah aged (8-10) years participated. The results showed the effectiveness of augmented reality on enhancing phonics skills in the three female students with reading disabilities in articulating alphabetic long or short sounds, and showed that two students maintained the improvement of their performance due to the intervention, while the level of the third student decreased relatively compared to the intervention stage. The study showed high social validity to use augmented reality with female students with reading disabilities.

Key words: Augmented Reality, Reading Disabilities, Phonics.

---

(1) باحث بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: zekra.92@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: sslhassani@uj.edu.sa

(1) Researcher in the Department of Special Education, University of Jeddah.
E-mail: zekra.92@gmail.com

(2) Associate Professor of Special Education, University of Jeddah.
E-mail: sslhassani@uj.edu.sa

المقدمة:

تعدُّ القراءة (Reading) أهم المهارات الأكاديمية التي يتعلمها الطلبة في المدارس، فمن خلالها يطلّعون علىٰ أفكار الآخرين، واهتماماتهم، وثقافاتهم، واتجاهاتهم، وتنمو من خلالها المعارف، وتنضج الخبرات، وتتطور المهارات في شتىٰ المجالات. وحتىٰ يومنا هذا، فإن القراءة من أهم وسائل التواصل، وحتىٰ أدوات التقنية التي تتوافر لدىٰ الجميع في وقتنا الحالي، لن تكون نافعة ما لم يكن الجميع لديهم المستوىٰ المناسب من مهارات القراءة. ويواجه عدد من الطلبة في صفوف التعليم العام تحدّيات جمّة في امتلاك مهارات القراءة، وتتسبّب هذه التحدّيات في ظهور طلبة متعثّرين بالصفوف الأولىٰ، وقد يستمر هذا التحدي والتعثر حتىٰ الصفوف المتقدّمة، ويُلقي بظلاله علىٰ الجوانب الأكاديمية الأخرىٰ (Learner & Johns, 2009). والقراءة خليط من المهارات المعقّدة، التي يستمر تعلمها لسنوات طويلة، وتبدأ ملامحها الأولية في صفوف رياض الأطفال، ويستمر تعليمها للطلبة في المدارس خلال السنوات الثلاث الأولىٰ، وتتطوّر فيما بعد لمراحل متقدمة؛ ولذلك فإن أي تعثّر غير طبيعي أو غير مناسب سيؤثر في دافعية الطلبة، وفي مسيرتهم العلمية بالمراحل المتعاقبة (Mercer, 2007).

وللقراءة خمس مكوّنات أساسية بحسب تصنيف لجنة القراءة الوطنية (National Reading Panel, 2000)، وهي: (الوعي الصوتي، وربط الحروف بأصواتها، والمفردات، والطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي). وثمة تشابه كبير بين مهارتي الوعي الصوتي وربط أصوات الحروف برسمها يؤدي إلىٰ الخلط بينهما؛ إذ يتمثّل الوعي الصوتي في قدرة الطالب علىٰ التَّعرُّف إلىٰ أن الكلمات تتكوّن من مجموعة من الأصوات الفردية، بينما تتمثّل ربط أصوات الحروف برسمها في إدراك الطالب للعلاقة بين الحرف المكتوب وصوته (الوحيدي، 2019). ويعد الوعي الصوتي وربط أصوات الحروف برسمها المكوّنان الأساسيان اللذان تستند عليهما المكوّنات الأخرىٰ، ولا يمكن لمعدل الطلاقة القرائية أن يزداد، أو أن تتسع حصيلة المفردات، أو الوصول للهدف النهائي من القراءة، الذي يتمثّل في الاستيعاب القرائي دون تطوّر هذين المكوّنين. ومن أبرز مهارات ربط أصوات الحروف برسمها: معرفة الحروف الهجائية، وأصواتها، والألفة بها، والمقاطع، والتّعرّف إلىٰ الكلمات وأنماطها (Carole et al., 2019). وتساعد مهارات ربط الحروف بأصواتها علىٰ نطق الكلمات الجديدة، من خلال نطق صوت الحرف الأول، ومن ثمّ دمجه مع صوت الحرف الذي يليه (Antonacci & Ocallaghan, 2012).

ويواجه عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

مشكلات ظاهرة في تعلم ربط أصوات الحروف برسمها، ولهذا اهتم المجال التربوي بطرائق التدريس، واستحداثها للتصدي للصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء عملية التعلم، ومنها استخدام التقنية المساعدة؛ لما لها من دور فاعل في تحسين مهارات الطلبة بالقراءة، وتحقيق الاستقلالية والاعتماد علىٰ النفس (محمد، 2010). وتعدّ تقنية الواقع المُعزَّز من التقنيات الحديثة التي أظهرت دراسات عديدة جدواها في التعليم. فالواقع المُعزَّز بيئة تجسّد فيه المواد الحقيقية في رسومات خيالية، وذلك بالربط بين ما هو موجود في الواقع الحقيقي وما ينتجه الجهاز الإلكتروني، ويتم في هذه البيئة إنشاء رسومات بطريقة تجعل المُستخدِم يعتقد أن الكائنات الاصطناعية موجودة في الواقع (بيسوني، 2015). ويمكن أن يزيد الواقع المُعزَّز من دافعية الطلبة ويحفّزهم للتعلّم من خلال التفاعل مع الوسائط في الجهاز؛ مما يؤدي إلىٰ نتائج أفضل في تعلّمهم لمهارة ربط أصوات الحروف برسمها (limsukhawat, kaewyoun, wongwatkit, & wngta, 2016). ومع ذلك، فإن توظيف تقنية الواقع المعزز في الممارسات مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو المعرضين لخطرها محليًا محدودة جدًا، وفي نطاق ضيق، ولذلك تسعىٰ الدراسة الحالية البحث عن فاعلية هذه التقنية في تطوير مهارات مهمة جدًا وهي ربط أصوات الحروف برسمها.

مشكلة الدراسة:

يُطلق علىٰ الصوت المنفرد الوحدة الصوتية (Phoneme)، وتترابط سلسلة الوحدات الصوتية الصادرة من الإنسان بآلية محددة، بناء علىٰ اللغة المحكية المستخدمة لتكوين الكلمات، ويُطلق علىٰ مهارات التَّعرُّف علىٰ الوحدات الصوتية المنفردة الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)، وبعدها يتعلّم الطلبة مهارات ربط أصوات الحروف برسمها (Phonics)، ومن ضمنها التَّعرُّف إلىٰ آلية فك ترميز الحروف الأبجدية باللغة المستخدمة، وبما أن اللغة العربية لغة صوتية خالصة؛ فإن لكل حرف منها صوتًا خاصًّا يتحدّد بحسب الحركات (الضمة- الفتحة- الكسرة) داخل الكلمات أو السكون، الذي يُشكّل المقاطع، وتعلُّم هذه المهارات هو تعلّم أحد مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، التي منها يتعرّف الطلبة علىٰ العلاقة بين الحرف المكتوب وصوته داخل الكلمة؛ مما يساعده علىٰ قراءة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح (معمار، 2019).

ويُظهر عدد ليس بقليل من الطلبة في المرحلة الابتدائية قصورًا واضحًا في مهارة القراءة، التي تقود إلىٰ ضعف التحصيل الدراسي؛ بسبب وجود صعوبات في تعلّم فك الرموز المكتوبة، أو فهم

مضمونها. وقد اتفق عدد من الدراسات على أن هناك ضعفًا في مهارة ربط أصوات الحروف برسمها لدى طلبة المرحلة الابتدائية، كما في دراسة منصوري وابن عروم (2015). وكشفت دراسة الشمري (2018) عن أثر تعلم ربط أصوات الحروف برسمها (الصوتيات) في اكتساب المفردات اللغوية، فيما أوضحت دراسة نيشانيموت وجونستون وجوشي وتوماس وباداكانايا (Nishanimut, Johnston, Joshi, Thomas, & Padakannaya, 2013) أثر تعليم ربط أصوات الحروف برسمها (Phonics) في باقي مهارات القراءة والكتابة. وقد أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عينة من المعلمات ذوات صعوبات التعلم، بلغ عددهن (20) معلمة؛ بهدف معرفة درجة القصور في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها عند طالبات صعوبات التعلم، ودرجة استخدام التقنيات المساندة في أثناء التدريس، وكانت النتيجة أن (60٪) من العينة يرون أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يواجهن صعوبات في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة، بينما يرى (75٪) أن الطالبات يجدن صعوبة في نطق الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة.

وبناء عليه، ظهرت مشكلة الدراسة، التي تبحث عن حلول مناسبة لمواكبة العصر الحالي، الذي اهتم بالتقنيات المستحدثة ودمجها في التعليم؛ لما لها من أثر في تحقيق الاستقلالية ورفع الدافعية لدى الطلبة، فيما كان لتقنية الواقع المُعزَّز أثر إيجابي في تعليم ربط أصوات الحروف برسمها لدى ذوي صعوبات التعلم، كما في دراستي: ووك وهاقرتي وويلي (Wook, Haggerty, & Whaley, 2020)، ولمسكوات وآخرين (Limsukhawat et al., 2016). وقد وجد الباحثان في دراستهما الاستطلاعية أن (50٪) من المعلمات يلاحظن تحسنًا في المستوى الأكاديمي لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم عند دعم التدريس بتطبيقات الجهاز اللوحي، وعبّر (70٪) عن رغبتهن في استخدام برامج جديدة قائمة على تقنية الواقع المُعزَّز. ومن خلال ما سبق؛ تحدّدت مشكلة الدراسة التي تحاول الكشف عن فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بالبيئة المحلية.

أسئلة الدراسة:

1 – ما فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في اكتساب مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؟

2 – ما فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في احتفاظ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بمهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ:

1- الكشف عن فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في اكتساب الطالبات ذوات صعوبات القراءة لمهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة.

2- الكشف عن فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في احتفاظ الطالبات لمهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة في حال تم اكتسابها نتيجة التدخل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تسعىٰ الدراسة الحالية للوصول إلىٰ أساليب يمكن من خلالها تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها في أحد جوانبها الفرعية لدىٰ الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما تصبو لتقديم تدخّلات ترتكز علىٰ التقنية؛ لكونها من الأساليب المستخدمة في تقديم التدخّلات بميدان صعوبات التعلم، من خلال تقنية الواقع المُعزَّز، ويؤمل من هذه الدراسة أن تكون معزّزًا لممارسات المعلمين في استخدام التقنية بشكل عام، وتقنية الواقع المُعزَّز بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية: قد تكون هذه الدراسة رافدًا لعدد من الدراسات التي تستخدم تقنية الواقع المُعزَّز مع المجالات الأكاديمية المختلفة، وداعمةً لمزيد من الدراسات باستخدام تصاميم أبحاث الحالة الواحدة. بالإضافة لكونها ستوفر طريقة حديثة للمعلمين لدعم تدريس أحد مهارات ربط أصوات الحروف برسمها باستخدام تقنية الواقع المُعزَّز.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر التَّدخُّل المبني علىٰ الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها بهذه الدراسة علىٰ (3) طالبات من ذوات صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم.

الحدود الزمنية: طُبّقت في الفصل الثاني من العام الدراسي (1440/ 1441) في أثناء حصص النشاط.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في غرفة المصادر داخل إحدىٰ المدارس الابتدائية الحكومية بشرق مدينة جدة، التابعة لوزارة التعليم.

الحدود الموضوعية: اقتصرت علىٰ تعليم أصوات (12) حرفًا من الحروف الهجائية، وعلىٰ نطق أصواتها القصيرة (الفتحة، والكسرة، والضمة)، والطويلة (مد الألف، ومد الواو، ومد الياء).

مصطلحات الدراسة:

فاعلية (Effectiveness):

"مدىٰ الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات

التابعة" (شحاتة والنجار، 2003، ص230). ويُعرّف الباحثان الفاعلية إجرائيًّا بأنها: التحسّن الذي يطرأ على مهارات ربط أصوات الحروف برسمها في المهارتين الفرعيتين (نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة)، على المُشارِكات في الدراسة جراء تنفيذ البرنامج المبني على التطبيق باستخدام تقنية الواقع المُعزَّز.

تقنية الواقع المُعزَّز (Augmented Reality Technology):

"التكنولوجيا القائمة على إسقاط الأجسام الافتراضية والمعلومات في بيئة المُستخدِم الحقيقة لتوفر معلومات إضافية أو تكون بمثابة موجه له" (إسماعيل، 2018، ص203). ويُعرّف الباحثان تقنية الواقع المُعزَّز إجرائيًّا بأنها: دمج عناصر من البيئة إلى الجهاز اللوحي، وتحديدًا في هذه الدراسة هي: دمج بطاقات مطبوع عليها الحروف الهجائية بالوسائط الرقمية، والمتمثّلة في صوت الحرف، بالإضافة إلى أشكاله المختلفة في الكلمة، التي تظهر في الجهاز اللوحي.

ربط أصوات الحروف برسمها (Phonics):

"فهم أن الهجاء المكتوب يمثل أصوات الكلمات المنطوقة" (الوحيدي، 2019، ص65). ويُعرّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: تعلّم نطق صوت الحروف المكتوبة، والمخارج الصحيحة للأصوات القصيرة والطويلة، والمقاطع، والحروف الساكنة، كما تشمل قراءة كلمات بأنماط مختلفة (حرفين وثلاثة حروف أو أكثر، وكلمات تنتهي بظواهر مختلفة).

صعوبات القراءة (Reading Disabilities):

صعوبات القراءة هي: "اضطرابات ذات أساس لغوي، تشمل المعالجات الصوتية، وتعرف الكلمات، ولا تعزى أسبابه لعجز بصري أو عوامل دافعية أو الانتباه أو أشكال العجز الذهني أو العجز الذهني المصاحب" (سليمان، 2012، ص27). ويُعرّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: التدنِّي في التحصيل على درجات اختبارات القراءة في مهارات القراءة الأساسية (الوعي الصوتي وربط أصوات الحروف برسمها)، والطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي، مع قدرات عقلية مناسبة للعمر الزمني على مقاييس الذكاء.

مُتغيّرات الدراسة:

المتغيّر المستقل في الدراسة الحالية هو تقنية الواقع المُعزَّز، أما المُتغيّر التابع فمستوى مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، المتمثّل في المهارتين الفرعيتين التاليتين: نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة)، ونطق الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة (مد الألف، ومد الواو، ومد الياء). وسيتم استعراض كيفية ضبط متغيّرات الدراسة

في منهج الدراسة وإجراءاتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعدّ صعوبات التعلّم في القراءة إحدىٰ أنواع الصعوبات الأكاديمية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرىٰ كالحساب والكتابة؛ إذ إن مهارات القراءة متدرّجة من المراحل الدراسية الدنيا إلىٰ العليا؛ وبذلك تعدّ المرتكز الأساسي لاستمرارية التعلم، وبدايةً يمكن تعريف القراءة كما عرّفتها الوحيدي (2019، ص. 19) بأنها: "قدرة بصرية صوتية، أو صامتة، يفهم بها الفرد، ويعبّر بها، ويؤثر فيمن حوله بها. أو تعني استخلاص المعنىٰ من المادة المكتوبة، وتحليل رموزها". ويمكن تفسير صعوبة القراءة بأنها: اضطراب ذو أساس لغوي أي أن الذين يظهرون صعوبات قرائية أساسها غير لغوي تكون من ضعف الدافعية، أو العجز البصري، أو الانتباه. أما طلبة صعوبات تعلم القراءة، فيجدون صعوبة في تعلم الأصوات والمفردات والمستويات العليا من اللغة (سليمان، 2012). وحسب تصنيف لجنة القراءة الوطنية (National Reading Panel, 2000)، فهناك خمس مكوّنات للقراءة، وهي: (الوعي الصوتي، وربط أصوات الحروف برسمها، والمفردات اللغوية، والطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي).

ربط أصوات الحروف برسمها:

يبدأ تعليم ربط أصوات الحروف برسمها عندما تقارن الحروف والكلمات المطبوعة بأصوات مطابقة لها، حيث يركّز علىٰ تعليم العلاقة بين وحدات الصوت الصغرىٰ والنص القرائي المكتوب (معمار، 2019). ويُطلق عليها بعضهم مهارة فكّ الترميز، التي تُعرّف بأنها: التعليم الصوتي الواضح والمنهجي لتعليم العلاقات بين الحروف وأصواتها. وتسهّل هذه المهارة تطور القراءة للطلبة في مختلف الأعمار والقدرات والظروف الاجتماعية والاقتصادية (National Research Council, 2012) والطلبة الذين يجدون صعوبة في ترميز الكلمات؛ بالضرورة سيواجهون صعوبة في مهارات القراءة الأخرىٰ، وترتبط هذه الصعوبات باللغة وبمكوناتها المختلفة (الزيات، 2015). عند تعلّم الحروف الهجائية في اللغة العربية يواجه الطلبة مجموعة من الصعوبات، وعلىٰ رغم عددها المحدود؛ إلا أن صور كتابتها تتغيّر وتتبدل حسب موقعها في الكلمة، إذا كانت في أول الكلمة، أو وسطها، أو آخرها، بالإضافة إلىٰ الحركات الخفية التي تُشَكّل بها، ويُطلق عليها الصوائت وتتمثّل في الحركات الثلاث وهي: الفتحة والضمة والكسرة. ولا توجد الحروف إلا في الصوائت الممدودة كالألف والواو والياء، وقد ظهر عدد من الصعوبات التي تواجههم عند تعلم الحروف العربية، ومن هذه الصعوبات: صعوبات القراءة التي لها علاقة بتعلم الأصوات الخاصة في

القراءة الجهرية، والصعوبات التي لها علاقة بالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وصعوبة في نطق الحروف التي تُنطق أحيانًا صوائت وأخرىٰ صوامت (الوحيدي، 2019). كما أضاف القاسم (2015) صعوبات في تمييز الحروف المشددة، وفي تمييز همزات الوصل والقطع، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، وصعوبات في تمييز التنوين.

تدريس مهارات ربط أصوات الحروف برسمها:

حدّدت لجنة القراءة الوطنية (National Reading Panel, 2000) ست ممارسات في تدريس مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، وهي: (أ) التناظر وهو فك رموز الكلمات غير المألوفة للطلبة بتشبيهها بكلمات معروفة. (ب) التحليل الصوتي الذي يقوم فيه الطلبة بتحليل العلاقة بين الحرف وصوته لكلمات مألوفة؛ لحلّ رموز كلمات غير معروفة لديهم. (ج) تدريس ربط أصوات الحروف برسمها المضمنة، ويتم فيها تعليم الطلبة علاقات عشوائية بين الحرف وصوته خلال قراءة النص، وهذه طريقة غير منظمة وليست واضحة. (د) التهجي فيتعلّم الطالب فيها تقسيم الكلمات إلىٰ حروفها المكوّنة لها. (هـ) تدريس ربط أصوات الحروف برسمها في البداية أو السجع، وفيه يتم تغيير الحرف الأول لكلمات لها النمط نفسه. (و) التركيب الصوتي، ويتم فيها تحويل الحروف إلىٰ أصوات، ثم مزج الأصوات لتكوين الكلمات (معمار، 2019).

وقد يستطيع الطلبة التَّعرُّف علىٰ الكلمات بمجموعة من الطرق التي عُرضت دون معرفة أصوات الحروف المكوّنة للكلمة؛ مما جعل تقييم مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لديهم أكثر تعقيدًا من تقييم الوعي الصوتي، وتعدّ طريقة التحليل الفونيمي للكلمة، وهي التركيب الصوتي التي ذُكرت سابقًا؛ مهمة لنجاح القراءة في المراحل المبكرة؛ لأنها تجعل الطلبة قادرين علىٰ التَّعرُّف علىٰ الكلمات الجديدة (كامهي وكاتس، 2015/ 2012). وهذه المهارة تعززها الطريقة الصوتية، التي تعلّم الطالب أصوات الحروف، ومزج هذه الأصوات لتكوين المقاطع؛ ومن ثم مزج المقاطع لتكوين كلمات (الحوامدة، 2019).

وهناك خمس مراحل لتدريس مهارات ربط أصوات الحروف برسمها كما ذكرها أبو أسعد (2015)، وهي: أولًا: نطق الحروف الهجائية منفردة بأصواتها القصيرة (الفتحة- الكسرة- الضمة- السكون) وليس بأسمائها، فيتعلّم الطالب علىٰ صوته (نَ، نِ، نُ، نْ) وليس اسمه نونًا. ثانيًا: قراءة كلمات ثلاثة حروف مشكّلة جميعها بحركة الفتح، فيقوم الطالب بقراءة الكلمة من خلال تهجي الحروف المكوّنة لها، مثل (كَتَبَ) (ذَهَبَ)، وعلىٰ الطالب في

هذه المرحلة قراءة قائمة من هذه الكلمات لا تقلّ عن (50) كلمة؛ حتىٰ ينتقل إلىٰ المرحلة التالية، والعدد هذا من الكلمات يكون في كل مرحلة من مراحل ربط أصوات الحروف برسمها. ثالثًا: قراءة كلمات ثلاثية، والحرف الذي يقع في المنتصف يكون بحركة الكسرة، مثل: (لَعِبَ) (سَهِرَ). رابعًا: قراءة كلمات ثلاثية يُشكّل أحد حروفها بحركة الضم، مثل (عُلم): (رُبط). خامسًا: قراءة كلمات أحد حروفها ساكن، وينبغي ألا يقرأ الحرف الساكن بمفرده؛ بل يُقرأ مع حرف يسبقه. وتذكر هوقن وسمارت (Hougen & Smartt, 2015) أهم مبادئ تعليم الحروف الهجائية التي يجب أن يتقنها الطلبة، وهي: أولًا: تعلّم مبادئ الحروف، التي يتم فيها تحويل الطلبة من مرحلة الوعي الصوتي إلىٰ مرحلة ربط أصوات الحروف برسمها. ثانيًا: الدراية التامة بالحروف بأشكالها الأصلية، وأشكالها المتنوّعة بالكلمة. ثالثًا: التَّعرُّف إلىٰ الحروف مع الحركات بأشكالها المتعددة. رابعًا: التَّعرُّف إلىٰ الحروف بآلية دون بذل مجهود وتخمين. خامسًا: القدرة علىٰ قراءة الحروف مع حروف المد (الألف، والواو، والياء). سادسًا وأخيرًا: القدرة علىٰ مزج أصوات أكثر من حرف بكلمة واحدة.

تقنية الواقع المُعزَّز:

يشهد العصر الحالي ثورة في مجال التقنية والتكنولوجيا؛ حيث أصبحت تُستخدم في أغلب الممارسات اليومية للإنسان كما في مجالات: السياحة والتجارة والصحة، وقد نشطت في الآونة الأخيرة هذه التقنيات بالمجالات التعليمية؛ لما لها من أثر في رفع دافعية الطلبة نحو التعلّم، وزيادة تحصيلهم الدراسي وتطوير خبرات المعلمين، وظهر ما يُعرف بالتعلم المتنقّل، ويشير إلىٰ استخدام الأجهزة اللاسلكية في عملية التعلّم خارج الفصل الدراسي؛ وهذا النوع من التعليم يجعل الطالب محور العملية التعليمية، ويتيح له اكتساب المعلومات في أي مكان وزمان، كما يتميّز بمراعاة الفروق الفردية لدىٰ الطلبة (شلبي، المصري، أسعد، والدسوقي، 2018).

وتتخطىٰ تقنية الواقع المُعزَّز الحوسبة المتنقّلة، حيث تسدّ الفجوة بين العالمين الافتراضي والحقيقي: مكانيًّا ومعرفيًّا، وتجعل في تصوّر المستخدم المعلومات الرقمية جزءًا من عالمه الحقيقي (Schmalstieg & Hollerer , 2016). وتعدّ شكلًا من أشكال البيئة الافتراضية؛ حيث تؤخذ البيانات الرقمية وما يتم إنشاؤه من خلال الكمبيوتر – سواء كانت صورًا، أو صوتًا، أو فيديو – وتركيبها في البيئة الحقيقية، كما تُعزّز الحواس المتعددة عند استخدامها. ويعدّ الواقع المُعزَّز مزيجًا بين الاصطناعية والواقعية، وبإمكانه أن يزيل الكائنات أو المعلومات الحقيقة وليس فقط الإضافة

إليها، كأن يزيل الشخص الجالس، ويمكن تلخيص الخصائص التي يجب أن تتوفر بالواقع المُعزَّز في أنه يجمع بين المعلومات الحقيقية والافتراضية، ويكون تفاعليًّا في الوقت الحقيقي، ويستخدم بيئة ثلاثية الأبعاد (kipper & Rampolla, 2012).

ولتقنية الواقع المُعزَّز عدة مزايا يمكن ذكر مجموعة منها كما ذكرها لي (Lee, 2012)، وهي: تقليل التكلفة وتُسهم في تعويض قلة الموارد، بالإضافة إلىٰ تحويل عملية التعليم إلىٰ تعلّم، كما تسعىٰ إلىٰ تحقيق التعليم المستمر، وتُسهم في تقديم المادة العلمية بما يتناسب مع جيل التقنية، وتتيح للطلبة التحكّم في العملية التعليمية، وتوفّر أنماط تعليم جديدة وفرصًا للتعلّم تكون أكثر واقعية، وتمتاز بأنها تُضفي المتعة علىٰ عملية التعلم، وتوفّر فرصًا لاستكشافات جديدة. كما أضاف فورهت (Furht, 2011) أنها تزيد من الشعور بالبيئة الحقيقة، وتسمح للمستخدم بالتفاعل معها.

تقنية الواقع المُعزَّز وربط أصوات الحروف برسمها:

في الآونة الأخيرة قدّم ميدان التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص؛ العديد من الأبحاث الداعمة للتقنيات التعليمية، حتىٰ يتحقّق التطور المنشود في العملية التعليمية لهذه الفئة، والوصول بهم لأعلىٰ مستوىٰ من الدافعية والتحصيل؛ وبذلك يمكّنهم من متابعة التعلم مع باقي زملائهم في الفصل العام. ومع زيادة القدرة علىٰ اقتناء وتوافر أدوات التقنيات التعليمية والشخصية؛ تزداد إمكانية تحقيق نجاح الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعلم واستقلاليتهم، ويمكن لهذه التقنيات أن تزيل الحواجز لتحقيق الاستقلالية لهؤلاء الطلبة، خاصة إذا أُستخدمت في بيئاتهم الطبيعية المتمثّلة في المنزل أو المدرسة (Green, 2013). كما أثبتت دراسة الربيعان (2019) أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. وقد تعمل التقنيات الجديدة والتطورات الجارية في مجال الواقع المُعزَّز علىٰ تغيير الطرق التي نسهّل بها التعلم (Anderson, 2019). وقد وجدت عمر (2017) أن تقنية الواقع المُعزَّز لها أثر في زيادة التحصيل الدراسي والدافع المعرفي مقارنة بالطرق التقليدية، وأظهر دمج هذه التقنية في سياق الكتاب المدرسي أثرًا مرتفعًا في اتجاهات الطلبة؛ لذلك فمن المثير للاهتمام دمجه في تعلّم اللغة، وزيادة مهارات القراءة والتهجئة، وهذا ما جاء به غالب ونوردين (2018) بأنه يمكن أن يتم توظيف هذه التقنية في تعلم اللغة العربية. فيما أثبت دراسة لمسكوات وآخرين (Limsukhawat et al., 2016) فعالية استخدام تطبيق تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها للغة الإنجليزية،

وتكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه التقنية. وقد أثبتت دراسة عبد الحميد (2016) فعالية هذه التقنية في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزيادة دافعيتهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، بالإضافة إلىٰ أنها أوصلت المعلومة بطريقة أدق من الطرق التقليدية؛ لذا يمكن لتقنية الواقع المُعزَّز تعزيز التعليم التقليدي، ليكون أكثر جاذبية باستخدام تفاعلات افتراضية متعددة ووسائط متعددة مناسبة للطلبة.

الدراسات السابقة:

أُجريت دراسات عديدة تناولت الواقع المُعزَّز – حتىٰ إذا كانت قليلة محليًّا – ولم يجد الباحثان دراسات حول فاعلية الواقع المُعزَّز في تطوير المهارات ربط أصوات الحروف برسمها، وقليلة جدًّا تلك التي تناولت مهارات ربط أصوات الحروف برسمها عالميًّا. وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي تناولت الواقع المُعزَّز، سواء مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو بشكل عام مع الطلبة في صفوف التعليم العام، والجدير بالذكر أن بعض الباحثين استخدموا مصطلح (الصوتيات) لوصف مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، أما باللغة الإنجليزية فمعظم الدراسات التي تمت مراجعتها، وضُمنت في الدراسة الحالية؛ استخدمت مصطلح (Phonics).

وقد أجرىٰ كسكليز مارتينز ومارتينز سيغورا وبيريز لوبيز وكونتيرو (Cascales-Martinez, Martines-Segura, Perez-Lopez, & Contero, 2016) دراسة للتّعرّف علىٰ فاعلية استخدام طاولة الواقع المُعزَّز؛ لتعزيز تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية لدىٰ الطلبة ذوي الإعاقة في إسبانيا، واُستخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (22) طالبًا من ذوي الإعاقة، من ضمنهم (8) من طلبة ذوي صعوبات التعلم، واُستخدم اختبار المعرفة من أربعة أنشطة تشتمل علىٰ: المهارات المراد إكسابها للطالب، بالإضافة إلىٰ مجموعة من المواد التعليمية التفاعلية ثلاثية الأبعاد المتعلّقة بالنظام النقدي الأوروبي طُوّرت لهذا الطاولة؛ لأن الطاولة مخصّصة لفهم وإدارة النقود والعملات المعدنية والأوراق النقدية، وقد دُرّبوا خلال ثلاثة أسابيع، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم حقّقوا نتائج إيجابية مقارنة بالاختبار القبلي، وطُوّرت مهاراتهم في التعامل مع النقود، وعند سؤالهم عن رأيهم وتجربتهم في استخدام هذه الطاولة المفعّلة بتقنية الواقع المُعزَّز؛ أفادوا بأنهم يشعرون بالراحة عند العمل بهذه الطريقة الجديدة.

وللتّعرّف علىٰ فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز مع ذوي صعوبات القراءة، أجرىٰ لِن ويو وتشين وهونغ ولن (Lin, Yu, Chen, Huang, & Lin, 2016) دراسة هدفت إلىٰ تعلّم أثر استخدام الواقع المُعزَّز في الهاتف

المحمول علىٰ التَّعرُّف علىٰ الكلمات لدىٰ الطلبة من ذوي اضطراب النشاط الزائد وتشتت والانتباه وصعوبات القراءة في الصين، واُستخدم منهج أبحاث الحالة الواحدة المتمثّل في تصميم (ABA)، وكان المشاركون في الدراسة طالبين توأمًا أعمارهما (11) سنة وشهر في الصف الخامس الابتدائي من ذوي اضطرابات النشاط الزائد وتشتت الانتباه، ولديهم صعوبات قراءة، وكانت فترة التدريب ما يقارب ثلاثة أشهر، وتمثّل المتغيّر التابع في التَّعرُّف علىٰ الكلمات، مع القدرة علىٰ قراءتها وتحديد الكلمة الصحيحة، وأظهرت النتائج أن درجات المشاركيْن زادت بشكل ملحوظ في مرحلة التَّدخُّل والاحتفاظ علىٰ الاختبار.

وأما عن فاعلية هذه التقنية في تدريس مهارات ربط أصوات الحروف برسمها في اللغة الإنجليزية، فقد هدفت دراسة لمسكوات وآخرون (Limsukhawat et al., 2016) إلىٰ التَّعرُّف علىٰ فعالية تطبيق الواقع المُعزَّز لبرنامج قائم علىٰ أسلوب جولي لأصوات الحروف (Jolly Phonics) وهو أحد المناهج لتعليم أصوات الحروف باللغة الإنجليزية- لتعزيز تعلمها في اللغة الإنجليزية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تايلاند، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (36) طالبًا من الصف الأول الابتدائي، واُستخدم اختبار مهارة ربط أصوات الحروف برسمها لقياس أثر التَّدخُّل، واستبيان لمعرفة اتجاهات الطالب نحو التطبيق، وأظهرت النتائج فعالية التطبيق المرتكز علىٰ الواقع المُعزَّز في تطوير مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ الطلبة، وأظهرت أن الطلبة كانت مواقفهم إيجابية نحو التطبيق.

وفي البيئة المحلية، كان هناك اهتمام بالتّعرّف علىٰ فاعلية هذه التقنية مع ذوي صعوبات الرياضيات، حيث أجرت جودة (2018) دراسة هدفت إلىٰ التَّعرُّف علىٰ فاعلية استخدام الواقع المُعزَّز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدىٰ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (30) طالبة بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بمدينة أملج في المملكة العربية السعودية، وأعدّت الباحثة اختبار حل المشكلات الحسابية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام الواقع المُعزَّز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدىٰ طالبات المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

وأما عن فاعلية هذه التقنية في تدريس مقرر العلوم لدىٰ ذوي صعوبات التعلم؛ فقد هدفت دراسة عبدالرحمن وميلوك وحسين (Abdul Rahman, Mailok, & Husain, 2020) إلىٰ التَّعرُّف علىٰ فاعلية

تطبيق التعلّم بالواقع المُعزَّز؛ لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم موضوع في علم التشريح البشري - أجزاء الإنسان- في ماليزيا، وقد أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم من (7-9) سنوات، وأُستخدم التطبيق المطور لتعليم ثلاثة أجزاء في جسم الإنسان، وهي: الرأس والجذع والأطراف، وتوصّلت النتائج إلى أن هناك فعالية في تعلّم الطلبة، وأظهروا حماسهم ونشاطهم في عملية التعلم.

وأجرى ووك وزملائه (Wook et al., 2020) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على فاعلية النمذجة بالفيديو، باستخدام تطبيقات الآيباد للواقع المُعزَّز على الأداء في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها (Phonics) للطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة بالصف الأول الابتدائي غرب الولايات المتحدة. وقد أُستخدم منهج دراسة الحالة الواحدة بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة أظهروا نموًّا واضحًا في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، وبقاء أثر التَّدخُّل من خلال ملاحظة الطلبة لمدة خمسة أسابيع بعد التَّدخُّل، وأن الصلاحية الاجتماعية - على الرغم من أنها عكست إدراكًا مرتفعًا من الطلبة- إلا أن المقابلات أظهرت رغبة المشاركين في الحصول على التَّدخُّل من خلال مزج النمذجة بالفيديو مع أنشطة قراءة أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ يمكن توضيح ما أضافته الدراسة الحالية لما سبقها من دراسات وأدب سابق بشكل عام، حيث اختلفت دراسة لمسكوات وآخرين (Limsukhawat et al., 2016) عن الدراسة الحالية في استهدافها لمهارات ربط أصوات الحروف برسمها باللغة الإنجليزية والعينة واتفقت معها في الأداة، وأما دراسة لاين وآخرين (Lin et al., 2016) فاتفقت في الهدف، واتبعت منهجية الحالة الواحدة باختلاف التصميم المستخدم، واختلفت في العينة الذين كان لديهم اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه بجانب صعوبات القراءة، وأما دراستا كسكليز مارتينز وآخرين (Cascales-Martinez et al., 2016) وجودة (2018) فاتفقتا مع الدراسة الحالة في استخدام التقنية مع صعوبات التعلم؛ إلا أنهما استهدفتا صعوبات الرياضيات، وتناولت دراسة عبد الرحمن وآخرين (Abdul rahman et al., 2020) الواقع المُعزَّز مع صعوبات التعلم؛ ولكن في مادة التشريح (العلوم). واتفقت دراسة وك وآخرين (Wook et al., 2020) مع الدراسة الحالية في التقنية المستخدمة مع صعوبات القراءة، واتباعها منهج أبحاث الحالة الواحدة، واختلفت في التصميم المستخدم، واستهدافها مهارات

ربط أصوات الحروف برسمها في اللغة الإنجليزية، وكانت أوجه الاستفادة من هذه الدراسات من خلال نتائجها في دعم الربط بين متغيّرات موضوع الدراسة الحالية.

ومما سبق؛ يتضح ما سوف تضيفه الدراسة الحالية، فالدراسات التي كان هدفها التَّعرُّف على فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز مع صعوبات التعلم؛ اتجهت نحو صعوبات الرياضيات والعلوم، وأن الدراسات الأجنبية التي بحثت فاعلية هذه التقنية في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها قامت بتدريسها في اللغة الإنجليزية. وتختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات المذكورة سابقًا في المنهجية والتصميم المستخدم لدراسة فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز، في كونها تتبع منهجية أبحاث الحالة الواحدة المتمثّلة في التقصي عبر المشاركين، وتتضح قيمة الدراسة الحالية في أنها سلّطت الضوء على استخدام تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدى ذوات صعوبات القراءة في البيئة العربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان في الدراسة الحالية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة (Single Subject Research Design SSRD). وتُعد نوع من أنواع الأبحاث الكمية التجريبية، تتضمن دراسة تفصيلية لسلوك عدد قليل من المشاركين. ويركز هذا النوع من الأبحاث على فهم السلوك الموضوعي من خلال التلاعب والتحكم التجريبي، وجمع البيانات بتنظيم دقيق، ومن ثم تحليل تلك البيانات كميًا (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom & Wolery, 2005). وتم اختيار تصميم التقصي عبر المشاركين؛ بهدف معرفة العلاقة الوظيفية بين المتغيّر المستقل (البرنامج التعليمي المبني على تقنية الواقع المُعزَّز)، والمتغيّر التابع (مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة). وكما ذكر أونيل، ومكدونيل، وجينسن، وبيلينجسلي (2016/ 2010)، فما يتميّز به هذا التصميم أن البيانات المتقطّعة للتدخّل تتيح توثيق الضبط التجريبي عبر المشاركين في الأوقات المتقطّعة للتدخّل. ويرى الباحثان أن هذا التصميم مناسبًا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ويمكن من خلاله قياس فاعلية التطبيق المبني على الواقع المُعزَّز على تطوير مهارات الطالبات في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة.

مجتمع الدراسة: تمثّل المجتمع الذي اُختير المُشارِكات منه (Participants) في جميع الطالبات ذوات صعوبات القراءة، وبالتحديد اللواتي يواجهن

تحديات في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها داخل إحدىٰ المدارس الابتدائية الحكومية بشرق مدينة جدة، وهي تابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وقد اُختيرت هذه المدرسة تحديدًا؛ لتوافر العدد المناسب من الطالبات للدراسة، ولاستعداد معلمة صعوبات التعلم للعمل مع الباحثين.

المُشارِكات في الدراسة: شارك في الدراسة الحالية (3) طالبات من ذوات صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي، يواجهن صعوبات في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، وملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم داخل المدرسة، وقد تراوحت أعمار الطالبات المُشارِكات بين (8- 10) سنوات، كما هو موضح في الجدول رقم (1)، واُختِرن بطريقة قصدية وفق المعايير التالية: (أ) أن تكون الطالبة مشخّصة بأنها تواجه صعوبات تعلم في القراءة. (ب) أن تتقن الطالبة تسمية جميع الحروف الهجائية بدون حركات. (ج) ألا تكون الطالبة قادرة علىٰ نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة)، ونطق الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة (مد الألف، ومد الواو، ومد الياء). (د) ألا تكون الطالبة تتلقىٰ تدخّلًا في غرفة المصادر في فترة تطبيق الدراسة بالفصل الدراسي الثاني لعام (1441هـ) في مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة.

الحالات	العمر	الصف	أمراض عضوية	درجة صعوبات التعلم في القراءة
المُشارِكة الأولىٰ	8 سنوات وشهران	الثالث	لا يوجد	متوسطة
المُشارِكة الثانية	8 سنوات و9 أشهر	الثالث	لا يوجد	متوسطة
المُشارِكة الثالثة	9 سنوات و4 أشهر	الثالث	لا يوجد	شديدة

وصف المُشارِكات في الدراسة:

المُشارِكة الأولىٰ:

المُشارِكة الأولىٰ: طالبة من الطالبات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، انضّمت للبرنامج بعدما طُبّق عليها الاختبار النمائي ومقياس مايكل بست، بالإضافة إلىٰ الاختبار التشخيصي في القراءة من قِبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، وقد تبيّن أنها تواجه صعوبات تعلم في القراءة بدرجة متوسطة، ويبلغ عمرها ثماني سنوات وشهرين، وتعيش مع والديها. وأما عن المستوىٰ التعليمي لوالديها فالمرحلة الثانوية، ولا يوجد لها تاريخ وراثي في صعوبات التعلم، ولا يعاني أحد من إخوتها من أي تاريخ وراثي يرتبط بصعوبات التعلم، أو أي أمراض عضوية، وقد كان الوضع الاقتصادي لأسرتها جيدًا جدًّا، وأما عن المُعزّزات المفضّلة لها، فكانت المُعزّزات الغذائية (الحلوىٰ)، والرمزية (طوابع ونجوم)، والاجتماعية (البشاشة،

والتقدير). وأما عن المُعزّزات المادية فكانت تفضّل (الألعاب والعرائس)، ومن المُعزّزات المرتبطة بالأنشطة أنها كانت تحب الألعاب الإلكترونية.

المُشارِكة الثانية:

المُشارِكة الثانية: من الطالبات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، وذلك بعدما طُبّق عليها الاختبار النمائي، ومقياس مايكل بست، والاختبار التشخيصي للقراءة من قِبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، وقد تبيّن أنها تواجه صعوبات تعلم في القراءة بدرجة متوسطة، بالإضافة إلىٰ صعوبات في الرياضيات، ويبلغ عمرها ثماني سنوات وتسعة شهور، وتعيش مع والديها، وكان المستوىٰ التعليمي للوالدين المرحلة الثانوية - كما في الحالة السابقة - ولا يوجد لديها تاريخ وراثي لصعوبات التعلم أو لإخوتها، كما أنهم جميعًا لا يعانون من أي أمراض مزمنة، وكان الوضع الاقتصادي لأسرتها جيدًا. وكان (البسكويت والحلوىٰ) من أفضل المُعزَّزات الغذائية لديها، ومن المُعزَّزات الرمزية فتفضّل (النجوم والنقاط)، وبالنسبة للمُعزّزات الاجتماعية فـ(الثناء والانتباه)، وتفضّل من المُعزَّزات المادية (الألعاب والعرائس)، ومن المُعزَّزات النشاطية (الألعاب الإلكترونية).

المُشارِكة الثالثة:

المُشارِكة الثالثة: من الطالبات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، وقد انضمت للبرنامج بعدما طُبّق عليها اختبار الذكاء من قِبل مركز الخدمات المساندة، بالإضافة إلىٰ الاختبار النمائي والاختبار التشخيصي في القراءة من قِبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، وتبيّن أنها تواجه صعوبات تعلم في القراءة بدرجة شديدة، بالإضافة إلىٰ صعوبات في الكتابة، ويبلغ عمرها (9) سنوات وأربعة أشهر، وتعيش مع أمها بسبب انفصال الأب عن الأم، وبالنسبة للمستوىٰ التعليمي للأم، فقد توقّفت عند الصف الرابع الابتدائي. أما الأب فكان مستواه التعليمي ثانويًا، وهي الابنة الوحيدة لأبويها، ولا تعاني من أي أمراض عضوية، وكان الوضع الاقتصادي لأمها جيدًا، وتفضّل الطالبة من المُعزَّزات الغذائية (الحلوىٰ)، وكانت (النجوم، والنقاط، وطوابع بأشكال شخصية كرتونية) من المُعزَّزات الرمزية، وأما عن المُعزَّزات الاجتماعية فتفضّل (الابتسامة، والتقدير)، ومن المُعزَّزات النشاطية تفضّل (الألعاب الإلكترونية).

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

قبل تنفيذ الدراسة طوّر الباحثان عددًا من الاستمارات والبطاقات؛ لتسهيل تنفيذ التَّدخُّل، وتسجيل البيانات التي تُجمع بشكل مستمر في أثناء تنفيذ التدخّلات. ومن الاستمارات في الدراسة الحالية ما يلي:

- استمارة مواصفات العينة، وقد صُمّمت لاختيار الطالبات المُشارِكات في هذه الدراسة، وتسجيل جميع المعلومات المهمة التي تقابل الشروط والمعايير التي وضعها الباحثان.
- استمارة الملاحظة الخاصة بالملاحظ الخارجي، وقد طُوّرت لأغراض قياس نسبة اتفاق الملاحظين.
- استمارة ثبات تطبيق إجراءات الدراسة.
- استمارة تحديد المُعزَّزات، التي طُوّرت للاستفادة منها بهذا الشأن في أثناء التنفيذ.

أما بالنسبة لمُتطلّبات تنفيذ التَّدخُّل، فقد صُمّم بهذه الدراسة ما يلي:

- التطبيق التعليمي المبني على تقنية الواقع المُعزَّز.
- جهاز لوحي الذي يحمل التطبيق الذي طُوّر وتمت برمجته.
- لوح خشبي صُمّم لتسهيل تثبيت الجهاز اللوحي عليه؛ مما يسهّل تثبيت بطاقة الحروف أمامه بطريقة تمكّن توظيف الواقع المُعزَّز؛ للتدريب على نطق صوت الحرف، وحتى تتمكّن الطالبات من سماع صوت الحرف بأفضل طريقة ممكنة.
- بطاقات الحروف الهجائية، وهي بطاقات بمواصفات عالية الجودة، كُتب عليها حروف محددة، تُوضع أمام الجهاز اللوحي، وتظهر في التطبيق، وتكوّنت من (12) حرفًا من الحروف الهجائية الأكثر شيوعًا، وهي: (ب، ت، ر، س، ف، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي)، بناءً على مسح في قاعدة بيانات قام به سيد (2015). وكانت هذه الحروف على بطاقات موزّعة إلى (36) بطاقة للحروف الهجائية بالأصوات القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة)، بالإضافة إلى (36) بطاقة للحروف الهجائية ذاتها بالأصوات الطويلة (مد الألف، ومد الواو، ومد الياء).
- أوراق تقييم، وهي مخصّصة لتقييم تقدّم الطلبات في نطق أصوات الحروف الهجائية القصيرة والطويلة.
- استمارة رصد التقدّم، وهي استمارات خاصة لتسجيل الاستجابات في مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التَّدخُّل، ومرحلة الاحتفاظ. وتُستخدم الاستمارات عند ملاحظة الطالبات في أثناء نطق أصوات الحروف التي تُوضع أمامها في ورقة التقييم، وتسجيل البيانات بشكل فوري من قِبل مقدم التَّدخُّل - الباحث الأول-.
- المقابلة حيث قابل الباحثان معلمة صعوبات التعلم في المدرسة؛ بهدف جمع بيانات عن الطالبات (كالوضع الأسري للطالبة، والمستوى التعليمي للوالدين، والمُعزّزات التي تفضّلها)، كما اُستخدمت

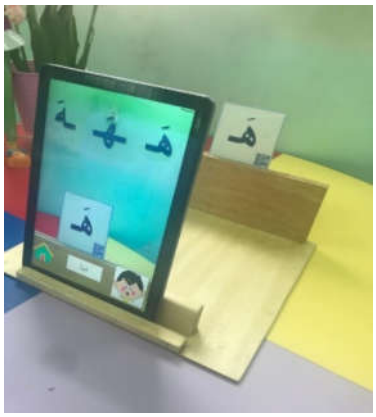
المقابلة للتحقّق من الصلاحية الاجتماعية من خلال آراء المُشارِكات في الدراسة ومعلمة صعوبات التعلم.

التطبيق المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز:

التطبيق المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز (Augmented Reality based Application): هو أحد التقنيات واسعة الانتشار - مؤخرًا - في الممارسات العالمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومحليًّا وُجد هذا النوع من التقنية بممارسات محدودة، كما هو موضح في الدراسات السابقة. وقد طُوّر التطبيق بطريقة تخدم الطالبات المُشارِكات في الدراسة الحالية في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها، من خلال الاطلاع علىٰ نماذج التصميم التعليمي المُستخدمة في تصميم الواقع المُعزَّز. وتبنت الدراسة الحالية نموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي، الإصدار الثالث (2013)؛ لإمكانية تطبيقه علىٰ مهارة واحدة أو مجموعة من المهارات، كما أنه يتوافق مع طبيعة البحث الحالي، ويتميّز بالمرونة والتأثر المتبادل بين عناصره، ويتوافق هذا النموذج مع الخطوات المنطقية للتخطيط والإعداد والتصميم لاستخدام تطبيقات الأجهزة اللوحية. ويتكوّن هذا النموذج من خمس مراحل أساسية تتضمّن: الدراسة والتحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والإنتاج والإنشاء (Production)، والتقويم (Evaluation)، ومرحلة الاستخدام (Use) (Elgazzar, 2014).

والتطبيق المبني علىٰ الواقع المُعزَّز المصمم لهذه الدراسة: هو أداة تُستخدم من خلال الأجهزة اللاسلكية الصغيرة مثل: الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية؛ بهدف تطوير مهارات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة، من خلال تفاعل الطالبة مع البيئة المحيطة بها في أثناء استخدامها الجهاز، ويتكوّن التطبيق من واجهة رئيسة تحتوي علىٰ ثلاث أيقونات سُميت كالتالي: (عند النقر- تلقائيًّا- تعليمات). وعند الضغط علىٰ أيقونة (عند النقر)؛ تظهر شاشة مفعّلة تسمح باستخدام كاميرا الجهاز اللوحي؛ بحيث يشاهد المُستخدِم ما يظهر خلف الجهاز من البيئة المحيطة، وبها أيقونتان فرعيتان في أسفل الشاشة، تتمثّل الأولىٰ في أيقونة (ابدأ)، وأما الثانية فصورة بيت (Home)؛ للإشارة إلىٰ إمكانية العودة إلىٰ واجهة التطبيق. وعندما تضع الطالبة البطاقة التي تحتوي علىٰ الحرف المستهدفِ التدرّبِ علىٰ نطق صوته في المكان المخصص له علىٰ اللوح الخشبي وتنقُر علىٰ أيقونة (ابدأ)؛ فسيظهر أعلىٰ الشاشة شكل الحرف في مواضعه المختلفة داخل الكلمة، وعلىٰ سبيل المثال: عندما يكون الحرف المستهدف حرف (نَ)، وتقوم الطالبة بالضغط علىٰ (ابدأ)؛ فسيظهر لها أشكال الحرف المختلفة مع الحركات (نَـ ـنَـ ـنَ)،

بالتزامن مع سماع صوت الحرف بالحركة الصحيحة، بالإضافة إلىٰ ظهور (صورة كرتونية) لوجه طفل (يقوم بفتح فمه)؛ للدلالة علىٰ حركة الفم الصحيحة عند نطق حركة الفتح، وتسمح هذه الأيقونة (عند النقر) بسماع صوت الحرف مرة واحدة دون تكرار؛ إلا عند إعادة الضغط علىٰ أيقونة (ابدأ) مرة أخرىٰ؛ وذلك لتمكين الطالبة من التحكّم في مرات سماع الصوت حسب رغبتها. وبالطريقة نفسها لأيقونة (تلقائيًّا)، إلا أنه في هذه الأيقونة لا تظهر كلمة (ابدأ)؛ لأنه بمجرد وضع البطاقة في المكان المخصص، يظهر أشكال الحرف داخل الكلمة أعلىٰ الشاشة مع الصورة الكرتونية وصوت الحرف، ويستمر تكرار الصوت دون توقف طالما أن الحرف ما زال أمام الكاميرا. وأما الأيقونة الثالثة الموجودة في الواجهة الرئيسة فهي (تعليمات)، فتحتوي علىٰ التعليمات الخاصة حول طريقة استخدام التطبيق، وتوضّح الهدف منه، بالإضافة إلىٰ رابط لطباعة بطاقات الحروف الخاصة بالتطبيق. ومن مبررات إضافة هذه الأيقونة: تمكين المستخدمين الذين يحصلون علىٰ التطبيق فيما بعد من الاستفادة منه بأكمل وجه وبيسر وسهولة؛ وبذلك يمكن للممارسين من معلمين أو أولياء الأمر فهم التطبيق وكيفية استخدامه. وقد تم إعداد التطبيق (برمجته) بالاستعانة بأحد المتخصّصين؛ ليكون تطبيقًا مستقلًا باستخدام برنامج (Unity)؛ لضمان أن يكون التطبيق قابلًا للتشغيل دون الحاجة لوجود شبكة إنترنت، ولتفادي حدوث مشاكل التوقّف المؤقت في مواقع إنشاء الواقع المُعزَّز علىٰ الشبكة العنكبوتية بسبب الصيانة أو ما شابه ذلك. والجدير بالذكر أن التطبيق التعليمي المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز عُرض علىٰ مجموعة من الخبراء من تخصصي التربية الخاصة وتقنيات التعليم؛ لأخذ آرائهم حول التطبيق، وتم التقيّد بالآراء التي اتفق عليها المتخصّصون.



شكل (1): مُشارِكة تتدرّب علىٰ نطق حرف (هَـ) عن طريق التطبيق المبني علىٰ الواقع المُعزَّز

تنفيذ الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، المتمثّلة في التَّعرُّف علىٰ فاعلية التطبيق التعليمي، المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها بمهارتي نطق أصوات الحروف القصيرة، ونطق أصوات الحروف الطويلة؛ حدّد الباحثان معدل الإتقان (100٪)، كما ورد في قائمة مهارات اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم في وزارة التعليم (2014)، وصيغ المعيار في هذه الدراسة كما يلي: "أن تنطق الطالبة الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة بنسبة إتقان 100٪ من ورقة تُعرض أمامها"، وأن تنطق الطالبة الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة بنسبة إتقان 100٪ من ورقة معروضة أمامها". وللإعداد لتنفيذ الدراسة، قام الباحثان بما يلي:

1- ترشيح الطالبات اللاتي تنطبق عليهن مواصفات العينة المستهدفة - بمساعدة من معلمة صعوبات التعلم - كما في استمارة مواصفات العينة، ثم جمع الباحثان معلومات عن تاريخ الحالة للطالبات.

2- تحديد مكان تطبيق الدراسة في غرفة المصادر بالمدرسة؛ لملاءمتها من حيث المساحة والإضاءة والتهوية، وذلك بالتنسيق مع معلمة صعوبات التعلم.

3- التأكد من تهيئة المكان وتحضير أدوات تطبيق التَّدخُّل (الجهاز اللوحي - البطاقات- الحامل الخشبي- أوراق التقييم- قلم رصاص لتسجيل الاستجابات - حامل ورق- طاولة- كرسيين، والمعززات لكل جلسة).

4- الاطلاع علىٰ جدول الطالبات الأساسي؛ لمعرفة الأوقات الملائمة لتطبيق البرنامج بدون أن يؤثر في تدريسها بالفصل من قِبل معلمة الصف العام، بالإضافة إلىٰ معرفة الحصص الخاصة بهن مع معلمة غرفة المصادر التي تدرّسهن مهارات مختلفة عن المهارات الخاصة بالدراسة.

5- تحديد الجدول الزمني للجلسات، وكانت جلسة واحدة لكل طالبة كل يوم، بواقع (4) جلسات في الأسبوع، ومدة كل جلسة (20) دقيقة من حصص النشاط، مقسّمة إلىٰ (15) دقيقة لاستخدام التطبيق، و(5) دقائق لتقييم الطالبة.

6- المقابلة مع معلمة صعوبات التعلم، والتّعرّف علىٰ المُعزَّزات التي يفضّلها الطالبات سواء كانت (لفظية، أو مادية، أو غذائية، أو رمزية، أو نشاطية).

أما فيما يخصّ تنفيذ التَّدخُّل، فقد كان هناك ثلاث خطوات للتنفيذ، تمثّلت في: تأسيس الخط القاعدي، ثم تنفيذ التَّدخُّل، وأخيرًا تقييم مستوىٰ احتفاظ الطلبة للمهارات المكتسبة، وفيما يلي وصف لهذه الخطوات:

تأسيس الخط القاعدي:

الخط القاعدي في هذه الدراسة هو: أداء الطالبات المُشارِكات علىٰ مهارات ربط أصوات الحروف برسمها قبل تنفيذ التَّدخُّل، وتحديدًا في قدرتهن علىٰ نطق الحروف الهجائية التي حُدّدت بأصواتها القصيرة والطويلة، وفي هذه المرحلة اُستبعدت حركة الفتح واقتصر التقييم في الأصوات القصيرة علىٰ الضمة والكسرة؛ لملاحظة الباحثين أن جميع الحروف - باختلاف التشكيل - نُطقت من قِبل المُشارِكات بالفتح، ولم يكن نطق حركة الفتح دليلًا علىٰ تمييز المُشارِكة لهذه الحركة، ولتأسيس الخط القاعدي لأداء المُشارِكات في الدراسة أُجري ما يلي: أولًا: رُصدت استجابات المُشارِكات في أصوات الحروف المحددة الموجودة بأوراق التقييم، التي تتابعها الملاحِظة بشكل فردي مع كل مُشارِكة، وفي أول جلسة أُخذ قياس لمستوىٰ أداء المُشارِكات الثلاث؛ بهدف التحقّق من الأداء الفعلي للمهارة. ثانيًا: سُجّلت استجابات المُشارِكة الأولىٰ خلال (3) جلسات متتالية؛ للتأكد من استقرار بياناتها في الخط القاعدي، وسُجّلت البيانات في استمارة رصد التقدّم. ثالثًا: سُجّلت استجابات المُشارِكة الثانية خلال (3) جلسات متتالية، وكان ذلك في أثناء فترة التَّدخُّل مع المُشارِكة الأولىٰ، وعند ملاحظة استقرار بياناتها، رُصدت بياناتها في استمارة رصد التقدّم. رابعًا: سُجّلت استجابات المُشارِكة الثالثة في توقيت أول جلسة تسجيل لاستجابات المُشارِكة الثانية، وبعد ذلك سُجّلت (3) جلسات متتالية في أثناء فترة التَّدخُّل مع المُشارِكة الثانية، وعند استقرار بياناتها رُصدت بياناتها في استمارة رصد التقدم.

التَّدخُّل:

للتّعرّف علىٰ مستوىٰ اكتساب المُشارِكات للمهارتين المستهدفتين؛ أُجري ما يلي: أولًا: تم البدء بالتدخّل مع الطالبة الأولىٰ بعد استقرار بياناتها في الخط القاعدي، تم تدريس المهارتين باستخدام التطبيق المبني علىٰ الواقع المُعزَّز، إلىٰ أن تم التأكد من تحققيها للمعيار في ثلاث جلسات متتالية، وقد سُجّلت استجابات الطالبة في جدول الجلسات. ثانيًا: تم بالبدء بالتدخّل مع الطالبة الثانية بعد الانتهاء من آخر جلسة تدخّل مع الطالبة الأولىٰ، وبعد التأكد من استقرار بياناتها في الخط القاعدي، وبالإجراءات نفسها المتبعة مع الطالبة الأولىٰ. ثالثًا: تم بالبدء بالتدخّل مع الطالبة الثالثة بعد الانتهاء من آخر جلسة تدخّل مع الطالبة الثانية، وبعد التأكد من استقرار بياناتها في الخط القاعدي، وبالإجراءات نفسها المتبعة مع الطالبتين الأولىٰ والثانية. وفي هذه المرحلة اُستبعد حرفا (الواو والياء)؛ لملاحظة الباحثين صعوبة نطقهما من قِبل المُشارِكات، وحاجتهما إلىٰ تدريب أكثر من باقي

الحروف المحددة، وقد كان لكل مُشارِكة في هذه المرحلة (4) جلسات، باستثناء المُشارِكة الثالثة، التي احتاجت إلىٰ (5) جلسات؛ للوصول إلىٰ المعيار في مهارة نطق الحروف بأصواتها القصيرة في ثلاث جلسات متتالية.

الاحتفاظ:

للتأكد من احتفاظ المُشارِكات للمهارة المكتسبة، قام الباحثان بما يلي: أولًا: تقصي استجابات الطالبة الأولىٰ بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع، لمدة ثلاثة أسابيع، بدءًا من آخر جلسة تدخّل لها، وسُجّلت البيانات في جدول الجلسات. ثانيًا: تقصي استجابات الطالبة الثانية للمهارة المكتسبة مرتين، بواقع جلسة كل أسبوع، بدءًا من آخر جلسة تدخّل لها. ثالثًا: تقصي استجابات الطالبة الثالثة في جلسة واحدة، بعد مرور أسبوع من آخر جلسة تدخُّل لها.

ولإجراء التقييم في كل مرحلة، قام الباحثان أولًا بوضع نسخة الطالبة من ورقة التقييم أمام المُشارِكة. وتضمّن التقييم قائمة من (10) حروف هجائية منفردة بأصواتها القصيرة، بأشكالها المختلفة في الكلمة، وقائمة من (10) حروف هجائية مع المد، ثم قدّم الباحثان توجيهات للمشارِكات (علىٰ سبيل المثال: "عندما أقول: ابدئي، انطقي صوت كل حرف مع التركيز علىٰ الحركة، ابدئي من أعلىٰ الصفحة واقرئي عبر كل صف"). عندما بدأت المُشارِكة في نطق الحروف؛ تم تسجيل الدرجات في استمارة رصد التقدم. وكان تقييم المُشارِكات بناءً علىٰ تعليمات محددة، تتمثّل في أن المُشارِكة إذا قامت بالتصحيح الذاتي؛ يحسبه الملاحظ بأنه صحيح، أما إذا نطقت المُشارِكة صوت الحرف خطأ؛ فيسجّله الملاحظ بأنه غير صحيح.

الثبات في الدراسة:

أولًا: ثبات تطبيق إجراءات الدراسة: استعان الباحث الأول بمعلمة صعوبات التعلم بوصفها ملاحظة مستقلة تتابع إجراءات تطبيق الدراسة، وتتأكد من تنفيذ الفقرات الموجودة في استمارة ثبات تطبيق إجراءات الدراسة التي أعدّها الباحثان، والمحتوية علىٰ مجموعة من الإجراءات التي طُبّقت في كل جلسة من جلسات التَّدخُّل، وذلك لـ(33٪) من مجموع هذه الجلسات البالغة (13) جلسة، حيث قامت بملاحظة (5) جلسات تدخّل، وقد حصل علىٰ الثبات بقسمة مجموع الخطوات المطبّقة علىٰ المجموع الكلي للخطوات المُدرجة في الاستمارة والبالغة (10) خطوات ضرب (100)، وقد بلغ المتوسط العام للسلامة الإجرائية للتدخّل (100٪)؛ مما يدلّ علىٰ ثبات تطبيق الإجراءات. وتتمثّل الإجراءات في التالي: أولًا: التأكد من تهيئة المكان وأدوات التدريس (الجهاز

اللوحي - البطاقات- حامل خشبي- ورقة التقييم- قلم رصاص لتسجيل الملاحظات - حامل ورق- طاولة- كرسيين). ثانيًا: تهيئة الطالبة من خلال إلقاء التحية عليها والسؤال عن أحوالها. ثالثًا: تذكير الطالبة بهدف التطبيق الإلكتروني وطريقة استخدامه. رابعًا: تنبيه الطالبة علىٰ التركيز في أثناء استخدام التطبيق علىٰ شكل الحركة والصورة المرفقة مع الصوت. خامسًا: الطلب من الطالبة الترديد بعد سماع صوت الحرف، والانتباه إلىٰ أشكاله المختلفة في الكلمة علىٰ شاشة الجهاز اللوحي. سادسًا: تقديم تغذية راجعة للطالبة، وتشجيعها علىٰ النطق الصحيح للحرف. سابعًا: عرض ورقة تقييم علىٰ الطالبة بعد الانتهاء من التدريب علىٰ التطبيق الإلكتروني. ثامنًا: الطلب من الطالبة نطق الحروف من ورقة التقييم المعروضة أمامها مع مراعاة الحركات. تاسعًا: تسجيل استجابات الطالبة في نطق أصوات الحروف مع تصحيح أخطائها. وأخيرًا: تقديم التعزيز (غذائي- رمزي- مادي- اجتماعي- نشاطي) للطالبة.

ثانيًا: ثبات اتفاق الملاحظين: للتأكد من ثبات اتفاق الملاحظين خلال (33٪) من جميع الجلسات، أُستعين بمعلمة صعوبات التعلم بوصفها ملاحظة خارجية، كما أُستخدمت المعادلة التالية لكل جلسة:

(عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100)

وكانت نسبة اتفاق الملاحظين في استجابات أفراد العينة لنطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة (98.18٪)، وتلك النسبة تؤكّد أن عملية تسجيل استجابات الطالبات تمت بالشكل الصحيح.

صدق التطبيق والإجراءات:

أولًا: الصدق الداخلي: وذلك بالتأكد من الصدق في الإجراءات المتبعة لتنفيذ الدراسة، حيث تم التحقّق مما يلي: (أ) تضمّنت الدراسة الحالية متغيّرًا مستقلًا واحدًا، تمثّل في التطبيق المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز علىٰ جميع أفراد العينة؛ وذلك للحرص علىٰ أن يكون التحسّن في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ المُشارِكات بسبب هذا المتغيّر. (ب) تمثّل المتغيّر التابع في مكوّن واحد فقط من مكوّنات القراءة، وهو مكوّن ربط أصوات الحروف برسمها ويمثّل جانب قصور أكاديمي لدىٰ المُشارِكات، وفي مهارتين فرعيتين وهما: نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة. (ج) التأكد التام من أن المُشارِكات في الدراسة الحالية لا يُقدّم إليهن أي تدخّل داخل غرفة المصادر أو خارجها في أثناء فترة تطبيق الدراسة؛ وبالتالي فظهور أي تحسّن يطرأ علىٰ مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ المُشارِكات، يمكن عزوه للتدخّل في الدراسة الحالية. (د) التقصّي المتعدّد للمتغيّر التابع (مهارة ربط أصوات الحروف برسمها)،

مـن خـلال التسـجيل المسـتمر خـلال الجلسـات، والانتقـال المـنظّم مـن مرحلـة إلـىٰ أخـرىٰ في تنفيـذ الدراسـة. (هـ) التحقّـق مـن صـدق البيانـات وثباتها؛ للتأكد من دقة القياس؛ لرفع مستوىٰ ثبات القياس، من خلال استخدام تعليمات محددة في أثناء تقييم الطالبة. (و) وصف الإجراءات التجريبية للدراسة الحالية بوضوح ودقة؛ مما يجعل تنفيذ الدراسة مرة أخرىٰ علىٰ مُشارِكات مختلفات يتم بيسر وسهولة.

ثانيًا: الصدق الاجتماعي، أجرىٰ الباحثان مقابلات مع كل مُشارِكة بعد جلسة التَّدخُّل الأخيرة؛ للتّعرّف علىٰ وجهات نظر المُشارِكات تجاه التَّدخُّل، عُرض فيها استبيان علىٰ المُشارِكات، وقد استغرقت كل مقابلة حوالي (10) دقائق. وتم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبيان الخمسة بصوت عالٍ، واُستخدم مقياس ليكرت الرباعي من (4) نقاط (1: لا أوافق بشدة- 2: لا أوافق-:3 أوافق- 4: أوافق بشدة)، وكانت الفقرات: (أ) أحببتُ تعلم أصوات الحروف باستخدام التطبيق. (ب) أعتقد أن تعلم أصوات الحروف باستخدام التطبيق؛ ساعدني علىٰ تعلّم نطق الحروف بالحركات. (ج) أعتقد أن تعلّم أصوات الحروف باستخدام التطبيق؛ ساعدني علىٰ تعلّم نطق الحروف مع المد. (د) أعتقد أن تعلّم أصوات الحروف باستخدام التطبيق في الجهاز اللوحي؛ شـجّعني وحفّـزني لـتعلم مهـارات نطـق الحـروف بالحركات والمد. (هـ) أنصح باستخدام التطبيق لتدريس أصوات الحروف لصديقاتي. وكان الرد علىٰ الفقرات باختيارهن للوجه الملائم لدرجة موافقتهن عليها، والمعروضة أمامهن علىٰ ورقة الاستبيان (وجه عبوس جدًّا- 1: غير موافق بشدة. وجه عبوس قليلًا - 2: غير موافق. وجه مبتسم- 3: موافق. وجه مبتهج-4: موافق بشدة). ولأن المُلاحِظة في هذه الدراسة معلمة صعوبات التعلم؛ فقد كان رأيها ذا أهمية بالغة في جميع مراحل تنفيذ الدراسة؛ لتعزيز الصدق الاجتماعي، وقد أجرىٰ الباحثان مقابلة معها حول ملاحظاتها للتطوّر الذي طرأ علىٰ الطالبات المُشارِكات في الدراسة.

تحليل البيانات:

للإجابة علىٰ أسئلة الدراسة لجأ الباحثان إلىٰ المعالجة السردية في بعض المجالات، والتحليل البصري للرسوم البيانية؛ للتوصّل إلىٰ نتائج الدراسة وتحليل أداء المُشارِكات فيها، بالإضافة إلىٰ النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية. ولتعزيز نتائج الدراسة، حُسب حجم الأثر (Effect Size)، باستخدام اختبار (Tau-u)، وهي طريقة لقياس عدم التداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل، ويمكنه تصحيح الاتجاه في الخط القاعدي (Parker, Vannest, & Davis, 2011). وأما عن تفسير النتائج في هذا الاختبار - وفقًا لما جاء به باركر وفانست (Parker & Vannest, 2009) -

فإنه إذا كانت نتيجة (Tau-U) بين (1 -0.93)؛ فإن هذا يدلّ علىٰ أن التَّدخُّل ذو تأثير كبير، بينما تدلّ النتيجة بين (0.93 -0.66) علىٰ أن تأثير التَّدخُّل معتدل، وأما عندما تكون (0.65) فأقل؛ فيدلّ هذا علىٰ أن تأثير التَّدخُّل صغير.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينصّ سؤال الدراسة علىٰ ما يلي: ما فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بجدة؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة يمكن الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية كما يلي.

الإجابة عن السؤال الأول، الذي ينصّ علىٰ: "ما فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في اكتساب مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة لدىٰ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؟".

للتّعرّف علىٰ فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في اكتساب الطالبات ذوات صعوبات القراءة مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها (القصيرة والطويلة)؛ يمكن ملاحظة ذلك من خلال بيانات مرحلتي الخط القاعدي والتدخّل، وقد سجّل الباحثان استجابات المُشارِكات في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة في هاتين المرحلتين، وطُوّر الرسم البياني لكل مُشارِكة، ويوضح الشكل (2) الرسم البياني لاستجابات الطالبات علىٰ مهارة نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة، وفيما يلي استعراض النتائج بشكل مستقل لكل طالبة مُشارِكة في الدراسة الحالية.

المُشارِكة الأولىٰ:

يُظهر الرسم البياني أن المُشارِكة الأولىٰ (الطالبة الأولىٰ) حقّقت المعيار المعتمد بهذه الدراسة في جلسات التَّدخُّل الأربع، باستثناء الجلسة الأولىٰ لمهارة نطق الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة. وتحديدًا يمكن وصف أداء الطالبة كما يلي: أولًا: مرحلة الخط القاعدي؛ فلم تحقّق أي استجابة صحيحة لأصوات الحروف القصيرة والطويلة، واستقرت بياناتها علىٰ الصفر. ثانيًا: مرحلة التَّدخُّل تم التَّدخُّل في هذه المرحلة مع الطالبة الأولىٰ بعد استقرار بياناتها في مرحلة الخط القاعدي، ووضوح انخفاض مستوىٰ أدائها في المهارات المستهدفة؛ اُستخدم التطبيق المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز، بواقع (4) جلسات متتالية، أرقام: (5، 6، 7، 8)، وقد حقّقت المعيار في جميع جلسات التَّدخُّل؛ باستثناء أول جلسة تدخّل لنطق الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة؛ فقد حصلت علىٰ (9) استجابات صحيحة من أصل عشر فقرات لأصوات الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة. وعند حساب حجم أثر التَّدخُّل علىٰ المُشارِكة الأولىٰ؛ كان (Tau-U) المحسوب بين الخط القاعدي والتدخّل متطابقًا في المهارتين، وهو (1) (CI 90% [0.288,1] , P-Value= 0.0209)، وتُظهر

هـذه النتيجـة أن التَّـدخُّل كـان فـاعلًا بدرجـة ملحوظـة للمُشـارِكة الأولـىٰ في تحسـين مهـارات ربـط أصـوات الحروف برسمها.

المُشارِكة الثانية:

يُظهـر الرسـم البيـاني أن المُشـارِكة الثانيـة (الطالبـة الثانيـة)؛ حقّقـت المعيـار المعتمـد في هـذه الدراسـة في جلسات التَّدخُّل الأربع؛ باستثناء الجلسة الأولىٰ لمهارة نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة. وتحديدًا يمكن وصـف الأداء للطالبـة كمـا يلـي: أولًا: مرحلـة الخـط القاعـدي؛ فلـم تحقّـق أي اسـتجابة صـحيحة لأصـوات الحـروف القصـيرة والطويلـة، واسـتقرت بياناتهـا علـىٰ الصفر. ثانيًا: مرحلة التَّدخُّل، تم التَّدخُّل في هـذه المرحلة مع الطالبة الثانية بعد استقرار بياناتها، ووضـوح انخفـاض مسـتوىٰ أدائهـا في مرحلـة الخـط القاعـدي بالمهـارات المستهدفة، وفي هذه المرحلة اُستخدم التطبيق المبني علىٰ تقنيـة الواقـع المُعـزَّز، بواقـع (4) جلسـات متتاليـة (9، 10، 11، 12)، وقد حقّقت المعيار في جميع جلسـات التَّدخُّل؛ باسـتثناء أول جلسـة تـدخّل لنطـق الحـروف الهجائيـة بأصـواتها القصـيرة، التـي حصـلت علـىٰ (8) اسـتجابات صحيحة من أصل عشر فقرات، وأظهرت الطالبة الثانية اكتسـابها السـريع لمهـارة الأصـوات الطويلـة، وحسـب ملاحظة الباحثينِ فإنها استطاعت تمييز الحروف المدودة والصوت الصحيح لها بشكل أسرع من تمييز الحركات بشكل منفرد بدون حروف المد. وعند حساب حجم أثر التَّدخُّل علىٰ المُشارِكة الثانية؛ فقد حصلت علىٰ نتيجة (Tau-U) نفسـها للمُشـارِكة الأولـىٰ؛ ممـا يـدلّ علـىٰ أن التَّدخُّل كان فاعلًا بشكل كبير، وملحوظ للمُشارِكة الثانية في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها.

المُشارِكة الثالثة:

يُظهـر الرسـم البيـاني أن المُشـارِكة الثالثـة (الطالبـة الثالثـة) حقّقـت المعيـار المعتمـد في هـذه الدراسـة في ثـلاث جلسـات مـن أصـل خمـس جلسـات تـدخّل. وتحديدًا يمكـن وصـف الأداء للطالبـة كمـا يلـي: أولًا: مرحلـة الخـط القاعـدي؛ فلـم تحقّـق المشـاركة أي اسـتجابة صـحيحة لأصـوات الحـروف القصـيرة والطويلة، واستقرت بياناتها علىٰ الصفر. ثانيًا: مرحلة التَّدخُّل، تم التَّدخُّل في هذه المرحلة مع الطالبة الثالثة بعد استقرار بياناتها في مرحلة الخط القاعدي، ووضـوح انخفاض مستوىٰ أدائها في المهارات المستهدفة، وفي هذه المرحلة اُستخدم التطبيق المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز، بواقع (5) جلسات متتالية: (13، 14، 15، 16، 17)، وقد تم زيادة عدد جلسات التَّدخُّل لهذه الطالبة؛ بسبب انخفاض مستوىٰ أدائها نسبيًّا، مقارنةً بالطالبتين السابقتين، وعدم وصولها إلىٰ المعيار في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة في الجلسة الثانية للتدخّل، وقـد حصـلت في الجلسـة الثالثـة عشـرة علـىٰ (8)

استجابات صحيحة من أصل عشر فقرات للحروف الهجائية بأصواتها القصيرة، بينما حقّقت (7) استجابات صحيحة من أصل عشر فقرات للحروف الهجائية بأصواتها الطويلة. وفي الجلسة الرابعة عشرة حصلت الطالبة علىٰ (9) استجابات صحيحة من أصل عشر فقرات للحروف بأصواتها القصيرة؛ بينما حقّقت المعيار في مهارة الحروف الهجائية بأصواتها الطويلة، وقد ارتفع مستوىٰ أدائها في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة، واستطاعت أن تحقّق المعيار في المهارتين من الجلسة الخامسة عشرة إلىٰ الجلسة السابعة عشرة. وعند حساب حجم أثر التَّدخُّل علىٰ المُشارِكة الثالثة؛ فقد كان (Tau-U) المحسوب بين الخط القاعدي والتدخّل متطابقًا في المهارتين؛ وهو (1) (P= [0.370,1] 90% CI 0.0090)، وتظهر هذه النتيجة أن التَّدخُّل كان فاعلا بدرجة عالية جدًّا للمُشارِكة الثالثة في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف بالرسم للأصوات القصيرة والطويلة.

ويظهر مما سبق عرضه من بيانات المُشارِكات في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التَّدخُّل، وبالتحليل البصري للرسوم البيانية؛ وجود فاعلية لتقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها (القصيرة والطويلة) لدىٰ المُشارِكات الثلاث. وكان المتوسط الحسابي لدرجات (Tau-u)، عبر المُشارِكات في الدراسة بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخّل للمهارتين (1) (CI 95% [0.5281,1] , P = 0.000)، وتُشير هذه النتيجة إلىٰ أن التَّدخُّل بتقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ المُشارِكات كان ذا تأثير عالٍ جدًّا.

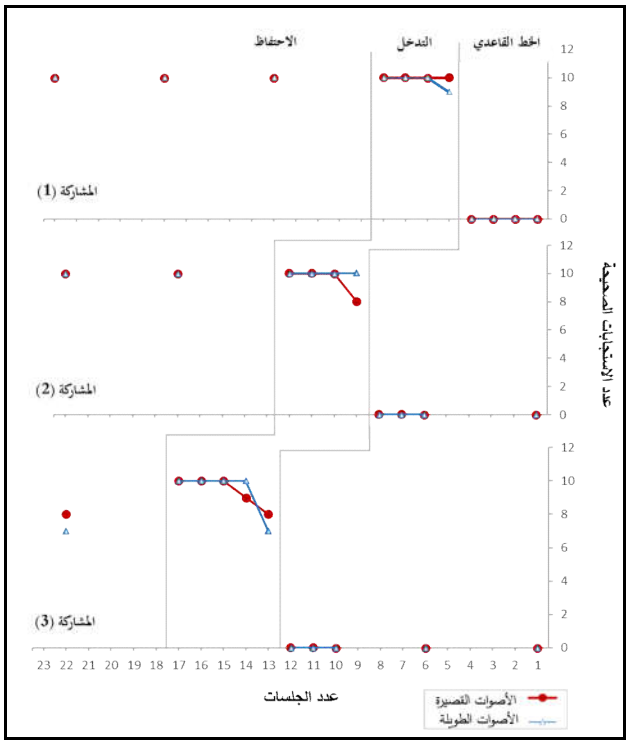
الإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينصّ علىٰ: "ما فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في احتفاظ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بمهارتي نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة؟".

للتّعرّف علىٰ مستوىٰ احتفاظ الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية لمهارة نطق الحروف الهجائية بأصواتها (القصيرة والطويلة)، سجّل الباحثان استجابات المُشارِكات في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة في مرحلة الاحتفاظ، وفيما يلي استعراض لنتائج الطلبات:

يُظهر الرسم البياني مستوىٰ احتفاظ المُشارِكات بالمهارة المكتسبة، وقد سُجّلت الاستجابات بمعدل جلسة كل أسبوع، واُستبعد المُتغيّر المستقل في أثناء هذه المرحلة، واتضح أن المُشارِكتين الأولىٰ والثانية حقّقتا درجة الإتقان في جميع جلسات الاحتفاظ، بحصولهما علىٰ (10) من أصل (10) فقرات في المهارتين؛ بينما كان مستوىٰ احتفاظ المُشارِكة الثالثة بالمهارتين منخفضًا نسبيًّا، حيث حقّقت (8) من أصل (10) فقرات للحروف

بأصواتها القصيرة، وحقّقت (7) من أصل (10) فقرات للحروف بأصواتها الطويلة؛ مما يبيّن انخفاضًا بسيطًا مقارنة بأدائها في مرحلة التَّدخُّل، ولكنها لم تعد إلىٰ نفس مستوىٰ الأداء في مرحلة الخط القاعدي. وما يعوق الحكم علىٰ فاعلية التَّدخُّل باستخدام تقنية الواقع المُعزَّز في احتفاظ المُشارِكات بالدراسة للمهارتين المستهدفتين؛ عدم تمكّن الباحثينِ من تسجيل ثلاث جلسات تقييم في مرحلة الاحتفاظ للمشاركتينِ الثانية والثالثة، فيما تُظهر النتائج فاعلية عالية للتدخّل المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز للمُشارِكة الأولىٰ في الاحتفاظ بالمهارتين.

وعن نتائج الصدق الاجتماعي؛ فقد أظهرت الدراسة قبولًا وإيجابية مرتفعة للتدخّل من خلال نتائج الاستبيان، الذي استهدف رأي المُشارِكات في الدراسة، حيث حصل علىٰ متوسط (3.87) من (4)؛ مما يدلّ علىٰ موافقتهن بشدة علىٰ التَّدخُّل، وأما عن رأي معلمة صعوبات التعلم وملاحظاتها عن التطوّر الذي طرأ علىٰ المُشارِكات؛ فأجابت أنه كان للتدخُّل دور في زيادة الدافعية، ورفع مستوىٰ تحصيل المُشارِكات في القراءة، وعبّرت عن رغبتها في الحصول علىٰ التطبيق التعليمي وتطبيقه مع بقية الطالبات من ذوات صعوبات القراءة؛ لما له من فاعلية تظهر من خلال التحسّن الملحوظ في أداء الطالبات المُشارِكات.



شكل (2): الرسم البياني لاستجابات المُشارِكات في نطق الحروف الهجائية بأصواتها القصيرة والطويلة

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلىٰ الكشف عن فاعلية تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدىٰ الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فاعلية التَّدخُّل المبني علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها في مهارتي نطق أصوات الحروف القصيرة والطويلة لدىٰ الطالبات المُشارِكات من ذوات صعوبات القراءة. وقد تطوّر أداء الطالبات المُشارِكات بالدراسة في مرحلة التَّدخُّل، مقارنة بالخط القاعدي بشكل ملحوظ، وكان المستوىٰ العام لأداء الطالبات في المهارتين السابقة متدنيًّا جدًّ في مرحلة الخط القاعدي، وتُظهر مرحلة التَّدخُّل تفوق المُشارِكتين الأولىٰ والثانية في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها المستهدفة بشكل أسرع، ويمكن عزو ذلك إلىٰ قدرات الذاكرة الجيدة لديهما، ولاستجابتهما السريعة في جلسات التَّدخُّل، ودافعيتهما نحو التعلم. وفي المقابل، أظهرت المُشارِكة الثالثة مستوىٰ أداء منخفض نسبيًّا في الجلستين الأولىٰ والثانية بمهارة نطق الحروف بأصواتها القصيرة في مرحلة التدخل؛ مما أدّىٰ إلىٰ زيادة عدد جلسات التَّدخُّل، حيث وصلت إلىٰ (5) جلسات، ومن المرجّح أن يكون السبب انخفاض دافعيتها نحو التعلم، بالإضافة إلىٰ الفروق الفردية بينها وبين زميلتيها.

ومع انتشار استخدام الأجهزة الالكترونية مؤخرًا بين الطلبة في ممارساتهم اليومية؛ بات توظيف هذه الأجهزة والتقنيات في التعلم أمرًا ملحًا؛ لدورها في تغيير اتجاهاتهم نحو التعلم، وتنشيط التعلم الذاتي لديهم. ومن عيوب الأجهزة الإلكترونية: افتقارها للجوانب المحسوسة، وعدم ارتباطها بالبيئات الطبيعية؛ ولذلك فإن تقنية الواقع المعزَّز تُسهم في ردم الفجوة بين التعلم في الواقع الحقيقي والتعلم في الواقع الافتراضي؛ حيث إنها تربط بينهما. كما أنها تمكّن الطلبة من استخدام الأجهزة الإلكترونية، مع الاحتفاظ باعتبارات الواقع الحقيقي؛ مما يزيد من إحساسهم بالبيئة الحقيقية باستخدام البطاقات التعليمية والمجسمات وغيرها، وفي الوقت ذاته تمكّنهم من مواكبة العصر الحالي في استخدام التقنية وتُشبع رغباتهم، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم. وفي الدراسة الحالية أسهمت تقنية الواقع المُعزّز في تحسين نطق الطالبات لأصوات الحروف القصيرة والطويلة باستخدام الأشياء المحسوسة، كبطاقات الحروف الهجائية، ووضعها في اللوح الخشبي بالمكان المخصص، ومن ثم عمل التطبيق في الجهاز اللوحي علىٰ تفعيل صوت الحرف، وظهور أشكاله المختلفة في الكلمة؛ الأمر الذي أسهم في الربط بين صوت الحروف ورسمها لدىٰ الطالبات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة - بشكل عام - مع الدراسات التي أفادت بتحسّن التعلم في مجالات أكاديمية بشكل عام، كدراسة جودة (2018)، التي أشارت إلىٰ تطور مهارات حل المشكلات الحسابية من خلال تقنية الواقع المعزز، ودراسة عبدالرحمن وآخرون (Abdul Rahman et al., 2020)، التي أشارت إلىٰ فاعلية تطبيق التعلّم بالواقع المُعزَّز في تحسّن أداء الطلبة بالعلوم. بينما في القراءة وهو جوهر الاهتمام في هذه الدراسة؛ فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة لِن وزملائه (Lin et. al., 2016)، التي أشارت إلىٰ أثر استخدام تقنية الواقع المُعزَّز في تحسن التَّعرُّف علىٰ الكلمات، واتفقت مع دراسة ووك وزملائه (Wook et. al., 2020)، ودراسة لمسكوات وزملائه (Limsukhawat et al., 2016)، التي أشارت نتائجها إلىٰ أن الطلبة أظهروا تطورًا واضحًا في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها (Phonics)، وبقاء أثر التَّدخُّل. وبالنسبة للصلاحية الاجتماعية فتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كسكليز وزملائه (Cascales et. al., 2016)، التي أشارت إلىٰ صلاحية اجتماعية مرتفعة لتقنية الواقع المعزّز، التي عبّر الطلبة فيها عند سؤالهم عن رأيهم في استخدام تقنية الواقع المعزّز بارتياحهم لاستخدام هذه التقنية في التعلم. كما اتفقت مع دراسة ووك وزملائه (Wook et. al., 2020) التي أظهرت أن الطلبة كانت مواقفهم إيجابية نحو التعلم باستخدام تقنية الواقع المُعزَّز.

وتبيّن الدراسة الراهنة فاعلية استخدام تقنية الواقع المُعزّز في تحسين أحد أهم المهارات التي تقود لتعثّر الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. ولعل سهولة استخدام هذه التقنية وتوظيفها يُعدّ أملًا لتعزيز ممارسات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول غرف المصادر والفصول العامة. ويمكن استخدام هذه التقنية من خلال الأجهزة اللوحية، كما يمكن توظيفها من قِبل الأُسر عبر إضافة التطبيق علىٰ تلك الأجهزة. ومن مميزات هذه التقنية أيضًا؛ تُحسّن مستوىٰ الدافعية والذي ظهر علىٰ الطالبات بشكل واضح نحو تعلم القراءة؛ حيث أتاحت فرص تعلم بطريقة شائقة وجذّابة، ومختلفة. ويأمل الباحثان تكرار تنفيذ الدراسة علىٰ مشاركين في مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:

كان هناك العديد من القيود المفروضة علىٰ هذه الدراسة؛ فقد استطاع الباحثان أخذ آخر جلسة احتفاظ لكل مُشارِكة (عن بُعد)، من خلال إرسال ورقة التقييم لأولياء الأمور، مع تأكيد عدم تقديم أي مساعدة لهن بأي شكل من الأشكال، وقد قاموا بدورهم بتسجيل قراءة الطالبات لأصوات الحروف عن طريق مقطع

فيديو ثم إرسالها للباحثينِ، ولم يتمكّنا فيما بعد من استكمال جلسات الاحتفاظ الثلاث للمشاركتينِ الثانية والثالثة؛ بسبب تعليق الدراسة في المملكة العربية السعودية بتاريخ 14/ 7/ 1441هـ؛ بسبب جائحة كورونا، ومن القيود أيضًا التي تسبّبت في حذف أحد أهداف الدراسة، الذي كان يختص بتحسين قراءة كلمات من حرفين وثلاثة حروف، بالإضافة إلىٰ إجراء تعديلات علىٰ أوراق التقييم، وذلك بعد القياس الأول للمُشارِكات الثلاث، فقد كان التقييم من خلال قائمة من الكلمات شائعة الاستخدام مكوّنة من ثلاثة حروف، وقد لُوحظ أن بعض الكلمات قُرئت من قِبل بعض المُشارِكات بسبب الألفة بها، وليس من خلال فكّ الترميز للحروف المكوّنة لها.

التوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فاعلية تقنية الوقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها (الأصوات القصيرة والطويلة) لدىٰ المُشارِكات في الدراسة؛ وبناء عليه يُوصي الباحثان بما يلي:

1- تشجيع المعلمين وحثّهم علىٰ استخدام البرامج والتطبيقات المبنية علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز في تدريس ذوي صعوبات التعلم في مهارات ربط أصوات الحروف برسمها.

2- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تطبيق تقنية الواقع المُعزَّز ودمجها في الممارسات التعليمية.

3- تطوير عدد من التطبيقات المبنية علىٰ تقنية الواقع المُعزَّز في مختلف المهارات التدريسية لذوي صعوبات التعلم.

وأما في المجال البحثي، فيُوصي الباحثان بما يلي:

1- إعادة تنفيذ الدراسة الحالية بالمنهجية والإجراءات نفسها بمناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية، علىٰ مشاركين مختلفين؛ للتحقّق لاحقًا من تلبيتها للمعايير التي تجعلها إحدىٰ الممارسات المبنية علىٰ البراهين في البيئة المحلية.

2- تنفيذ دراسات عن فاعلية التطبيقات المرتكزة علىٰ الواقع المُعزَّز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها الأخرىٰ، ومهارات القراءة المختلفة.

3- إجراء دراسات حول اتجاهات الطلبة نحو تعلم القراءة باستخدام الواقع المُعزَّز.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2015). *الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم: الجزء الأول: صعوبات التعلم القرائية*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد (2018). *المدينة الذكية- طموح إيديولوجي عربي استراتيجية دعم التحول الرقمي وإدارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقيق الازدهار وجودة*

الحياة نحو مجتمعات متقدمة. مصر: روابط للنشر وتقنية المعلومات.

أونيل، روبرت؛ مكدونيل، جون؛ جينسن، ويليام؛ وبيلينجسلي، فليكس (2016). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. (بندر بن ناصر العتيبي، مُترجم). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2010)

بسيوني، عبد الحميد (2015). *تكنولوجيا وتطبيقات ومشروعات الواقع الافتراضي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

جودة، سامية (2018). استخدام الواقع المُعزَّز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدىٰ طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (95)، 23– 52.

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

الربيعان، عبد الله (2019). أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (9)، 213– 242.

الزيات، فتحي (2015). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، محمود جلال الدين (2012). *الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي*. القاهرة: عالم الكتب.

سيد، يوسف (2015). *الحروف العربية بناء علىٰ مرات استخدامها*. مسترجع من: https://io.hsoub.com/go/27082

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شلبي، ممدوح جابر؛ المصري، إبراهيم جابر؛ أسعد، حشمت رزق؛ والدسوقي، منال أحمد. (2018). *تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج*. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الشمري، محمد هادي حسن (2018). أثر استراتيجية فك التشفير في إكساب المفردات اللغوية عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمادة القراءة. *مجلة كلية التربية*، 1(32)، 593– 464.

عبد الحميد، علىٰ عبد الواحد (2016). *توظيف التقنيات التقنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تقنية الواقع المُعزَّز*. بحث مقدم في أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، باريس.

عمر، أمل (2017، فبراير). *دمج تكنولوجيا الواقع المُعزَّز في سياق الكتاب المدرسي وأثره في الدافع المعرفي والاتجاه نحوه*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني: التعليم النوعي لتحديات الحاضر ورؤىٰ المستقبل، القاهرة، مصر.

غالب، محمد؛ ونوردين، فطري (2018). توظيف تقنية الواقع المُعزَّز في تعلم اللغة العربية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. 9(3). 33– 53.

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

كامهي، ألان؛ وكاتس، هوق (2015). *اللغة وصعوبات القراءة* (موسىٰ محمد عمايرة، مُترجم). عمّان: دار الفكر.

(العمل الأصلي نشر في 2012).

محمد، عادل عبد الله (2010). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. الرياض: دار الزهراء.

معمار، صهيب صالح (2019). *المدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة" من التعريف... إلى التَّدخُّل* [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من:

https://archive.org/details/20190831_20190831_2025/page/n10/mode/1up

منصوري، مصطفى؛ وبن عروم، وافية (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى طلاب السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. *مجلة مخبر تطوير الدراسات النفسية والتربوية*، (14)، 17– 31.

الوحيدي، أسماء محمد (2019). *سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمّان: دار ابن النفيس.

وزارة التربية التعليم (2014). *مهارات اللغة العربية والرياضيات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdul Rahman, N., Mailok, R., & Husain, N. M. (2020). Mobile Augmented Reality Learning Application for Students with Learning Disabilities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(2).

Anderson, A. (2019). *Virtual reality, augmented reality and artificial intelligence in special education: a practical guide to supporting students with learning differences*. Routledge.

Antonacci, P., & Ocallaghan, M. (2012). *Promoting literacy development: 50 research-based strategies for K-8 learners*. Thousand Oaks: SAGE.

Carole, T., Greg, B., Louise, G., and Steve, H. (2019) Phonics: Reading Policy and the Evidence of Effectiveness from a Systematic 'Tertiary' Review. *Research Papers in Education*, 2(34): 208-238.

Cascales-Martínez, A., Martínez-Segura, M. J., Pérez-López, D., & Contero, M. (2016). Using an augmented reality enhanced tabletop system to promote learning of mathematics: A case study with students with special educational needs. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 355-380.

Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-Learning environments for field practitioners and developmental researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, *2*(2), 29-37.

Furht, B. (Ed.). (2011). *Handbook of augmented reality*. Springer Science & Business Media.

Green, J. (2013). *Assistive technology in special education: Resources for education, intervention, and rehabilitation*. Sourcebooks, Inc.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.

Hougen, M & Smartt, S. (2015). *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment*. Brookes Publishing: Maryland.

Kipper, G., & Rampolla, J. (2012). *Augmented Reality: an emerging technologies guide to AR*. Elsevier.

Learner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities*. (11th ed). Boston: Wadsworth.

Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.

Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016, July). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. *In International conference on universal access in human-computer interaction* (pp. 103-111). Springer, Cham.

Limsukhawat, S., Kaewyoun, S., Wongwatkit, C., & Wongta, J. (2016). A Development of Augmented Reality-supported Mobile Game Application based on Jolly Phonics Approach to Enhancing English Phonics Learning Performance of ESL Learners. In The 24th I*nternational Conference on Computers in Education* (pp. 483-488).

Mercer, C. (2007). *Students with learning Disabilities*. Prentic Hall Inc, New Jersey.

National Reading Panel (US). (2000). *National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

National Research Council. (2012). *Improving adult literacy instruction: Developing reading and writing*. National Academies Press.

Nishanimut, S. P., Johnston, R. S., Joshi, R. M., Thomas, P. J., & Padakannaya, P. (2013). Effect of synthetic phonics instruction on literacy skills in an ESL setting. *Learning and Individual Differences*, 27, 47-53.

Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357-367.

Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322.

Schmalstieg, D., & Hollerer, T. (2016). *Augmented reality: principles and practice*. Addison-Wesley Professional.

Wook, M., Haggerty, N., & Whaley, A. (2020). Effects of Video Modeling Using an Augmented Reality iPad Application on Phonics Performance of Students Who Struggle with Reading. *Reading & Writing Quarterly*. Vol 21, no 3. pp. 1–16., doi:10.1080/10573569.2020.1723152.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (16)، ص ص 53 - 82، الرياض (2021م/ 1442هـ)

مستوىٰ مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

«دراسة مقارنة»

د. محمد عبده حسيني[1]، أ. عبد الرحمن بهيان الحارثي[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ مقارنة مهارات اللغة البراجماتية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من التلاميذ العاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ من الصف الرابع والخامس الابتدائي، (100) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، و(100) تلميذ من العاديين، من التلاميذ الملتحقين بالمدارس الابتدائية التابعة لمكتب تعليم شرق الرياض في العام الدراسي 1441هـ/ 2020م، والذين تراوحت فىٰ أعمارهم الزمنية ما بين (9-12) سنة، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد قام الباحثان باستخدام مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية لدىٰ الأطفال (إعداد/ الشخص، والطنطاوي، وخيري، 2015) كأداة للدراسة. وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي المقارن؛ لملائمته لطبيعة الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية بشكل يفوق القصور في تلك المهارات لدىٰ التلاميذ العاديين. كما أشارت النتائج إلىٰ أن أغلبية التلاميذ العاديين قد يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية علىٰ نحو بسيط، أو قد لا يعانون من اضطراب اللغة البراجماتية. كما أسفرت النتائج إلىٰ أن أغلبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب اللغة البراجماتية، وأن التلاميذ العاديين أفضل في مهارات اللغة البراجماتية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولكن يجب أن نعي أن كلًّ من فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفئة التلاميذ العاديين، قد يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية، ولكن بدرجات مختلفة. وهم جميعًا في حاجة إلىٰ مزيد من البرامج التي تستهدف تحسين مستوىٰ تلك المهارات لديهم.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة البراجماتية، صعوبات التعلم، التلاميذ العاديين.

Level of Pragmatic Language Skills between Pupils with Learning Disabilities and their Non-disabled Peers
"A Comparative Study"

Dr. Mohamed Abdou Husseiny[1], and Mr. Abdulrahman Bahian Al Harthy[2]

Abstract: The present study aimed to compare pragmatic language skills among pupils with learning disabilities and their non-disabled peers. The sample of the study consisted of (200) pupils from the fourth and fifth grade of primary schools, (100) students with learning disabilities and (100) non-disabled pupils, of pupils enrolled in the primary schools of the Office of Education in East Riyadh in the academic year 1440/ 2019. They were between (9-12) years of age and they were chosen randomly. The researchers used the pragmatic language disorder diagnostic scale for children as a tool for the study (Prepared by/ Elshakhs, Eltantawy, & Khairy, 2015). The researchers used the comparative descriptive method as it is suitable for the nature of the study. The results of the study indicated that some pupils with learning disabilities suffer from deficiencies in pragmatic language skills more than those in non-disabled pupils. The results also indicated that most non-disabled pupils may have little or no deficiency in pragmatic language skills. The results also showed that most students with learning disabilities suffer from pragmatic language disorder, and non-disabled pupils are better in pragmatic language skills compared to pupils with learning disabilities, but we must be aware that both pupils with learning disabilities and non-disabled pupils may suffer from a deficiency in pragmatic language skills, but to varying degrees. In addition, they all need more programs aiming at improving their pragmatic skill level.

Keywords: Pragmatic Language Skills, Learning Disabilities, Non-disabled Pupils.

---

(1) مدرس التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وأستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض.

البريد الإلكتروني: mahusseiny@arabeast.edu.sa

(2) ماجستير في التربية الخاصة، كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض.

البريد الإلكتروني: abobhyan@hotmail.com

(1) Assistan Professor of Special Education, Faculty of Education, Ain Shams Univesity, Arab East College for Graduate Studies.

E-mail: mahusseiny@arabeast.edu.sa

(2) Master's Degree in Special Education, Arab East College for Graduate Studies.

E-mail: abobhyan@hotmail.com

مقدمة:

تعتبر اللغة أداة رئيسية للتعبير، فمن خلالها يعبر الإنسان عما يشعر به، أو يحتاجه، إضافة إلىٰ أنه يستطيع استخدام العبارة الواحدة لأكثر من معنىٰ؛ لذا فإن أي خلل في اللغة بشكل عام يساهم في فشل الحديث بين أطرافه، ومن ثم، فلابد من اكتساب المعرفة والمهارة في عملية التواصل، وعلاج وتنمية هذه المهارات عند الأفراد الذين تُشكِّل هذه العملية صعوبة لديهم، وخصوصًا الذين يعانون من اضطرابات في التواصل، واضطراب في اللغة، واضطراب الكلام والصوت، واضطراب اللغة البراجماتية، وتكمن أهمية اللغة البراجماتية في تحقيق النمو الاجتماعي، وأي قصور فيها يؤدي إلىٰ قصور في النمو الاجتماعي، وفيما يتعلق بالنمو، فإن اللغة البراجماتية تتصدر رأس القائمة في المراحل الأولىٰ من اكتساب عمليتي اللغة والتخاطب، بينما تعمل المعرفة البراجماتية عند البالغين، والأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة علىٰ تدعيم الثقة، والمهارات الشخصية، والتخاطبية للغة في أشكالها المنطوقة، والمكتوبة، ولغة الإشارة. ومن الأهمية أيضًا أنه عند ارتفاع مستوىٰ اللغة البراجماتية، ومهاراتها عند التلاميذ ربما يمنع المشكلات في الأداء التعليمي اللاحق، ويساعدهم علىٰ اكتساب الثقة بالنفس أثناء المحادثات (وود، سميث، 2007).

وتؤدي اضطرابات اللغة البراجماتية إلىٰ صعوبات تؤثر علىٰ المهارات الاجتماعية. والعديد من المصابين بهذا الاضطراب غير قادرين علىٰ فهم الغموض في الرسائل الموجهة إليهم أثناء الحديث، ويبدون غير قادرين علىٰ تحديد خصائص الموضوعات المحددة، كما أن محاولاتهم لبدء المحادثة قليلة، ولا يشاركون في المواقف التواصلية، ويعتمدون بدرجة عالية علىٰ من هم أكبر منهم في التواصل اللفظي (الزريقات، 2005).

هذا وقد أشارت بعض الدراسات إلىٰ أن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا تؤثر فقط علىٰ أدائهم الأكاديمي، ولكن أيضًا علىٰ قدرتهم في استخدام اللغة بشكل مناسب في السياقات الاجتماعية (Abdoola, Flack, & Karrim, 2017).

والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب في اللغة البرجماتية يعانون من تدني في مهارات اللغة البرجماتية، والتي تظهر خلال تبادل أطراف الحديث مع الأقران؛ مما قد يجعلهم يتجاهلون أسئلة أقرانهم، أو يجعلهم أقل تفاعلًا في الحديث؛ من حيث الاستجابة، والتجاوب، أو لا يستطيعون أن يستخدموا نبرة الصوت أثناء الحديث؛ ليعبروا عن مشاعرهم وانفعالاتهم. كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكوين صداقات مع

أقرانهم، والإبقاء علىٰ تلك الصداقات، كما ينظرون إلىٰ أقرانهم نظرة سلبية مقارنة بالتلاميذ الذين يتميزون بمهارات براجماتية جيدة (Murphy, Faulkner, & Farly, 2014).

واضطراب اللغة البراجماتية يؤدي إلىٰ خلل في التواصل الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، وتدني في التحصيل الأكاديمي، وقد يؤدي إلىٰ عزوف التلميذ عن التفاعلات الاجتماعية (American Psychiatric Association, 2013).

وتعد مهارات اللغة البراجماتية أمرًا مهمًا للتلاميذ، من الناحية الأكاديمية في مواقف التعلم الجماعي، وكذلك في المشاركة والعلاقات الاجتماعية. فالتلاميذ القادرون علىٰ تنمية مهارات اللغة البراجماتية أكثر نجاحًا في تفاعلاتهم الاجتماعية، مع أقرانهم، وأسرهم، ومعلميهم (Leonard, Milich, & Lorchm, 2011).

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من أهمية مهارات اللغة البراجماتية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وما تعكسه من تحسين وتطوير في قدرتهم علىٰ التواصل الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة، ورفع وتحسين الجانب الأكاديمي لديهم، فقد أشارت دراسة اديبي (Adibi, 2010) والتي هدفت إلىٰ بحث التفاعل اللغوي البراجماتي (اللغة البراجماتية)، والكفاءة الاجتماعية لدىٰ تلاميذ المدارس المتوسطة ذوي صعوبات القراءة والعاديين أثناء تفاعلهم الثنائي معًا، أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يختلفون عن أقرانهم في التفاعل اللغوي البراجماتي.

كما أشارت دراسة ليبادات (Lapadat, 1991) والتي هدفت إلىٰ مراجعة (33) دراسة سابقة قامت ببحث مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ ذوي الاضطرابات اللغوية، وصعوبات التعلم و/ أو اللغة؛ مقارنة بمهارات اللغة البراجماتية لدىٰ أقرانهم من العاديين، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و/ أو اللغة يعانون من قصور براجماتي بشكل مستمر، وذلك أثناء محادثتهم مقارنة بأقرانهم العاديين، وقد تبين أن القصور البراجماتي لدىٰ هؤلاء التلاميذ يُعزىٰ إلىٰ وجود قصور لغوي لديهم أكثر من معرفتهم الاجتماعية غير الكافية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن وصفهم بأنهم من ذوي الاضطراب اللغوي، وأن التلاميذ ذوو الاضطرابات اللغوية يعانون من قصور لغوي يظهر بصورة مختلفة أثناء تقدمهم في المدرسة.

وفي دراسة كاردلو وجارسيا وماماريلا وكورنولدي (Cardillo, Garcia, Mammarella, & Cornoldi, 2018)

فقد أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، والصعوبات اللغوية المرتبطة بها، قد يكونون أضعف من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مهارات اللغة البراجماتية، ومهام نظرية العقل. وقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية للتعرف على طبيعة مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من العاديين، وقد صمم الباحثان استبيانًا للتعرف على تلك المهارات، وقاما بتوزيعه على (40) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي الفصول العادية. واتضح من خلال تحليل بيانات تلك الاستبانة أن هناك ثمة قصور في مهارات اللغة البراجماتية لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين، الأمر الذي دفع الباحثان إلى بحث تلك المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارات اللغة البراجماتية؟

أسئلة الدراسة:

ينبثق من التساؤل الرئيسي للدراسة عدة تساؤلات فرعية، وهي:

1- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة البداية غير الملائمة للحديث؟

2- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة ضعف التماسك المركزي؟

3- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة اللغة النمطية؟

4- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)؟

5- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة؟

6- ما الفروق ذات **الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01** بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال؟

هدف الدراسة:

تهدف الدارسة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وأقرانهم العاديين في مهارات اللغة البراجماتية، وذلك في مهارة البداية غير الملائمة للحديث، ومهارة ضعف التماسك المركزي، ومهارة اللغة النمطية، ومهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)، ومهارة عدم الألفة أثناء المحادثة.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أولًا: الأهمية النظرية (العلمية):

1- قلة الدراسات العربية -في حدود علم الباحثان- التي تصدت لدراسة اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين، ومعرفة طبيعتها لدى هذه الفئة.

2- توفير إطار نظري حول اللغة البراجماتية ومظاهرها لدى التلاميذ العاديين، وذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية (العملية):

1- مساعدة المتخصصين في مجال التربية الخاصة على معرفة مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- توفير مقياس مقنن على البيئة السعودية لتشخيص اضطراب اللغة البراجماتية؛ ليساعد المعلمين في التعرف على مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ.

3- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج علاجية تُقدَّم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لتحسين مستوى مهارات اللغة البراجماتية لديهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مقارنة مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمستوي أقرانهم من التلاميذ العاديين.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، بالصف الرابع والخامس الابتدائي، بشرق مدينة الرياض، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 9 إلى 12 سنة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441هـ.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية على عدد (27) مدرسة من المدارس الابتدائية بشرق مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد المصطلحات الرئيسة في الدراسة الحالية على النحو التالي:

مهارات اللغة البراجماتية Pragmatic language Skills

تُعرَّف اللغة البراجماتية بأنها: "مهارات اللغة

الاجتماعية التي نستخدمها في تفاعلاتنا اليومية مع الآخرين، وتشتمل علىٰ ما نقوله، وكيف نقوله، ولغة الجسد، وعما إذا كانت مناسبة أم لا. وتهتم اللغة البراجماتية بكيفية عمل تواصل اجتماعي فعال؛ وذلك مع اختلاف البيئات والسياق الاجتماعي المستخدمة فيه، وكيفية انتقال الرسائل المختلفة بشكل مناسب" (Koch, 2012).

وتعرف مهارات اللغة البراجماتية إجرائيًا علىٰ أنها مجموعة من المهارات، والقدرات، والخبرات اللغوية التي يجب علىٰ الطفل فهمها واستخدامها في السياقات الاجتماعية، والتي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لتحسين المهارات اللغوية، ورفع المستوىٰ الأكاديمي لديهم.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Pupils with Learning Disabilities

تُعرف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1437) في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلىٰ أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية".

ويعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم التلاميذ بالصف الرابع والخامس الابتدائي الملتحقين بغرف مصادر التعلم الملحقة بالمدارس الابتدائية العادية بمدينة الرياض، حسب اختبارات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام 1441هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعود بداية استخدام مصطلح البراجماتية إلىٰ علم الأنثروبولوجيا وعلم اللغة. وقد تم استخدام المصطلح بصورة تدريجية بواسطة الفلاسفة، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع واللغة، والذين استخدموه كدلالة علىٰ الثقافة، والعمر، واضطرابات النمو. وخلال العقدين الماضيين، تأثرت نظريات اللغة البراجماتية بكل من العلاج المعرفي السلوكي، والعلاج الاجتماعي المعرفي في علم النفس؛ حيث قدم كل منهما تصورات مختلفة حول حدود اللغة البراجماتية (Boje, 2009).

وتعد اللغة البراجماتية أحد الأبعاد الأربعة للتواصل اللغوي، والتي تضم أيضًا الدلالات، وعلم الأصوات، والقواعد النحوية. ويضم هذا البعد مجموعة كبيرة من المهارات، مثل التعرف علىٰ معوقات التواصل، واستخدام استراتيجيات العلاج،

ومهـارة تبـادل الأدوار، وبـدء الموضـوع، والتنقـل والاحتفاظ، وفهم أهداف التواصل، واستخدام السياق ليساعد علىٰ الفهم، واستخدام المصطلحات المهذبة، وأساليب الكلام الملائمة للمستمع، والقدرة علىٰ سرد القصص. ولقد لخص آدمز وزملاؤه عددًا كبيرًا من المهارات، وذكروا أن فهم الاستدلال والقصص، والقدرة علىٰ السرد هي بعض مراحل نمو البراجماتية والتي تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة. وبصرف النظر عن مدىٰ ملاءمة العمر، فإن فهم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للغة البراجماتية، من خلال القدرة علىٰ الاستدلال والسرد، يعطي صورة شاملة للقدرة البراجماتية من منظور كل من فهم اللغة والتعبير (Adams, 2002; Adams & Lloyd, 2005; Bosco, Bucciarelli, & Bara, 2006; Hong-Kwan, 2014).

وتتنوع تعريفات اللغة البراجماتية؛ وذلك وفقًا للإطار النظري، والتعريفات الإجرائية في البحوث والدراسات التي تتناولها، وبغض النظر عن تنوع هذه التعريفات وتعددها؛ إلا أن هناك اتفاقًا عامًا بينها علىٰ أن استنتاج المعنىٰ من خلال السياق الاجتماعي يقع تحت مظلة المجال البراجماتي. كما أن العوامل المعرفية والاجتماعية تؤثر علىٰ الجوانب البراجماتية للغة سواء التعبيرية أو الاستقبالية، فقد نجد لنفس التعبير معاني مختلفة؛ وذلك باختلاف الموقف التواصلي Communicative Situation، ولكن من خلال فهم السياق نستطيع فهم ما يقصده المتحدث (Loukusa, Eeva, Sanna, Speaker's Intention Katja, Marja, Nuala, & Hanna, 2009).

ويعرف كارثك (Karthik, 2013) اللغة البراجماتية بأنها "فرع من علم اللغويات التي تدرس كيفية أن نطق الكلام يوصل المعنىٰ في السياق الاجتماعي. أي أنها دراسة المعنىٰ في الموقف، فهي تعتبر الوسط الذي ينقل فيه الأفراد أنواع مختلفة من المعاني باستخدام اللغة، أو كيفية تعبير الأفراد عن مجموعة متنوعة من المعاني مع مجموعة متنوعة من الأفراد، أي أنها دراسة عالم المعرفة المتبادل. وهي النظام الوحيد الذي ندرس فيه الدور الحقيقي للأشخاص في استخدام اللغة، بمعني دراسة استخدام اللغة، ودور المتحدث والمستمع، ودور السياق الاجتماعي، ومقدار الجودة النسبية للغة المستخدمة، والمسافة النسبية بين المتحدث والمستمع. ومن ناحية أخرىٰ، فإن البراجماتية تشير إلىٰ أبعد من الدلالات، فإنها الصورة الشاملة أي أنها العلاقة بين القول والمعنىٰ".

وتعرف الجمعية الأمريكية للغة والتخاطب والسمع American Speech - Language Hearing Association (ASHA) اللغة البراجماتية علىٰ أنها:

"الاستخدام الفعال، والمناسب للغة لتحقيق أهداف اجتماعية، وضبط الأدوار والموضوعات خلال المحادثة، والتعبير بدرجة مناسبة من الأدب، والوعي بالأدوار الاجتماعية، وتقدير احتياجات الآخرين للتحدث" (Simmons, Paul, & Volkmar, 2014).

نمو مهارات اللغة البراجماتية:

يذكر بيرنستين وتيجيرمان فاربير (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009) أن تعلم اللغة يتم في سياق اجتماعي، فعندما يتفاعل الأطفال مع القائمين علىٰ رعايتهم (ولاحقًا مع أقرانهم)، فإن الاستخدامات التي يوظفون بها اللغة تتضاعف بشكل مستمر. كما تزداد المقاصد التي يرمزون إليها، ويتعلمون أن يصبحوا أكثر وعيًا بالبيئة الاجتماعية ومع من يتفاعلون معهم داخل تلك البيئات الاجتماعية. وخلال فترة ما قبل المدرسة، يتعلم الأطفال وصف الأشياء والأحداث التي تم حذفها من السياق الحالي. فإنهم يوظفون خبراتهم الشخصية، ويستخدمون اللغة بفاعلية للتعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم. بالإضافة إلىٰ ذلك، يصبحون أكثر وعيًا بالشروط العامة التي تحكم محادثاتهم مع الآخرين. فيتعلمون تبادل الأدوار أثناء المحادثة، والالتزام بموضوعها، والإدلاء بمعلومات جديدة، وذات صلة بموضوع النقاش. وعلىٰ الرغم من ظهور هذه القدرات في فترة ما قبل المدرسة، إلا أنها تستمر في النمو علىٰ مر السنين مع نضوج الأطفال إدراكيًا واجتماعيًا. ويذكر المؤلفان أيضا أنه قد تم استكشاف عملية استخدام الأطفال للغة خلال سنوات ما قبل المدرسة. وقد تبين أن المقاصد التي يرمز إليها هؤلاء الأطفال في الفئة العمرية ما بين 2 إلىٰ 5 سنوات تشمل ما يلي:

1- الاستفسار عن المعلومات عن طريق طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة ("هل يمكنني الذهاب الآن؟"، "هل يأكل الحلوىٰ؟"، "أين ستذهب؟"، "لماذا لا يمكنني الحصول عليها؟").

2- الرد علىٰ التساؤلات من خلال الإجابة عن الأسئلة، أو تقديم المعلومات: "إنها في خزانة ملابسي"، "لست بالشخص الذي كسر الكأس"، "أنا لا أريد").

3- وصف الأحداث، أو الأشياء، أو الخصائص ("هناك شاحنة حمراء"، "إنه يبنيها ببطء"، "هذه شاحنة مزودة برافعة").

4- التعبير عن الحقائق، والمشاعر، والمواقف، والمعتقدات ("لقد حدث بالأمس"، "أشعر بالمرض"، "أنا لا أحبها، "الأشباح ليست حقيقية").

وجدير الذكر أن التغييرات المعرفية، والاجتماعية الداخلية التي تحدث للأطفال تؤثر علىٰ طرق استخدامهم للغة. فعلىٰ سبيل المثال، يستخدم

الأطفال في سن ما قبل المدرسة اللغة لتوجيه أنفسهم، وإرشاد الآخرين، وكذلك الحديث عن خبراتهم الحالية والسابقة. ومع ذلك، فإن الأطفال الأكبر سنًا في مرحلة ما قبل المدرسة، يضيفون وظائف تواصلية للغة أكثر تعقيدًا؛ فهم يستخدمون اللغة للاستدلال، والتفكير، وحل المشكلات. ويمكن النظر إلىٰ نص المحادثة التالية؛ لتوضيح ذلك:

- آري (طفلة تبلغ من العمر 5 سنوات): إذا لم يكن السقف قويًا بما يكفي، فسوف يسقط.

- إيلي (طفلة تبلغ من العمر 5 سنوات): أعتقد أن الشريط اللاصق سيصلحه. نعم، سأذهب للإتيان به.

- شيري (طفلة تبلغ من العمر 5 سنوات ونصف): إذا وضعت مكعب هنا، ووضعت مكعب هناك، فسيمسك كل شيء، ولن يسقط السقف.

وفي السنوات اللاحقة لمرحلة ما قبل المدرسة، يستخدم الأطفال أيضًا اللغة لمضايقة الآخرين، وإزعاجهم، والشكوىٰ إليهم، وانتقادهم، بالإضافة إلىٰ تهديدهم. وتلك الوظائف المختلفة لعملية التواصل يمكن ملاحظتها أثناء تفاعل هؤلاء الأطفال مع القائمين علىٰ رعايتهم، وأخواتهم، بالإضافة إلىٰ تفاعلهم أيضًا مع أقرانهم. ويمكن أن نضع في اعتبارنا ما يلي من العبارات التي يصدرها الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات:

- مضايقة الآخرين: أنت بدين.

- إزعاج الآخرين: سأفعل ذلك مرارًا وتكرارًا.

- الشكوىٰ: أنت دائما تعطي القطعة الكبيرة له.

- انتقاد الآخرين: صورتك قبيحة.

تهديد الآخرين: أعدها وإلا سأخبر أمك (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

وفي هذا الصدد، يذكر كودير (Kuder, 2018) أن خلال السنوات الدراسية ينتاب مجال اللغة البراجماتية بعض التطورات اللغوية المفاجئة والمثيرة. وفي حقيقة الأمر، فإن معظم الأطفال في مرحلة رياض الأطفال لا يتمتعون بالقدرة علىٰ التواصل علىٰ نحو متقدم، علىٰ الرغم من قدرتهم علىٰ التعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم. فهؤلاء الأطفال غير قادرين علىٰ معرفة بعض التفاصيل الدقيقة أثناء عملية تواصلهم. فعلىٰ سبيل المثال، قد يبدأ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بمحادثة حول "إدواردو"، متناسيًا إخبارك أن "إدواردو" هو اسم دميته. وعلىٰ أية حال، فقد تكون محادثة الطفل بأكملها غير ذات صلة بالموضوع قيد المناقشة. وخلال السنوات الدراسية، يواصل الأطفال تطوير كفاءتهم في المحادثة، وكذلك زيادة التعقيد عند سردهم للقصص، وهو ما يطلق عليه مونولوج رواية القصص. وفي مجال مهارات التحدث، يُحسِّن الأطفال في سن المدرسة من قدرتهم علىٰ البقاء في موضوع الحديث، وذلك من أجل

إقامة حوارات مطولة، وإبداء التعليقات ذات الصلة، والانتقال بين الموضوعات، وتعديل لغتهم طبقًا للسياق، وطبقًا للمتحدث، والنمو في مهارات التواصل لدىٰ أطفال المدرسة "المرونة الوظيفية"؛ أي أن الأطفال يطورون القدرة علىٰ التواصل مع مختلف الأفراد، وحول العديد من الموضوعات؛ أي أنهم يقومون بالمقارنة، وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات، ووضع الفرضيات، والتصنيف، واستخدام الأساليب الأخرىٰ المعقدة من الكلام. كما إنهم يتعلمون كيفية موائمة أساليب الكلام طبقًا للسياق؛ أي طبقًا لاختلاف الأفراد، والأماكن، والموضوعات. وعندما تقرأ الفقرة السابقة، ربما تساءلت عن هؤلاء الأطفال الذين يتمتعون بمثل هذه المهارات الحوارية الجيدة. ربما تكون قد فكرت في الأطفال الذين تعرفهم، والذين يقحمون أنفسهم في المحادثات، أو الذين لا ينتبهون بتبادل الأدوار، والتفاعل أثناء المحادثة، أو الذين يتحدثون إلىٰ المعلمين تمامًا كما يتحدثون مع بعضهم البعض. فبالفعل فإن هذه هي الفكرة الرئيسة التي نريد طرحها. فإننا نتوقع أن يكون الأطفال في سن المدرسة شركاء محادثة أكثر كفاءة، وأكثر انتباهًا. وعندما يخذلوننا، نشعر بخيبة الأمل. ومع ذلك، ضع في اعتبارك أنه، كما هو الحال مع الجوانب الأخرىٰ للغة، قد تتجاوز كفاءة هؤلاء الأطفال قدرتهم علىٰ الأداء. بمعنىٰ آخر، علىٰ الرغم من أن الطلاب قد يمتلكون القدرة اللغوية، إلا أنهم قد يخفقون في الاستفادة من مهاراتهم، وذلك لأسباب عديدة.

وقد سبق أن أوضحت ساروات (Sarwat, 2005) أن الطفل في مرحلة المدرسة يستطيع تقديم موضوع للتحدث فيه، كما أنه يستطيع المحافظة علىٰ موضوع الحديث في حالة وجود مجموعة من المتحدثين، كما أنه يستطيع أن ينهي موضوع الحديث، أو ينتقل إلىٰ موضوع آخر. وبصورة عامة ففي سن 5 سنوات يستطيع الطفل أن يسأل أسئلة مباشرة بشكل مناسب، وأن يستخدم أفعال الأمر والنهي، وفي سن 7 سنوات يستطيع الطفل أن يستخدم أشكال اللغة بسهولة بشكل غير مباشر، كما أنه يستطيع أن يستخدم أشكال الطلب غير المباشرة بسهولة، وفي سن 8 سنوات تختلف طريقة كلام الطفل عند الحديث مع الآخرين حسب أعمارهم الزمنية (صغار، أقران، كبار...الخ).

وفي هذا الصدد يذكر عنتر (Anter, 2008) أن اللغة البراجماتية تتطور لدىٰ الطفل علىٰ النحو التالي:

6 – 7 سنوات:

- يكون قادرًا علىٰ توضيح قواعد التواصل.
- يفهم المعاني الضمنية للكلام إلىٰ حد كبير (يفهم ما بين السطور).

7 – 8 سنوات:

- يطلب مزيدًا من التوضيح أثناء الحديث مع الآخرين.
- لديه القدرة على تغيير الكلام؛ لمزيد من الإيضاح والفهم أثناء الحديث مع الآخرين.

وفي نفس السياق يذكر أدمز (Adams, 2002) تطور اللغة البراجماتية لدى الطفل العادي على النحو التالي:

- يسرد أحداث قصة بطريقة محبوكة. فيما بين 5–7 سنوات.
- يتقن مهارات اللغة البراجماتية. فيما بين 6–7 سنوات.
- يتقن إشارات الحديث. عند بلوغ 7 سنوات.
- ينهي الحديث بمعلومات كافية. عندما يبلغ 9 سنوات.
- النمو الكامل لتعبيرات التأدب. من عمر 9 سنوات.

وعندما يصبح الأطفال من المراهقين أو في مرحلة الطفولة المتأخرة، تطرأ عليهم تغيرات مهمة في عملية التواصل. فمن بين هذه التغيرات، التحدث مع مختلف الأفراد، وإضافة مواضيع جديدة إلى محادثتهم. ولا ينبغي علينا أن نتفاجأ عندما نعلم أن الباحثين قد وجدوا أن المراهقين يقضون وقتًا متزايدًا في التحدث مع أقرانهم. وقد وجد هؤلاء الباحثون أيضًا أن محادثات المراهقين لا تقل مع أفراد الأسرة، على الرغم من أن تفاعلاتهم مع الأقران تكتسب أهمية أكبر. ويميل المراهقون إلى الحديث عن أمورهم الشخصية، ومواضيعهم العاطفية (مشاعرهم) أكثر بكثير مع أصدقائهم مقارنة بأسرهم. كما وجد الباحثون اختلافات في جودة محادثات المراهقين مع أقرانهم مقارنة بمحادثاتهم مع الكبار. فعند تحدثهم مع أقرانهم، يميلون إلى طرح المزيد من الأسئلة، والحصول على مزيد من المعلومات، والانتقال إلى مواضيع جديدة في كثير من الأحيان، وبذل المزيد من المحاولات للترفيه عن شركائهم، خاصة باستخدام روح الدعابة (Kuder, 2018).

ويضيف كودير (Kuder, 2018) أن هناك تطورًا مهمًا آخر في اللغة البراجماتية يحدث خلال السنوات الدراسية، يتمثل في زيادة مهارة رواية القصص (السرد). فإذا كنت تتعامل مع أطفال ما قبل المدرسة، فإنك تعلم أن هذه المهارة تتطور مع مرور الوقت. ويميل الأطفال في عمر ثلاث سنوات إلى سرد قصص غير مكتملة. فقد يبدءون في المنتصف، وينسون النهاية، ويتحدثون عن شخصيات مجهولة بدون تفسير. ومع ذلك، بحلول وقت دخولهم المدرسة، يكتسب معظم هؤلاء الأطفال القدرة على سرد قصة من البداية إلى النهاية. وتعتبر

مهارات سرد القصص عاملًا مهمًا في معرفة المراحل الأولىٰ لتعلم القراءة والكتابة، ومهمة للنجاح في المدرسة. وغالبًا ما يُطلب من الأطفال ذكر ما فعلوه خلال إجازة نهاية الأسبوع أو في إجازتهم الصيفية، أو كتابة قصة حول حدث تمَّ في الماضي. ومثل هذه الأنشطة تتطلب مهارة سرد القصص. وعلىٰ الرغم من أن الأطفال الصغار يمكنهم سرد القصص، إلا أنه بينما ينضج الأطفال نجد أن قصصهم تتخذ أشكالًا تشبه ما يستخدمه الكبار عند سرد قصصهم، مثل استخدام علامات البداية والنهاية (علىٰ سبيل المثال، كان يا مكان، وفي النهاية عاشوا حياة سعيدة مع بعضهم...إلخ). وجدير بالذكر أن روايات الأطفال الأكبر سنًا تتضمن العناصر التالية:

- عدد أقل من المشاكل التي لم يتم حلها والحلول غير المكتملة.
- قلة التفاصيل غير المرتبطة بالموضوع.
- المزيد من المؤشرات الظاهرة للتغيرات في زمان ومكان حدوث القصة.
- زيادة في المقدمة، بما في ذلك المكان الذي تحدث فيه القصة، والمعلومات عن أبطال القصة.
- الاهتمام المتزايد بالدافعية، وردود الفعل الداخلية.
- الهيكل المعقد لبنية القصة.
- الالتزام الشديد بنموذج عناصر القصة.

وجدير بالذكر أن عناصر القصة يُعد بمثابة العنصر الأخير في القائمة سالفة الذكر. فما هي عناصر القصة؟ إن القصص تتكون من عدة عناصر ذات قواعد أساسية تعطي هيكلًا للقصة. فالقصص تحتوي علىٰ عناصر، مثل: الشخصيات، ومكان الأحداث، وحبكة القصة. والقصص لها بداية، ووسط، ونهاية. ويصبح الأطفال العاديون أكثر وعيًا بهذا الهيكل، وتلك القواعد مع تقدمهم في المدرسة، ويستخدمون هذا الهيكل بشكل متزايد في قصصهم. ومن الواضح أن ذلك يُعد تطورًا يمهد الطريق لنمو مهارات القراءة والكتابة في السنوات الدراسية. كما أن المفردات اللغوية، والمهارات اللغوية البراجماتية المتقدمة تتزايد علىٰ نحو سريع في السنوات الدراسية. وهذه التطورات، وغيرها من التطورات اللغوية علىٰ حد سواء، تمهد الطريق لنمو مهارات القراءة والكتابة، كما أنها تتأثر بالتعرض إلىٰ النصوص. ويوضح جدول (1) ملخصًا موجزًا لتطور مهارات دلالات الكلمات، والمهارات البراجماتية في السنوات الدراسية.

جدول (1): ملخص لتطور مهارات دلالات الكلمات، والمهارات البراجماتية في السنوات الدراسية.

مهارات دلالات الكلمات	المهارات البراجماتية
▪ التزايد السريع في المفردات. ▪ فهم الكلمات ذات المعاني المتعددة. ▪ زيادة فهم اللغة المجازية، بما في ذلك: الاستعارة الفكاهة الأمثال	▪ التنوع الكبير في شركاء المحادثة. ▪ مزيد من التنوع في مواضيع المحادثة. ▪ تحسُّن فهم الطلب غير المباشر. ▪ تطور مهارات سرد القصة.

Source: (Kuder, 2018)

مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ ذوي صعوبات التعلم:

إن الأطفال ذوو صعوبات التعلم، والإعاقات البسيطة ذات الصلة يعانون من صعوبات في النطق و/ أو اللغة. فهم يخفقون في المواقف التي تتطلب تفاعلات، ومحادثات لغوية طويلة، كما أنهم أقل مهارة في الاستمرار في المحادثة. فحوالي 88٪ من أطفال ما قبل المدرسة (والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 3 إلىٰ 5 سنوات) والذين يتلقون خدمات التربية الخاصة يعانون من اضطرابات في اللغة أو الكلام. وبالإضافة إلىٰ ذلك، تعد اضطرابات اللغة و/ أو الكلام من الحالات الشائعة بين الطلاب الأكبر سنًا من ذوي صعوبات التعلم. وغالبًا ما يستمر المراهقون والبالغون الذين يعانون من صعوبات التعلم في معاناتهم من ضعف مهارات اللغة الشفهية ومهارات التواصل (Lerner & Johns, 2015).

وبمراجعة الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة نجد أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا يواجهون مشكلات أكاديمية فحسب، ولكنهم يواجهون أيضًا مشكلات في اكتساب اللغة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون بشكل خاص من صعوبات في اللغة البراجماتية (Kumari, Pyata, Afreen, & Paithankar, 2016).

وعلىٰ الرغم من أن معظم الأبحاث حول اللغة وصعوبات التعلم قد ركزت علىٰ اضطرابات القراءة، إلا أن هناك طرقًا أخرىٰ قد تؤثر بها اللغة علىٰ التعلم. علىٰ سبيل المثال، يعاني العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من صعوبة كبيرة في جوانب نمو المهارات الاجتماعية. فقد تم التوصل إلىٰ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم اللغة يتفاعلون علىٰ نحو قليل مع أقرانهم، كما أنهم أقل تقبلًا كشركاء في عملية التواصل. ونتيجة لذلك، فإن الأطفال غالبًا ما يكونون غير مقبولين من قبل أقرانهم،

ويواجهون صعوبة في تكوين الصداقات. ونظرًا لأن الكثير من التفاعل الاجتماعي يعتمد علىٰ اللغة، فمن المحتمل وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية، واستخدام اللغة للتواصل (اللغة البراجماتية). وقد توصلت كثير من الأبحاث أن مجال اللغة البراجماتية يمثِّل مشكلة كبيرة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. ولا يواجه هؤلاء الطلاب صعوبات في اللغة فحسب، بل غالبًا ما يفتقرون إلىٰ القدرة (أو المعرفة) علىٰ تحليل المواقف الاجتماعية، والتخطيط لردود أفعالهم، بالإضافة إلىٰ تقييم عواقب أفعالهم. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون في معظم الأحيان من مشكلات شديدة في اللغة البراجماتية، وخاصة في مهارات التحدث. كما أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم بوضوح للآخرين، وغالبًا ما يفشلون في ضبط لغتهم وفقًا لاحتياجات و/ أو مستوىٰ لغة المستمع، كما يصعب عليهم التصرف عندما لا يفهمون ما يقال لهم. وهذه الصعوبات لها عواقب علىٰ التفاعل داخل الفصل، والعلاقات الاجتماعية، والقدرة علىٰ فهم واستخدام اللغة المكتوبة (Kuder, 2018).

ويعاني بعض المراهقين من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية/ السلوكية من قصور في اللغة. فقد يظهر هؤلاء الأفراد صعوبات في اللغة البراجماتية، وقد لا يفهمون نوع المعلومات التي يجب مشاركتها أو مقدار المعلومات التي يجب مشاركتها مع الآخرين. وجدير بالذكر، فإن التفاعلات الاجتماعية السلبية المتعلقة بعدم القدرة علىٰ بدء العلاقات الاجتماعية، وتطويرها، والحفاظ عليها، يمكن أن تكون نتيجة لضعف مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ الأفراد ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Lerner & Johns, 2015).

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بالإطلاع علىٰ مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع بحثهما، ويمكن عرض أهم تلك البحوث والدراسات وذلك علىٰ النحو التالي:

هدفت دراسة لابادات (Lapadat, 1991) إلىٰ مراجعة (33) دراسة سابقة قامت ببحث مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ ذوي الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم و/ أو اللغة مقارنةً بمهارات اللغة البراجماتية لدىٰ أقرانهم من العاديين، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لهؤلاء التلاميذ ما بين 3-12 سنة، وقد أسفرت النتائج إلىٰ أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و/ أو اللغة يعانون من قصور براجماتي بشكل مستمر، وذلك أثناء محادثتهم مقارنةً بأقرانهم العاديين. وقد تبين أن القصور البراجماتي لدىٰ هؤلاء التلاميذ يُعزىٰ إلىٰ وجود قصور لغوي لديهم أكثر من معرفتهم الاجتماعية

غير الكافية، وتتسق تلك النتائج مع الرأي القائل بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن وصفهم بأنهم من ذوي الاضطراب اللغوي، وأن التلاميذ ذوو الاضطرابات اللغوية يعانون من قصور لغوي يظهر بصورة مختلفة أثناء تقدمهم في المدرسة.

كما هدفت أيضًا دراسة اديبي (Adibi, 2010) إلىٰ بحث التفاعل اللغوي البراجماتي (اللغة البراجماتية) والكفاءة الاجتماعية لدىٰ تلاميذ المدارس المتوسطة ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين أثناء تفاعلهم الثنائي معًا؛ حيث قام الباحثان بمقارنة مهارات اللغة البراجماتية في المحادثات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية لدىٰ كل من هاتين المجموعتين، وقد تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذًا من تلاميذ المرحلة المتوسطة (22 ذكرًا، 8 إناث)، مقسمين إلىٰ مجموعتين، مجموعة تتكون من 15 تلميذًا من ذوي صعوبات القراءة، والمجموعة الأخرىٰ تتكون من 15 تلميذًا من العاديين. وقد أسفرت نتائجها إلىٰ أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يختلفون عن أقرانهم من العاديين في التفاعل اللغوي البراجماتي؛ حيث أظهر التلاميذ العاديين مستوىٰ عالٍ من الاستجابة أثناء المحادثات مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت نتائج الدراسة إلىٰ أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كل من مهارات اللغة البراجماتية والكفاءة الاجتماعية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وكذلك التلاميذ العاديين.

هذا، وقد أشارت دراسة كوماري وآخرون (Kumari et al., 2016) إلىٰ تقييم ومقارنة مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة، وعسر الكتابة، بالإضافة إلىٰ التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، والكتابة، والحساب، ومقارنتهم بأقرانهم من التلاميذ العاديين من نفس فئتهم العمرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (11-13) سنة بمتوسط عمر زمني (12.4) سنة، وقد تم تقسيم هؤلاء التلاميذ إلىٰ 5 مجموعات علىٰ النحو التالي:

- المجموعة الأولىٰ: التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.
- المجموعة الثانية: التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.
- المجموعة الثالثة: التلاميذ الذين يعانون من كل من عسر القراءة، وعسر الكتابة.
- المجموعة الرابعة: التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، وعسر الكتابة، وصعوبات الحساب.
- المجموعة الخامسة: التلاميذ العاديين.

وقد أوضحت نتائج الدراسة إلىٰ أن مستوىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أضعف من أقرانهم

العاديين في المهارات اللفظية للغة. كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أن التلاميذ ذوو عسر القراءة، والكتابة، والحساب، أداؤهم أقل في مهارات اللغة البراجماتية اللفظية وغير اللفظية مقارنةً بالمجموعات الأخرىٰ من ذوي صعوبات التعلم وكذلك العاديين، ومن ثم، يتضح أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية، كما يختلفون فيما بينهم في مستوىٰ المهارات لديهم طبقًا لنوع الصعوبة التي يعانون منها.

وعن دراسة كاردلو وآخرين (Cardillo et al., 2018) فقد هدفت إلىٰ البحث عن القصور في مهارات اللغة البراجماتية، ونظرية العقل لدىٰ الأطفال ذوي عسر القراءة المرتبط بالمشكلات اللغوية، أو صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك مقارنة بمجموعة من الأطفال العاديين من نفس النوع والفئة العمرية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن الأطفال ذوو عسر القراءة أقل أداء من الأطفال العاديين في معظم مهام اللغة البراجماتية التي تم قياسها في الدراسة، كما كانوا أقل أداء أيضًا في أحد مهام نظرية العقل المقاسة في الدراسة. وعلىٰ الجانب الأخر فقد كان أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أفضل من الأطفال ذوي عسر القراءة، في حين كان أداؤهم أسوأ من الأطفال العاديين فقط في مهارات الاستعارة القائمة علىٰ المثيرات البصرية. وقد خلصت الدراسة إلىٰ عكس الافتراض السائد، وتوصلت إلىٰ أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والصعوبات اللغوية المرتبطة بها، قد يكونون أضعف من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مهارات اللغة البراجماتية، ومهام نظرية العقل.

وفي دراسة عبدالعال (2019) فقد هدفت إلىٰ التعرف علىٰ العلاقة بين اضطراب التواصل الاجتماعي "البراجماتي" وعلاقته بفاعلية الذات، والثقة بالنفس لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة الأولية من (300) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (10-11) سنة، في الصف الرابع والخامس الابتدائي، وقد تم اختيار عينة نهائية من هؤلاء التلاميذ تكونت من (120) تلميذًا وتلميذة مع مراعاة التكافؤ بين أفراد العينة في العمر العقلي، والمستوىٰ الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين اضطراب التواصل الاجتماعي "البراجماتي" وفاعلية الذات، والثقة بالنفس لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وفي دراسة ميرفي وآخرين (Murphy et al., 2019) فقد تم الإشارة إلىٰ أن هناك عدد من الأطفال

يواجهون قصورًا في التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يكون له آثار ضارة طويلة الأجل على صحتهم العقلية، ونموهم الاجتماعي، وكذلك تعليمهم. وقد هدف هؤلاء الباحثون في هذه الدراسة المقترحة إلى وصف دراسة جدوى؛ لإجراء تجربة لاختبار التدخل باستخدام "اللعب الإلكتروني" الذي يهدف إلى تقديم الدعم للأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي، والعمل على تحسين مهارات اللغة البراجماتية، والقدرة على التعاون لدى هؤلاء الأطفال. ومن المفترض أن تتكون عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 4 إلى 7 سنوات، والذين سيتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تخضع للعلاج بألعاب الكمبيوتر، وأخرى ضابطة ستخضع للعلاج بالطريقة العادية. وفي النهاية، يرى الباحثون أن هناك احتمالية كبيرة بأن ألعاب الكمبيوتر سيكون لها تأثير إيجابي على تعلم اللغة للأطفال؛ حيث إن التدخل، كونه لعبة كمبيوتر، يمكن بسهولة أن يعتمد على التكنولوجيا البسيطة المتوفرة في جميع المدارس. وستكون الفوائد التي تعود على الأطفال الذين يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي كبيرة، ويمكن أن تشمل تعزيز عملية التواصل، والتعاون المثمر بين الأقران، وتحسين العلاقات بين الأطفال داخل الفصل الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد تناولت بعض الدراسات السابقة مقارنة مهارات اللغة البراجماتية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين، مثل دراسة أديبي (Adibi, 2010) التي هدفت إلى بحث التفاعل اللغوي البراجماتي (مهارات اللغة البراجماتية) والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس المتوسطة ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين أثناء تفاعلهم الثنائي معًا. وهناك دراسة كوماري وآخرون (Kumari et al., 2016) والتي هدفت إلى تقييم ومقارنة مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة، وعسر الكتابة، بالإضافة إلى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، والكتابة، والحساب، ومقارنتهم بأقرانهم من التلاميذ العاديين من نفس فئتهم العمرية. وهناك دراسة هدفت إلى البحث عن القصور في مهارات اللغة البراجماتية ونظرية العقل لدى الأطفال ذوي عسر القراءة المرتبط بالمشكلات اللغوية، أو صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك مقارنة بمجموعة من الأطفال العاديين من نفس النوع والفئة العمرية، وهي دراسة كاردلو وآخرون (Cardillo et al., 2018). أما دراسة عبدالعال (2019) فقد هدفت إلى التعرف على

العلاقة بين اضطراب التواصل الاجتماعي "البراجماتي" وعلاقته بفاعلية الذات، والثقة بالنفس لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تحديد هدف دراستهما، وكذلك اختيار العينة والمنهج المناسب للدراسة، كما أن الدراسة الحالية تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تقارن مستوىٰ مهارات اللغة البراجماتية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في أحد البيئات العربية.

وجاءت أهمية هذه الدراسة في دراستها لمهارات اللغة البراجماتية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين؛ حيث إن هناك قلة في البحوث والدراسات العربية التي تناولت دراسة تلك المهارات لدىٰ هذه الفئة. الأمر الذي قد يساعد علىٰ فهم طبيعة هذه المهارات وإتاحة الفرصة لدراسات أخرىٰ لوضع برامج لتحسين مهارات اللغة البراجماتية في حالة ثبوت وجود قصور بها لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان علىٰ المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة الدراسة؛ حيث يتناول هذا المنهج دراسات وظواهر وأحداث قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويقارنها. وقد عرفه العزاوي بأنه: "أكثر أنواع المناهج انتشارا في دراسة الظواهر النفسية والتربوية، وأنه يمكن اعتباره يشابه دراسة استطلاعية تمهد لأبحاث تجريبية، إذ يمكن أن تكون نتائجه فروضًا تبدأ بها الأبحاث التجريبية" (العزاوي: 100،2007).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (4752) تلميذًا من العاديين، و(429) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع والخامس الابتدائي بمدارس شرق الرياض، وذلك طبقا لإحصائيات قسم البحوث والدراسات بإدارة التعليم بمنطقة الرياض (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1440هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (200) تلميذًا، منهم (100) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، و(100) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، الملتحقين بالصف الرابع والخامس الابتدائي بالمدارس الابتدائية العادية بشرق مدينة الرياض، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لهؤلاء التلاميذ ما بين 9 إلىٰ 12 سنة. وقد تم تقدير مستوىٰ هؤلاء التلاميذ في مهارات اللغة البراجماتية من خلال تطبيق أداة الدراسة علىٰ والديهم ومعلميهم كمقياس

تقدير لتلك المهارات لدي التلاميذ.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان في دراستهما الأداة التالية:

- مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال (إعداد/ الشخص، والطنطاوي، وخيري، 2015).

وفيما يلي توضيح لهذا المقياس:

يستخدم مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال في تقييم الجوانب المختلفة التي تنطوي عليها مهارات اللغة البراجماتية، ويتألف المقياس من (65) عبارة موزعين علىٰ (5) أبعاد فرعية (يمثل كل منها إحدىٰ مهارات اللغة البراجماتية)، ويمكن توضيح تلك الأبعاد علىٰ النحو التالي:

- البعد الأول: البداية غير الملائمة للحديث، ويشمل (11) عبارة.
- البعد الثاني: ضعف التماسك المركزي، ويشمل (17) عبارة.
- البعد الثالث: اللغة النمطية، ويشمل (8) عبارات.
- البعد الرابع: قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)، ويشمل (16) عبارة.
- البعد الخامس: عدم الألفة أثناء المحادثة، ويشمل (13) عبارة.

الصدق والثبات:

قد قام الباحثان في دراستهما الحالية بتقنين المقياس علىٰ البيئة السعودية وحساب معاملات صدق وثبات المقياس، وذلك من خلال تطبيق المقياس علىٰ عينة مكونة من (200) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بالصف الرابع والخامس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية بشرق مدينة الرياض (100 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، و100 تلميذ من العاديين). ويمكن توضيح ذلك علىٰ النحو التالي:

أولًا: التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

2- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (2) الآتي صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
البداية غير الملائمة للحديث		ضعف التماسك المركزي		اللغة النمطية		قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)		عدم الألفة أثناء المحادثة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.663**	12	.774**	29	.663**	37	.802**	53	.703**
2	.591**	13	.731**	30	.659**	38	.821**	54	.762**
3	.551**	14	.620**	31	.821**	39	.849**	55	.764**
4	.718**	15	.804**	32	.791**	40	.707**	56	.787**
5	.626**	16	.643**	33	.855**	41	.683**	57	.733**
6	.653**	17	.728**	34	.794**	42	.786**	58	.816**
7	.659**	18	.588**	35	.708**	43	.846**	59	.784**
8	.625**	19	.795**	36	.791**	44	.804**	60	.832**
9	.588**	20	.632**			45	.831**	61	.781**
10	.725**	21	.729**			46	.777**	62	.814**
11	.694**	22	.825**			47	.688**	63	.794**
		23	.776**			48	.613**	64	.816**
		24	.766**			49	.759**	65	.726**
		25	.813**			50	.535**		
		26	.852**			51	.823**		
		27	.780**			52	.785**		
		28	.826**						

(**) دالة عند مستوىٰ (0.01)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوىٰ (0.01). وهذه النتيجة تدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفع.

ويوضح جدول (3) الآتي صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

المحاور	الأول: البداية غير الملائمة للحديث	الثاني: ضعف التماسك المركزي	الثالث: اللغة النمطية	الرابع: قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)	الخامس: عدم الألفة أثناء المحادثة	الدرجة الكلية للمقياس
الأول: ضعف التماسك المركزي	1	.717**	.742**	.484**	.518**	.785**
الثاني: قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)		1	.669**	.613**	.538**	.861**

تابع/ جدول (3).

المحاور	الأول: البداية غير الملائمة للحديث	الثاني: ضعف التماسك المركزي	الثالث: اللغة النمطية	الرابع: قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)	الخامس: عدم الألفة أثناء المحادثة	الدرجة الكلية للمقياس
الثالث: عدم الألفة أثناء المحادثة			1	.565**	.555**	.795**
الرابع: البداية غير الملائمة للحديث				1	.863**	.875**
الخامس: اللغة النمطية					1	.848**
الدرجة الكلية للمقياس						1

(**) دالة عند مستوىٰ (0.01)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوىٰ (0.01)، وهذا دال علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ثانيًا: التحقق من ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولىٰ: معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha

تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس. ويوضح ذلك الجدول (4) الآتي:

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.

أبعاد المقياس		معامل ثبات كرونباخ ألفا
الأول	البداية غير الملائمة للحديث	.859
الثاني	ضعف التماسك المركزي	.950
الثالث	اللغة النمطية	.896
الرابع	قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)	.941
الخامس	عدم الألفة أثناء المحادثة	.945
الدرجة الكلية للمقياس		.975

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس تراوحت ما بين (0.859) للبعد الأول (البداية غير الملائمة للحديث) و(0.950) للبعد الثاني (ضعف التماسك المركزي). في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.975)، وهو معامل ثبات مرتفع.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية Split-Half

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون. ويوضح ذلك الجدول (5) الآتي:

جدول (5): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

أبعاد المقياس		معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون
الأول	عدم الألفة أثناء المحادثة	.919
الثاني	ضعف التماسك المركزي	.957
الثالث	اللغة النمطية	.920
الرابع	قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)	.966
الخامس	البداية غير الملائمة للحديث	.942
الدرجة الكلية للمقياس		.987

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (0.919) للبعد الأول (عدم الألفة أثناء المحادثة) و(0.966) للبعد الرابع (قصور استخدام السياق الحواري). في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.987)، وهو معامل ثبات مرتفع.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس. كما استخدم الباحثان التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون وذلك لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، والدرجة الكلية للمقياس المستخدم في الدراسة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام اختبار ت T-Test للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات

العلم في كل بعد من أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال وكذلك الدرجة الكلية على المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات اللغة البراجماتية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

التساؤل الأول: ينص على أنه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة البداية غير الملائمة للحديث؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات العلم في بعد البداية غير الملائمة للحديث من مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (6) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على مهارة البداية غير الملائمة للحديث (ن= 200).

البعد		العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الأول	البداية غير الملائمة للحديث	العاديين	100	18.22	4.563	198	4.730	.01
		صعوبات التعلم	100	21.39	4.909			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك على مهارة البداية غير الملائمة للحديث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال العاديين (18.22)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (21.39)، وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة البداية غير الملائمة للحديث عن أداء التلاميذ العاديين.

التساؤل الثاني: ينص على أنه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة ضعف التماسك المركزي؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ

ذوي صعوبات العلم في بعد ضعف التماسك المركزي من مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (7) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطي درجات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على مهارة ضعف التماسك المركزي (ن= 200).

البعد		العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الثاني	ضعف التماسك المركزي	العاديين	100	27.87	8.248	198	6.849	.01
		صعوبات التعلم	100	36.08	8.248			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وذلك على مهارة ضعف التماسك المركزي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين (27.87)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (36.08)، وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة ضعف التماسك المركزي عن أداء التلاميذ العاديين.

التساؤل الثالث: ينص على أنه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة اللغة النمطية؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعد اللغة النمطية من مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (8) الآتي ما توصل إليه الباحثين من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على مهارة اللغة النمطية (ن= 200).

البعد		العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الثالث	اللغة النمطية	العاديين	100	13.31	3.853	198	4.803	.01
		صعوبات التعلم	100	16.02	4.122			

مستوىٰ (0.01) بين **التساؤل الرابع: ينص علىٰ أنه: ما الفروق ذات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوىٰ 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)؟**

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعد قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث) من مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (9) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علىٰ مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث) (ن= 200).

البعد		العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الرابع	قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)	العاديين	100	25.60	7.158	198	7.189	.01
		صعوبات التعلم	100	33.40	8.154			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وذلك علىٰ مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين (25.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (33.40)، وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث) عن أداء التلاميذ العاديين.

التساؤل الخامس: ينص علىٰ أنه: ما الفروق ذات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوىٰ 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعد عدم الألفة أثناء المحادثة من مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (10) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علىٰ مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة (ن= 200).

البعد		العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الخامس	عدم الألفة أثناء المحادثة	العاديين	100	20.32	6.355	198	6.555	.01
		صعوبات التعلم	100	26.36	6.672			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وذلك علىٰ مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال العاديين (25.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (33.40)، وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة عن أداء التلاميذ العاديين.

التساؤل السادس: ينص علىٰ أنه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوىٰ 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علىٰ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحثان بمقارنة متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علىٰ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال. وقد استخدم الباحثان اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (11) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (11): دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علىٰ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال (ن= 200).

المقياس	العينة	عدد العينة	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال	العاديين	100	105.32	25.147	198	7.773	.01
	صعوبات التعلم	100	133.25	25.668			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وذلك علىٰ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال العاديين (105.32)، بينما بلغ المتوسط

الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (133.25)، وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال عن أداء التلاميذ العاديين.

مناقشة النتائج:

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، يتضح أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية بشكل يفوق القصور في تلك المهارات لدىٰ التلاميذ العاديين. فبمقارنة مهارات اللغة البراجماتية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من التلاميذ العاديين علىٰ كل بُعْد من أبعاد مقياس الدراسة، اتضح من نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وبهذه النتيجة يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة البداية غير الملائمة للحديث عن أداء التلاميذ العاديين. كما تبين أيضًا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك علىٰ مهارة ضعف التماسك المركزي. ويوضح ذلك قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة ضعف التماسك المركزي عن أداء التلاميذ العاديين.

أما عن مهارة اللغة النمطية فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي أوضحت قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة اللغة النمطية عن أداء التلاميذ العاديين. أما عن مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)، فإنه توجد أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتىٰ توضح أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث) عن أداء التلاميذ العاديين. وأخيرًا، عن مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويوضح ذلك أيضًا قصور في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة عدم الألفة أثناء المحادثة عن أداء التلاميذ العاديين.

كما أوضحت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك علىٰ الدرجة الكلية لمقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية لدىٰ الأطفال. وبهذه النتيجة

يتضح قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية عن أداء التلاميذ العاديين.

وبشكل عام، يتضح من نتائج الدراسة الحالية قصور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات اللغة البراجماتية عن أداء التلاميذ العاديين، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة، مثل دراسة لابادات (Lapadat, 1991)، والتي أظهرت نتائجها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و/ أو اللغة يعانون من قصور براجماتي بشكل مستمر، وذلك أثناء محادثاتهم مقارنة بأقرانهم العاديين. وقد تبين أن القصور البراجماتي لدى هؤلاء التلاميذ يُعْزى إلى وجود قصور لغوي لديهم أكثر من معرفتهم الاجتماعية غير الكافية.

وتتفق نتائج الدراسة أيضًا مع دراسة أديبي (Adibi, 2010) والتي توصلت في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يختلفون عن أقرانهم من العاديين في التفاعل اللغوي البراجماتي؛ حيث أظهر التلاميذ العاديون مستوى عالٍ من الاستجابة أثناء المحادثات مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما تتفق تلك النتائج أيضًا مع دراسة كوماري وآخرين (Kumari et al., 2016) والتي أظهرت في نتائجها أن أداء التلاميذ ذوي عسر القراءة، والكتابة، والحساب أقل في مهارات اللغة البراجماتية اللفظية، وغير اللفظية مقارنة بالمجموعات الأخرى من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك العاديين، ومن ثم، يتضح أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية، كما أنهم يختلفون فيما بينهم في مستوى المهارات لديهم طبقا لنوع الصعوبة التي يعانون منها.

كما أظهرت نتائج دراسة كاردلو وآخرون (Cardillo et al., 2018) أن الأطفال ذوو عسر القراءة أقل أداء من الأطفال العاديين في معظم مهام اللغة البراجماتية، كما أوضحت أيضًا أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، والصعوبات اللغوية المرتبطة بها، قد يكونون أضعف من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مهارات اللغة البراجماتية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- أن تولي وزارة التعليم اهتمامًا بمهارات اللغة البراجماتية من خلال وضع أنشطة لتحسينها في المناهج الدراسية المختلفة.
- أن تهتم البحوث والدراسات المستقبلية بإجراء دراسات تجريبية لتحسين مهارات اللغة

البراجماتية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- أن تولي الأسرة اهتمامًا بتعليم مهارات اللغة البراجماتية لأطفالهم من ذوي صعوبات التعلم، وإتاحة الفرصة لأطفالهم باستخدام مهاراتهم اللغوية في الحياة اليومية.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

الزريقات، ابراهيم. (2005). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر.

الشخص، عبد العزيز؛ الطنطاوي، محمود؛ خيري، رضا. (2015). مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. *مجلة كلية التربية*، 39 (4هـ)، 175-276.

عبدالعال، أسماء. (2019). *اضطراب التواصل الاجتماعي البراجماتي وعلاقته بفاعلية الذات والثقة بالنفس لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية. مصر

العزاوي، رحيم يونس. (2007). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: تطوير.

وود، لوسي اندريسين؛ سميث، بينيتا راي. (2007). *البراجمتكس*. (ترجمة خالد العامري). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdoola, F., Flack, P. & Karrim, S. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South African Journal of Communication Disorders*, 64(1), 1-12.

Adams, C & Lloyd, J (2005). Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(3), 333- 347.

Adams, C. (2002). Practitioner Review: The Assessment of Language Pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987.

Adibi, A. (2010). *Pragmatic Language Skills Underlying Social Competence of Reading Disability in Middle School Students*. Unpublished Ph.D. Thesis. The Morgridge College of Education, University of Denver.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th Ed Revised). Washington DC: American Psychiatric Association.

Anter, Amr (2008). *Pragmatic Development in Normal Children*. Unpublished Master Thesis. Faculty of Medicine, University of Cairo.

Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and Communication Disorder in Children*. (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Boje, N. (2009). *Constructing Clinical Judgments about Preschool Pragmatic Language Skills: An Action Research Study*. University of Rochester. Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development.

Bosco, F., Bucciarelli, M., & Bara, B. (2006). Recognition and Repair of Communicative Failures: A Developmental Perspective. *Journal of Pragmatics*, 38(9), 1398- 1429.

Cardillo, R., Garcia, R., Mammarella & Cornoldi, R. (2018). Pragmatics of Language and Theory of Mind in Children with Dyslexia with Associated Language Difficulties or Nonverbal Learning Disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 245-256.

Hong-Kwan, W. (2014). *Cognitive Factors Underlying Pragmatic Deficits in Children with Autism Spectrum Disorder*. Unpublished Master Thesis. Psychology Department. The University of Hong Kong.

Karthik, D. (2013). Pragmatics and Language Communication. *The Criterion: An International Journal in English*, 4(3), 1-9.

Koch, G (2012). *Theory of Mind, Pragmatic Language Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum*

Disorder. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Duquesne.

Kuder, S. (2018). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities***.** (5th ed.)**.** New Jersey: Pearson Education, Inc.

Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B., & Paithankar, P. (2016). Pragmatic Skills in Children with Different Types of Learning Disability: A Comparative Study**.** *Language in India*, 16(9), 224–233.

Lapadat, J. (1991). Pragmatic Language Skills of Students with Language and/or Learning Disabilities: A Quantitative Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 147-158.

Leonard, M.A., Milich, R., & Lorchm, E.P. (2011). The Role of Pragmatic Language Use in Mediating the Relation between Hyperactivity and Inattention and Social Skills Problems. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 567-579.

Lerner, J., & Johns, B. (2015). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success***.** (13th ed.)**.** Connecticut: Cengage Learning, Inc.

Loukusa, L.; Eeva, K.; Sanna, J.; Katja, M.; Marja, R.; Nuala, E., & Hanna, I. (2009). The use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger syndrome or high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1049- 1059.

Murphy, S., Faulkner, D., & Farly, L. (2014). The Behaviour of Young Children with Social Communication Disorders during Dyadic Interaction with Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 277-289.

Murphy, S., Joffe, V., Messer, D, Crafter, S., Radley, J., Suntharajah, S., …Welch, C. (2019). Evaluating 'enhancing pragmatic language skills for young children with social communication impairments' (E-PLAYS): protocol for a feasibility randomized controlled trial study. *Pilot and Feasibility Studies*, 5(75), 1-13.

Sarwat, S. (2005). *Pragmatics: Development, Assessment, and Intervention*. Unpublished Master Thesis. Faculty of Medicine, University of Ain Shams.

Simmons, E.; Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: The Yale in vivo Pragmatic Protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2162–2173.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (16)، ص ص 83 - 111، الرياض (2021م/ 1442هـ)

فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات

أ.د. عبد العزيز بن محمد العبدالجبار[1]، و أ. ريم علي حسن آل سلطان القحطاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلىٰ بحث فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ومعوقات توظيفها من وجهة نظر المعلمات، واستخدمَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. والاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد تم تطبيق الدراسة علىٰ عينة مكونة من (200) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدارس ومعاهد ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وهناك العديد من المعوقات التي تحد من استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ومنها: ضعف قدرات القرين المعلِّم في استخدام استراتيجية تدريس الأقران، وأن الكثير من التلميذات اعتدن علىٰ دور المتلقي، ولا يوجد لديهن رغبة حقيقية في التفاعل النَّشِط، بالإضافة إلىٰ نقص الوسائل التعليمية اللازمة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تدريس الأقران، التحصيل الأكاديمي، ذوي الإعاقة.

The Effectiveness of peer Tutoring Strategy in Improving the Academic Achievement Of Female Pupils with Intellectual Disabilities

Prof. Abdulziz M.Abduljabbar[1], and Mrs. Reem Ali Hassan Al-Qahtani[2]

Abstract: The study aimed to examine the Effectiveness of peer Tutoring strategy in improving the academic achievement of pupils with intellectual disability, and to explore the obstacles of employing peer Tutoring in teaching pupils with intellectual disability from the viewpoint of teachers. The study used the descriptive analytical approach, and the questionnaire was used as a tool to collect data. The study was applied to a sample of (200) teachers who were randomly selected. The results of the study found that the peer Tutoring strategy has an effective role in improving the academic achievement of female students with intellectual disability by improving and increasing the interaction between female students, and supporting female students to preserve their knowledge. There are many obstacles that limit the use of peer-to-peer Tutoring strategy to improve the academic achievement of female students with intellectual disability, including: The weak capacities of the peer-teacher in using peer-to-peer Tutoring strategy; many pupils are accustomed to the role of the recipient; and have no real desire for active interaction, and lack of the necessary teaching aids.

Key words: peer Tutoring strategy, Academic achievement, people with disabilities.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: amjalbar@ksu.edu.sa

(2) معلمة التربية الخاصة، إعاقة فكرية، إدارة التعليم بالرياض.
البريد الإلكتروني: riumi-rbm@hotmail.com

(1) Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
E-mail: amjalbar@ksu.edu.sa

(2) Special education teacher, intellectual disability, Riyadh Department of Education.
E-mail: riumi-rbm@hotmail.com

المقدمة:

يمر عالم اليوم بتحديات متسارعة ومتغيرات متنوعة تفرض التعامل مع تطورات تتجدد يوميًّا، وهذه التغيرات السريعة تمثل تحديًا في تأهيل العناصر البشرية للتكيف مع متطلبات العصر، كما تفرض علىٰ الدول ضرورة الاستفادة من كافة العناصر البشرية المتوافرة لديها من خلال تجويد وتحسين تأهيلهم.

ويعتبر العنصر البشري من أهمّ مصادر الثروة التي تملكها المجتمعات، لذلك تحرص كافة المجتمعات علىٰ تنمية هذا العنصر والارتقاء به، علىٰ اعتبار أن جهود تنمية العنصر البشري حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي الذي تشهده المجتمعات الحديثة في الوقت الحالي، ويُعتبر التعليم أكبر الفرص التنموية التي يمكن أن تقدمها المجتمعات إلىٰ أفرادها، لتعزيز قدراتهم، ويُقاس تقدُّم أي مجتمع بما يقدمه لأفراده من خدمات دون تفرقة بين العاديين وذوي الإعاقة حتىٰ يمكن الاستفادة من قدراتهم علىٰ حد سواء في دفع عجلة الإنتاج (الدوسري، 2015).

وفي الوقت الحالي، يتم دعم فكرة الاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فحق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم تدعمه اتفاقيات دولية، مثل اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006) وبيان اليونسكو سالامانكا بشأن المبادئ والسياسة والممارسة في تعليم ذوي الإعاقة (UNESCO, 1994) وقد اعتمدت العديد من الدول تشريعات لصالح التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة (Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D., 2011).

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في العملية التعليمية عمومًا، وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا؛ وذلك مواكبةً للتطور الذي اهتمّ بجوانب عديدة من الحياة، كما يعمل علماء التربية الخاصة علىٰ توظيف كل ما هو جديد من طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية من شأنها الارتقاء بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتحسين أدائهم الأكاديمي، وزيادة مستويات التحصيل لديهم (الرويلي والصعيدي، 2015).

وتعتبر طرائق واستراتيجيات التدريس أحد المجالات التي تدخل عليها التطويرات والإصلاحات، ولذلك ظهر العديد من استراتيجيات التدريس التي تركز علىٰ الدور الفاعل للتلميذ في العملية التعليمية، ومن تلك الاستراتيجيات استراتيجية تدريس الأقران؛ حيث توفر جوًّا يشجع علىٰ تحسين مهارات الاتصال، ويشجع التعلم المستقل، ويساعد علىٰ تطوير الثقة بالنفس؛ كونه يُشرك الطلاب بنشاط في عملية التعلم، ويكتسب الطلاب إحساسًا بالإشراف علىٰ تعلمهم؛

حيث يتم تشجيعهم علىٰ التعلم من بعضهم البعض وكذلك من المعلمة. (Lim, 2014)

وقد تم توظيف استراتيجية تدريس الأقران في العديد من البرامج التعليمية، وتم الاستفادة من هذه الاستراتيجية في زيادة مهارات التفكير والتواصل لدىٰ المتعلمين، وزيادة عمق التعلم، والاحتفاظ بالمعارف والمهارات لكلٍّ من المعلمين والمتعلمين، وكذلك إزالة المخاوف المرتبطة بالعملية التعليمية، والتخلص من الشعور بالحرج (Seenan, Chris. Jennie, Stewart. Shanmugam, Sivaram, 2016).

مشكلة الدراسة:

علىٰ الرغم من الإصلاحات والجهود الكبيرة لدعم تعليم ذوي الإعاقة الفكرية إلا أن نتائج بعض الدراسات تشير إلىٰ أنه توجد فجوة كبيرة في التحصيل في القراءة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية بين الطلاب ذوي الإعاقة مقارنةً بأقرانهم من الطلاب العاديين، حيث تؤكد دراسة (همام، 2009) إلىٰ أن المواد الدراسية تثير الكثير من التحدي للطلاب ذوي الإعاقة، وخصوصاً الحساب والقراءة، كما تؤكد دراسة (علي، 2018) علىٰ أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يعانون من مشكلات تتعلق باكتساب مفاهيم الرياضيات، كما أكدت دراسة (إمام وطه، 2018) علىٰ وجود فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والأطفال العاديين في المهارات اللغوية لصالح العاديين.

كما أن أكثر من ثلاثة أرباع الطلاب ذوي الإعاقة يسجلون أقل من المتوسط في الاختبارات الفرعية مقارنة بعموم الطلاب العاديين، كما أن معدلات التحصيل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أقل من متوسطات أقرانهم العاديين، وقد يرجع ذلك إلىٰ الصعوبات التي يُواجِهها الطلابُ ذوو الإعاقة الفكرية، وهذا يحتاج إلىٰ تطوير مكونات العملية التعليمية لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة علىٰ تحسين أدائهم، خاصة تلك المكونات التي تؤثر علىٰ أداء الطلاب بشكل واضح (Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P., 2006).

ومن خلال تواجد الباحثة في ميدان التربية الخاصة تعتقد أن الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام والطلاب ذوي الإعاقة العقلية بحاجة إلىٰ مزيد من الاهتمام من اجل تعويض القصور الناتج عن إعاقتهم، حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلىٰ استراتيجيات تعليمية مناسبة تراعي احتياجاتهم وتلبي تطلعاتهم وتوقعاتهم، وتحاول مساعدتهم علىٰ تحقيق مستويات تعليمية تقارب أقرانهم العاديين.

وتعتبر استراتيجيات التدريس أحد أهمّ العوامل التي تؤثر علىٰ تحصيل الطلاب بشكل عامّ والطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاصّ، فالطلاب ذوو الإعاقة

الفكرية بحاجة إلىٰ استراتيجيات تدريسية تراعي ظروفهم واحتياجاتهم، وتضع هذه الظروف في الاعتبار (السليم، 2018).

كما أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلىٰ مزيد من الرعاية والعناية لنتمكن من رفع مستويات تحصيلهم؛ حيث استراتيجيات التدريس التقليدية لا يمكن أن تحقق لهم مستوىٰ التحصيل المناسب، ولعل ما يمكّن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من تحقيق مستويات مناسبة من التحصيل أن يكونوا فاعلين أثناء الدراسة، ويكونوا نَشِطين ومشاركين، وهذا توفره استراتيجيات التعلم الحديثة التي تعتمد علىٰ التلميذات أنفسهن وعلىٰ مشاركتهن؛ حيث يبني المتعلم معارفه بنفسه، وتؤكد علىٰ الدور النشط للمتعلم، والتعلم ذي المعنىٰ، وأن التعلم عملية نشطة ومستمرة، كما أن المشاركة الإيجابية في عملية التعلم تدل علىٰ وجود تفاعُل في الموقف التعليمي؛ مما يجعلها أكثر إثارة للدوافع نحو التعلم (ابن ياسين، 2013، 50).

وربما تكون استراتيجية تدريس الأقران إحدىٰ هذه الاستراتيجيات الحديثة التي تلبي احتياجات وتوقعات التلاميذ ذوي الإعاقة ومعلميهم، وأكدت دراسة (البجحان، 2013) علىٰ فاعلية استراتيجية تدريس الأقران مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث كشفت نتائج الدراسة فاعلية ونجاح استراتيجية تدريس الأقران في تطوير وإكساب مهارات جدول الضرب لدىٰ الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما توصلت نتائج دراسة (الحيالي وهندي، 2011) إلىٰ تأثير استراتيجية تدريس الأقران بشكل إيجابي علىٰ مهارات القراءة لدىٰ تلميذات التربية الخاصة، وهذه النتائج تؤكد علىٰ فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

ومن خلال الاطلاع علىٰ عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، تم ملاحظة أن التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بحاجة شديدة إلىٰ استراتيجيات جديدة لتساعدهم في التحصيل الأكاديمي، وقد كانت الدراسات السابقة أثبتت فعالية الاستراتيجية مع التلاميذ، وجاءت هذه الدراسة للتأكد من فعالية تلك الاستراتيجية مع التلميذات.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

أسئلة الدراسة:

1 – ما فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

2- ما المعوقات التي تواجه استخدام استراتيجية تدريس الأقران لتعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ:

1- التعرف علىٰ فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر المعلمات.

2- الكشف عن معوقات توظيف استراتيجية تدريس الأقران في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

أولًا: الأهمية العلمية (النظرية):

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أهمية موضوع الدراسة المتعلق بإحدىٰ استراتيجيات التدريس الحديثة، وأهمية فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وتُمثِّل هذه الدراسة إضافة جديدة في موضوعها للمكتبة العربية، كما تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تميزها عن الدراسات السابقة من حيث بيئة الدراسة وعينتها وهدفها.

ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية):

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يمكن أن تتوصل إليه من نتائج وتوصيات يمكن أن تساعد علىٰ تقييم العلاقة بين استخدام استراتيجيات تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، بما يمكّن المعلمات من استخدام نتائج هذه الدراسة في تطوير الأداء التدريسي المتعلق بتوظيف استراتيجية تدريس الأقران، وكذلك الكشف عن المعوقات التي يمكن ان تحد من قدرة المعلمات علىٰ استخدام استراتيجية التدريس بالأقران ووضع توصيات لمواجهتها وتذليلها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تمثلت في دراسة فعالية استراتيجيات تدريس الأقران في زيادة تحصيل التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441هـ/ 2020م.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة علىٰ بعض مدارس، ومعاهد، ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة علىٰ عينة من المعلمات بمدارس، ومعاهد، ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية تدريس الأقران (Peer Tutoring Strategy):

إن تدريس الأقران يعني اشتراك الطلاب في تحمُّل مهمة التدريس لبعضهم البعض؛ وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بشكل يجعلهم يتحملون مسؤولية التعليم والتعلم، والحصول علىٰ المادة التعليمية وعرضها، وإدارة الموقف التعليمي عن طريق القرين المعلِّم؛ حيث يقوم كل طالب بدور القرين المعلِّم، والقرين المتعلِّم بالتبادل (شواهنة، 2017).

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: استراتيجية تدريسية تعمل المعلمات فيها علىٰ ضبط الموقف التعليمي، وتوظيف التلميذات المتميزات لنقل المعارف والمهارات التي اكتسبْنَها لأقرانهنَّ تحت إشراف المعلمة، مع العمل علىٰ تبادُل الأدوار بين التلميذات.

التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement):

ويمكن تعريفه بأنه: ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم علىٰ اختبار يُوضَع وَفْق قواعد معينة تُمكِّن من تقدير أداء المتعلم كميًّا بما يسمىٰ بـ (درجات التحصيل) (الأكوع، فضل؛ الرميمة، محمود؛ والجبوبي، زياد، 2016، 16).

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: "مقدار ما تحصله التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المواد الدراسية المقررة عليهنَّ من خلال استخدام المعلمات لاستراتيجيات تدريس الأقران ويقدر ذلك كميا من خلال ما تحصل عليه الطالبة من درجات".

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية (Female Students with Intellectual Disability):

يعرف (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1437هـ، 10) الإعاقة الفكرية بأنها: "انخفاض ملحوظ في مستوىٰ الأداء العقلي العامّ في مرحلة النمو، ويصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي الآتية: التواصل والعناية بالذات، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية، والوظيفية ووقت الفراغ، ومهارات العمل".

وتُعرف التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًّا: بأنهن التلميذات اللاتي لديهن انخفاضٌ ذو دلالة في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي وفقًا لنظام التشخيص في التربية الخاصة، والملحقين بمدارس، ومعاهد، ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

الإعاقة الفكرية تؤثر علىٰ الفرد سلبًا؛ حيث تتدنَّىٰ

قدراته العقلية ويضعف مستوىٰ السلوك التوافقي لديه، كما تنبئ بالفشل في القيام ببعض الأنشطة والمهام الحياتية المتنوعة، كما أن الإعاقة الفكرية تجعل الفرد أكثر عرضةً للمشكلات الاجتماعية والانفعالية، والتي تتحول فيما بعد إلىٰ مشكلات سلوكية، وكذلك اضطرابات نفسية (المعيقل والعتيبي، 2018).

وقد تزايد الاهتمام بذوي الإعاقة الفكرية وتعليمهم والاستراتيجيات التدريسية التي تناسبهم، ويظهر هذا الاهتمام في تطوُّر البرامج المقدَّمة لهذه الفئة، وتطوير استراتيجيات التدريس التي تمكنهم من تحسين مستويات التحصيل، وتسعىٰ الدول إلىٰ دمج ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع والمدرسة، وتعمل علىٰ توفير كل ما تحتاجه هذه الفئة بالإضافة إلىٰ تهيئة البيئات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية (هوساوي، علي بن محمد بكر، وابن راجح، محمد أحمد، 2015،.

وفيما يتعلق باستراتيجيات تدريس وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية ظهرت العديد من الاستراتيجيات والطرق المتعددة، وقد بنىٰ المهتمون هذه الاستراتيجيات والطرق علىٰ الخصائص والسمات المختلفة التي يتميز بها أفراد هذه الفئة، كما تم توظيف عدد من نظريات التعلم للاستفادة منها في أساليب تعليم فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وتعتبر استراتيجية تدريس الأقران إحدىٰ أهم استراتيجيات التدريس الحديثة، التي تساعد المتعلمين علىٰ اكتساب المعارف والخبرات والمهارات (الثابت، 2015، 230).

مفهوم الإعاقة الفكرية:

الإعاقة الفكرية من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل علماء التربية الخاصة ولذلك توجد العديد من المحاولات لتعريفه، وذوو الإعاقة الفكرية هم "الأطفال الذين لديهم انخفاض في الأداء العقلي العامّ عن المتوسط بدرجة ملحوظة مصحوبًا بوجود قصور ذي علاقة بمجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي التالية: التواصل، والرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام مصادر البيئة الاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، بالإضافة إلىٰ مجال العمل، ويظهر قبل سن الثامنة عشرة" (Ezeabasili, 2010).

وقد عرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD) الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأفراد الذين يوجد لديهم قصورٌ ذو دلالة في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي، والتي تغطي العديد من مهارات الحياة اليومية، والاجتماعية، والعملية، وهذا القصور ينشأ قبل

سن 18 عامًا (AAIDD, 2010).

ويعرّف (العجمي والطلاسي، 2017، 490) الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور في القدرة العقلية العامة يصاحبها تدني في السلوك التكيفي، وينتج عنه العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية، وتجعل الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية ينحرف عن المسار الطبيعي إذا ما تم مقارنته بأقرانه الأسوياء".

تصنيف الإعاقة الفكرية:

إن ما ينطبق علىٰ تعريف الإعاقة الفكرية ينطبق أيضًا علىٰ تصنيفها؛ حيث إن هناك العديد من التصنيفات التي تم وضعها للإعاقة الفكرية، وتنوّعت هذه التصنيفات بين التصنيف الطبي، والتصنيف الاجتماعي والنفسي، والتصنيف التعليمي التربوي، ووَفْق دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها – الإصدار الخامس (DSM 5)، وجمعية الطب النفسي الأمريكية – تم تصنيف الإعاقة الفكرية إلىٰ أربعة مستويات كما يلي:

الإعاقة الفكرية البسيطة: وتكون لدىٰ الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس، ويستطيعون إنجاز المهام، وتعلُّم المهارات الأكاديمية إلىٰ المستوىٰ السادس، كما أن قدراتهم الاجتماعية والمهنية تسمح لهم بالعمل والحياة بشكل مستقلّ؛ إذا ما حصلوا علىٰ قدر بسيط من المساندة والمتابعة.

الإعاقة الفكرية المتوسطة: تشير إلىٰ الأفراد الذين تنخفض مهاراتهم الأكاديمية إلىٰ الصف الثاني علىٰ الأكثر، ولكنهم قابلون للتدريب علىٰ المهارات الحياتية، والتكيف الاجتماعي، كما يحتاجون لإشراف كامل في أعمالهم.

الإعاقة الفكرية الشديدة: تشير إلىٰ الأفراد الذين يملكون قدرات تواصُلية محدودة، ويفهمون المعلومات الأساسية فقط، ولديهم درجات من العجز الجسمي، مثل: اضطرابات النطق والكلام، وتحتاج هذه الفئة إلىٰ الإشراف والمتابعة الشاملة في أعمالهم.

الإعاقة الفكرية الحادة: تشير إلىٰ الأفراد الذين يتسمون بدرجة واضحة من العجز ويحتاجون بشكل مستمر للتدريب والمتابعة والمساندة والرعاية المركزة (American psychiatric Association, 2013).

وعلىٰ ما يبدو أن تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية من التصنيفات المناسبة جدًا للمجال التربوي التعليمي، وتظهر أهمية هذا التصنيف في المجال التربوي في إمكانية الاستناد إليه في تحديد مجالات التدخل والرعاية لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة الفكرية بحسب حدتها، وقدرة كل فئة علىٰ التعلم، واكتساب المهارات.

أسباب الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الأسباب التي تقف خلف الإعاقة

الفكرية، وتحديد سبب الإعاقة الفكرية يعتبر عملية صعبة، وبشكل عامّ يتم تصنيف أسباب الإعاقة الفكرية إلىٰ أسباب ما قبل الولادة وأسباب ما بعد الولادة فمن أسباب قبل الولادة الأسباب الوراثية مثل تشوهات الجينات الموروثة من الوالدين، والأخطاء عندما تتحد الجينات، أو اضطرابات الجينات التي تحدث أثناء الحمل، والتعرض المفرط للأشعة السينية، وبعض الأمراض الوراثية المرتبطة بالإعاقة الفكرية، والأدوية التي يتم تناولها، أو إصابة الأم ببعض الأمراض، وكذلك الأسباب المتعلقة بالولادة مثل المشكلات التي تحدث أثناء الولادة ومنها تعثُّر وصول الدم للمخّ، ونقص الأكسجين، والاختناق، وعسر الولادة، بينما أسباب ما بعد الولادة تتمثل في الأمراض التي تؤثر علىٰ المخّ، ومنها التهاب السحايا Meningitis، والالتهاب الدماغي Encephalitis، وسوء التغذية، والحوادث التي تؤثر علىٰ المخّ وكذلك الأسباب البيئية أو الثقافية مثل الفقر والتعرض لمخاطر الحرمان وسوء التغذية، والتعرض للمخاطر الصحية ونقص الرعاية الصحية (Tomac, V., Pušeljić, S., Škrlec, I., Anđelić, M., Kos, M., & Wagner, J., 2017).

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

يتصف أصحاب الإعاقة الفكرية بمجموعة من الخصائص التي تساعد علىٰ تحديد احتياجاتهم وآليات تلبيتها (الثابت، 2015)، ويمكن تصنيف هذه الخصائص كما يلي:

الخصائص الجسمية والحركية: ومنها تأخُّر في النمو الجسمي بشكل عامّ، تأخُّر في النمو الحركي، الشعور بسرعة التعب والإجهاد، وصعوبة في الاتزان الحركي، وصعوبة التحكم في الجهاز العضلي (Young - Southward, G., Philo, C., & Cooper, S. A.., 2017).

الخصائص المعرفية والعقلية: ومنها انخفاضٌ واضحٌ في الأداء العقلي والسلوك التكيُّفي (الثابت، 2015). وقد يكون الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية أكثر عرضةً للإصابة بأمراض ذهانية (Prasher, 2010). ويعانون من ضعف القدرة علىٰ الانتباه والتذكر والتمييز، والتفكير، وإدراك العلاقات بين الأشياء، والتخيل والتصرف (عبد الحميد، 2018).

الخصائص النفسية والانفعالية والسلوكية: تتسم انفعالات ذوي الإعاقة الفكرية بالتقلب وبالحِدّة والاضطراب الانفعالي، كما أنهم يتصفون بالانطواء وفرط حساسيتهم، عِلاوةً علىٰ النظرة السلبية لِلذّاتِ؛ بالإضافة إلىٰ بعض المشكلات السلوكية، مثل: العناد، والعدوان، والنشاط الزائد (القحطاني وشمس الدين، 2014).

الخصائص الأكاديمية: ونتيجة للضرر الذي

يلحق بمعظم الأبعاد النمائية، فإن المستويات الأكاديمية التي يُظهرها أفراد هذه الفئة تتسم -عادةً- بالانخفاض عن المعدل الطبيعي في المعظم بسبب معدلات التعلم البطيئة لديهم (الثابت، 2015).

استراتيجية تدريس الأقران:

تشير استراتيجية تدريس الأقران "إلىٰ تدريس الطالب لطالب آخر، فهي تعزز ما وراء المعرفة، وبمعدل أسرع مما يمكن تحقيقه عند عمل التلميذ بشكل مستقلّ"، وأسلوب تدريس الأقران عبارة عن "أسلوب يتم فيه تنظيم أفراد الفريق في أزواج، كل فرد من هذا الزوج له دور في عملية التغذية الراجعة، ويقوم التلاميذ الأكثر قدرة بمساعدة التلاميذ الأقل قدرة للتعلم بثنائيات عمل تعاونية أو مجموعات صغيرة يتم تنظيمها بعناية من قِبل معلِّم محترف".

واستراتيجية تدريس الأقران من الأساليب المهمة فضلًا عن حداثتها، وهي "استراتيجية تفاعُلية تتم بين شخصين، أحدهما يأخذ دور المعلِّم والآخر يأخذ دور التلميذ، وإذا كان التلميذ نفسه هو المعلِّم فعليه أن يكون قد أتقن الهدف التعليمي؛ كي يتسنَّىٰ له تعليم التلميذ الذي لم يتقن الهدف بعدُ"، وتدريس الأقران هو عبارة عن "تهيئة معلم لكل تلميذ، ويتم هذا عن طريق التشكيلات الزوجية، ثم يتبادلان الأدوار، ويقوم تدريس الأقران علىٰ أساس تعليم الطالب لقرينه الذي يحتاج إلىٰ مساعدة" (محمدين، 2018).

نماذج استراتيجية تدريس الأقران:

هناك عدة طرق مختلفة يمكن من خلالها تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران ومنها:

تدريس الأقران علىٰ مستوىٰ الفصل: حيث يتم تقسيم الفصل بأكمله إلىٰ أزواج، أو مجموعات صغيرة لا يزيد حجمها عن خمسة، وتشمل المجموعات طلابًا بمستويات مختلفة من القدرات، وعادة يتضمن هذا النموذج إجراءات منظمة للغاية، ويشارك الفصل بأكمله في أنشطة تدريب الأقران.

تدريس الأقران بين الأعمار المختلفة: يتم إقران الطلاب الأصغر سنًّا مع طالب أكبر سنًّا، والطالب الأكبر سنًّا موجود لتصميم مهارات سلوكية أو وظيفية أو تكيُّفية أو اجتماعية جيدة.

تدريس الأقران المتبادَل: يتبادل طالبان أو أكثر العمل كطالب ومعلِّم خلال كل جلسة، مع وقت عادل في كل دور، ويتم إقران الطلاب ذوي الأداء العالي مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض.

تدريس الأقران في نفس العمر: يتم إقران الطلاب الذين تتساوىٰ أعمارهم مع بعضهم البعض، ويجب أن يكون لدىٰ الطلاب قدرات متشابهة وفهم متساوٍ لموادّ ومفاهيم المحتوىٰ. (Sukrajh, 2018)؛ (Wessel, 2015).

مراحل تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران:

تتكون مراحل استراتيجية تدريس الأقران من ثلاث مراحل يمكن تناوُلها كما يلي:

مرحلة الإعداد: في هذه المرحلة يعمل المعلم علىٰ إعداد كل ما يحتاجه تطبيق الاستراتيجية، وتتضمن مرحلة الإعداد الخطوات الفرعية المتمثلة في: تهيئة الطلاب، تحديد مجموعات العمل، تحديد المهام والمسؤوليات، تدريب الأقران المعلمين، تحضير الموادّ التعليمية، إعداد أدوات التقييم (دياب، 2016).

مرحلة التطبيق: يبدأ تنفيذ الاستراتيجية داخل الحجرات التعليمية في هذه المرحلة؛ حيث يقوم القرين المعلِّم بالتدريس للأقران المتعلمين، ثم يقوم باستخدام إجراءات تصحيح الأخطاء كلما تطلب الموقف ذلك، ثم يتم تبادُل الأدوار (عطية، 2004).

مرحلة التقييم: التقييم في هذه الاستراتيجية يرتبط بعمليتين هما: عملية التدريس نفسها، وترتبط بكيفية السير في الاستراتيجية واضعًا في الاعتبار الوقت المتاح، وعملية التمكن من المادة التعليمية وإدارة الصف، وهذا يرتبط بالقرين المعلِّم، وكذلك استجابة الأقران المتعلمين وتفاعُلهم معه في الوقت التعليمي (أبو النور، محمد؛ عبد الفتاح، آمال؛ فرحات، جمال؛ محمود، سامية، 2012).

فوائد ومميزات استراتيجية تدريس الأقران:

هناك العديد من الفوائد والمميزات لتوظيف استراتيجية تدريس الأقران، وقد عددت الدراسات والبحوث هذه الفوائد والمميزات، ومن أهمها ما يلي:

- يفيد تعليم الأقران في تحقيق مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل (Positive inter dependence)، بين المتعلمين (أمين، 2010).
- تدريس الأقران يحسن من سلوكيات المتعلم في الصف فضلًا عن تحسين مفهوم الذات لديه (الحيالي، وهندي، 2011).
- لقد ثبت أن التعلم من الأقران مشروع ناجح عندما يتعلق الأمر بتحسين مهارات الطلاب الأكاديمية ومهاراتهم المعرفية الاجتماعية (Mengping, 2014).

ويضيف (Kapil & Malini 2017) الفوائد والمميزات التالية:

- استراتيجية تدريس الأقران تُسهم في زيادة نسبة معرفة القراءة والكتابة.
- تحسين مهارات التفكير المنطقي والتفكير الناقد.
- تحسين الثقة ومهارات التعامل مع الآخرين وتحسين قدرات التواصل.
- زيادة الراحة والانفتاح؛ فالطلاب يتعاملون مع الأقران بشكل أكثر انفتاحًا مقارنة بالمعلمين.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

يتناول هذا المحور الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التدريس بالأقران والتحصيل الأكاديمي عند ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك كما يلي:

هدفت دراسة ستينهوف وليجنيوجريس (Stenhoff & Lignugaris / Kraft, 2007) إلىٰ بحث فعالية استراتيجية تدريس الأقران مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوىٰ، وعمل الباحثان علىٰ تحليل بعدي لعدد 20 دراسة حول استراتيجية تدريس الأقران، ووجدت الدراسة أن استراتيجية تدريس الأقران تؤدي إلىٰ تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية الخفيفة، وأن تدريب المعلمين علىٰ كيفية تنفيذ الاستراتيجية ينتج عنه تأثير كبير علىٰ نتائج عملية التدريس.

وهدفت دراسة العتيبي والحارثي (2008) تعرُّف فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كلمات وظيفية ذات أهمية في حياتهم، واستخدمت الدراسة تصاميم الحالة الواحدة وهو تصميم التقصي المتعدد، وتضمنت عينة الدراسة (6) تلاميذ. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين تدريس الأقران واكتساب الكلمات الوظيفية بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ تمكن جميع التلاميذ من اكتساب الكلمات الوظيفية والاحتفاظ بها وتعميمها.

كما هدفت دراسة القحطاني (2009) بحث الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قِبل معلِّمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ومعوقاتها؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة طُبِّقت علىٰ عينة من (289) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلىٰ أن الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا هي: استراتيجيةُ الأسئلة الصفية، والتعلم المبرمج، والتعلم حتىٰ الإتقان، واستراتيجيةُ الممارسة والبيان العملي، واستراتيجيتَا الألعاب التعليمية والقصة، كما أن المعوقات التي تواجه تطبيق بعض طرق التدريس جاء من أهمها كثرة أعداد التلاميذ الذين يعهد للمعلِّم تدريسهم، وغياب تعاوُن أولياء أمور التلاميذ، وتوصي الدراسة بضرورة التعامل مع معوقات توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة.

وسعت دراسة البجحان (2013) إلىٰ الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران بالمرحلة التعليمية المتوسطة في: تطوير مهارات مسائل الضرب، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو مادة الرياضيات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدىٰ التلاميذ العاديين نحو أقرانهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة: مقياس

الاتجاه نحو ذوي الإعاقة، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من 12 تلميذًا، 4 منهم تلاميذ عاديون، و8 تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتوصلت الدراسة إلىٰ فاعلية ونجاح استراتيجية تدريس الأقران في تطوير وإكساب مهارات مسائل الضرب عند تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة كلافينا ورودیونوفا (Klavina, & Rodionova, 2015) بحث أثر تدريس الأقران علىٰ سلوكيات التفاعل البدني والتعليمي والاجتماعي بين طلاب المدرسة المتوسطة من ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة والأقران العاديين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت علىٰ عينة مكونة من 25 طالبًا، واستخدمت الدراسة الملاحظة، وتسجيلات الفيديو لجمع البيانات وتحليلها، وقارنت الدارسة بين الدعم التعليمي للطلاب الذين يعانون من الإعاقات المتعددة: (أ) موجّه من المعلِّم، و(ب) بوساطة الأقران، خلال الظروف التي يوجهها المعلِّم. وتوصلت الدراسة إلىٰ أن التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة كانت منخفضة طوال فترة الدراسة مقارنة بالطلاب العاديين.

وهدفت دراسة كافانه (Kavanagh, 2018) بحث آثار تدريس الأقران علىٰ اكتساب المفردات عند الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج شِبْه التجريبي، واستخدمت اختبار التعرف علىٰ المفردات لتقييم أداء الطلاب، وطُبِّقت الدراسة علىٰ (12) طالبًا، وعمل الطلاب المشاركون في أزواج لمدة اثني عشر أسبوعًا. وتوصلت الدراسة إلىٰ فعالية استراتيجيات التدريس بالأقران لاكتساب المفردات.

كما هدفت دراسة (الشهراني والزعبي، 2019) إلىٰ تعرُّف أثر استراتيجية تدريس الأقران في تحسين المهارات الأساسية بالرياضيات لدىٰ تلميذات صعوبات التعلّم، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات، ودليل تطبيق استراتيجية التدريس بواسطة الأقران، وتكونت عينة الدراسة من 42 طالبة ذوات صعوبات تعلّم في مادة الرياضيات، بمدرستين بمدينة نجران، وتم اختيار إحدىٰ المدرستين ضابطة والأخرىٰ تجريبية. وأظهرت النتائج فعالية استراتيجية تدريس الأقران التي تم استخدامها مع المجموعة التجريبية؛ حيث أسهمت استراتيجية تدريس الأقران في تحسين مستوىٰ تحصيل الرياضيات لدىٰ التلميذات.

وهدفت دراسة مالون (Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A., 2019) بحث دور استراتيجية تدريس الأقران في زيادة مشاركة الطلاب

ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية، وطُبِّقت الدراسة علىٰ ثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثون المنهج الكيفي، والملاحظة كأداة لجمع البيانات، وقام الباحثون بقياس مشاركة الطلاب في الكتابة، أو التوجيه إلىٰ التعليمات، أو التحدث إلىٰ الزملاء حول النشاط التعليمي، أو رفع اليد للتحدث، أو قراءة المواد التعليمية أثناء التدريس. وأظهرت النتائج زيادة في المشاركة من قِبل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام استراتيجية تدريس الأقران.

تعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح الاهتمام الكبير الذي حظيت به استراتيجية تدريس الأقران، وقد أشارت نتائج أغلب الدراسات السابقة إلىٰ فعالية استراتيجية تدريس الأقران مع ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ذلك دراسة (بن صباح، 2013)، وكذلك دراسة (رشوان، أحمد؛ عبد المالك، هند؛ سيد، عبد الوهاب، 2015)، ودراسة (الشهراني والزعبي، 2019) وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلىٰ فعالية استراتيجية تدريس الأقران مع الطلاب ذوي الإعاقة.

وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في: تناوُلها لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، كما اختلفَت هذه الدراسة عن الدراساتِ السابقة في: اختيار عينة الدراسة، والبيئة التي أُجريت عليها هذه الدراسة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة والمساعدة في صياغة العبارات، كما ساهمت في بناء الإطار النظري للدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز علىٰ دور الاستراتيجية في التحصيل الدراسي بشكل خاص لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والاهتمام بدارسة المعوقات التي تصعّب عملية توظيف استراتيجية تدريس الأقران من وجهة نظر المعلِّمات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

يستهدف الجزء الحالي من الدراسة عرض إجراءات الدراسة، والتي تمثلت في منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والأداة المستخدَمة في جمع البيانات وكيفية بنائها، والإجراءات التي تمَّ اتباعها في التأكد من صِدقها وثباتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكونه المنهج المناسب لأهداف الدراسة؛ حيث يتناول

المنهج الوصفي التحليلي الظواهر والأحداث الموجودة بالفعل والمتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخُّل من الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها، ويُعرف المنهج الوصفي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف مشكلة محددة وتصويرها كميًّا أو كيفيًّا أو الاثنين معًا، عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن تلك المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، 2008)

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلِّمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدارس ومعاهد ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (993) معلمة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني عام 1441هـ (وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، 1438).

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة علىٰ عينة مكونة من (200) معلمة من معلِّمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدارس ومعاهد ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض، واللاتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

خصائص عينة الدراسة:

لقد سعت الدراسة إلىٰ تحقيق توازن في عينة الدراسة كي تمثل خصائص المجتمع الأصلي المستهدف، ولبيان خصائص عينة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الآتية:

أ- العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

جاءت العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي كما بالجدول التالي:

جدول (1): وصف عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	152	٪76
دبلوم عالي	16	٪8
ماجستير	18	٪9
دكتوراه	14	٪7
الإجمالي	200	٪100

يتضح من الجدول السابق أن توزيع العينة جاء ممثلاً لخصائص المجتمع من حيث المؤهل العلمي حيث تم تمثيل الحاصلات علىٰ الدكتوراه والماجستير من المعلمات وكذلك الحاصلين علىٰ الدبلوم العالي والبكالوريوس.

ب- العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

جاءت العينة وفقا لمتغير الخبرة كما بالجدول التالي:

جدول (2): وصف عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 6-10 سنوات، اكثر من 10 سنوات).

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	50	٪25
من 6-10 سنوات	56	٪28
أكثر من 10 سنوات	94	٪47
الإجمالي	200	٪100

يتضح من الجدول السابق أن توزيع العينة جاء ممثلاً لخصائص المجتمع الأصلي من حيث متغير الخبرة حيث تم تمثيل الفئات المختلفة من حيث الخبرة.

ج- العينة وفقًا لمتغير العمر (من 22 إلىٰ 35 سنة، من 36 إلىٰ 45 سنة، أكثر من 45 سنة).

جاءت العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية كما بالجدول التالي:

جدول (3): وصف عينة الدراسة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية (أقل من خمس دورات، من 6-10 دورات، أكثر من 10 دورات).

العمر	العدد	النسبة المئوية
من 22 إلىٰ 35 سنة	39	٪19.5
من 36 إلىٰ 45 سنة	98	٪49
أكثر من 45 سنة	63	٪31.5
الإجمالي	200	٪100

يتضح من الجدول السابق أن توزيع العينة جاء ممثلاً لخصائص المجتمع الأصلي من حيث متغير العمر حيث تم تمثيل الفئات العمرية المختلفة.

د- العينة وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية (أقل من خمس دورات، من 6-10 دورات، أكثر من 10 دورات).

جاءت العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية كما بالجدول التالي:

جدول (4): وصف عينة الدراسة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية (أقل من خمس دورات، من 6-10 دورات، أكثر من 10 دورات).

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس دورات	38	٪19
من 6-10 دورات	93	٪46.5
أكثر من 10 دورات	69	٪34.5
الإجمالي	200	٪100

يتضح من الجدول السابق أن توزيع العينة جاء ممثلاً لخصائص المجتمع الأصلي من حيث متغير عدد الدورات التدريبية حيث تم تمثيل الفئات المختلفة من حيث الحصول علىٰ الدورات التدريبية.

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات "من إعداد الباحثين، وذلك من خلال الاطلاع علىٰ بعض الدراسات السابقة، وعلىٰ بعض الأدوات التي تم استخدامها في ذات مجال الدراسة، ومن أهم الدراسات التي تم الاعتماد عليها: دراسة (الشهراني والزغبي،

2019)، ودراسة (سالم، 2018)، ودراسة (رشوان، أحمد؛ عبد المالك، هند؛ سيد، عبد الوهاب، 2015)، ودراسة (أبو شعبان وعفانة، 2010)، إضافة إلىٰ الاعتماد علىٰ الإطار النظري الذي توصلت إليه الدراسة الحالية، بحيث تم الاستفادة من ذلك كله في تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة، وصياغة العبارات الفرعية داخل كل محور من محاورها وهو ما يعبر عن الصورة الأولية للاستبانة.

وفيما يلي توضيح لهذه الاستبانة:

تمَّ تصميم الاستبانة بهدف التعرف علىٰ آراء معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول دور استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد احتوت الاستبانة علىٰ محورين هما:

- المحور الأول: فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وبلغ عدد فقرات هذا المحور (14) فقرة.
- المحور الثاني: معوقات استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وبلغ عدد فقرات هذا المحور (12) فقرة، وبلغ إجمالي عدد فقرات الاستبانة (26) فقرة.

أ- وصف الاستبانة:

بلغ إجمالي عدد فقرات الاستبانة (26) فقرة جاءت في محورين هما: دور استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وبلغ عدد فقرات هذا المحور (14) فقرة، ومعوقات استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وبلغ عدد فقرات هذا المحور (12) فقرة.

ب- صِدْق الاستبانة:

تم حساب صِدْق أداة الدراسة كما يلي:

- الصِّدْق الخارجي (الظاهري) Face Validity

تم عرض أداة الدراسة علىٰ مجموعة من المحكّمين المتخصصين وذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة للقيام بتحكيمها وإبداء الرأي فيها، وبناءً علىٰ ملاحظات السادة المحكّمين وآرائهم، تم إضافة وحذف بعض العبارات، بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق في صورتها النهائية؛ حيث تم قبول العبارات التي وصلت نسبة اتفاقهم حولها إلىٰ (85٪) فأكثر.

- صِدْق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تمَّ التحقق من صِدْق الاستبانة عن طريق صِدْق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط

بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	الأول	الثاني	الدرجة الكلية
الأول	1	0.636**	0.884**
الثاني		1	0.923**
الدرجة الكلية			1

(**) دالّة عند مستوىٰ (0.01)

ويشير الجدول السابق إلىٰ أن كل معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالّة عند مستوىٰ (0.01)، مما يدل علىٰ أن الاستبانة تتمتع بدرجة صِدْق اتّساق داخلي مرتفعة.

ج- ثبات الاستبانة:

تمَّ التحقق من ثبات الاستبانة من خلال:

- الثبات بمعامل كرونباخ ألفا:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدِّراسَة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha)، وذلك بعد تطبيقها علىٰ عيّنة الدِّراسَة، وجاءت درجات الثبات كما يلي:

جدول (6): ثبات أداة الدراسة بمحاورها بطريقة كرونباخ ألفا.

المحاور	الثبات
المحور الأول: دور استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية	0.923
المحور الثاني: معوقات استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية	0.863
الإجمالي	0.931

ويتضح أن معدل الثبات الإجمالي بلغ (0.931)، وهو معدل مرتفع جدًّا، وهذا يدل علىٰ إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية وإمكانية تعميمها

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لقد تم الاعتماد علىٰ معادلة "سبيرمان-براون" لحساب الثبات من خلال التجزئة النصفية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (7): ثبات أداة الدراسة بمحاورها بطريقة التجزئة النصفية.

المحاور	الثبات
المحور الأول: دور استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية	0.784
المحور الثاني: معوقات استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية	0.846
الإجمالي	0.797

الأساليب الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها تم تفريغها في

جـداول لحصـر التكـرارات ومعالجتهـا إحصـائيًّا مـن خلال الأساليب التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: وذلك التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

2- معامل ثبات كرونباخ ألفا Alpha Cronbach: وذلك التأكد من ثبات الاستبانة.

3- التجزئة النصفية: لحساب صِدْق أداة الدراسة

4- النسبة المئوية في حساب التكرارات: حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيرًا عن الأرقام الخام.

5- المتوسط الحسابي أو الوزن النسبي.

6- دراسة الانحراف المعياري: لتحديد مدىٰ تشتُّت استجابة أفراد العينة عن متوسطها الحسابي.

7- حساب كا^2: لمعرفة الفروق بين استجابات العينة علىٰ كل عبارة علىٰ حدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد هدفت الدراسة الحالية بحث دور استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، وفيما يلي استعراض ما تم التوصل إليه من نتائج:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

"ا فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري وكا^2 لاستجابات أفراد عينة الدراسة علىٰ كلِّ عبارة من عبارات المحور الأول، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (8): متوسط الاستجابة علىٰ عبارات فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.

العبارة		الاستجابة					المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	التكرار	55	109	22	11	3	4.010	0.8623	188.000	0.000
	٪	٪27.5	٪54.5	٪11	٪5.5	٪1.5				
.4	التكرار	43	108	24	16	9	3.800	1.0125	160.650	0.000
	٪	٪21.5	٪54	٪12	٪8	٪4.5				
14	التكرار	33	119	26	17	5	3.790	0.9055	206.000	0.000
	٪	٪16.5	٪59.5	٪13	٪8.5	٪2.5				

تابع/ جدول (8).

العبارة		الاستجابة					المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	التكرار	41	110	24	16	9	3.790	1.0055	167.350	0.000
	٪	٪20.5	٪55	٪12	٪8	٪4.5				
7-	التكرار	29	124	23	15	9	3.770	0.8950	238.200	0.000
	٪	٪14.5	٪62	٪11.5	٪7.5	٪4.5				
6	التكرار	28	126	24	16	6	3.745	0.9511	226.300	0.000
	٪	٪14	٪63	٪12	٪8	٪3				
2	التكرار	38	105	32	17	8	3.740	0.9936	146.150	0.000
	٪	٪19	٪52.5	٪16	٪8.4	٪4				
8	التكرار	24	126	32	9	9	3.735	0.8937	240.950	0.000
	٪	٪12	٪63	٪16	٪4.5	٪4.5				
13	التكرار	24	123	33	12	8	3.715	0.8988	225.050	0.000
	٪	٪12	٪61.5	٪16.5	٪6	٪4				
9	التكرار	21	135	18	15	11	3.700	0.9511	283.400	0.000
	٪	٪10.5	٪67.5	٪9	٪7.5	٪5.5				
10	التكرار	27	128	16	15	14	3.695	1.0282	244.750	0.000
	٪	٪13.5	٪64	٪8	٪7.5	٪7				
.5	التكرار	27	119	24	20	10	3.665	0.9989	199.150	0.000
	٪	٪13.5	٪59.5	٪12	٪10	٪5				
11	التكرار	46	86	37	16	15	3.660	1.1406	84.050	0.000
	٪	٪23	٪43	٪18.5	٪8	٪7.5				
12	التكرار	23	117	13	17	12	3.610	1.0015	190.300	0.000
	٪	٪11.5	٪58.5	٪15.5	٪8.5	٪6				
الإجمالي							3.744	0.96702		

يتبيَّن من جدول (8) أن قيمة $كا^2$ في كافة عبارات المحور جاءت دالّة إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (0.01)، وذلك لصالح الاستجابات الأكثر تكرارًا؛ حيث جاء مستوىٰ الموافقة علىٰ العبارات بدرجة موافق لكل العبارات، كما أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوح بين (0.8623) وبين (1.1406)، وهذا يشير إلىٰ انخفاض التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (1) والتي تشير إلىٰ "تساعد استراتيجية تدريس الأقران علىٰ زيادة التفاعل بين التلميذات" في المرتبة الأولىٰ؛ بمتوسط (4.010)، وانحراف معياري (0.8623)، وقد يرجع ذلك إلىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تمكن التلميذات من إزالة الحواجز بينهن وبين المعلِّم؛ كون المعلِّم القرين تكون علاقتهن به أقرب مما يحفزهن علىٰ التفاعل معه، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Malone et al., 2019) التي أكدت علىٰ دور استراتيجية تدريس الأقران في زيادة مشاركة وتفاعُل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وجاءت العبارة رقم (4) والتي تشير إلىٰ "تساعد استراتيجية تدريس الأقران التلميذات علىٰ بقاء وانتقال أثر التعلم" في المرتبة الثانية؛ بمتوسط (3.800)؛ وانحراف معياري (1.0125) وقد يرجع ذلك إلىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تسمح للتلاميذ بتكرار مراجعة المعارف والمعلومات، علاوة علىٰ الحصول علىٰ تغذية راجعة تثبت التعلم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العتيبي والحارثي (2008) التي أشارت إلىٰ دور استراتيجية تدريس الأقران في الاحتفاظ بالمعلومات وبقائها.

وجاءت العبارة رقم (14) والتي تشير إلىٰ "تساعد استراتيجية تدريس الأقران علىٰ دمج الطلاب ضعاف التحصيل في العملية التعليمية" في المرتبة الثالثة؛ بمتوسط (3.970)، وانحراف معياري (0.9055)؛ وقد يرجع ذلك إلىٰ ما توفِّره استراتيجية تدريس الأقران من تحفيز الطلاب علىٰ المشاركة في العملية التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (12) والتي تشير إلىٰ "تنمي استراتيجية تدريس الأقران مستويات التعلم لدىٰ التلميذات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.610)، وانحراف معياري (1.0015)، وعلىٰ الرغم من أن هذه العبارة جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب، إلا أنها جاءت بدرجة موافق، وقد يشير هذا إلىٰ أهمية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين مستوىٰ التعلم لدىٰ الطلاب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (سالم، 2018) التي أشارت إلىٰ دور استراتيجية تدريس الأقران في تحسين مستويات التحصيل العلمي للطلاب ذوي الإعاقة.

وجاءت العبارة رقم (11) والتي تشير إلىٰ "تناسب التلميذات اللاتي يفضلن التعلم الفردي (أو الانطوائيين)" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (3.660)، وانحراف معياري (1.1406)، وهذا يشير إلىٰ دور استراتيجية تدريس الأقران في تعزيز تفاعُل الطلاب الانطوائيين وإزالة مخاوفهم من التعلم الجماعي، كما جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة الثانية عشرة؛ بمتوسط (3.665)، وانحراف معياري

(0.9989)، وقد يرجع ذلك إلىٰ أن القرين المعلِّم يتمكن من الوصول إلىٰ مستوىٰ أقرانه المتعلمين عند الشرح، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Klavina, & Rodionova, 2015) التي توصلت إلىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تحسِّن التفاعل الاجتماعي وتعزِّز الأداء الأكاديمي.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ما المعوقات التي تواجه استخدام استراتيجية تدريس الأقران لتعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلِّمات؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري وكا^2 لاستجابات أفراد الدراسة علىٰ كلِّ عبارة من عبارات المحور الثاني، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (9): متوسط الاستجابة علىٰ عبارات معوِّقات استخدام استراتيجية تدريس الأقران لتعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.

العبارة		الاستجابة					المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
8	التكرار	57	102	21	17	3	3.965	0.9317	159.800	0.000
	٪	٪28.5	٪51	٪10.5	٪8.5	٪1.5				
11	التكرار	54	97	25	17	7	3.870	1.0190	132.200	0.000
	٪	٪27	٪48.5	٪12.5	٪8.5	٪3.5				
7	التكرار	62	83	23	24	8	3.835	1.1153	97.550	0.000
	٪	٪31	٪41.5	٪11.5	٪12	٪4				
12	التكرار	41	103	31	17	8	3.760	1.0037	140.100	0.000
	٪	٪20.5	٪51.5	٪15.5	٪8.5	٪4				
10	التكرار	47	95	27	21	10	3.740	1.0855	112.600	0.000
	٪	٪23.5	٪47.5	٪13.5	٪10.5	٪5				
9-	التكرار	35	105	32	21	7	3.700	0.9924	144.100	0.000
	٪	٪17.5	٪52.5	٪16	٪10.5	٪3.5				
6	التكرار	24	115	37	14	10	3.645	0.9558	186.650	0.000
	٪	٪12	٪57.5	٪18.5	٪7	٪5				
1	التكرار	40	90	34	24	12	3.610	1.1154	89.400	0.000
	٪	٪20	٪45	٪17	٪12	٪6				

تابع/ جدول (9).

العبارة		الاستجابة					المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
4	التكرار	28	98	41	25	8	3.565	1.0104	118.950	0.000
	٪	14٪	٪49	٪20.5	٪12.5	٪4				
2	التكرار	22	103	41	29	5	3.540	0.9555	141.000	0.000
	٪	٪11	٪51.5	٪20.5	٪14.5	2.5٪				
3	التكرار	25	91	39	32	13	3.415	1.0995	90.500	0.000
	٪	٪12.5	45.5٪	٪19.5	٪16	٪6.5				
5	التكرار	21	86	44	31	18	3.305	1.1306	76.450	0.000
	٪	٪10.5	٪43	٪22	15.5٪	٪9				
الإجمالي							3.6625	1.034571		

يتبيَّن من جدول (9) أن قيمة كا^2 في كافة عبارات المحور جاءت دالّة إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (0.01)، وذلك لصالح الاستجابات الأكثر تكرارًا، كما جاء مستوىٰ الموافقة علىٰ العبارات بدرجة موافق لكل عبارات المحور، كما أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوح بين (0.9317) وبين (1.1306)، وهذا يشير إلىٰ انخفاض التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد جاءت العبارة رقم (8) والتي تشير إلىٰ "الحاجة إلىٰ تدريب القرين المعلم قبل بدء استخدام الاستراتيجية" في المرتبة الأولىٰ بمتوسط (3.965)، وانحراف معياري (0.9317)، وقد يرجع ذلك أن استراتيجية تدريس الأقران عملية منظمة وتحتاج إلىٰ مهارات معينة كغيرها من استراتيجيات التدريس، ويتفق ذلك مع دراسة (Stenhoff, & Lignugaris/Kraft, 2007) التي أكدت علىٰ أهمية تدريب القرين المعلِّم وفعالية التدريب في تحسين نتائج التدريس.

وقد جاءت العبارة رقم (11) والتي تشير إلىٰ "اعتماد التلميذات علىٰ المعلم في شرح المادة التعليمية" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.870)، وانحراف معياري (1.0190)، وقد يرجع ذلك أن الطلاب يتلقون دروسهم في أغلب المواد الدراسية بشكل نَمَطيّ؛ حيث يقوم المعلِّم بالشرح ويظل الطلاب متلقين سلبيين، وقد اعتاد الطلاب علىٰ هذه الطريقة.

وجاءت العبارة رقم (7) والتي تشير إلىٰ "صعوبة

توفير البيئة والوسائل التعليمية اللازمة لاستراتيجية تدريس الأقران" في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.835)، وانحراف معياري (1.1153)، وقد يرجع ذلك إلىٰ ضعف قدرة المدارس علىٰ توفير الوسائل التعليمية اللازمة أو إلىٰ حاجة استراتيجية تدريس الأقران إلىٰ بيئة تعليمية أكثر انضباطًا وأفضل تجهيزًا.

وجاءت العبارة رقم (5) والتي تشير إلىٰ "رفض مديري المدارس لاستراتيجية تدريس الأقران" في المرتبة الأخيرة؛ بمتوسط (3.305)، وانحراف معياري (1.1306)، وقد يشير ذلك إلىٰ أن مديري المدارس لا يعوقون استخدام استراتيجية تدريس الأقران علىٰ الرغم من أن نسبة الموافقة علىٰ هذه العبارة جاءت بدرجة موافق، وهذا يتفق مع دراسة (أبو شعبان وعفانة، 2010) التي أكدت علىٰ أن بعض مديري المدارس يتحفظون علىٰ استخدام استراتيجية تدريس الأقران.

وجاءت العبارة رقم (3) والتي تشير إلىٰ "زيادة أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مما يصعب من استخدام استراتيجية تدريس الأقران" في المرتبة قبل الأخيرة؛ بمتوسط (3.415)، وانحراف معياري (1.0995)، وقد يشير ذلك إلىٰ أن زيادة أعداد الطلاب قد تصعّب عملية التنظيم وتصعّب عملية ضبط الصفّ وتعوق تنفيذ الاستراتيجية بشكل عامّ.

وجاءت العبارة رقم (2) والتي تشير إلىٰ "صعوبة ضبط الصف الدراسي أثناء استخدام استراتيجية تدريس الأقران" في المرتبة العاشرة؛ بمتوسط (3.540)، وانحراف معياري (0.9555)، وهذا يتفق مع نتائج العبارة السابقة؛ حيث يرتبط ضبط الصفّ المدرسي بعدد الطلاب، كما أن التفاعل بين الطلاب في استراتيجية تدريس الأقران قد يعطي فرصة لبعض الطلاب بخرق النظام أثناء انشغال المعلِّم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Kodabux & Hoolash, 2015)، ودراسة عبود (Abaoud, 2016) اللتين أشارتا إلىٰ وجود صعوبات في توظيف استراتيجية تدريس الأقران مع الطلاب ذوي الإعاقة.

مناقشة النتائج:

ينص السؤال الأول علىٰ: ما فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

ومن خلال التحليل اتضح أن استراتيجية تدريس الأقران فعالة في تحسين التحصيل الدراسي لدىٰ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؛ حيث وافقت المعلمات علىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تحسِّن التحصيل الدراسي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة "موافق".

وهـذا يتفـق مـع دراسـة (رشـوان، أحمـد؛ عبـد المالك، هند؛ سيد، عبد الوهاب، 2015)، التي أشارت إلىٰ فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تتفق مع دراسة (فتيحة والكيلاني، 2017) التي تؤكد علىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تسهم في تحسين التحصيل بشكل عامّ، كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الشهراني والزعبي، 2019) التي أشارت إلىٰ أن استراتيجية تدريس الأقران تساعد في تحسين المهارات الأساسية في الرياضيات لدىٰ الطلاب.

ينص السؤال الثاني علىٰ: ما المعوقات التي تواجه استخدام استراتيجية تدريس الأقران لتعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلِّمات؟

وجـدت الدراسـة أن المعوقـات التـي تعـوق اسـتخدام المعلِّمـات لاسـتراتيجية تـدريس الأقـران في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، جاءت بدرجة "موافق"، مما يشير إلىٰ وجود معوقات تحدّ من قدرة المعلمات علىٰ توظيف استراتيجية تدريس الأقران والاستفادة من مزاياها.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة عبود , Abaoud) (2016التي أكدت علىٰ حاجة المعلمين للتدريب لاستخدام استراتيجية تدريس الأقران، وتتفق مع نتائج دراسة (القحطاني، 2009) التي تؤكد علىٰ وجود معوقات تحول دون استخدام بعض استراتيجيات التدريس، مثل: كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يُعهد للمعلم تدريسهم، وغياب تعاوُن أولياء أمور التلاميذ، ووجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي، وقلة الوسائل والتقنيات التعليمية، وطبيعة محتوىٰ المنهج الدراسي.

توصيات الدراسة:

- التوسع في استخدام استراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية خاصة الانطوائيين والطلاب الأقل تحصيلًا والطلاب ذوي التركيز المنخفض.
- الاهتمام بتوظيف استراتيجية تدريس الأقران في تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب.
- الاستفادة من استراتيجية تدريس الأقران في تقييم أداء الطلاب، وملاحظتهم بشكل أكثر دقة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.
- العمل علىٰ تذليل العقبات التي تواجه عملية توظيف استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال:
  - تدريب القيادات المدرسية علىٰ الاتجاهات الحديثة في التدريس.
  - العمل علىٰ تقديم المساعدة للمعلمين من

خلال تدريب جماعي لبعض الطلاب علىٰ استخدام استراتيجية تدريس الأقران.

- توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتوظيف استراتيجية تدريس الأقران.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا المراجع العربية:

ابن ياسين، ثناء (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(44) 47 - 104.

أبو النور، محمد؛ عبد الفتاح، آمال؛ فرحات، جمال؛ محمود، سامية (22-23، 5، 2012). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية المهارات الأساسية في اللغة العربية لدىٰ طلاب كلية التربية غير المتخصصين واتجاهاتهم نحو استخدام الاستراتيجية. *المؤتمر العلمي الحادي عشر بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية*. الفيوم. جامعة الفيوم.

أبو شعبان، نادر؛ عفانة، عزو (2010). *أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران علىٰ تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدىٰ طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

الأكوع، فضل؛ الرميمة، محمود؛ والجبوبي، زياد. (2016). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية علىٰ تحصيل طلبة المستوىٰ الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9* (24) 3-16.

أمين، مجدي محمد محمود (10-أبريل2010). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة التربية الفنية وفي بقاء أثر تعلمها لدىٰ المعلمين بكلية التربية النوعية –جامعة القاهرة. *المؤتمر السنوي (العربي الخامس- الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي*. القاهرة. المنصورة، جامعة القاهرة.

البجحان، عيسىٰ (2013). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تطور المهارات الحسابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، *2*(4)، 364-387.

الثابت، إبراهيم. (2015). أهداف ومكونات البيئة متعددة الحواس وتطبيقاتها في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(9)، 423–458.

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

الدوسري، مبارك سعد الوزرة. (2015). المهارات اللغوية لدىٰ التلاميذ ذوىٰ الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، *23*(4)، 245 - 292.

دياب، مي (2016). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (ع76)، 241-262.

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

الرويلي، عايد عايض؛ والصعيدي، منصور سمير السيد (أغسطس 2015). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين فكريًّا. *المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلُّم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين*. القاهرة. مصر، جامعة عين شمس.

سالم، هيام (2018). استراتيجيات تدريس قائمة على تحليل المهمة وتعلُّم الأقران لتنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات العملية في مادة "أصول فنّ الطهو" لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمدارس الثانوية الفنية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (ع232)، 16-54.

السليم، غالية بنت حمد بن سليمان (2018). أثر تطبيق استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (ع203)، 109-124.

الشهراني، نورة سياف والزعبي، سهيل محمود (2019). أثر استراتيجية التدريس بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأساسية بالرياضيات لدى تلميذات صعوبات التعلّم. *مجلة العلوم التربوية*، (14)، 28-45.

شواهنة، عاكف (2017). فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل. *العلوم التربوية*، *25*(4)، 400- 432.

عبد الحميد، سعيد (2018). فعالية برنامج تدريبي في خفض اضطراب الطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على ذاكرتهم اللفظية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (ع3)، 164-200.

عبد المؤمن، علي. (2008). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب*. *جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات*، بنغازي، ليبيا.

العتيبي، بندر؛ الحارثي، منى. (2008). استخدام استراتيجية تدريس الأقران في اكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليًّا بدرجة متوسطة. *مجلة كلية التربية*، *1*(32)، 79-116.

العجمي، ناصر (2015). الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (ع51)، 43-71.

العجمي، ناصر؛ الطلاسي، هشام (2017). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب مهارة التوجه والحركة للتلاميذ ذوي تعدُّد العوق بمعهد النور بالرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(21)، 1-24.

عطية، جمال (2004). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (ع 96)، 46-83.

علي، ميرفت محمود محمد (2018). استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مفاهيم الرياضيات لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 21* (7)، 6 - 40.

فتيحة، محمود؛ الكيلاني، أحمد (2017). أثر استراتيجية التعلم بالأقران ونموذج دورة التعلم السباعية في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 20(2)، 49-62.

القحطاني، معجبة (2009). *الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلّمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض*. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

القحطاني، هنادي؛ شمس الدين، نجوان (2014). الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك وبرامج الدعم المقدمة لهن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1* (ع2)، 264- 302.

محمد، أماني محمود أبوبكر، إمام، نجوى السيد محمد، وطه، هبة حسين إسماعيل (2018). مهارات اللغة التعبيرية والسلوك التكيف لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والعاديين. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 5* (19)، 101 - 122.

محمدين، محمد محمود أحمد. (2018). أثر إستخدام إستراتيجية التعليم بالإقران في تدريس وحدة مقترحة في الجغرافيا الطبية لتنمية الوعي الصحي والمفاهيم الصحية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، 18(2)، 453 - 494.

المعيقل، إبراهيم؛ العتيبي، عذاري. (2018). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7*(27)، 166-201

همام، نجوان عباس محمد (2009). تعليم الأقران كاستراتيجية تدريسية لزيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة: دراسة تحليلية. *المؤتمر الدولي السابع - التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة: جامعة القاهرة - معهد الدراسات التربوية*، مج *1*، 244 - 269.

هوساوي، علي بن محمد بكر، وابن راجح، محمد أحمد (2015). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 2* (7)، 115 - 151.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. تطوير.

وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1438ه). *خلاصة عامة المدارس والفصول والطلاب وهيئة التدريس والإداريين المساعدين والمستخدمين المتفرغين حسب مراحل وأنواع التعليم بمدارس البنين والبنات في المملكة العربية السعودية*.

ثانيًا: 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.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Definition of Intellectual Disability*. United States of America.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders***.** (5th ed.). Washington, DC: APA.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (November 2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579-587.

Ezeabasili, S. (2010). *The interplay of leadership and job satisfaction in the organizational management of people with mental retardation*. Capella University.

Kapil, Y., & Malini, S. J. (2017). Peer tutoring an instructional strategy: A systematic approach. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, 6*(27), 7792-7798.

Kavanagh, M. P. (2018). *Peer tutoring for vocabulary for students with disabilities*. (Master Thesis), Rowan University.

Klavina, A., & Rodionova, K. (2015). The Effect of Peer Tutoring in Physical Education for Middle School Students with Severe Disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity, 8*(2), 3-17.

Kodabux, A., & Hoolash, B. K. A. (2015). Peer learning strategies: Acknowledging lecturers' concerns of the Student Learning Assistant scheme on a new higher education campus. *Journal of Peer Learning, 8*(1), 59-84.

Lim, Leng. (2014). A Case Study on Peer-Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, (2), 35-40 .

Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion, 7*(1), 1-11.

Mengping, T. (2014). Mathematics Synchronous Peer Tutoring System for Students with Learning Disabilities**. *Journal of Educational Technology & Society, 17***(1), 115-127.

NESCO. (1994). *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Paris, France.

Nguyen, M. (2013). *Peer tutoring as a strategy to promote academic success*. Duke University. Research Brief, Duke University.

Prasher, V. P. (2010). *Contemporary Issues in Intellectual Disabilities*. Nova Science.

Seenan, Chris. Jennie, Stewart. Shanmugam, Sivaram. (November 2016). Group peer teaching: A strategy for building confidence in communication and teamwork skills in physical therapy students. *Journal of Physical Therapy Education, 30*(3), 40-49.

Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional children, 74*(1), 8-30.

Sukrajh, V. (2018). *The use of peer teaching to promote active learning amongst senior medical students*. (Doctoral dissertation). Stellenbosch, Stellenbosch University.

Tomac, V., Pušeljić, S., Škrlec, I., Anđelić, M., Kos, M., & Wagner, J. (2017). Etiology and the genetic basis of intellectual disability in the pediatric population. *SEEMEDJ*, 1(1), 144-153.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

United Nations. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United States of America .

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities*. U.S. department of Education. National Center for Special Education Research.

Wessel, A. (2015). Peer learning strategies in the classroom. *Journal on Best Tutoring Practices, 2*(1), 14-16.

Young-Southward, G., Philo, C., & Cooper, S. A. (2017). What effect does transition have on health and well-being in young people with intellectual disabilities? A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(5), 805-823.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (16)، ص ص 113 - 150، الرياض (2021م/ 1442هـ)

مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه

أ. حنان رده الحارثي[1]، و د. عبد الكريم حسين الحسين[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلىٰ قياس مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، والتعرف علىٰ المعوقات التي تحول دون تنفيذه، بالإضافة إلىٰ قياس العلاقة بينهما، ولتحقيق ذلك تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي من خلال تصميم استبانة طبقت علىٰ (96) من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوىٰ تطبيق المعلمين لتحليل السلوك التطبيقي ضعيف، وتمثلت أبرز المعوقات التي تحول دون تنفيذه في اعتقاد المعلمين بعدم فاعلية الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، وضعف معرفتهم به، واعتقادهم بأن استخدام تلك الممارسات غير ملائم مع تلاميذهم، بالإضافة إلىٰ أنها تتطلب المزيد من الجهد والوقت، كما توصلت النتائج إلىٰ أنه لا يوجد علاقة ارتباط بين تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه، وتم مناقشة النتائج، وتقديم عدد من التوصيات التي قد تساعد المعلمين في تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، وتحد من المعوقات التي تحول دون تنفيذه.

الكلمات المفتاحية: التقييم الوظيفي، الممارسات المبنية علىٰ الأدلة، دعم السلوك الإيجابي، إدارة السلوك، التدخلات السلوكية.

The level of implementing applied behavior analysis (ABA) by Teachers of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the obstacles to implement it

Mrs. Hanan Ruddah Alharthi[1], and Dr. Abdulkarim Hussain Alhossein[2]

Abstract: This study aimed to measure the level of implementing applied behavior analysis by teachers of students who are categorized as having Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). It also aimed at recognizing obstacles that refrain them from carrying out applied behavior analysis, and how they were correlated. To this end, a survey descriptive approach has been used via designing a questionnaire that was administered to 96 teaches of students with ADHD. Findings of the current study revealed that the level of applied behavior analysis done by teachers was weak. The most prominent obstacles that prevent teachers from implementing it was the teachers' views of the ineffectiveness of practices-based on the principles of applied behavior analysis, their poor knowledge about it, their belief that the use of such practices was not appropriate for their students, and further efforts and time were needed. Findings of this study also indicated that there was no correlation between implementing the applied behavior analysis and the obstacles to its application. Findings have been discussed and many recommendations have been suggested which may assist teachers in implementing an applied behavior analysis and limit constraints that could impede implementing it.

Keywords: Functional assessment, Evidence based practices, positive behavior support, behavior management, behavior interventions.

---

(1) ماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: Hanan.alharthi1@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: Ah28@ksu.edu.sa

(1) Master of Special Education at King Saud University.

E-mail: Hanan.alharthi1@gmail.com

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

E-mail: Ah28@ksu.edu.sa

المقدمة:

يعتبر تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات مهمة صعبة؛ لأنها تستلزم الإلمام والمعرفة من معلمي التربية الخاصة بالأساليب الفعّالة، والملائمة لتلبية احتياجات جميع فئات التلاميذ ذوي الإعاقات، وتنفيذها بدقة للوصول إلىٰ أعلىٰ درجة ممكنة من الاستقلالية، فكما أشار فورد (Ford, 2007) أن العديد من المعلمين معرضون لمواجهة السلوكيات الصعبة بنسبة عالية إلا أنهم غير مستعدين للتعامل مع هذه السلوكيات بشكل جيد، الأمر الذي يتطلب ضرورة إلمام المعلمين بالتدخلات الفعّالة، ومن ضمنها تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis, ABA).

يُعدُّ تحليل السلوك التطبيقي أحد الممارسات المبنية علىٰ الأدلة (What Works Clearinghouse, 2010)، وأحد فروع علم تحليل السلوك، وهو منهج علمي يتم من خلاله تنفيذ إستراتيجيات مستندة علىٰ النظرية السلوكية بنسق معين، ومنتظم لسلوكيات ذات أهمية اجتماعية بهدف تحسين تلك السلوكيات من خلال معرفة المثيرات القبلية والبعدية المؤثرة فيها (Cooper, et. al., 2007)، وقد ظهرت إسهامات سكنر (Skinner) بشكل واضح في تأسيس علم تحليل السلوك الذي من خلاله نشأ مجال تحليل السلوك التطبيقي (Morris, et. al., 2005).

إن المطلع علىٰ التشريعات العالمية يجد أنها أولت اهتماماً بتحليل السلوك التطبيقي، حيث صدر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) عام (1997) الذي ألزم المعلمين بإجراء التقييم الوظيفي لسلوك التلاميذ، وتعد هذه الخطوة الحجر الأساس لتحليل السلوك التطبيقي، كما شدد القانون في عام (2004) علىٰ ضرورة استخدام المعلمين لتدخلات إيجابية فعّالة وتقديم المساعدة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات لتلبية كافة احتياجاتهم، ومن بين تلك التدخلات تحليل السلوك التطبيقي (Shepley & Grisham-Brown, 2018).

ويُعدُّ تحليل السلوك التطبيقي من أفضل التدخلات التي يمكن للمعلمين استخدامها داخل الفصول الدراسية، حيث أشارت الدراسات أنه يحسّن الأداء الأكاديمي، والسلوكي، وله آثار إيجابية مع التلاميذ ذوي الإعاقات (حسن، 2004؛ عبدالرحيم وآخرون، 2010؛ Dawson & Burner, 2011؛ Fielding, et. al., 2013؛ عبدالعال، 2016)، بل إن الأثر الإيجابي ممتد ليصل معلمي التربية الخاصة عند استخدام تلك التدخلات؛ لدورها في التخفيف من الاحتراق النفسي حيث إن الضغط، والجهد الذي يمرون به قد يؤثر في جودة التدريس، كما قد يؤثر في نتائج التلاميذ (Wong, et. al., 2017)، الأمر الذي يتسبب في نشوء اتجاهات

سلبية من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي الإعاقات.

ويعتبر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة (Schnoes, et. al., 2006; Furman, 2005; Gomez, 2009)، فقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في النسخة الخامسة (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5) أن (5٪) من الأطفال يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (American Psychiatric Association, 2013)، كما أظهرت دراسة المديفر والعتيق (AlModayfer & Alatiq, 2015) أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض تقدر بـ(8.4٪)، ويُعرّف بأنه اضطراب عصبي يظهر خلال فترة نمو الفرد، ويتمثل في عدم الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، وتستمر الأعراض لفترة لا تقل عن ستة أشهر، كما أنه يضعف التحصيل الأكاديمي، والمستوى الاجتماعي، والمهني للفرد (APA, 2013).

ولسوء الحظ، فإن توجهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه سلبية نظراً لعدم قدرتهم على إدارة السلوكيات الصادرة منهم التي تتسبب في إرباك الصف الدراسي (Youssef , et. al., 2015)، حيث يقضي المعلمون أكثر من (80٪) من وقتهم في إدارة مثل تلك السلوكيات (Scott, 2017)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم تطبيق المعلمين للممارسات الفعّالة؛ نتيجة لافتقار برامج إعداد المعلمين للتدريب حول أفضل الممارسات الفعّالة، والمبنية على الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي؛ ولذلك فإن تحليل السلوك التطبيقي يعد أحد أهم الممارسات الفعّالة والإيجابية التي يجدر بالمعلمين الإلمام بها، واستخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات بشكل عام، والتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل خاص.

مشكلة الدراسة:

يعد تحليل السلوك التطبيقي أحد الممارسات المبنية على الأدلة لتربية التلاميذ ذوي الإعاقات وتعليمهم، وقد أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى فاعليته (حسن، 2004؛ عبدالرحيم وآخرون، 2010؛Dawso & Burner, 2011؛ عبدالعال، 2016) إلا أن المتتبع للدراسات السابقة يجد أن هناك قصوراً واضحاً لدى بعض المعلمين في معرفة هذا المجال والإلمام به، وعلى تطبيق ممارسات مستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (الحسين، 2015؛ العايد وأبو هواش، 2011؛ Fennell & Dillenburger, 2018؛جريج، 2011)، حيث يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام أساليب تخرج عن الإطار العلمي (Landrum, et. al.,2003)، مما ينتج عنه ضياع الوقت

المخصص للتدريس، وإخفاق المعلمين في ضبط سلوكيات التلاميذ، كما يتسبب في رغبة المعلمين العالية في الابتعاد عن مجال التدريس، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلىٰ تطبيق المعلمين للممارسات الفعّالة، والقائمة علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي. (Wehby & Kern, 2014; Lewis, et. al., 2017; Wood, et. al., 2018).

كما أن هذه الدراسة جاءت متوافقة مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي نوّهت بضرورة توفير التعليم الجيد، والمناسب لجميع فئات ذوي الإعاقات للحصول علىٰ فرص متساوية في التعليم، ولتمكينهم في المجتمع (وزارة التعليم، 1440)، ولتحقيق ذلك يستلزم التأكد من استخدام المعلمين للممارسات المبنية علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي؛ فنجاح التلاميذ ذوي الإعاقات مرهون بأداء المعلمين وكفاءاتهم، واستخدامهم لممارسات الفعّالة، ومن خلال خبرة الباحثان في الميدان وجدا أن بعض المعلمين لا يلتزمون بتنفيذ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، وقد يعود ذلك إلىٰ وجود معوقات تحول دون تنفيذهم له؛ الأمر الذي تطلب البحث في هذا المجال، وتتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: **ما مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، وما معوقات تطبيقه؟**

أسئلة الدراسة:

يتفرع من التساؤل الرئيس: **ما مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، وما معوقات تطبيقه؟** الأسئلة الآتية:

1- ما مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي؟

2- ما معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

3- هل هناك علاقة بين مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، وبين معوقات تطبيقه؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلىٰ:

1- قياس مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي.

2- التعرف علىٰ المعوقات التي تحول دون تنفيذ معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي.

3- قياس العلاقة بين مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، والمعوقات التي تحول دون تنفيذه.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تهتم الدراسة بتحليل السلوك التطبيقي كأحد الممارسات المبنية علىٰ الأدلة التي تؤثر بشكل إيجابي في التلاميذ ذوي الإعاقات بشكل عام، والتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل خاص، حيث إنها تحسن الجوانب الأكاديمية والسلوكية كما أشارت إليه الدراسات (حسن، 2004؛ عبدالرحيم وآخرون، 2010؛ Dawso & Burner, 2011؛ عبدالعال، 2016).

2- تركز الدراسة علىٰ جانب معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وهو جانب لم يلقَ اهتماماً كبيراً في الدراسات السابقة، علىٰ حد علم الباحثان.

3- تزود الدراسة الباحثين والمهتمين بمجال تحليل السلوك التطبيقي بمعلومات مفيدة من خلال الإطار النظري لها.

الأهمية التطبيقية:

1- تفيد نتائج الدراسة الحالية في تطوير البرامج التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مجال تحليل السلوك التطبيقي.

2- تساعد الدراسة في إعداد دليل تعليمي حول تحليل السلوك التطبيقي، وتطبيقاته داخل المدرسة، مما يكون له أثر في تسهيل تطبيقهم له، أو استمرارهم في التطبيق.

3- تساهم الدراسة بالتعرف علىٰ المعوقات التي قد تحول دون تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة لتحليل السلوك التطبيقي؛ الأمر الذي يفيد أصحاب القرار في إيجاد حلول لها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة علىٰ معرفة مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية للبنين والبنات المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، والبالغ عددها (31) برنامجاً.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440هـ.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة علىٰ معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت

الانتباه، العاملون في المدارس الحكومية المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Attention Deficit Hyperactivity Disorder):

تُعرف بأنها: "اضطرابات عصبية وسلوكية، تظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة، ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معًا" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436هـ، ص.11).

ويعرّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه الاضطراب الذي يتسم بقصور في الانتباه، وعدم القدرة على اتباع التعليمات، كما أن صاحبه يظهر نشاطًا زائدًا، وتهورًا، بالإضافة إلى قصور في تكوين علاقات مع الآخرين، الأمر الذي يؤثر بشكل سلبي في أدائه الدراسي.

تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis):

منهج علمي يتم من خلاله تنفيذ إستراتيجيات مستندة على النظرية السلوكية بنسق معين، ومنتظم لسلوكيات ذات أهمية اجتماعية بهدف تحسين تلك السلوكيات من خلال معرفة المثيرات القبلية، والبعدية المؤثرة فيها (Cooper, et. al., 2007).

ويعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنه مجموعة من الإجراءات التي من خلالها نستطيع ملاحظة السلوك المستهدف وقياس مدى وجوده، والتعرف على المثيرات المؤثرة في ذلك السلوك؛ ليتم تنفيذ إستراتيجيات معينة بهدف الزيادة من ذلك السلوك، أو الحد منه، أو تشكيل سلوكيات جديدة؛ مما يساعد على تعميمها في مواقف مختلقة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

أولاً: التطور التاريخي لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

عُرِف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه منذ القرن التاسع عشر، إذ تم اكتشافه للمرة الأولى من قِبَل ملكيور آدم ويكارد (Melchior Adam Weikard)، حيث وصف الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب بأن لديهم قصورًا في الإدراك، وتشتت انتباه، وتهورًا، ونشاطًا حركيًّا زائدًا، وأرجع سبب ظهوره إلى أنه ناتج من سوء تربيتهم، بالإضافة إلى بعض العوامل البيولوجية التي من المحتمل أن تسهم في ظهوره، ومن مقترحاته للعلاج عزل الحالات الشديدة (Lange, et. al., 2010; Barkley, 2014).

في عام (1908) أطلق سام كليمنس (Sam Clements)، وجون بيتر (John Peters) مسمى التلف

الدماغي البسيط (Minimal Brain Dysfunction, MBD)، اعتقاداً أن السبب الكامن وراء هذا الاضطراب تلف في الدماغ، لكن ظهرت انتقادات شديدة نحو هذا المسمىٰ نظراً إلىٰ أن الخلل في الدماغ وصف عام، وغير دقيق؛ فهو يظهر كذلك في الاضطرابات النفسية الأخرىٰ، كما وُجِدَت حالات شُخّصت بتلف في الدماغ لكن لم يظهر عليها نشاط حركي زائد، إضافة إلىٰ عدم وجود إثباتات علمية كافية تؤكد ذلك، وعليه استبدل مسمىٰ التلف الدماغي البسيط بمسميات أخرىٰ أكثر دقة تصف السلوك مثل: فرط الحركة، وصعوبات التعلم، وعسر القراءة، واضطرابات اللغة. تلا ذلك ظهور مسمىٰ متلازمة فرط الحركة (The Hyperactivity Syndrome)، إذ تم التركيز علىٰ الجوانب السلوكية التي يُعتقد أنه ينفرد بها الاضطراب، بدلاً من اعتبارها أنها ناتجة فقط عن أمراض عضوية، وهو ما اتفق وصفه مع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الأولىٰ (DSM-l)، فقد وُصِفَ الاضطراب كمتلازمة سلوكية تحت مسمىٰ اضطراب رد فعل فرط الحركة في مرحلة الطفولة (Hyperkinetic Reaction of Childhood)، واستمر المسمىٰ في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في النسخة الثانية (DSM-ll)، ووُصِفَ الاضطراب بأنه يتميز بنشاط حركي زائد، وأرق، وفترة انتباه قصيرة، مع الإشارة إلىٰ أن الاضطراب يقل في مرحلة المراهقة (Lange, et. al., 2010; Barkley, 2014; Conners, 2015).

في عام (1980) ظهرت النسخة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM- lll)، وأصبح نقص الانتباه محل التركيز، فلم يعد فرط الحركة هو العرَض الأساسي للتشخيص بهذا الاضطراب، فقد يحدث الاضطراب بدون فرط الحركة، وعليه أصبح المسمىٰ اضطراب نقص الانتباه مع فرط الحركة أو بدونه (Attention Deficit Disorder with and Without Hyperactivity) (Lange, et. al., 2010; Barkley, 2014).

وفي النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-4) تم تسمية الاضطراب باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واعتبار أن الاضطراب مستمر إلىٰ بلوغ الفرد، وغير مقتصر علىٰ مرحلة الطفولة، واستمر المسمىٰ حتىٰ صدور الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، وآخر وصف تم الاعتماد عليه عالميًّا هو أنه من الاضطرابات النمائية، العصبية التي تظهر علىٰ شكل نسق متواصل من عدم الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، وتستمر الأعراض لفترة لا تقل عن ستة أشهر، كما أنه

يضعف التحصيل الأكاديمي، والمستوىٰ الاجتماعي، والمهني للفرد (APA, 2013).

ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في النسخة الخامسة (DSM-5) إلىٰ ضرورة توفر ما لا يقل عن ستة من الأعراض لتشخيص الأطفال بتشتت الانتباه، أو فرط الحركة والاندفاعية، أو كليهما، ولا بد لتشخيص المراهقين من توفر خمسة أعراض علىٰ الأقل، علىٰ أن يستمر ظهور تلك الأعراض لمدة لا تقل عن ستة أشهر، مؤثرة في الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية للفرد بصورة سلبية، كما لا تتناسب مع المرحلة النمائية للفرد، ولابد أن تظهر بعض الأعراض في موضعين أو أكثر كالمنزل والمدرسة – علىٰ سبيل المثال– كما يلزم وجود بعض الأعراض قبل بلوغ الفرد (12) عامًا، وفيما يلي بعض الأعراض لتشخيص الفرد بتشتت الانتباه منها علىٰ سبيل المثال: كثرة ارتكاب الأخطاء خلال تأدية المهام، وعدم إتمام المهمة، وصعوبة في الاستجابة للأوامر التي تطلب منه، والميل إلىٰ القيام بالمهام التي لا تتطلب تركيزًا عاليًا، بالإضافة إلىٰ نسيان أداء الأعمال اليومية، وعدم المحافظة علىٰ الممتلكات الشخصية، وفقدها بصورة مستمرة، ومن الأعراض لتشخيص الفرد بفرط الحركة والاندفاعية: صعوبة في انتظار الدور، وكثرة مقاطعة الآخرين في أثناء التحدث أو القيام بالمهام، والتسرع في الإجابة، بالإضافة إلىٰ كثرة الحديث بشكل مبالغ فيه، ويشخص الفرد بتشتت الانتباه مع فرط الحركة والاندفاعية (النمط المشترك) في حال توفرت أعراض بتشتت الانتباه بالإضافة إلىٰ أعراض فرط الحركة والاندفاعية (APA, 2013).

ثانيا: التدخلات التربوية مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ظهرت العديد من القوانين والتشريعات التي اهتمت بتقديم خدمات تربوية للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ إذ صدر القانون العام (94-142)، وقانون إعادة التأهيل، بالإضافة إلىٰ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) التي ألزمت بوجوب تلقي تعليم ملائم، ومجاني لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات، بالإضافة إلىٰ توفير خدمات تعليمية لهم، وتقديم حوافز مالية ساهمت في تنفيذها، فتم تنفيذ برامج صعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، واضطرابات اللغة، وغيرها في المدارس، كما صدر قانون عدم ترك أي طفل (No Child Left Behind, NCLB) في عام (2001) الذي ألزم المدارس بتنفيذ ممارسات قائمة علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي (Yell, et. al., 2006; Barkley, 2014) كما تم التركيز علىٰ التدخلات التربوية المتمثلة في استخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع التلاميذ ذوي

الاضطرابات السلوكية باعتبارها الحل الأمثل لضبط سلوكيات التلاميذ التخريبية في الفصول الدراسية بعد أن بينت الدراسات نجاحها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Barkley, 2014).

وتعد التدخلات السلوكية من أكثر التدخلات الشائعة التي يتم تنفيذها مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتشتمل علىٰ إجراء تعديلات في البيئة المحيطة بالفرد من خلال تطبيق إستراتيجيات ترتكز علىٰ السوابق، والعواقب؛ للحد من السلوكيات غير المرغوب فيها (DuPaul, et. al., 2011).

ومحليًّا تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بتقديم خدمات تعليمية في المدارس الحكومية للتلاميذ ذوي الإعاقات، ومن ضمنهم التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إذ أُقِرَّ مشروع وطني يتضمن افتتاح برامج فرط حركة وتشتت انتباه في المدارس منذ عام (1430)، وتهدف هذه البرامج إلىٰ دمجهم مع أقرانهم في المدارس العادية، وتفعيل أدوارهم في المجتمع، بالإضافة إلىٰ تنمية قدراتهم، وإمكانياتهم من خلال تدريبهم، وتعليمهم، بما يتواءم مع مستوىٰ أدائهم (وزارة التعليم، 1440).

ومع الاهتمام المتزايد بتقديم الخدمات اللازمة لهذه الفئة، فإنه – ولسوء الحظ– يصعب قياس مدىٰ تأثير هذه البرامج في التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لأن هؤلاء التلاميذ غالباً ما يصاحب إعاقتهم إعاقات أخرىٰ مثل صعوبات التعلم، واضطرابات اللغة، ونحوه، كما أن القوانين الدولية لم تشمل تقديم الخدمات لفئة فرط الحركة وتشتت الانتباه تحديداً، إلا بعد قيام وزارة التعليم الأمريكية، ومكتب التربية الخاصة مؤخراً بتضمين هذه الفئة، والسماح لهم بالاستفادة من الخدمات التعليمية تحت بند الإعاقات الصحية من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Barkley, 2014).

المحور الثاني: تحليل السلوك التطبيقي.

أولاً: التطور التاريخي لتحليل السلوك التطبيقي.

بدأ مجال تحليل السلوك كفرع في مجال علم النفس، إذ اشتمل المجال علىٰ ثلاثة فروع، وهي: السلوكية (Behaviorism) التي تتمحور حول النظرية التي يقوم بها مجال تحليل السلوك، والفرع الثاني: التحليل التجريبي للسلوك (Experimental Analysis of Behavior) الذي يركز علىٰ المبادئ الرئيسة للسلوك، والفرع الثالث: تحليل السلوك التطبيقي الذي يهتم بتحسين السلوكيات ذات الأهمية لدىٰ الفرد، والمجتمع المحيط من حوله بالاستناد علىٰ مبادئ تحليل السلوك (Fisher, et. al., 2011).

في عام (927-1928) قام إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) بتفسير نموذج الأشراط الاستجابي

(Respondent Conditioning Model)، ويركز هذا النموذج علىٰ المثيرات التي تسبق حدوث السلوك، وتوصل إلىٰ ذلك عن طريق قياس لعاب كلب في كل مرة يضع فيه الطعام، وبعد إحداث صوت قبل وضع الطعام وجد أن الصوت نفسه يؤدي إلىٰ سيلان اللعاب، ومن هنا اكتشف العلاقة بين المثيرات، كما اكتشف بعض المبادئ السلوكية، وهي مبدأ التعميم، ومبدأ التمييز (الخطيب، 2014؛ ميلتنبرجر، 2011/ 2014).

وقام جون واطسون (John Watson) في عام (1879-1958) باستحداث مجال السلوكية كفرع في مجال علم النفس، وقد أكد من خلالها أن السلوك يمكن ملاحظته، وتتحكم فيه العوامل الخارجية كالأحداث البيئية، وليس العوامل الداخلية كالعلميات النفسية، أو العقلية، كما فسر نظرية المثير، والاستجابة (Stimulus-Response Theory) التي من خلالها يتم معرفة أثر الأحداث البيئية في استجابة الفرد، وتوصل إلىٰ ذلك من خلال تجربته التي أجراها مع الطفل ألبرت (Albert) إذ قام بتقييم مدىٰ خوف الطفل عند تقديم حيوان إليه، بعد ذلك أحدث صوتًا مخيفًا عند تقديم الحيوان مرة أخرىٰ؛ مما نتج عنه خوف الطفل في كل مرة يرىٰ فيها الحيوان (الخطيب، 2014؛ ميلتنبرجر، 2011/ 2014).

ويعد سكينر أحد رواد مجال تحليل السلوك التطبيقي، إذ قام بتطبيق القوانين السلوكية علىٰ سلوكيات الفرد، وفسَّر العلاقة بين المتغيرات علىٰ السلوك التي من خلالها عُرِفت المبادئ الأساسية لتحليل السلوك التطبيقي، ومن تلك المبادئ، مبدأ التعزيز (Reinforcement) ويُعَدُّ الركيزة الأساسية في مجال تحليل السلوك التطبيقي، ويقوم علىٰ تقديم شيء محبب، أو إزالة شيء غير محبب لدىٰ الفرد عند قيامه بسلوك مرغوب فيه؛ مما يعمل علىٰ استمرار ظهوره لاحقًا (الخطيب، 2014).

ويعزىٰ ظهور مصطلح تحليل السلوك التطبيقي إلىٰ الاتهامات السلبية التي ألصقت بمسمىٰ تعديل السلوك، فقد كان قائمًا في بداية ظهوره علىٰ إجراءات غير أخلاقية لتغيير سلوكيات الفرد كالتعذيب، والعلاج بالصدمات الكهربائية، وكثرة استخدام أساليب العقاب، واستخدام المعززات بصورة غير مقبولة، ونحو ذلك، مما أثر بصورة سلبية في قبوله، واستمر التأثير السلبي حتىٰ الثمانينيات (Sarafino, 2012).

ثانيًا: مزايا تحليل السلوك التطبيقي.

تلزم القوانين الفيدرالية المدارس باستخدام الأساليب السلوكية مع التلاميذ لضبط سلوكياتهم، كما أن قطاعات التعليم الحكومية التزمت بتدريب العاملين في المدارس بأساليب تحليل السلوك التطبيقي؛ نظراً لفاعليته في ضبط سلوكيات التلاميذ من ذوي الإعاقة،

والتلاميذ العاديين (Bloh & Axelrod, 2008)، ويُعزىٰ تأثيره الإيجابي إلىٰ المزايا التي يتفرد بها تحليل السلوك التطبيقي عن غيره من المناهج؛ مما أسهم في اتساع نطاق استخدامه؛ إذ لا يقتصر علىٰ مجال التعليم فحسب، بل يشمل مجالات متنوعة مثل: الطب، واللغة، والاضطرابات النفسية، والشيخوخة، وإدمان المخدرات، وجرائم الأحداث (Leaf, et. al., 2018; Weiss, et. al., 2010; Bloh & Axelrod, 2008)، كما أن الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي بالإمكان تطبيقها في بيئات مختلفة كالمدارس، والمستشفيات، والسجون (Bear, et. al., 1968; Cunningham, et. al., 2007)

وبالنظر إلىٰ مزاياه الأخرىٰ نجد أنه تطبيقي (Applied)، ويهتم بمعرفة العلاقة الوثيقة بين مثيرات محددة واستجاباتها، ويركز علىٰ السلوكيات الهامة بالنسبة للفرد، وللمحيطين من حوله؛ إذ يتم تحديد السلوكيات ذات الأسبقية في الأهمية التي يجب اكتسابها، أو تعديلها عند تعليم التلميذ ذي الإعاقة- فعلىٰ سبيل المثال- تحديد هدف تقليد الأصوات، أو مهارات الطلب لتلميذٍ ذي اضطراب طيف التوحد يفتقد مهارات التواصل من خلال الصور، أو الإيماءات، كل ذلك يُعَدُّ هدفًا مهمًّا؛ لأنها مهمة للتلميذ، وللمحيطين من حوله، وليس لأنها مهمة في الأدبيات البحثية، أو لسهولة قياسها (Bear, et. al. 1968; Fisher, et. al. 2011)

كما يتميز بتركيزه علىٰ السلوكيات الظاهرة لدىٰ الفرد، القابلة للملاحظة والقياس، والأخذ بعين الاعتبار الأحداث التي تسبق السلوك مباشرة، وتسمىٰ السوابق، والأحداث التي تلي السلوك، وتسمىٰ النتائج، بالإضافة إلىٰ السلوك نفسه، دون التركيز علىٰ العمليات النفسية، والعقلية؛ أي إنه سلوكي (Behavioral) يرتكز علىٰ مبادئ التعلم التي أثبتتها الدراسات العلمية، إلىٰ جانب أنه تحليلي (Analytic) بمعنىٰ قدرة الفرد علىٰ التحكم بالسلوك من خلال إيقافه أو زيادة معدل حدوثه، ويعتمد اتخاذ القرار علىٰ البيانات التي تم جمعها باستمرار لمعرفة مدىٰ تأثير التدخل المستخدم في السلوك، وإجراء التعديلات إن تطلب الأمر ذلك، ويتضح ذلك من خلال التصاميم البحثية المستخدمة، ومن أشهر التصاميم التجريبية التي توضح هذه الميزة هي: التصميم العكسي (Reversal Designe)، وتصميم الخطوط القاعدية المتعددة (Multiple Baseline Designe)، (Bear, et. al., 1968; Leaf, et. al., 2018).

ويتميز تحليل السلوك التطبيقي بأنه تقني (Technological)، فقبل البدء بتنفيذ التدخل يجب تحديد المفهوم الإجرائي، ووصف الإجراءات المستخدمة، وطريقة تنفيذها بشكل دقيق، وواضح؛

ليتمكَّن أيُّ قارئ من تطبيق نفس الإجراء بعد قراءة المفهوم الإجرائي فقط، ومن ثَمَّ يسمح بإعادة تطبيق الدراسة مرة أخرىٰ، فعلىٰ سبيل المثال لا يمكن القول بأن (ثناء المعلم) مصطلح تقني، إذ يجب وصف الاستجابات اللفظية بدقة (Cooper, 1982; Bear, et. al., 1968; Leaf, et. al., 2018)

كما أن إجراءاته تستند علىٰ المبادئ الرئيسة للسلوك المتمثلة في: التعزيز، الحث، الإطفاء، العقاب، ضبط المثير، وغيرها، والتي تستند علىٰ النظرية السلوكية، والتي تقوم علىٰ افتراض مؤداه أن سلوكيات الفرد مكتسبة من البيئة التي يتفاعل بها، كما أنها تركز علىٰ السلوكيات الظاهرة لدىٰ الفرد، وليس علىٰ العمليات الداخلية، ومن ثَمَّ من الممكن ملاحظة سلوكيات الفرد، وقياسها من خلال التغير الظاهر فيها، وتحديد أهداف التعلم بطريقة قابلة للملاحظة، والقياس، أي إنه منهج منظم نظريًّا (Conceptually Systematic). (Cunningham, et. al., 2007; Fisher, et. al., 2011)

كما يتميز بفعاليته (Effective) إذ يحدث تغييرات إيجابية علىٰ سلوكيات الفرد إذا تم تطبيق الإجراءات بشكل ملائم، ودقيق، ويتميز بالتعميم (Generalization) إذ يمكن تعميم تلك السلوكيات المكتسبة في عدة أماكن، وعبر أشخاص آخرين، وفي سلوكيات مختلفة.. (Bear, et. al. 1968).

ويشير كوبر وآخرون (Cooper, et. al., 2007) إلىٰ أن منهج تحليل السلوك التطبيقي يتميز بأنه عملي (Doable)، فبوسع المعلمين، وأولياء الأمور، بل حتىٰ المشاركين تنفيذه؛ إذ إن بعض إجراءاته تتسم بالسهولة، ولا تتطلب الكثير من الجهد، كما أنه منهج يبعث علىٰ التفاؤل (Optimistic)، فعندما تكون البيئة هي المسبب لظهور سلوكيات الفرد، فإنه بالإمكان التعرف علىٰ العوامل التي ساهمت في ظهور تلك السلوكيات؛ مما يسهل إعداد تدخلات ملائمة، ومن ثَمَّ الحصول علىٰ نتائج إيجابية، كما أن القياس المستمر يعطي مؤشرًا بالتحسن الذي حدث في السلوك، ومدىٰ جدوىٰ التدخلات المستخدمة، فضلاً عن ظهور العديد من الدراسات التي بينت نجاح تحليل السلوك التطبيقي مع التلاميذ ذوي الإعاقات.

وأخيراً، تتميز إجراءاته المستخدمة بأنها تتسم بالصدق الاجتماعي (Social Validity)، ويقصد به مدىٰ تقبل الأفراد للتغيرات التي حدثت في سلوك الفرد، ومدىٰ تقبلهم للإجراءات المستخدمة- فعلىٰ سبيل المثال- يُعَدُّ ظهور السلوك غير المرغوب فيه من عشرين مرة إلىٰ خمس مرات مقبولاً، بخلاف لو ظهر السلوك غير المرغوب فيه من عشرين مرة إلىٰ خمس عشرة مرة (Leaf, et. al., 2018)، ويعد كازدين وولف

(Kazdin & Wolf) أول من أشارا إلىٰ ضرورة قياس الصدق الاجتماعي للتدخلات المستخدمة، وتظهر أهمية قياس الصدق الاجتماعي للتدخلات في أنها تزيد من تقبل الأفراد لها، وتعطي معلومات حول التدخلات الأكثر أخلاقية؛ ومن ثَمَّ تزيد من احتمالية تنفيذها، والاستمرار بها، ويشير ولف (Wolf, 1978) إلىٰ ثلاثة أمور رئيسة يتم من خلالها تقييم الصدق الاجتماعي، وهي: الأهمية الاجتماعية للأهداف، ومدىٰ ملائمة الإجراءات، والأهمية الاجتماعية للنتائج (Carr, et. al., 1999; Kennedy, 1992; Wolf, 1978; Kelly, Barnes- Holmes, 2014)

ثالثًا: أهمية تطبيق تحليل السلوك التطبيقي.

يتلقىٰ العديد من التلاميذ ذوي الإعاقات تعليمهم في المدارس العادية، وهذا يحتم علىٰ المعلمين امتلاك المعارف، والمهارات العالية حول الأساليب الفعّالة لإدارة الفصول الدراسية؛ إذ يواجه بعض المعلمين صعوبات في ضبط السلوكيات التي يظهرها هؤلاء التلاميذ كنوبات الغضب، والخروج عن المهمة المطلوب تنفيذها، وعدم اتباع التعليمات، بالإضافة إلىٰ تدني تحصيلهم الدراسي، ومما يدعو إلىٰ الاطمئنان وجود العديد من الممارسات الفعّالة، والقائمة علىٰ الأدلة،كتحليل السلوك التطبيقي، التي تساعد المعلمين علىٰ مواجهة تلك العقبات (Wehby & Kern, 2014; Lewis, et. al., 2017; Wood, et. al., 2018).

ومن هنا تتجلىٰ أهمية تطبيق تحليل السلوك التطبيقي في مساعدة المعلمين علىٰ فهم السلوكيات غير المرغوب فيها، فقبل البدء في تنفيذ التدخلات اللازمة يتعين علىٰ المعلمين إجراء تقييم وظيفي للسلوك، فهو يعد المفتاح الذي من خلاله يمكن التعرف علىٰ الغاية من ظهور السلوكيات غير المرغوب فيها، عن طريق استخدام عدة طرائق، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، كإجراء المقابلات، وتطبيق المقاييس، وملاحظة المثيرات التي تحدث قبل حدوث السلوك غير المرغوب فيه، وبعده، وفي أثنائه؛ ومن ثَمَّ يمكن للمعلمين تحديد تدخلات فعّالة تؤدي نفس الغرض، وبديلة عن السلوكيات غير المرغوب فيها (Lewis, et. al., 2017; Wood, et. al., 2018).

ويوضح تحليل السلوك التطبيقي المنهجية الملائمة لتطبيق الممارسات التعليمية، وذلك باتباع المنهج التجريبي تصاميم الحالة الواحدة بعد أن تم تطويرها؛ لتكون ملائمة لاستخدام المعلمين لها في الفصول الدراسية، فقد شملت الأبحاث العلمية المنشورة في مجلة تحليل السلوك التطبيقي علىٰ وصف طريقة تنفيذ التدخلات، وإجراءات القياس، والاتفاق بين الملاحظين، مما ساهم في استخدامها، كما زاد من تقبل المعلمين لتنفيذ تصميم الخطوط القاعدية المتعددة لقياس الأداء الأكاديمي لتلاميذهم، كما أنها

أتاحت قياس مدىٰ تأثير الممارسات المطبقة، وهذا بدوره يجنب المعلمين القيام بممارسات تعليمية ذات فاعلية غير مؤكدة (Cooper, 1982) .

ويعد القياس المباشر، واليومي لسلوكيات التلاميذ أحد إجراءات تحليل السلوك التطبيقي التي تعطي مؤشرًا حول مدىٰ استجابة التلاميذ للتدخلات المطبقة باستمرار، كما أنها تسمح للمعلمين بتمثيل البيانات، وتحليلها، ومعرفة اتجاه الأداء؛ ومن ثَمَّ تقل نسبة الحصول علىٰ معلومات مغلوطة عن أدائهم في حال حدوث ظروف غير متوقعة (Cooper, 1982).

ويمُكّن تحليل السلوك التطبيقي المعلمين من مساعدة تلاميذهم الذين يظهرون ضعفًا في الجانب الأكاديمي علىٰ إتقان المهارات الأكاديمية، ومتابعة مستوىٰ أدائهم، وتحفيزهم علىٰ تكوين علاقات إيجابية مع زملائهم (Alberto & Troutman, 2006)، بالإضافة إلىٰ ما دلت عليه الأدبيات السابقة (Chowdhury & Benson, 2011؛ عبدالعزيز، 2012؛ Pyle & Fabiano, 2017؛ الغرايبة، 2014Ivy, et.al.,؛ 2017 بنيان، 2018) حول النتائج الإيجابية عند تطبيق الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، إذ ساهمت في خفض المشاكل السلوكية، وحدَّت من السلوكيات العدوانية، وحسَّنت الانتباه، كما أنها قلَّلت من مستوىٰ فرط الحركة لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقات. ويشير ماكليندون وآخرون (McClendon, et. al., 2019) إلىٰ أن لتحليل السلوك التطبيقي دورًا في تحسين المهارات الاجتماعية، واكتساب اللغة، ومهارات الحياة اليومية، فضلاً عن زيادة نسبة الذكاء.

ومن جانب آخر يمكن لمعلمي ما قبل الخدمة اكتساب مهارات تطبيق الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي قبل البدء في التدريس، مما يجعله يحدث تأثيرًا ملموسًا في التقليل من الإحباط في مرحلة التدريس؛ لأنهم قادرون علىٰ تفادي المشكلات الصفية قبل وقوعها (Cooper, 1982).

رابعًا: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي.

يقف أمام معلمي التربية الخاصة معوقات تحول دون تنفيذهم لممارسات فعّالة ومبنية علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي، وبالنظر إلىٰ طبيعة تلك المعوقات نجد أنها مرتبطة بالمعلمين، وبالأبحاث العلمية، وبمصطلحات تحليل السلوك التطبيقي، وإدارة المدرسة، كما أشارت إليه بعض الدراسات (Axelrod, et. al., 1990; Rolider, et. al., 1998; Landrum, et. al., 2003; Fielding, et al., 2013; Alotaibi, 2015; الحسين، 2017)، وتتمثل المعوقات المرتبطة بالمعلمين في تبني بعضهم مفاهيم خاطئة حول تحليل السلوك التطبيقي؛ إذ يعتقدون أن الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك

التطبيقي لا تُنفّذ إلا على التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد دون غيرهم من فئات الإعاقات الأخرى (Fielding, et al., 2013; Trump et al., 2018)، ولكن هناك العديد من الدراسات التي استخدمت الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، ووضحت فاعليتها مع فئات أخرى من الإعاقات مثل: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والإعاقة البصرية، وغيرها (Chowdhury & Benson, 2011؛ عبد العزيز، 2012؛ Ivy, et. al., 2014 ؛ الغرايبة، 2017؛ Pyle & Fabiano, 2017 بنيان، 2018)، كما يعتقد بعض المعلمين أنه لا يمكن استخدام الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي داخل الفصول الدراسية، رغم ما أشارت إليه نتائج الدراسات من أنها أكثر فاعلية إذا تم تنفيذها في أماكن أقرب ما تكون للبيئة الطبيعية مثل: الفصول الدراسية، إلا أنه تبين قلة استخدام المعلمين لها، كما يميل المعلمون إلى تفسير سلوكيات التلاميذ بأنها ناتجة من عوامل داخلية، وهو ما يتعارض مع مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (Fielding, et al., 2013)، بالإضافة إلى أن المعلمين يعتقدون بأن الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي غير فعّالة حيث يلجأ بعضهم إلى تنفيذ ممارسات لم تدعمها الأبحاث العلمية؛ لأنهم يرونها فعّالة، فيتم الحكم على تلك الممارسات بناء على تجاربهم، وعلى آراء الآخرين حولها، ولعل تدني معرفة المعلمين بتحليل السلوك التطبيقي، وبطريقة تنفيذه بصورة صحيحة، ودقيقة، وعدم استمرارية بعضهم في تنفيذ تلك الممارسات جعلهم يعتقدون بعدم فاعليتها (Rosenfield, 1985; Landrum, et. al., 2003 جريج، 2011; Fennell & Dillenburger, 2018; العايد وأبوهواش، 2011؛ الحسين، 2015؛ الدوخي وجرار، 2015)، ويعزى ذلك إلى عدم تلقيهم التدريب الكافي حول الممارسات الفعّالة كتحليل السلوك التطبيقي، وهو ما يُعد أحد المعوقات التي تواجه بعض المعلمين، حيث يشعر بعض معلمي التعليم العام الجدد أنهم غير مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقات في الفصول الدراسية (Smith, et. al., 2010)، إذ يرغب بعض المعلمين في الحصول على تدريب حول إستراتيجيات إدارة السلوك (Fielding, et al., 2013)، حيث تُعَدُّ مهارة إدارة السلوك من المهارات التي يجب على المعلمين امتلاكها، إلا أن بعض برامج إعداد المعلمين لا تُضَمّنْها في برامجها التدريبية (Randazzo, 2011; Oliver & Reschly, 2010).

كما أن اتجاهات بعض المعلمين نحو تلك الممارسات سلبية؛ نظراً لما تتطلبه تلك الممارسات

من إجراءات طويلة لجمع البيانات باستمرار، وتتضمن مهام قد تكون مملة، وغير محفزة، بالإضافة إلىٰ اشتمالها علىٰ إجراءات عقابية مثل: الإقصاء، والتوبيخ، رغم تطور مجال تحليل السلوك التطبيقي واشتماله علىٰ تعليمات استخدام تلك الإجراءات العقابية، وتوضيح الآثار السلبية منها، وتطوير إجراءات أخرىٰ قائمة علىٰ الإجراءات الوقائية، والتدخلات الوظيفية التي تمثل حلاً بديلاً إيجابيًّا للإجراءات العقابية، كما يعتقد البعض أن تحليل السلوك التطبيقي يتضمن تقديم رشوة لتعديل سلوكيات التلاميذ، وهذه الاتهامات التي ألصقت بتحليل السلوك التطبيقي أثرت سلبيًّا في اتجاهات بعض المعلمين نحوه (Axelrod, 1996; Trump, et al., 2018)، ويمكن تفادي هذا الأمر بعقد دورات تدريبية حول تحليل السلوك التطبيقي لتحسين اتجاهات المعلمين نحوه، فقد كشفت دراسة ألين وبولز (Allen & Bowles, 2014) أن اتجاهات المعلمين أصبحت إيجابية نحو تحليل السلوك التطبيقي بعد تطبيق حلقة نقاش قصيرة حوله، بل إنهم أظهروا رغبة في تطبيقه.

ومن الملاحظ أن بعض الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي صعبة التنفيذ، وتتطلب الكثير من الوقت، والجهد؛ لذا يفضل العديد من المعلمين تجنبها، ويميلون إلىٰ استخدام ممارسات تتسم بالسهولة، وتوفر وقتهم، وجهدهم، وتنفيذها مناسب في الفصول الدراسية، كما أن نتائجها تظهر في الحال (Landrum, et. al., 2003; Fielding, et al., 2013) ، ومن الأمور الجديرة بالذكر أن بعض المعلمين يستخدمون العقاب كطريقة أكثر قبولاً من التعزيز لضبط سلوكيات تلاميذهم (Maag, 2001)، إذ نجد أن بعض المعلمين يلجؤون إلىٰ استخدام التوبيخ بنسب عالية (Ozder, 2011)، ومن ثَمَّ لا ريب أن تكون الفصول الدراسية بيئات غير محببة لبعض التلاميذ؛ الأمر الذي يسهم في ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها؛ مما يؤدي إلىٰ ضياع الوقت المخصص للتدريس لضبط سلوكياتهم (Wehby, et al., 1998)، وفي هذا الصدد يقترح أكسيلرود (Axelrod) إظهار الممارسات الفعّالة بصورة أكثر جاذبية، وتبسيطها؛ لتحفيز المعلمين علىٰ استخدامها، وقد لا تكون صعوبة تلك الممارسات وأخذها الكثير من الوقت والجهد هو سبب في حد ذاته لعزوف بعض المعلمين؛ إذ نجد أن هناك من يقومون بأعمال أكثر مشقة، ولكن في المقابل يحصلون علىٰ حوافز نظير الجهد المبذول، بخلاف المعلم الذي يستخدم ممارسات فعّالة، ومبنية علىٰ الأدلة فإنه لا تقدم له الحوافز، وعليه يجب تقديم حوافز للمعلمين الذين يقومون بتنفيذها (Axelrod, 1996).

علاوة علىٰ ذلك يفضل بعض المعلمين استخدام

ممارسات تتسم بالحداثة، وتتماشىٰ مع التوجه الحالي في المجتمع، ويرون أن الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي قديمة، علىٰ الرغم من فاعليتها، وهو ما دلت عليه العديد من الأبحاث العلمية (Morrow & Gochros, 1970; Courtade, et al., 2014).

وتُعَدُّ نتائج الأبحاث العلمية المنشورة أحد تلك المعوقات؛ إذ إنها تدعم استخدام تحليل السلوك التطبيقي بكثرة مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بالفئات الأخرىٰ من الإعاقات (Fielding, et al., 2013)، كما أن بعض الأبحاث العلمية لم تعطِ اهتمامًا كافيًا لتلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين، والوقوف عليها (Axelrod, et al., 1990)، كما يرىٰ بعض المعلمين أن نتائج الأبحاث العلمية غير قابلة للتطبيق، وغير واقعية، وبعيدة عن الممارسات الخاصة بهم (Lunenberg, et al., 2007)، فغالبًا ما يتم التحقق من تلك الممارسات من خلال تطبيق الدراسات التجريبية دراسة الحالة، وهذا ليس كافيًا لإثبات فاعليتها (Morrow & Gochros, 1970)، بالإضافة إلىٰ أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في الوصول إلىٰ الأبحاث التي توضح الممارسات الفعّالة، والمبنية علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي (الحسين، 2017).

ويُعَدُّ عدم وضوح المصطلحات في مجال تحليل السلوك التطبيقي أحد تلك المعوقات؛ إذ إن استخدام مصطلحات مثل: العقاب، والإطفاء، والتصحيح الزائد، قد تنفر المعلمين من استخدامها؛ لأنها غير مألوفة لديهم، وقد توحي بمفهوم آخر كالقيام بإجراءات قاسية نحو التلميذ كالإيذاء الجسدي ونحوه عند قيام التلميذ بسلوك غير مرغوب فيه، وهو ما لا يتفق مع مفهوم المختصين في مجال تحليل السلوك التطبيقي (Rolider, et al., 1998)، وعليه يوصي بعض المختصين بضرورة استخدام مصطلحات مقبولة، ومفهومة، وواضحة، والابتعاد عن المصطلحات العلمية الصعبة (الحسين، 2017 ;Rosenfield, 1985 Skinner & Hales, 1992;).

ولإدارة المدرسة دور في عدم دعم المعلمين لتنفيذ الممارسات الفعّالة والمبنية علىٰ الأدلة كالممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، ومن الملاحظ عدم توفر الدعم الكافي من المدرسة للمعلمين الذين يستخدمون ممارسات فعّالة (Wehby, et al., 1998)، مع أن تقديم الدعم للمعلمين أمر بالغ الأهمية؛ فهو يزيد من فعالية المعلمين، ويسهل عملية التدريس، ويخفف من الضغوطات التي يمرون بها (Billingsley, et al., 2011)، وقد وجد أن المديرين الذين لديهم معرفة بتحليل السلوك التطبيقي أكثر دعمًا

لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وعليه يتعين على مديري المدراس أن يكونوا على استعداد بمعرفة الممارسات الفعّالة المبنية على الأدلة، ودعم المعلمين لتنفيذها (Loiacono & Palumbo, 2011)، ويشير العتيبي (Alotaibi, 2015) إلى أن أحد المعوقات التي تقف حاجزًا أمام المعلمين لتنفيذ إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي هي عدم وجود الدعم الكافي من إدارة المدرسة.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي.

تؤكد الأدبيات والقوانين ذات العلاقة بأهمية تطبيق الممارسات المستندة على الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي مع التلاميذ ذوي الإعاقات؛ لذا قام بعض الباحثين بدراسات للتعرف على مدى تطبيقها، ومن تلك الدراسات دراسة مسحية قام بها بيرنز، ويسلدايك (Burns & Ysseldyke, 2008) للتعرف على أكثر الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة استخداماً في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، ومنها تحليل السلوك التطبيقي حيث شارك (174) معلم تربية خاصة، و(333) أخصائيًّا نفسيًّا، اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن تحليل السلوك التطبيقي يتم تطبيقه بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة ماكورميك (McCormick, 2011) لقياس مدى استخدام معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام لتحليل السلوك التطبيقي بمدارس التعليم الشامل، ومدى معرفتهم به، واتجاهاتهم نحوه، وقد شارك (159) معلمًا، وبينت النتائج أن مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة لتحليل السلوك التطبيقي جيدة، كما أن اتجاهاتهم نحوه إيجابية، مما ساهم في استخدامهم له.

وفي دراسة أخرى قامت القدسي (2014) بدراسة للتعرف على أكثر أساليب العقاب استخداماً من قبل معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لضبط سلوكيات تلاميذهم، بلغت العينة (70) معلمًا ومعلمة، حيث كشفت النتائج أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستخدمون بكثرة إستراتيجية تكلفة الاستجابة، تليها إستراتيجية الإقصاء، ثم التوبيخ، وأخيراً العقاب البدني.

وقام ورغي والزقاي (2016) بالتعرف على مدى استخدام معلمي التربية الخاصة للتعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى معرفتهم به، وإدراكهم لأهمية تطبيقه، شارك في الدراسة (38) من معلمي التربية الخاصة، وبينت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون التعزيز الرمزي، ويملكون معرفة حوله، كما أنه لا يوجد فروق حول مدى إدراكهم لأهميته تعود للجنس، أو الخبرة.

وركـزت دراسـة المقبـل (2017) علـىٰ قيـاس مستوىٰ استخدام معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، ومدىٰ معرفتهم به، وتكونت العينة من (182) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوىٰ استخدام معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتبـاه ومعـرفتهم بإسـتراتيجيات تحليـل السـلوك التطبيقي متوسط، كما أنه توجد علاقة إيجابية بين مسـتوىٰ معـرفتهم لإسـتراتيجيات تحليـل السـلوك التطبيقي، واستخدامهم لها.

وفي دراسة حديثة قام بها الشمري (2019) سعت للتعرف علىٰ مستوىٰ استخدام إستراتيجيات التدريس السـلوكية المثبتـة علميـاً، ومنهـا التـدريس المباشـر، والتحليـل السـلوكي الـوظيفي، لتعلـيم التلاميـذ ذوي الإعاقات في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، شارك في الدراسـة (120) معلمـة، اختيـروا بطريقـة عشـوائية، وبينـت النتـائج أن أكثـر الإسـتراتيجيات التـي يميـل المعلمـات إلـىٰ اسـتخدامها بدرجـة مرتفعـة جـداً، هـي التـدريس المباشـر بالمرتبـة الأولـىٰ، تـلاه التحليـل السلوكي الـوظيفي، كمـا أنـه يوجـد فـروق في اسـتخدام إسـتراتيجيات التـدريس السـلوكية المثبتـة علميًّـا تعـود لصـالح معلمـي التربيـة الخاصـة دون المـؤهلات الأخرىٰ.

المحور الثاني: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي.

بعد الاطلاع علىٰ الدراسات ذات العلاقة بتحليل السـلوك التطبيقـي تبـين قلـة الدراسـات التـي اهتمـت بـالتعرف علـىٰ المعوقـات التـي تحـول دون تنفيـذه مـع التلاميـذ ذوي الإعاقـات، إذ تُعَـدُّ دراسـة رانـدازو (Randazzo, 2011) مـن أوائـل الدراسـات- حسـب اطـلاع الباحثـان- التـي هـدفت إلـىٰ التعـرف علـىٰ المعوقـات التـي تقـف أمـام معلمـي التعلـيم العـام، ومعلمـي التربيـة الخاصـة بالمرحلـة الابتدائيـة عنـد تنفيذهم لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وقد أجريت الدراسة علىٰ (203) من المعلمين والمعلمات، وبينت النتائج أن ضعف المعرفة، والافتقار للمهارات، وعـدم تـوفر التغذيـة الراجعـة، ونقـص التوجيـه لاسـتخدامها، تعـد أبـرز تلـك المعوقـات، كمـا تشـير النتـائج إلـىٰ أن تلقـي المعلمـين لـبرامج تدريبيـة قبـل الخدمة، أو في أثنائها يمكـن أن يكـون لـه أثـر إيجـابي في معرفتهم، واستخدامهم لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

وفي دراسة مماثلة، قام العتيبي (Alotaibi, 2015) بدراسـة للتعـرف علـىٰ الحـواجز التـي تحـد مـن تنفيـذ معلمـي التلاميـذ ذوي اضـطراب طيـف التوحـد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، بالإضافة إلىٰ قيـاس مستوىٰ معـرفتهم بهـا، ومـدىٰ اسـتخدامهم لهـا،

وشملت العينة (158) معلمًا ومعلمة، وبينت النتائج أن عدم توفر الدعم من إدارة المدرسة، وتدني معرفة المشاركين ومهاراتهم، إلىٰ جانب نقص التغذية الراجعة، والموارد، والتشجيع من الزملاء تعد من أكبر المعوقات، في حين أن تصورات المعلمين حول فعاليتها، وعدم تحقيقها للأهداف، واستهلاكها الوقت، والجهد، بالإضافة إلىٰ أنها غير ملائمة مع تلاميذهم في الفصول الدراسية جاءت من أقل المعوقات، كما أشارت النتائج أن مستوىٰ المعرفة، والاستخدام المرتفع لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي يعود لصالح الإناث، ولمن تلقوا تدريبًا حول تحليل السلوك التطبيقي.

ويعد ضعف معرفة معلمي التربية الخاصة بتحليل السلوك التطبيقي من أهم العوائق التي تحد من تنفيذه، فقد قام الدوخي وجرار (2015) بدراسة سعت للتعرف علىٰ مستوىٰ معرفة معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج بأساليب تعديل السلوك من الناحية النظرية والعملية، وقد شارك في الدراسة (141) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوىٰ المعرفة بأساليب تعديل السلوك متدنٍ في كلا الجانبين النظري والعملي، بل إن تفوقهم في الجانب النظري لم ينعكس علىٰ الجانب العملي، كما لا توجد فروق تعود للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية.

وفي دراسة الحسين (2015) التي كشفت عن مستوىٰ معرفة معلمي ما قبل الخدمة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي حيث شارك في الدراسة (123) طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأظهرت النتائج أن مستوىٰ معرفة معلمي ما قبل الخدمة متدنٍ جداً، وأن مستوىٰ المعرفة المرتفع لفنيات تحليل السلوك التطبيقي يعود لصالح الإناث، وللمختصين في التربية الخاصة مقارنة بذوي المؤهلات العلمية الأخرىٰ، ولصالح من سبق لهم دراسة مقررات حول تحليل السلوك التطبيقي، كما أوضحت النتائج أن دافعية معلمي ما قبل الخدمة لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة علىٰ الرغم من معرفتهم بها.

وسعت دراسة هيرون (Herron, 2017) إلىٰ التعرف علىٰ المعوقات التي تواجه معلمي التعليم العام عند تنفيذهم للممارسات القائمة علىٰ الأدلة مع التلاميذ ذوي الإعاقات في فصولهم الدراسية، وقياس مدىٰ استخدامهم لها؛ إذ تم استخدام المنهج النوعي من خلال عمل مقابلات مع (18) من معلمي التعليم العام، وملاحظة تسجيلات فيديو لـ(30) درسًا تم اختيارهم عشوائيًّا؛ لأداء المعلمين في فصولهم الدراسية، وأوضحت النتائج أن ضيق الوقت، وعدم توفر الموارد، والدعم المادي، إلىٰ جانب تدني معرفتهم في الاختيار والتنفيذ للممارسات المبنية علىٰ

الأدلة الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقات تعد من أبرز المعوقات، وبينت النتائج أيضاً أن المعلمين يستخدمون الممارسات القائمة على الأدلة باستمرار.

وقد أجرى دوت وآخرون (Dutt, et al., 2018) دراسة سعت إلى الكشف عن مستوى المهارات والاحتياجات التدريبية في التقييم الوظيفي للسلوك (FBA) والتدخلات السلوكية بمدارس التربية الخاصة، شارك في الدراسة (378) معلم تربية خاصة، و(38) من هيئة التدريس الداعمة، وتم استخدام قوائم المهارات والاحتياجات التدريبية في التقييم الوظيفي للسلوك والتدخلات (SNI-FBAI)، وأظهرت النتائج أن مهارات المعلمين في التقييم الوظيفي للسلوك متدنية مقارنة بمهاراتهم في التدخلات السلوكية، كما أشارت الدراسة إلى حاجتهم إلى برامج تدريبية لتنمية مهاراتهم في مجالي التقييم الوظيفي، والتدخلات السلوكية للسلوكيات الصعبة الشديدة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من بعض الدراسات السابقة (Randazzo, 2011: Alotaibi, 2015: المقبل، 2017) أنها هدفت إلى قياس مدى استخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تنفيذه، إلا أن هذه الدراسة الحالية هدفت إلى قياس استخدام تحليل السلوك التطبيقي بشكل عام، وشملت إستراتيجياته بالإضافة إلى التقييم الوظيفي للسلوك، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تنفيذه، بالإضافة إلى أن جميع الدراسات السابقة لم تهتم بقياس العلاقة بين مستوى التطبيق لتحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه كما في هذه الدراسة الحالية، كما نجد أن الدراسات السابقة (Alotaibi, 2015; Randazzo, 2011) ركزت على معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، ماعدا دراسة المقبل (2017) التي اقتصرت على معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد اتفقت مع عينة الدراسة الحالية.

ومن الملاحظ تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات، ومقابلات، ومقاييس، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ما عدا الدراسات (الحسين، 2015؛ Herron, 2017؛ Dutt, et al., 2018) التي استخدمت المقاييس، والمقابلات كأدوات للدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن المنهج المتبع هو المنهج الوصفي، إلا أنها اختلفت مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي اتبعت المنهج النوعي، وتتميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي التلاميذ

ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، بالإضافة إلىٰ قياس العلاقة بين تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه، ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية، وبناء أداة للدراسة، وإثراء الإطار النظري، بالإضافة إلىٰ المقارنة بنتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يركز علىٰ وصف الظاهرة المراد دراستها فقط من خلال جمع المعلومات من جميع مجتمع الدراسة أو بعضه (القاضي، 2013).

مجتمع الدراسة وعينته:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينته علىٰ جميع المعلمين والمعلمات للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه العاملين في المدارس الحكومية للبنين والبنات المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض من العام الدراسي 1440، ويبلغ عدد برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه للذكور (18) برنامجاً، جميعها للمرحلة الابتدائية باستثناء أحد البرامج للمرحلة المتوسطة، في حين أن برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه للإناث (13) برنامجًا، موزعة كالتالي: برنامجان لمرحلة رياض الأطفال، وعشرة برامج للمرحلة الابتدائية، وبرنامج للمرحلة المتوسطة، ويبلغ عدد معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (105) من المعلمين والمعلمات، (38) معلمة، و(67) معلمًا (وزارة التعليم، 1440)، وبعد توزيع الاستبانات، واستلامها استبعد بعضها لعدم اكتمالها، وبذلك أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (96) استبانة، وبلغت نسبة الاستجابة(91 ٪)، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس وبرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

جدول رقم(1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس والبرامج.

المتغيرات	مستويات المتغير		العـــدد	الإجمالي
الجنس	معلمون		67	٪91
	معلمات		38	
برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه	ذكور	مرحلة رياض الأطفال	0	18 برنامج
		المرحلة الابتدائية	17	
		المرحلة المتوسطة	1	
	إناث	مرحلة رياض الأطفال	2	13 برنامج
		المرحلة الابتدائية	10	
		المرحلة المتوسطة	1	

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بتحليل السلوك التطبيقي (Randazzo, 2011؛ Alotaibi, 2015، المقبل، 2017)، تم بناء استبانة تألفت من محورين، المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، والمحور الثاني: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، وتضمن المحور الأول، بعدين، البعد الأول: التقييم الوظيفي للسلوك، وشمل (8) عبارات، والبعد الثاني: إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وشمل (14) عبارة، وتكوّن المحور الثاني: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي من (10) عبارات، وبذلك اشتملت فقرات أداة الدراسة في صورتها النهائية على (32) عبارة.

وقد تم تحديد شكل استجابات المشاركين للمحور الأول (تطبيق تحليل السلوك التطبيقي)، والمحور الثاني (معوقات تطبيقه)، باستخدام مقياس ليكرت الرباعي على النحو التالي: تستخدم/ عائق بدرجة عالية (4 نقاط)، تستخدم/ عائق بدرجة متوسطة (3 نقاط)، تستخدم/ عائق بدرجة ضعيفة (نقطتان)، لا تستخدم/ لا تُعَدُّ عائقًا (نقطة واحدة).

وللتمكن من تفسير المتوسطات الحسابية، تم حساب المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة- أصغر قيمة)/ عدد بدائل الأداة= (4-1)/ 4=0.75، ويوضح الجدول رقم (2) طول الفئة للمتوسطات الحسابية، وتفسيرها لكلا المحورين.

جدول رقم (2): طول الفئة للمتوسطات الحسابية، وتفسيرها.

بدائل الأداة	طول الفئة للمتوسطات الحسابية	تفسير المتوسطات الحسابية
1	1-1.75	لا تستخدم/ لا تُعَدُّ عائقًا
2	1.76-2.51	تستخدم بدرجة ضعيفة/ عائق بدرجة ضعيفة
3	2.52-3.27	تستخدم بدرجة متوسطة/ عائق بدرجة متوسطة
4	3.28-4	تستخدم بدرجة عالية/ عائق بدرجة عالية

صدق أداة الدراسة:

صدق المحكمين: عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة من مختلف الجامعات في المملكة العربية السعودية؛ للتعرف على مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء تعديلات على بعض فقرات الاستبانة، وحذف بعضها، وإخراجها بصورتها النهائية.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق

الداخلي للاستبيان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، ويتبين من الجدول رقم (3) معاملات الارتباط في البعد الأول: "التقييم الوظيفي للسلوك" التي تراوحت ما بين (**628.-**660.)، كما يتبين من الجدول رقم (4) معاملات الارتباط في البعد الثاني: "إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي" التي تراوحت ما بين (**456.-**400.)، وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني: "معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي" ما بين (**635.-**668.)كما هو موضح في الجدول رقم (5)؛ مما يدل على أن جميع درجات معاملات الارتباط عالية عند مستوي الدلالة (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات المحاور، وأن أداة الدارسة صالحة للاستخدام الميداني.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول "التقييم الوظيفي للسلوك" لمحور "تطبيق تحليل السلوك التطبيقي" بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.628**	5	.439**
2	.590**	6	.481**
3	.601**	7	.529**
4	.352**	8	.660**

**** ارتباط عند مستوى الدلالة 0.01**

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني "إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي" لمحور "تطبيق تحليل السلوك التطبيقي" بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.456**	8	.580**
2	.529**	9	.374**
3	.318**	10	.577**
4	.335**	11	489**
5	.322**	12	.276**
6	.394**	13	.399**
7	.408**	14	.400**

**** ارتباط عند مستوى الدلالة 0.01**

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني "معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي" بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.635**	6	.475**
2	.571**	7	.667**
3	.493**	8	.464**
4	.507**	9	.574**
5	.482**	10	.668**

**** ارتباط عند مستوى الدلالة 0.01**

ثبات أداة الدراسة:

أُستخدم معامل ثبات ألفا كرونباخ لتحديد مدى ثبات الاستبانة، ويتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات للمحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي (0.818)، وبلغ معامل الثبات للبعد الأول: التقييم الوظيفي للسلوك (0.802)، ومعامل الثبات للبعد الثاني: "إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي" (0.706)، في حين أنه بلغ معامل الثبات للمحور الثاني: "معوقات تطبيق تحليل السلوك

التطبيقي" (0.748)، كما أن معامل الثبات العام لأداة الدراسة (0.801)، وهي قيمة مرتفعة، وتدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة عند الاستخدام.

جدول رقم (6): معامل ألفا كرونباخ لتحديد ثبات الاستبانة.

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: التقييم الوظيفي للسلوك	8	0.802
البعد الثاني: إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي	14	0.706
المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي	22	0.818
المحور الثاني: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي	10	0.748
الثبات العام لأداة الدراسة	32	.8010

نتائج الدراسة:

السؤال الأول :ما مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، وقد اشتمل على بعدي (التقييم الوظيفي للسلوك، وإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي) كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الأول تطبيق تحليل السلوك التطبيقي.

العبـــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي	2.47	0.310	ضعيف
البعد الأول: التقييم الوظيفي للسلوك	2.47	0.406	ضعيف
البعد الثاني: إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي	2.48	0.323	ضعيف

تشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أن مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي بشكل عام ضعيف؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.47)، كما أتى البعد الأول: "التقييم الوظيفي للسلوك"، والبعد الثاني: "إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي للسلوك" بمتوسطات حسابية ضعيفة (2.47- 2.48)، وفيما يلي نتائج الدراسة حول عبارات كل بعد على حدة، كما هو موضح في الجدول رقم (8)، والجدول رقم (9).

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على البعد الأول "التقييم الوظيفي للسلوك" لمحور "تطبيق تحليل السلوك التطبيقي" مرتبة تنازليًا.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
8	أقوم بتقييم مدى فاعلية التدخل السلوكي.	2.65	0.649	1	متوسط
7	أضع فرضيات تفسر الغرض من وراء السلوك غير المرغوب فيه قبل البدء في إجراءات التدخل اللازمة.	2.57	0.677	2	متوسط
5	أحدد وقت الملاحظة، ومدتها، ومكانها قبل البدء في تنفيذها.	2.56	0.678	3	متوسط
2	أقوم بجمع البيانات بشكل مستمر حول السلوك المستهدف الذي يقوم به التلميذ.	2.5	0.632	4	متوسط
3	أقوم باتباع طريقة معينة في ملاحظة السلوك المستهدف مثل: تسجيل تكرار حدوث السلوك، ومدته.	2.45	0.709	5	ضعيف
1	أصف السلوك المستهدف بطريقة قابلة للملاحظة والقياس.	2.38	0.548	6	ضعيف
4	أجمع بيانات حول السلوك المستهدف باستخدام أساليب متنوعة مثل: المقابلة، والملاحظة المباشرة أو غير المباشرة، وقوائم التقدير السلوكية.	2.35	0.562	7	ضعيف
6	أقوم بجمع البيانات لمعرفة المثيرات التي تحفز ظهور السلوك غير المرغوب فيه، ومعرفة وقت حدوثه، ومكانه.	2.35	0.542	7	ضعيف
	المتوسط الحسابي العام للبعد الأول	2.47	0.406		ضعيف

يمثل الجدول السابق رقم (8) البعد الأول: "التقييم الوظيفي للسلوك"، وقد تكون من ثماني عبارات جاءت أربع عبارات منها بمتوسطات حسابية تشير إلى أن المعلمين يميلون إلى استخدامها بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم (2، 5، 7، 8)، بينما جاءت العبارات الأربع الأخرى رقم (6، 4، 1، 3) بدرجة استخدام ضعيفة، ولم تأتِ أي عبارة من عبارات هذا البعد بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة استخدام عالية، أو لم تستخدم من قبل، وهذا ما انعكس على المحور ككل، فقد جاء بمتوسط حسابي بلغ (2.47) أي الاستخدام بدرجة ضعيفة.

جاءت العبارة رقم (8) "أقوم بتقييم مدى فاعلية التدخل السلوكي" في الترتيب الأول بين عبارات هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (2.65) أي الاستخدام بدرجة متوسطة، وبانحراف معياري بلغ (0.649)، يليها العبارة رقم (7) "أضع فرضيات تفسر الغرض من وراء السلوك غير المرغوب فيه قبل البدء في إجراءات التدخل اللازمة" بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، ثم العبارة رقم (5) "أحدد وقت الملاحظة، ومدتها، ومكانها قبل البدء في تنفيذها" بمتوسط حسابي بلغ (2.56)، بينما جاءت العبارة رقم (2) "أقوم بجمع البيانات بشكل مستمر حول السلوك المستهدف الذي يقوم به التلميذ" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ (2.5) أي درجة الاستخدام متوسطة، وجميع هذه

العبارات تشير إلىٰ الاستخدام بدرجة متوسطة، وجميعها جاءت بانحرافات معيارية متوسطة.

بينما جاءت العبارات الأربع الأخرىٰ بمتوسطات تشير إلىٰ درجة استخدام ضعيفة حيث جاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (3) "أقوم باتباع طريقة معينة في ملاحظة السلوك المستهدف مثل: تسجيل تكرار حدوث السلوك، ومدته" بمتوسط حسابي بلغ (2.45)، وانحراف معياري كبير بالنسبة لهذا البعد بلغ (0.709)، وجاءت العبارة رقم (1) "أصف السلوك المستهدف بطريقة قابلة للملاحظة والقياس" في الترتيب السادس بهذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (2.38) تليها العبارتان رقم (4) "أجمع بيانات حول السلوك المستهدف باستخدام أساليب متنوعة مثل: المقابلة، والملاحظة المباشرة أو غير المباشرة، وقوائم التقدير السلوكية"، ورقم (6) "أقوم بجمع البيانات لمعرفة المثيرات التي تحفز ظهور السلوك غير المرغوب فيه، ومعرفة وقت حدوثه، ومكانه" بمتوسط حسابي بلغ (2.35) أي استخدام بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة علىٰ البعد الثاني إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لمحور تطبيق تحليل السلوك التطبيقي مرتبة تنازليًا.

الرقم	العبـــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
13	أستخدم التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض الذي يقوم علىٰ تعزيز التلميذ عند قيامه بالسلوك المضاد للسلوك غير المرغوب فيه	2.71	0.845	1	متوسط
3	أستخدم العقاب عن طريق تقديم شيء غير محبب، أو إزالة شيء محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه.	2.6	0.761	2	متوسط
12	أستخدم التصحيح الزائد من خلال الطلب من التلميذ إصلاح الضرر الناتج من السلوك غير المرغوب فيه، وأكثر من ذلك.	2.56	0.646	3	متوسط
10	أستخدم تكلفة الاستجابة بأخذ بعض الأشياء المادية مثل: الكوبونات، أو النجوم من التلميذ عند قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه.	2.54	0.767	4	متوسط
14	أستخدم العقد السلوكي من خلال كتابة اتفاق مع التلميذ يوضح المهمة المطلوبة منه، والمكافأة التي سيحصل عليها عند تنفيذها.	2.52	0.917	5	متوسط
9	أستخدم الإطفاء من خلال تجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها التي يقوم بها التلميذ.	2.51	0.649	6	ضعيف
6	أستخدم التشكيل من خلال القيام بشكل مستمر بتعزيز استجابات التلميذ عند اقترابها من السلوك النهائي.	2.5	0.598	7	ضعيف
4	أستخدم أسلوب تحليل المهمة من خلال تقسيم المهمة إلىٰ مهمات صغيرة، وأدرب التلميذ عليها، وأقوم بتعزيزه عند أداء كل خطوة، وتحفيزه لأداء الخطوة التالية.	2.48	0.649	8	ضعيف
11	أستخدم الاقتصاد الرمزي بتقديم أشياء مادية مثل: الكوبونات، أو النجوم عند قيام التلميذ بالسلوك المرغوب فيه، ويقوم التلميذ باستبدالها في وقت لاحق بمعزز يرغب فيه.	2.48	0.710	8	ضعيف

تابع/ جدول رقم (9).

الرقم	العبـــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
7	أستخدم النمذجة بعرض السلوك المرغوب فيه أمام التلميذ وأطلب منه تقليد ذلك السلوك	2.43	0.557	9	ضعيف
5	أستخدم التلقين والإخفاء من خلال تقديم توجيهات لفظية، وجسدية، وإيمائية، أو إحداها، وتقليلها تدريجيًّا عند التقدم في الأداء.	2.42	0.556	10	ضعيف
8	أستخدم الإقصاء بإبعاد التلميذ عن البيئة المعززة بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه.	2.4	0.864	11	ضعيف
2	أستخدم التعزيز السلبي بإزالة شيء غير محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بسلوك مرغوب فيه.	2.36	0.835	12	ضعيف
1	أستخدم التعزيز الإيجابي بتقديم شيء محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه.	2.22	0.416	13	ضعيف
	المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني	2.48	0.323		ضعيف

يمثل الجدول السابق رقم (9) البعد الثاني "إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي"، وقد تكون من أربع عشرة عبارة جاءت سبع عبارات منها بمتوسطات حسابية تشير إلىٰ أن المعلمين يميلون إلىٰ استخدامها بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم (14، 10، 12، 3، 13)، بينما جاءت السبعة الأخرىٰ بمتوسطات تشير إلىٰ أنها تستخدم بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (1، 2، 8، 5، 7، 11، 4، 6، 9)، ولم تأتِ أي عبارة من عبارات هذا البعد بمتوسطات حسابية تشير إلىٰ درجة استخدام عالية، أو لم تستخدم من قبل، وهذا ما انعكس علىٰ المحور ككل، فقد جاء بمتوسط حسابي بلغ (2.48) أي الاستخدام بدرجة ضعيفة.

ويتضح من الجدول أن أكثر إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي استخداماً العبارة رقم (13) "أستخدم التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض الذي يقوم علىٰ تعزيز التلميذ عند قيامه بالسلوك المضاد للسلوك غير المرغوب فيه"؛ إذ احتلت الترتيب الأول من بين عبارات هذا البعد بمتوسط حسابي (2.71)؛ أي إنها تستخدم بدرجة متوسطة، وبانحراف معياري كبير بلغ (0.845)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (3) "أستخدم العقاب عن طريق تقديم شيء غير محبب، أو إزالة شيء محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه" بمتوسط حسابي (2.6)، ثم العبارة رقم (12) "أستخدم التصحيح الزائد من خلال الطلب من التلميذ إصلاح الضرر الناتج من السلوك غير المرغوب فيه، وأكثر من ذلك" بمتوسط (2.56)، ثم العبارة رقم (10) "أستخدم تكلفة الاستجابة بأخذ بعض الأشياء المادية مثل: الكوبونات، أو النجوم من التلميذ عند قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه" في الترتيب الرابع بمتوسط (2.54)، وجاءت العبارة رقم (14) "أستخدم

العقد السلوكي من خلال كتابة اتفاق مع التلميذ يوضح المهمة المطلوبة منه، والمكافأة التي سيحصل عليها عند تنفيذها" بمتوسط (2.52)، وبانحراف معياري كبير بلغ (0.917)، يليها العبارة رقم (9) "أستخدم الإطفاء من خلال تجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها التي يقوم بها التلميذ" بمتوسط (2.51)، وجاءت أقل عبارة يشير المتوسط الحسابي لها بدرجة استخدام متوسطة هي العبارة رقم (6) "أستخدم التشكيل من خلال القيام بشكل مستمر بتعزيز استجابات التلميذ عند اقترابها من السلوك النهائي" التي جاءت بمتوسط (2.5).

بينما جاءت العبارات السبع الأخرىٰ بمتوسطات تشير إلىٰ درجة استخدام ضعيفة حيث جاء في الترتيب الثامن العبارتان رقم (4) "أستخدم أسلوب تحليل المهمة من خلال تقسيم المهمة إلىٰ مهمات صغيرة، وأدرب التلميذ عليها، وأقوم بتعزيزه عند أداء كل خطوة، وتحفيزه لأداء الخطوة التالية" والعبارة رقم (11) "أستخدم الاقتصاد الرمزي بتقديم أشياء مادية مثل: الكوبونات، أو النجوم عند قيام التلميذ بالسلوك المرغوب فيه، ويقوم التلميذ باستبدالها في وقت لاحق بمعزز يرغب فيه" بمتوسط حسابي (2.48) لكل منهما، وجاءت العبارة رقم (7) "أستخدم النمذجة بعرض السلوك المرغوب فيه أمام التلميذ وأطلب منه تقليد ذلك السلوك" في الترتيب التاسع بمتوسط (2.43)، يليها العبارة رقم (5) "أستخدم التلقين والإخفاء من خلال تقديم توجيهات لفظية، وجسدية، وإيمائية أو إحداها، وتقليلها تدريجيًّا عند التقدم في الأداء" بمتوسط (2.42)، وانحراف معياري قليل بالنسبة لهذه العبارة بلغ (0.556)، وجاءت العبارة رقم (8) "أستخدم الإقصاء بإبعاد التلميذ عن البيئة المعززة بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه" في الترتيب الحادي بمتوسط (2.4) يليها العبارة رقم (2) "أستخدم التعزيز السلبي بإزالة شيء غير محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بسلوك مرغوب فيه" بمتوسط حسابي (2.36)، وأخيراً جاءت أقل عبارة من عبارات هذا البعد هي العبارة رقم (1) "أستخدم التعزيز الإيجابي بتقديم شيء محبب لدىٰ التلميذ عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه". بمتوسط قليل بلغ (2.22)، وأقل انحراف معياري بلغ (0.416)؛ ليدل علىٰ اشتراك آراء عينة الدراسة في ضعف استخدامهم للتعزيز الإيجابي.

السؤال الثاني :ما معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

للإجابة علىٰ هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة علىٰ المحور الثاني معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، مرتبة تنازليًا.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
4	لا أعتقد أن الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي فعّالة.	2.94	1.15	1	متوسط
1	لا أملك المعرفة الكافية حول الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي.	2.86	1.022	2	متوسط
9	استخدام الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي غير ملائم مع تلاميذي.	2.77	1.1	3	متوسط
6	يتطلب تنفيذ الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي المزيد من الجهد.	2.76	0.778	4	متوسط
8	يتطلب تنفيذ الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي المزيد من الوقت.	2.75	0.795	5	متوسط
2	لا يوجد تدريب كافٍ في مجال تحليل السلوك التطبيقي.	2.74	0.811	6	متوسط
5	لم تتح لي الفرصة في الجامعة لدراسة مقررات حول تحليل السلوك التطبيقي.	2.72	1.053	7	متوسط
10	الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي صعبة التنفيذ.	2.68	1.091	8	متوسط
7	لا يوجد دعم من إدارة المدرسة لتنفيذ ممارسات مستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي.	2.6	1.031	9	متوسط
3	تعوق كثرةُ أعداد التلاميذ في الصف الدراسي تنفيذَ أساليبَ تستند علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي	2.59	0.776	10	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	2.74	0.537		متوسط

أظهر الجدول رقم (10) المعوقات التي تحول دون تنفيذ معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بقيمة (2.74)، وبانحراف معياري بلغ (0.537)، مما يدل علىٰ أن مستوىٰ تلك المعوقات متوسطة، وتكوّن هذا المحور من عشر عبارات جميعها جاءت بمتوسطات حسابية متوسطة تراوحت ما بين (2.59- 2.94).

وجاءت أعلىٰ المعوقات التي تقف أمام المعلمين عند تنفيذهم لتحليل السلوك التطبيقي في العبارة رقم (4) "لا أعتقد أن الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي فعّالة"؛ إذ احتلت الترتيب الأول من بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (2.94) أي بدرجة متوسطة وبانحراف معياري كبير بلغ (1.15)، وجاءت العبارة رقم (1) "لا أملك المعرفة الكافية حول الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي" في الترتيب الثاني بمتوسط (2.86)، ثم العبارة رقم (9) "استخدام الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي غير ملائم مع تلاميذي" بمتوسط (2.77)، بينما جاءت العبارة رقم (6) "يتطلب تنفيذ الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي المزيد من الجهد" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.76)، تليها العبارة رقم (8) "يتطلب تنفيذ الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك

التطبيقي المزيد من الوقت" بمتوسط (2.75)، وفي الترتيب السادس جاءت العبارة رقم (2) "لا يوجد تدريب كافٍ في مجال تحليل السلوك التطبيقي" بمتوسط (2.74)، تليها العبارة رقم (5) "لم تتح لي الفرصة في الجامعة لدراسة مقررات حول تحليل السلوك التطبيقي" بمتوسط (2.72)، وفي الترتيب الثامن جاءت العبارة رقم (10) "الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي صعبة التنفيذ" بمتوسط (2.68).

وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود دعم من إدارة المدرسة لتطبيق تحليل السلوك التطبيقي، وهو ما أظهرته العبارة رقم (7) "لا يوجد دعم من إدارة المدرسة لتنفيذ ممارسات مستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي"؛ إذ جاءت بمتوسط (2.6)، وانحراف معياري (1.031)، وتمثل العبارة رقم (3) "تعوق كثرةُ أعداد التلاميذ في الصف الدراسي تنفيذَ أساليبَ تستند علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي" أقل المعوقات التي تواجه المعلمين؛ إذ جاءت بالمرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط (2.59) أي بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث :هل هناك علاقة بين مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي ومعوقات تطبيقه؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي ومعوقات تطبيقه.

المحور	معامل الارتباط	مستوىٰ الدلالة
المحور الأول: تطبيق تحليل السلوك التطبيقي	0.166	0.107
المحور الثاني: معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي		

يلاحظ أن مستوىٰ الدلالة (0.107) بين المحور الأول تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، والمحور الثاني معوقات تطبيق تحليل السلوك التطبيقي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي لا توجد علاقة ارتباط بين تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلىٰ قياس مستوىٰ تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت

الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تنفيذه، بالإضافة إلى قياس العلاقة بينهما، وتبين من خلال النتائج أن هناك ضعفًا في تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي في كلا الجانبين: التقييم الوظيفي للسلوك، وإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وتختلف هذه النتيجة عمّا جاءت به دراستي (Burnsand & Ysseldyke, 2008؛ المقبل، 2017) ، اللتان أظهرتا أن تحليل السلوك التطبيقي يتم تطبيقه بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى وجود معوقات تحول دون تنفيذهم لها، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية.

كما أظهرت النتائج أن أعلى المعوقات التي تحول دون تنفيذ معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي هي معوقات ذات علاقة بالمعلمين تمثلت في التصورات الخاطئة لديهم إلى جانب ضعف معرفتهم بها، كما جاء في العبارات التالية "لا أعتقد أن الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي فعّالة"، وعبارة "لا أملك المعرفة الكافية حول الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي"، وعبارة "استخدام الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي غير ملائم مع تلاميذي"، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع العديد من الدراسات كدراسة راندازو (Randazzo, 2011)، ودراسة العتيبي (Alotaibi, 2015)، ودراستي (الدوخي وجرار، 2015؛ الحسين، 2015) اللتان أشارتا إلى تدني معرفة معلمي التربية الخاصة بتحليل السلوك التطبيقي، إلا أنها جاءت مختلفة عن دراسة العتيبي (Alotaibi, 2015) في أن أقل المعوقات تمثلت في تصورات المعلمين حول فعاليتها، بالإضافة إلى أنها غير ملائمة مع تلاميذهم في الفصول الدراسية.

ويمكن تفسير عدم اعتقاد المعلمين بفعالية الممارسات المستندة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي إلى أن هذه المعتقدات مبنية على آراء الآخرين، أو من خلال تجاربهم الشخصية، وليس على نتائج الأبحاث العلمية، كما أن هذه الممارسات تتطلب وقتًا وجهدًا؛ مما قد يؤدي إلى فتورهم عن تنفيذها باستمرار بالإضافة إلى استعجالهم في ظهور النتائج الإيجابية، وهو ما يجعلهم يعتقدون بعدم فاعليتها، كما أن تلك الممارسات تتطلب امتلاك مهارات عالية في الملاحظة، والقياس، وتسجيل البيانات، ولعل افتقارهم لتلك المهارات أدى إلى تنفيذها بصورة خاطئة، وغير دقيقة، وهو ما تسبب في عدم فاعليتها (Rosenfield, 1985; Landrum, et. al., 2003; Fielding et al., 2013)، فضلاً عن ضعف معرفتهم بها (Randazzo, 2011؛ Alotaibi, 2015 ؛

الدوخي وجرار، 2015؛ الحسين، 2015)، وهذا يعد عائقاً آخر يحول دون تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحليل السلوك التطبيقي، وقد يعود ذلك إلىٰ قلة وعي المعلمين بأهميتها، كما أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في الوصول إلىٰ الأبحاث التي توضح الممارسات الفعّالة، والمبنية علىٰ الأدلة كتحليل السلوك التطبيقي (الحسين، 2017)، إلىٰ جانب نقص البرامج التدريبية التي تُعنىٰ بهذا المجال قبل الخدمة وفي أثنائها، ويشير راندازو (Randazzo, 2011) إلىٰ أن تدريب المعلمين قبل الخدمة، أو في أثنائها يمكن أن يكون له أثر إيجابي في معرفتهم، واستخدامهم لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما أن بعض الجامعات لا تولي اهتمامًا بتضمين مقررات حول تحليل السلوك التطبيقي في برامجها الأكاديمية، وهو الأمر الذي قد انعكس علىٰ مستوىٰ معرفتهم بها، إذ أشارت نتائج دراسة الحسين (2015) إلىٰ أن مستوىٰ المعرفة المرتفع لفنيات تحليل السلوك التطبيقي يعود لصالح من سبق لهم دراسة مقررات حول تحليل السلوك التطبيقي.

ويمكن تفسير اعتقاد المعلمين أن استخدام الممارسات المستندة علىٰ مبادئ تحليل السلوك التطبيقي غير ملائمة مع تلاميذهم، إلىٰ أن كثيراً ما يُربَط مصطلح تحليل السلوك التطبيقي بالتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد دون غيرهم من فئات الإعاقات الأخرىٰ، (Fielding et al., 2013; Trump, et al., 2018) بالإضافة إلىٰ ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ؛ مما قد يجعل من غير الملائم تنفيذها مع تلاميذهم، فضلاً عن تصوراتهم الخاطئة بعدم فاعليتها.

كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة ارتباط بين تطبيق تحليل السلوك التطبيقي، ومعوقات تطبيقه، وقد يعود ذلك إلىٰ عدم رغبة المعلمين لاستخدامها؛ إذ أشارت دراسة الحسين (2015) إلىٰ أن دافعية معلمي ما قبل الخدمة لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة علىٰ الرغم من معرفتهم بها. وقد يكون عدم حصولهم علىٰ حوافز من العوامل التي ساهمت في تدني دافعيتهم (Axelrod, 1996)، فضلاً عن ميل بعض المعلمين إلىٰ استخدام الممارسات الحديثة التي لها توجه في المجتمع (Courtade, et al., 2014; Morrow & Gochros, 1970).

وفي ضوء نتائج الدراسة يُوصي الباحثان بالآتي:

1- تطوير أداء المعلمين من خلال إقامة برامج تدريبية في مجال تحليل السلوك التطبيقي.

2- تشجيع المعلمين علىٰ استخدام الممارسات المبنية علىٰ الأدلة من خلال تقديم حوافز لمن يقوم بتنفيذها.

3- تضمين البرامج الأكاديمية في الجامعات

بمقررات حول تحليل السلوك التطبيقي.

4- إجراء دراسات علمية تهدف إلىٰ تعديل التصورات الخاطئة عن تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ المعلمين.

5- إجراء دراسات علمية تهدف إلىٰ التعرف علىٰ المعوقات التي تحول دون تنفيذ الممارسات القائمة علىٰ الأدلة مع فئات أخرىٰ من الإعاقة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بنيان، ع. (2018). فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرىٰ في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدىٰ الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، *34*(5)، 480-523.

جريج، ف. (2011). معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليًّا بأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، *19*(1)، 354 -398 .

حسن، م. خ. (2004). فعالية التدخل المبكر المكثف في تحسين السلوك التكيفي للأطفال التوحديين باستخدام التحليل التطبيقي للسلوك. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، *47*(1)، 188 - 266.

الحسين، ع. (2015). مستوىٰ معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، *1* (13)، 158 -184.

الحسين، ع. (2017). الممارسات المبنية علىٰ الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلىٰ للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 52 - 91.

الخطيب، ج. (2014). *تعديل السلوك الإنساني* (ط.7). دار الفكر.

الدوخي، ف وجرار، ع. (2015). مدىٰ إلمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت. *رسالة الخليج العربي*،(138)، 49-70.

الشمري، ز. (2019). توظيف إستراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميًّا وذات حجم التأثير بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *34*(2)، 180-208.

العايد، ووأبو هواش، ر. (2011). معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين بإستراتيجيات تعديل السلوك. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*،(146)، 11- 41 .

عبد الرحيم، ف واليماني، س والحسن، ن (2010). فعالية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدىٰ تلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. *المجلة التربوية*، *25*(97)، 487-523.

عبد العزيز، ع. (2012). فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوىٰ الانتباه وخفض النشاط الزائد لدىٰ عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية*، *151* (1)، 197-229.

عبدالعال، ش. (2016). فعالية التدخل المبكر المكثف في تعديل السلوك النمطي التكراري للأطفال الذاتويين باستخدام تحليل السلوك التطبيقي. *مجلة كلية التربية*،(62)، 513-554.

الغرايبة، ب. (2017). فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. *دراسات العلوم التربوية*،(44)، 1-17.

القاضي، م. (2013). *استراتيجيات البحث العلمي دليل المهارات التطبيقية للباحثين*. طيبة للنشر والتوزيع.

القدسي، د. (2014). استخدام معلمي التربية الخاصة لأساليب العقاب في ضبط سلوك التلاميذ المعوقين عقليًا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*،(1)، 329 - 365.

المقبل، م. (2017). *معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى استخدامها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

ميلتنبرجر، ر. (2014). *تعديل السلوك المبادئ والإجراءات* [ف. الزراد؛ م. سعد، مترجمون]. دار الفكر.(العمل الأصلي نشر في 2011).

ورغي، س. أ والزقاي، ن. (2016). تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى المتخلفين عقليًا .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: (26)، 229 – 244.

وزارة التعليم. (1436هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم. (1440هـ). إدارة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. تم استرجاعه في السادس عشر من سبتمبر، 2019.

وزارة التعليم. (1440هـ). التعليم ورؤية 2030.تم استرجاعه في الثامن عشر من اكتوبر، 2018.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alberto, P., Troutman, A. (2006). Applied behavior analysis for teachers (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). Examining the Effects of Brief Training on The Attitudes and Future Use of Behavioral Methods by Teachers. *Behavioral Interventions, 29*(1), 62–76. Doi:10.1002/Bin.1376

AlModayfer, O. &, Alatiq, Y. (2015). A Pilot Study on the Prevalence of Psychiatric Disorders among Saudi Children and Adolescents: a Sample from a Selected Community in Riyadh City. *The Arab Journal of Psychiatry, 26*(2), 184-192. doi: 10.12816/0014485

Alotaibi, A. A. (2015). Knowledge and use of applied behavior analysis among teachers of students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia.(Doctoral dissertation).washington state university.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Axelrod, S. (1996). What's wrong with behavior analysis? *Journal of Behavioral Education, 6*(3), 247-256.

Axelrod, S., Moyer, L., & Berry, B. (1990). Why Teachers Do Not Use Behavior Modification Procedures. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(4), 309–320. doi:10.1207/s1532768xjepc0104_3

Baer, M., Wolf, M., & Risley, R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis1.*Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(1), 91–97. doi:10.1901/jaba.1968.1-91

Barkley, R.A.(Ed). (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. Guilford Publications.

Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting New Special Education Teachers. *TEACHING Exceptional Children, 43*(5), 20–29. doi:10.1177/004005991104300502

Bloh, C., & Axelrod, S. (2008). IDEIA and the means to change behavior should be enough: Growing support for using applied behavor analysis in the classroom. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5*(2), 52-56.

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2008). Reported Prevalence of Evidence-Based Instructional Practices in Special Education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3–11. doi:10.1177/0022466908315563

Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Journal of*

Education, 31, 109–127
doi:10.1080/10300110701704978

Furman, L. (2005). What Is Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology, 20*(12), 994–1002.
doi:10.1177/08830738050200121301

Gomez, R. (2009). Personality and attention deficit hyperactivity disorder. In P. Corr & G. Matthews (Eds.), The Cambridge Handbook of Personality Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 704-716). Cambridge: Cambridge University Press.

Herron, J. (2017). The Use of Evidence Based Interventions in the Classroom for Students with Disabilities (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Ivy, S. E., Hatton, D. D., & Hooper, J. D. (2014). Using the Picture Exchange Communication System with Students with Visual Impairment. *Exceptional Children, 80*(4), 474–488.
doi:10.1177/0014402914527239

Kelly, M. E., & Barnes-Holmes, D. (2014). Measuring Implicit and Explicit Acceptability of Reinforcement Versus Punishment Interventions with Teachers Working in ABA Versus Mainstream Schools. *The Psychological Record, 65*(2), 251–265.
doi:10.1007/s40732-014-0101-4

Kennedy, C. H. (1992). Trends in the Measurement of Social Validity. *The Behavior Analyst, 15*(2), 147–156.
doi:10.1007/bf03392597

Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special Education, 37*(3), 148–156.
doi:10.1177/00224669030370030401

Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. Attention deficit and hyperactivity disorders, 2(4), 241–255.
doi:10.1007/s12402-010-0045-8

Leaf, B. Cihon, H. Ferguson. L & Weinkauf, M. (2018). An Introduction to Applied Behavior Analysis. In (Matson. L). Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Treatment, Autism and Child Psychopathology Series. (PP.25-42). Springer International Publishing

Lewis, T. J., Hatton, H. L., Jorgenson, C., & Maynard, D. (2017). What Beginning Special Educators Need to Know About Conducting Functional Behavioral Assessments. *TEACHING Exceptional Children, 49*(4), 231–238.doi:10.1177/0040059917690885

Loiacono,V.,& Palumbo.,A.(2011). principals who understand applied behavior analysis perceive they are better able to support educators who teach students *Behavioral Interventions, 14*(4), 223–231.
doi:10.1002/(sici)1099-078x(199910/12)1

Chowdhury, M., & Benson, B. A. (2011). Use of differential reinforcement to reduce behavior problems in adults with intellectual disabilities: A methodological review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 383–394.
doi: 10.1016/j.ridd.2010.11.015

Cooper J.O., Heron T.E, & Heward W.L. (2007) Applied behavior analysis (2nd Ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cooper, J. O. (1982). Applied behavior analysis in education. Theory into practice, 21(2), 114-118

Courtade, G. R., Test, D. W., & Cook, B. G. (2014). Evidence-Based Practices for Learners with Severe Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(4), 305–318.
doi:10.1177/1540796914566711

Cunningham, T., Gannon, J., Kavanagh, M., Greene, J., Reddy, L., &Whitson, L. (2007). Theories Of Learning And Curriculum Design:Key Positionalities And Their Ralationshis.Level 3,5(1),6.

Dawson, G., & Burner, K. (2011). Behavioral interventions in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Current Opinion in Pediatrics, 23*(6), 616–620.
doi:10.1097/mop.0b013e32834cf082

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice, 50*(1), 35–42.
doi:10.1080/00405841.2011.534935

Dutt, A. S., Chen, I., & Nair, R. (2018). Perceived Skills and Training Needs Among Singaporean School Personnel in Using Functional Behavior Assessments and Behavioral Interventions. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, doi:10.1177/0888406418806639

Fennell, B., & Dillenburger, K. (2018). Applied behaviour analysis: What do teachers of students with autism spectrum disorder know. *International Journal of Educational Research, 87*, 110–118.
doi:10.1016/j.ijer.2016.06.012

Fielding, C., Lowdermilk, J., Lanier, L. L., Fannin, A. G., Schkade, J. L., Rose, C. A., & Simpson, C. G. (2013). Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 83- 97.

Fisher, W., Piazza, C., & Roane,H. (Eds).(2011).*Handbook of Applied Behavior Analysis*. Guillford press.

Ford, J. (2007). Educational supports for students with disabilities and significant behavioral challenges: Teacher perceptions. *Australasian Journal of Special*

Council for Exceptional Children, 8(3), 153–158. doi:10.1177/088840648500800305

Sarafino,E.P.(2012).Applied behavior analysis:principles and procedures for modifying behavior. Hoboken, NJ:Wiley.

Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M., & Marder, C. (2006). ADHD among Students Receiving Special Education Services: A National Survey. *Exceptional Children, 72*(4), 483–496. doi:10.1177/001440290607200406

Scott, T. M. (2017). Training Classroom Management with Preservice Special Education Teachers: Special Education Challenges in a General Education World. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 40*(2), 97–101. doi:10.1177/0888406417699051

Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2018). Applied Behavior Analysis in Early Childhood Education: An Overview of Policies, Research, Blended Practices, and the Curriculum Framework. *Behavior Analysis in Practice*. doi:10.1007/s40617-018-0236-x

Skinner, M. E., & Hales, M. R. (1992). Classroom Teachers' Explanations' of Student Behavior: One Possible Barrier to the Acceptance and Use of Applied Behavior Analysis Procedures in the Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*(3), 219–232. doi:10.1207/s1532768xjepc0303_2

Smith,. D. D., Robb, S. M., West, J., & Tyler, N. C. (2010). The changing education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 25-43

Trump, C. E., Pennington, R. C., Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E. E., & Ayres, K. M. (2018). Applied Behavior Analysis in Special Education: Misconceptions and Guidelines for Use. *TEACHING Exceptional Children, 50*(6), 381–393. doi:10.1177/0040059918775020

Wehby, J. H., & Kern, L. (2014). Intensive Behavior Intervention. *TEACHING Exceptional Children, 46*(4), 38–44. doi:10.1177/0040059914523956

Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders, 24*(1), 51-56

Weiss, M. J., DelPizzo-Cheng, E., LaRue, R. H., & Sloman, K. (2010). ABA and PBS: The dangers in creating artificial dichotomies in behavioral intervention. *The* with autism. *international journal of special education,26*(3),212-222

Lunenberg, M., Loughran, J., Schildkamp, K., Beishuizen, J., Meirink, J., & Zwart, R. (2007). Self-study in a Community of Learning Researchers: what can we do to help teachers/teacher educators benefit from our research? *European Educational Research Journal, 6*(4), 411-423

Maag.J.W.(2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional children, 67*(2), 173-186.

McClendon, S. Hoover, M. Corbett, S.& Lin,W.(2019). Applied Behavior Analysis Services in Kansas. Kansas Health Institute

McCormick, J. A. (2011). Inclusive elementary classroom teacher knowledge of and attitudes toward applied behavior analysis and autism spectrum disorder and their use of applied behavior analysis. (Doctoral Dissertation). Dowling College, Brookhaven, NY

Morris, E. K., Smith, N. G., & Altus, D. E. (2005). B. F. Skinner's contributions to applied behavior analysis. *The Behavior Analyst, 28*(2), 99–131. doi:10.1007/bf03392108

Morrow, W. R., & Gochros, H. L. (1970). Misconceptions regarding Behavior Modification. *Social Service Review, 44*(3), 293–307.doi:10.1086/642579

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199.

Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.

Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily Report Card Intervention and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Single-Case Studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378–395. doi:10.1177/0014402917706370

Randazzo,M.E.(2011). Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology).

Rolider, A., Axelrod, S., & Houten, R. V. (1998). Don't Speak Behaviorism to Me: How to Clearly and Effectively Communicate Behavioral Interventions to the General Public. *Child & Family Behavior Therapy, 20*(2), 39–56. doi:10.1300/j019v20n02_03

Rosenfield, S. (1985). Teacher Acceptance of Behavioral Principles. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the*

Behavior Analyst Today, 10(3-4), 428-439.

What Works Clearinghouse. (2018, October). Lovaas Model of Applied Behavior Analysis report: Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/Results?filters=,Behavior

Wolf, M.M. (1978). Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding its Heart1.*Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2),203-214

Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes. *Exceptional Children, 83*(4), 412–427. doi:10.1177/0014402917690729

Wood, C. L., Kisinger, K. W., Brosh, C. R., Fisher, L. B., & Muharib, R. (2018). Stopping Behavior Before It Starts: Antecedent Interventions for Challenging Behavior. *TEACHING Exceptional Children, 50*(6), 356–363. doi:10.1177/0040059918775052

Yell, M. L., Shriner, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children, 39*(1), 1-24.

Youssef, M. K., Hutchinson, G., & Youssef, F. F. (2015). Knowledge of and Attitudes Toward ADHD Among Teachers. *SAGE Open, 5*(1), doi:10.1177/2158244014566761

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (16)، ص ص 151 - 177، الرياض (2021م/ 1442هـ)

فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية

د. حمود بن عبدالله المغيره[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية باستخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الذكور تم اختيارهم قصديًا من أربعة برامج مخصصة للأطفال ذوي متلازمة داون في مدرستين من المدارس الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتقسيمهم عشوائيًا بالتساوي إلىٰ مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الأخزمي وآخرين، 2013) علىٰ مجموعتي الدراسة بعد التأكد من صدقة وثباته. كما تم تصميم (13) لعبة لغوية إلكترونية تم تطبيقها علىٰ المجموعة التجريبية في (32) جلسة تدريبية. وأظهرت النتائج فاعلية برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لأطفال المجموعة التجريبية والمحافظة علىٰ هذا التحسن بمرور الزمن، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علىٰ مقياس المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علىٰ مقياس المهارات اللغوية بعد شهر من تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: الألعاب اللغوية الإلكترونية، المهارات اللغوية، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، متلازمة داون، السعودية.

The Effectiveness of Electronic Language Games in the Improvement of Language Skills for Children with Down Syndrome in the Saudi Environment

Dr. Homoud Abdullah Almoghyrah[1]

Abstract: The current study aimed to investigate the effectiveness of electronic language games in the improvement of language skills for children with Down syndrome in the Saudi environment by using the quasi-experimental approach. The study sample consisted of (20) male children who were intentionally chosen from four programs designated for children with Down syndrome in two private schools in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia, and randomly divided them equally into two groups: the experimental group and the control group, so that they achieve the principle of parity. The researcher applied the scale of language skills (receptive and expressive) for children with intellectual disabilities (Prepared by Al-Akhzami et al., 2013) to the two study groups after verifying its validity and reliability. Also, (13) electronic language games were designed and applied to the experimental group in (32) training sessions. The results showed the effectiveness of the electronic language games program in improving the language skills (receptive and expressive) of the children of the experimental group and maintaining this improvement over time, as the results showed statistically significant differences between the average ranks of the children of the experimental group in the pre and post measurements on the scale of language skills in favor of post-measurement. Likewise, there were no statistically significant differences between the average ranks of the children of the experimental group in the post and consecutive measurements on the language skills scale after one month of implementing the program.

Key words: Electronic Language Games, Language Skills, Receptive Language, Expressive Language, Down Syndrome, Saudi Arabia.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: halmoghyrah@ksu.edu.sa

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

المقدمة

تنتج متلازمة داون عن اضطراب كروموسومي الذي يمثل أحد الأسباب الأكثر شيوعاً للإعاقة الفكرية، كما يتمتع الأفراد ذوي متلازمة داون بسمات جسدية مميزة تجعل من السهل تمييزهم عن الآخرين (Cohen, 2005). وبما أن النمو اللغوي للفرد يرتبط بالنمو العقلي، فإن الأشخاص ذوي متلازمة داون يطورون القدرات اللغوية بشكل بطيء مقارنةً مع غيرها من القدرات الأخرىٰ، ولديهم تأخر واضح في مستويات الأداء اللغوي بمقارنتهم مع أقرانهم في نفس الفئة العمرية (Daunhauer, Fidler, & Will, 2014). وهذا بدوره ينعكس بصورة سلبية علىٰ تحقيقهم مستويات جيدة من التوافق الشخصي والاجتماعي (Hornby, 2010). من هنا، اهتمت العديد من برامج الرعاية والدراسات التربوية الخاصة بالبحث عن أفضل الاستراتيجيات التعليمية والتدريبية لتمكين هذه الفئة من تنمية وتحسين أدائها اللغوي بالتركيز علىٰ الأدوات والسياقات المادية المحسوسة والبعد عن الأشياء المجردة (Bourazeri, Bellamy-Wood, & Arnab, 2017).

وفي هذا الإطار، أظهرت العديد من برامج الرعاية والدراسات الدور المحوري لاستراتيجية اللعب في تحسين القدرات اللغوية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تُعد هذه الاستراتيجية هامة علىٰ صعيد تكوين وبناء شخصية الطفل علىٰ المستوىٰ المعرفي والاجتماعي والنفسي والانفعالي، بالإضافة إلىٰ إحداث تغيرات جوهرية في التكوين العقلي والجسدي والنفسي بما ينعكس في نهاية المطاف علىٰ سلوك الطفل التحصيلي والجوانب النمائية لديه وبشكل تعاقبي حسب المراحل النمائية التي يمر بها (البكار والزريقات، 2018).

وفي السنوات الأخيرة، استحوذت الألعاب التربوية ومنها اللغوية علىٰ اهتمام علماء النفس والتربية كمدخل لتحسين عملية التعلم لدىٰ الأفراد وخاصةً الذين يواجهون صعوبات في الجوانب الأدائية اللغوية، آخذين بعين الاعتبار الاختلاف في قدرات الأفراد علىٰ التعلم والتجاوب مع هذه الألعاب ومدىٰ اهتمامهم بها، وكذلك الاختلاف بينهم بالصحّة العقلية والنفسية والجسمية (Kablan, 2010). حيث أن استخدام الألعاب التربوية اللغوية، كنوع من التعليم أو التدريب، يتطلب تحديد نظام تربوي ممنهج ومدروس يقوم علىٰ أساس طبيعة الإعاقة وشدتها ومستوىٰ النمو المعرفي والانفعالي الوجداني والنفسحركي لهؤلاء الأفراد، حيث أنه متىٰ أحسن تخطيطها وتنفيذها والإشراف عليها، فإنه من المتوقع – كما أشارت العديد من الدراسات السابقة – أن تسهم هذه الألعاب في إكساب الأفراد ذوي الإعاقة المعرفة ومهارات التواصل

والتفاعل مع الآخرين (Kebritchi, Hirumi, & Bai, 2010).

ومع ظهور ثورة المعلومات وما صاحبها من توسع في استخدام الحاسب الآلي والتقنيات ذات العلاقة، بات من الضروري الاستفادة الأمثل من مخرجاتها في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة؛ لما لها من فوائد ومزايا جمة على هذا الصعيد، حيث يشير Karl (2012) إلى أن الألعاب التعليمية الإلكترونية التي توفرها برمجيات الحاسب الآلي تُعد من التقنيات التربوية الحديثة في ميدان التعليم التي أثبتت فعاليتها في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة، ومقابلة الكثير من احتياجاتهم التربوية والاجتماعية الخاصة. كما يؤكد Holly (2014) على فعالية الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الألعاب الإلكترونية المحوسبة في إكساب ذوي الإعاقة الكثير من القدرات والمهارات التي من الممكن أن تلعب دوراً هاماً في حياتهم المستقبلية. كما تشير علي (2017) إلى أن استخدام هذه الألعاب في مدارس الأطفال ذوي الإعاقة "يسهم بشكل في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية المنشودة في تلك المدارس ويحقق الفائدة من التقنية الحديثة" (ص.4).

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون.

مشكلة الدراسة:

يُعد انخفاض القدرات العقلية للأطفال ذوي متلازمة داون من أهم العوامل المحددة لنموهم اللغوي، مما ينعكس بالمقابل على توافقهم الشخصي والاجتماعي (Scott & Cogburn, 2019). فقد أشار كل من (Takriti, Atkinson, & Elhoweris, 2019) إلى أن اضطرابات التواصل اللفظي وغير اللفظي لهذه الفئة من الأطفال تؤثر سلباً على نموهم المعرفي وتفاعلهم الاجتماعي في المواقف المختلفة. وفي سياق ما أظهرته العديد من الدراسات السابقة (كدراسة السبيعي والخولي (2016)، ودراسة العجمي واليامي (2016)، ودراسة O'sulivan, et al. (2017)، ودراسة Pelosi, Teixeira, & Nascimento (2019) بأن اتباع استراتيجيات وبرامج خاصة في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة يسهم في تحسين أدائهم اللغوي، مثّل اللعب أحد أهم هذه الاستراتيجيات والبرامج. فقد توصلت هذه الدراسات بأن اللعب نشاط كامن يمكّن الطفل من التعبير عن استجابته الفردية للبيئة، كما أنه يساعده في الوقوف على معاني الأشياء التي يلاحظها ويستعملها ويلعب بها ويفحصها، وبالتالي إكسابه تدريجياً المهارات اللغوية وحسن التعبير الكلامي.

ويرى كل من Brandao, Moreira, & Vasconcelos (2016) أنه لا توجد مبادرات كثيرة في مجال تطوير

الألعاب ومنها الإلكترونية للأطفال ذوي الإعاقة، وخاصة الأطفال ذوي متلازمة داون، بالرغم من أهميتها في تحفيز القدرات المعرفية كالتقليد، والإدراك، والمهارات الحركية الدقيقة، والتنسيق بين اليد والعين، وأخيراً اللغة الاستقبالية والتعبيرية. وفي البيئة العربية، ومنها السعودية، لم يختلف هذا الأمر علىٰ أرض الواقع، حيث لاحظ الباحث خلال زياراته الاستطلاعية لبعض المدارس والمراكز بمدينة الرياض التي تقدّم خدماتها لفئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومنهم الأطفال ذوي متلازمة داون غياب لمثل هذه المبادرات وخاصةً في مجال الألعاب اللغوية الإلكترونية. وبالتوازي مع هذا الغياب لمثل المبادرات الهامة علىٰ صعيد معالجة المشكلات اللغوية لهذه الفئة من الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي من جهة أخرىٰ، جاءت الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية برامج الألعاب ومنها اللغوية الإلكترونية علىٰ المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون وخاصةً في البيئة السعودية مغيبة –حسب حد علم الباحث –. وعليه، تحددت مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤل الرئيس التالي: ما مدىٰ فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية لأطفال ذوي متلازمة داون بالتطبيق علىٰ البيئة السعودية؟

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية ومتوسط رتب هذه المجموعة قبل تطبيق البرنامج؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية ومتوسط رتب هذه المجموعة بعد مرور شهر علىٰ تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ:

1- التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون بالتطبيق علىٰ البيئة السعودية.

2- التحقق من أثر الألعاب اللغوية الإلكترونية الحالي والمستمر في تحسين المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون بالتطبيق علىٰ البيئة السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية كونها الدراسة الأولىٰ - حسب حد علم الباحث - التي تناولت موضوع فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون خاصةً في البيئة العربية ومنها السعودية، وبالتالي توجيه اهتمام العاملين في مجال التربية الخاصة وأولياء أمور هذه الفئة من الأطفال نحو أهمية هذه الألعاب ودورها في تنمية المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون. كما تبرز أهمية هذه الدراسة في الإثراء المعرفي حول الخصائص اللغوية لأطفال متلازمة داون وإمكانية تنميتها في ضوء الاستفادة من التقنية الحديثة في هذا المجال، وبالتالي توليد اتجاهات ايجابية حول هذه التقنية ودورها في تعزيز هذه الخصائص لهذه الفئة التي لم تنال حقها من الناحية التطبيقية والبحثية.

كما وتنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول المهارات اللغوية بشقيها الاستقبالية والتعبيرية واللذين يؤثران في بعضهما البعض؛ مما يجعل هذه الدراسة إضافة مهمة في مجال بحوث الإعاقة الفكرية. كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تسهم في تسهيل العملية التعليمية لكل من المعلمين والمعلمات والطلبة ذوي متلازمة داون، وكذلك توجيه الأبحاث المستقبلية نحو دراسة دور التقنية الحديثة في تعزيز مجالات التعلم لذوي متلازمة داون.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: اقتصر تنفيذ هذه الدراسة علىٰ العام الدراسي 1440-1441هـ/ 2019- 2020م.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة علىٰ أربعة برامج للإعاقة الفكرية مخصصة لأطفال ذوي متلازمة داون في مدرستين خاصتين بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة علىٰ الأطفال الذكور من ذوي متلازمة داون.

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة علىٰ التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب اللغوية الإلكترونية: هي "ألعاب تم إعدادها بشكل إلكتروني باستخدام برنامج الفلاش أو غيره من الوسائط المتعددة لتنمية مجموعة من المفاهيم لدىٰ المتعلم" (علي، 2017: 18). وإجرائياً، هي مجموعة من الألعاب التي يتم عرضها من خلال الحاسب الآلي بأسلوب تربوي مشوق ومدعم بالصور المتحركة والثابتة والنصوص والموسيقىٰ والكلام، يشترك فيها الأطفال عينة الدراسة التجريبية ضمن قواعد وتعليمات معينة، وبتوجيه وإشراف من المعلم والباحث، لغرض تنمية مهاراتهم اللغوية بما يتوافق مع

قدراتهم العقلية واللغوية.

المهارات اللغوية: هي "قدرة الطفل علىٰ فهم وإدراك المعلومات اللفظية وغير اللفظية (اللغة الاستقبالية)، وقدرته علىٰ التعبير عن أفكاره ومشاعره بالألفاظ والكلمات والإشارات (اللغة التعبيرية)" (عاشور، 2019، 521). وإجرائيًا، تتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة علىٰ مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (الأخزمي وآخرون، 2013).

أطفال متلازمة داون: هم الأطفال المصابين باضطراب وراثي ناتج عن وجود نسخة ثالثة من الكروموسوم 21 بالكامل أو جزء منها، وعادةً ما ترتبط بتأخر النمو الجسمي، وإعاقة عقلية خفيفة إلىٰ متوسطة، وخصائص وجه مميزة (Daunhauer et al., 2014). وإجرائيًا، هم الأطفال الذين تم تشخيصهم بمتلازمة داون في التقارير التشخيصية حيث أتضح أنهم لديهم خلل في الكروموسوم رقم (21)، وتتراوح أعمارهم ما بين (8–11) سنة، وملتحقين ببرامج الإعاقة الفكرية بالمدارس الخاصة في مدينة الرياض بالسعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعاني الأطفال ذوي متلازمة داون من اختلافات في المظهر الخارجي مقارنةً مع الأطفال العاديين، مع تأخر واضح في النمو الحركي العصبي مع جوانب من الإعاقة الفكرية، والتي عادةً يتم التعبير عنها من خلال وجود قيود كبيرة علىٰ كل من الأداء المعرفي والسلوك التكيفي للمهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، بالإضافة إلىٰ قيود علىٰ الجوانب الجسدية والمضاعفات السريرية التي تؤثر علىٰ تطوّر مهاراتهم الحركية والتواصلية، وكل ذلك يعود إلىٰ خلل في الانقسام الكروموسومي الذي يؤدي إلىٰ زيادة عدد الكروموسومات من الزوج 21 وإنتاج بويضة مخصبة بثلاثة كروموسومات من هذا الزوج (Pelosi, et al., 2019).

وتلعب التدخلات النمائية والتعليمية المبكرة إلىٰ جانب توفير بيئة منزلية مناسبة ورعاية مستمرة دوراً هامًا علىٰ صعيد تعزيز التطور الإيجابي للأطفال ذوي متلازمة داون ونوعية حياتهم (Bourazeri et al., 2017). ويعتبر بناء القدرات اللغوية والكلام للعديد من الأطفال ذوي متلازمة داون تحديًا خاصًا، بحيث تتجه العديد من العائلات إلىٰ تعلم الطرق والأساليب التي تُمكنهم من دعم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لأطفالهم. مع العلم بأن مهارات الكلام واللغة تختلف اختلافًا كبيراً بين الأطفال ذوي متلازمة داون، فقد يطور العديد من الأطفال ذوي متلازمة داون مهارات غير لفظية كالإيماءات في وقت أبكر من تطوير مهارات الاتصال اللفظي، كما أنه مع تقدم تطور اللغة

لديهم، فإنهم غالبًا ما يتعلمون مفردات جديدة بشكل أيسر وأسهل من تعلم كيفية بناء الجملة (Daunhauer & Fidler, 2011).

وفي الوضع الطبيعي، فإن مهارات ما قبل اللغة كالقدرة علىٰ تقليد الأصوات والانتباه البصري والسمعي ومهارات اللعب وغيرها، تتطور عند الأطفال بشكلٍ مبكر لمساعدتهم علىٰ انتاج الكلام، وعادةً تتطور بعض هذه المهارات في الأشهر القليلة الأولىٰ من عمر الطفل، كما يتطور بعضها الآخر بشكل أبطأ علىٰ مدىٰ عدة سنوات (الناشف، 2013). أما بالنسبة للأطفال ذوي متلازمة داون، فإن القدرة علىٰ التطور المعرفي، ومشاكل السمع لدىٰ بعضهم، وانخفاض قوة العضلات ومدىٰ التنسيق وقوته في الفم والحنجرة تمثل أبرز المشكلات التي تؤثر علىٰ تطور الكلام واللغة لديهم (Bird & Buckley, 1994). وعليه، فقد يختلف توقيت تطور الكلمات الأولىٰ اختلافًا كبيراً في الأطفال ذوي متلازمة داون، حيث يتراوح ذلك ما بين العام الواحد والخمسة أعوام. وفي الغالب، يكون الأطفال ذوي متلازمة داون أقدر علىٰ تعلم استخدام العلامات أو الصور لغايات التواصل في وقت أقرب بكثير من تطوير مهارات الكلام اللفظي (الحجار، 2010). ويرىٰ Daunhauer & Fidler, (2011) أن هناك مجالات متعددة يمكن أن تؤثر علىٰ القدرات الكلامية لدىٰ أطفال متلازمة داون، وهي: قوة وتوقيت وتنسيق حركات عضلات العضلات للكلام، وتنسيق الحركات بين عضلات التنفس والأحبال الصوتية والشفتين واللسان، وكذلك تعبيرات الوجه أثناء الكلام، وترك الأصوات الختامية للكلمات.

ويمكن النظر للمهارات اللغوية لذوي الإعاقة علىٰ أنها "مدىٰ قدرتهم علىٰ التعبير عن أنفسهم، وكيفية استخدام اللغة في مواقف الحياة المتنوعة، بالإضافة إلىٰ تنوع الحصيلة اللغوية لديهم، وقدرتهم علىٰ التواصل اللفظي مع أقرانهم والمحيطين بهم" (عبدالواحد، 2010، 223)، بحيث تتضمن هذه المهارات الاستماع والتحدث وما يندرج تحتهما من مهارات فرعية، بالإضافة إلىٰ الأداء اللغوي غير الصوتي وبشكل يتميز بالسرعة والدقة ومراعاة القواعد اللغوية (عليان، 2015). من جهةٍ أخرىٰ، يمكن النظر إلىٰ المهارات اللغوية من جانبين هما: مهارات اللغة التعبيرية ومهارات اللغة الاستقبالية؛ ويقصد بالأولىٰ قدرة الفرد علىٰ التعبير عن أفكاره ومشاعره باستخدام الكلمات والألفاظ والإيماءات، بالإضافة إلىٰ التعرف علىٰ المدلولات المفاهيمية للأشياء، في حين يقصد بالثانية قدرة الفرد علىٰ فهم المعلومات اللفظية وغير اللفظية المقدمة له وادراكها (عاشور، 2019). وبصورة عامة، تشكل المهارات اللغوية التعبيرية تحديًا خاصًا

لـدىٰ الأطفـال ذوي متلازمـة داون، حيـث أظهـرت الأبحاث أن أكثر مجالات الكلام واللغة صعوبةً بالنسبة لـذوي متلازمـة داون، هـي (Daunhauer & Fidler, 2011):

- **النحـو والصـرف**: والتي تشـمل علىٰ القواعـد، وأزمـان الأفعـال، وترتيـب الكلمـات، والتعـرف علـىٰ جذور الكلمات وغيرها.

- **الفجـوة الاسـتقبالية/ التعبيرية**: وهـذه الفجـوة تحدث عندما يكون فهم اللغة أعلىٰ من التعبير عنه عـن طريق الاتصال الشفهي أو المكتوب.

وعادةً تقسّم المهارات اللغوية إلىٰ أربعة مجالات رئيسـة وهـي: مهـارات الاسـتماع ومهـارات التحـدث ومهـارات القـراءة ومهـارات الكتابـة (عمـارة، 2015). وبما أن مهاراتي الاستماع والتحدث هما أساس النمو اللغوي عند الأطفال، فسيتم في الدراسة الحالية التركيز علىٰ هاتين المهارتين فقط؛ وذلك في ضوء خصائص الفئة المستهدفة بالدراسة وهي الأطفال ذوي متلازمة داون. وبما أن مهارة الاستماع تمثل القدرة علىٰ تفسير اللغـة المنطوقـة لفهـم مـا هـو مطلـوب وتكـوين الاستجابات المناسبة لذلك، فهي تُعد المدخل الأول لتعلم اللغة (عاشـور، 2019). ويـرىٰ Horndy (2014)، أن هذه المهارة تحتاج إلىٰ مستويات هامة من التركيز واليقظة للجوانب اللفظية وغير اللفظية، وعليه يجب تنميـة مهـارة الاسـتماع لـذوي الإعاقـة إذا مـا أردنـا أن نـراهم يعملـون داخـل المجتمـع وأن يصـبحوا أفـراداً منتجين وفاعلين فيه.

مـن جهـة أخـرىٰ، يقـوم الطفـل خـلال التحـدث بتحويل خبراته المعرفية والشعورية إلـىٰ دلالات لغويـة مفهومة له وللأشـخاص المقـابلين في عمليـة التواصـل؛ فالتواصل ببساطة هو الطريقـة التي نرسـل بهـا الرسـائل ونسـتقبلها باسـتخدام الكـلام-اللغـة والإيمـاءات ولغـة الجسد والعلامات اليدوية والصـور/ الرموز وتعبيـرات الوجه. وعليه، يرىٰ عاشور (2019، 523) أن "التحـدث يمثل الجانب الإيجابي في التواصل اللغوي، حيث يأتي التحـدث مقابـل الاسـتماع". كمـا وأظهـرت بعـض الدراسـات أن مهـارة التحـدث تـؤثر في نمـو الطفـل مـن الناحية الحس حركيـة والناحيـة المعرفيـة والاجتماعيـة والنفسية، ويلعب تـدريب الطفـل ذو الإعاقـة علـىٰ هـذا المهارة من خلال تقديم البرامج المناسبة دوراً هامـاً في تنميتهـا بشـكل جـذري وتمكينـه مـن التواصـل بكفـاءة وفاعلية (جميل، 2015).

يمثـل بنـاء المهـارات اللغويـة (اللغـة الاسـتقبالية واللغة التعبيرية) المرتبطة بالاسـتماع والتحـدث لـذوي الإعاقة الفكريـة ومنهـا ذوي متلازمـة داون، وذلـك مـن خـلال تفعيـل بـرامج التنميـة اللغويـة، ضـرورة للنمـو الشـامل لهـم ولقـدراتهم المعرفيـة. ويـرىٰ كـل مـن

Bourazeri, et al. (2017) ضرورة العمل وبشكل مستمر علىٰ تطوير استراتيجيات علاجية وبرامج تربوية وتعليمية لمساعدة ذوي متلازمة داون علىٰ التخلص من الاضطرابات اللغوية التي يعانون منها من خلال تحسين قدراتهم التواصلية بطلاقة وزيادة كفاءتهم وحصيلتهم اللغوية، وذلك بتضافر جهود كل من أولياء الأمور والعاملين في هذا المجال وبشكل مبكر، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مواقف الحياة اليومية تمثل الأساس الذي تنطوي عليه هذه الاستراتيجيات والبرامج؛ كونها تساعد علىٰ التطور في سياق الظروف الطبيعية التي يعايشونها.

وفي عصرنا الحالي، أصبحت الألعاب من أهم الاستراتيجيات والبرامج التربوية والتعليمية التي تسهم بشكل فاعل في النمو العقلي والمعرفي للفرد، فقد أضحىٰ اللعب من أهم الاستراتيجيات المعاصرة لتنمية الأداء اللغوي؛ كونه يسهم في تمكين الفرد من المشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية مع محاكاة مواقف الحياة اليومية بأسلوب مثير ومشوق يجلب في ثناياه تنمية الانتباه والإدراك والتمعن بجانب التخيل والابداع والابتكار (Griffiths, 2012). وفي هذا الإطار، يشير البري (2011) أن تعليم المهارات اللغوية من خلال اللعب قد أخذ منحىٰ متنوع من حيث الأساليب والطرائق والإعداد، من أبرزها الألعاب اللغوية ذات الأغراض التربوية والتعليمية. ويضيف البري (2011، 24) أن "اتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها هو أكبر مساعد يوقفه علىٰ معاني هذه الأشياء، ويساعده علىٰ فهم الألفاظ واستعمالها استعمالاً سليماً، مما يسهم في إكسابه المهارات اللغوية".

لقد حدد جون بياجيه أربع مراحل متمايزة ومتسلسلة للنمو العقلي والتطور المعرفي عند الطفل، وهي: "المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة التفكير التصوري- ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية المحسوسة، ومرحلة العمليات المجردة (الشكلية)" (نقلاً عن (Crain, 2014: 120)). وفي حالة وجود مشكلات عند الفرد كالإعاقة الفكرية، فإنه يحدث وبشكل كبير تأخر وعدم اكتمال لهذه المراحل الأربعة. فعلىٰ سبيل المثال، لا يتمكن ذوي متلازمة داون من الوصول إلىٰ المرحلة الأخيرة (مرحلة العمليات المجردة)، حيث يتوقف النمو العقلي والتطور المعرفي في مستوىٰ ما قبل العمليات في أحسن الحالات، وبالتالي التأثير سلباً علىٰ النمو اللغوي لديهم (Scott & Cogburn, 2019). ومن جهة أخرىٰ، يرىٰ جون بياجيه أن اللعب نشاطاً ينشأ بشكل ذاتي وكامن داخل نفس الطفل، ويرتبط بشكل قوي بالقوىٰ التخيلية للطفل، ويسهم في تنمية المجالات الإبداعية

لديه كاستجابة ذاتية للواقع المحيط به (علي، 2017). وبما أن الغاية الأساسية وراء تقديم المفاهيم اللغوية لأطفال متلازمة داون يكمن في زيادة حصيلتهم اللغوية، وكذلك تمكينهم من استخدام الكلمات المنطوقة للتعبير عن رغباتهم ومشاعرهم وأفكارهم، فإنه بالإمكان استغلال هذا الميل الفطري للعب من خلال اختيار النوع الملائم والصحيح، وبما يتوافق مع عمر الطفل وشدة إصابته وقدراته العقلية، ثم تقديمه للطفل في إطار تربوي واجتماعي ونفسي وتشاركي ما أمكن. حيث من الممكن للألعاب وخاصة التربوية منها تعزيز التطور المعرفي للأطفال ذوي متلازمة داون من خلال تمكينهم من إدراك ماهية الأشياء ووظائفها، كونها تسمح لهم من معاينة المعلومات بوسائل حسية، كما تمكنهم من اكتساب اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية بشكلٍ جيد (Daunhauer & Fidler, 2011).

وعليه، يُعد اللعب أمراً أساسيًا لنمو الطفل، إلا أنه يتغير مع التقدم التكنولوجي. فظهور التقنية الحديثة أثر بشكلٍ جوهري علىٰ استراتيجية اللعب ومداخله في وقتنا الحالي، فظهرت اليوم الألعاب التعليمية الإلكترونية كمجال لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا الإلكترونية في مجال التعليم. وبما إن استخدام الألعاب التربوية القائمة علىٰ التقنية الحديثة ومنها الحاسب الآلي أسهم في تحسين أداء الأطفال العاديين، فمن المحتمل جداً أن استخدامه مع ذوي الإعاقة ومنها الفكرية سيكون أكثر فاعلية، وذلك كونهم في حاجة ماسة إلىٰ وسيلة تعليمية متعددة الحواس، قد تسهم في زيادة وتنمية تفكيرهم وانتباههم، ودفعهم نحو التعلم بحماسة وتشوق لما هو جديد، بالإضافة إلىٰ أن الألعاب التربوية القائمة علىٰ التقنية الحديثة تعتبر من الأدوات الترفيهية الفعالة وبالتالي إمكانية مساهمتها في تحسين التوافق اللغوي والاجتماعي والنفسي لذوي الإعاقة الفكرية (علي، 2017).

إن الألعاب التربوية علىٰ الحاسب الآلي يمكن أن تساعد الطلبة ذوي الإعاقة علىٰ التغلب علىٰ كثير من الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلم القراءة أو الكتابة، حيث توفر لهم هذه الألعاب المادة التعليمية اللازمة، كما تُمكن من رصد مدىٰ ما يحققونه من تقدّم، مع منحهم المساعدة العلاجية المناسبة (جاب الله، 2013). وتمتاز الألعاب اللغوية الإلكترونية بالمرونة والتفاعلية والفردية والتكاملية والتنوع والتزامن بين عدة مثيرات معًا، كما أنها تعتبر من الوسائل التعليمية الغير مباشرة التي تعمد إلىٰ تنشيط الذهن وجذب الانتباه، مع تمكين الأطفال من فهم المادة التعليمية بشكل سريع ومتقن وممتع وجذاب، وتساعده علىٰ تثبيت وإثراء المهارات اللغوية (علي، 2017). ولتحقيق الفعالية المنشودة يجب أن يتوفر في

هذا النوع من الألعاب كلاً من الجاذبية وتوظيف جميع الحواس والامتاع وحرية التحكم ومراعاة المراحل العمرية ووضوح التعليمات وتنشيط عمليات الانتباه والتركيز والتذكر والتفكير (الحيلة، 2010).

ولأهمية الموضوع محل الدراسة، فقد تناولت بعض الدراسات الغربية والعربية أثر اللعب علىٰ المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة، فقد قام علي (2009) في دراسته بإعداد برنامجاً تدريبياً لغوياً بهدف تحسين المهارات اللغوية التعبيرية اللفظية للأطفال ذوي متلازمة داون في دولة الإمارات المتحدة مستخدماً المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (8-12) سنة، وتوصلت الدراسة إلىٰ وجود تأثير قوي لهذا البرنامج علىٰ تنمية المهارات اللغوية التعبيرية اللفظية للأطفال المستهدفين. كما جاءت دراسة حسن (2010) للتعرف علىٰ تأثير برنامج مصمم حاسوبياً وقائم علىٰ استخدام الوسائط المتعددة في تنمية الأداء اللغوي والعمليات المعرفية لدىٰ (10) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التربية الفكرية بجمهورية مصر مستخدمة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج دراسته وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وتوصلت الدراسة إلىٰ وجود أهمية عالية لهذا النوع من برامج استخدام الوسائط المتعددة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

أما دراسة حماد (2012)، فقد سعت لإعداد برنامج تدريبي للحد من اضطرابات الكلام لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بجمهورية مصر باستخدام جلسات خاصة بالتخاطب والنطق والكلام مع تنشيط المهارات اللغوية واستخدام التقليد والنمذجة والمحاكاة. وباستخدام المنهج شبه التجريبي، استهدفت الدراسة عينة بلغ قوامها (16) طفلاً تم تقسيمهم إلىٰ مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج أن البرنامج قد أسهم في تنمية مستوىٰ الكلام والأداء اللغوي وتقليل معدل اضطرابات الكلام لصالح المجموعة التجريبية. من جهةٍ أخرىٰ، سعت دراسة القحطاني وعيد (2015) إلىٰ استهداف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة بجمهورية مصر للتعرف علىٰ تأثير أنشطة اللعب في تنمية مهاراتهم اللغوية اللفظية ومهاراتهم الاجتماعية. وباستخدام المنهج التجريبي وتطبيقه علىٰ مجموعتين: تجريبية (ن=10) وضابطة (ن=10)، أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود تأثير فعال لأنشطة اللعب في مجالات التنمية المستهدفة لهذه الفئة من الأطفال.

وهدفت دراسة السبيعي والخولي (2016) إلىٰ

معرفة تأثير استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة علىٰ نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بجمهورية مصر. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي علىٰ عينة بلغت (5) أطفال، وتوصلا إلىٰ وجود تأثير لهذا البرنامج علىٰ المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما وسعت دراسة العجمي واليامي (2016) إلىٰ معرفة أثر استخدام مجموعة من التطبيقات التعليمية عبر الألواح الذكية (Ipad) علىٰ مهارات تعلم حروف الهجاء باستخدام شخصيات كرتونية مشهورة لدىٰ الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام المنهج شبه التجريبي. ولقد أظهرت النتائج تحسن ملحوظ لدىٰ الطلاب الثلاثة عينة الدراسة في قراءة وتمييز الحروف الهجائية بعد عدة تدريبات مخططة.

وجاءت دراسة O'sulivan, et al. (2017) لتقييم فعالية برنامج محوسب لتنمية المهارات اللغوية الأساسية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وباستخدام المنهج التجريبي علىٰ عينة من طفلين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في أحد المدارس البريطانية، أظهرت النتائج أثر ايجابي للبرنامج المطبق علىٰ المهارات اللغوية لديهما. في حين جاءت دراسة متولي (2017) بهدف التحقق من أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي علىٰ السلوك التوافقي والتواصل اللفظي علىٰ عينة بلغ قوامها (15) طفلاً في مدارس ذوي الإعاقة الفكرية بجمهورية مصر باستخدام المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج أن البرنامج المستخدم قد أسهم في تحسين السلوك التوافقي والتواصل اللفظي لفئة الأطفال المستهدفة ولصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة القابلين للتعلم بمرحلة التهيئة، جاءت دراسة علي (2017) لتحقيق هذا الغرض من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي. حيث قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من (16) طفلاً بمرحلة التهيئة من مدرسة التربية الفكرية بمدينة الغردقة في جمهورية مصر، وتراوحت أعمارهم من (6–8 سنوات)، كما تراوحت نسب ذكائهم ما بين (55–75). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برمجية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدىٰ الأطفال عينة الدراسة مع استمرارية ذلك بمرور الزمن. أما دراسة عاشور (2019)، فقد هدفت إلىٰ الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية والسلوك الاجتماعي لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وباستخدام المنهج شبه

التجريبي. ولتحقيق هذا الهدف، فقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة التي بلغت (20) طفلاً إلىٰ مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتوصلت هذه الدراسة إلىٰ أن البرنامج التدريبي المستخدم كان فعالاً في تحقيق الأهداف التي أعد من أجلها.

وجاءت دراسة Pelosi, et al. (2019) بهدف التعرف علىٰ تأثير الألعاب التفاعلية الإلكترونية علىٰ تعلّم الأطفال ذوي متلازمة داون. وتكونت عينة الدراسة من (13) طفلاً في مرحلة المدرسة في البرتغال. واستخدمت الدراسة (6) ألعاب تفاعلية إلكترونية وتسجيل سلوك الأطفال في بروتوكول تصنيف وتحليل المواد المرحة المسمىٰ بنظام Esar، والذي يتضمن مجالات التقييم الآتية: السلوكيات المعرفية، والمهارات الوظيفية، والسلوكيات العاطفية. وأظهرت النتائج أن هنالك تأثير واضح للألعاب التفاعلية الإلكترونية المستخدمة بالدراسة علىٰ مجالات التقييم الثلاث للأطفال عينة الدراسة.

تعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

يتضح لنا بعد عرض مجموعة هامة من الدراسات السابقة أن استراتيجية اللعب تعتبر من الاستراتيجيات الهامة علىٰ صعيد النمو المعرفي والمهارات اللغوية التواصلية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. من جهة أخرىٰ، نلاحظ توجه الدراسات الحديثة نحو تطوير برامج تدريبية وتربوية قائمة علىٰ الحاسب الآلي، ودراسة أثر هذه البرامج علىٰ بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية وصعوبات التعلم والقراءة والكتابة وغيرها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. كما يلاحظ علىٰ هذه الدراسات أيضاً، أن نصيب الأطفال ذوي متلازمة داون كان محدوداً جداً وتركيزها بشكلٍ عام علىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يحدّ من مدىٰ معرفتنا بمدىٰ فاعلية الألعاب ومنها الألعاب اللغوية الإلكترونية في تعليم فئة الأطفال ذوي متلازمة داون وتعزيز بعض المهارات لديهم كالمهارات اللغوية. وعليه، تختلف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في محاولتها تسليط الضوء علىٰ فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون كمحاولة لسد الفجوة البحثية في هذا السياق، مما يعطي هذه الدراسة نوعاً من التفرد مقارنةً بغيرها من الدراسات السابقة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي والذي يعتبر من المناهج التي تستخدم لتقدير التأثير السببي للتدخل علىٰ المجتمع المستهدف دون

تخصيص عشوائي للمعالجة أو التحكم بالمتغيرات (DeRue, 2012: 998). حيث تم في الدراسة الحالية استخدام مجموعة تجريبية يطبق عليها برنامج الألعاب اللغوية المحوسبة المستخدم في الدراسة ومجموعة ضابطة لا يطبق عليها هذا البرنامج، وتحديد إذا ما كان هناك أثر لهذا البرنامج علىٰ المهارات اللغوية للمجموعة التجريبية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من الأطفال ذوي متلازمة داون ممن تتراوح أعمارهم ما بين (8-11) سنة في المدارس الخاصة للذكور بمدينة الرياض. وقام الباحث باختيار مدرستين من هذه المدارس قصديًا بسبب توافر العينة فيهما. وتضمنت عينة الدراسة (20) طفلاً ملتحقًا بأحد برامج الإعاقة الفكرية في هاتين المدرستين، بحيث تم اختيارهم قصديًا أيضًا من أربعة برامج وتقسيمهم إلىٰ مجموعتين عشوائيًا: المجموعة التجريبية: وتكونت من (10) أطفال بمتوسط عمري بلغ (9.6) سنة وبانحراف معياري (1.08) سنة، ودرجة ذكائهم علىٰ اختبار ستانفورد بنية للذكاء تتراوح ما بين (52-70) بمتوسط (60.6) درجة وانحراف معياري بلغ (6.18) درجة، والمجموعة الضابطة: وتكونت من (10) أطفال بمتوسط عمري بلغ (9.8) سنة وبانحراف معياري (1.12) سنة، ودرجة ذكائهم علىٰ اختبار ستانفورد بنية للذكاء تتراوح ما بين (52-70) بمتوسط (60.8) درجة وانحراف معياري بلغ (5.92) درجة. وراعىٰ الباحث باختيار العينة بالإضافة لكل من فئة درجة الذكاء والفئة العمرية، التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأطفال، وأن لا يكون الطفل مصابًا بأمراض عضوية ذات تأثير علىٰ نطق الكلام لديه، وذلك من خلال توجيه الاسئلة بهذا الخصوص لمشرفي البرامج الأربعة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء Binet-Stanford الطبعة الخامسة، تعريب وتقنين الباحث صفوت فرج (2011):

يتكون هذا المقياس من (10) اختبارات أساسية تتناول (5) مجالات للقدرة المعرفية، مع (5) اختبارات فرعية لفظية و(5) اختيارات أدائية غير لفظية. ويمكن تطبيق المقياس علىٰ الأعمار من (2) سنة ولغاية (80) سنة. ولقد أظهر هذا المقياس مستويات ثبات وصدق عالية في البيئة العربية (فرج، 2011؛ أبو النيل وآخرون، 2011). وفي الدراسة الحالية، فقد تم تطبيق هذا المقياس علىٰ عينة الدراسة من قبل الباحث وبمساعدة مشرفي البرامج الأربع في المدرستين محل الدراسة لقياس درجة ذكاء الأطفال عينة الدراسة.

ثانيًا: مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الأخزمي وآخرين، 2013):

يتكون هذا المقياس من مقياسين فرعيين، هما: مقياس مهارات اللغة الاستقبالية (11 بعداً بـ71 فقرة) ومقياس مهارات اللغة التعبيرية (10 أبعاد بـ59 فقرة) وللفئة العمرية (9–12) سنة. ومن أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية للمقياس: فهم استعمالات الأشياء، وفهم استعمالات الحواس، والتعرف علىٰ الألوان، والتعرف علىٰ المفاهيم، والتعرف علىٰ المفرد والجمع وغيرها، وأما من أبعاد مهارات اللغة التعبيرية للمقياس: استخدام الضمائر والمفاهيم والمفرد والجمع، وتسمية المضادات، ونطق الكلمات، وسرد قصة من خلال الصور المتتابعة وغيرها.

ولقد أظهر هذا المقياس مستويات ثبات وصدق عالية في الدراسة التي أجراها معدي المقياس (الأخزمي وآخرون، 2013). وفي ضوء تعليمات تصحيح المقياس، تم تصحيح الأداء علىٰ المقياس من قبل الباحث والمعلمين في البرامج محل الدراسة، حيث تم تطبيق مقياس مهارات اللغة الاستقبالية أولاً، تلاها تطبيق مقياس مهارات اللغة التعبيرية. "ويعطىٰ الطفل درجة عن كل إجابة صحيحة، ويتم التوقف عن تقديم المقياس إذا حصل الطفل علىٰ درجة صفر في (6) أبعاد متتالية. تحسب درجات الطفل علىٰ كل بعد وتستبدل علامة (++) بدرجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة في المحاولة الأولىٰ، وعلامة (+) نصف درجة في حالة الإجابة الصحيحة من المحاولة الثانية، في حين تستبدل علامة (–) بصفر في حالة الإجابة الغير صحيحة" (الأخزمي وآخرون، 2013: 56).

ثالثًا: برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية لتنمية المهارات اللغوية لدىٰ الأطفال ذوي متلازمة داون:

الهدف من البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلىٰ تنمية المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) للأطفال ذوي متلازمة داون.

إعداد وتصميم البرنامج: بعد اطلاع الباحث علىٰ بعض نماذج التصميم التعليمي كنموذج رقية علي (2017) ونموذج Karl Kapp (2012)؛ تم استخدامهما كنقاط مرجعية في تصميم برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية الخاص بالدراسة الحالية، في ضوء شمولية هذين النموذجين لجميع عمليات التصميم والتطوير التعليمي، واحتوائهما علىٰ مراحل متسلسلة ومنظمة وبسيطة تمتاز بالمرونة وقابلية التطبيق والتقييم والتغذية العكسية، بالإضافة إلىٰ ملاءمتهما لعينة الدراسة وطبيعتها.

وقد تم بناء برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية في ضوء مراحل هذين النموذجين وعلىٰ النحو التالي:

1- مرحلة التحليل: وتتضمن هذه المرحلة تحديد خصائص الفئة المستهدفة (وهم الأطفال ذوي متلازمة داون)، وتحديد الحاجات التعليمية اللغوية لديهم (تنمية المهارات اللغوية)، بالإضافة إلىٰ تحديد توافر الموارد والمصادر التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج (معمل حاسب آلي وجهاز عرض تقديمي) مع التأكد من جوانب الأمن السلامة.

2- مرحلة التصميم: وتتضمن هذه المرحلة كل من الخطوات التالية:

أ- صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج:

تم صياغة هذه الأهداف بشكل سلوكي وعلىٰ النحو التالي:

- أن يكون الطفل قادراً علىٰ فهم الكلمات التي يسمعها من الآخرين.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ استيعاب الكلمات التي يسمعها من الآخرين.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ تذكر الكلمات التي يسمعها من الآخرين.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ التعبير عن خبراته ومعارفه.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ التعبير عن حاجات ومشاعره.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ اكتساب المدلولات اللفظية ونطقها.
- أن يكون الطفل قادراً علىٰ زيادة محصوله اللغوي من المفردات المتعلقة بالحياة اليومية.

ب- تحديد عناصر المحتوىٰ التعليمي للبرنامج:

تم في هذه الخطوة إعداد قائمة تتضمن المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) للأطفال ذوي متلازمة داون في ضوء مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الأخزمي وآخرين، 2013)، وعرضها علىٰ (3) من المحكمين والمتخصصين بمناهج واستراتيجيات تدريس اللغة العربية و(2) من المحكمين في مجال التربية الخاصة، وتم الأخذ بما اتفقوا عليه بنسبة 80٪ فأكثر.

ج- اختيار خبرات التعلم للتعليم بمساعدة أجهزة الحاسب الآلي:

في ضوء قائمة المهارات اللغوية، تم تحديد خبرات التعلم المنشودة، وتم تجميع الأطفال عينة الدراسة في معمل الحاسب الآلي بالبرامج محل الدراسة، وتم تقسيم الأطفال إلىٰ مجموعات لغايات التعاون في تنفيذ الألعاب اللغوية الإلكترونية.

د- اختيار الوسائط التعليمية والتسهيلات:

في هذا الخطوة، قام الباحث باختيار الوسائط التعليمية المتعددة (صور ونصوص كتابة ومؤثرات صوتية) كأساس لإعداد الألعاب اللغوية الإلكترونية

وفي ضوء مجموعة من الأسس والمعايير التربوية والتقنية ذات العلاقة.

هـ- بناء سيناريو تعليمي على الوسائط المطلوب إنتاجها:

قام الباحث بالاستعانة بأحد المختصين بمجال برمجيات الحاسب الآلي لغايات إنتاج الألعاب اللغوية الإلكترونية محور الدراسة. وتضمنت هذه الألعاب كل من المستويات التالية:

المستوى الأول: لعبة نطق الحروف، ولعبة نطق الكلمات، ولعبة نطق الجمل.

المستوى الثاني: لعبة استخدام الأفعال (على شكل تعليمات وأوامر)، ولعبة استخدام الأسماء، ولعبة استخدام أدوات الاستفهام، ولعبة كلمات الرفض والشك واليقين.

المستوى الثالث: لعبة التذكر، ولعبة الوصف، ولعبة التمييز، ولعبة الحكايات، ولعبة الرأي، ولعبة المعلومات.

وقد روعي في هذه الألعاب توفير عنصر الحركة والتشويق وتقديم التعزيز الفوري والتغذية الراجعة المباشرة للطفل ذي متلازمة داون.

و- تصميم استراتيجية تنفيذ التعلم والتفاعل مع البرنامج:

وتم ذلك من خلال إدراج (3) مستويات لكل لعبة لغوية إلكترونية وبشكل تدرجي من حيث الصعوبة.

3- مرحلة الإنتاج والإنشاء: وفي هذه المرحلة تم استخدام وسائط تعليمية مناسبة للمحتوى التعليمي، وإجراء بعض التعديلات عليها في ضوء أراء المحكمين وتقليل التكاليف المتوقعة. كما تم في هذه المرحلة إنتاج برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية من قبل المختص وباستخدام البرمجيات المناسبة.

4- مرحلة التقويم: تضمنت هذه المرحلة إجراء تجريب مصغر للبرنامج للتحقق من سلامته اللغوية ومحتواه العلمي، وعرضه على المحكمين ذوي الاختصاص؛ وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، وعليه أصبح برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية جاهزاً للتطبيق على الأطفال عينة الدراسة. كما تم في هذه المرحلة إجراء تجريب موسع على عينة استطلاعية بلغت (10) أطفال من ذوي متلازمة داون من خارج عينة الدراسة الأصلية بأحد البرامج محل الدراسة. وأظهرت النتائج - وبحمد الله- عدم تسجيل أي ملاحظات أو صعوبات أثناء تطبيق البرنامج.

5- مرحلة الاستخدام: في هذه المرحلة تم تدريب المعلمين في البرامج محل الدراسة على برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية من حيث الأهداف والفوائد وكيفية التطبيق. وبعد ذلك، تم تطبيق البرنامج

علىٰ الأطفال عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1439/ 1440هـ، مع متابعة مستمرة وتوجيه وإشراف من الباحث ومساعديه من المعلمين في البرامج محل الدراسة، وتقديم التعزيز والتغذية العكسية المباشرة.

الصدق والثبات:

بعد تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء علىٰ عينة الدراسة، تم التأكد من صدقه من خلال تطبيقه مع مقياس وكسلر للذكاء تعريب وتقنين عبد الرقيب البحيري (2017) كمحك خارجي، حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.79) وكان دال إحصائيًا عن مستوىٰ الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، مما يؤشر علىٰ الصدق العالي للمقياس محل الدراسة. وللتأكد من ثبات المقياس، فقد تم تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين علىٰ (12) طفلاً من ذوي متلازمة داون من خارج عينة الدراسة، وجاءت معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين دال إحصائيًا لكل من مقياس مهارات اللغة الاستقبالية ومقياس مهارات اللغة التعبيرية والمقياس ككل، وبلغت (0.88) و(0.86)، (0.89) علىٰ التوالي. كما وجاءت قيم معامل الفاكرونباخ عالية لكل من مقياس مهارات اللغة الاستقبالية ومقياس مهارات اللغة التعبيرية والمقياس ككل؛ حيث بلغت (0.95)، و(0.93)، (0.96) علىٰ التوالي، مما يدل علىٰ الثبات العالي لهذا المقياس.

أساليب المعالجة الإحصائية وربطها مع أسئلة الدراسة:

لقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات الأولية التي جمعها لأغراض هذه الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، ومنه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجات مجموعتي الدراسة علىٰ مقياس المهارات اللغوية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي. كما تم استخدم اختبار "ويلككسون" لمعرفة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

القبلي، وكذلك تحديد اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي والتتبعي لدىٰ المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية. في حين استخدم الباحث اختبار "مان وتني" للعينات غير المرتبطة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علىٰ المهارات اللغوية.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

قبل البدء بتطبيق برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية علىٰ المجموعة التجريبية، تم مجانسة هذه المجموعة مع المجموعة الضابطة في عدة متغيرات وهي: مستوىٰ الذكاء، ومستوىٰ المهارات اللغوية، والعمر الزمني. ويبين الجدول رقم (1) نتائج هذه المجانسة.

جدول رقم (1): التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المتغير	الرتب الموجبة (+)		الرتب السالبة (-)		قيمة الإحصائي Z	مستوىٰ الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
مستوىٰ الذكاء	5	15	6	20	0.341	غير دالة
مستوىٰ المهارات اللغوية	1.57	1.57	3.12	5.2	0.842	غير دالة
العمر الزمني	0	0	1.4	3	1.357	غير دالة

يتبين من النتائج الواردة بالجدول رقم (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين مجموعتي الدراسة في ضوء المتغيرات الوسيطة (مستوىٰ الذكاء، ومستوىٰ المهارات اللغوية، والعمر الزمني)، مما يدل علىٰ أن مجموعتي الدراسة متكافئة علىٰ الأداء القبلي.

تطبيق البرنامج علىٰ المجموعة التجريبية:

استغرق تطبيق البرنامج (8) أسابيع تقريباً بـ(32) جلسة بمعدل (4) جلسات أسبوعياً، بالإضافة إلىٰ جلسة للتعارف و(3) جلسات لتطبيق الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية، كما وكان زمن كل جلسة (60) دقيقة، وفي نهاية تطبيق البرنامج تم عقد جلسة ختامية قدّم فيها الباحث الشكر لجميع المتعاونين، وعرض فيها ملخصاً لأبرز النتائج. ويبين الجدول رقم (2) ملخص جلسات البرنامج.

جدول رقم (2): ملخص جلسات برنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية المستخدم بالدراسة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	المحتوىٰ	زمن الجلسة
1	التهيئة والتعارف	عرض أهداف البرنامج وآليات التطبيق	60 دقيقة
2	التطبيق القبلي	تطبيق مقياس الذكاء ومقياس المهارات اللغوية	60 دقيقة
12-3	ألعاب المستوىٰ الأول	تطبيق لعبة نطق الحروف ولعبة نطق الكلمات ولعبة نطق الجمل	60 دقيقة/ جلسة
22-13	ألعاب المستوىٰ الثاني	تطبيق لعبة استخدام الأفعال (علىٰ شكل تعليمات وأوامر) ولعبة استخدام الأسماء ولعبة استخدام أدوات الاستفهام ولعبة كلمات الرفض والشك واليقين	60 دقيقة/ جلسة
34-23	ألعاب المستوىٰ الثالث	تطبيق لعبة التذكر ولعبة الوصف ولعبة التمييز ولعبة الحكايات ولعبة الرأي ولعبة المعلومات	60 دقيقة/ جلسة
35	التطبيق البعدي	تطبيق مقياس المهارات اللغوية بعد انتهاء البرنامج	60 دقيقة
36	التطبيق التتبعي	تطبيق مقياس المهارات اللغوية بعد مرور شهر	60 دقيقة
37	الجلسة الختامية	عرض النتائج وتقديم الشكر	60 دقيقة

وأما فيما يتعلق بالتطبيق البعدي للدراسة، فبعد تطبيق البرنامج قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات اللغوية علىٰ الأطفال مجموعتي الدراسة، كما قام الباحث بعد مرور شهر علىٰ هذا التطبيق البعدي، بإعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية علىٰ هؤلاء الأطفال (التطبيق التتبعي)؛ لمعرفة مدىٰ فاعلية البرنامج المستخدم مع الزمن واستمرارية ما تعلمه الأطفال (المجموعة التجريبية) من مهارات لغوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة في ضوء اسئلتها:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية؟

للإجابة عن هذا السؤال، يبين الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة علىٰ مقياس المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة في القياس البعدي.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة علىٰ مقياس المهارات اللغوية في القياس البعدي

المتغير	القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوىٰ المهارات اللغوية	بعدي	112.8	2.472	33.8	1.208

تُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلىٰ منه لدىٰ أطفال المجموعة الضابطة وذلك في مستوىٰ المهارات اللغوية. ولاختبار معنوية هذا الفرق بين المتوسطات، استخدم الباحث اختبار "مان وتني" للعينات غير المرتبطة، ويبين الجدول رقم (4) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (4): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علىٰ مقياس المهارات اللغوية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الإحصائي Z	مستوىٰ الدلالة
مستوىٰ المهارات اللغوية	التجريبية	10	15.8	164	3.784	0.01**
	الضابطة	10	6.7	64		

**دال إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (1٪) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علىٰ مقياس المهارات اللغوية، وبما أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (15.8) في مقابل (6.7) للمجموعة الضابطة فإن هذه الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية ومتوسط رتب هذه المجموعة قبل تطبيق البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال، يبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة في القياس القبلي والبعدي.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية في القياس القبلي والبعدي

المتغير	القياس	المجموعة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوىٰ المهارات اللغوية	قبلي	35.6	3.014
	بعدي	112.8	2.472

تُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في

القياس البعدي أعلىٰ منه في القياس القبلي وذلك في مستوىٰ المهارات اللغوية. ولاختبار معنوية هذا الفرق بين المتوسطات، استخدم الباحث اختبار "ويلككسون" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، ويبين الجدول رقم (6) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (6): اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدىٰ المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية.

المتغير	الرتب الموجبة (+)		الرتب السالبة (-)		قيمة الإحصائي Z	مستوىٰ الدلالة	حجم التأثير
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع			
مستوىٰ المهارات اللغوية	6.5	63	0	0	3.754	0.01**	0.839

**** دال إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)**

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوىٰ المهارات اللغوية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "Z" (3.754)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (1٪). ولما كان متوسط الرتب الموجبة (6.5) في مقابل (0) للرتب السالبة، فإن ذلك يعني أن هناك زيادة في الدرجات علىٰ القياس البعدي؛ أي أن الفروق في اتجاه القياس البعدي. كما بلغ حجم التأثير (0.839)؛ مما يعني أن (83.9٪) من تباين درجات المجموعة التجريبية في القياسين يعود لأثر البرنامج المطبق. وهذا النتيجة تشير إلىٰ حدوث تغير في مستوىٰ المهارات اللغوية لدىٰ الأطفال الذين خضعوا لبرنامج الألعاب اللغوية الالكترونية وبدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي والخولي (2016) ودراسة O'sulivan, et al. (2017) ودراسة متولي (2017) ودراسة علي (2017) ودراسة عاشور (2019) ودراسة حسن (2010) التي أظهرت في جهةٍ منها أن الألعاب الإلكترونية ومنها اللغوية تسهم وبشكل فاعل في تنمية المهارات اللغوية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية اختلال التوازن المعرفي لـ Van Eck (2006)، والتي تنص علىٰ أن النمو المعرفي واللغوي يستند أساسًا علىٰ ثلاثة عناصر وهي الإدراك والاستيعاب والتكيف، وإن أي إخلال في هذه العناصر يؤدي إلىٰ اختلال التوازن المعرفي، ويرىٰ Van Eck (2006) أن الألعاب الإلكترونية تعزز هذه العناصر الثلاث من خلال جعل المتعلم يشعر بحالة من عدم الرضا المعرفي ورغبة مستمرة في المتابعة للوصول للنجاح باللعبة، حيث يبدأ بالاستكشاف سعيًا وراء

الوعي والفهم والاستيعاب ومنتهياً بعنصر التكيف والاندماج لتحقيق المطلوب. من جهة أخرىٰ، ترىٰ علي (2017) أن اعتماد الألعاب اللغوية الإلكترونية علىٰ الحواس ومخاطبتها لأكثر من حاسة تعتبر نقطة مهمة في تنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية بعد تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية ومتوسط رتب هذه المجموعة بعد مرور شهر علىٰ تطبيق البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال، يبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة في القياس البعدي والقياس التتبعي (أي بعد مرور شهر علىٰ التطبيق).

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية في القياس البعدي والتتبعي

المتغير	القياس	المجموعة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوىٰ المهارات اللغوية	بعدي	112.8	2.472
	تتبعي	112.9	3.332

تُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (7) أن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقاربة لدرجاتهم في القياس البعدي وذلك في مستوىٰ المهارات اللغوية. وللتأكد من عدم وجود فروق معنوية بين المتوسطات، استخدم الباحث اختبار "ويلككسون"، ويبين الجدول رقم (8) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (8): اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدىٰ المجموعة التجريبية علىٰ مقياس المهارات اللغوية

المتغير	الرتب الموجبة (+)		الرتب السالبة (-)		قيمة الإحصائي Z	مستوىٰ الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
مستوىٰ المهارات اللغوية	2	4	4	10	0.879	0.785

**دال إحصائياً عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في مستوىٰ المهارات اللغوية، حيث جاءت قيمة الإحصائي "Z" غير دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (1٪). وهذا النتيجة تؤشر إلىٰ عدم حدوث تغير جوهري في مستوىٰ المهارات اللغوية لدىٰ أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج المستخدم وبالتالي استمرارية ما تعلمه الأطفال (المجموعة التجريبية) من مهارات لغوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي والخولي (2016) ودراسة O'sulivan, et al. (2017) ودراسة متولي (2017) ودراسة علي (2017) ودراسة عاشور (2019) التي أظهرت أن هنالك تأثير مستمر للألعاب الإلكترونية ومنها اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تعزىٰ هذه النتيجة إلىٰ ما توصلت إليه دراسة Korbey (2014) إلىٰ أن استخدام المؤثرات السمعية والبصرية في الألعاب الإلكترونية ومنها اللغوية يساعد المتعلم علىٰ استخدام أكثر من حاسة مما يجعل التعلم من خلالها أبقىٰ أثراً وأكثر تأثيراً. كما أن الميزات التي توفرها الألعاب الإلكترونية من خاصية تكرار اللعبة، وامكانيات التفاعل المتاحة بين الطفل واللعبة وزملائه ومعلمه، وتوفير تغذية راجعة مباشرة، وكذلك تنمية الذاكرة طويلة المدىٰ عند المتعلم، وزيادة درجة انتباه الطفل، تلعب دوراً جوهرياً في مساعدة الطفل في الاحتفاظ بالتعلم وانتقال أثر التعلم للحياة اليومية (Rezaiyan et al., 2007).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1- ضرورة تبني مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة منهجية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تعليم الأطفال ذوي متلازمة داون لما لها من دور هام وجوهري في تحسين المهارات اللغوية لديهم.

2- توعية أولياء أمور الأطفال ذوي متلازمة داون بأهمية الألعاب اللغوية الإلكترونية ودورها في تنمية مهارات أطفالهم اللغوية.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي (تعليم عام أو خاص) الأطفال ذوي متلازمة داون حول استراتيجيات التعلم باللعب وخاصة الألعاب اللغوية الإلكترونية وكيفية إعدادها وتنفيذها.

4- قيام وزارة التربية والتعليم بالاهتمام بتوفير أجهزة الحاسب الآلي في المؤسسات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة مع تشجيع المبدعين والمبتكرين بإنتاج ألعاب لغوية إلكترونية لهذه الفئة وتنفيذها تحت

إشراف أفراد متخصصين ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة.

5- إجراء دراسات مستقبلية للتعرف علىٰ اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تطبيق برامج الألعاب اللغوية الإلكترونية وتحديد أبرز معوقات هذا التطبيق علىٰ فئة الأطفال ذوي متلازمة داون.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الأخزمي، مريم، وسليمان، نبيل، والشيراوي، مريم (2013). الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ المعاقين ذهنيًا المدمجين وغير المدمجين، *مجلة الطفولة العربية*، 57، 43-76.

البري، قاسم (2011). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدىٰ طلبة المرحلة الأساسية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(1)، 23-34.

البكار، حمزة، والزريقات، ابراهيم (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم علىٰ اللعب في تطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *دراسات*، 45(4)، 17-39.

الحجار، محمد (2010). *الطفل المنغولي (متلازمة داون) نحو مستقبل مشرق: حقائق وطموحات*. مصر: منشورات جامعة المنصورة.

الحيلة، محمد محمود (2010). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها (سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا)*. ط5. عمان: دار المسيرة.

السبيعي، محمد ناصر، والخولي، منال علي (2016). أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة علىٰ نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، *مجلة العلوم التربوية* - كلية التربية بقنا، 28-29، 252-280.

العجمي، ناصر بن سعد، اليامي، عبد الهادي بن محمد (2016). فاعلية تطبيق نان وليلىٰ التعليمي علىٰ جهاز الأيباد في تعليم الحروف الهجائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة الحالة الواحدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(10)، 1-40.

القحطاني، عبد السلام ناصر وعيد، محمد إبراهيم (2015). استخدام أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل اللغوي اللفظي والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. *مجلة الطفولة والتنمية*، جامعة القاهرة، 66(33)، 224-244.

الناشف، هدىٰ (2013). *تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاب الله، علي سعد (2013). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدار التربية الفكرية، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 156(6)، 219- 283.

حسن، دعاء محمود السيد (2010). *أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط علىٰ تنمية بعض العمليات المعرفية لدىٰ المعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس التربية الفكرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حماد، فوزي أحمد محمد منصور (2012). *أثر برنامج تدريبي لبعض العمليات المعرفية في الحد من اضطرابات الكلام لدىٰ الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عاشور، حاتم محمد (2019). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية وتحسين السلوك الاجتماعي لدىٰ الأطفال المعاقين فكريا المدمجين بالمدارس. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*-جامعة بابل، 42، 518-547.

عبدالواحد، سليمان (2010). *سيكولوجية الإعاقة العقلية رؤية في إطار علم النفس الإيجابي*. القاهرة: المكتبة العصرية.

علي، رقية محمود (2017). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدىٰ الأطفال المعاقين عقليًا في مرحلة التهيئة بمدارس التربية الفكرية، *المجلة العلمية، كلية التربية بالوادي الجديد*، جامعة أسيوط ، 26، 178 - 243.

علي، وفاء (2009). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدىٰ التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، المنامة.

عليان، أحمد فؤاد (2015). *المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تنميتها*. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

عمارة، عبد الله محمد (2015). *تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ*. الإسكندرية: دار فرحة للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (2011). *ستانفورد بينيه - الصورة الخامسة المعايير العربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

متولي، أحمد محمد (2017). *فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية التواصل اللفظي وأثره علىٰ السلوك التوافقي لدىٰ المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس- مصر.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Bird, G., & Buckley, S. (1994). *Meeting the educational needs of children with Down's syndrome: A handbook for teachers*. Portsmouth, UK: University of Portsmouth.

Bourazeri, A., Bellamy-Wood, T., & Arnab, S. (2017). EnCity: A serious game for empowering young people with Down's syndrome. In *2017 IEEE 5th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)* [7939267] IEEE.

Brandao, A., Trevisan, D., Brandao, L., Moreira, B., Nascimento, G., et al. (2019). Semiotic Inspection of a game for children with Down syndrome. In B*razilian Symposium on Games and Digital Entertainment* (pp. 199-210). Brazil: Florianapolis.

Cohen, W. (2005). Medical care of the child with Down syndrome. In M. Butler, & F. Meaney (Eds.), *Genetics of developmental disabilities* (pp. 223 – 246). New York: Taylor and Francis Group.

Crain, W. (2010). *Theories of Development: Concepts and Applications: Concepts and Applications*. USA: Psychology Press.

Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2011). The Down syndrome behavioural phenotype: Implications for practice and research in occupational therapy. *Occupational Therapy in Health Care*, 25(1), 7-25.

Daunhauer, L. A., Fidler, D. J., & Will, E. (2014). School function in students with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(2), 167-176.

DeRue, S. (2012). A quasi experimental study of after-event reviews. *Journal of Applied Psychology*, 97(5): 997–1015.

Griffiths, M. (2012). Benefits of Video games. *Journal of Mental Retardation and Development Disabilities*, 17(4), 332- 336.

Holly, Korbey. (2014, June 9). *Surprising insights: How teachers use games in the classroom*. Retrieved from https://www.kqed.org/mindshift/36160/surprising-insights-how-teachers-use-games-in-the-classroom

Hornby, G. (2010). Inclusion: theory and practice for ex-students of special schools. In M.T. Burton (Ed.),

Special education in the 21st century (pp. 119-135). New York: Nova Science Publishers.

Horndy, G. (2014). Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities. New York: Springer Science & Business Media.

Kablan, Z. (2010). The effect of using exercise- based computer games during the process of learning on academic achievement among education majors. *Educational Sciences: Theory and Practice*,10(1), 351-364.

Karl, M. (2012). *The Gamification of learning and instruction: Game based on methods and strategies for training and education*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Kebritchi, A., Hirumi, T., & Bai, H. (2010). The effect of modern mathematics computer games on mathematic achievement and class motivation. *Journal of Computers & Education*, 55(2), 532-548.

O'Sulivan, V., Grindle, F., & Hughes, J. (2017). Teaching early reading skills to offenders with intellectual disabilities computer- delivered instruction. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour*, 8(4),122-131.

Pelosi, M., Teixeira, P., & Nascimento, J. (2019). The use of interactive games by children with Down syndrome. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(4), 718-733.

Rezaiyan, A., Mohmmed, E., & Fullah, P. (2007). Effect of computer game intervention on the attention, capacity of mentally retarded children. *International, Journal of Nursing Practice*, 13(5), 284- 288.

Scott, H. K., Cogburn, M. (2019, June 17). Piaget. *StatPearls* [Internet]. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK448206/

Takriti, R., Atkinson, S., & Elhoweris, H. (2019). Teachers' expectations of children with Down Syndrome starting school in the United Arab Emirates or United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 546-554.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review,* 41(2), 1-16.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (16)، ص ص 179 - 212، الرياض (2021م/ 1442هـ)

الاستثارات الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش

د. كوثر إسماعيل الربيع[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ الكشف عن العلاقة ما بين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في جرش، وكذلك معرفة مستوىٰ كل من الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدىٰ أفراد الدراسة، والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة والتي تعزىٰ للنوع الاجتماعي، والصف الدراسي. وتكون أفراد الدراسة من 250 طالبا وطالبة من الصف السابع والثامن والتاسع. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم مقياسي الدراسة (الاستثارات الفائقة، ومفهوم الذات)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن درجة مقياس الاستثارات الفائقة الكلية جاءت بدرجة متوسطة وجاءت الاستثارة العقلية بالترتيب الأول وبمستوىٰ مرتفع. كما توصلت النتائج إلىٰ أن درجة مقياس مفهوم الذات ككل جاءت مرتفعة وجاء بعد مفهوم الذات الأسري بالمرتبة الأولىٰ وبدرجة مرتفعة، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والصف الدراسي لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية علىٰ مقياس الاستثارات الفائقة، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية علىٰ مقياس مفهوم الذات تعزىٰ لمتغيري النوع لصالح الإناث والصف الدراسي لصالح الصف الثامن. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الأبعاد المتعلقة بكل من الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات في البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين من أجل تعزيزها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: الاستثارات الفائقة، مفهوم الذات، الطلبة الموهوبين، مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.

The overexcitability and their relationship to the concept of self among gifted students at King Abdullah II School of Excellence in Jerash Governorate

Dr. Kawther Ismail Al Rabei[1]

Abstract: The current study aimed to revealing the relationship between overexcitability and self-concept among gifted students at King Abdullah II School of Excellence in Jerash, as well as to know the level of both overexcitability and self-concept among study individuals, and to reveal differences in the study variables that are attributed to gender and the classroom. The study sample members consisted of 250 male and female students from grades seven, eight and nine. To achieve the objectives of the study, the researcher designed two study scales (overexcitability, and the self-concept), and the study used the correlational descriptive approach. The results of the study concluded that the overall degree of the overexcitability scale was moderate, and mental overexcitability came the first and at a high level. The results also found that the degree of the self-concept scale as a whole was high and the family self concept came in the first place and with a high degree, and for the differences in the average scores of the sample members according to gender and academic grade, the study did not show statistically significant differences on the scale of overexcitability, while it showed statistically significant differences on the self-concept scale attributed to the two variables of gender in favor of females and the classroom in favor of the eighth grade. The study recommended the necessity to include the dimensions related to both overexcitability and self-concept in the mentorship programs for gifted students in order to enhance and develop them.

Key words: overexcitability, self-concept, gifted students, King Abdullah II School of Excellence.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الباحة.

البريد الإلكتروني: dr.kawtherrabee@yahoo.com

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, Al-Baha university.

E-mail: dr.kawtherrabee@yahoo.com

مقدمة

تعد الموهبة صفة فطرية تشير إلىٰ مجموعة من القدرات الذهنية والأدائية، وهي تميز الفرد عن غيره من الأفراد، وقد تكون هذه الموهبة في المجال العقلي، أو الرياضي، أو الفني، أو غيرها من القدرات. بحيث يمكن أن يتميز الفرد بقدرة واحدة أو عدد من القدرات.

وتمثل الموهبة هدفا أساسيا للعديد من المجتمعات التي تريد أن تسطر لنفسها تاريخًا ناصعًا، فهي تسعىٰ مبكرًا للتعرف علىٰ الموهوبين والكشف عنهم وذلك منذ وقت مبكر من حياتهم بناء علىٰ ما يظهره مثل هؤلاء الأطفال من مؤشرات تدل علىٰ مواهبهم المختلفة، فتعمل جاهدة علىٰ إشباع حاجاتهم من خلال إعداد المدارس الخاصة بهم وتصميم البرامج المناسبة لهم وتخطيط المناهج التي تلائمهم وتطويرها بشكل مستمر يعكس آخر المستجدات علىٰ المستوىٰ العالمي حتىٰ يمكن لتلك المناهج أن تمثل تحديا لهؤلاء الأفراد ولقدراتهم المختلفة، وذلك تجنبا لتعرضهم للعديد من الضغوط جراء عدم تحقيقهم لتوقعاتهم أنفسهم أو تلك التي كان الآخرون المحيطون بهم يتوقعونها منهم (محمد، 2005).

ويتمتع الطلبة الموهوبين بمجموعة من السمات الشخصية التي تميزهم عن الطلبة العاديين منها الحساسية المفرطة، والإحساس بالعدالة، والمثالية، والسعي وراء الكمال. حيث يظهر الطلبة الموهوبين في المراحل الدراسية المختلفة استجابات تجاه المثيرات الحسية والانفعالية والعقلية المختلفة (أبو قورة، 2019).

وأشارت العديد من الدراسات كدراسة كل من (Bouchet & Falk, 2011) ودراسة (Tieso, 2007a) أن هناك علاقة قوية بين الموهبة والاستثارة النفسية وفاعليتها في التمييز بين الموهوبين والعاديين، فالخصائص المتضمنة بالاستثارات الفائقة أكثر انتشارا لدىٰ الموهوبين مقارنة بغيرهم من العاديين، حيث يؤدي مفهوم الاستثارة النفسية بذلك دورا مهما في كيفية التعرف والكشف عن الطلبة الموهوبين بالإضافة إلىٰ المحكات الأخرىٰ التي تستخدم في التشخيص.

ويعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية وهو من الأبعاد المهمة في حياة الأفراد حيث إنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم، وثقتهم بها، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم، فوظيفة مفهوم الذات هي السعي نحو تكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متوافقا مع البيئة التي يعيش فيها، ويجعله محبوبا ومتميزا عن الآخرين، كما يؤثر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه، لذلك يلعب دورا في كيفية استجابة الفرد للمثيرات المختلفة، وكيفية تعبيره عن الاستثارات الفائقة لديه (بوعلاوي، 2017).

وأشارت بعض الدراسات إلىٰ وجود فروق في الاستثارات الفائقة لدىٰ الموهوبين حسب النوع الاجتماعي (ذكورا أو إناثا)، حيث ظهرت بعض الاستثارات مرتفعة لدىٰ الإناث وبعضها الآخر مرتفعا لدىٰ الذكور، كدراسة (Bouchet & Falk, 2011)، ودراسة (Tieso, 2007a)، ودراسة (Piirtoa, et al., 2008)، ودراسة أبو قورة (2019)، ودراسة كل من العنيزات والمطيري والسبيعي (2013). كما أشارت بعض الدراسات إلىٰ وجود فروق في الاستثارات الفائقة لدىٰ الموهوبين حسب الصف الدراسي، كدراسة المطيري (2008)، ودراسة (Rinn, et al., 2010).

كما أشارت بعض الدراسات كذلك إلىٰ وجود فروق في مفهوم الذات لدىٰ الموهوبين حسب النوع الاجتماعي كدراسة (Shi& Zhang, 2008)، ودراسة (Rudasill, et al., 2009)، الباشا (2017)، بوعلاوي (2017)، الرشيدي (2017)، وكذلك وجود فروق في مفهوم الذات لدىٰ الموهوبين حسب الصف الدراسي، كدراسة كل من (Rudasill, et al., 2009).

مشكلة الدراسة:

يتمتع الطلبة الموهوبين بكثافة عاطفية وطاقة عالية تجعل ردود أفعالهم وإمكانية تحفيزهم أكبر وأعمق من أقرانهم. وقد تفسر طاقتهم الزائدة علىٰ أنها إزعاج، وانفعالاتهم تسلط، واستقلاليتهم معارضة، فيصبحون مختلفين عن الآخرين، ويساء فهمهم من قبل الآخرين (العلي، 2017). مما يجعلهم يواجهون تحديات في بناء العلاقات مع الآخرين بسبب تمتعهم بقدرات استثنائية، وبالتالي فهم بحاجة دعم وإرشاد من الأشخاص الذين يفهمون وضعهم الفريد وذلك من خلال تهيئة البيئة التي تسهل لهم بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Cross, et al., 2015).

ومن خلال خبرة الباحثة كمشرفة للطلبة الموهوبين لأكثر من عشر سنوات لاحظت أن الطلبة الموهوبين يمتازون بعدد من الخصائص الشخصية والاجتماعية والنفسية والتي لم تحظ علىٰ الاهتمام ذاته الذي حظيت به الجوانب العقلية لهم، فقد تركز الاهتمام بالخصائص العقلية والقدرات لدىٰ هذه الفئة. لذلك جاءت هذه الدراسة للتركيز علىٰ بعض الجوانب المهمة في شخصية الطلبة الموهوبين والتي لها علاقة بالاستثارات الفائقة واستجاباتهم في المواقف المختلفة والتعبير عنها، وكذلك للتركيز علىٰ الجانب النفسي متمثلا بمفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين والذي قد يتأثر بموقف المجتمع من الموهوبين بالقبول أو الرفض وقيام بعض الطلبة الموهوبين بإخفاء ما يمتلكونه من قدرات خوفا من رفض المجتمع لهم واعتبارهم فئة شاذة عنهم.

وبالنظر إلىٰ أن الموهوبين كفئة يتصفون

بخصائص شخصية واجتماعية ونفسية تميزهم عن أقرانهم العاديين بالصف، فهم يمتلكون خصائص كالحساسية العاطفية المرهفة نحو الألم والإحباط، ومثالية حادة، واتجاه مفرط نحو الكمالية، ومقاييس الذكاء والقدرات التقليدية تقصر عن قياس هذه الخصائص حيث تستخدم معظم الدول المحكات التقليدية كاختبارات الذكاء في التعرف والكشف عن الموهوبين، إضافة لمحك التحصيل، وبعض اختبارات الإبداع المتحيزة للثقافة الغربية، ومن هنا تأتي ضرورة التعرف على الطلاب الموهوبين باستخدام أدوات تضاف لبطارية الكشف ولا تعد بديلاً عنها وتكشف عن الخصائص والسمات الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم من الطلاب العاديين (عبود، 2012).

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط المستويات المرتفعة من الاستثارات الفائقة بالموهبة، كدراسة (Piirt, et al.2008)، والمطيري (2008)، وجروان (2011)، ودراسة (Bouchet & Falk, 2011)، ودراسة (Alias, et al., 2013).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط الدرجات الأعلى من الاستثارات الفائقة لدى الموهوبين بمستويات مرتفعة من المشكلات النفسية كالأرق والخوف من المجهول، وبالتالي لا بد من تطوير الجانب الانفعالي والاجتماعي واللعب التخيلي والاسترخاء وهنا تأتي أهمية الإرشاد النفسي للموهوبين بمراعاة استثاراتهم الفائقة (Harrison, Haneghan, 2011).

ويعد مفهوم الذات مهما في حياة الطلبة بشكل عام والموهوبين بشكل خاص، فهو من العوامل التي لها دور في النجاح الأكاديمي، والشخصي، والاجتماعي، مما ينعكس على تفاعل الطالب الموهوب مع ذاته ومع الآخرين إيجابا أو سلبا، فالمستوى المرتفع من مفهوم الذات يسهم في توظيف المهارات التي يمتلكها الموهوب في توجيه والسيطرة على الاستثارات الفائقة لديه (الزعبي، ويوسف، 2014).

ولم تتفق الدراسات السابقة في علاقة مفهوم الذات بالموهبة، فبعض الدراسات توصلت إلى ارتباط مفهوم الذات بالموهبة بشكل ايجابي كدراسة (Rinn, et al., 2010)، ودراسة (Gross, et al., 2007)، في حين توصلت دراسة (Shi, et al., 2008) إلى ارتباط مفهوم الذات بالموهبة بشكل سلبي. وتوصلت بعض الدراسات كذلك إلى ارتباط مفهوم الذات المرتفع لدى الموهوبين مع مستوى مرتفع من الاستثارات الفائقة (Rinn, et al. 2010)، ودراسة (Gross, et al., 2007).

وتحتاج الاستثارات الفائقة المختلفة (النفس حركية، الحسية، العقلية، التخيلية، الانفعالية(لدى الموهوبين إلى استجلاء طبيعتها ومعرفة علاقتها بالخصائص الأخرى لدى هؤلاء الأفراد ومعرفة مدى ارتباطها بالعديد من المتغيرات من أجل مزيد من الفهم لاحتياجات الموهوبين. لذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش على مقياس الاستثارات الفائقة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف).

السؤال الثالث: ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش على مقياس مفهوم الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف).

السؤال الخامس: ما العلاقة ما بين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- معرفة مستوى الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

2- معرفة مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

3- الكشف عن الفروق الفردية في الاستثارات الفائقة والتي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف) لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

4- الكشف عن الفروق الفردية في مفهوم الذات والتي تعزى لمتغيرات(النوع الاجتماعي، الصف) لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

5- التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستثارات

الفائقة ومفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من كونها تناولت علاقة الاستثارات الفائقة بمفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين كونها تعد الدراسة الأولىٰ في حدود علم الباحثة حيث لم تتوفر أي دراسة عربية تناولت هذان الموضوعان معا، وتوصلت الباحثة لدراستين أجنبيتين فقط. مما يساهم بتزويد الباحثين والمهتمين بالموهوبين بالأدب النظري المتعلق بهذا الجانب. وتوفير مقاييس لقياس الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين.

الأهمية التطبيقية: قد تساهم نتائج هذه الدراسة بتزويد أصحاب القرار والقائمين علىٰ رعاية وتعليم الطلبة الموهوبين سواء أكانوا معلمين أم مرشدين أم واضعي المناهج بالمعلومات اللازمة من أجل فهم الاستثارات الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات ومن ثم التعامل مع الطلبة الموهوبين وفقا لما لديهم وما يحتاجونه فعلا. وقد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرىٰ تتناول الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات وعلاقاتها بأبعاد أخرىٰ.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية تبعا للحدود البشرية والمكانية والزمنية والتي يمكن عرضها علىٰ النحو التالي:

الحدود البشرية: تتمثل بالطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش بالأردن والبالغ عددهم 265 طالبا وطالبة.

الحدود المكانية: مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش بالأردن.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي 2019/ 2020م.

الحدود الموضوعية: تتمثل بالاستثارات الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش.

مصطلحات الدراسة:

مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز: هي إحدىٰ المدارس التي تم إنشائها برعاية ملكية من قبل ملك المملكة الأردنية الهاشمية وذلك لرعاية الطلبة الموهوبين في كل محافظة من محافظات المملكة والتي تستقبل الطلبة من الصف السابع ولغاية الصف الثاني ثانوي (نهاية المرحلة الثانوية).

الطلبة الموهوبون: هم أولئك الطلبة الذين يتم التعرف عليهم من قبل أفراد مؤهلين متخصصين، والذين لديهم قدرة علىٰ الأداء الرفيع، ويحتاجون إلىٰ برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه

البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا (Coleman, 2004, p.10).

وإجرائيا هم الطلبة الملتحقين بمدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش بالأردن.

الاستثارات الفائقة: يعرفها دابروسكي (Dabrowski) علىٰ أنها استجابة تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر علىٰ هيئة ردود فعل قوية لمثيرات داخلية أو خارجية في مجالات الاستثارات النفسية الفائقة النفسحركية، أو الحسية، أو التخيلية، أو العقلية، أو الانفعالية (جروان، 2011، 164).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلبة علىٰ مقياس الاستثارات الفائقة.

مفهوم الذات: يعرف مفهوم الذات بأنه تصور الفرد لاتجاهاته ومشاعره ومعرفته بمواهبه وكفاءته، ومظهره والقبول الاجتماعي (Shi, et al., 2008, 482).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلبة علىٰ مقياس مفهوم الذات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد أهتم الباحثون بدراسة الخصائص التي تميز الموهوبين وتعددت الدراسات والبحوث حول خصائصهم وسمات شخصيتهم وقُدمت العديد من النظريات التي حاولت فهم خصائصهم وطبيعة نموهم ومن هذه النظريات نظرية الانقسامات الإيجابية Theory of Positive Disintegration (TPD) التي قدمها Dabrowski والتي ترىٰ أن نمو شخصية الموهوبين يسير بطريقة معينة، حيث ينتج عن انتقال الشخص من مرحلة التوظيف العقلي المعرفي العادي إلىٰ مرحلة توظيف المهارات العليا في التفكير (صراع داخلي)، لذلك فان الانفعالات السلبية تعد جزءًا أساسيا من نمو شخصية هؤلاء الأشخاص، وهي دليلا علىٰ النمو الإيجابي، ويتضح الجزء الأول من عملية الانقسام الإيجابي في تذويب البُنىٰ العقلية الموجودة مما يجعل الصراعين الداخلي والخارجي يظهران ويصبح الشخص حائرًا بين العالم القائم والعالم الذي يتمنىٰ أن يكون عليه، وتعمل قوة الوعي الذاتي للشخصية والتوجه الذاتي علىٰ خلق مستويات تفكير عليا وبُنىٰ عقلية متكاملة قادرة علىٰ حل الصراع الداخلي (الطنطاوي، 2017).

وتعرف الموهبة بأنها الاستعدادات أو المقدرات الخاصة التي تمكن الفرد من التفوق في مجالات أو نشاطات غير أكاديمية كالفنون والقيادة الاجتماعية والموسيقىٰ والشعر والتمثيل والمهارات الميكانيكية (القريطي، 2004).

ويعرف الطلبة الموهوبين بأنهم أولئك الأطفال الذين يمتازون بأدائهم وقدراتهم المتميزة في أحد

المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الكفاءة الأكاديمية، التفكير الإبداعي، وقدرات القيادة، والفنون المسرحية والبصرية (جروان، 2008، ص398).

ويظهر الأطفال الموهوبون حساسية شديدة لما يدور حولهم سواء كان ذلك في محيطهم الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي، فهم يشعرون بالحزن أو الفرح لمواقف قد تبدو عادية للآخرين. كذلك يتصفون بحدة الانفعال في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، مما يسبب لهم العديد من المشكلات في البيت أو المدرسة، سواء كان ذلك من الموهوب نفسه لإدراكه بأنه مختلف عن أقرانه في مشاعره وأفكاره وردود أفعاله للأمور، أو من المحيطين به الذين قد ينظرون له أنه شاذ نظرا لحدة انفعالاته وحساسيته القوية والشديدة (جروان، 2011).

وتعد الاستثارات الفائقة رؤىٰ متعددة الأوجه من أجل التعرف علىٰ الخصائص المميزة للشخصية في الاستجابة للمواقف والتجارب الحياتية والسلوك بشكل عام عندما تكون تعابير الاستثارة فوق ما يمكن اعتباره شائعا أو متوقعا من قبل الأفراد العاديين، حيث يعبر عن الاستثارة من خلال الشدة أو الحدة وهذه الخصائص تعد أكثر انتشارا ووضوحا عند الأفراد الموهوبين مقارنة مع غيرهم من الأفراد العاديين (الربيعي، والبعاج، 2017).

ويمكن تعريف مفهوم الاستثارات الفائقة بأنها قدرة فائقة تظهر علىٰ شكل رد فعل كبير علىٰ المثيرات الداخلية والخارجية من خلال رغبة جامحة بالتعلم، وخيال بالحيوية، وطاقة حسية وجسدية، وحساسية زائدة وحدة في الانفعالات (العنيزات، والمطيري، والسبيعي، 2013، 428).

وتظهر الاستثارات الفائقة عبر خمسة أشكال وهي: النفسحركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية حيث يمكن توضيحها بشيء من التفصيل كما يلي:

1- الاستثارة الفائقة النفسحركية: وبعبر عنها بالاستثارة الفائقة للنظام العضلي العصبي، ويمكن ملاحظتها من خلال القدرة علىٰ النشاط الحركي العنيف والحيوية والحماس المتواصل للعمل والاستغراق فيه، وحب الحركة والضجر من البقاء في مكان واحد، وكذلك الميل إلىٰ التصرف المندفع في المواقف والتسرع في اتخاذ القرارات (العلي، 2017، أبو قورة، 2019).

2- الاستثارة الفائقة الحسية: يكون التعبير عنها من خلال ردود أفعال قوية نحو المثيرات التي يتم تلقيها بواسطة الحواس الخمس، والأفراد الذين يتميزون بها يمتلكون خبرة واسعة من المدخلات الحسية أكثر مما لدىٰ الأشخاص العاديين، وتقديرهم

متقدم للمتع الجمالية وهم أكثر أناقة من غيرهم، ويهتمون بمظهرهم ويتلذذون حينما يكونون محط الأنظار، ردود أفعالهم قوية للأصوات المزعجة والضجيج، يتعلقون بروائح معينة كرائحة الطين والأعشاب، قدرتهم على تمييز الطعم والاستمتاع بالنكهات وملمس الأشياء والمناظر الطبيعية كبيرة (جروان، 2011).

3- الاستثارة الفائقة التخيلية: تظهر من خلال المهارة العالية في استخدام الخيال وأحلام اليقظة، والأفراد الذين يتميزون بهذا النوع من الاستثارة يستخدمون الخيال بشكل متكرر، استخدام المجاز في التعبيرات الشفهية، اختراع القصص، إحساس شعري، يتذكرون تفصيلات أحلامهم، تظهر هذه الاستثارة منذ الطفولة من خلال تخيل الأصدقاء من الحيوانات أو الألعاب واختراع القصص الخيالية. أما الكبار فإنهم غالبا ما يفكرون بصور تعبر عن أشياء مادية. ويمكن الاستدلال عليها من خلال تشتت الانتباه وأحلام اليقظة والميل نحو الخيال (يوسف، 2017، نجم، ورشيد، 2019).

4- الاستثارة الفائقة العقلية: تظهر من خلال كثرة التساؤل وعمقه والحاجة والسعي للفهم واكتساب المعرفة والتحليل والتأليف، والشغف بالقراءة وحب الاستطلاع وتركيز الانتباه والاحتفاظ به، والأفراد الذين يتميزون بهذه الاستثارة لديهم عقولا نشطة ولديهم رغبة بالحصول على المزيد من المعرفة، الفضول ودقة الملاحظة ورغبة قوية في حل المشكلات، وفي الجانب الأخلاقي لديهم اهتمامات بالمسائل الأخلاقية. يتمتعون بالتفكير التحليلي الناقد، قدرة على التأمل الذاتي والتخطيط الدقيق المفصل (الشياب، والخطيب، 2015).

5- الاستثارة الفائقة الانفعالية: تعد أقوى وأول ما تتم ملاحظته على الأفراد الذين يتميزون بهذه الاستثارة، ردود أفعالهم سريعة وشديدة للألم وللانفعالات في حالتي الفرح والحزن والكبت والتوتر، يظهرون مستويات عاطفية عالية وعميقة، يقومون بالنقد الذاتي، يتعاطفون مع مشاعر الآخرين، علاقاتهم قوية بأصدقائهم، يحبون العمل الخيري (الربيعي، والبعاج، 2017).

الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين:

يتميز الطلبة الموهوبين بالحيوية والنشاط، والحماس للعمل والالتزام بأداء المهمات، كذلك يتمتعون بقدرة حسية كبيرة ومستويات مرتفعة من الحساسية وسرعة التأثر الانفعالي، ومنهم من يعاني من حساسية أخلاقية مفرطة، ويصدرون ردود أفعال شديدة تجاه المثيرات المختلفة مما يؤدي بهم إلى تكوين ميول نحو الكمال والمثالية ومن ثم المعاناة من عدم التوافق

النفسي والعقلي (العازمي، 2015).

توصلت بعض الدراسات إلىٰ ارتباط الاستثارات الفائقة المرتفعة بالموهبة خاصة الاستثارات الفائقة العقلية، التخيلية، الانفعالية (Limont, et al., 2014). ودلت الدراسات التي أجريت علىٰ الاستثارات الفائقة بهدف فهم الموهبة الكامنة أن لها دور كبير في التعرف والكشف عن الموهوبين، حيث أشارت إلىٰ وجود علاقة قوية بين الموهبة والاستثارات الفائقة في التمييز بين الطلبة الموهوبين والعاديين، أي أن الخصائص التي تضمنتها الاستثارات الفائقة كانت أكثر انتشارا لدىٰ الموهوبين مقارنة بغيرهم من العاديين، حيث أصبحت الاستثارات الفائقة تلعب دورا في الكشف والتعرف علىٰ الموهوبين إضافة لمحكات أخرىٰ (عبود، 2012).

مفهوم الذات:

يعد مفهوم الذات تصور الفرد أو شعوره أو معرفته حول قدراته وكفاءته ومظهره والقبول الاجتماعي، ويتشكل حسب خبرات الفرد وتجاربه، فهو يتشكل تدريجيًا من خلال التفاعل بين الأشخاص وتجاربهم في المواقف الاجتماعية. مثلا هناك علاقة مابين مفهوم الذات الايجابي وخبرات النجاح المدرسية والتحصيل المرتفع (Shi, et al., 2008). ويتأثر مفهوم الذات بالبيئة المحيطة بالأفراد وبما يطرأ عليها من تغيرات (الزعبي، وبوسف، 2014). كما أشارت بعض الدراسات إلىٰ أن مفهوم الذات لا يتطور بشكل ايجابي تزامنا مع العمر، حيث يكون مرتفعا في المرحلة الابتدائية ثم يتراجع في المرحلة الإعدادية، ثم يزداد خلال فترة المراهقة، ثم يتراجع مرة أخرىٰ بعد التخرج من الجامعة حتىٰ منتصف العمر، تليها زيادة لاحقة وانخفاض نهائي بطيء بعد منتصف العمر، وتوصلت بعض الدراسات أن مفهوم الذات ينخفض خلال الصفوف 7-9 ويزداد بعد الصف التاسع في الصفين العاشر والحادي عشر (Shi et al., 2008).

تعريف مفهوم الذات:

يعرفه زهران (2003) علىٰ أنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة حول الذات يبلورها الفرد ويعد تعريفا نفسيا لذاته ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لمكوناته الداخلية أو الخارجية، وهي المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات ووصف الفرد لذاته كما يتصورها هو.

ويعرف كذلك علىٰ أنه تكوين معرفي منظم يتضمن خبرات وآراء ومشاعر واتجاهات وتقييم الفرد لذاته من خلال تفاعله مع الواقع الاجتماعي وخبراته عن ذاته (بوعلاوي، 2017). وهو الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن نفسه كشخص له كيانه الخاص

وإمكاناته وقدراته وحاجاته (حافظ، 2013).

وقد تناولت الدراسات الأولىٰ مفهوم الذات كبعد واحد أما الدراسات الحديثة فقد اعتبرته مفهوم متعدد الأبعاد وتتمثل هذه الأبعاد بما يلي (Shi, et al., 2008، بوعلاوي، 2017):

1- مفهوم الذات الجسمي: ويقصد به نظرة الفرد إلىٰ جسمه، وحالته الصحية ومظهره الخارجي، ومهاراته، ودرجة رضاه عن مظهره ووضعه الصحي.

2- مفهوم الذات الأخلاقي: هو نظرة الفرد إلىٰ ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي، وقيمه الأخلاقية وإحساسه بكونه شخصا طيبا أم لا، أي وصف الذات من منطلق أخلاقي وقيمي وديني، مع درجة رضاه عن سلوكه الشخصي الأخلاقي الديني وعلاقته بالله سبحانه وتعالىٰ.

3- مفهوم الذات الشخصي: ويقصد به نظرة الفرد لنفسه، وإحساسه بقيمته الشخصية وتقييمه لشخصيته من منطلق ذاتي واجتماعي بعيدا عن نظرته لجسمه أو عن علاقته بالآخرين.

4- مفهوم الذات الأسري: ويقصد به فكرة الفرد عن نفسه كعضو في أسرته ومدىٰ تقبله لها وتقبلها له، ونوعية المشاعر التي يحملها الفرد لأسرته، ومدىٰ شعور الفرد بالكفاية والتقدير بصفته عضوا في أسرته، ودرجة رضاه عن علاقته بأسرته ومشاعره تجاه دعمهم وتشجيعهم له.

5- مفهوم الذات الاجتماعي: وهو نظرة الفرد لنفسه في علاقته بالآخرين وإحساسه بقيمته الاجتماعية، وإدراكه للعلاقات الشخصية التي تربطه بأصدقائه، ودرجة توافر المهارات الاجتماعية لديه، وإحساسه بحب الآخرين.

ويتأثر مفهوم الذات لدىٰ الأفراد بمجموعة من العوامل فهو يتكون لدىٰ الفرد منذ اللحظات الأولىٰ في حياته، حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به، فالإنسان لا يولد ولديه مفهوم ذات، بل ينمو هذا المفهوم ويتطور نتيجة خبراته والمواقف التي يتعرض لها الفرد منذ الصغر حتىٰ يكبر وتكتمل الصورة.

مفهوم الذات والموهبة:

إن تطوير مفهوم الذات له دور كبير في انسجام الموهوب مع نفسه ومع من حوله، وعلىٰ القائمين علىٰ رعايته من أسرة ومدرسة مساعدته علىٰ ضبط ذاته من خلال التعرف علىٰ جوانب القوة ومواطن الضعف لديه، وهناك بعض الأمور التي تؤثر سلبا علىٰ مفهوم الذات لدىٰ الموهوبين منها وجود الموهوب في مجتمع مختلف عنه في المستوىٰ العقلي والاجتماعي مما يشعره بأنه شاذ عن أفراد المجموعة، وكذلك التوقعات المرتفعة من قبل الآخرين منه مما يجعلهم يشعرون

بعدم الأمان ويجعلهم يعيشون حياتهم لإرضاء توقعات الآخرين عنهم (بوعلاوي، 2017).

ولم تتفق نتائج الدراسات السابقة حول مفهوم الذات لدى الموهوبين. فقد توصلت نتائج بعض الدراسات أن مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين أعلى منه لدى الأطفال غير الموهوبين. في حين توصلت دراسات أخرى أن أهم قضية بالنسبة للموهوبين المراهقين هي كيفية تحسين مفهوم الذات الإيجابي لديهم. وهناك دراسات لم تجد فروقا بين الموهوبين والعاديين في مستوى مفهوم الذات لديهم، ودراسات أخرى توصلت إلى أن وجود الموهوبين في فصول دراسية عادية متجانسة يحقق لهم مستوى مرتفع من مفهوم الذات وبشكل عام هناك بعض المراحل يكن فيها مفهوم الذات منخفضا لديهم ومراحل أخرى يكن فيها مرتفعا (Shi, Li & Zhang, 2008).

وقد قام كل من (Gross, et al., 2007) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين عقليا، وكذلك معرفة تأثير كل من النوع والصف الدراسي على درجة الاستثارة الفائقة وتكونت عينة الدراسة من 248 طالبًا وطالبة من المتفوقين عقليًا الملتحقين بالصف العاشر وكانت درجة ذكاءهم أكبر من 115 درجة على مقياس وكسلر، وأظهرت النتائج حصول الإناث على درجات مرتفعة في الأبعاد الفرعية التالية من مقياس الاستثارة الفائقة: (الحسية، التخيلية، الانفعالية) مقارنة بالذكور، كما وجدت فروق في الاستثارة العقلية تعزى إلى اختلاف الصف الدراسي، بينما لا يوجد تأثير للنوع أو مستوى الصف على الاستثارة النفسحركية.ووجدت علاقة ارتباطية موجبة مابين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات.

وأجرى كل من (Rinn, et al., 2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الاستثارة الفائقة لدى المراهقين الموهوبين ومفهوم الذات، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى درجة الاستثارة الفائقة حسب متغير النوع والصف، وتكونت عينة الدراسة من (379) من المراهقين الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم مابين (11-16) سنة. تم استخدام مقياسي الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أربع مجموعات حسب مستوى الاستثارات الفائقة هي: مجموعة الاستثارة التخيلية المنخفضة، الاستثارة العقلية المرتفعة، مجموعة الاستثارة التخيلية المنخفضة والنفسحركية المرتفعة، والمجموعة الرابعة الاستثارة النفسحركية المنخفضة. كذلك فروق في مفهوم الذات مفهوم ذات منخفض لدى المجموعة المنخفضة في الاستثارة النفسحركية مقارنة مع الاستثارات الفائقة الأخرى، فروق ذات دلالة إحصائية

في متوسط درجات الاستثارة الحسية والتخيلية والعاطفية لصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاستثارة العقلية تعزىٰ لمستوىٰ الصف. بينما لم توجد فروق في متوسط درجات الاستثارة الحركية تعزىٰ للنوع أو مستوىٰ الصف. وجود علاقة ايجابية بين الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات. وجود فروق في مفهوم الذات تعزىٰ للنوع تمثلت في انخفاض مفهوم الذات في بعدي مظهر الجسد والقدرة البدنية لدىٰ الإناث.

دراسة كل من Bouchet & Falk (2011) والتي هدفت بحث العلاقة بين الموهبة والنوع الاجتماعي والاستثارة الفائقة وتكونت عينة الدراسة من (562) طالبا وطالبه من الموهوبين من طلبة جامعه ماكرون وتم استخدام مقياس الاستثارات الفائقة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الموهبة والاستثارات الفائقة كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا تعزىٰ للنوع في الاستثارات العقلية والتخيلية والنفسحركية لصالح الذكور فيما كانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في بعدي الاستثارة الانفعالية والحسية.

وهدفت دراسة (Tieso, 2007a) إلىٰ معرفة الفروق بين المتفوقين عقليا والعاديين علىٰ أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة، وكذلك الفروق بين درجات عينة الدراسة علىٰ مقياس الاستثارة الفائقة حسب متغيري النوع، والمرحلة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من 480 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية، منهم 217 من الذكور و263 من الإناث، 249 منهم ملتحقين بالمدارس الابتدائية، و231 ملتحقين بالمدارس الثانوية، 184 من العاديين، و296 من المتفوقين عقليا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث علىٰ الأبعاد الفرعية لمقياس الاستثارة الفائقة، وكانت الفروق لصالح الإناث في درجات الأبعاد الوجدانية والحسية للمقياس، ولصالح الذكور في الجوانب النفسحركية، ووجود فروق دالة إحصائيًا حسب المتفوقين عقليا والعاديين لصالح المتفوقين.

كما هدفت دراسة (Tieso, 2007b) إلىٰ التعرف علىٰ أنماط الاستثارات الفائقة عند الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرنامج صيفي للموهوبين والتعرف علىٰ هذه الأنماط كما يراها آباءهم وطبق مقياس (OEQ11) لقياس حدة الاستثارات الفائقة لدىٰ الموهوبين البالغ عددهم 143 طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بني 5 - 15 سنة، في حين بلغ عدد الوالدين (161) وبينت النتائج وجود فروقات بين الذكور والإناث في كل من الاستثارات الفائقة الحسية والانفعالية لصالح الإناث فيما تفوق الذكور بالاستثارة العقلية، وكان هناك

تأثيرات ذات دلالة لدخل الأسرة على الاستثارة الفائقة التخيلية والحسية.

أما دراسة (Piirtoa, et al., 2008) فقد هدفت مقارنة الاستثارات الفائقة لدابروسكي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في أمريكا وكوريا الجنوبية استنادا إلى متغير الجنس. ولتحقيق هدف الدراسة استخدام مقياس الاستثارات الفائقة (OEQ11). حيث تم تطبيق الاستبانة على 227 طالبا تم تصنيفهم كموهوبين في المدارس الثانوية في ولاية أوهايو الأمريكية (88 ذكور، 139 إناث) و341 موهوب في سيؤول في كوريا (117 ذكور، 224 إناث). وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الموهوبين الكوريين ذكورا وإناثا حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم الأمريكيين على بعد الاستثارات النفسحركية، في حين تفوق الطلبة الأمريكيين في بعد الاستثارات التخيلية، ولم تكن هناك فروقات في الاستثارات الفائقة العقلية والعاطفية والحسية. وأظهرت النتائج المتعلقة بالفروقات حسب النوع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الاستثارة التخيلية والنفسحركية لصالح الإناث، وبعدي الاستثارة الحسية والعقلية والعاطفية لصالح الذكور.

وأجرى المطيري (2008) دراسة هدفت فحص العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة واستخدم الباحث مقياس الاستثارات الفائقة على عينة من طلبة وطالبات الصفين السابع والتاسع المتوسط بدولة الكويت وبلغ عددها (1021) وطبق الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن كمحك للذكاء من أجل توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين موهوبين وغير موهوبين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على جميع أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة باستثناء الاستثارة الحسية وذلك لصالح مجموعة الطلبة الموهوبين، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء على اختبار الذكاء لصالح الموهوبين. وبالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الاستثارة النفسحركية لصالح الذكور وعلى بعد الاستثارة الانفعالية لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق في متوسطات الدرجات على مقياس الاستثارة العقلية تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف التاسع في حين لم تكن هناك فروقات على بقية المقاييس الفرعية.

وهدفت دراسة جروان (2011) التعرف على فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن

الموهوبين أكاديميا، وكذلك التعرف علىٰ الفروق في الأداء علىٰ هذا المقياس تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، وطبقت الدراسة علىٰ عينة من (289) طالبا وطالبة، (115) منهم من موهوبي الصف التاسع والحادي عشر في مدرسة اليوبيل، و(174) من الصف التاسع والحادي عشر من المدارس الحكومية في الأردن باستخدام مقياس (OEQ11) وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الموهوبين علىٰ جميع أبعاد المقياس ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث علىٰ درجات بعد الاستثارة الانفعالية لصالح الإناث والتخيلية لصالح الذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود للصف أو للفئة العمرية علىٰ جميع أبعاد المقياس.

وهدفت دراسة كل من العنيزات والمطيري والسبيعي (2013) إلىٰ التعرف علىٰ أثر كل من الثقافة والنوع الاجتماعي علىٰ فرط الاستثارات الفائقة حسب نظريه دابروسكي. وتألفت عينه الدراسة من 115 طالبا وطالبه من الموهوبين تم اختيارهم بطريقه عشوائية من الصف التاسع، 58 منهم من الأردن و57 من دوله الكويت، وطبق مقياس الاستثارات الفائقة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في أنماط الاستثارات تعزىٰ لمتغيري: العوامل الثقافية والنوع الاجتماعي، وجود فروق دالة إحصائيا في البعدين النفسحركي لصالح الذكور، والانفعالي لصالح الإناث.

دراسة Alias, Rahman, Abd Majid & Yassin, (2013) والتي هدفت التعرف إلىٰ أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظريه دابروسكي لدىٰ الطلبة الموهوبين من طلبة المدارس الثانوية في مدينه كوالالمبور الماليزية. وتكونت عينه الدراسة من 335 طالبا وطالبه من الطلبة الموهوبين ولتحقيق أهدأن الدراسة تم استخدام مقياس الاستثارة الفائقة. وأشارت النتائج إلىٰ أن 88٪ من الطلبة الموهوبين المشاركين في الدراسة قد أظهروا مستويات مرتفعة في نمط واحد علىٰ الأقل من أنماط الاستثارة الفائقة، وأن أنماط الاستثارة الفائقة حسب نظريه دابروسكي لدىٰ الطلبة الموهوبين تشير إلىٰ وجود مستويات عالية من قدرات التخيل والقدرات النفسحركيه.

دراسة (Limont, et al., 2014) والتي هدفت التعرف علىٰ العلاقة بين أنواع الاستثارات الفائقة والأنماط الخمسة الكبرىٰ للشخصية وبين الموهبة. وتكونت عينه الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولىٰ من المراهقين الموهوبين عقليا وعددهم 132 والمجموعة الثانية من الطلبة غير الموهوبين وعددهم 130، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس

الاستثارات الفائقة واختبار رافن لقياس الذكاء. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجات الطلبة الموهوبون جاءت أعلىٰ من التي حصل عليها الطلبة غير الموهوبين في الاستثارة العقلية والتخيلية والانفتاح علىٰ الخبرة، ودرجة أقل في العصابيه. وجاءت العلاقة بين كل من الاستثارة الحسية والانفتاح علىٰ الخبرة وبين الاستثارة النفسحركيه والانبساط أعلىٰ لدىٰ الطلبة الموهوبين بينما جاءت العلاقة بين الاستثارات الحسية والعقلية والتخيلية وبين الانبساط ذات دلالة إحصائية لدىٰ الطلبة غير الموهوبين فقط.

دراسة الشياب والخطيب (2015) حيث هدفت التعرف علىٰ العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين التفكير الإبداعي لدىٰ الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط. وتكونت عينة الدراسة من 336 طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع والصف التاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدارس السلط، منهم (100) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين، و236 طالبًا وطالبة من الطلبة العاديون. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدىٰ الطلبة الموهوبين جاءت علىٰ النحو الآتي: نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولىٰ، تلاه النفس حركية، ثم الحسية، ثم التخيلية، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية بالمرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدىٰ الطلبة العاديون جاءت علىٰ النحو الآتي: نمط الاستثارة الحسية جاء بالمرتبة الأولىٰ، تلاه التخيلية، ثم النفس حركية، ثم الانفعالية، وجاء نمط الاستثارة العقلية بالمرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، والتفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، لصالح الموهوبين. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدىٰ الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة أبو قورة (2019) إلىٰ الكشف عن مستوىٰ كل من فاعلية الذات الإبداعية، وأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية، وتأثير النوع الاجتماعي في كل متغير منهم، بالإضأنة إلىٰ الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين فاعلية الذات الإبداعية، وكلا من: أنماط الاستثارة الفائقة، وأساليب التعلم النوعية، وتكونت عينة الدراسة من (269) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف الثلاث بمدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (140 ذكور، و129 إناث). وتوصلت النتائج إلىٰ ارتفاع مستوىٰ فاعلية

الذات الإبداعية السائدة لدىٰ طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا، وكان مستوىٰ الاستثارات النفسية الفائقة مرتفعًا في جميع الأبعاد ماعدا الاستثارة الانفعالية الفائقة فكان مستواها متوسطًا، وجاءت أساليب التعلم النوعية بمستوىٰ مرتفع، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاستثارة الفائقة تعزىٰ للنوع، حيث جاءت درجات الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة لصالح الإناث، في حين جاءت الفروق في الاستثارة التخيلية لصالح الذكور.

وأجرىٰ كل من (Shi, et al., 2008) دراسة هدفت الكشف عن مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم من (9-13) سنة في مدارس الصين، حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة علىٰ عينة قوامها (94) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين و(200) طالب وطالبة من الطلبة غير الموهوبين. وتوصلت الدراسة إلىٰ وجود فروق في مستوىٰ تطور مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين عنه لدىٰ الطلبة غير الموهوبين، حيث ارتفعت درجات مفهوم الذات بشكل عام لدىٰ الطلبة غير الموهوبين خاصة الذين تراوحت أعمارهم من (11-13) سنة في حين انخفضت درجات مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين من الفئة العمرية ذاتها.

أما دراسة (Rudasill, et al., 2009) فقد هدفت الكشف عن علاقة الصف والنوع الاجتماعي بمفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في أمريكا، حيث طبقت استبانة مفهوم الذات علىٰ عينة قوامها (260) طالب، و(159) طالبة من الطلبة الموهوبين الأكبر سنا في الصفوف من (8-11)، و(300) طالب، و(171) طالبة من الموهوبين الأصغر سنًا في الصفوف من (5-7). وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن درجات الطلبة الموهوبين الأكبر سنا علىٰ مقياس مفهوم الذات أقل من درجات الطلبة الموهوبين الأقل سنًا باستثناء مفهوم الذات المدرسي فجاء مرتفعا، حيث كان لديهم مفهوم ذات مرتفع نسبيا، وأظهرت النتائج كذلك وجود اختلاف في مستوىٰ مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين تعزىٰ إلىٰ كل من الصف والنوع الاجتماعي فجاء منخفضًا لدىٰ الإناث. بينما جاء مفهوم الذات الجسمي والجسدي لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق حسب الصف الدراسي حيث تفوق الطلاب علىٰ الطالبات في بعدين هما الاجتماعي والسلوكي وذلك لصالح الصف الثامن مقابل من السابع والصفوف الأصغر تفوقت في البعد الرياضي والجسدي والدرجة الكلية مقابل الصفوف الأكبر.

كما أجرىٰ (Cross, et al., 2015) دراسة هدفت إلىٰ التعرف علىٰ علاقة التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات بين الطلبة الموهوبين الشباب في ايرلندا

والولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة (115) طالبا وطالبة من الموهوبين الايرلنديين و(134) طالبا وطالبة من الموهوبين الأمريكيين في الصفوف (3-8). وتوصلت الدراسة إلىٰ أن تجاهل الموهبة لدىٰ الطلبة الموهوبين يؤثر علىٰ علاقتهم بأقرانهم ويؤدي إلىٰ انخفاض مفهوم الذات لديهم في كلا العينتين، وظهر ارتباط تجاهل الموهبة لدىٰ الموهوبين الايرلنديين بمفهوم الذات الإيجابي.

هدفت دراسة الباشا (2017) التعرف علىٰ مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدىٰ عينة من التلاميذ الموهوبين، والتعرف علىٰ الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (203) من التلاميذ والتلميذات من الموهوبين بالمدارس الإعدادية التابعة لإدارة الحسينية التعليمية بمحافظة الشرقية وتتراوح أعمارهم ما بين (12-15) عامًا ويتجاوز مستوىٰ ذكائهم (130) درجة ويتمتعون بالموهبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات مفهوم الذات والتوافق النفسي لدىٰ التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، ووجود فروق دالة بين متوسطي الذكور والإناث من الموهوبين في مفهوم الذات لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي.

أما دراسة بوعلاوي (2017) فقد هدفت إلىٰ الكشف عن معيقات الإبداع الشخصية ودرجة ارتباطها بمفهوم الذات والتعلم المنظم ذاتيا لدىٰ عينة قوامها (80) من الطلبة الموهوبين في الصف الثاني الثانوي في المسارين العلمي والتجاري بالمدارس الثانوية بمحافظات مملكة البحرين للعام الدراسي 2016 / 2017م. وتوصلت النتائج إلىٰ أن أكثر معيقات الإبداع تواجدا لدىٰ الطلبة الموهوبين هي القمع الاجتماعي وأقلها غياب الدافعية، وأن أكثر أبعاد مفهوم الذات تواجدا لدىٰ الطلبة الموهوبين الذات الأسرية وأقلها تواجدا لديهم الذات الجسمية، وان أعلىٰ استراتيجية التعلم المنظم لديهم هي الضبط البيئي وأقلها البحث عن المعلومات، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين معيقات الإبداع ومفهوم الذات، ووجود فروق في الذات الاجتماعية لصالح الذكور.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف:

يظهر من خلال عرض الدراسات السابقة أن بعضها هدفت إلىٰ معرفة العلاقة مابين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات كدراسة كل من (Rinn, et al., 2010)، ودراسة كل من (Bouchet & Falk, 2011)، وبعض الدراسات هدفت إلىٰ معرفة علاقة الاستثارات الفائقة بأبعاد أخرىٰ، كدراسة (Tieso, 2007a) إلىٰ

معرفة الفروق في الاستثارات الفائقة بين المتفوقين عقليا والعاديين حسب متغيري النوع، والمرحلة التعليمية، ودراسة (Piirtoa, et al., 2008) التي هدفت مقارنة الاستثارات الفائقة لدابروسكي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في أمريكا وكوريا الجنوبية استنادا إلى متغير الجنس، **ودراسة** المطيري (2008) التي هدفت فحص العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين، **ودراسه** (Harrison, Haneghan, 2011) والتي هدفت إلى فحص العلاقة مابين الاستثارات الفائقة لدابروسكي وبعض المشكلات لدى الموهوبين كالأرق والقلق من الموت والخوف من المجهول، ودراسة كل من العنيزات والمطيري والسبيعي (2013) التي هدفت إلى التعرف على أثر كل من الثقافة والنوع الاجتماعي على فرط الاستثارات الفائقة، ودراسة (Alias, et al., 2013) والتي هدفت التعرف إلى أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظريه دابروسكي لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة الشياب والخطيب (2015) حيث هدفت التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ودراسة أبو قورة (2019) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية، وأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية. أما الدراسات الأخرى فقد تناولت مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين، كدراسة كل من (Shi & Zhang, 2008)، ودراسة كل من (Rudasill, et al., 2009) والتي هدفت الكشف عن علاقة الصف والنوع الاجتماعي بمفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة كل من (Cross, et al., 2015) والتي هدفت إلى التعرف على التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات بين الطلبة الموهوبين، ودراسة الباشا (2017) والتي هدفت التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين، ودراسة بوعلاوي (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن معيقات الإبداع الشخصية ودرجة ارتباطها بمفهوم الذات والتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في جرش، وكذلك معرفة مستوى كل من الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدى أفراد الدراسة، والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة والتي تعزى للنوع الاجتماعي، والصف الدراسي.

- من حيث العينة:

أما ما يخص العينة فقد كانت عينة الدراسة في

جميع الدراسات من الطلبة الموهوبين، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة وهي الطلبة الموهوبين.

- من حيث المنهج:

وفيما يتعلق بمنهج الدراسة فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة (Gross, Rinn, Jamieson, 2007 Rinn, et al., 2010)، ودراسة (Bouchet & Falk, 2011)، ودراسة المطيري (2008)، ودراسة الشياب والخطيب (2015)، (Rudasill, et al., 2009)، ودراسة الباشا (2017)، ودراسة بوعلاوي (2017). وبعضها استخدم المنهج الوصفي المسحي كدراسة (Tieso, 2007a)، ودراسة (Tieso, 2007b)، ودراسة Alias, Rahman, et al., (2013)، ودراسة أبو قورة (2019)، Shi, Li & Zhang, (2008)، وبعضها استخدم المنهج الوصفي المقارن كدراسة (Piirtoa, et al., 2008)، ودراسة (Tieso, 2007a). واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

- ما يميز هذه الدراسة:

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تناولت بعد جديد مع بعد الاستثارات الفائقة وهو بعد مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين حيث لا توجد أي دراسة عربية (في حدود علم الباحثة) تناولت هذان البعدان وعلاقتهما معا.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري وفي صياغة فقرات أدوات الدراسة وكذلك اختيار منهج الدراسة المناسب.

منهجية وإجراءات الدراسة:

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة وأفراد الدراسة والأدوات المستخدمة وإجراءات تحقيق صدقها وثباتها والطرق الإحصائية المستخدمة للوصول إلى نتائج الدراسة وإجراءات الدراسة ونتائجها والتوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لأنه يناسب الدراسة الحالية حيث يساعد في معرفة العلاقة مابين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلبة في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش. والمنهج الارتباطي هو المنهج الذي يهتم بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة قوة واتجاه الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بالأرقام (أبو علام، 2011).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 265 طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش، وكانت عينة الدراسة نفس مجتمع

الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أدوات الدراسة علىٰ جميع أفراد الدراسة وكان المسترجع منها (260) استبانة وبعد مراجعة الاستبانات تبين أن هناك (10) استبانة غير صالحة للتحليل، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (250)، جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العيّنة تبعاً لمتغيرات الدِّراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العيّنة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

المتغير	المستوىٰ	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	100	٪40.0
	أنثىٰ	150	٪60.0
	المجموع	250	%100.0
الصف	السابع	60	٪24.0
	الثامن	108	٪43.2
	التاسع	82	٪32.8
	المجموع	250	٪100.0

(ن=250).

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم مقاييس الدراسة وذلك بعد مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة منها في بناء فقرات مقاييس الدراسة وتمثلت أدوات الدراسة بما يلي:

أولاً: مقياس الاستثارات الفائقة حيث تكون من 50 فقرة موزعة علىٰ (5) أبعاد كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2): أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	رقم الفقرات
1	الاستثارة النفسحركية	9	9-1
2	الاستثارة الحسية	11	20-10
3	الاستثارة العقلية	10	30-21
4	الاستثارة التخيلية	10	40-31
5	الاستثارة الانفعالية	10	50-41

ثانيـًا: مقياس مفهوم الذات حيث تكون من 55 فقرة موزعة علىٰ (5) أبعاد هي:

جدول (3): أبعاد مقياس مفهوم الذات.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	رقم الفقرات
1	مفهوم الذات الجسمي	11	11-1
2	مفهوم الذات الأخلاقي	10	21-12
3	مفهوم الذات الشخصي	12	33-22
4	مفهوم الذات الأسري	11	44-34
5	مفهوم الذات الاجتماعي	11	55-45

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

الصدق:

الصدق الظاهري (المحكمين):

للتحقق من صدق أدوات الدراسة، تم عرض المقياسين علىٰ مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبعد الاطلاع علىٰ اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم اعتماد الفقرات التي تم الاتفاق عليها، وتم حذف الفقرات التي لم تكن ممثلة تماما للمحور الذي وضعت فيه، وتم استبعاد جميع الفقرات التي اتفق علىٰ عدم صلاحيتها، وتم تعديل بعض الفقرات بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

الثبات:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم تطبيقها علىٰ عينة استطلاعية تتكون من (30) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا علىٰ جميع أبعاد أدوات الدراسة، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة.

جدول (4): معامل ثبات التطبيق بطريقة معامل الثبات الأداة بطريقة (كرونباخ الفا).

المقياس	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ الفا)
الاستثارات الفائقة	الاستثارة النفسحركية	0.72
	الاستثارة الحسية	0.76
	الاستثارة العقلية	0.79
	الاستثارة التخيلية	0.81
	الاستثارة الانفعالية	0.80
	مقياس الاستثارات الفائقة ككل	0.90

تابع/ جدول (4).

المقياس	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ الفا)
مفهوم الذات	الذات الجسمي	0.64
	الذات الأخلاقي	0.76
	الذات الشخصي	0.70
	الذات الأسري	0.63
	الذات الاجتماعي	0.68
	مقياس مفهوم الذات ككل	0.90

يظهر من الجدول رقم (4) معاملات ثبات بطريقة (Chronbach Alpha) لمجالات الدِّراسة تراوحت بين (0.64-0.90)، وهي قيم عالية ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدِّراسات إلىٰ أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة بهدف الاستفادة منه في إثراء الأدب النظري واختيار أدوات الدراسة ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة من خلال الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة.
- الحصول علىٰ الخطابات اللازمة لتسهيل تطبيق أدوات الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال تطبيقهما علىٰ عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) من الطلبة الموهوبين.
- تطبيق أدوات الدراسة علىٰ أفراد الدراسة ومن ثم تحليل البيانات من خلال برنامج SPSS.
- مناقشة وتفسير النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وتقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للوصول إلىٰ نتائج الدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- معامل الارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة ما بين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات.
- تحليل التباين (ANOVA) لاستخراج الفروق

في متوسط درجات الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات حسب الصف الدراسي.

- معامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

- اختبار (t-test) لاستخراج الفروق في متوسط درجات الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات حسب النوع الاجتماعي.

مفتاح تصحيح أدوات الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح التالي من أجل الحكم على درجة المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة على أدوات الدراسة وذلك كما يلي:

المدى	الدرجة
من 1-1.80	درجة منخفضة جدا
أكثر من 1,80 - 2,60	درجة منخفضة
أكثر من 2.60 -3.40	درجة متوسطة
أكثر من 3.40 - 4.20	درجة مرتفعة
أكثر من 4.20-5	درجة مرتفعة جدا

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة والتي هدفت التعرف على الاستثارات الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة جرش، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدِّراسة، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: ما مستوى الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدِّراسة عن أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة والمقياس ككل، جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عن أبعاد مقياس "الاستثارات الفائقة ".

الرقم	بُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقييم	الرتبة
3	الاستثارة العقلية	3.73	0.64	مرتفع	1
5	الاستثارة الانفعالية	3.53	0.72	متوسط	2
2	الاستثارة الحسية	3.48	0.65	متوسط	3
1	الاستثارة النفسحركية	3.45	0.64	متوسط	4
4	الاستثارة التخيلية	3.32	0.79	متوسط	5
مجال الاستثارات الفائقة ككل		3.50	0.48	متوسط	

(ن=250)

يظهر من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على أبعاد الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش تراوحت ما بين (3.32 - 3.73)، كان أعلاها بُعد "الاستثارة العقلية" بمتوسط حسابي (3.73) ومستوى تقييم مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد "الاستثارة الانفعالية" بمتوسط حسابي (3.53) ومستوى تقييم متوسط، وجاء في المرتبة الثالثة بُعد "الاستثارة الحسية" بمتوسط حسابي (3.48) ومستوى تقييم متوسط، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد "الاستثارة النفسحركية" بمتوسط حسابي (3.45) ومستوى تقييم متوسط، وجاء بُعد "الاستثارة التخيلية" بمتوسط حسابي (3.32) في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.50) بمستوى تقييم متوسط.

وتفسر هذه النتيجة بحصول الاستثارة الفائقة العقلية على الترتيب الأول وبمستوى مرتفع في انسجام هذه النتيجة مع خصائص الطلبة الموهوبين في الرغبة في التعلم والفهم المتعمق بالإضافة لتمتعهم بالاستقلالية في التفكير ودقة وشدة ملاحظة وتحليل وتنظيم الأفكار وتساؤلاتهم عن الأشياء وحب التعامل مع الأفكار الجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Rinn, et al., 2010) والتي توصلت إلى حصول الاستثارة العقلية على مستوى مرتفع. ومع دراسة الشياب والخطيب (2015) والتي أظهرت أن نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولى، وكذلك دراسة أبو قورة (2019) والتي توصلت نتيجتها إلى حصول الاستثارة الفائقة العقلية على الترتيب الأول وبمستوى مرتفع، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Alias, et al., 2013) والتي توصلت إلى حصول الاستثارة التخيلية والنفسحركية على أعلى مستوى.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش على مقياس الاستثارات الفائقة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مقياس (الاستثارات الفائقة) تبعًا لمتغير (النوع الاجتماعي)، كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)على مقياس (الاستثارات الفائقة) تبعًا لمتغير "الصف"، والجدولين (6، 7) يوضحان ذلك.

جدول (6): نتائج تطبيق اختبار(Independent Samples T-Test) علىٰ مجال (الاستثارات الفائقة) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.49	0.58	-0.40	0.69
أنثىٰ	3.51	0.41		

يظهر من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد الدراسة حول مقياس الاستثارات الفائقة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (T) (0.40-) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة هم ضمن مرحلة عمرية واحدة وبالتالي لا توجد فروق واضحة في الاستثارات الفائقة لديهم ويتشابهون من حيث الاستثارة العقلية والتخيلية والحسية والنفسحركية والانفعالية والفروقات بينهم غير دالة إحصائيا.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو قورة (2019) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين الذكور والإناث في الاستثارة الحسية والانفعالية لصالح الإناث وجاءت الاستثارة التخيلية لصالح الذكور. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة (Gross, et al., 2007) والتي توصلت إلىٰ حصول الإناث علىٰ درجات مرتفعة في كل من الاستثارة الحسية والتخيلية والانفعالية. كما اختلفت مع نتيجة دراسة كل من (Bouchet & Falk, 2011) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزىٰ للنوع في الاستثارات العقلية والتخيلية والنفسحركية لصالح الذكور فيما كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في بعدي الاستثارة الانفعالية والحسية. واختلفت مع نتائج دراسة (Tieso, 2007a) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث علىٰ الأبعاد الفرعية لمقياس الاستثارة الفائقة، وكانت الفروق لصالح الإناث في درجات الأبعاد الوجدانية والحسية، ولصالح الذكور في الجوانب النفسحركية، واختلفت مع نتائج دراسة (Tieso, 2007b) والتي بينت نتائجها وجود فروقات بين الذكور والإناث في كل من الاستثارات الفائقة الحسية والانفعالية لصالح الإناث فيما تفوق الذكور بالاستثارة العقلية، واختلفت مع نتائج دراسة (Piirtoa, et al., 2008) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الاستثارة التخيلية والنفسحركية لصالح الإناث، وبعدي الاستثارة الحسية والعقلية والعاطفية لصالح الذكور. ودراسة المطيري (2008) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية علىٰ بعد الاستثارة

النفسحركية لصالح الذكور وعلىٰ بعد الاستثارة الانفعالية لصالح الإناث. وكذلك دراسة كل من العنيزات والمطيري والسبيعي (2013) والتي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلاله إحصائية في البعدين النفسحركي لصالح الذكور، والانفعالي لصالح الإناث.

جدول (7): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) علىٰ مقياس الاستثارات الفائقة تبعًا لمتغير الصف.

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
السابع	3.44	0.47	0.96	0.39
الثامن	3.55	0.52		
التاسع	3.49	0.45		

يظهر من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد الدراسة حول مجال الاستثارات الفائقة تبعًا لمتغير الصف، حيث بلغت قيمة (T) (0.96) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة الموهوبين ينتمون لمرحلة دراسية واحدة وبالتالي فهم يتشابهون في الاستثارات الفائقة المختلفة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جروان (2011) والتي توصلت إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للصف علىٰ جميع أبعاد المقياس. وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة كل

من (Rinn, et al., 2010) والتي توصلت إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاستثارة الحركية تعزىٰ لمستوىٰ الصف. بينما اختلفت في وجود فروق في متوسط درجات الاستثارة العقلية. واختلفت هذه النتيجة أيضا مع نتيجة دراسة (Gross, et al., 2007) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق في الاستثارة العقلية تعزىٰ إلىٰ اختلاف الصف الدراسي، واختلفت مع نتيجة دراسة المطيري (2008) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق في متوسطات الدرجات علىٰ مقياس الاستثارة العقلية تعزىٰ لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف التاسع.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ما مستوىٰ مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة علىٰ أبعاد مجال مفهوم الذات والمقياس ككل، جدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة عن أبعاد مجال "مفهوم الذات".

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ تقييم	الرتبة
4	مفهوم الذات الأسري	3.86	0.55	مرتفع	1
1	مفهوم الذات الجسمي	3.85	0.56	مرتفع	2
2	مفهوم الذات الأخلاقي	3.84	0.64	مرتفع	3
3	مفهوم الذات الشخصي	3.72	0.59	مرتفع	4
5	مفهوم الذات الاجتماعي	3.68	0.61	مرتفع	5
	مقياس مفهوم الذات ككل	3.79	0.48	مرتفع	

(ن=250)

يظهر من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش تراوحت ما بين (3.68 -3.86)، كان أعلاها لبُعد "مفهوم الذات الأسري" بمتوسط حسابي (3.86) ومستوىٰ تقييم مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد "مفهوم الذات الجسمي" بمتوسط حسابي (3.85) ومستوىٰ تقييم مرتفع، وجاء في المرتبة الثالثة بُعد "مفهوم الذات الأخلاقي" بمتوسط حسابي (3.84) ومستوىٰ تقييم مرتفع، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد "مفهوم الذات الشخصي" بمتوسط حسابي (3.72) ومستوىٰ تقييم مرتفع، وجاء بُعد "مفهوم الذات الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.68) في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97) بمستوىٰ تقييم مرتفع.

وتفسر هذه النتيجة بحصول مفهوم الذات الأسري علىٰ المرتبة الأولىٰ وبمستوىٰ مرتفع بأن الطلبة الموهوبين يشعرون بالكفاية والتقدير كأعضاء في أسرتهم، ويحصلون علىٰ المساندة والدعم المستمر ويشعرون بالرضىٰ عن التفاعلات والعلاقات داخل أسرهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Shi, et al., 2008) والتي توصلت إلىٰ حصول الموهوبين علىٰ درجة مرتفعة علىٰ مقياس مفهوم الذات، وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة بوعلاوي (2017) والتي توصلت إلىٰ أن أكثر أبعاد مفهوم الذات تواجدا لدىٰ الطلبة الموهوبين هي الذات الأسرية.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش علىٰ مقياس مفهوم الذات تعزىٰ لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) علىٰ مجال (مفهوم الذات) تبعًا لمتغير "النوع الاجتماعي"، كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) علىٰ مجال (مفهوم الذات) تبعًا لمتغير "الصف"، والجدولين (9، 10) يوضحان ذلك.

جدول (9): نتائج تطبيق اختبار(Independent Samples T-Test) علىٰ مقياس (مفهوم الذات) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.67	0.47	-3.20	0.00
أنثىٰ	3.87	0.47		

يظهر من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في آراء أفراد الدراسة حول مجال مفهوم الذات تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (T) (3.20-) وهي قيمة دالة إحصائيًا لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.87)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.67). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الفروق الفردية مابين الذكور والإناث في الخصائص النفسية والاجتماعية التي تكون مفهوم الذات من حيث نظرة كل من الذكور والإناث إلىٰ أنفسهم وإلىٰ مظهرهم وعلاقاتهم الاجتماعية والأسرية وكذلك الفروقات في انفعالاتهم وأحاسيسهم. حيث تظهر لدىٰ الإناث بشكل أوضح منها لدىٰ الذكور الذين يركزون اهتماماتهم علىٰ مواضيع مختلفة كعلاقاتهم مع الزملاء ولرفضهم لبعض أنماط العلاقات الاجتماعية والأسرية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Rudasill, et al.,2009) والتي توصلت إلىٰ أن مفهوم الذات جاء منخفضا لدىٰ الإناث، بينما جاء مفهوم الذات الجسمي والجسدي لصالح الذكور، وكذلك دراسة الباشا (2017) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق دالة بين متوسطي الذكور والإناث من الموهوبين في مفهوم الذات لصالح الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Rinn, et al., 2010) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق في مفهوم الذات تعزىٰ للنوع تمثلت في انخفاض مفهوم الذات في بعدي مظهر الجسد والقدرة البدنية لدىٰ الإناث.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) علىٰ مجال مفهوم الذات تبعًا لمتغير الصف.

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
السابع	3.66	0.50	5.27	0.01
الثامن	3.89	0.43		
التاسع	3.74	0.50		

يظهر من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول مجال مفهوم الذات تبعاً لمتغير الصف، حيث بلغت قيمة (F) (5.27) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، جدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية علىٰ مقياس مفهوم الذات تبعا لمتغير الصف

الصف	المتوسط الحسابي	السابع	الثامن	التاسع
السابع	3.66		*0.23	0.08
الثامن	3.89			-0.15
التاسع	3.74			

***دالة إحصائياً عند مستوىٰ الدلالة (α =0.05).**

يظهر من الجدول رقم (11) أن مصادر الفروق كانت بين صفوف (لسابع، الثامن) لصالح الصف(الثامن) بمتوسط حسابي (3.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للصف (السابع) (3.66). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الصف الثامن ينتمون لمرحلة المراهقة وفي هذه المرحلة يبدأ الطلبة بإثبات أنفسهم وتحقيق ذاتهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Rudasill, et al., 2009) والتي توصلت إلىٰ وجود فروق حسب الصف الدراسي وذلك لصالح الصف الثامن.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها: ما العلاقة بين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين أبعاد مقياسي (الاستثارات الفائقة، مفهوم الذات)، الجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول رقم (12): معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين أبعاد مقياسي (الاستثارات الفائقة، مفهوم الذات).

الاستثارات الفائقة	مفهوم الذات					
	الذات الجسمي	الذات الأخلاقي	الذات الشخصي	الذات الأسري	الذات الاجتماعي	مجال مفهوم الذات ككل
الاستثارة النفسحركية	*0.776	*0.801	*0.410	*0.556	*0.641	*0.253
الاستثارة الحسية	*0.308	*0.635	*0.327	*0.202	*0.379	*0.364
الاستثارة العقلية	*0.214	*0.702	*0.441	*0.523	*0.496	*0.525
الاستثارة التخيلية	*0.750	*0.207	*0.418	*0.824	*0.685	*0.247
الاستثارة الانفعالية	*0.580	*0.232	*0.419	*0.714	*0.712	*0.232
مجال الاستثارات الفائقة ككل	*0.367	*0.208	*0.495	*0.790	*0.679	*0.207

***دالة إحصائياً عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يظهر من الجدول رقم (12) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ما بين أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة وأبعاد مقياس مفهوم الذات لدىٰ الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة جرش، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء في ضوء القدرات العقلية والتخيلية والانفعالية والنفسحركية والحسية والتي ترتبط إيجابيا بكل من مفهوم الذات الجسمي والأخلاقي والشخصي والأسري والاجتماعي، حيث أن نظرة الفرد لمظهره ولذاته ولشخصيته وعلاقاته الاجتماعية وتفاعلاته الأسرية تؤثر علىٰ رغبة الفرد بالحركة والكلام والمشاعر والأحاسيس وعلىٰ تفكيره وانفعالاته، مما يعني وجود تأثير متبادل مابين كل من أبعاد الاستثارات الفائقة وأبعاد مفهوم الذات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Gross, et al., 2007) والتي توصلت نتائجها إلىٰ وجود علاقة ارتباطيه موجبة مابين الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات. ومع نتائج دراسة (Rinn, et al., 2010) والتي توصلت إلىٰ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ما بين الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تضمين الأبعاد المتعلقة بمفهوم الذات في البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين من أجل تعزيزها.
- توظيف الاستثارات الفائقة في البرامج التعليمية والإرشادية للطلبة الموهوبين من أجل تنميتها وتطويرها.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة تنفيذ الدراسات التالية:

- إجراء دراسات مقارنة ما بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في كل من أبعاد الاستثارات الفائقة ومفهوم الذات.
- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر استخدام برنامج إرشادي في تنمية وتطوير الاستثارات الفائقة لدىٰ الطلبة الموهوبين.
- إجراء دراسات أخرىٰ لمعرفة علاقة الاستثارات الفائقة بأبعاد أخرىٰ لدىٰ الطلبة الموهوبين.
- إجراء دراسات أخرىٰ لمعرفة علاقة مفهوم الذات بأبعاد أخرىٰ لدىٰ الطلبة الموهوبين.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباشا، إبراهيم أحمد (2017). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدىٰ التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ع(21)، 554-582.

بوعلاوي، بدرية عبدالعزيز (2017). *معيقات الإبداع الشخصية وعلاقتها بمفهوم الذات والتعلم المنظم ذاتيا تبعا للمسار الثانوي والنوع الاجتماعي لدىٰ الطلبة الموهوبين* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع* (ط7). دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي (2011). فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الموهوبين أكاديميا، *العلوم التربوية*، مج19، ع3،:160-184.

حافظ، محمود (2013). أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ علىٰ تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدىٰ طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع(55).

زهران، حامد عبدالسلام (2003). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. عالم الكتب.

الزعبي، أحمد محمد، ويوسف، رمزي خليل (2014). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدىٰ المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، *مجلة الطفولة العربية*، 15(60)، 39-62.

الربيعي، فاضل جبار، والبعاج، رؤىٰ مهدي (2017). أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدىٰ طلبة الجامعة. *رابطة التربويين العرب*، ع(82)، 261-296.

الشياب، آلاء يوسف، والخطيب، بلال عادل (2015). العلاقة بني أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكري الإبداعي لدىٰ الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد(4)، عدد (2).

العازمي، مشعل حمود (2015). الاستثارات الفائقة وبعض أبعاد الشخصية لدي كل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين*، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عبود، يسري. (2012). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة والقدرة المدرسية لدىٰ عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في محافظة الإحساء. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، مج22(ع2)، 263-423.

العلي، صفاء محمد (2017). *أثر برنامج إرشادي قائم علىٰ نظرية دابروسكي في تنمية الاستثارات الفائقة الانفعالية والحسية لدىٰ التلميذات الموهوبات بالصف الخامس* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط7، دار النشر للجامعات.

العنيزات، صباح حسن، والمطيري، ثامر فهد، والسبيعي، معيوف طلق (2013). تأثير العوامل الثقافية والجنس

على فرط الاستثارات لدى الطلبة الموهوبين في الكويت والأردن (دراسة عبر ثقافية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،،مج(14)، ع(2)، ص ص423-457.

الطنطاوي، محمود محمد (2017). أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا وعلاقتها بمستوى الكمالية. *مجلة التربية الخاصة*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ع(20)، 308-360.

القريطي، عبدالمطلب أمين (2004). *الموهوبين والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. عالم الكتب.

أبو قورة، كوثر قطب (2019). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية (Memletics) لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM). *المجلة التربوية*، عدد (63)، جامعة سوهاج، كلية التربية، ص ص1-73.

محمد، عادل عبدالله (2005). *سيكولوجية الموهبة*. دار الرشاد.

المطيري، ثامر(2008). *العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة التموسطة بدولة الكويت*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

نجم، مرو طالب، ورشيد، أزها هادي (2019). بناء مقياس الاستثارة الفائقة. *مركز البحوث النفسية*، كلية التربية، جامعة بغداد، مج(30)، ع(2)، 515-560.

يوسف، سليمان عبدالواحد (2017). الأداء النيوروسيكولوجي لوظائف المخ المعرفية والنفس -حركية في ضوء أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي OES لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من طلاب التعليم الثانوي الفني. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج(27)، ع(9)، 273-322.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Alias, A., Rahman,S., Abd Majid, R &Yassin, S. (2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students, *Asian Social Science*, 9(16), 120-125.

Bouchet, N., & Falk, F. (2001): The relationship among giftedness.gender, and over excitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267.

Coleman, Laurence J.,(2004). Is Consensus on a Definition in the Field Possible, Desirable ،Necessary*?, Roeper Review*, Vol. 27, Issue 1.

Cross, J, O'Reilly, C, Kim, M, Mammadov, S& Cross, T.(2015). Social coping and Self-Concept among young giftedstudents in Ireland and United States: across-cultural study. *High Ability Studies*. 26(1), pp 39-61.

Gross, C; Rinn, A., & Jamieson, K. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29,4, 240-248.

Harrison, G.&Haneghan, J. (2011). The gifted and the shadow of the night Dabrowski,s over excitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the education of the gifted*, 34(4) 669-697.

Limont, W, Dreszer, J, Bedynska,S, Sliwinska, K, Jastrzebska, D. (2014). "Old wine in new bottles"? relationship between overexcitabilities, the big five personality traits and giftedness in adolescents.Elsevier, *personality and individual differences*, 69,1999-204.

Piirtoa, J, Montgomery, D, May, J.(2008).A comprasion odDabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students, *Journal of high ability* student.volum,19number. 2.

Rinn,A, Mendaglio, S,Rudasill, K,McQueen, K. (2010). Examining the Relationship Between the Overexcitabilities and Self-Concepts of Gifted Adolescents via Multivariate Cluster Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1) 3–17.

Rudasill, K, Capper, M, Foust. R Callahan, C&Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted,* Vol.(32), no.(3), pp 340-367.

Shi,J, Li, Y& Zhang, X (2008). Self-concept of Gifted Children Aged (9-13) Years Old. *Journal for the*

Education of the Gifted.Vol.31, No.4, pp 481-500.

Tieso,C(2007 a). overexcitabilities:Anew way to think about talent? *Roeper review*,29(4), 232-239.

Tieso,c (2007 b): Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents. *Gifted child Quarterly*,51(l),11-22.

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢١ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود،
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2021 © 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