المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

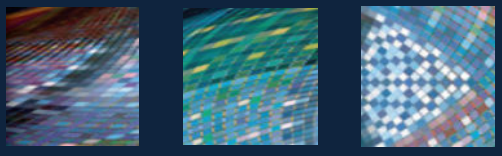
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٨ | أكتوبر ٢٠٢١

Issue 18 | October 2021

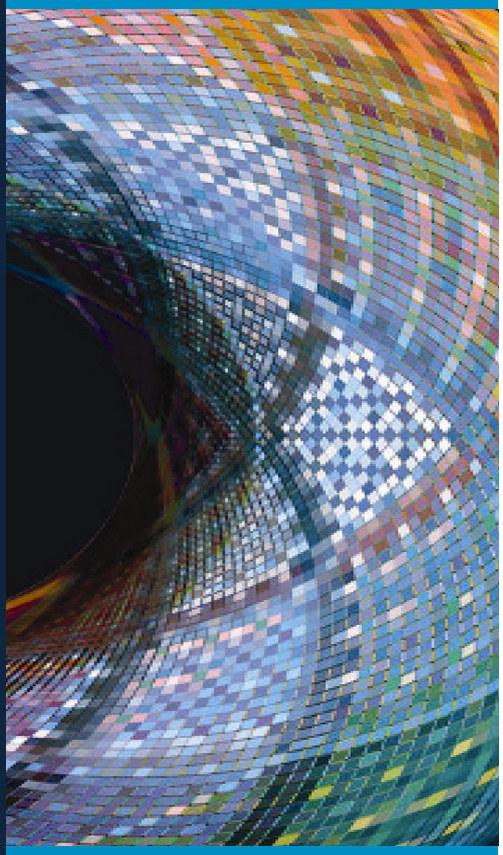
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

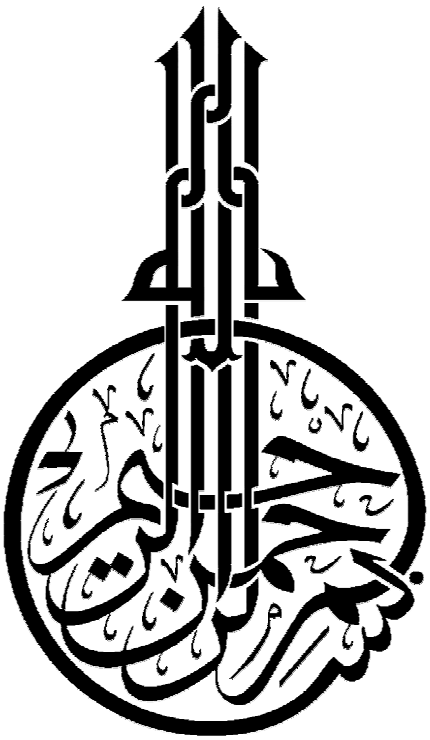


The Saudi Journal of Special Education

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 الثامن عشر

أكتوبر (٢٠٢١م) صفر (١٤٤٣هـ)

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

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

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانه دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

⇐ الموهبة والتفوق
⇐ جميع فئات الإعاقة
⇐ الوقاية من الإعاقة
⇐ التدخل المبكر
⇐ تشخيص وتصنيف الإعاقات
⇐ حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
⇐ القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
⇐ إعداد معلمي التربية الخاصة
⇐ تدريب أولياء الأمور
⇐ الإرشاد وإعادة التأهيل
⇐ الصحة النفسية والإعاقة
⇐ الإعاقة والرعاية الصحة
⇐ العلاج الوظيفي
⇐ التغذية والإعاقة
⇐ الخدمات المساندة
⇐ الخدمات الانتقالية
⇐ الخدمات الترفيهية
⇐ التقنية المساعدة
⇐ البيئة الأقل تقييدا
⇐ الدمج الشامل
⇐ التصميم الشامل
⇐ الإعاقة والتعليم العالي
⇐ البحث العلمي والإعاقة
⇐ تحليل السلوك التطبيقي
⇐ دعم السلوك الايجابي
⇐ التدخلات المبنية على البراهين
⇐ الاستجابة للتدخل
⇐ الإعاقة والإعلام
⇐ الإعاقة والاقتصاد
⇐ التوظيف والإعاقة
⇐ الإعاقة والجنس
⇐ نوعية الحياة والإعاقة
⇐ وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

⇒ Creativity and giftedness
⇒ All Categories of Disability
⇒ Prevention of Disability
⇒ Early Intervention
⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
⇒ Rights of individuals with Disabilities
⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
⇒ Preparation of Special Education Teachers
⇒ Parent Training
⇒ Counseling and Rehabilitation
⇒ Mental Health and disability
⇒ Disability and Health Care
⇒ Occupational Therapy
⇒ Nutrition and Disability
⇒ Disability Support Services
⇒ Transition Services
⇒ Recreation Services
⇒ Assistive Technology
⇒ Least Restrictive Environment
⇒ Inclusion
⇒ Universal Design
⇒ Disability and Higher Education
⇒ Research and Disability
⇒ Applied Behavior Analysis
⇒ Positive Behavior Support
⇒ Evidence Based Interventions
⇒ Response to Interventions
⇒ Disability and Media
⇒ Disability and Economy
⇒ Employment and Disability
⇒ Sexuality and Disability
⇒ Quality of life and Disability
⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.

⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.

⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.

⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.

⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تسهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.

⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استلالها من دراسة منشوره.

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE)، وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر. وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.

⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.

⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.

⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15–30 صفحة (4000–8000 كلمة).

⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).

⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (http://www.sjse.ksu.edu.sa).

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.

⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.

⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.

⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.

⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.

⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).

⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).

⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.

⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at http://www.sjse.ksu.edu.sa

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (آلياً من خلال النظام أو البريد الالكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولى (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأوّلي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manu-script. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئيا من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمان يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فأنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد العشرون والحادي والعشرون – شعبان ١٤٤٣هـ

Call for Manuscripts

Issue No.20 & 21 - April 2022

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 20 و 21 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1443هـ الموافق أبريل 2022م. 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. 20, 21 of the Journal which is scheduled to be published on April 2022. 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 (18)، ص ص 19 – 240 ، الرياض (2021م/ 1443هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم

  د. ياسر بن عايد السميري 19

- المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

  أ. د. زيد محمد البتال، و أ. نائلة عبدالرحمن العرفج 49

- اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة

  د. غيثان بن صالح العمري 85

- فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية

  أ. أضواء بنت عبدالرحمن الزيد، و د. ريم بنت محمود غريب 131

- وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات

  أ. جوخة سالم الكلباني، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين 181

- درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات

  د. ريم بنت محمود غريب 217

* * *

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 «الثامن 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 (18)، ص ص 19 – 48، الرياض (2021م/ 1443هـ)

مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم

د. ياسر بن عايد السميري[1]

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف علىٰ مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس، والخبرة، والتخصص الأكاديمي)، كما اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيِّنة الدراسة من (263) من معلِّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، منهم (162) معلمًا و(101) معلمة، وقد اُختيروا عشوائيًّا، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام (1441/ 1442هـ)، ولتحقيق أهداف الدراسة طوَّر الباحث استبانة مكونة من (23) فقرة، وتم التحقُّق من صدقها وثباتها، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلىٰ أن درجة مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ هي درجة مرتفعة، وأشارت نتائج الدراسة إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بناء علىٰ متغير الجنس، في حين أشارت النتائج إلىٰ وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين أفراد عينة الدراسة بناءً علىٰ المتغيرات (الخبرة، والتخصص الأكاديمي). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأن المعلمين يحتاجون إلىٰ دورات تدريبية متخصِّصة بالبرامج التدريسية الحديثة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وضرورة اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وفي الوطن العربي عمومًا بهم، ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Primary teachers' awareness level of the modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities

Dr. Yasir Ayed Alsamiri[1]

Abstract: The study aimed at identifying primary teachers' awareness level of the modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities, according to variables (gender, practical experience, and specialization). To achieve this aim, the researcher adopted a descriptive survey approach, gathering data from 263 elementary school teachers in the Region of Ha'il – i.e. 162 male teachers and 101 female teachers who were randomly selected in the first semester of the 1441/1442 AH academic year. More specifically, he developed a detailed questionnaire consisting of 23 questions which was tested for validity and reliability. The results of the analysis suggest that the primary school teachers' awareness of modern educational strategies that meet these students' needs was high. They also indicate that there was statistically significant difference between the study sample in terms of experience and academic specialization, but not in terms of gender. In light of these results, the study recommended that teachers require specialized training courses in modern teaching programs for gifted students with learning disabilities. It also recommended that the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia should pay close attention to these students and develop appropriate plans for their education.

Keywords: Modern Educational Strategies, Students with Gifted learning disabilities, Primary Schools.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة حائل.
البريد الإلكتروني: y.alsamiri@uoh.edu.sa

(1) *Assistance Professor of Special Education, Department of Special Education, Ha'il University.*
E-mail: y.alsamiri@uoh.edu.sa

المُقدِّمة:

تعدُّ المؤسسات التربوية والتعليمية واحدةً من الركائز المُهِمَّة في تقدُّم أيِّ مجتمع من المجتمعات وتطوُّره عمومًا، ويمكن رؤية ذلك من خلال حركات الإصلاح التربوي المتتالية، لذا اهتمت الدول المُتقدِّمة في نظامها التعليمي بعملية التعليم؛ لأنه علمٌ تطبيقي انتقائي متطوِّر، وهي عملية تعليمية شاملة وهادفة، وأولَت الاهتمام الكبير بالمعلم لكونه المسؤول عن نجاح أي نظام تعليمي أو فشله، ولهذا يعدُّ المعلم المحرك الأساسي للعملية التعليمية، ويجب إعداده ذلك الإعداد الذي يخضع لبرامج وأساليب واستراتيجيات حديثة، مهما كلفت هذه الأمور؛ لأن الإنفاق عليها يعد استثمارًا بشريًّا في مختلف مجالات الحياة (الجدي، 2012؛ الزهراني، 2020؛ القرني، 2021). وليقوم المعلم بدوره في التعلم الفعال باستراتيجيات تعليمية حديثة لا بد من أن يكتسب كفايات تدريسية تؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه، حتىٰ يواكب مستجدات العملية التربوية (ربيع والدليمي، 2009).

ومما لا شك فيه أن الاستراتيجية التعليمية تعدُّ من الأدوات الفاعلة في العملية التربوية؛ لأنها تؤدي دورًا أساسيًّا وفعالًا في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة (Meador, 2019)، وهذه الاستراتيجية تعتمد علىٰ بعض الأسس، كالمادة العلمية المقدمة، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، والأهداف (زيدان، 2020). لذا فإن التفاعُل بين المعلمين وتلاميذهم يُعقَد بناءً علىٰ الاستراتيجية المناسبة التي تلبي احتياجاتهم. وثَمَّ تلاميذ موهوبون ذوو صعوبات تعلم في النظام التعليمي، ولكن يواجه بعض معلمي التعليم العام والتربية الخاصة صعوبة في التعرف إليهم، وهذا يؤدي إلىٰ حقيقة أن هذه المجموعة من التلاميذ لا تزال مهملة في مدارسنا (الحروب، 2012؛ السميري والجهني، 2019)؛ لأنهم في كثير من الأحيان لا يتميَّزون في المجالات الأكاديمية التي يركِّز عليها المعلمون معظم الوقت، وعليه يظلون مستبعَدين من فئات الموهوبين بسبب أوجه القصور التي يعانونها، فتظل هذه الفئة غير مستقرة، وتعاني ضعفَ الثقة بالنفس وانخفاض الدافع للتعلم (عبدالمقصود، 2014).

وجديرٌ بالذكر أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو الأمر الأساسي الذي يلبي احتياجاتهم تعليميًّا (Alsamiri, 2018)، هذا إضافةً إلىٰ أن العديد من الدراسات السابقة؛ كدراستَي (البلوي، 2014)، و(السميري والجهني، 2018)، أثبتت نتائجهما أن تعرُّف معلمي المرحلة الابتدائية إلىٰ استخدام

الاستراتيجيات التعليمية مع هؤلاء التلاميذ يؤدي إلىٰ تحسين نتائجهم وتطوير مهاراتهم؛ لأنَّ التأخر في التَّعرُّف إلىٰ تلك الاستراتيجيات سيؤدي إلىٰ صعوبة في تطوير العملية التعليمية لهم، نظرًا للتناقض الذي تحتويه هذه الفئة، ويبدو هذا غير منطقي، لذلك هناك حاجة مُلِحَّة لاستراتيجياتٍ تعليمية متنوِّعة وشاملة وحديثة، تعتمد علىٰ العديد من التقنيات والمهارات التي يحتاج المعلمون إلىٰ إتقانها. واستخدام الاستراتيجية يعني أيضًا معرفة متىٰ يجب استخدامها، ومتىٰ تُستخدَم غيرها، أو متىٰ تُوقَف؛ لأن ذلك يشكل خطوة أولية في المساعدة والتدخل المناسب لهذه الفئة من التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

لقد لاقىٰ تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، وزاد تركيز المعلمين علىٰ الاهتمام بهم من حيث تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لتلبية احتياجاتهم ومراعاة الفروق الفردية (Alsamiri, 2018; Hovey et al. 2019)، ومن خلال الاطلاع علىٰ الدراسات السابقة، ما زالت هناك قلة في الدراسات والبحوث التي تناولت التعرف والكشف عن فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عمومًا، وفي الدراسات والبحوث التي تطرقت إلىٰ التعرف إلىٰ الاستراتيجيات التعليمية خصوصًا، وهذا ما جعل هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التعليمية المناسبة التي تُقدِّمها المدارس، كما أدَّت الصعوبات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ إلىٰ عدم الاهتمام وإهمال جوانب تفوقهم ومواهبهم، وهذا ما أكدته دراسة السميري (Alsamiri, 2018) بأن الميدان التربوي يحتاج إلىٰ إجراء العديد من الدراسات عن الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وما يترتب علىٰ هذه المشكلة من آثارٍ سلبيةٍ في رفع مستوىٰ التلاميذ أكاديميًّا.

وفي هذا السياق توصلت نتائج الدراسات التربوية؛ كدراسة (السميري وآخرين، 2019)، ودراسة (السميري والجهني، 2018)، إلىٰ أن معلمي المرحلة الابتدائية بحاجة إلىٰ الدعم من وزارة التعليم بتطوير الخدمات التعليمية المناسبة، لا سيَّما لهؤلاء التلاميذ من أجل تلبية احتياجاتهم، ووضع الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم. وعلىٰ أيِّ حال علينا أن نشير إلىٰ ما ذكره الشمري (2019) من أن أغلبية المدارس في المرحلة الابتدائية لا توفر تلك المتطلبات؛ التي إن توفرت فإنها تساهم في تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ تعليميًّا، وتعمل علىٰ تنمية مهاراتهم وتطويرها، وتنمية جوانب التفوق والموهبة لديهم، وتساهم في الحد من الصعوبات التي يعانونها، والتي يترتب عليها الكثير من

العوائق، وتحدٌّ من الصعوبات الأخرىٰ إذا ما عولجت، وتعمل علىٰ تطوير المهارات المميزة لديهم وتنميتها.

وما يستدعي الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وتقديم الدعم التربوي والأكاديمي لهم - في ظل أنظمة تعليمية تغفلهم - هو تركيز بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية علىٰ الأساليب والاستراتيجيات التربوية التقليدية التي لا تترك للتلاميذ فرصة التفوق وإظهار مواهبهم، إذ تبقىٰ القدرات العالية لدىٰ بعضهم بمنزلة قدرة كامنة، وتنطفئ مع مرور الوقت إذا لم تُعرف، ومن ثم تطغىٰ صعوباتهم التعليمية علىٰ مواهبهم التي كان بالإمكان ظهورها مبكرًا، إذ يجب البحث عن الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة من أجل إتاحة الفرص لجميع التلاميذ لإظهار ما لديهم من قدرات (الشمري، 2019)، وذلك باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة؛ لأن العديد من المعلمين في المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات هذه الفئة من التلاميذ (البلوي، 2019).

وبالرجوع إلىٰ الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية، فقد لاحظ الباحث في أثناء عمله الأكاديمي وزيارة المدارس باستمرار- وجود الكثير من المعلمين لديهم رغبة مُلِحَّة في معرفة الاستراتيجيات التعليمية الحديثة لرعاية هذه الفئة من التلاميذ، إضافةً إلىٰ رغبتهم في الحصول علىٰ دورات تخصصية في طرق تدريسهم، وذلك لأن هذه الفئة تُظهِر تميُّزًا واضحًا في بعض المجالات الأخرىٰ؛ كالموهبة الرياضيَّة، أو الفنيَّة، أو حبِّ الاستطلاع، أو مهارة حلِّ المشكلات، بما يلفت انتباه معلميهم، ولكنَّ أداءهم ينخفض في مادة دراسية أو أكثر انخفاضًا ملحوظًا؛ كالقراءة، والكتابة، والحساب، إضافةً إلىٰ تميُّزهم في بقية المواد، ويحصلون علىٰ نسب مرتفعة ومشابهة لأقرانهم داخل الصف، ويُحوَّلون لغرفة المصادر (Alsamiri, 2019).

من هنا تظهر الحاجة إلىٰ أن يكون معلمو التعليم العام علىٰ دراية بما يتعلق بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة، إذ يعدُّ المعلم من أهم الركائز الأساسية في تطوير تلك الاستراتيجيات التعليمية لهؤلاء التلاميذ، ليتمكن بعد ذلك من تقديم المساعدة المناسبة لهم (السلمي، 2020؛ الشمري، 2019). لذلك سوف تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

جاءت مشكلة الدراسة الحالية لتحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

2- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس؟

3- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف التخصص؟

4- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تمثَّل الهدف الرئيس للبحث في دراسة التعرف علىٰ مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلىٰ التعرُّف علىٰ تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية مثل (الجنس، التخصص، وعدد سنوات الخبرة) علىٰ مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلىٰ ما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أهمية الفئة التي تناولتها الدراسة، وهي فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهي فئة لم تحظَ بالقدر الكافي من الدراسات والبحوث العلميَّة في الوطن العربي، إذ تندر الدراسات التي قدمت الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات هذه الفئة.
- تتناول الدراسة فئة معلمي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي يقع علىٰ عاتقها مسؤولية كبيرة في تربية شريحة مهمة من التلاميذ وتنشئتها لكونها فئة لها وجودها.
- قد تسهم الدراسة في لفت انتباه صناع القرار في مجال التربية الخاصة والتعليم العام إلىٰ أهمية تقديم البرامج التدريبية في أثناء الخدمة لمعلِّمي التلاميذ

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي تؤدي بدورها إلىٰ تطوير كفاياتهم المهنية تجاه معرفة الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وتنميتها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تعطي مؤشرات لدىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية نحو تقديم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة المقدمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- توفير مصادر حديثة عن الاستراتيجيات التعليمية التي تستخدم مع فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ليسهل علىٰ المعلمين الوصول إليها.
- تشجيع المدارس علىٰ توفير مصادر عن الاستراتيجيات التعليمية ليسهل علىٰ المعلمين الوصول إليها، وتكون محدثة باستمرار لإضافة كل جديد.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات التعليم العام والخاص في المرحلة الابتدائية.

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1441/ 1442هـ).

- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد التعريفات للمصطلحات الرئيسة الواردة في هذه الدراسة علىٰ النحو الآتي:

معلم المرحلة الابتدائية:

الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ؛ حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية (المتبولي، 2003: 60).

ويعرف الباحث معلم المرحلة الابتدائية إجرائيًّا بأنه: المعلم غير المتخصص في مجال الموهبة أو صعوبات التعلم، ويدرِّس التلاميذ بعدد من المواد المختلفة في المرحلة الابتدائية.

التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

يُعرَّف هؤلاء التلاميذ بأنهم: "مجموعة الأفراد الذين يمتلكون مؤشرات سلوكية تدل علىٰ تفوقهم وتميزهم وتمتعهم ببعض المواهب في مجالات التفوق العقلي والموهبة، إلا أنهم في الوقت نفسه يعانون عجزًا أو قصورًا في عمليات التعلم في بعض المجالات الأكاديمية" (الزغول والصمادي، 2015، 100).

ويعرفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: أولئك التلاميذ

الـذين يـنخفض أداؤهـم انخفاضًـا واضـحًا في إحـدىٰ المـواد الدراسـية؛ كـالقراءة، والكتابـة، والرياضـيات، إضـافةً إلـىٰ تميُّـزهم في بقيـة المـواد، ويحـصلون علـىٰ درجـات مرتفعـة ومـشابهة لأقـرانهم، ومـن جهـة أخـرىٰ يُظهِـرون تميُّـزًا واضـحًا في بعـض المجـالات الأخـرىٰ؛ كالموهبـة الرياضـية، أو مهـارة حـلِّ المـشكلات حـلًّا مميزًا يلفت انتباه معلميهم.

الاستراتيجية التعليمية:

يعرفهـا السليتي (2011) بأنهـا: "سياق مـن طـرق التـدريس الخاصـة والعامـة والمتداخلـة والمناسـبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكـن عـن طريقهـا تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانـات، وعلـىٰ أجود مستوىٰ ممكن" (10).

ويعرفهـا الباحـث إجرائيًّـا بأنهـا: الاسـتراتيجية التعليمية الحديثة التي يستخدمها المعلمون مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لتحقيق الأهداف التعليمية، وتساهم في توصيل محتوىٰ المـادة الدراسـية لهـم، بكـل الوسـائل التـي تـساهم في عملية تقريب التلاميذ للأفكار والمفاهيم المبتغـاة التي تلبي احتياجاتهم أكاديميًّا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

يعـدُّ أداء التلاميـذ الموهـوبين ذوي الـصعوبات التعلم أداءً ملائمًا وعاديًّا، لذا فهم تلاميذ عاديون، ومـع ذلك فهم ليسوا في وضع يسمح لهـم بتوظيـف قـدراتهم بالقـدر الـذي تـسمح بـه تلـك القـدرات، ومـع ازديـاد مطالب المناهج المدرسية عند انتقالهم من مرحلة إلـىٰ أخرىٰ، وفي إثر انتقالهم من صفٍّ إلـىٰ آخر، وعنـدما لا يحـصلون علـىٰ الرعايـة الكافيـة في الوقـت المناسـب بسبب عدم التعرف إليهم، فإن الصعوبات التي يعانونها تزيـد مـن التـأثير في مـشكلاتهم الأكاديميـة والمعرفيـة والانفعاليـة والاجتماعيـة، إلـىٰ الحـد الـذي يجعلهـم ضـمن ذوي صـعوبات الـتعلم، مـع تجاهـل الإمكانـات والقـدرات العقليـة العاليـة والمتميـزة (Hallahan & Kauffman, 2012). ومـن جانـب آخـر فـإنهم نـادرًا مـا يحققون نتائج عالية أو مستويات أكاديمية مرتفعة، لـذا فـإنهم يظلـون مـستبعَدين مـن عـداد الموهـوبين، ولا سـيما إذا كـان محـك التحديـد والحكـم هـو التفـوق التحصيلي (البلوي، 2019).

كمـا أن هنـاك عـدة مـصطلحات أشـارت إليهـا المراجع التربوية لوصف هذه الفئة من التلاميذ، ومنها: "الاستثناءانِ"، أو "ذوو الخصوصية المزدوجة"، وإنَّ كثيـرًا مـن الدراسـات التربويـة قـد استخدمت مـصطلح "الاسـتثناءَينِ" رديفًـا لهـؤلاء التلاميـذ، ويقـصد بهمـا: "الموهبـة، وصـعوبات الـتعلم" (Al-Hroub, 2010). وتاريخيًّـا أشـار Beckley (1998) إلـىٰ التلاميـذ

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم: التلاميذ الذين يتميزون بقدرات عقلية عالية، مع وجود فجوة كبيرة بينها وبين مستواهم الأكاديمي؛ في القراءة والرياضيات والتعبير القرائي، علىٰ أن يعزىٰ التفاوت إلىٰ نقص الفرص التعليمية المتاحة أو المشكلات الصحية، واستبعد هذا التعريف الأشخاص ذوي الإعاقات الجسمية المؤثرة في التحصيل لدىٰ الموهوبين، واقتصر علىٰ التباين بين التحصيل والقدرة العقلية كمحك لصعوبات تعلم أكاديمية.

كما جاء تعريف الزيات (2002) ينص علىٰ أنهم: "التلاميذ الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تُمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهرَ التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداءَهم فيها مُنخفضًا انخفاضًا ملموسًا" (247). كما عرف كلٌّ من شريف، والسعيد، والسيد (2014) المتفوقين عقليًّا ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "أولئك الذين لديهم قدرة عقلية، ولكنهم يعانون صعوبات تعلم محددة بسبب الاضطرابات في إعداد المعلومات تجعل التحصيل الدراسي الفعلي متناقضًا مع التحصيل المتوقع، وهذا التناقض لا يرجع إلىٰ نقص فرص التعليم أو سوء الحالة الصحية". وحديثًا عرفهم الصاوي (2020) بأنهم: التلاميذ الذين لديهم قدرات عقلية متقدمة، ولديهم إبداعية وابتكارات متعددة، تتمثل في الرسم والعمليات الرياضية والقدرات الحركية، ومع ذلك يعانون صعوبات التعلم، وبسببها فإن جوانب الأداء والإنجاز تجعل التعلم صعبًا (195).

مما سبق نستطيع القول بأن فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مختلفة تمامًا عن فئات التربية الخاصة الأخرىٰ، بسبب التناقض والتداخل بين مكوناتها، مثلًا: لديهم حصيلة مفردات لغوية عالية ومتطورة، وعلىٰ الرغم من ذلك يعاني بعضهم ضعفَ القدرة علىٰ تفسير الرموز الاجتماعية، ما يؤثر سلبًا في تفاعلاتهم الشخصية داخل البيئة المدرسية، ويمكن أن يكون لديهم أيضًا مجموعة واسعة من الاهتمامات في المجالات الدقيقة، لكن تركيزهم ودافعيتهم قد تُشتَّت بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة، كما يمكن ملاحظة عدم قدرتهم علىٰ تحقيق التوازن بين اهتماماتهم وقدراتهم، لذا يستخدم المعلمون هذا التباين والتناقض إشارةً إلىٰ أن التلاميذ غير موهوبين، ويُركَّز علىٰ نقاط الضعف لديهم، وهذا يقود إلىٰ إحالتهم وتشخيص الصعوبات التعليمية لديهم، وتجاهل وإهمال نقاط القوة والإبداع والسعي لتنمية مواهبهم، ما يؤدي إلىٰ إحالتهم علىٰ برامج صعوبات التعلم، وهذا ما يدعونا إلىٰ توجيه الأنظار نحو الاهتمام بهؤلاء التلاميذ، والسعي لمحاولة

اكتشافهم والتعرف إليهم، وتقديم الرعاية اللازمة والمناسبة لهم.

الاستراتيجيات التعليمية:

تتنوع استراتيجيات التعلم حسب الفروق الفردية بين التلاميذ، لكن غالبًا ما يتبنىٰ المعلم طريقة تدريس واحدة لتوصيل المحتوىٰ الدراسي. يصطدم بعض التلاميذ بمشكلات عدة في أثناء مسيرتهم الدراسية، تحدُّ من تجويد تحصيلهم الدراسي، وتؤدي بهم إلىٰ التعثر الذي يوثر سلبًا في تكوينهم الذاتي واستراتيجيات تعلمهم (أجبارة، 2014). ولذلك فإن التجديد التربوي الذي تتبناه الأنظمة التربوية الحديثة يهدف إلىٰ اعتماد الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، التي تساهم في جعل التلاميذ قادرين علىٰ الوصول إلىٰ المعلومات المناسبة وتقويمها، واستخدامها في حل المشكلات وصنع القرارات، كما تساهم في الحد من ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدىٰ التلاميذ، وفي تطوير تنمية القدرات الإبداعية والابتكار لدىٰ التلاميذ، التي أصبحت في العصر الحالي مطلبًا مهمًّا لتنمية القدرات المعرفية، من أجل خلق بيئة تعليمية قوامها التفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ، لتحقيق مزيد من المخرجات التعليمية المأمولة، ومزيد من النجاحات في جميع المجالات (بوجلال، 2017).

وتعتمد عملية التعليم والتعلم علىٰ مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة، لذلك يجب التأكد من قدرة المعلمين علىٰ توظيف تلك الاستراتيجيات الحديثة المتاحة والمتوفرة والمناسبة. ولنجاح توظيف تلك الاستراتيجيات وضمان فاعليتها، لا بد من التخطيط أولًا ومن ثم التنفيذ، ويتطلب ذلك تأهيل المعلمين تأهيلًا جيدًا، من أجل تسخير معرفتهم الدقيقة بخصائص التلاميذ في تحديد أفضل وأحدث الطرق وأنسب الاستراتيجيات لتدريس المواد والمجالات الأكاديمية (بيندر، 2011). كما يساهم الاستخدام الصحيح للاستراتيجيات التعليمية في تقديم المحتوىٰ تقديمًا مناسبًا وجعله قابلًا للفهم والتذكر، وتبرز أهمية كيفية تقديم المحتوىٰ أكثر من المحتوىٰ نفسه، لتلبية احتياجات التلاميذ وتعزيز عمليتي التعليم والتعلم. إضافةً إلىٰ رفع دافعية التلاميذ والفوز بانتباههم، وتنظيم المعلومات ومراقبة وتقويم التعلم (زيدان، 2020).

الاستراتيجيات التعليمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تؤكد الكثير من الدراسات في مجال صعوبات التعلم والموهبة الحاجةَ المُلِحَّة إلىٰ توظيف العديد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة والمناسبة مع هذه الفئة من التلاميذ، من أجل تطوير مهاراتهم في التفكير والبحث والنقد، وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي إلىٰ أقصىٰ حد ممكن. ويجب الأخذ في الحسبان أن

تلك الاستراتيجيات والبرامج التي تُقدَّم لهؤلاء التلاميذ تحتاج إلىٰ التركيز علىٰ نقاط القوة وتطويرها واستثمارها، كما يحتاج إلىٰ التركيز علىٰ نقاط الضعف ومعالجتها، وتختلف تلك البرامج والاستراتيجيات من حيث الأسلوب وأماكن تقديمها لهؤلاء التلاميذ (الشمري، 2019). وبعد الاطلاع علىٰ الدراسات ذات العلاقة (جابر، 2012؛ الشمري، 2019؛ دبابنة والعطية، 2015؛ عيسىٰ وعبد الجبار، 2013 ;Alsamiri, 2018 Longmire, 2016; Wormald, 2017)، توصلت تلك الدراسات إلىٰ الاستراتيجيات التي أعطت نتائج إيجابية لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ، والتي تساهم في سد الثغرة، إذ إن هذه الفئة ظلت خارج نطاق الخدمات التعليمية في المرحلة الابتدائية. وفي الجدول (1) أدناه عرضٌ للاستراتيجيات مع أهدافها.

جدول (1): الاستراتيجيات التعليمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

م	الاستراتيجيات	الهدف
1	استراتيجية التفاعل الصفي	تهدف إلىٰ تحقيق مستوىٰ مرتفع من دافعية التعلم ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومن ثم هذا ينمي مفهومَ ذاتٍ إيجابيًّا لدىٰ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Wormald, 2017).
2	استراتيجية تفريد التعليم	تهدف إلىٰ تصميم برامج تربوية بما يناسب قدرات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من أجل تنمية جوانب القوة، ومعالجة جوانب القصور التي يعانونها، إذ يقدِّم تلك الخدماتِ فريقُ عمل متعدد التخصصات (دبابنة، والعطية، 2015).
3	استراتيجية التعليم في صفوف التعليم العام	تهدف إلىٰ تعليم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في صف التعليم العام مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتي تساهم في رفع الثقة بالنفس وزيادة الدافعية للتعلم باستخدام برامج تنمي مواهبهم، وفي الوقت نفسه تسعىٰ لمعالجة جوانب الضعف لديهم (جابر، 2012).
4	استراتيجية الصفوف الخاصة بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	تهدف هذه الصفوف إلىٰ التركيز علىٰ نقاط القوة ونقاط الضعف في الوقت نفسه، من برامج إثرائية تنمي وتستثير قدراتهم وإمكاناتهم العالية، وبرامج علاجية تراعي صعوباتهم وتعمل علىٰ الحد منها وتقليل تأثيرها، كذلك يُعمل في هذه البرامج علىٰ تنمية تقدير الذات لدىٰ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (عيسىٰ وعبد الجبار، 2013).
5	استراتيجية البرامج الخاصة بالموهوبين	تهدف البرامج إلىٰ التركيز علىٰ نقاط القوة لدىٰ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إذ تمكنهم من اكتساب مهارات عالية المستوىٰ، وتطوير طاقاتهم وقدراتهم الكامنة، وتنمي جوانب الموهبة لديهم، وتتيح لهم الفرصة بأن يعبروا عن أنفسهم وأن يستفيدوا ويستثمروا قدراتهم إلىٰ أعلىٰ حد ممكن، وذلك ببرامج إثرائية تلبي حاجاتهم وتنمي قدراتهم العالية (الشمري، 2019).
6	استراتيجية غرف المصادر	تهدف إلىٰ إحالة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلىٰ غرف المصادر التي تركز عادةً علىٰ نواحي الضعف التي يعانيها هؤلاء التلاميذ، إذ يقضون فيها بعض الوقت من اليوم الدراسي لمعالجة الصعوبات الأكاديمية التي يعانونها (بعزي، 2012).
7	استراتيجيات تعلم مهارات التفكير المجرد	تهدف إلىٰ الانتقال من مهارات التفكير الحسي إلىٰ مهارات التفكير المجرد للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتطوير مهاراتهم الإبداعية، كالتفكير الناقد، وحلول المشكلات والتصنيف، والتعميم، والتحليل، والتركيب والتقييم (Longmire, 2016).

تابع/ جدول (1).

م	الاستراتيجيات	الهدف
8	استراتيجيات برنامج رنزولي الإثرائي	تهدف إلىٰ جعل التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يشاركون ضمن مجموعة إثرائية علىٰ أساس اهتمامهم، يساعدهم علىٰ بناء الدافع والتحفيز والثقة، لذلك تعمل البرامج الإثرائية علىٰ تحسين مفهوم الذات، وتطوير أسلوب وسلوك التعلم والإنتاجية الإبداعية لديهم (Alsamiri, 2018).
9	استراتيجية التعليم العلاجي	تهدف إلىٰ خلق بيئة تغذي مواهب التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتوفر لهم الدعم العاطفي وتلبي احتياجاتهم، وتركِّز علىٰ التدخل العلاجي لحل صعوبات التعلم، منها صعوبات البصر؛ بتكبير حجم المادة المطبوعة في الكتب والمواد المقروءة (الدليمي، 2013).

ومن ثمَّ يحتاج هؤلاء التلاميذ إلىٰ استراتيجيات تعليمية وأساليب رعاية، وهذا يجعلهم يواجهون متطلبات الحياة ويتعايشون معها بسهولة وبساطة، ما يجعلهم أعضاء منتجين في مجتمعاتهم، وهذا يساعدهم في استثمار قدراتهم العقلية والتغلب علىٰ العديد من الصعوبات التي تمنع النجاح الأكاديمي والتميز.

وأشار العديد من الباحثين كالدليمي (2013)، عيسىٰ وعبد الجبار (2013)، والشمري (2019)، إلىٰ أنه يجب أن تُطوَّر استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات هذه الفئة من التلاميذ في الجانب الأكاديمي، من خلال بعض المهام والأساليب المهمة التي يجب علىٰ المعلمين مراعاتها، ومنها:

- أن يسعىٰ المعلمون إلىٰ تقديم المواد العلمية للتلاميذ بعدة طرق: بصريًّا، وسمعيًّا، وشفهيًّا، وتقليل الاعتماد علىٰ الأساليب التقليدية في تعليمهم، واستخدام معلوماتهم ومعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم الإيجابية، وتقديمها بطرق تعليمية متنوعة: تقارير مكتوبة، وتقارير شفهية، وتطبيقات عملية.
- يجب علىٰ المعلمين تقسيم المهام الكبيرة في المواد العلمية إلىٰ مهام صغيرة، حتىٰ يتمكن التلاميذ من إكمالها بسهولة، وتكليفهم بأعمال صفية وواجبات منزلية واقعية ومحددة في مدة زمنية كافية.
- يجب علىٰ المعلمين تقديم أنشطة بديلة لا تعتمد علىٰ الورقة والقلم، مع إشراك التلاميذ في الحوار والمناقشات الصفية، وتعزيزها عندما ينجحون، من أجل التغلب علىٰ العديد من صعوبات التعلم لديهم.
- يجب علىٰ المعلمين السماح لأقران هؤلاء التلاميذ بتعليمهم وتدريبهم علىٰ أداء مهام معينة، مع إتاحة الفرص لتبادل المعلومات فيما بينهم بطرق مختلفة للرغبة في التعلم واكتساب معرفة جديدة.
- يجب علىٰ المعلمين وضع التلاميذ في أماكن تُمكِّنهم من رؤية السبورة والمعلم بسهولة، ما يساعد المعلم في متابعة التلاميذ من قرب وملاحظتهم، وجعل المهام والأنشطة ذات معنىٰ ومشبعة لحاجاتهم، وتُقدَّم

لهم بطريقة شائقة تلفت انتباههم وتلبي احتياجاتهم التعليمية.

ويجب اعتماد استراتيجية تعليمية حديثة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خصوصًا؛ لأن لديهم خصائصَ ومتطلباتٍ وأساليبَ تشخيصيةً واستراتيجياتِ تعلُّم فريدة أكثر، إضافة إلىٰ فاعليتها في تحسين مستوىٰ إدراك التلاميذ وتنمية تفكيرهم ورفع مستوىٰ تحصيلهم الدراسي ورفع قدراتهم العقلية، وذلك باستبقاء أثر التعلم في أذهانهم لمدة أطول، من خلال إجراءات التعلم المسبق من قبل المعلمين، ما يؤدي إلىٰ تحقيق الأهداف المرجوة، ويحقق تعلُّمًا ناجحًا، وبه تُنمَّىٰ قدرات التلاميذ الخاملة من خلال استخدام الموارد والأنشطة التعليمية، وخلق الدافعية نحو تعلم المادة الدراسية بتنمية قدراتهم علىٰ حل المشكلات ومواجهة المواقف الصعبة التي يتعرضون لها في أثناء الدرس، وتنمية تفكيرهم النقدي، وتزويدهم بقدرات ومهارات مختلفة، ما يؤدي إلىٰ رفع مستوىٰ تحصيل المتعلمين العلمي والمعرفي (فرمان وإبراهيم، 2019).

بناء علىٰ ما سبق، وعلىٰ الرغم من أهمية استخدام عدة استراتيجيات تعليمية مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فإن المعلمين مسؤولون عن اختيار وسائل التقويم والفحص، وهذا ليس بالأمر السهل؛ لأن هؤلاء التلاميذ يملكون هويتين متناقضتين في التربية الخاصة، ويصبح إنشاء البرامج والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهم مُعقَّدًا وضعيفًا، لذا من المهم أن يركز المعلمون في رعايتهم لهذه الفئة علىٰ نقاط القوة أكثر من نقاط الضعف، ومن الممكن لهؤلاء التلاميذ أن يستفيدوا من مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المختلفة، منها كيفية تقسيم المهام إلىٰ وحدات صغيرة مهمة، وإلهام الطموح بين المحبطين من التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وتعليم الأسس التعاونية في أداء المهمات التي تعزز الذات، إضافةً إلىٰ توفير مصادر للمعلمين تكون أكثر ملاءمةً للتلاميذ، مثل: الزيارات، والمقابلات، والصور التعليمية، والأفلام التوعوية، والمحاضرات التخصصية، وتوفير برامج دراسية متقدمة لتنمية جوانب الموهبة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

علىٰ الرغم من ندرة البحوث والدراسات - حسب علم الباحث - التي تناولت الاستراتيجيات التعليمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عامة، وقلة الدراسات العربية المتعلق بهذه الفئة في المرحلة الابتدائية، فإن الباحث عمل علىٰ توسيع دائرة البحث ليشمل الموضوعات ذات الصلة بجوانب الدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضٌ لأبرز هذه الدراسات

بتسلسلها الزمني من الأقدم إلىٰ الأحدث:

لمعرفة المهارات لدىٰ معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجاه الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لمعالجة جوانب القصور التي يعانونها، أجرىٰ العبد الجبار (2002) دراسةً في كلِّ مناطق المملكة العربية السعودية، لمعرفة مدىٰ أهمية بعض المهارات لدىٰ معلمي صعوبات التعلم ومدىٰ امتلاكهم إياها، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، مطبقًا استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة علىٰ ثلاثة أبعاد وهي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وتكونت عينة الدراسة من (110) معلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن المعلمين يولون المهارات الأكاديمية أهمية في المقام الأول، وفي المقام الثاني مهارات الاستراتيجيات التعليمية، وأخيرًا مهارات بيئة العمل. أما عن توفر المهارات لدىٰ عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم، فتوضح الدراسة أن مهارات الاستراتيجيات التعليمية جاءت أخيرًا بعد كل من المهارات الأكاديمية ومهارات بيئة العمل.

وتعد أستراليا من أوائل الدول التي اهتمت بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقام لويس (Lewis, 2004) بدراسة في منطقة مونتيسوري غرب أستراليا، وكان هدفها التعرف إلىٰ مواقف المعلمين في المرحلة الابتدائية نحو تعليم وتقديم الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمًا، واستخدم فيها الباحث المقابلات من خلال أسئلة مفتوحة مع المعلمين لقياس اتجاهاتهم نحو تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومدىٰ توفر البرامج والاستراتيجيات التعليمية والخدمات المقدمة لهم، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلىٰ أن اتجاهات المعلمين نحو تعليم هؤلاء الموهوبين كانت إيجابية، كما أشار المعلمون إلىٰ وجود ستة تلاميذ في مدارسهم شُخِّصوا بأن لديهم مهارات التنمية المهنية؛ أي إنهم موهوبون ويعانون صعوبات التعلم في الكتابة، وأوصت الدراسة بأن المعلمين بحاجة إلىٰ دعم ومساعدة مديري المدارس، لتمكينهم من إعداد برامج خاصة لهؤلاء التلاميذ لتلبية احتياجاتهم التعليمية، والسعي لتطوير الاستراتيجيات المناسبة وتكييف المناهج الدراسية.

وفي دراسة أخرىٰ في أستراليا، هدفت وارملد (Wormald, 2011) إلىٰ التعرف إلىٰ معرفة المعلمين بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واتجاهاتهم نحو البرامج التربوية المقدمة لهؤلاء التلاميذ، ومدىٰ تأثر تلك المعرفة بتطوير البرامج التعليمية والمواقف ببعض المتغيرات مثل: (المؤهل العلمي، والتدريب)، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين ومستشارين، واعتمدت هذه الدراسة علىٰ المنهج النوعي، وقد

استخدمت الباحثة إجراء المقابلات أداةً لجمع البيانات، ووجدت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة ضعيفة، وأن أغلبية المدارس غير قادرة علىٰ التعرف إلىٰ هؤلاء التلاميذ، وهذا قد لا يلبي احتياجاتهم التعليمية، كما أوضحت النتائج أن المعلمين بحاجة إلىٰ تدريب إضافي لفهم هذه الفئة من التلاميذ، وكيفية تعليمهم وتقديم البرامج الخاصة لهم داخل المدارس، والسبب هو عدم وجود استراتيجيات وبرامج تعليمية مناسبة لتعليم هذه الفئة.

كما تكشف دراسة حمود (2015)، التي طبقت علىٰ مشرفات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، عن مدىٰ معرفة معلمات صعوبات التعلم بواقع تطبيقهنَّ للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (11) مشرفة صعوبات تعلم، و(149) معلمة صعوبات تعلم، ووجدت نتائج الدراسة أن تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي من وجهة نظرهنَّ كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط العام لدرجة التطبيق (3.30)، في حين لم يتضح لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية أثر في تطبيق تلك الاستراتيجيات، وقد أفصحت الدراسة عن أثر لمتغير الخبرة في تطبيق تلك الاستراتيجيات.

وبدقة أكثر فحص تشن (Cohen, 2016) تجارب المعلم مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الفصول السائدة للموهوبين داخل المدارس العامة في كندا، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين، واعتمدت هذه الدراسة علىٰ المنهج النوعي، باستخدام المقابلات من خلال أسئلة مفتوحة مع المعلمين تبحث عن معرفة تجاربهم في تعليم التلاميذ الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم في الصفوف السائدة للموهوبين، وآرائهم في الخصائص والاستراتيجيات التعليمية المناسبة للتلاميذ، وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن هؤلاء المعلمين لديهم المعرفة والاستعداد لمساعدة هؤلاء التلاميذ وتعليمهم، وأشار المعلمون أيضًا إلىٰ أنهم بحاجة إلىٰ المزيد من البرامج، والتعرف إلىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة لهؤلاء التلاميذ والتدرُّب عليها.

وقام السميري (Alsamiri, 2018) بدراسة هدفت إلىٰ معرفة وجهات نظر المعلمين تجاه معرفتهم بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف إليهم ودعمهم، واتخذ الباحث المنهج المختلط المكون من: أولًا- المنهج الوصفي المسحي والمقابلات منهجًا للدراسة، وكانت الاستبانة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من

(410) من معلمي المرحلة الابتدائية في مناطق: حائل، والمدينة المنورة، ومنطقة مكة المكرمة. وثانيًا- سعت هذه الدراسة بالمنهج النوعي إلىٰ جمع البيانات، واشتمل إجراء جمع البيانات علىٰ مقابلات شبه منظمة، وكان المشاركون (29) معلمًا من المناطق ذاتها. وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلىٰ أنَّ معرفة المعلمين بهؤلاء التلاميذ كانت بدرجة متوسطة، كما تشير النتائج إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0,05) بين المعلمين والمعلمات في معرفتهم بالاستراتيجيات التعليمية ودعمهم لها، وذلك لصالح المعلمين، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0,05) لصالح متغير المؤهل العلمي، إذ كانت تلك الفروق لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل تربية خاصة، وأخيرًا تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0,05) لصالح المعلمين تعزىٰ لمتغير الخبرة. وتوصي الدراسة بأنَّ المعلمين بحاجة أكثر إلىٰ الدورات التدريبية من أجل التعامل مع ذوي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إضافةً لرغبتهم المُلِحَّة في معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي تساهم في مساعدة التلاميذ داخل الصف.

وفي السياق ذاته أجرىٰ جوزيفسون، وولفغانغ، وميهرينبرغ (Josephson, Wolfgang, & Mehrenberg, 2018) دراسة هدفت إلىٰ التعرف إلىٰ استراتيجيات دعم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (74) معلمًا، من خلال مراجعة الدراسات التي حددت خمس استراتيجيات قائمة علىٰ الأدلة يستخدمها المعلمون: تحديد نقاط القوة، وتلبية الاحتياجات، ودعم الاحتياجات الاجتماعية العاطفية، والتعرف إلىٰ الفرق بين التلاميذ ذوي ازدواجية الخصوصية والتلاميذ المتمرسين والموهوبين، والتعاون والتواصل لتقديم المساعدة والدعم الأمثل للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن التعاون بين المعلمين يساهم في تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية عن طريق تلك الاستراتيجيات.

وحديثًا قام الشمري (2019) بدراسة هدفت إلىٰ التعرف إلىٰ مستوىٰ معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة مواقفهم تجاه تدريس هؤلاء التلاميذ، من خلال عرض الاستراتيجيات التعليمية في المملكة العربية السعودية، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي) في المعرفة والاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من (173) معلمًا اختيروا

عشوائيًّا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم أداة الاستبانة المكونة من (44) عبارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن معلمي المدارس الابتدائية كانوا علىٰ دراية كبيرة بخصائص هؤلاء التلاميذ، كذلك اتجاهات المعلمين نحو تدريس فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ، وفي اتجاهاتهم نحو تدريسهم تبعًا لمتغيرات: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي)، كما توصلت الدراسة في نتائجها إلىٰ وجود علاقة موجبة ضعيفة دالة إحصائيًّا بين معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ، واتجاهاتهم نحو تدريسهم.

التعليق علىٰ الدراسات السابقة:

بملاحظة الدراسات السابقة نجد أن أهدافها تتفق مع الدراسة الحالية في معرفة الاستراتيجيات التعليمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كدراسة وارملد (Wormald, 2011)، ودراسة السميري (Alsamiri, 2018)، وتختلف معها في أنَّ الدراسة الحالية تركِّز علىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي حاجات هذه الفئة في المرحلة الابتدائية. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تفردت عن غيرها بحيث وضعت الاستراتيجيات التعليمية الحديثة كمتغير مستقل، وجنس المعلم وتخصصه وخبرته كمتغير تابع، اعتمد الباحث في هذه الدراسة علىٰ المنهج الوصفي المسحي، وقد أُجريت الدراسة الحالية بمنطقة حائل، ولم يسبق أن أُجريت دراسات من هذا النوع في منطقة حائل، لذا ستكون المعلومات التي تستند إلىٰ آرائهم ذات قيمة عالية لتوجيه الدراسات فيما بعد.

كما اشتملت جميع الدراسات السابقة علىٰ المعلمين من كلا الجنسين، وقد اتفقت الدراسة الحالية معها في هذا الجانب، واختلفت معها في العدد، والجنس، ومكان التطبيق، مثل: دراسة لويس (Lewis, 2004)، ودراسة وارملد (Wormald, 2011) التي طبقت في أستراليا، ودراسة تشن (Cohen, 2016) في كندا، إذ اختلفت معها في العيِّنة، وكذلك اختلفت معها في العدد، والجنس، ومكان التطبيق، إضافةً إلىٰ وجود عدة دراسات طُبِّقت علىٰ البيئة السعودية كدراسة العبد الجبار (2002)، والسميري (2018)، والشمري (2019)، مع اتفاق الدراسة الحالية مع جميع تلك الدراسات التي طبقت علىٰ البيئة السعودية من حيث اختيار العينة، والتي اشتملت علىٰ المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، ولكن كان الاختلاف في مكان العينة التي جُمِعت في الدراسات السابقة من مناطق مختلفة، وعينة الدراسة الحالية

جمعت من منطقة حائل فقط.

ومن حيث الأدوات فقد أفادت الدراسات السابقة باختلاف مدارسها وباختلاف الأدوات التي ساهمت في بناء أداة الدراسة الحالية، وتتفق أغلبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، وتختلف معها في عدد فقرات الاستبانة، والأبعاد الرئيسة التي تقيسها تلك الاستبانة، مثل: دراسة العبد الجبار (2002)، ودراسة حمود (2015)، ودراسة السميري (Alsamiri, 2018)، ودراسة الشمري (2019). واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة لويس (Lewis, 2004)، ودراسة وارملد (Wormald, 2011)، ودراسة تشن (Cohen, 2016) من حيث المنهجية، إذ اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، لذا تم بناء الاستبانة استنادًا إلى الدراسات السابقة، على الرغم من اختلاف المنهجية المستخدمة.

ونستخلص مما سبق أن الدراسات السابقة قد ساهمت في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما ساهمت تلك الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة وإظهار أهميتها بشكل علمي مبني على دراسات علمية. وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من البحوث والدراسات، هي محاولة الكشف عن مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم بمنطقة حائل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يناسب أهداف الدراسة، ولتحقيق أهدافها التي تتمثل في التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثَّل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، والبالغ عددهم (8454)، وهي آخر إحصائية صادرة عن إدارة التعليم بمنطقة حائل، وقد اُختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت (263) من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، منهم (162) معلمًا و(101) معلمة، اختيروا في الفصل الدراسي الأول للعام (1441/ 1442هـ).

جدول (2): توزيع عينة الدراسة وفقًا للجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
معلم	162	61.6
معلمة	101	38.4
المجموع	263	100.0

يتضح من الجدول (2) زيادة عدد المعلمين على عدد المعلمات في عينة الدراسة.

جدول (3): توزيع عينة الدراسة وفقًا للتخصص.

التخصص	التكرار	النسبة
تربية خاصة	33	12.5
لغة عربية	36	13.7
رياضيات	51	19.4
اجتماعيات	21	8.0
تربية دينية	49	18.6
علوم	12	4.6
أخرىٰ	61	23.2
المجموع	263	100.0

يتضح من الجدول (3) تباين تخصصات عينة الدراسة، خاصة في الرياضيات والتربية الدينية واللغة العربية.

جدول (4): توزيع عينة الدراسة وفقًا لسنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	35	13.3
من 5 إلىٰ أقل من 10 سنوات	37	14.1
من 10 إلىٰ أقل من 15 سنة	47	17.9
15 سنة فأكثر	144	54.8
المجموع	263	100.0

يتضح من الجدول (4) أن حوالي 86.5٪ من أفراد العينة يتمتعون بخبرات كبيرة جدًّا، ما يساهم في مقدرتهم علىٰ الإجابة علىٰ أداة الدراسة بصورة ممتازة.

أداة الدراسة:

اطلع الباحث علىٰ الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والإطار النظري للاستفادة منها في كتابة فقرات الاستبانة وصياغتها، إضافةً إلىٰ مشورة الخبراء في هذا المجال، ودُرِّجت الاستبانة بطريقة تدرُّج (ليكرت الخماسي) (موافق بشدة =5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1). واشتملت الأداة علىٰ جزأين؛ اشتمل الأول علىٰ البيانات الأولية الأساسية لأفراد العينة التي تتعلق بمتغيرات الدراسة، وهي: (التخصص، والجنس، وعدد سنوات الخبرة). أما الجزء الثاني فتكوَّن من بُعد واحد: مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات والبرامج التعليمية لتطوير رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها علىٰ عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في الجامعات والمؤسسات التعليمية، ومجموعة من المحكمين الخبراء في التخصصات التربوية، لمراجعتها وتدقيق عباراتها ومحاورها، لتحديد مدىٰ مناسبة كل عبارة، ومدىٰ انتمائها للمحور الخاص بها، وسلامتها اللغوية. وقد قُدِّمت الاستبانة مسبوقة بتعليمات تبيِّن الاستراتيجيات والبرامج التعليمية لتطوير رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية، وسبب استخدام الاستبانة،

وطبيعة العينة. وعُدِّلت الفقرات التي حصلت علىٰ نسبة موافقة أقل من (80٪)، كإضافة بعض الكلمات، أو حذف بعضها الآخر بما يناسب هدف الدراسة؛ وبهذا استقرت الاستبانة في صورتها النهائية علىٰ (23) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق عبارات الاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، بما فيها درجة هذه العبارة، ويوضح الجدول (5) ذلك.

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والبُعد الذي تنتمي إليه.

البعد الأول			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	0.306**	13	0.604**
2	0.381**	14	0.583**
3	0.556**	15	0.507**
4	0.527**	16	0.356**
5	0.495**	17	0.598**
6	0.503**	18	0.382**
7	0.224**	19	0.570**
8	0.284**	20	0.600**
9	0.588**	21	0.419**
10	0.535**	22	0.466**
11	0.295**	23	0.581**
12	0.591**		

**** مستوىٰ الدلالة الإحصائية (0.01)**

توضح النتائج الواردة في الجدول (5) أن جميع عبارات الاستبانة قد ارتبطت بالبعد الذي تنتمي إليه ارتباطات موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0.05)، وهذا مؤشر علىٰ وجود صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة جميعها.

ثبات الأداة:

يُشير الثبات إلىٰ إمكان الحصول علىٰ النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة علىٰ الأفراد أنفسهم، وللتحقق من الثبات لمحاور الاستبانة استخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويبين الجدول (6) ذلك.

جدول (6): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

م	أبعاد الاستبانة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	الاستراتيجيات والبرامج التعليمية لتطوير رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	0.850

يبيِّن الجدول (6) أن قيمة معامل الثبات للبعد الثاني للاستبانة (الاستراتيجيات والبرامج التعليمية لتطوير رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) بلغت (0.850)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وهذا مؤشر واضح علىٰ ثبات الأداة.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم ترميز وإدخال البيانات إلىٰ الحاسب الآلي

باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة والموجودة في هذا البرنامج، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1- الأساليب التي استخدمت في حساب الصدق:

أ- معامل ارتباط "بيرسون Pearson Correlation Coefficint"؛ لحساب صدق أداة الدراسة.

2- الأساليب التي استخدمت في تقدير الثبات:

أ- معامل ارتباط "ألفا كرونباخ Alpha Cronpach"؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.

3- الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

أ- للإجابة عن السؤال الأول حُسِبت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع عبارات البعد الثاني،

ب- للإجابة عن السؤال الثاني حُسِب اختبار ت (Independent Samples Test) للتعرف إلىٰ مدىٰ اختلاف مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للجنس.

ج- للإجابة عن السؤال الثالث حُسِب اختبار ف (ANOVA) للتعرف إلىٰ مدىٰ اختلاف مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للتخصص الأكاديمي.

د- للإجابة عن السؤال الرابع حُسِب اختبار ف (ANOVA) للتعرف إلىٰ مدىٰ اختلاف مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعزىٰ للخبرة.

نتائج الدراسة:

من أجل تقدير المتوسطات في النتائج للسؤال الأول، طُوِّر محك للحكم علىٰ مستوىٰ العبارات كما في الجدول (7)، وقد طُوِّر المحك بطرح (1) من أكبر قيمة في الاستبانة، وتقسيمها علىٰ أعلىٰ قيمة، ثم إضافتها علىٰ أقل قيمة في الاستبانة.

جدول (7): محك تقدير المتوسطات.

المدىٰ	التقدير
من 1 إلىٰ 1.80	منخفضة جدًّا
من 1,81 إلىٰ 2,60	منخفضة
من 2,61 إلىٰ 3,40	متوسطة
من 3,41 إلىٰ 4,20	مرتفعة
من 4,21 إلىٰ 5	مرتفعة جدًّا

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على ما يأتي: "ما مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع عبارات البعد الثاني، ويوضحه جدول (8) أدناه.

جدول (8): النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع عبارات البُعد الثاني.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	أشعر بأن المعلمين بحاجة لمعرفة أكثر، ولفهم أعمق لشخصية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ كي يدعموا استراتيجيات التعامل مع احتياجاتهم التعليمية الخاصة.	4.48	0.63	مرتفعة جدًّا	3
2	أرى أن برامج رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفتقر لبرامج التدريس الفعالة.	4.24	0.78	مرتفعة جدًّا	5
3	تدعم استراتيجيات التفاعل الصفي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للحصول على نتائج مناسبة.	3.89	0.94	مرتفعة	11
4	يساعد التعلم الذاتي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة في مواجهة كثير من المشكلات التربوية التي قد تواجههم.	3.97	0.86	مرتفعة	8
5	تؤدي برامج تعلم مهارات التفكير المجرد دورًا مهمًّا في الانتقال من مهارات التفكير الحسي إلى مهارات التفكير المجرد للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	4.04	0.74	مرتفعة	7
6	تعمل البرامج الإثرائية على تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتطوِّر أسلوب وسلوك التعلم وإنتاج الإبداعية لديهم.	4.22	0.73	مرتفعة جدًّا	6
7	يجب تدريب التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة.	4.56	0.58	مرتفعة جدًّا	1
8	يحتاج المعلمون إلى دورات تدريبية متخصصة بالبرامج التدريسية الحديثة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	4.5	0.73	مرتفعة جدًّا	2
9	يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية التدريب الكافي للتعرف إلى استراتيجيات التعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.09	1.19	متوسطة	23
10	تأثير وجهات نظر المعلمين في تطوير البرامج التعليمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منخفض.	3.68	0.94	مرتفعة	17
11	يفتقر النظام التعليمي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للأدلة والقواعد المنظمة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة للتعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.71	0.99	مرتفعة	16
12	يتلقى معلمو المرحلة الابتدائية التدريب الملائم على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.16	1.11	متوسطة	22

تابع/ جدول (8).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
13	يتلقىٰ معلمو الموهبة التدريب الملائم علىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.33	1.03	متوسطة	20
14	يتلقىٰ معلمو التربية الخاصة التدريب الملائم علىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.48	0.97	مرتفعة	19
15	معلمو التربية الخاصة مُعدُّون إعدادًا أفضل من معلمي الفصول العادية علىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة لتعليم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.76	1.07	مرتفعة	15
16	الاحتياجات الخاصة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُتجاهَل في مدارسنا.	3.82	0.95	مرتفعة	13
17	برامج الإثراء تدعم تطوير التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.87	0.88	مرتفعة	12
18	يجب علىٰ مديري المدارس أن يتأكدوا من توفر برامج مناسبة لتطوير الاستراتيجيات التعليمية الحديثة للتعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	4.29	0.72	مرتفعة جدًّا	4
19	توفر وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مصادر كافية في المدارس تساعد في تلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3.21	1.13	متوسطة	21
20	استراتيجية تفريد التعليم تساهم في تنمية جوانب القوة، ومعالجة جوانب القصور التي يعانيها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.	3.79	0.82	مرتفعة	14
21	تعليم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في صف التعليم العام مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ يساهم في رفع الثقة بالنفس وزيادة الدافعية للتعلم.	3.94	0.87	مرتفعة	9
22	استراتيجية الصفوف الخاصة بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تنمي وتستثير قدراتهم وإمكاناتهم العالية.	3.89	0.87	مرتفعة	10
23	استراتيجية غرف المصادر تركز عادةً علىٰ نواحي الضعف التي يعانيها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.	3.63	1.04	مرتفعة	18
	المتوسط العام	3.85	0.44	مرتفع	

من الجدول (8) أعلاه نجد أن المتوسط العام كان مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وهذا يشير إلىٰ أن عينة الدراسة تعتقد أن مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص علىٰ ما يأتي: "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس؟".

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار ت (Independent Samples Test) للتعرف إلىٰ مدىٰ اختلاف مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للجنس، ويوضحه جدول (9) الآتي.

جدول (9): مدىٰ اختلاف إدراك المعلمين للاستراتيجيات التعليمية الحديثة بناء علىٰ متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوىٰ الدلالة
معلم	162	3.84	0.46	261	-0.335	0.738 غير دالة
معلمة	101	3.86	0.40			

يتضح من جدول (9) أعلاه أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) بين آراء المعلمين والمعلمات حول مستوىٰ إدراكهم للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص علىٰ ما يأتي: "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للتخصص؟".

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار ف (ANOVA) للتعرف إلىٰ مدىٰ اختلاف مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزىٰ للتخصص الأكاديمي، ويوضحه جدول (10) الآتي.

جدول (10): مدىٰ اختلاف إدراك المعلمين للاستراتيجيات التعليمية الحديثة بناء علىٰ التخصص الأكاديمي.

مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة
بين المجموعات	2.965	6	0.494	2.678	015.
داخل المجموعات	47.236	256	0.185		
المجموع	50.200	262			

يتضح من الجدول (10) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) بين مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعزى للتخصص الأكاديمي، وعليه فإن مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على ما يأتي: "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الخبرة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب اختبار ف (ANOVA) للتعرف إلى مدى اختلاف مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعزى للخبرة، ويوضحه جدول (11) الآتي.

جدول (11): مدى اختلاف إدراك المعلمين للاستراتيجيات التعليمية الحديثة بناء على الخبرة.

مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.034	3	0.678	3.645	0.013
داخل المجموعات	47.167	259	0.186		
المجموع	50.200	262			

يتضح من الجدول (11) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعزى للخبرة، وعليه فإن مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يختلف باختلاف خبراتهم.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. ومن خلال مناقشة السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة

الابتدائية؟"، أظهرت النتائج أن درجة إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هي درجة مرتفعة.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة لويس (Lewis, 2004)، إذ إن اتجاهات المعلمين نحو تعليم هؤلاء التلاميذ كانت إيجابية، وأيضًا من حيث حاجة المعلمين إلىٰ الدعم والمساندة من إدارة المدرسة، لتمكينهم من إعداد برامج خاصة لهؤلاء التلاميذ لتلبية احتياجاتهم التعليمية، ووضع الاستراتيجيات المناسبة، وتعديل المناهج الدراسية، وتتفق مع دراسة وارملد (Wormald, 2011)، إذ إن المعلمين بحاجة أكبر إلىٰ التدريب حول فهم هذه الفئة من التلاميذ، وكيفية تعليمهم، وتقديم البرامج الخاصة لهم داخل المدارس، ودراسة تشن (Cohen, 2016)، إذ إن المعلمين لديهم معرفة واستعداد لمساعدة هؤلاء التلاميذ وتعليمهم. ويعلل الباحثون نتيجة ذلك بأنَّ احتكاك معلمي المرحلة الابتدائية مع هذه الفئة في مدارسهم هو ما جعل معرفتهم بهم تزداد.

كما ذكر المعلمون أنهم بحاجة للمزيد من البرامج، والتعرف إلىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة لهؤلاء التلاميذ والتدرُّب عليها، في حين اتفقت هذه النتائج مع دراسة السميري (Alsamiri, 2018)، إذ إن معلمي التعليم العام ومعلمي التربية بحاجة أكثر إلىٰ الدورات التدريبية من أجل التعامل مع ذوي هؤلاء التلاميذ، إضافةً لرغبتهم المُلِحَّة في معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات هذه الفئة داخل الفصل، واتفقت هذه النتائج مع دراسة جوزيفسون، وولفغانغ، وميهرينبرغ (Josephson, Wolfgang, & Mehrenberg, 2018) التي توصلت إلىٰ أن تعاون المعلمين يساهم في تلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتلبية احتياجاتهم الفردية عن طريق تلك الاستراتيجيات.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة وارملد (Wormald, 2011) التي توصلت إلىٰ أن معرفة المعلمين بهذه الفئة كانت بدرجة ضعيفة، وأن المدارس غير قادرة علىٰ التعرف إلىٰ هؤلاء التلاميذ، ولا تلبي احتياجاتهم التعليمية، ودراسة حمود (2015) التي كشفت أن تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتائج مع دراسة السميري (Alsamiri, 2018) التي توصلت إلىٰ أنَّ معرفة المعلمين بهذه الفئة من التلاميذ كانت بدرجة متوسطة.

ومناقشة السؤال الثاني الذي ينص علىٰ "هل

يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس؟"، فأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السميري (Alsamiri, 2018) التي توصلت إلىٰ التعرف إلىٰ وجهات نظر المعلمين تجاه معرفتهم بخصائصهم، ودعمهم بالاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وأما مناقشة السؤال الثالث الذي ينص علىٰ "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف التخصص؟، فأظهرت نتائج الدراسة بأنه يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف التخصص، إذ كانت المقارنة بين (تربية خاصة) من جهة وكلٍّ من (لغة عربية واجتماعيات) من جهة أخرىٰ لصالح (تربية خاصة)، والمقارنة بين (أخرىٰ) من جهة وكلٍّ من (لغة عربية واجتماعيات) من جهة أخرىٰ لصالح (أخرىٰ)، والمقارنة بين (رياضيات) و(اجتماعيات) لصالح (رياضيات). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السميري (Alsamiri, 2018) التي توصلت إلىٰ وجود تلك الفروق لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل تربية خاصة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة حمود (2015) إذ لم يتضح لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص والدورات التدريبية أثر في تطبيق الاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي.

كما إن مناقشة السؤال الرابع الذي ينص علىٰ "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الخبرة؟"، أشارت النتائج إلىٰ وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة (α=0.05) في مستوىٰ إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف الخبرة، إذ كانت المقارنة بين

(أقل من 5 سنوات) من جهة وكلٍّ من (من 10 إلىٰ أقل من 15 سنة، و15 سنة فأكثر) من جهة أخرىٰ لصالح (أقل من 5 سنوات). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمود (2015) التي أفصحت عن أثر لمتغير الخبرة في تطبيق الاستراتيجيات المنمية للتفكير الإبداعي. كما تتفق مع دراسة السميري (Alsamiri, 2018) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0,05) لصالح المعلمين تعزىٰ لمتغير الخبرة.

وبناء علىٰ ما سبق، فإن النتائج تؤكد في مجملها أهمية تلبية الاحتياجات التعليمية، وذلك بالاستراتيجيات الحديثة، كما يجب تحسين الكفايات المهنية لدىٰ معلِّمي هؤلاء التلاميذ. وإننا إذا أردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة بفاعلية فإن ذلك ينبغي أن يكون باتباع طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة ووسائل تناسبهم، لتنمية مهاراتهم وتطويرها، وهو ما يتم عادة في غرفة المصادر أو القاعة الدراسية، لذا يجب تدريب جميع المعلمين علىٰ الاستراتيجيات التعليمية الحديثة من أجل مساعدة هؤلاء التلاميذ. وإن المعلمين بحاجة أكبر إلىٰ التدريب حول فهم هذه الفئة من التلاميذ، وكيفية تعليمهم، وتقديم البرامج الخاصة لهم داخل المدارس. ومن هذا المنطلق يرىٰ الباحث هذا مؤشرًا يقود إلىٰ التنبيه علىٰ أنه من الضرورة اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ووضع الخطط المناسبة لتعليمهم والاهتمام بهم.

التوصيات:

بناء علىٰ نتائج الدراسة الحالية يُوصي الباحث بما يأتي:

1- الحفاظ علىٰ الدرجة المرتفعة من إدراك الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لدىٰ معلمي المرحلة الابتدائية.

2- تدريب هؤلاء التلاميذ علىٰ استخدام الحاسوب واستخدام التقنيات الحديثة.

3- إعطاء المعلمين دورات تدريبية متخصصة بالبرامج التدريسية الحديثة لهذه الفئة من التلاميذ.

4- توفير التدريب الكافي لمعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف إلىٰ استراتيجيات التعامل مع تلك الفئة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

5- توفير المصادر الكافية في المدارس للمساعدة في تلبية احتياجات هذه الفئة.

أما علىٰ الصعيد البحثي فيقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المشابهة لدراسة مدىٰ إدراك معلمي المراحل التعليمية المختلفة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي

صعوبات التعلم، ودراسة مدىٰ إدراك معلمي المراحل التعليمية المختلفة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجاتهم في كل من مدارس التعليم العام ومدارس التعليم الأهلي، وكذلك دراسة مدىٰ إدراك معلمي المراحل التعليمية المختلفة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ في بقية مناطق المملكة العربية السعودية، وأيضًا دراسة الاختلاف في مستوىٰ إدراك معلمي المراحل التعليمية المختلفة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجاتهم في المملكة مع شبيهتها في الدول الأخرىٰ التي تحرز تقدمًا علميًّا وتعليميًّا.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أجبارة، أحمد الله. (2014). استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية الأساس والتعثر الدراسي. *مجلة عالم التربية، 25*(1)، 341-364.

بعزي، سمية (2012). أساليب تشخيص وعلاج التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. *مجلة دراسات جامعة الأغواط*، (20)، 25ـ 41.

البلوىٰ، وليد محمد. (2016). سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية بجامعة القاهرة، 169*(3)، 639-671.

بوجلال، سهيلة. (2017). استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية، 11*(1)، 258-271.

بيندر، وليام ن. (2011). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس*. (ترجمة عبد الرحمن سليمان، والسيد تهامي، ومحمود الطنطاوي). القاهرة، مصر: عالم الكتب (العمل الأصلي نشر في 2008).

جابر، وصال. (2012). التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية إكسابهم الاستراتيجيات التعليمية. *مجلة دراسات تربوية، 1*(17)، 185- 216.

الجدي، مروة عدنان. (2012). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم علىٰ تنمية المهارات البنائية لدىٰ طلبة الصف الرابع الابتدائي في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزهر.

الحروب، أنيس. (2012). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية بالإمارات*، (31)، 31-60.

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

دبابنة، خلود، والعطية، أسماء. (2015). *الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات*. بحث مقدم إلىٰ المؤتمر الدولي الثاني حول رعاية الموهوبين والمتفوقين. الإمارات العربية المتحدة: كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19 21/ 5.

ربيع، هادي، والدليمي، طارق. (2009). *معلم القرن الحادي والعشرين: أسس إعداده وتأهيله*. مكتبة المجتمع العربي.

الزغول، عماد، والصمادي، عبد الله. (2015). *الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة*. دار الشروق: عمان.

الزهراني، احمد بخات. (2020). *فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام لتحسين قدراتهم المعرفية واتجاهاتهم حول اضطراب التلعثم في مدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

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

زيدان، خالد. (2020). *مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعَّالة في القراءة والكتابة داخل غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

السليتي، فراس. (2011). *استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. عالم الكتب الحديث: إربد، الأردن.

السميري، ياسر، والجهني، سلمان. (2019). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية لكلية التربية. *مجلة جامعة سوهاج، 61*(1) 389-412.

السميري، ياسر، وعاشور، محمد، والشمري، سالم. (2019). خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 1*(43)، 179-2010.

الشدادي، محمد، والسميري، ياسر. (2013) *صعوبات التعلم: المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*. دار الناشر الدولي: الرياض، السعودية.

شريف، نادية؛ والسعيد، سماح؛ وبدوي، منى. (2014). تقدير الذات لدى المتفوقين عقليًّا ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين عقليًّا بدون صعوبات. *مجلة العلوم التربوية، 1*(3)، 404. 425.

الشمري، سالم. (2019). *معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

الصاوي، رحاب السيد الصاوي. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. *مجلة الطفولة والتربية، 44*(1)، 187-288.

العبد الجبار، عبد العزيز. (2002). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. *مجلة جامعة الملك سعود -العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 14*(1)، 175- 206.

عبد المقصود، عبير. (2014). فعالية برنامج لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية بمصر، 15*(4)، 285-305.

عيسى، علي؛ وعبد الجبار، علي. (2013). *دور المعلم في تنمية استراتيجيات التفكير الإبداعي: قراءات تحليلية في المواقف الحياتية والتعليمية والتربوية لدى التلاميذ*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي العاشر حول

رعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 16-17/ 11.

فرمان، شذى، وإبراهيم، منال. (2019). مدى استعمال المعلمين في كلية التربية الأساسية لاستراتيجيات التعليم والتعلم الرقمي مع ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8*(1)، 99-110.

القرني، عائض. (2021). تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، 22*(1)، 45-52.

المتبولي، صلاح الدين. (2003). جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي. دار الوفاء: مصر.

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

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

Al-Hroub, A. (2010). Programming for mathematically gifted children with learning difficulties. *Roeper Review, 32*(4), 259–271.

Alsamiri, Y. (2020). Preparing Teachers of Learning Disabilities to Identify and Support Students with Giftedness and Learning Disabilities (SGLD) through Professional Development According to the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 Vision. *Journal of Human Sciences, 5*(1) 133-143 .

Alsamiri, Y. A. (2018). T*eachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities* (Unpublished Doctoral thesis), School of Education, UNSW,

Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. *International Journal of Learning Management Systems 7*(2) 63-70.

Alsamiri, Y. A., & Aljohni, S. A. (2019). Learning disabilities teachers' attitudes about professional development to address the needs of students with gifted and learning disabilities (SGLD): A qualitative study. *Global Journal of health Science, 11* (1), 81-91.

Beckley, D. (1998). *Gifted and learning disabled: Twice exceptional students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Cohen, P. (2016). *Where do they belong? Teacher experiences with twice-exceptional students in streamed gifted classes* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum, University of Toronto, Toronto, Canada.

Hallahan,D. P.,& Kauffman, J.M. (2012). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. Boston,MA:Allyn&Bacon.

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

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), n2.

Lewis, E. (2004). *Teaching twice exceptional children: Gifted with learning difficulties: Professional development and provision in a Montessori school*. (Unpublished masters dissertation), Faculty of Community Services, Education and Social Science - Edith Cowan University.

Scott, S., Scott, D. E., & Longmire, L. (2016). *Leading Assessment for Gifted and Talented Students: The Pursuit of Mediocrity of Excellence*? In S. Scott, D. E. Scott & C. F. Webber (Eds.), Leadership of assessment, inclusion, and learning (pp. 243–272). Springer International Publishing.

Wormald, C. (2009). *An enigma: Barriers to the identification of gifted students with a learning disability* (Unpublished doctoral thesis). School of Education, University of Wollongong, New South Wales, Australia.

Wormald, C. M. (2011). *Teachers' knowledge of gifted learning-disabled children in NSW*. In C. Wormald & W. Vialle (Eds.), Dual exceptionality (pp. 87–94). Wollongong: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (18)، ص ص 49 - 83، الرياض (2021م/ 1443هـ)

المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

أ.د. زيد محمد البتال[1]، و أ. نائلة عبدالرحمن العرفج[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ المشكلات التي يواجهها جميع أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء والبالغ عددهم (340) ولي أمر، كما هدفت إلىٰ التعرف علىٰ الفروق في هذه المشكلات وفقاً للمتغيرات التالية: (النوع أب/ أم، وعمر ولي الأمر، وعدد الأبناء). استخدمت استبانة من تصميم الباحثان. وأظهرت النتائج وجود مشكلات متوسطة يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المشكلات المعرفية يليها المشكلات المادية ثم المشكلات النفسية فالمشكلات الأسرية ثم المشكلات الاجتماعية وأخيراً المشكلات المدرسية. وعدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع ولي الأمر عدا المشكلات النفسية، وكذلك عدم وجود اختلافات حسب عمر ولي الأمر وعدد إخوة وأخوات التلميذة.

الكلمات المفتاحية: الوالدين، آباء تلميذات صعوبات التعلم، مشكلات الأسرة، التربية الخاصة.

Problems Faced by Parents of Female Students with Learning Disabilities in the Primary Level

Prof. Zaid Mohammed AlBattal[1], and Mrs. Na'lah AbdulRahman AlArfaj[2]

Abstract: This study aimed to determine problems faced by parents of female students with learning disability in the primary level in Al-Ahsa province (n= 340). It also aimed to identify differences in these problems according to the following variables: (gender 'father/mother', age of parent, number of children). A questionnaire developed by the researcher was used. Results showed that parents of students with learning disability face moderate problems in cognitive problems followed by financial problems, then psychological problems, family problems, social problems, and finally school problems. There were no statistically significant differences in means of problems faced by parents of students with learning disability according to gender of parent except for psychological problems. Also there were no statistically significant differences according to age of parent and number of student's brothers and sisters.

Keywords: parents, learning disabilities, family problems, special education.

---

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

(2) محاضرة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
البريد الإلكتروني: nailahalarfaj@gmail.com

(1) Professor at special education department, Education College, King Saud University.
E-mail: zalbarral@ksu.edu.sa

(2) Lecturer at special education department, Education College, King Faisal University.
E-mail: nailahalarfaj@gmail.com

مقدمة الدراسة:

شهد ميدان صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية انطلاقة قوية في السنوات الأخيرة علىٰ الرغم من حداثته مقارنة بغيره من ميادين التربية الخاصة الأخرىٰ، وقد انتشرت برامج صعوبات التعلم في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية بشكل سريع جداً، إذ بلغ عدد المدارس العادية التي تطبق فيها برامج صعوبات التعلم في عام 2004/ 2005م (761) مدرسة وهذا العدد في تزايد مستمر (الموسىٰ، 2007). وقد أكدت أهداف رؤية المملكة (2030) علىٰ ضرورة توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية وتحسين جودة مخرجاتها (الحويطي، 2019).

ومن الجدير بالذكر أن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليست علىٰ المستوىٰ الأكاديمي فحسب وإنما في مختلف جوانب حياة التلميذ، وإن تراكم هذه الصعوبات لديهم بالإضافة إلىٰ الصعوبة الأساسية وهي الصعوبة الأكاديمية أدىٰ إلىٰ المزيد من المشكلات لدىٰ كل من يتعامل معهم وعلىٰ رأسهم أولياء أمورهم، فأولياء الأمور بحاجة إلىٰ مساعدة للمحافظة علىٰ العلاقات وتقبلهم لصعوبات التعلم التي يعاني منها ابنهم (السعيد، 2010). وقد أشارت نتائج دراسة عبد الغني (2010) إلىٰ وجود علاقة بين احتياجات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والضغوط النفسية التي يواجهونها.

ومما يثقل كاهل أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قلة التواصل أو التعاون معهم من قبل معلمي صعوبات التعلم في المدرسة (القصاص والجميعة، 2014). حيث بينت كلٌ من دراسة (2010)، Podvey, Hinojose & Koenig ودراسة السلوم (2009) أن أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرغبون في الحصول علىٰ الكثير من المعلومات، فهم يشعرون بالراحة عند التواصل مع المعلم. وأن التواصل مع المعلم يعد أمراً ضرورياً لما له من فائدة ليس علىٰ الطفل ذو صعوبات التعلم فقط بل علىٰ أولياء أمورهم. (الصيعري وآخرون، 2020).

ومن منطلق التعرف علىٰ مختلف ما يواجهه أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عوائق باعتبارهم عضوًا أساسيًا في برنامج صعوبات التعلم، نشأت فكرة هذه الدراسة متمثلة في الكشف عن المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

لقد تنبهت الدول المتقدمة منذ سنوات طويلة لأهمية التعرف علىٰ المشكلات التي يواجهها أولياء

أمـور التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم، ولتعزيـز هـذا الاتجـاه قامـت بإصـدار القـوانين التـي تـضمن مـشاركة أولياء الأمـور في بـرامج أطفـالهم (الزعبـي، 2018) وقـد سـعت المملكـة العربيـة الـسعودية خـلال الـسنوات الأخيرة إلىٰ المشاركة في الاتفاقيات الدولية التي تضمن حق أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فجاءت العديـد مـن القـوانين والتـشريعات منهـا قـوانين وزارة التربيـة والتعلـيم بالمملكـة العربيـة الـسعودية بـإلزام المدارس بتطبيق قانون ينص علىٰ موافقة ولـي الأمـر في البرنامج التعليمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأنـه لا يجـوز تطبيـق بـرامج صـعوبات الـتعلم دون مـشاركة أولياء الأمور فيها (العتيبي، 2019).

وانطلاقـاً مـن هـذه التـشريعات والقـوانين فقـد سـعت الـدول المتقدمـة لـتأسيس عـدد مـن الـبرامج النموذجيـة التـي تقـدم خـدماتها لأسـر ذوي صـعوبات الـتعلم، حيـث تميـزت هـذه الـبرامج بتقـديم خـدمات خاصة تركز علىٰ جميع أفراد الأسرة، وتسمح للوالدين بالقيـام بـدور المعلـم المـساعد بالـصف عنـد رغبـتهم، وهي كذلك تدعم الآباء الجدد بالـذات بخـبرات الآبـاء الآخرين (أخضر، 2003).

وتنادي الدراسات التي استهدفت التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة وأسـرهم كـذلك إلـىٰ ضـرورة تزويد العاملين في برامج صعوبات الـتعلم بالمعلومـات الأساسـية حـول احتياجـات أوليـاء الأمـور (هوسـاوي، 2008)، وتزويد أولياء الأمور بالمعلومات الكافية حول طبيعة احتياجات أبنائهم وسبل تلبية تلك الاحتياجـات (الفاخري، 2012)، والعمل علىٰ إعـداد وتطـوير بـرامج تدريبيـة لأسـر التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة في مختلـف المجـالات ذات العلاقـة (أبـا الخيـل، 2010). وهـي تـدعو كـذلك إلـىٰ مـساعدة أوليـاء أمـور التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم في تحديد مشاعرهم وتـشجيعهم للتعبيـر عنهـا بـشكل واضـح، وإلـىٰ مـشاركتهم الحـوار والتفاعل معهم في أنشطة مختلفة (التويجري، 2007).

كمـا توصـي كـذلك بـضرورة العمـل علـىٰ توجيـه الدراسات حـول أسـر التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم، ودراسـة المتغيـرات المختلفـة التـي مـن شـأنها أن تـؤثر علىٰ احتياجات هذه الأسر كالوضع الاقتصادي للأسرة والوضـع التعليمـي (الحـسيني، 2005؛ الـصمادي، المكانين، 2008).

وانطلاقـاً من ملاحظات الباحثان من خلال قربهما من الميدان التربوي حيث لاحظا إهمال الاهتمام بأوليـاء أمـور التلاميـذ والتلميـذات ذوي صـعوبات الـتعلم، كمـا لاحظا كذلك غياب خدمة الإرشاد الأسري في المدرسة، أو غيـاب تفعيلهـا كمـا ينبغـي، وهـي بـلا شـك إحـدىٰ الخدمات المساندة المهمة التي ينبغي توفرها ببرنـامج صعوبات التعلم (البلاوي، 2011).

وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسات التي سبق ذكرها والقوانين والاتفاقيات التي تمت الإشارة إليها يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء؟ ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

1- ما المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

2- هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف النوع (أب/ أم/ غيرهما)؟

3- هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عمر ولي الأمر؟

4- هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عدد إخوة وأخوات التلميذة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء.

2- التعرف على الفروق في المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقًا لمتغير النوع (أب/ أم/ غيرهما).

3- التعرف على الفروق في المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقًا لمتغير عمر ولي الأمر.

4- التعرف على الفروق في المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقًا لمتغير عدد إخوة وأخوات التلميذة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

ندرة ساحة البحث العلمي على المستوى المحلي والعربي - في حدود علم الباحثان- من الدراسات التي تناولت المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم سواءٌ في البيت أو في المدرسة، وعلى اختلاف جوانب المشكلات، نفسيةً كانت أو مادية أو دراسية أو أسرية، كما تلبي هذه الدراسة توصيات المؤتمرات والندوات الحديثة.

الأهمية العملية:

يأمل الباحثان علىٰ نحو تطبيقي أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف علىٰ مشكلات أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث يعد ذلك خطوة أساسية في سبيل حلها وتقديم الخدمات لهم، كما أنها قد تحث العاملين في مجال صعوبات التعلم علىٰ الاهتمام بأولياء الأمور والتواصل معهم وتقديم الورش التثقيفية لهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية علىٰ التعرف علىٰ المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، كما اقتصرت علىٰ استجابات أفراد العينة علىٰ المقياس الذي قام الباحثان بتصميمه.

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة علىٰ المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الهجري 1435/ 1436هـ.

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة علىٰ أولياء أمور تلميذات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات Problems:

يقصد بلفظة "المشكلات" من أشكل الأمر أي التبس، أو أورد عليه إشكالٌ، وتقال للأمر الذي يوجب التباساً في الفهم وإشكالاً في التنفيذ (مجمع اللغة العربية، 1993).

وفي هذه الدراسة يعرف الباحثان "المشكلات" إجرائياً بأنها استجابة عينة الدراسة من أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم علىٰ المشكلات والعوائق المطروحة عليهم في أبعاد الاستبانة.

أولياء الأمور Parents:

يقصد بلفظة "أولياء الأمور" الخطة والإمارة والسلطان، كما يقال أولىٰ علىٰ فلان أي أوصىٰ عليه (الفيروزآبادي، 2003)، كما أشار نور الدين (2005) إلىٰ أن معنىٰ ولي: من ولي الرجل الشيء أو الأمر أي قام به وملك أمره، وجمع ولي أولياء وتعني كل من ولي أمر أحد، وذلك كولي العهد وولي اليتيم.

وفي هذه الدراسة يُعَرف "ولي الأمر" إجرائياً بأنه الشخص المسئول مسؤولية مباشرة عن تربية ومتابعة تعليم التلميذة ذات صعوبات التعلم في البيت، سواءً كان أحد الوالدين أو من يقوم مقامهما في حال غيابهما.

التلميذات ذوات صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities:

هن التلميذات اللواتي يعانين من اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تظهر من خلال فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، كما يمكن أن تظهر في نقص القدرة علىٰ الحديث أو التفكير أو الاستماع أو الكتابة أو التهجئة أو القيام بالعمليات الحسابية، ويشمل ذلك حالات إصابات المخ والخلل الوظيفي غير الحاد بالجهاز العصبي المركزي وعسر القراءة والكتابة والحبسة التطويرية. ولا يشمل المصطلح التلميذات اللواتي يعانين من مشكلات تعليمية والتي تعتبر في الأساس نتيجة لقدرات بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة إدراكية أو اضطراب عاطفي أو نقص بيئي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي (Department of Education office for Exceptional Children, 2012).

وتُعَرف التلميذات ذوات صعوبات التعلم إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهن: تلميذات المرحلة الابتدائية المنتظمات في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء للعام الدراسي 1435/ 1436هـ، وتم تشخيصهن علىٰ أنهن يعانين من صعوبات تعلم في واحدة أو أكثر من المواد التالية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) مما يعيق تقدمهن الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري مفهومي صعوبات التعلم والمشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: صعوبات التعلم:

في نهاية عام 1962 ظهر مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم مستقل عن المفاهيم التي ظلت تشاركه علىٰ يد صموئيل كيرك Samuel Kirk (البتال، 2001)، والذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال، حيث اقترح صيغة التعريف وقدمها إلىٰ اجتماع لممثلي عدد من المجتمعات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة علىٰ التعريف بنصه التالي: يشير مفهوم صعوبات التعلم إلىٰ تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنىٰ من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (علي، 2011؛ القمش والجوالده، 2012).

ثانيـًا: المـشكلات التـي يواجههـا أوليـاء أمـور التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.

1. المشكلات النفسية. عندما يولد طفل طبيعي في الأسرة فإن الوالدين يرعيانه بصورة عادية، أما عندما يولد طفل يعاني من صعوبة معينة نجد أنه يصبح شغل الوالدين الشاغل، وبالتالي يشعران بالقلق والاضطراب والخوف من المستقبل وتتفاوت درجات هذه المشاعر باختلاف وتفاوت شخصية الوالدين واتجاهاتهم في الحياة (الظفيري وابن جدعان، 2010). وتحاول Gross (2011) أن تذكر لنا بعض المشكلات التي مرت في تربية ابنها الذي لديه صعوبات تعلم فتقول ليس سهلاً أبداً أن يفهم المعلمون طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الوالدان مما يخلق الشعور بالذنب لدىٰ الوالدين.

ويذكر كلٌ من Fitzpatrick & Dowling (2008) أنه أثناء مرحلة التشخيص يعبر الوالدان غالبًا عن حالة من الصدمة والإنكار واللامبالاة والتشويش والحزن بعدها تتغير المشاعر النفسية لدىٰ أسر الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم من الاستبداد إلىٰ التقبل والمطالبة بالحقوق.

ويشير كلٌ من (Margalit & heiman ,1991) كما ورد في (الظفيري وابن جدعان، 2010) في سلسلة من الدراسات التي قاما بها إلىٰ أن هؤلاء الآباء يتعرضون لمشاعر دائمة من اليأس والإحباط وعدم الرضا عن الحياة، كما أنهما قد يشعران بالإحراج (خصاونة، 2013).

2. المشكلات المادية. يذكر (عربيات، 2011) أن الرعاية اليومية والبدائل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشكل جميعها عبئًا ماليًا علىٰ أولياء أمورهم، وبالتالي فهم أكثر تعرضًا للمشكلات المادية كلما بذلوا جهدا لسداد تكاليف الخدمات اللازمة للتلميذ، ومن ناحية أخرىٰ فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يكونون بحاجة إلىٰ معالجين وظيفيين أو معلمين خصوصيين وخدمات مساندة أخرىٰ وهذا كله قد يتطلب أموالاً كبيرة. ويرىٰ Collins, (2013) أن بعض حالات صعوبات التعلم تحتاج إلىٰ وصف دواء لفرط النشاط وقلة الانتباه مما يسبب المزيد من التكاليف المادية وبالتالي المشكلات المادية، وذكر كذلك Dayson, (1997) أن والدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عمر المدرسة يتعرضون لمشكلات مادية كبيرة نشأت من مصادر متنوعة منها صعوبة تأمين جليسة أطفال مناسبة.

وقد جاءت دراسة كلٍ من (Redmond & Retshardson, 2003 as cited in Fitzpatrick & Dowling, 2008) بوجهة نظر مشابهة، حيث ألقت الضوء علىٰ المشكلات المادية المترتبة علىٰ الأسرة عندما تتخلىٰ الأمهات عن وظيفتها من أجل العناية

بطفلها الذي يعاني من صعوبات تعلم، بالإضافة إلىٰ المشكلات المادية المترتبة علىٰ تكلفة خدمات المعالجة المختلفة.

وفي ليسسترشاير قدمت مؤسسة التحرك العائلي خدمة تقدير الأسر التي تهدف إلىٰ تقديم دعم مادي مخصص لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لأنهم يعرفون أنه عندما يتم دعم الأشخاص الذين لديهم صعوبات تعلم وأسرهم بالشكل الصحيح فإنهم يمكن أن يكونوا ناجحين في المستقبل (Pemberton, 2010).

3. المشكلات المعرفية. تُولي الأجندة الحكومية في العديد من الدول المعاصرة عناية كبيرة بالأسرة، ففي الولايات المتحدة علىٰ سبيل المثال رأىٰ باراك أوباما وزوجته مؤخراً أنه لابد من العناية بالأسر التي تعاني تجنباً لحدوث المشكلات داخل هذه الأسر (Sandra, cole & Wolfe, 2014).

وعلىٰ الرغم من هذه التوجهات المعاصرة إلا أن أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتىٰ يومنا هذا مازالوا يعانون من الكثير من المشكلات بحكم أنها إعاقة خفية وغير بارزة للجميع (يزلديك والجوزين، 2013)، فهم لا يعرفون شيئاً عن صعوبات التعلم وذلك لانعدام أو قلة التواصل بين البيت والمدرسة، وقلة البرامج الإرشادية المخصصة لهم، كما قد يعود ذلك في بعض الأحيان إلىٰ غياب الوعي الإعلامي (عواد، 2001؛ نصر الله ومزعل، 2011). ومن هنا نجد أن أولياء الأمور بحاجة للمعلومات من أجل تخطي المشكلات التي تواجههم وإن من أول هذه المعلومات هي تقييم الابن تقييماً سليماً وشرح نتائج التقييم للوالدين (Flink, 2014).

4. المشكلات الدراسية. لقد قام تترولت وآخرون (Tetreault et al., 2014) بدراسة من أجل التعرف علىٰ وجهات نظر أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول الخدمات المقدمة إليهم من المدرسة، وقد أظهرت هذه الدراسة أنه علىٰ الرغم من المشكلات التي يتعرض لها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أن الممارسات الفعلية والعمل التعاوني يعتبر محدود أو غير موجود. ويرىٰ نصر الله ومزعل، (2011) أن مشكلة عدم التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين من أهم المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما يرىٰ كلٌ من (إبراهيم، 2010؛ عربيات، 2011) أن برنامج عمل المدرسة مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتطلب محاولة التعرف علىٰ أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذه تعد خطوة ضرورية من أجل تطوير علاقة قوية فعالة بين الأسرة والمدرسة. وأشارت دراسة الفهيد (2020) إلىٰ

نموذج أبستاين كأحد أهم النماذج التي تهتم بمشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم حيث يعني البرنامج بتحديد مستوىٰ التدخل السليم بين المدرسة وأولياء الأمور حتىٰ تكون الإجراءات والقرارات موحدة لتؤثر بشكل إيجابي علىٰ وضع الطلاب الأكاديمي وتقلل من ارتباك أولياء الأمور ومعرفتهم بدورهم الصحيح في مساعدة أبناءهم في المنزل مع ضرورة تقبل المعلمين لمشاركة أولياء الأمور وإيمانهم بأهميتها.

5. المشكلات الأسرية. مشكلة صعوبات التعلم تكمن في أنها تستمر طوال الحياة فهي تمتد إلىٰ مرحلة المراهقة والرشد، وتشمل شخصية التلميذ وطريقة تعامله مع من هم حوله وبالتالي قد تواجه الأسرة العديد من المشكلات نتيجة لذلك (الحيلواني وعبدالله، 2010).

ولقد تغيرت طبيعة العلاقات بين المهنيين والأسر، فأصبح هناك نوع من التشجيع لجميع أفراد الأسرة للقيام بدور فعال في حياة التلميذ الذي يعاني (كيرك وقليجر وكول مان وانستايو، 2012/ 2013)، ومن هنا نجد أن أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلىٰ مرشد أسري ليقوم بتحديد أعضاء الأسرة الأقرب من هذا التلميذ وما هو المتوقع من كل منهم ومن ثم يساعد الأسرة في حل المشكلات التي تقع فيها أو الحد من آثارها إن وجدت (محمد، 2010). ويقوم المرشد الأسري كذلك بدعم الأسرة ككل ومساندتها من أجل تقديم أفضل رعاية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بما يضمن لهم النمو الصحي المتكامل من ناحية وتحسين جودة حياة الأسرة من ناحية أخرىٰ (الظفيري، 2018).

6. المشكلات الاجتماعية. يشير كلٌّ من Gross, (2011; Kenyon, 2014) إلىٰ أن أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمرون بعدد من المشكلات الاجتماعية كلما زاد لديهم فهم صعوبات التعلم، وأن هذه المشكلات تتعلق بأثر وصمة العار المرتبطة بصعوبات التعلم، أو كيف سينظر الآخرون إليهم ومكانتهم داخل المجتمع، وهذا يقودهم إلىٰ الانعزال والانسحاب من الحياة الاجتماعية. وإن ردة الفعل هذه قد تصيب أولياء الأمور بكثير من السلبيات مثل الإجهاد الكبير والشعور بالوحدة وبأن يصبحوا وحدهم في هذه الحياة بلا داعم لهم.

ومع ذلك فكلما حصل أولياء الأمور علىٰ المساعدة من الأصدقاء أو الأسرة الممتدة كلما شعروا بأنهم محبوبون من قبل الآخرين، وأن هناك من يتفهم مشاكلهم، وهذا له دور كبير في التغلب علىٰ هذه المشكلات (الجزازي، 2011؛ عربيات، 2011).

وقد اتجهت حديثًا بعض السياسات الحكومية لأبعد من ذلك فسعت لإشراك أولياء أمور التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم مع أولياء أمور آخرين يعانون من نفس المشكلات (Sandra, cole & Wolfe, 2014).

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات التي سلطت الضوء علىٰ أوليـاء أمـور التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة وتناولت بعض المشكلات التي يواجهونها، سواءً كانت مشكلات نفسية أو مادية أو معرفية أو اجتماعية، حيث تناولت معظم هذه الدراسات شعورهم تجاه ابنهم، ومدىٰ التعاون بينهم وبين الاختصاصيين، والدعم الاجتماعي المقدم لهم، وفي المقابل لاحظ الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولنا العربية، وهو ما يؤكد الحاجة إلىٰ دراسة هذا الموضوع، وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تناولت دراسة (2009) Barkauskiene دور أسلوب تعامل الأم مع أبنائها داخل الأسرة ومشاعر الأم الانفعالية في وجود صعوبات التعلم المحددة أو المتعددة لدىٰ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (8-11) سنة. وكشفت النتائج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم متعددة (وليست محددة) كانوا موجودين بكثافة مع الأمهات اللاتي يتميز أسلوبهن بالسيطرة العالية والمشاعر السلبية تجاه أطفالهن، حيث كانت صعوبات هؤلاء الأطفال مرتبطة بمشكلات أكثر في النواحي الوجدانية وبسلوكيات سيئة داخلية وخارجية، أما بالنسبة للأمهات الإيجابيات اللاتي يتصفن بدعم أبنائهن وبالمشاعر الإيجابية تجاههم فلم يوجد ارتباطات ذات دلالة بين صعوبات تعلم أبنائهن المحددة وبين مشكلات التوافق والسلوكيات السيئة، مما يشير إلىٰ أن عدم توفر التوعية الأسرية للأمهات يعد من أهم المشكلات التي يعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (2009) corwell إلىٰ التعرف علىٰ الردود العاطفية لآباء وأمهات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم نحو صعوبات تعلم ابنهم، والطريقة التي عرف بها الأب أو الأم بأن لديه طفلًا يعاني من صعوبات في التعلم، وهدفت أيضًا إلىٰ التعرف علىٰ نمط استجابة الوالدين لوجود صعوبات التعلم لدىٰ ابنهم، وكيف تدرج أولياء الأمور خلال المراحل العاطفية حتىٰ وصلوا لمرحلة القبول. وقد تألفت عينة الدراسة من (45) من آباء وأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم التعرف عليهم حديثًا (من سنتين إلىٰ أربع سنوات)، وقد تم اعتماد هذه العينة لقدرتها علىٰ أعطائنا معلومات عن خمس سنوات من بداية عملها مع ابنها. وقد اعتمدت الدراسة علىٰ إجراء

المقابلات مع العينة كاملة من أجل التعرف على الخصائص الرئيسية التي انبثقت من المناقشات الجماعية، بعد ذلك تم التركيز على ثلاثة مجموعات من الآباء من أجل إجراء مقابلات عميقة معهم. وقد أسفرت النتائج عن ظهور ستة أنماط من الردود العاطفية وهي الحزن والعواطف العميقة، والتعرف على التحديات المستقبلية، والنضال أو الإحباط، والدعم المدرسي، والسعي لتلقي الدعم الخارجي، والاستماع إلى الآباء الآخرين، وقد أوصت الدراسة المهنيين والعاملين بالمدرسة بضرورة مساعدة الوالدين في تحولات ومراحل الحياة المختلفة حتى يصلوا إلى القبول.

وفي دراسة أخرى لـ (Karande & Kulkarni 2009) والتي هدفت إلى تحليل نوعية حياة والدي الأطفال الذين تم تشخيصهم حديثًا بأن لديهم صعوبات تعلم محددة، كما هدفت إلى تقييم أثر عدد من المتغيرات مثل الحالة الصحية والحالة الاجتماعية والنوع (أب/ أم) على نوعية حياتهم. وتكونت عينة الدراسة من (150) من أولياء أمور (آباء وأمهات) الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن سبع سنوات وتم تشخيصهم حديثًا بأن لديهم صعوبات تعلم محددة، وهي دراسة مستعرضة امتدت مابين يونيو عام (2006م) حتى فبراير عام (2007م). وقد اعتمدت الدراسة على أداة منظمة الصحة العالمية لقياس نوعية الحياة وهي أداة مكونة من 100 عنصر مصنفة إلى 25 مظهراً من مظاهر نوعية الحياة منظمة في ستة محاور. وتوصلت الدراسة إلى أن والدي الأطفال الذين تم تشخيصهم حديثًا بأن لديهم صعوبات تعلم محددة يرون أن أربعة محاور هي التي تسهم بشكل كبير في نوعية حياتهم وهي: (الحالة النفسية والظروف البيئية والعلاقات الاجتماعية والتمارين الروحية)، وأشارت النتائج إلى أنه عندما يكون ولي الأمر أمًا فهذا ينبئ بنتائج ضعيفة في محوري الحالة النفسية والعلاقات الاجتماعية، وعندما يكون ولي الأمر مريضًا حاليًا فهذا ينبئ بنتائج منخفضة في محور العلاقات الاجتماعية، وكذلك عندما يكون ولي الأمر يعمل ويكسب دخلاً فهذا ينبئ بنتائج ضعيفة في محور الظروف البيئية وقلة أوقات الفراغ.

وأجرى كلٌ من Margalit & Raskind (2009) دراسة تهدف إلى معرفة مدى تمكين أمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم واضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط من خلال التواصل عبر الانترنت. تكونت العينة الموجودة للدراسة من (142) من الأمهات اللاتي كتبن (270) رسالة خلال 14 يومًا وهن مستخدمات مسجلات على الانترنت من (شهر) إلى (79) شهراً وعدد الرسائل التي كتبتها كل أم كان

متناسبًا مع طول المدة التي استخدمت فيها هذا الموقع. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إرسال رسائل للأمهات بأن مجموعتهم علىٰ الانترنت ستغلق وعلىٰ الفور قامت الأمهات بالرد برسائل عن أهمية هذه المجموعة في حل مشكلاتهم الأسرية والتوتر والقلق الذي قد يحصل من عدم استخدام هذا الموقع، كما قامت الدراسة باستخدام تحليل المحتوىٰ الموجود في رسائل الأمهات بالكشف عن وجود سببين رئيسيين لاستخدام هذا الموقع يساعدان في تمكين هؤلاء الأمهات: السبب الأول هو أن هذا الموقع يوفر معلومات معرفية صحيحة وموثوقة تناسب الحاجات الفردية لكل أم، والسبب الثاني هو أن المجموعة الموجودة في الموقع تمثل مصدرًا من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي، فهذه المجموعة تقدم التعاطف والرفقة الخالية من إصدار الأحكام، وقدمت نتائج الدراسة فهمًا دقيقًا لمشكلات الأمهات فهم يشعرون بالتوتر والقلق الكبير، كما تنتابهم الوحدة الاجتماعية، وأن التواصل عبر الانترنت يمكن أن يخفف من حدة هذا الشعور.

ودرس كلٌ من Mcconnell et al., (2009) مدىٰ فاعلية برنامج تعلم للكبار مصمم لتقوية العلاقات الاجتماعية بين أمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في استراليا وتحسين الصحة النفسية لهن، فهؤلاء الأمهات غالبًا ما يكونون منعزلين عن مجتمعاتهم المحلية وهن دائمًا يحكين عن مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي المخصص لهن، وهذا الانفصال الاجتماعي مرتبط بمستويات أعلىٰ من التوتر وصحة عقلية أقل، وهذا بدوره يؤثر علىٰ علاقة الأم بالطفل وبقية أفراد الأسرة. قامت (32) من أمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بإتمام البرنامج في ستة مواقع من مختلف أنحاء أستراليا. وتم استخدام برنامج بحثي يمكن الأمهات من التواصل من مواقع متعددة. وقد أثبتت النتائج أن تأثيرات هذا البرنامج في تخفيف المشكلات الاجتماعية وفي تحقيق السعادة النفسية أكبر بشكل واضح مما هو متوقع من برامج تدريب الوالدين وبرامج دعم الأسرة التقليدية.

وتناولت دراسة Al-Yagon (2010) المشاعر الوجدانية الخاصة بالأمهات وعلاقتها بالسعادة الاجتماعية والوجدانية للأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والذين ليست لديهم. وكان المشاركون في الدراسة (205) من ثنائيات الأمهات والأطفال، تتراوح أعمار الأطفال من 8- 12 سنة منهم (107) ثنائي من أمهات وأطفال لديهم صعوبات تعلم و(98) ثنائي من أمهات وأطفال ليس لديهم صعوبات تعلم. وبينت التحليلات الأولية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين علىٰ جميع المقاييس ماعدا مقياس واحد

خاص بالأطفال، كما بينت التحليلات الأخرىٰ وجود تناسب عالي بين نتائج النموذج النظري والنتائج التجريبية وكانت مكونات النموذجين تتناسب بشكل مختلف مع المجموعتين، وأكدت النتائج علىٰ الدور المحتمل المهم لعاطفة الأمهات والارتباط بهن علىٰ متغيرات التوافق عند الأطفال، كما سلطت النتائج أيضًا الضوء علىٰ ارتباط الأطفال بالأمهات وعلاقة المشاعر الوجدانية للأمهات بالتوافق الجيد لدىٰ الأطفال.

وقام كلٌ من Margalit et al., (2010) بدراسة بعنوان أصوات الأمهات علىٰ الانترنت: التوتر ومصادر الدعم وتصورات الأمهات عن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم و/ أو اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، حيث كان الهدف من هذه الدراسة هو استكشاف أسباب التوتر والحاجات ومصادر الدعم والتصورات والهوية الذاتية لدىٰ هؤلاء الأمهات اللاتي عبرن في رسائل إلكترونية موضوعة علىٰ مواقع للمناقشة علىٰ الانترنت. وكانت عينة الدراسة هي (316) من أمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم و/ أو اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط اللاتي كتبن 1502 رسالة خلال 12 شهراً. ومن خلال تحليل المحتوىٰ تم وصف التوتر الحقيقي للأمهات، والصراع والمعاناة التي مروا بها مع المدارس، والمشكلات اليومية التي يمرون بها في تعليم أبنائهم، والمشكلات الاجتماعية التي يواجهونها، كما بينت المشاركات التصورات الإيجابية والسلبية عن أنفسهن وأسرهن وأبنائهن.

وسعت دراسة Adamopoulou (2011) إلىٰ معرفة تصورات أولياء الأمور اليونانيين وتجاربهم بخصوص الصعوبات الاجتماعية والوجدانية التي واجهها أبناؤهم ذوو صعوبات التعلم. تم تطبيق الدراسة علىٰ (298) من أولياء الأمور اليونانيين في أثينا ومناطق ريفية متعددة. قام الباحث بتصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أسفرت النتائج عن قلق أولياء الأمور بالدرجة الأولىٰ علىٰ مهارات أبنائهم الاجتماعية وصعوباتهم الوجدانية والنفسية لكنهم مع ذلك كانوا يبحثون بشكل أساسي عن خدمات الدعم المهتمة بصعوبات تعلم أبنائهم، كما دلت النتائج علىٰ أن أولياء الأمور كانوا مهتمين جداً بصعوبات أبنائهم ويرونها علىٰ أنها مشكلتهم الأساسية، وقد ركزت تحركات الوالدين لدعم وتحسين سلوكيات أبنائهم علىٰ التدخلات العلاجية الشخصية والحوافز الوجدانية الإيجابية.

وأجرىٰ Al-Yagon (2011) دراسة مشابهة لدراسته السابقة باختلاف العينة حيث تناول هذه المرة آباء الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، فتناولت

دراسته هذه المشاعر الوجدانية والنفسية الخاصة بالآباء وعلاقتها بالسعادة الاجتماعية والوجدانية والسلوكية لدىٰ الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والذين ليست لديهم، حيث تحاول هذه الدراسة تقديم الحماية علىٰ المستوىٰ الفردي (إحساس الطفل بالترابط مع والده) وعلىٰ مستوىٰ الأسرة (العاطفة الإيجابية أو السلبية للآباء وتجنب الارتباط بالقلق). وكان المشاركون في الدراسة (205) ثنائي من الآباء والأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين 8–12 سنة، منهم (107) ثنائي من آباء وأطفال لديهم صعوبات تعلم، و(98) ثنائي من آباء وأطفال ليس لديهم صعوبات تعلم. وبينت التحليلات الأولية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين علىٰ جميع المقاييس الخاصة بالطفل، كما أظهر تحليل المسارات تناسباً كبيراً بين النموذج النظري والنتائج التجريبية، وزيادة علىٰ ذلك أظهرت مكونات النموذج أنماطًا مختلفة جزئيًا من العلاقات بالنسبة للمجموعتين. لذلك فإن هذه الدراسة بينت الدور الهام للعاطفة الإيجابية أو السلبية للآباء وطريقة ارتباطهم بالقلق في التوافق والسعادة الاجتماعية والوجدانية والسلوكية لدىٰ الأطفال.

وفي دراسة Madore (2011) التي هدفت للتعرف علىٰ المعاني التي يكتسبها الوالدان من خبرتهم في رعاية ابنهم الذي لديه صعوبات تعلم غير لفظية. وتم اختيار (17) ولي/ ولية أمر من (9) أسر لتحقيق أهداف الدراسة. واستخدم الباحث المقابلة من أجل سؤال كل ولي أمر بشكل منفصل عن مشاعره وتجاربه ومخاوفه بخصوص طفله، كما استخدم شكلاً مختصراً من استبيان المشاعر – التوتر والقلق – لهولرويد عام 1987م. وقد أسفرت النتائج عن أن أولياء الأمور استطاعوا التأقلم والتكيف بشكل إيجابي مع رعاية ابنهم الذي لديه صعوبات تعلم غير لفظية فقد تمكنوا من تغيير مشاعرهم بما يضمن لهم طرقًا مختلفة لرؤية أطفالهم عما كانوا يرونهم بداية التشخيص، فقد تمكنوا من تحقيق ذلك من خلال أسرهم الممتدة والعالم الذي يعيشون فيه، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة إمداد أسر الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم غير لفظية بفهم مسبق عن التغيرات في المشاعر التي ربما يمرون بها، كما أوصت المختصين بضرورة تقديم خدمات وأشكال من الدعم المرتكز علىٰ الأسرة لهذه العائلات.

كما أجرىٰ العبد الله (2014) دراسة بهدف التعرف علىٰ درجة وعي أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بحقوقهم وممارستهم لها في برنامج صعوبات التعلم، كما هدفت إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ اختلاف درجة وعي أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم

صعوبات تعلم بحقوقهم وممارستهم لها في برنامج صعوبات التعلم باختلاف نوع القرابة، والمستوىٰ التعليمي لأولياء الأمور، وتخصصهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (345) من أولياء الأمور بمدينة الرياض. واستخدم الباحث استبانة من تصميمه. وأظهرت النتائج أن أولياء الأمور يعلمون إلىٰ حد ما بحقوقهم في برنامج صعوبات التعلم ويمارسونها أيضًا بدرجة متوسطة "أحيانًا"، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة الوعي والممارسة تبعًا لنوع القرابة لصالح الآباء، وعدم وجود فروق في درجة الوعي والممارسة تبعًا للمستوىٰ التعليمي، ووجود فروق في درجة الوعي والممارسة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي لصالح أولياء الأمور ذوي التخصصات الدراسية التربوية.

وهدفت دراسة (Poon-McBrayer & McBrayer, 2013) إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ رضا الوالدين عن الدعم المدرسي المقدم لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم المحددة في هونج كونج، والتعرف علىٰ تفسيرهم لتجاربهم مع الممارسات التي تقوم بها المدرسة. وتبين النتائج مقدار الإحباط وخيبة الأمل الكبيرين لدىٰ الوالدين من استخدام طريقة إبقاء الطفل في نفس الصف الدراسي كطريقة علاجية، ومن استخدام الطرد من المدرسة كإستراتيجية لتحقيق الانضباط، ومن قلة التواصل الذي تبادر به المدرسة لتعريف وإشراك ودعم الوالدين في برامج التربية الخاصة مما ينتج عنه ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة، وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز السياسات الوطنية الحديثة التي تهتم بأولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توصي بضرورة تقليل حجم الفصول وتخفيف العبء التدريسي علىٰ المعلمين وتحسين العلاقات بين البيت والمدرسة.

وسعت دراسة Kenyon et al., (2014) إلىٰ التعرف علىٰ تجربة تشخيص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم من وجهة نظر والديهم، كما سعت إلىٰ معرفة شعور الوالدين عندما اكتشفوا بأن لدىٰ ابنهم صعوبات تعلم، وقد كانت عينة الدراسة متمثلة في ثمانية من أولياء الأمور (أب/ أم) من خلفيات مختلفة، أما عن أداة الدراسة فقد تم استخدام المقابلة وتم تحليل المقابلات باستخدام التحليل التفسيري للظواهر، وقد أسفرت النتائج عن ثلاثة موضوعات رئيسية هي: أن تجربة التشخيص كانت تجربة من الصعب التأقلم معها من قبل الوالدين فقد أصبحوا مهتمين بإدراك وجود فرق بين ابنهم وبين التلاميذ الآخرين في المدرسة، وأن مع تقدم ابنهم في العمر بدأت تظهر مشكلات تتعلق بعلاقة ابنهم مع التلاميذ الآخرين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم حيث بدأ

أبناؤهم يحكون لهم عن رأيهم في تسميتهم بتلاميذ صعوبات التعلم ووجهة نظرهم من طريقة نظر الآخرين لهم، أما الموضوع الأخير فكان يحكي عن تجارب الوالدين السلبية والإيجابية في التأقلم مع وصمة العار المرتبطة بصعوبات تعلم أبنائهم.

وفي دراسة Al-Yagon (2015) هدفت إلىٰ التعرف علىٰ كيفية ربط أولياء أمور الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بين المشاعر الوجدانية والقدرة علىٰ التأقلم، كما هدفت إلىٰ استكشاف طريقة سيطرتهم علىٰ المشاعر الوجدانية وتشمل هذه المشاعر: انخفاض القلق، وانخفاض الأثر السلبي، وانخفاض الأثر الإيجابي العالي. وقد تم تطبيق الدراسة علىٰ (410) من أولياء الأمور يمثلون (107) زوج -أب وأم- لأطفال لديهم صعوبات تعلم، و(98) زوج – أب وأم- أطفال عاديين. وقد دلت النتائج علىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في استراتيجيات التأقلم داخل الأسرة التي تشمل: التأقلم النشط مع المشكلات المرتبطة بالطفل والإحساس بالترابط الأسري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب النوع (ذكر/ أنثىٰ)، كما دلت النتائج علىٰ أنه كلما كانت المشاعر الوجدانية لدىٰ الوالدين جيدة كلما ساعد ذلك في تعزيز التأقلم مع الطفل داخل الأسرة وإن كان ذلك بدرجة متفاوتة بين مجموعتي الدراسة، وتركز الدراسة علىٰ القيمة الفريدة للمشاعر الوجدانية في التأقلم داخل الأسرة لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم – تحديداً -.

كما هدفت دراسة الزعبي (2018) إلىٰ معرفة مستوىٰ رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا وطالبةً من ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة إربد. واستخدم الباحث استبانة من تصميمه. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها أن مستوىٰ رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن كان متوسطًا، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في مستوىٰ الرضا عن الخدمات تعزىٰ للجنس ولصالح الإناث، فيما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا تعزىٰ لمتغيري مستوىٰ تعليم الوالدين ونوعية إعاقة الأبناء.

وفي دراسة للفضلي (2018) هدفت إلىٰ التعرف علىٰ مستوىٰ معرفة أولياء الأمور بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بواجباتهم المتوقعة نحو أبناءهم ودرجة ممارستهم لتلك الواجبات.

تكونت عينة الدراسة من (120) ولي أمر بواقع (60) من أولياء أمور الطلبة العاديين و(60) من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس معرفة أولياء الأمور بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومقياس واجبات ومسؤوليات أولياء الأمور نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلىٰ نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىٰ المعرفة بصعوبات التعلم بين أولياء أمور الطلبة العاديين وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن مستوىٰ معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالواجبات المتوقعة منهم كانت مرتفعة وأن درجة ممارسة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم للواجبات المتوقعة منهم نحو أبنائهم كانت متوسطة.

التعليق علىٰ الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع علىٰ الدراسات والبحوث المتعلقة بالمشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم توصل الباحثان إلىٰ ما يلي:

- ظهور اهتمام من جانب التربويين بإجراء دراسات وبحوث تلقي الضوء علىٰ أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف التعرف علىٰ مشكلاتهم وعلاقتهم بأبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

- دلت جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها علىٰ معاناة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جانب واحد أو من عدة جوانب من المشكلات نتيجة لصعوبات تعلم أبنائهم باستثناء دراسة (العبد الله، 2014).

- تعددت الجوانب التي درست معاناة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهناك من درس مشاعرهم وردودهم العاطفية وقلقهم تجاه أبنائهم كدراسة (corwell, 2009)، و(Al-Yagon, 2010)، و(Adamopoulou, 2011)، و(Al-Yagon, 2011)، و(Madore, 2011)، و(Kenyon et al., 2014)، و(Al-Yagon, 2015). وهناك من درس الدعم المدرسي المقدم لهم وأساليب تواصلهم مع المدارس ودرجة وعيهم بحقوقهم في برنامج صعوبات التعلم ومعاناتهم مع المدارس مثل دراسة (Margalit et al., 2010)، و(Poon-McBrayer, McBrayer, 2013) و(الزعبي، 2018) وهناك من تناول علاقتهم مع أبنائهم ذوي صعوبات التعلم وأسلوب تعاملهم معهم كدراسة (Barkauskiene, 2009) و(الفضلي، 2018). أما عن بقية الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور فقد تناولت الدعم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذه الدراسات هي دراسة (Karande

(Mcconnell et al., 2009 &، و Kulkarni, 2009).

– يوجد اهتمام كبير من جانب الباحثين في الدول الغربية بدراسة معاناة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– علىٰ الرغم من تعدد هذه الدراسات التي تحدثت عن معاناة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أنه لم تشير أي دراسة منهم إلىٰ مصطلح (المشكلات) التي يواجهها أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يدعم ويعزز قيمة الدراسة الحالية.

– اهتمت الدراسات التي تم استعراضها بدراسة معاناة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من النواحي النفسية والمدرسية والأسرية والاجتماعية، بينما تناولت الدراسة الحالية ستة أبعاد مختلفة من المشكلات (النفسية – المادية – المعرفية – المدرسية – الأسرية – الاجتماعية).

– استفاد الباحثان من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، كما استفادا منها في بناء أداة الدراسة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج، ومعرفة النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

انطلاقـاً من طبيعة موضوع الدراسة والمتمثل في التعرف علىٰ المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، واستخدم الباحثان تحديداً كلاً من: "المدخل الوصفي المسحي"، "والمدخل الوصفي الارتباطي" حيث يعني المدخل الوصفي المسحي باستجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، كما يعني المدخل الوصفي الارتباطي بالتحقق من وجود العلاقة من عدمها بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، 2012).

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم التابعات لبرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للعام الدراسي 1435/ 1436هـ، والبالغ عددهم (340) ثلاث مائة وأربعون تلميذة (وتعكس هذه الإحصائية أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الأول الابتدائي إلىٰ الصف السادس)، ويدرسن في (17) مدرسة ابتدائية بمحافظة الأحساء. (وزارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء، 2015). وتمثل عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف، حيث قام الباحثان بتوزيع

الاستبانات البالغ عددها (340) استبانة، وقد تم استعادة (244) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وهي تشكل ما نسبته (71.76٪) من العينة الكلية، وتعد هذه النسبة من نسب الردود الجيدة جداً في العلوم السلوكية حيث يرىٰ كلٌ من القحطاني وآخرون (2010) أن تحقيق معدل استجابة لا يقل عن (50٪) يعد معدلاً كافياً للبدء في التحليل، بينما أكثر من (60٪) يعد جيداً، وأكثر من (70٪) يعد جيداً جداً.

ثالثًا: أداة الدراسة:

صمم الباحثان أداة الدراسة وهي الاستبانة، وأخضعاها للأسس العلمية في البناء واختبارات الصدق والثبات **اختبار صدق أداة الدراسة.**

ومن أجل التحقق من صدق أداة الدراسة الحالية، تم إجراء اختبارات الصدق التالية:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين أو صدق المحتوىٰ):

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية علىٰ مجموعة كبيرة من المحكمين جميعهم من أعضاء هيئة التدريس من جامعات مختلفة، وقد طلب الباحثان من المحكمين إبداء مرئياتهم في بيان صدق هذه الأداة في قياس ما وضعت من أجله، ووضوح العبارات ومدىٰ مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، كما طلبا منهم كذلك إجراء التعديلات التي يقترحونها من تعديل أو حذف، أو إضافة عبارات أخرىٰ يرون ضرورتها من أجل تحقيق شمولية أداة الدراسة.

واستناداً إلىٰ الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين وتم إخراج أداة الدراسة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي):

ويعني هذا الصدق أنه إلىٰ أي قدر يمكن القول بأن التجربة وحدها عملت فرقاً، فإذا تبين فعلاً أن المتغير المستقل هو السبب في المتغير التابع يتحقق حينذاك صدق التجربة داخلياً (العساف، 2012). ومن أجل التحقق من سلامة أداة الدراسة وصدقها البنائي تم تطبيق الأداة في صورتها النهائية علىٰ عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) ولي/ ولية أمر من أفراد الدراسة، وطلب منهم الباحثان الإجابة علىٰ محتوىٰ الأسئلة، وبعد استعادتها تم حساب "معاملات ارتباط بيرسون" (Pearson Correlation) حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين جميع بنود الأداة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كما يتضح بالجدول رقم (1)، وتم أيضاً حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للمحور كما يتضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (1): معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=30) .

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المشكلات النفسية	1	0.7895**	4	0.8005**
	2	0.7957**	5	0.8209**
	3	0.8271**	6	0.5171**
المشكلات المادية	1	0.8210**	4	0.9601**
	2	0.9432**	5	0.8931**
	3	0.9106**		
المشكلات المعرفية	1	0.5830**	5	0.8283**
	2	0.7004**	6	0.7865**
	3	0.6908**	7	0.6849**
	4	0.7209**		
المشكلات الدراسية	1	0.5756**	6	0.8720**
	2	0.8264**	7	0.5131**
	3	0.8259**	8	0.4922**
	4	0.8419**	9	0.7990**
	5	0.8169**	10	0.7540**
المشكلات الأسرية	1	0.7317**	4	0.7644**
	2	0.6410**	5	0.6654**
	3	0.7790**	6	0.4687*
المشكلات الاجتماعية	1	0.8942**	4	0.8695**
	2	0.9046**	5	0.7944**
	3	0.8594**		

*** دالة عند مستوىٰ 0.05 ** دالة عند مستوىٰ 0.01**

يتضح من الجدول رقم (1) أن بنود الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ارتباطاً يتراوح مابين (0.9601) للبند رقم (4) في بعد المشكلات المادية والذي هو (توفير المجلات والكتب المتخصصة التي تساعدني علىٰ التعامل مع ابنتي يشكل عبئاً مالياً علىٰ دخل الأسرة) وبين (0.4687) للبند رقم (6) في بعد المشكلات الأسرية وهو (من الصعب أن يمر يوم دون حدوث مشكلة تسببها ابنتي)، وفي الدراسات السلوكية يعد الارتباط قوياً إذا زاد عن (0.50)، كما أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوىٰ دلالة (0.001)، وهذا جميعه يشير إلىٰ وجود الصدق البنائي بين بنود الأداة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

جدول رقم (2): معاملات ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للبعد (العينة الاستطلاعية: ن=30).

البعد	معامل الارتباط
المشكلات النفسية	0.8147**
المشكلات المادية	0.8300**
المشكلات المعرفية	0.7686**
المشكلات الدراسية	0.8211**
المشكلات الأسرية	0.8567**
المشكلات الاجتماعية	0.9010**

**** دالة عند مستوىٰ 0.01**

يتضح من الجدول رقم (2) أن أبعاد الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للبعد ارتباطاً يتراوح مابين (0.9010) لبعد المشكلات الاجتماعية، وبين (0.7686) لبعد المشكلات المعرفية، وفي الدراسات السلوكية يعد الارتباط قوياً إذا زاد عن (0.50)، كما أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوىٰ دلالة (0.001)، وهذا جميعه يشير إلىٰ وجود الصدق البنائي بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

اختبار ثبات أداة الدراسة.

ويعني الثبات إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق أداة الدراسة علىٰ نفس الأفراد وفي نفس الظروف. فإذا طبقت أداة ثابتة عدة مرات علىٰ نفس الفرد، فإن درجاته سوف تظل مستقرة ولا تتذبذب عشوائياً، وقد تم قياسه عن طريق "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach) حيث تم استخدام عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) ولي أو ولية أمر من أفراد عينة الدراسة في حساب معاملات الاتساق الداخلي لكرونباخ، ويتضح في الجدول رقم (3) قيمة معاملات ثبات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات بعد المشكلات النفسية (0.86)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات بعد المشكلات المادية (0.96)، وبلغت قيمة معامل ثبات بعد المشكلات المعرفية (0.85)، أما عن قيمة معامل ثبات بعد المشكلات الدراسية فبلغت (0.93)، وعن قيمة معامل ثبات بعد المشكلات الأسرية فهو (0.77)، وأخيراً نجد أن قيمة معامل ثبات بعد المشكلات الاجتماعية هي (0.97). وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.97) وهي قيمة مرتفعة ومطمئنة لمدىٰ ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=30).

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المشكلات النفسية	6	0.86
المشكلات المادية	5	0.96
المشكلات المعرفية	7	0.85
المشكلات الدراسية	10	0.93
المشكلات الأسرية	6	0.77
المشكلات الاجتماعية	5	0.92
الثبات الكلي للاستبانة	39	0.97

رابعـًا: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحثان باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية، المناسبة لطبيعتها وأسئلتها وأهدافها. والمندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك علىٰ النحو التالي:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

2- معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أبعاد أداة الدراسة.

3- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة والتعرف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم (أفراد عينة الدراسة) وفقًا لأبعاد الدراسة المحددة (إجابة السؤال الأول).

4- "المتوسط الحسابي" (Mean)لتحديد الوزن النسبي وتشتت إجابات أفراد عينة الدراسة في الإجابة علىٰ كل بند حيث تم من خلال المتوسط الحسابي معرفة مقدار المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وهل هذه المشكلات تعد قليلة أو كثيرة، وذلك في كل بعد من الأبعاد الستة التي تحتوي الاستبانة عليها، وفي كل عبارة من العبارات التي تحتوي عليها هذه الأبعاد الستة.

5- "الانحراف المعياري" (Standard Deviation) لتحديد الوزن النسبي وتشتت أفراد عينة الدراسة في الإجابة علىٰ كل بند، فمن خلال استخدام هذا الأسلوب تم التعرف علىٰ مدىٰ انحراف مشكلات أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن متوسطها الحسابي في كل بعد من أبعاد الاستبانة الستة، وفي كل عبارة تحتوي عليها الاستبانة. وتم كذلك التعرف علىٰ مقدار التشتت في استجابات أولياء الأمور علىٰ كل عبارة من العبارات، ومقدار التشتت كذلك في استجابات أولياء الأمور علىٰ أبعاد الاستبانة الستة، حيث كلما اقتربت قيمة التشتت من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

6- اختبار "ت" (T-test) وذلك لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مجموعتين مستقلتين، حيث استخدم للتعرف علىٰ الفروق في استجابات عينة الدراسة علىٰ محاور الاستبانة باختلاف النوع (إجابة السؤال الثاني).

7- اختبار تحليل التباين الأحادي (F) أو (ONE-WAY ANOVA) وذلك لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، حيث استخدم للتعرف علىٰ الفروق في استجابات عينة

الدراسة علىٰ محاور الاستبانة باختلاف المتغيرات التالية: عمر ولي الأمر- عدد الأبناء- المؤهل العلمي (إجابة السؤال الثالث والرابع).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وسيتم عرض نتائج هذه الدراسة المسحية ومناقشتها لكل سؤال من أسئلة الدراسة وفقاً للترتيب الآتي: **إجابة السؤال الأول: ما المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء؟**

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي العام للمشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لأبعاد الدراسة الرئيسية هو (3.01) وهو متوسط حسابي مرتفع إلىٰ حد ما، مما يدلنا علىٰ وجود مشكلات مرتفعة إلىٰ حد ما يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وبانحراف معياري يبلغ (0.57) مما يدل علىٰ وجود تباين في المشكلات التي يواجهها أولياء الأمور وفقاً لأبعاد المشكلات المختلفة.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المشكلات النفسية	3.14	0.92	3
المشكلات المادية	3.23	1.29	2
المشكلات المعرفية	3.48	0.74	1
المشكلات الدراسية	2.57	0.71	6
المشكلات الأسرية	2.97	1.04	4
المشكلات الاجتماعية	2.93	1.11	5
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم	3.01	0.57	

*** المتوسط من 5 درجات.**

ويمكننا من خلال الجدول السابق ترتيب الأبعاد الرئيسية ترتيباً تنازلياً من حيث مدىٰ ارتفاع المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في كل بعد رئيسي من أبعاد الدراسة كما يلي:

احتل بعد المشكلات المعرفية الترتيب الأول من حيث مدىٰ كِبَر المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في هذا البعد، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام للمشكلات المعرفية التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات

صعوبات التعلم ما مقداره (3.48) وهو متوسط حسابي مرتفع بانحراف معياري بلغ (0.83) مما يدلنا علىٰ وجود مشكلات معرفية مرتفعة يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، كما احتل بعد المشكلات المادية الترتيب الثاني حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعبارات بعد المشكلات المادية بشكل عام (3.23) بانحراف معياري بلغ (1.29) مما يدلنا أيضاً علىٰ وجود مشكلات مادية مرتفعة إلىٰ حد ما يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وجاء بعد المشكلات النفسية في الترتيب الثالث يليه في الترتيب الرابع بعد المشكلات الأسرية، ثم بعد المشكلات الاجتماعية في الترتيب الخامس وأخيراً نجد أن بعد المشكلات الدراسية التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم احتل الترتيب السادس والأخير من بين أبعاد الدراسة، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعبارات بعد المشكلات الاجتماعية ما مقداره (2.57) مما يدل علىٰ وجود مشكلات دراسية قليلة يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

واتفقت النتيجة السابقة التي تم التوصل إليها (وجود مشكلات مرتفعة إلىٰ حد ما يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لجميع أبعاد الدراسة) مع نتائج كلٍ من (corwell, 2009)، و(Karande & Kulkarni, 2009)، و (Margalit et al., 2010)، و(Kenyon et al., 2014) حيث دلت هذه الدراسات علىٰ وجود مشكلات من نواحٍ عدة يواجهها أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت دراسة (corwell, 2009) إلىٰ وجود مشكلات في النواحي النفسية والمدرسية والاجتماعية، في حين أشارت دراسة (Karande & Kulkarni, 2009) إلىٰ وجود مشكلات في النواحي النفسية والأسرية والاجتماعية، أما دراسة (Margalit et al., 2010) فقد تحدثت عن النواحي النفسية والمدرسية والأسرية من المشكلات، وتحدثت دراسة (Kenyon et al., 2014) عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية التي يواجهها أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم.

كما لم تتفق النتيجة السابقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة السعايدة والفرح (2008) و(Heiman et al., 2008) حيث أشارت هاتان الدراستان إلىٰ عدم وجود مشكلات يواجهها أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم.

أهملت الدراسات السابقة التي تم استعراضها الحديث عن المشكلات المعرفية والمشكلات المادية التي يواجهها أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم، أما في نتائج الدراسة الحالية فقد احتلت المشكلات المعرفية الترتيب الأول من حيث ارتفاع متوسط المشكلات

التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في هذا البعد، في حين احتلت المشكلات المادية الترتيب الثاني من حيث ارتفاع متوسط مشكلات هذا البعد.

وقد يرجع سبب وجود مشكلات مرتفعة إلىٰ حد ما يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلىٰ نقص برامج التوعية المخصصة لأولياء أمور هذه الفئة من التلميذات بالمدارس ووسائل الإعلام، وندرة الكوادر المتخصصة (المرشدة النفسية والمرشدة الأسرية) في المدارس التي تعمل مع أولياء أمور هؤلاء التلميذات وتعي بالمراحل الانتقالية التي يمر بها أولياء أمور هذه الفئة من التلميذات وترشد أولياء الأمور إلىٰ الطرق المثلىٰ في التعامل مع ابنتهم داخل المنزل، كما قد يعود ذلك لعدم صرف مكافآت مادية من الجهات ذات العلاقة لهذه الفئة رغم كثرة احتياجاتها المادية، وقد يعود ذلك أحياناً لقلة الدعم المعنوي لأولياء أمور هذه الفئة من الأقارب والأصدقاء.

إجابة السؤال الثاني: هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف النوع (أب/ أم)؟

يسعىٰ هذا التساؤل للتعرف علىٰ الاختلافات أو الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في متوسط المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع ولي الأمر (أب/ أم)، ولتحقيق ذلك تم استخدام اختبار ت (Two-sample t-test) بغرض المقارنة بين متوسط عينتين مستقلتين. وفيما يلي عرض النتائج التي تم الحصول عليها وتفسيرها:

جدول رقم (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف النوع (أب/ أم).

البعد	النوع (أب/ أم)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوىٰ الدلالة	التعليق
المشكلات النفسية	الأب	152	3.38	1.03	2.08	0.040	دالة عند مستوىٰ 0.05
	الأم	46	3.68	0.77			
المشكلات المادية	الأب	153	3.19	1.32	1.09	0.277	غير دالة
	الأم	48	3.42	1.26			
المشكلات المعرفية	الأب	153	3.55	0.87	1.14	0.256	غير دالة
	الأم	48	3.71	0.68			
المشكلات الدراسية	الأب	153	3.59	0.75	0.60	0.546	غير دالة
	الأم	48	3.52	0.81			

تابع/ جدول رقم (5).

البعد	النوع (أب/ أم)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوىٰ الدلالة	التعليق
المشكلات الأسرية	الأب	153	2.98	1.07	0.64	0.523	غير دالة
	الأم	47	3.09	0.93			
المشكلات الاجتماعية	الأب	153	2.94	1.11	0.18	0.860	غير دالة
	الأم	48	2.97	1.20			
الدرجة الكلية للمشكلات	الأب	153	3.32	0.79	0.85	0.394	غير دالة
	الأم	48	3.42	0.69			

يتضح من الجدول رقم (5) أن:

1. هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط المشكلات النفسية التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع ولي الأمر (أب/ أم)، حيث كانت قيمة مستوىٰ الدلالة المحسوبة وهو هنا (0.40) أقل من قيمة مستوىٰ الدلالة النظري أو مستوىٰ المعنوية المفترض مسبقًا وهو هنا (0.05). فقد تبين بعد إجراء اختبار ت (Two-sample t-test) أن متوسط المشكلات النفسية التي تواجهها أمهات التلميذات ذوات صعوبات التعلم كانت أعلىٰ بشكل ذي دلالة إحصائية من متوسط المشكلات النفسية التي يواجهها آباء التلميذات ذوات صعوبات التعلم، أي أن الأمهات يتأثرن نفسيًا من صعوبات تعلم بناتهن أكثر من الآباء.

ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Karande & Kulkarni, 2009) التي أشارت إلىٰ أنه عندما يكون ولي الأمر أمًا فهذا يعطينا نتائج ضعيفة في الحالة النفسية، كما يتفق أيضًا مع نتائج دراسة (Al-Yagon, 2015) التي أشارت إلىٰ وجود فرق بين آباء وأمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في طريقة سيطرتهم علىٰ المشاعر الوجدانية التالية: انخفاض القلق، وانخفاض الأثر السلبي، وانخفاض الأثر الإيجابي العالي.

ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدراسات التي سلطت الضوء علىٰ الجانب النفسي من المشكلات كانت عينة الدراسة لديها فقط من الأمهات كدراسة (Margalit & Raskind, 2009) ودراسة (Mcconnell et al., 2009)، ودراسة (Margalit et al., 2010) مما يؤكد نتائج هذه الدراسة من أن المشكلات النفسية تظهر بصورة أكبر لدىٰ الأمهات. وقد يرجع هذا إلىٰ أن المرأة بطبيعتها غالبًا ما تكون عاطفية أكثر من الرجل، كما أنها قد تكون أقرب من الأبناء وأكثر إحساسًا وتأثراً بمشكلاتهم بحكم قضاءها أغلب الوقت معهم أكثر من

الرجل عادةً لانشغاله بالعمل خارج المنزل.

2. لم تظهر النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط المشكلات التالية: (المادية والمعرفية والدراسية والأسرية والاجتماعية) التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع ولي الأمر (أب/ أم)، وذلك لا يعني أن هذه المشكلات غير موجودة فقد تكون هذه المشكلات موجودة وبدرجة عالية كما في المشكلات المعرفية والدراسية مثلاً، وإنما يعني ذلك أن هذه المشكلات موجودة بنفس الدرجة لدىٰ الأم والأب، حيث كانت قيم مستوىٰ الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة مستوىٰ الدلالة النظري أو مستوىٰ المعنوية المفترض مسبقاً وهو (0.01) أو (0.05) وبالتالي فلا يوجد اختلاف في هذه الدراسة بين الآباء والأمهات في درجة مواجهة هذه الأنواع الخمسة من المشكلات.

ولم تتناول الدراسات السابقة التي تم استعراضها الفروق في النتائج باختلاف نوع ولي الأمر (أب/ أم) عدا دراسة (Karande & Kulkarni, 2009) التي أشارت إلىٰ أنه عندما يكون ولي الأمر أما فهذا يعطينا نتائج ضعيفة في العلاقات الاجتماعية مما يعني أنها لا تتفق مع نتيجة هذه الدراسة في عدم وجود اختلاف في متوسط المشكلات الاجتماعية التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف نوع ولي الأمر.

إجابة السؤال الثالث: هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عمر ولي الأمر؟

جدول رقم (6): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عمر ولي الأمر.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة	التعليق
المشكلات النفسية	بين المجموعات	3.95	3	1.32	1.55	0.202	غير دالة
	داخل المجموعات	194.37	229	0.85			
المشكلات المادية	بين المجموعات	1.26	3	0.42	0.25	0.863	غير دالة
	داخل المجموعات	392.10	232	1.69			
المشكلات المعرفية	بين المجموعات	1.10	3	0.37	0.67	0.572	غير دالة
	داخل المجموعات	127.39	232	0.55			
المشكلات الدراسية	بين المجموعات	0.25	3	0.08	0.16	0.925	غير دالة
	داخل المجموعات	120.77	232	0.52			

تابع/ جدول رقم (6).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة	التعليق
المشكلات الأسرية	بين المجموعات	2.48	3	0.83	0.77	0.512	غير دالة
	داخل المجموعات	248.31	231	1.08			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	0.12	3	0.04	0.03	0.993	غير دالة
	داخل المجموعات	289.44	231	1.25			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	0.15	3	0.05	0.16	0.927	غير دالة
	داخل المجموعات	76.83	232	0.33			

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين اختبار ف (One Way ANOVA) الخاص بالمقارنة بين عدة مجموعات مستقلة، وقد بين الجدول رقم (6) أن قيم اختبار (ف) لم تظهر وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عمر ولي الأمر في جميع أبعاد المشكلات الستة وفي الدرجة الكلية أيضاً، وذلك يعني أن هذه المشكلات موجودة بنفس الدرجة لدىٰ أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم علىٰ اختلاف أعمارهم، حيث كانت قيم مستوىٰ الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة مستوىٰ الدلالة النظري أو مستوىٰ المعنوية المفترض مسبقاً وهو (0.05) أو (0.01).

وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الدعدي (2009) حيث أشارت إلىٰ عدم وجود فرق في الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي يعزىٰ لعمر الوالدين.

إجابة السؤال الرابع: هل تختلف المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عدد إخوة وأخوات التلميذة؟

جدول رقم (7): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عدد الإخوة والأخوات.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة	التعليق
المشكلات النفسية	بين المجموعات	1.44	3	0.48	0.57	0.633	غير دالة
	داخل المجموعات	191.21	228	0.84			
المشكلات المادية	بين المجموعات	2.67	3	0.89	0.53	0.664	غير دالة
	داخل المجموعات	389.90	231	1.69			

تابع/ جدول رقم (7).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المشكلات المعرفية	بين المجموعات	0.84	3	0.28	0.50	0.681	غير دالة
	داخل المجموعات	128.57	231	0.56			
المشكلات الدراسية	بين المجموعات	1.57	3	0.52	1.00	0.393	غير دالة
	داخل المجموعات	120.47	231	0.52			
المشكلات الأسرية	بين المجموعات	5.67	3	1.89	1.79	0.151	غير دالة
	داخل المجموعات	243.35	230	1.06			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	4.52	3	1.51	1.24	0.295	غير دالة
	داخل المجموعات	279.16	230	1.21			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	1.36	3	0.45	1.41	0.240	غير دالة
	داخل المجموعات	74.29	231	0.32			

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين اختبار ف (One Way ANOVA) وقد تبين من الجدول رقم (7) أن قيم اختبار (ف) لم تظهر وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط المشكلات التي يواجهها أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم باختلاف عدد الإخوة والأخوات وذلك في جميع أبعاد المشكلات الستة وفي الدرجة الكلية أيضًا، وهذا يعني أن هذه المشكلات موجودة بنفس الدرجة لدى أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم بغض النظر عن عدد إخوة وأخوات التلميذة، حيث كانت قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة مستوى الدلالة النظري أو مستوى المعنوية المفترض مسبقًا وهو (0.05) أو (0.01).

وقد يرجع سبب ذلك إلى فطرة حب الأبناء التي وهبها الله للوالدين ورغبتهم في حل مشكلاتهم، فبغض النظر عن عدد الأبناء عندما يجد الوالدان مشكلة تواجه أحد أبناءهم فإنهم غالبًا ما يقلقون بشأنها ويحاولون حلها بالإضافة لتلبيتهم التزامات أبناءهم الآخرين.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان التوصيات التالية:

1- ضرورة توعية المجتمع بفئة ذوي صعوبات التعلم توعية دقيقة ومكثفة وقائمة على أسس علمية سليمة، ويتم ذلك من خلال: استضافة المختصين في البرامج التلفازية من أجل التوعية بهذه الفئة والإجابة على تساؤلات المهتمين حول هذه الفئة، وإصدار كتب تقوم على أسس علمية صحيحة ودقيقة ولكنها كتب مبسطة وتحوي الكثير من القصص والأساليب

العلاجية المناسبة من أجل توعية فئات المجتمع بهذه الفئة علىٰ اختلاف مستوياتهم العلمية، وعمل برامج تلفازية تثقيفية مكونة من عدة حلقات قصيرة بحيث تحوي كل حلقة مشكلة تواجه أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم ثم تعرض أسلوبين في التعامل مع تلك المشكلة أحدهما صحيح والآخر خاطئ.

2- تقوم وزارة التربية والتعليم بدورات تثقيفية مدتها شهر مثلاً وتكون الفئة المستهدفة من هذه الدورات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المسجلين في برامج صعوبات التعلم التابعة للوزارة بحيث تحوي خبرات مركزة وتطبيقية وتبعد عن الشرح العلمي النظري، يقوم بهذه الدورات أخصائي نفسي وأخصائي أسري ومختصين في مجال صعوبات التعلم، وذلك ليشرحوا أثر مشاعر أولياء الأمور الإيجابية والتعامل السليم مع الأبناء في التخفيف من آثار صعوبات التعلم علىٰ التلاميذ.

3- تقوم وزارة التربية والتعليم بتنظيم لقاءات تبادل خبرات لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحيث يتم التنسيق مع عدد من أولياء الأمور مسبقًا لعرض خبراتهم منذ بدايتها ومشاعرهم خلال تلك الفترة والمشكلات التي مروا بها وكيف استطاعوا تجاوزها مما يشعر أولياء الأمور الآخرين بأنهم ليسوا وحدهم وبأن هناك من مر بنفس مشكلاتهم وهو معهم الآن ليساندهم.

4- ضرورة أن يكون ضمن مهام معلمي صعوبات التعلم إعداد ندوة ثقيفية لأولياء أمور التلاميذ الجدد في البرنامج.

5- إنشاء حساب متخصص في أحد برامج التواصل حتىٰ يصبح مشوقًا وأقرب لفئات المجتمع ويكون تابعًا لوزارة التربية والتعليم أو لجهة علمية مختصة، بحيث يستقبل المشكلات التي يواجهها أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم ثم يأخذ في كل أسبوع مشكلة ويفتحها للنقاش وتبادل الخبرات ثم يعرضها علىٰ أحد المختصين لإيجاد الحلول العملية الصحيحة لتلك المشكلة وللإشادة بآراء أولياء الأمور المميزة.

6- تفعيل المنتديات المختصة علىٰ شبكة الانترنت من أجل مزيد من التواصل بين أولياء الأمور.

7- تعيين مرشد أسري/ مرشدة في كل مدرسة بها برامج لصعوبات التعلم يهتم باستقبال مشكلات أولياء الأمور والجلوس معهم لحلها، ويمكن أن يعمل وسيطًا بين المدرسة وولي الأمر فهو علىٰ علم بمشكلات ولي الأمر وظروفه، وبالتالي يمكنه تنظيم اللقاءات وإيصال المعلومات المدرسية إلىٰ ولي الأمر بالأساليب المناسبة.

8- عندما يقرر معلم صعوبات التعلم حاجة أحد تلاميذه إلىٰ دروس إضافية في المنزل أو ألعاب تعليمية

متخصصة أو حاجة ولي الأمر إلىٰ شراء كتب أو الاشتراك في مجلات متخصصة فمن الضروري الوفاء بتلك الاحتياجات من قبل الجهات المختصة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا الخيل، محمد صالح. (2010). *المشكلات السلوكية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغيري العمر ونمط الصعوبة بمنطقة القصيم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2011). *أثر برنامج تدريبي مقترح للتدريب علىٰ مهارات الحياة في التحصيل الدراسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم وسلوكهن الاجتماعي والمدرسي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

إبراهيم، سليمان. (2010). *سيكولوجية صعوبات التعلم ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية*. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

أخضر، فوزية. (2003). ورقة عمل وزارة التربية والتعليم (تعليم البنات: المملكة العربية السعودية). *تكامل المسؤوليات والوظائف الأسرية والمؤسسية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة [ندوة]*. جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

الباز، نورة عبدالعزيز. (2006). *مستوىٰ الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدىٰ معلمات رياض الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

البلاوي، إيهاب. (2011). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

البتال، زيد بن محمد. (2001). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدىٰ الأطفال. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، (58)، 177- 213.

الجزازي، جلال علي. (2011). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الحيلواني، ياسر؛ وعبد الله، أحمد بن عباس. (2010). *قضايا ومشكلات في مجال صعوبات التعلم*. المجلة التربوية، (25)، 15- 46.

الحسيني، هدىٰ. (2005). خدمات الإرشاد لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة ودورها في التأهيل الشامل، *دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة [ندوة]*. جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

الحويطي، محمد (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *11* (20)، 527- 544.

خصاونة، محمد بن أحمد. (2013). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (31)، 51-76.

الدعدي، غزلان. (2009). *الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي لدىٰ عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين تبعًا لنوع ودرجة الإعاقة وبعض المتغيرات الديموغرافية*

والاجتماعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزعبي، غازي محمود. (2018). درجة رضا أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم في غرف المصادر المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. *مجلة الجنان*، (10)، 265-285.

السبيعي، الجوهرة منشان. (2014). *فاعلية استراتيجية ديفز لإتقان الرموز الأساسية في القدرة على القراءة لدى الأطفال ذوي عسر القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

السعايدة، ناجي؛ والفرح، يعقوب. (2008). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبناءهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (12)، 212-235.

السعيد، هلا. (2010). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السلوم، وليد عبد الله (2009). *أساليب التواصل المستخدمة ما بين معلمي صعوبات التعلم وأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفاعليتها من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الصمادي، جميل محمود؛ والمكانين، هشام عبد الفتاح. (2008). الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المعوقين في سن ما قبل المدرسة الملتحقين ببرامج التدخل المبكر في الأردن. *مجلة كلية التربية، 3*، 32، 99-125.

الصيعري، ملاك؛ الثنيان، أنوار؛ خلف الله، كوثر. (2020). أساليب تواصل أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمات بروضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية. *مجلة جامعة فلسطين، 3*(10)، 297- 320.

العتيبي، فهد عبدالله. (2019). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، 2*(10)، 159- 216.

الظفيري، جواهر. (2018). فعالية برنامج للإرشاد الأسري وعلاقته بالسلوك المشكل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 29*(116)، 459- 476.

الظفيري، راشد سليم؛ وابن جدعان، منصور منيف. (2010). علاقة الضغوط الوالدية بشدة صعوبات التعلم لدى الأطفال: دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (102)، 106- 129.

عبد الغني، خالد محمد. (2010). *احتياجات أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب مواجهتها* [عرض ورقة]. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، القاهرة.

العبد الله، عثمان عبد الله. (2014). *درجة وعي أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بحقوقهم وممارستهم لها في برنامج صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العتيبي، فهد عبدالله. (2019). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، 2*(10)، 159- 216.

عربيات، أحمد عبد الحليم. (2011). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.2). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العسكر، العنود عبدالعزيز. (2010). *دور معلمة غرفة المصادر المتعاونة في تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر أصحاب العلاقة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد. (2001). *دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم* [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي- الأسرة في القرن 21، القاهرة.

الفاخري، مي عبدالرحمن (2012). *دور المساندة الاجتماعية في تلبية احتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي التوحد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفضلي، خالد عبدالكريم (2018). *مستوى معرفة أولياء الأمور بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة ممارستهم لأدوارهم* [رسالة ماجستير منشورة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الفهيد، هديل. (2020). *واقع مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في العملية التعليمية من وجهة نظر معلماتهن وفقًا لنموذج "إبستاين"* . *3*(10)، 408- 434.

الفيروز آبادي، مجد الدين. (2003). *القاموس المحيط*. (ط.2). دار إحياء التراث العربي.

القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ والعمر، بدران. (2010). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

القصاص، خضر محمود؛ والجميعة، خالد ناصر (2014). مدى مشاركة أولياء أمور الطلبة العاديين والطلبة ذوي التأخر المعرفي (صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة) في العملية التربوية في منطقة الدمام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1* (4)، 245 – 270.

القمش، مصطفى نوري؛ والجوالده، فؤاد عيد. (2012). *صعوبات التعلم رؤية تطبيقية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الماجد، فاطمة صالح. (2014). *توقعات المعلمين نحو قدرات الطلاب الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

مجمع اللغة العربية. (1993). *المعجم الوسيط*. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبدالله. (2010). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. دار الرشاد للطباعة والنشر.

عبد الغني، خالد محمد. (2010). *احتياجات أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب مواجهتها* [عرض ورقة]. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، القاهرة.

الموسى، ناصر. (2007). *تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية* [عرض ورقة]. مؤتمر التربية الخاصة الثالث التدخل المبكر التحديات والطموحات، الدوحة.

النشوان، الجوهرة عبد العزيز. (2005). *أثر استخدام أسلوب العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية.

نصر الله، عمر عبدالرحيم؛ ومزعل، عمر مسعود (2011). *صعوبات التعلم ومشكلات اللغة طبيعتها تشخيصها وعلاجها*. دار وائل للنشر والتوزيع.

نور الدين، عصام. (2005). *معجم نور الدين الوسيط*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

هوساوي، علي محمد بكر. (2008). اتجاهات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكرياً والعاديين تجاه برامج الدمج في المدارس العادية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، (2)، 696- 734.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2007). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.

http://www.se.gov.sa/convoptprot/index.htm

وزارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء، إدارة التربية الخاصة. (2015). *إحصائيات التربية الخاصة لأعداد الطالبات الملحقات ببرامج صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء للعام الدراسي 1435/ 1436هـ*. الأحساء: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

يزلديك، ج.؛ والجوزين، ب. (2013). *تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*، (زيدان السرطاوي، مترجم). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adamopoulou, E.,(2011). Greek parents' perceptions and experiences regarding their children's learning and social- emotional difficulties. *National-Louis University*,72, 221.

Al-Yagon, M., (2010). Maternal Emotional Resources and Socio- Emotional Well-Being of Children with and without Learning Disabilities. *Family Relations*, 59, 152-169.

Al-Yagon, M., (2011). Fathers' Coping Resources and Children's Socioemotional Adjustment Among Children With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 491-507.

Al-Yagon, M., (2015). Fathers and Mothers of Children with Learning Disabilities: Links between Emotional and Coping Resources. *Learning Disability Quarterly,* 38, 112-128.

Barkauskiene, R., (2009). The Role of Parenting for the Adjustment of Children with and without Learning Disabilities: A Person- Oriented Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7, 1-17.

Corwell, A. (2009). *parents of children with learning disabilities and their emotional responses to educational programming*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Widener University.

Department of Education office for Exceptional Children. (2012).*Whose IDEA is this? A Parent's Guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 IDEA*. Ohio. Department of Education.

Fitzpatrick, A., Dowling, M., (2008). Supporting parents caring for a child with a learning disability. *Nursing Standard,* 22, 9-35.

Flink, D., (2014). Thinking Differently: An Inspiring Guide for Parents of Children with Learning Disabilities. *Publishers Weekly,* 261, 178- 179.

Gross, C., (2011). Parenting a Child with Learning Disabilities: A Viewpoint for Teachers from a Teacher and Parent. *Issues in Teacher Education*, 20, 85- 93.

Heiman, T., Zinck, L. & Heath, N., (2008). Parents and Youth With Learning Disabilities: Perceptions of Relationships and Communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 524- 534

Karande, s., Kulkarni, s., (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability, *Journal of Postgraduate Medicine*, 55, 97-103.

Kenyon, E., Beail, N. & Jackson, T., (2014). Learning disability: experience of diagnosis. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 257- 263.

Madore, A., (2011). Meanings parents ascribe to caring for their child with nonverbal learning disability. *Laurentian University*, 49, 187.

Margalit, M., Raskind, M., (2009). Mothers of Children with LD and ADHD: Empowerment Through Online Communication. *Journal of Special Education Technology*, 24, 39-49.

Margalit, M., Raskind, M., Higgins, E. & Russo, N., (2010). Mothers' Voices on the Internet: Stress, Support and Perceptions of Mothers of Children with

Learning Disabilities and Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 16, 3-14.

Mcconnell, D., Dalziel, A. & Llewellyn, G., (2009). Strengthening the Social Relationships of Mothers with Learning Difficulties. *British Journal of Learning Disabilities,* 37, 66 -75.

Pemberton, C. (2010, January 8). *Family Action service helps parents in Leicestershire*. Community Care for everyone in social care. http://www.communitycare.co.uk/articles/08/01/2010/113506/parenting-skills-for-parents-with-learning-disabilities.htm

Podvey, M.C., Hinojosa, J. & Koenig, K., (2010). The transition experience to pre-school for six families with children with disabilities. *Journal of occupational Therapy International***,** 17, 177-187.

Poon-McBrayer, K., McBrayer, P., (2013). Parental Account of Support for Specific Learning Difficulties in Hong Kong *British Journal of Special Education***,** 40, 65-71.

Sandra, D., cole, R. & Wolfe, V., (2014). Working with Families: collaboration and intervention. *Educational & Child Psychology***,** 31, 3-8.

Tetreault, S., Freeman, A., Carriere, M., Beaupre, P., Gascon, H., et al., (2014, October 10). Understanding the parents of children with special needs: collaboration between health, social and education. *U.S. National Library of Medicine.* http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24028505

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (18)، ص ص 85 - 129، الرياض (2021م/ 1443هـ)

اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة

د. غيثان بن صالح العمري[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وممارساتهم الفعلية فيما يتعلق بالتدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، والكشف عن الفروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة وممارساتهم حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير (النوع، التخصص، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البيئة الجامعية)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي اعتمد علىٰ الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (96) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج ارتفاع المؤشرات المتعلقة باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.05) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، البيئة الجامعية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين علىٰ دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات ـ الممارسات ـ التدريس الشامل ـ الطلاب ذوو الإعاقة.

Taibah University Teaching Staff Members' Attitudes and Practices toward Inclusive Teaching for Students With Disabilities

Dr. Ghithan Saleh Alamri[1]

Abstract: This study aimed to identify Taibah University teaching staff members' attitudes and practices toward inclusive teaching for students with disabilities from the teaching staff's viewpoint, their practices regarding inclusive teaching for students with disabilities and to explore if there are differences in the Taibah University Staff's attitudes and practices regarding comprehensive teaching for students with disabilities attributed to sex, specialization, training courses, academic degree, years of experience, and university environment). To achieve these goals, the study used descriptive survey method, which relied on a questionnaire as a tool for collecting data from the sample (96) teaching staff members. Results showed that there was an increase in indicators related to staff's attitudes and practices regarding inclusive teaching for students with disabilities,there were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the teaching staff members' attitudes and practices toward the comprehensive teaching of students with disabilities attributed to gender, specialization, years of Experience, academic degree, university environment, while there were statistically significant differences at the level of (0.01) in teaching staff members' attitudes and practices toward inclusive teaching for students with disabilities attributed to training courses in favour of those with training courses.

key words: Attitudes – Practices - Inclusive Teaching - Students with disabilities.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة.

البريد الإلكتروني: Gamri@taibahu.edu.sa

(1) Assistant professor, Special Education Department at Taibah University.

E-mail: Gamri@taibahu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تعتبر ممارسات الشمولية داخل الفصول الدراسية أمرا بالغ الأهمية لتعزيز نجاح الطلاب، ولضمان تجربة تعليمية غنية ومجزية للطلاب جميعهم، ومع زيادة التركيز اليوم علىٰ المساواة والتنوع والشمول؛ فإنه يجب علينا إعادة النظر في طريقة التدريس لدينا، والتفاعل مع احتياجات التعلم لجميع الطلاب من خلال تبني طرق التدريس الشاملة؛ حيث يفيد التعلم والتعليم الشاملان جميع الطلاب من خلال الاعتماد علىٰ نقاط القوة لديهم، ولا يتعلق الأمر بتوفير تدابير خاصة لمجموعات معينة من الطلاب. (Case, 2017).

ومع تزايد أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الذين يلتحقون بالتعليم العالي، تزداد الحاجة إلىٰ وجود أعضاء هيئة التدريس الذين يعتمدون ممارسات التدريس الشاملة، وتعتبر فرص التطوير والتدريب المهني التي تتضمن استراتيجيات تدريس شاملة طريقة مفيدة لمساعدتهم علىٰ تطوير هذه المهارات؛ وقد لا تقدم العديد من الكليات والجامعات مثل هذه الدورات التدريبية بسبب نقص الموارد أو محدودية وقت أعضاء هيئة التدريس، أو بسبب اعتقادهم بعدم فاعلية تلك الاستراتيجيات مع ذوي الإعاقة. (Lombardi, & et all, 2016).

وفي الوقت الحاضر، يُنظر إلىٰ التعليم الشامل بشكل متزايد علىٰ أنه توفير بيئات تعليمية عالية الجودة وودية ومتنوعة للجميع؛ ولم يعد يُفهم فقط علىٰ أنه مجموع المبادرات والجهود لصالح مجموعات محددة أو دول مستهدفة. إن نظام التعليم الشامل علىٰ جميع المستويات ليس نظامًا يستجيب بشكل منفصل لاحتياجات فئات معينة من المتعلمين، ولكنه بالأحرىٰ نظام يستجيب للخصائص المتنوعة والمحددة والفريدة لكل متعلم، وخاصة أولئك المعرضين لخطر التهميش وقلة التحصيل في إطار مشترك، كما يُعد احترام التنوع الثقافي والمحلي والفردي مفهومًا أساسيًا في عملية التعليم الشامل. (Opertt, & Brad, 2011).

ويقصد بالتعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ضرورة دمجهم جنبا إلىٰ جنب مع أقرانهم العاديين طوال الوقت سواء في الفصول الدراسية أو في قاعات الدراسة بالجامعات؛ مما يتيح التفاعل الإيجابي والتواصل الفعال بين الطرفين، وذلك في كافة الأنشطة، عن طريق توفير كل الإمكانيات اللازمة التي تكفل حصول الجميع علىٰ التعليم المناسب والملائم. (المزيرعي، وحنفي، 2019).

ولهذه الغاية، تُعرِّف اليونسكو (2003) التعليم الشامل بأنه "عملية المعالجة والاستجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين من خلال زيادة المشاركة

في التعلم والثقافات والمجتمعات، وتقليل الاستبعاد داخل التعليم ومنه". تتضمن هذه العملية تغييرات وتعديلات في المحتوى والنهج والبنى والاستراتيجيات. (Opertt, & Brad, 2011).

وفي سياق زيادة تنوع الطلاب واختلاف اتجاهاتهم وقدراتهم؛ فإن التعليم والتعلم الشاملين يعتبران من أولويات العديد من مؤسسات التعليم العالي، وتؤكد العديد من الدراسات على المستوى العالمي أنه من المهم أن تتبنى أكاديميات التعليم العالي العمل في هذا المجال؛ لإجراء تغير ثقافي استراتيجي يسعى لتمكين جميع الطلاب من المشاركة بشكل كامل في التعلم في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي تعزيز مخرجاتهم الشخصية والاقتصادية والاجتماعية بعد تخرجهم.(Thomas & May, 2010).

وفي الوقت الراهن تسعى الدول لتطبيق مفهوم التعليم الشامل في إطار جهودها الهادفة لبناء مفهوم المجتمع الشامل، والذي يعتمد على دمج ذوي القدرات الخاصة، ومنهم ذوي الإعاقة في المجتمع، وذلك بتسهيل طرق تعليمهم وتعلمهم، ومساعدتهم على استكمال دراستهم لتحويلهم إلى أطراف منتجة. (أبو السعود، 2019).

ولتحقيق ذلك؛ فإنه لا بد من تعديل وتحسين الاتجاهات نحو هذا النوع من التدريس لضمان أكبر قدر من فاعليته على مستوى التعليم الجامعي؛ حيث زاد الاهتمام في المملكة العربية السعودية بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة من خلال تبنيها لسياسة الدمج في مدارسها وجامعاتها، يؤكد ذلك ما تضمنه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر سنة 1436 – 1437هـ من ضرورة تشكيل بناء مؤسسي يلبي احتياجات الطلاب فيما يتعلق بخدمات التربية الخاصة، مع ضرورة المساهمة في تنظيم الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة وتنمية قدراتهم وتلبية احتياجاتهم التعليمية والتربوية، هذا وقد تمكنت المملكة العربية السعودية من إتاحة التعليم الجامعي وتوسيع نطاقه ليشمل فئات ذوي الإعاقة، وكانت البداية بموافقة المقام السامي رقم (7/ ب/ 9173) بتاريخ (14/ 5/ 1422هـ) بشأن إتاحة الفرصة لهذه الفئة لاستكمال دراستهم الجامعية في المملكة العربية السعودية بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، ومن ثم يتيح النظام التعليمي الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة مواصلة تعليمهم فيما يتناسب مع استعداداتهم الخاصة. (العنزي، وتركستاني، 2019).

ويعتبر موضوع الاتجاهات نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة؛ إذ يعود ذلك إلى عدد من الأسباب أهمها، العوامل المؤدية إلى ظهور تلك الاتجاهات سواء كانت سلبية أو إيجابية، ثم النتائج

والآثار المترتبة علىٰ تلك الاتجاهات، ومن هنا اعتبر موضوع الاتجاهات موضوعا يثير الكثير من الأسئلة نحو فئات ذوي الإعاقة علىٰ مر العصور المختلفة، كما تحتل الاتجاهات أهمية كبيرة للأفراد ذوي الإعاقة؛ فذوو الإعاقة أكثر عرضة من غيرهم للتمييز للطريقة التي يعاملون بها، والتي تنبع من اتجاهات الآخرين نحوهم، فإذا كانت هذه الطريقة إيجابية انعكست بشكل إيجابي علىٰ ذوي الإعاقة وعلىٰ أسرته، أما إذا كانت هذه الطريقة سلبية فإنها تزيد من مشكلاته، وتسهم في عزله عن المجتمع، وتعوقه عن التكيف، كما أن الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة يمكن أن تهيئ المناخ لتخطيط البرامج اللازمة لرعايتهم وتطويرها وتحسينها، في حين أن الاتجاهات السلبية يترتب عليها قرارات مثل الرفض والعزل والإنكار والإهمال لذوي الإعاقة. (علي، 2019).

ولقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم (2030) علىٰ تعزيز نوعية الخدمات، وزيادة البرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، ويأتي مشروع التعليم الشامل كجزء لا يتجزأ من رؤية المملكة العربية السعودية لعام (2030) الذي يعد نقلة نوعية في تطوير برامج التربية لذوي الإعاقة في المملكة، وأحد المشاريع المستقبلية التي ترسم مستقبلا واعدا للأجيال القادمة؛ حيث يتلقىٰ الفرد ذو الإعاقة تعليمه في المدرسة العامة العادية أو الجامعة، كما لو لم تكن لديه تلك الإعاقة؛ مما يسهم في توفير فرص التعليم المتكافئة المتساوية، وخلق مناخ أكثر تآلفا؛ لينمو أكاديميا واجتماعيا ونفعيا، وتذويب الفوارق الاجتماعية والنفسية، والمساعدة في الاندماج في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين. (القحطاني، وربابعة، 2019).

ومن هنا تأتي الحاجة إلىٰ دراسة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الشامل لذوي الإعاقة؛ حتىٰ يتأتىٰ لأعضاء هيئة التدريس إمكانية الوعي باتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجيات وبالتالي تعديلها بما يتناسب مع أنواع الإعاقات وحجمها.

مشكلة الدراسة:

قد يشكل الاتجاه أو الاعتقاد الذي يحمله عضو هيئة التدريس نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة إحدىٰ أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجياته داخل الجامعات، حيث أشارت دراسة العنزي، وتركستاني (2019) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ أبرز معوقات دمج الطالبات الصم وضعيفات السمع في الجامعات السعودية من منظور أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الكشف عن التحديات التي واجهت الطالبات الصم وضعيفات السمع في مجال الخدمات

المساندة. أشارت إلىٰ أن هناك اتفاقا بين أعضاء هيئة التدريس علىٰ وجود عدد من المعوقات التي أدت إلىٰ وجود صعوبات في تدريسهم للطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية، والتي من أهمها المعوقات المرتبطة بعضو هيئة التدريس والمتمثلة في: عدم وجود فهم واضح حول كيفية تعليم الصم وضعاف السمع، وعدم الرضا عن الأداء أثناء المحاضرة، وكذلك عدم إلمام عضو هيئة التدريس بلغة الإشارة، وتباين توقعات أعضاء هيئة التدريس حول قدرات الطالبات الصم وضعاف السمع، وعدم تعاون أعضاء هيئة التدريس، حيث اتضح من خلال تلك الدراسة أن معظم أعضاء هيئة التدريس أثناء تدريسهن لم يكن لديهن خبرة سابقة في تدريس الطالبات الصم وضعيفات السمع، وعدم المعرفة بأساليب التدريس الملائمة للصم وضعيفات السمع؛ مما يؤثر حتما علىٰ التحصيل الأكاديمي للطالبات الصم وضعاف السمع.

وفي دراسة قام بها القحطاني (2017) هدفت إلىٰ تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير العلمية، وذلك علىٰ عينة مكونة من (116) عضو هيئة تدريس يعملون في جامعة تبوك بتخصصات أدبية وعلمية، أظهرت نتائجها أن درجة توفر معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك كانت منخفضة.

وهكذا يتضح أن الاتجاهات السلبية نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة من قبل القائمين علىٰ التدريس لهم سواء في المدارس أو الجامعات، قد تقف حائلا دون استخدام استراتيجياته داخل قاعات الدراسة، وكذلك قد تكون تلك الاتجاهات – إذا كانت إيجابية – معززا قويا لتوفير كافة الوسائل والإمكانات التي تضمن لعملية التدريس الشامل النجاح في تحقيق أهدافه المنوطة به.

وقد يكون عدم تلقي أعضاء هيئة التدريس تدريبات بشكل صحيح علىٰ ممارسات التدريس الشامل أحد أهم المعوقات التي تحول دون استخدامه، وبالتالي تكوين اتجاهات سلبية نحوه؛ وذلك لعدم المعرفة وقلة الممارسة، يوضح ذلك دراسة (Osborne, 2019) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ طرق التعلم والتدريس المستخدمة مع طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة المقيمين في إنجلترا، وركزت الدراسة علىٰ التجارب الواقعية في الفصول الدراسية لهؤلاء الطلاب، حيث طلب من الطلاب تقديم تفاصيل حول تجاربهم في البيئات التعليمية، وحول علاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس، وحول تطلعاتهم المستقبلية، وكشفت الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة قد يشعرون بالقلق تجاه الكشف عن ماهية إعاقاتهم، وأنهم قلقون

– كذلك – بشأن الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليهم، وتوصلت الدراسة إلىٰ أن الطلاب ذوي الإعاقة يرون أن أعضاء هيئة التدريس غالبا ما يكونون مدربين بشكل غير صحيح علىٰ التدريس الشامل.

ولذلك فقد أكدت العديد من الدراسات علىٰ ضرورة التدريب علىٰ ممارسة التدريس الشامل، من ذلك دراسة (Lombardi, & et all, 2016) التي هدفت إلىٰ تقديم سلسلة من التوصيات للمطورين الأكاديميين الذين يأملون في إنشاء مبادرات تطوير فعالة تركز علىٰ سهولة التعليم والتعلم، كما تشمل – أيضا – القضايا الرئيسية التي تم النظر فيها وهي الحاجة إلىٰ دعم المعلمين في ترجمة مبادئ التدريس الشامل إلىٰ ممارسات فعلية.

وكذلك دراسة (Lombardi, 2013) التي أثبتت أن الحصول علىٰ فرص التدريب تؤثر بشكل إيجابي علىٰ مواقف أعضاء هيئة التدريس تجاه الإعاقة والتعليم الشامل، استنادا إلىٰ مبادئ التصميم العام.

ولقد أثبتت دراسة أجريت في جامعة (Wisconsin-Madison) بالولايات المتحدة الأمريكية، أن التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التدريس الشامل يزيد من وعيهم، ويزيد كذلك من استخدامهم لممارسات التدريس الشاملة. (Schmid, & et all, 2016).

وعلىٰ جانب آخر فقد زاد الاهتمام مؤخرا بدراسة الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة أو إشكالية دمجهم مع أقرانهم العاديين سواء في المدارس أو الجامعات، ومن ذلك دراسة عبدالفتاح (2018) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس الحكومية، ومعرفة مدىٰ تقبلهم لعملية الدمج في ضوء بعض المتغيرات، وتوصلت الدراسة إلىٰ أن الدرجة الكلية لاستجابات المعلمين عن جميع فقرات الاستبانة إيجابية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس الحكومية تعزىٰ لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأظهرت أن هناك فروقا في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم تعزىٰ لمتغير الجنس، كذلك أشارت النتائج إلىٰ وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس تعزىٰ لمتغير الحالة الاجتماعية، وكانت الفروق لصالح فئة المتزوجين.

أما دراسة (Dimitrova, & et all, 2016) فقد هدفت إلىٰ معرفة اتجاهات معلمي ما قبل المدرسة المقدونيين تجاه التعليم الشامل المبكر والمتغيرات المتعلقة باتجاهاتهم، وذلك علىٰ عينة مكونة من (94) معلما في مرحلة ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج

بشكل عام أن اتجاهات معلمي ما قبل المدرسة كانت سلبية أكثر منها إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزىٰ لمستوىٰ الصف التعليمي لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، والخبرة المهنية والتدريسية السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة.

يتضح من الدراسات المذكورة آنفا اختلاف الاتجاهات حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، أو تطبيق التدريس الشامل معهم بشكل خاص، وذلك تبعا لاختلاف المتغيرات المستخدمة في كل دراسة.

ويعد الطلبة ذوو الإعاقة جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي في أي جامعة من الجامعات بعامة؛ ولهذا تسعىٰ الجامعات لتوفير الخدمات التعليمية، والاحتياجات اللازمة كافة لهؤلاء الطلاب منذ التحاقهم بالجامعة وحتىٰ تخرجهم، كما تعد قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم من أهم القضايا التي شغلت فكر المهتمين بهذا المجال، سواء علىٰ الصعيد الرسمي أم المجتمعي والأهلي المتعلق بذوي الإعاقة؛ وذلك لما للإعاقة من آثار سلبية صحية، ونفسية، واجتماعية في الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم وأسرهم، وبالتالي مجتمعاتهم (دويكات، 2016).

ولذلك سعت بعض الدراسات إلىٰ التعرف علىٰ مستوىٰ جودة الحياة لدىٰ الطلبة المعاقين داخل الجامعات؛ وذلك للعمل علىٰ تحسين الخدمات المقدمة إليهم، والسعي إلىٰ إزالة أي معوقات تحول دون تقديم خدمات تعليمية مميزة لهم، ومن ذلك دراسة عبدالعزيز (2019) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ مستوىٰ جودة الحياة لدىٰ الطلبة ذوي الإعاقة بجامعتي الملك عبد العزيز والجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات، وذلك علىٰ عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة مسجلين بمركزي ذوي الاحتياجات الخاصة بكلتا الجامعتين، وأشارت نتائجها إلىٰ توسط مستوىٰ جودة الحياة لدىٰ الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز، بينما كان مستوىٰ جودة الحياة مرتفعا لدىٰ نفس الطلبة في الجامعة الأردنية، ووجود فروق في مستوىٰ جودة الحياة لدىٰ الطلبة ذوي الإعاقة، وكانت الفروق لصالح طلبة الجامعة الأردنية، كما أشارت النتائج إلىٰ وجود فروق في مستوىٰ جودة الحياة لدىٰ أفراد عينة الدراسة الكلية تعزىٰ لمتغير نوع الإعاقة لصالح الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، في حين لم تكن هناك فروقا تعزىٰ لمتغير المستوىٰ التعليمي.

ومع تزايد أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعات، وفي ظل وجود الأنظمة والتشريعات الداعمة لذلك، وسعي الدولة لضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتمكينهم بشكل فاعل داخل

مجتمعاتهم – كما ورد في رؤية المملكة 2030 – وكذلك ما لمسه الباحث من خلال طبيعة عمله بجامعه طيبة كعضو هيئة تدريس بها وأثناء تعامله مع زملائه من أعضاء هيئة التدريس ومناقشاته معهم، وكذلك محاولة التعرف علىٰ اتجاهاتهم نحو التدريس الشامل، وما إذا كانت تلك الاتجاهات إيجابية أم سلبية، ومدىٰ انعكاس تلك الاتجاهات علىٰ عملية التدريس للطلاب ذوي الإعاقة داخل الجامعة، ومدىٰ انعكاسها علىٰ الطلاب ذوي الإعاقة أنفسهم؛ تأتي الحاجة إلىٰ دراسة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال المحاور التالية (الخدمات الحالية للطلاب ذوي الإعاقة ومدىٰ توافرها بالجامعة – اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس الشامل للطلاب المعاقين – الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس الشامل).

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتمحور في السؤال الرئيس التالي: ما اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؟

2- ما أكثر الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير: النوع، التخصص، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البيئة الجامعية؟

أهداف الدراسة:

تسعىٰ هذه الدراسة إلىٰ تحقيق عدة أهداف، وهي كما يلي:

1- التعرف علىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

2- التعرف علىٰ الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

3- الكشف عن الفروق في اتجاهات وممارسات

أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير: النوع، التخصص، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البيئة الجامعية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ناحيتين:

1- الأهمية النظرية:

- قد تسهم هذه الدراسة في تحسين وتطوير اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تبصيرهم بأهمية تعديل الممارسات السلبية النابعة من اتجاهاتهم نحو الاستراتيجيات التدريسية الشاملة.

- الكشف عن مدىٰ الممارسات التي تستخدم استراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؛ مما سينعكس إيجابا علىٰ أدائهم مع طلاب يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات والاستعدادات والاهتمامات.

- إمداد الأدبيات المتعلقة بمجال التربية الخاصة، وبالأخص فئة الطلاب ذوي الإعاقة، بالمزيد من الأطر النظرية والتوصيات المتعلقة بموضوع الاتجاهات نحو التدريس الشامل.

- أهمية الفئة التي تتمحور حولها الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث تمثل هذه الفئة المركز الرئيس الذي تدور حوله الكفاءة التدريسية والبحثية بالجامعة.

2- الأهمية التطبيقية:

- تفيد نتائج الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة وقياداتها الإدارية في التعرف علىٰ مدىٰ الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التدريس الشامل بالجامعة؛ وذلك بغرض العمل علىٰ تحسينها وتطويرها، وكذلك التعرف علىٰ الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بها، ومدىٰ التطبيق الفعلي لها؛ حتىٰ يتسنىٰ اتخاذ القرارات التي من شأنها أن تكفل تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات، من أجل العمل علىٰ توسيع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة وتوفير آليات دمجهم بين الطلاب العاديين.

- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين علىٰ وحدة التدريب داخل الجامعة في عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساعدهم علىٰ تنمية مهاراتهم في استخدام استراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؛ مما يساعدهم علىٰ تحسين مستوىٰ أدائهم فيها.

- تبصير أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة

باتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة والتي من الممكن أن تعوق آليات تطبيقها، وما إذا كان هناك فروقا بينهم في تلك الاتجاهات، ومن ثم العمل علىٰ تحسينها وجعلها أكثر إيجابية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

1- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية علىٰ معرفة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك الممارسات الفعلية لها، وما إذا كان هناك فروق في اتجاهاتهم وممارساتهم حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير: النوع، التخصص، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البيئة الجامعية.

2- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة علىٰ (96) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

3- **الحدود المكانية:** كليات جامعة طيبة ومعاهدها.

4 ـ **الحدود الزمانية:** طبقت إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1440/ 1441هـ).

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات Attitudes:

يعرف حامد زهران (1977) الاتجاه بأنه "تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي، أو هو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة". (صديق، 2012، ص 304).

- **وتعرف إجرائيا بأنها:** الاستعدادات النفسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول استخدام استراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، والتي تتمثل في آرائهم ومعتقداتهم وتصوراتهم حول استخدام التدريس الشامل، وذلك كما تعكسها الدرجات التي يحصل عليها من خلال الاستبانة المصممة لذلك.

الممارسات Practices:

يمكن وصف الممارسات التدريسية علىٰ أنها "مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس الجامعي، والتي تؤهله للتدريس في الجامعة بكفاءة من خلال قيامه بمجموعة من السلوكيات التدريسية المنظمة والمتسلسلة التي تخص مجالا معينا". (الشمري، 2019، ص 162).

- **وإجرائيًا**: هي الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في الاستبانة المصممة لتلك الدراسة، والتي تعكس حقيقة أدائه مع طلابه من ذوي الإعاقة فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التدريس الشامل.

التدريس الشامل Inclusive Teaching:

يعرف التدريس الشامل بأنه "عملية مستمرة تهدف إلىٰ تقديم التعليم للجميع، مع احترام التنوع والاحتياجات والقدرات المختلفة لجميع المتعلمين، من ضمنهم ذوو الاحتياجات الخاصة بكافة أنواعها وفئاتها والعاديين، بحيث يتم استخدام طرق تدريس مناسبة، وتصميم البرامج السلوكية، وتطبيق الاستراتيجيات". (وصفي، 2018، ص17).

- وتشير استراتيجيات التدريس الشامل في الدراسة الحالية إلىٰ أي طريقة من طرق التدريس من شأنها أن تلبي احتياجات مجموعة من الطلاب يختلفون فيما بينهم، ولديهم تنوع في الخلفيات والقدرات وأنماط التعلم، والتي تسهم في خلق بيئة تعليمية شاملة يشعر فيها الطلاب بالمساواة.

الطلاب ذوو الإعاقة Students with disabilities:

يقصد بهم الطلاب الذين يسجلون انحرافا عن المتوسط العام في القدرات العقلية أو الجسدية والحركية، وكذلك في كفاءة القدرة علىٰ الاتصال والتواصل؛ مما يجعلهم غير قادرين علىٰ التكيف مع المتطلبات الدراسية والحياتية وحدهم، بل يحتاجون إلىٰ خدمات تربوية نوعية لأجل تطوير قدراتهم في التعامل مع البيئة الدراسية بكفاءة. (النوايسة، 2013).

- **ويمكن تعريفهم إجرائيا**: بأنهم الطلاب الجامعيون الذين يعانون من قصور وظيفي يعوقهم عن تلقي الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة لأقرانهم العاديين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تؤكد أدبيات تربية وتعليم ذوي الإعاقة علىٰ ضرورة الاهتمام بهم، وتكييف المناهج وطرق التدريس المقدمة إليهم بالشكل الذي يتواءم واحتياجاتهم، وبما يسمح بإزالة المعوقات التي تقف دون دمجهم مع أقرانهم العاديين في قاعات التعليم العام، وضرورة تقديم الدعم العلمي المكثف لمعلميهم سواء في التعليم الجامعي أو ما قبله، وتعد تربية وإرشاد ذوي الإعاقة ضرورة ملحة، وذلك من خلال التعرف علىٰ خصائصهم واهتماماتهم، وبالتالي توفير البرامج الوقائية والعلاجية المناسبة لهم، والتربية الخاصة التي تعنىٰ بهذه الفئة تتضمن خدمات وبرامج تربوية عديدة، منها: الاهتمام بطرق تدريسهم وإرشادهم، وتقديم أنشطة متعددة لهم من شأنها مساعدتهم علىٰ التكيف. (النوايسة، 2013).

وفي ضوء الفلسفات النابعة من ميدان التربية

الخاصة، نشأت فكرة دمج الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع، والمحافظة على حقوقهم، وذلك بتوفير التسهيلات وإزالة الحواجز إلى أبعد حد ممكن؛ الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على نفسية الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم. (البكري، 2016).

إن استيعاب هؤلاء الأفراد اجتماعيا ودمجهم في المجتمع، يساهم في خفض الأمراض الاجتماعية والمشاكل الأسرية الناتجة عن وجود فرد معاق في الأسرة، وكذلك تحويل هؤلاء الأفراد من أفراد معالة إلى معيلة ذات قوة فاعلة وبناءة، وذلك يعود على المجتمع كله بالنفع والفائدة. (الشمري، 2019).

ومن هذا المنطلق استهدفت العديد من الدراسات تقصي التحديات والمعوقات التي تحول دون تكيف الطلبة من ذوي الإعاقة سواء في المدارس أو الجامعات، حيث أشارت دراسة العدرة (2016) التي تناولت التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية في مختلف النواحي الإدارية، والدراسية، والبيئية، والاجتماعية على عينة مكونة من (81) طالبا وطالبة - أشارت إلى أن فئة الطلبة ذوي الإعاقة تواجه بشكل عام الكثير من المعوقات في تكيفها واندماجها مع المجتمع، وخاصة في المجتمعات العربية التي ما زالت تفتقر إلى المزيد من القوانين والأنظمة التي تمكن فئة المعاقين من الحياة الكريمة التي يتفاعلون فيها بمقدار ما أوتي لهم من إمكانات وقدرات، وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون العديد من الصعوبات الإدارية في إجراءات التسجيل المتمثلة في: قلة الإرشاد الأكاديمي، وعدم ملاءمة الإجراءات، وصعوبات دراسية متمثلة في: المنافسة مع الطلبة العاديين، وأداء الامتحانات، وعدم استيعاب المادة التعليمية، وصعوبات بيئية متمثلة في: افتقار المكتبة إلى قاعات دراسية مناسبة وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود صعوبات اجتماعية متمثلة في: عدم مراعاة الأساتذة لظروفهم، والنظرة السلبية من الطلبة العاديين لهم، وصعوبة إيجاد العلاقات معهم.

أما دراسة الفنجري، وآخرون (2019) فقد هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق في واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي) وذلك على عينة مكونة من (56) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وكشفت نتائجها عن أن مستوى الخدمات

التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة تبعا لمتغير النوع أو التخصص، وأوصت بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وإنشاء مراكز للمعلومات والخدمات التعليمية داخل الجامعة.

وعلى الرغم من تزايد أعداد الطلبة ذوي الإعاقة داخل الجامعات العربية، إلا أن هذه الفئة الجامعية طال تهميشها، وأصبحت تواجه صعوبات بعد انتقالها إلى التعليم العالي؛ حيث يعتبرون أقلية تواجه الكثير من القيود التي تحول دون مشاركتهم الكاملة في التعليم الجامعي، الأمر الذي يوجب علينا محاولة فهم أفضل لاحتياجات هذه الفئة الجامعية، والعمل على تحسين الخدمات المقدمة إليهم، والتي يعد من أهمها الاستراتيجيات التدريسية. (عبدالعزيز، 2019).

حيث تشير دراسة حميد (2003) إلى أن هناك قصورا شديدا في الأساليب المستخدمة في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك قصور في استخدام تكنولوجيا التعليم بالنسبة لهم؛ فلا يستخدم في مدارس المعاقين سوى التدريب النظري؛ مما لا يتيح تنمية المهارات العملية، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا تحقق الاحتياجات الخاصة بكل منهم وما يتناسب مع حالته الجسدية والنفسية.

ويعد تأهيل الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم وتدريبهم للتكيف والانخراط في مجتمعهم غير كاف في ميدان التربية الخاصة الحديثة، بل يحتاج إلى تضافر جهود كل من الجامعة أو المدرسة والمجتمع في مساعدته للتغلب على الصعوبات التعليمية التي تواجهه، ولا بد أيضا من تكييف البيئة الطبيعة والتعليمية لتلبي احتياجاته ومتطلباته؛ حتى يكون هناك تفاعل مستمر بين ذوي الإعاقة وبيئتهم. (عبدالفتاح، 2018).

ولأجل تسهيل عملية التعليم والتعلم للطلاب ذوي الإعاقة وتذليل الصعوبات التي تواجههم في ميادين الدراسة؛ فقد دعا ذلك إلى ضرورة تفعيل المقررات الإلكترونية والمنصات التعليمية لهذه الفئة، ولذا فقد هدفت دراسة الحفناوي (2017) إلى تقديم نموذج لمعايير بناء المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة، وكذلك تعرف متطلبات تفعيل المصادر الإلكترونية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة، وذلك على عينة تمثل إعاقات محددة، وهي: (الإعاقة البصرية – الإعاقة السمعية – إعاقات التواصل – الإعاقة الحركية)، ولقد أوصت هذه الدراسة بالعمل على تطوير التصميم التعليمي لنماذج للخطو الذاتي

داخل المنصات التعليمية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة، وتدريب الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة في التعليم قبل الجامعي للاستفادة من المنصات التعليمية مفتوحة المصدر.

ويمكن وصف التدريس الشامل بأنه منهج يهدف إلىٰ تعزيز ثقافة استيعاب الجميع وضمان الممارسة الفعالة لجميع الأطياف الموجودة في بيئة التعلم، علىٰ أساس استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة، فهو مجموع طرق التدريس والأساليب والأشكال والمبادئ التي تعزز مشاركة المتعلمين مهما كانت مستوياتهم وبيئاتهم، فالتدريس الشامل بهذا المعنىٰ يشمل كافة المعتقدات والمفاهيم حول ما يشكل التدريس والتعلم بمعناهما الكلي. (Makoelle, 2014).

ويعرف الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية (2017) التصميم الشامل للتعلم بأنه منهج تعليمي يخدم التعليم والتعلم والتقييم، ويعتمد علىٰ الأبحاث الحديثة وتقنيات الوسائط الحديثة، ويراعىٰ الفروق الفردية للمتعلمين.

إنه في ظل تزايد أعداد الطلاب ذوي الإعاقة في الكليات والجامعات في جميع أنحاء العالم تأتي الحاجة إلىٰ تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس للوصول إلىٰ التمكن من تطبيق استراتيجيات التدريس الشامل؛ ولذلك فقد سعت دراسة (Marquis, & et all, 2016) إلىٰ تقديم سلسلة من التوصيات والاستراتيجيات لإنشاء مبادرات إنمائية فعالة لأعضاء هيئة التدريس تركز علىٰ الوصول إلىٰ دعم مدربيهم في ترجمة مبادئ التدريس الشامل في الممارسات العملية، حيث أكدت هذه الدراسة إلىٰ أن الأبحاث الحالية تشير إلىٰ أن الحواجز تظل قائمة أمام الطلاب ذوي الإعاقة في الكليات والجامعات، ومن بين هذه العوائق والتحديات ما يرتبط منها بفهم أعضاء هيئة التدريس للطلاب ذوي الإعاقة واتجاهاتهم نحوهم، وأن نجاح الطلاب ذوي الإعاقة في اندماجهم داخل البيئة الجامعية يرتبط ارتباطا شديدا بمعتقدات أعضاء هيئة التدريس وممارساتهم التربوية، ومعرفة إمكانية الوصول لتلك الفئة.

ومن هنا تأتي الحاجة إلىٰ أهمية دراسة مدىٰ الإفادة من تطبيق التدريس الشامل مع الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات والمدارس؛ حتىٰ يتسنىٰ لهم الانخراط في المجتمع الجامعي والمدرسي بفاعلية، وللكشف عن مدىٰ كفاية البيئة التعليمية الحالية لتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات الموصوفة باستراتيجيات التدريس الشامل، ومن الدراسات التي اهتمت بذلك دراسة الطنطاوي، والغامدي (2020) التي استهدفت التعرف علىٰ إمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، وذلك من خلال التعرف علىٰ كفايات

معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتطبيق التصميم الشامل، والتعرف على الإمكانات البيئية المتوفرة داخل المدارس، ومدى ملاءمتها لتطبيق التصميم الشامل للتعليم، والتعرف على تصورات الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة نحو التصميم الشامل للتعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض كفايات معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بقدرتهم على تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، وعدم توفر الإمكانات المادية وخاصة التكنولوجية اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، كما كانت تصورات الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة سلبية نحو التصميم الشامل للتعلم.

وهدفت دراسة (الوهيب 2020) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية للطلاب الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض وكيفية تحسينها وشملت عينة الدراسة 262 طالب أصم وضعيف سمع موزعين على ثلاثة برامج، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان ومقابلة 6 طلاب وأشارت النتائج إلى موافقة عينة الدراسة على مستوى جودة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والمرافق والخدمات كما دلت بأن تحسين جودة الحياة الجامعية يتمثل في ضرورة الدعم أثناء مرحلة القبول والتسجيل وتطوير مهارات اللغة العربية وضرورة توفر المترجمين وإعدادهم الإعداد الجيد والدور الفاعل لعضو هيئة التدريس في عملية التعليم والتكييف واستخدام التقنية في التعليم، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم وضعاف السمع في مستوى جودة الحياة الجامعية في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية لصالح الطلاب ضعاف السمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم وضعاف السمع في جوانب المرافق والخدمات.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتعليم الشامل على المستوى الجامعي، دراسة (Mock & Love, 2012) التي قامت بدراسة دور الدولة في إشراك الشباب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم والجامعات والمدارس والجهات الممولة من أجل تحسين فرص الحصول على تعليم جامعي شامل؛ حيث إن الفرص التعليمية لهذه الفئة من الطلبة في ازدياد في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وفي هذه الدراسة النوعية تم التركيز على السياسات والممارسات والمعتقدات حول الحصول على التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فتم تحديد المواضيع المشتركة بين الجهات المعنية، مثل تحسين الوصول إلى المعلومات للأسر، وتعزيز التعاون مع الوكالات والمدارس، والدعوة للوصول إلى الكلية والدورات والدعم الأكاديمي المناسب،

وأشارت النتائج إلىٰ وجود توتر في جميع أنحاء الدولة والمستوىٰ المحلي في تنفيذ السياسات، وأوصت الدراسة بأهمية توعية الطلبة ذوي الإعاقة بحقوقهم، وتقديم التسهيلات في مرافق الجامعات والخطة الدراسية.

ومن فوائد التدريس الشامل أنه يعتبر أحد الطرق لتحقيق الدمج للطلاب ذوي الإعاقة داخل الجامعة، فهو يساعد في تكييف البيئة التعليمية لتكون أكثر مناسبة وتهيؤا لجميع الطلاب حتىٰ الأكثر احتياجا منهم، وإطار التدريس الشامل عبارة عن مجموعة من المبادئ التوجيهية التي تدعم إنشاء طرق أكثر مرونة لتقديم المعلومات، والتمكن من تقديم محتوىٰ دراسي لجميع الطلاب، وتهدف المبادئ التوجيهية للتدريس الشامل إلىٰ تقليل الحواجز التي يواجهها الطلاب أثناء التدريس، وتدعيم الطلاب لاكتساب المعرفة وإظهارها والاحتفاظ بها، وكذلك الاحتفاظ بتوقعات إنجاز عالية ومشاركة جميع الطلاب، كما تشمل توفير وسائل متعددة لتقديم المعلومات، وتوفير وسائل متعددة للتعبير، ويساعد التصميم الشامل للتعليم في زيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقة داخل الجامعات والمدارس العادية. (الطنطاوي، والغامدي، 2020).

وفي الجملة فإن استخدام التدريس الشامل في الفصل الدراسي يخدم جميع الطلاب في الصف بشكل جيد، حيث إنه يوسع تجربة التعلم الخاصة بهم، ويسمح باحتمالية أكبر للنجاح مع توفير الإمكانيات الكاملة، كما يعزز المشاركة في الحياة الأكاديمية للطلاب؛ حيث إن التدريس الشامل يتبنىٰ التنوع من أجل تلبية احتياجات وأنماط التعلم المتنوعة للطلاب، فهو يشمل مجموعة متنوعة من أفضل ممارسات التدريس التي إذا ما تم استخدامها بشكل صحيح فسوف يتغير منظور تعليم الطلاب في الجامعة من نهج أكثر تفاعلية (غالبا ما يكون محوره المعلم) إلىٰ نهج أكثر نشاطا (أكثر تمركزا حول الطالب)، كما أنه يدعم أدوار أعضاء هيئة التدريس ويحولها من مزود المعلومات (الأستاذ المحاضر) إلىٰ الموجه والميسر للتعلم (التعلم النشط)، وعلىٰ جانب آخر فإن ممارسات التدريس الشاملة تهدف إلىٰ تقليل عواقب القيود الوظيفية للطلاب ذوي الإعاقة، وإزالة الحواجز التي تحول دون التعلم بالنسبة إليهم، حيث إنه من الممكن أن يواجه الطلاب الذين يعانون من إعاقات غير مرئية، مثل: صعوبات التعلم، أو اضطراب نقص الانتباه من الممكن أن يواجهوا بعض الصعوبات مثل: التعامل مع ضغط الوقت، والحفاظ علىٰ الانتباه، والتفاعل مع الآخرين، وعدم الارتياح مع التغيرات، ومعالجة المعلومات، حيث تحول هذه الصعوبات دون الانخراط والمشاركة في الفصل الدراسي والأداء

في الاختبارات. (Beaudoin, 2013).

إن الشمولية هي ممارسة فعالة لتحقيق إشراك الأشخاص عبر اختلافاتهم، فهي ممارسة مقصودة للعمل علىٰ التخفيف من التحيزات التي تؤدي إلىٰ التهميش أو الإقصاء لبعض الناس؛ ولقد أصبحت الأساليب التربوية المعاصرة الآن أكثر تركيزا علىٰ الطلاب ومراعاة اختلافاتهم. (Dewsbury & Brame, 2019).

ومن الدراسات التي عنيت - كذلك - بتسليط الضوء علىٰ فعالية التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة، دراسة (Operti & Brady, 2011) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ واقع التعليم الشامل في ضوء أجندة التعليم للجميع، ثم وصف الاعتبارات الرئيسية لتطوير الأساتذة الجامعيين من منظور منهج شامل يسعىٰ إلىٰ تلبية احتياجات جميع المتعلمين، واقتراح عدد من السياسات الرئيسة التي يجب الأخذ بها عند تطبيق التعليم الشامل، وكان من نتائجها أن تدريس المناهج الدراسية في ضوء التعليم الشامل يعد بمثابة مبادئ إرشادية يمكن أن تعمل علىٰ توجيه السياسات والبرامج التعليمية، كما يلعب الأساتذة الذين يمارسون التعليم الشامل دورا رئيسيا في معالجة التعامل مع تنوع المتعلمين واحتياجاتهم من خلال ذخيرة واسعة من استراتيجيات التدريس والتعلم المبتكرة التي لا تهمشهم داخل البيئة التعليمية الواسعة.

ويعتبر عضو هيئة التدريس بالجامعة من أهم أركان التعليم العالي؛ حيث يتوقف عليه نجاح مؤسسات التعليم الجامعي في الوصول إلىٰ أهدافه التربوية والأكاديمية والبحثية، فأستاذ الجامعة يسهم بدور فعال في وصول الجامعة إلىٰ غاياتها، كما أنه مسئول عن تحقيق الجانب الأكبر من أهداف التعليم الجامعي بشكل عام، وبخاصة ما يتعلق بتحقيق تكامل نمو الشباب الجامعي في المجالات المختلفة من: عقلية، ونفسية، واجتماعية. فالجامعات هي المكلفة بإعداد المثقفين وقادة المستقبل في المجتمع، ومخرجاتها في كل تخصص لها تأثيراتها في كل الطبقات الاجتماعية. (Phillips, 2019)، (سمية، 2015).

ولكي يقوم عضو هيئة التدريس بدوره المهم والفعال علىٰ أكمل وجه؛ ينبغي أن يمتلك بعض الممارسات والمهارات التي تجعله يقوم بالأداء التدريسي، بداية من التخطيط للتدريس ومرورا بالتنفيذ ثم انتهاء بالتقويم، وذلك بكفاءة وفاعلية عالية؛ حيث تعد الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من أهم المدخلات التعليمية التي تحقق الغايات المنشودة للجامعة، والذي ينقل عن طريق العملية التدريسية المعرفة والمعلومات والخبرات لتطوير مستوىٰ الطلاب وإحداث التغير الإيجابي المطلوب لديهم. (الشمري، 2019).

ومن أهم الممارسات التدريسية التي تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ تسليط الضوء عليها هي ممارسات التدريس الشامل الموجهة لطلاب الجامعة بعامة، ولذوي الإعاقة منهم خاصة، ويلخص (Beaudoin, 2013) استراتيجيات التدريس الشامل علىٰ النحو الآتي:

1- يسأل المعلمون أنفسهم أسئلة حول الأهداف واحتياجات التعلم وطرق التدريس.

2- التعلم النشط واستخدام مجموعة متنوعة من طرق التدريس.

3- تقديم خيارات حول كيفية إظهار الطلاب لفهمهم للمحتوىٰ (التقييم).

4- توفير مواد مكتوبة أو عبر الإنترنت يمكن الوصول إليها في ملفات PDF، وWord MS، وPowerPoint، وExcel: من أجل دعم التعلم، يجب تصميم المستندات بحيث تكون متطابقة وسهلة القراءة والفهم؛ وتعزيز إمكانية الوصول (علىٰ سبيل المثال يمكن قراءته باستخدام برنامج تحويل كلمة إلىٰ صوت؛ تضمين نص بديل ويتم فحصه عبر ميزة Accessibility Checker من Microsoft Office Suite).

ولضمان تطبيق استراتيجيات التدريس الشامل؛ لا بد من تبني مجموعة من المبادئ المتعلقة بهذا النوع من التدريس يجملها (Kachani & et all, 2018) فيما يلي:

1- إنشاء الفصل الدراسي الذي يعزز الانتماء لجميع الطلاب ويدعم ذلك.

2- وضع تصور عن توقعات الطلاب حول هذا النوع من التدريس، وكذلك الأهداف التي تركز علىٰ ما سيكون الطلاب قادرين علىٰ القيام به بعد تطبيقه.

3- تحديد المحتوىٰ الذي يعترف بالتنوع، ويعترف بالحواجز التي تحول دون الإدماج.

4- تحسين معتقدات المرء حول التدريس الشامل؛ لزيادة الوعي الذاتي والالتزام بالتضمين.

وكذلك يمكن الاستفادة من التقنيات التكنولوجية في تطبيق بعض ممارسات الشمولية في التدريس لذوي الإعاقة؛ وذلك في ظل التقدم الهائل في مجال التعلم عن بعد وتوظيف التكنولوجيا في التعلم، وما يسمىٰ بالتعلم الإلكتروني مقارنة مع التعلم التقليدي. (عفونة، 2015).

كما أنه يجب تدريب الأستاذ الجامعي، أو معلم التعليم العام علىٰ كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقدمة لذوي الإعاقة، ومما يؤيد ذلك دراسة (Lombardi, 2013) التي سعت إلىٰ التعرف علىٰ مواقف أعضاء هيئة التدريس تجاه الموضوعات المتعلقة بالإعاقة، وممارسات التدريس الشاملة في مؤسستين عامتين مدة الدراسة فيهما أربع سنوات، وأشارت النتائج إلىٰ أن الحصول علىٰ فرص التدريب

تؤثر بشكل إيجابي علىٰ مواقف أعضاء هيئة التدريس تجاه الإعاقة والتعليم الشامل، استنادا إلىٰ مبادئ التصميم العام.

وكذلك دراسة القحطاني (2009) التي كان من أهم أهدافها التعرف علىٰ المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات كجنس العينة، والخبرة التدريسية، والبيئة التعليمية، والدورات التدريبية، علىٰ عينة مكونة من (289) معلما ومعلمة، ومن نتائجها أن أهم المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك كثرة أعباء المعلم التدريسية والإدارية.

ولكي يستطيع عضو هيئة التدريس بالجامعة من استخدام الممارسات التدريسية الموصوفة بالتدريس الشامل؛ ينبغي أن يحمل بداخله أولا استعدادات نفسية واتجاهات إيجابية نحوها؛ حتىٰ يستطيع أن يحقق الهدف المنشود منها.

وتعد الاتجاهات بشكل عام نتاجا اجتماعيا ثقافيا تنتج عن تنشئة اجتماعية وتفاعل اجتماعي وخبرات سابقة، بالإضافة إلىٰ الظروف التي مر بها الفرد وطبيعة مجتمعه، وللاتجاهات مكونات ثلاثة هي:

1- المكون العاطفي (الانفعالي): ويعود إلىٰ مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية أو قيمة معينة أو موضوع ما، وتتمثل في إقبال الفرد عليه أو نفوره منه، بمعنىٰ أن الاستجابة قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يرجع إلىٰ الجانب الوجداني لدىٰ الفرد.

2- المكون المعرفي: ويشير إلىٰ المعلومات والحقائق والمعارف والقيم والمعتقدات التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مدىٰ ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحا أكثر.

3- المكون السلوكي: ويتمثل في استجابة الفرد تجاه موضوع معين بطريقة ما، قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يرجع إلىٰ التنشئة الاجتماعية للفرد، وتختلف هذه المكونات الثلاثة للاتجاهات من حيث درجة قوتها وشدة انتشارها واستقلاليتها؛ فقد يكون لدىٰ الفرد معلومات وحقائق كافية عن موضوع معين ولكنه لا يشعر برغبة أو ميل وجداني تجاهه تؤدي به إلىٰ اتخاذ أي عمل حيالها، وعلىٰ جانب آخر فقد يكون هناك تفاعل عاطفي تجاه موضوع ما، علىٰ الرغم من أن الفرد لا يملك معلومات كافية عنه. (صديق، 2012).

هذا ويجمل العماري (2012، ص ص 33- 34) خصائص الاتجاه في النقاط التالية:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة.

- أكثر استمرارية وديمومة من الدافع الذي ينتهي بإشباع الحاجة.

- الاتجاهات قابلة للقياس، ويمكن أن نتنبأ بها.

- الاتجاه عبارة عن علاقة بين الفرد وموضوع ما.

- يتأثر الاتجاه بالخبرات السابقة للفرد ويؤثر فيها.

- الاتجاه يتصف بأنه دينامي؛ أي يوجه سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها.

- قد يكون الاتجاه سلبيا أو إيجابيا أو محايدا، وقد يكون شديدا أو ضعيفا نحو الموضوع.

- لا يمكن ملاحظة الاتجاهات بشكل مباشر، وإنما يستدل عليها من خلال السلوك الذي يصدر عن الفرد، عن طريق استقصاء (استبيان).

ومن الدراسات التي سعت إلىٰ تعرف الاتجاهات نحو تطبيق التدريس الشامل، دراسة (Alamri, 2017) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة ساوث ويست Southwest university، وكذلك اتجاهات عدد متنوع من الطلاب بما فيهم الطلاب ذوو الإعاقة وغيرهم من العاديين تجاه الإجراءات المرتبطة بالتعليم الشامل المستند إلىٰ مبادئ وممارسات التصميم العام للتعلم، وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في اتجاهاتهم نحو إجراءات التعليم الشامل؛ حيث كانت استجابات الطلاب ذوي الإعاقة بشكل سلبي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في اتجاهاتهم؛ حيث كان للطلاب ذوي الإعاقة اتجاهات سلبية نحو الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس للتعليم الشامل.

وكذلك دراسة القحطاني، وربابعة (2019) التي هدفت إلىٰ معرفة مدىٰ استعداد معلمي المملكة السعودية في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعا لمتغير (الجنس ـ الخبرة ـ المؤهل العلمي ـ نوع التعليم) ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم، وذلك علىٰ (531) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلىٰ أن أبرز ملامح الاحتياج في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تتمثل في عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه قدرة المعلمين وإمكاناتهم.

وأيضا دراسة المزيرعي، وحنفي (2019) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، علىٰ عينة مكونة من (252) معلم ومعلمة، ومن أبرز نتائجها أن توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع جاءت بشكل عام إيجابية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها آنفا حول موضوع الدراسة، يرى الباحث أنها تتمحور حول الآتي:

أولاً: دراسات اهتمت بعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين سواء في المدارس أو الجامعات، ودراسة المعوقات التي تحول دون تكيف الطلبة ذوي الإعاقة مع العاديين، ومدى توافر الإمكانات والخدمات التعليمية لتسهيل عملية الدمج، ومن ذلك دراسة العدرة (2016)، ودراسة الفنجري، وآخرين (2019).

ثانيًا: دراسات اهتمت بتناول مدى الإفادة من تطبيق استراتيجيات التدريس الشامل مع الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات والمدارس، ومن ذلك دراسة الطنطاوي والغامدي (2020)، ودراسة (Operti & Brady, 2011)، وأشارت تلك الدراسات إلى أن الإمكانات المادية لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية الشاملة غير متوفرة في أغلب الأحيان، ويرى الباحث أن أغلب الدراسات في هذا المجال انصب اهتمامها على المراحل التعليمية قبل الجامعية، أما المرحلة الجامعية فلم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين، بل هي على جانب كبير من الندرة.

ثالثًا: دراسات أشارت إلى فاعلية تدريب الأستاذ الجامعي على استخدام استراتيجيات التدريس الشامل، من ذلك دراسة القحطاني (2009)، ودراسة (Lombardi, 2013) وهذه الدراسات أشارت إلى أهمية التدريب للحصول على ممارسات صحيحة وفعالة للتدريس الشامل.

رابعًا: دراسات سعت إلى التعرف على الاتجاهات نحو تطبيق التدريس الشامل، مثل دراسة (Alamri, 2017)، ودراسة القحطاني، وربابعة (2019)، ودراسة المزيرعي، وحنفي (2019)، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسات حول اتجاهات الأساتذة أو المعلمين حول تطبيق التدريس الشامل؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى أنها سلبية، والبعض الآخر أشار إلى أنها إيجابية كدراسة المزيرعي، وحنفي (2019)، ويرى الباحث أن هذا الاختلاف يعد مبررا لإجراء الدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية عن كل الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنها تركز اهتمامها على الاتجاهات والممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل؛ حيث يرى الباحث أن هناك ندرة في الدراسات – في حدود علمه – التي تناولت الاتجاهات نحو استراتيجيات التدريس الشامل، وأنها إن ذكرت في دراسة فإنها تذكر بشكل ضمني، وليس من الأهداف الرئيسة للدراسة، وكذلك

لم يعثر الباحث علىٰ دراسة تتناول بشكل صريح واقع الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التدريس الشامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وإنما كان الاهتمام منصبا في جل الدراسات علىٰ مدىٰ توافر الإمكانات المادية لذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، باعتباره أكثر المناهج البحثية ملاءمة لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، لمعرفة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة؛ بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار علىٰ واحدة. ويمكن تعريف المنهج الوصفي المسحي في مجمله بأنه "المنهج الذي يهتم بدراسة الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها في مجتمع معين؛ بقصد تجميع الحقائق واستخلاص النتائج لحل مشكلات المجتمع بقصد استخدام البيانات لتبرير الأوضاع والممارسات الراهنة، أو لوضع خطط أكثر ذكاء؛ لتحسين العمليات الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية". (المهدي، 2008، ص 208).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة البالغ عددهم (96) عضوا، بحسب آخر إحصائية.

عينة الدراسة:

أولاً: العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية وعددهم (40) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وتم تطبيق استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؛ للتحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبيان.

ثانياً: العينة النهائية وخصائصها:

بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تمت ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (96) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، ويوضح الجدول رقم(1) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

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

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	62	0.65
	أنثي	34	0.35
الكلية التي يعمل بها	إنسانية	69	71.88
	طبيعية	27	28.13
الدرجة العلمية	معيد / محاضر/ باحث / مدرس	22	22.92
	أستاذ مساعد	43	44.79
	أستاذ مشارك	23	23.96
	أستاذ	8	8.33
سنوات الخبرة	من سنة إلىٰ خمس سنوات	26	27.08
	من ست إلىٰ عشر سنوات	24	25.00
	أكثر من عشر سنوات	46	47.92
الجامعة	سعودية	18	18.75
	عربية	42	43.75
	أجنبية	36	37.50
الدورات التدريبية	نعم	24	25.00
	لا	72	75.00

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، مكونة من (38) مفردة، كما تضمنت الأداة بعدين، البعد الأول: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (18) مفردة، البعد الثاني: الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (20) مفردة، وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة: النوع، الكلية التي يعمل بها، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (10) محكمين من الخبراء، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (2) و(3) و(4) أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلىٰ حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفاكرونباخ كما هو موضح في جدول (5).

1- صدق المحكمين لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة: قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على عشرة من السادة المحكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس؛ لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات، واختيار أفضل العبارات المناسبة لقياس اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات، وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق 80٪ من عدد المحكمين.

2- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (40) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في السعودية؛ بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات الاستبيان، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة علماً بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم اختيار عينة الدراسة منها.

3- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وجدول (2) الآتي يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان (ن= 40).

المحور الأول				المحور الثاني			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.770**	10	0.665**	19	0.854**	29	0.625**
2	0.733**	11	0.854**	20	0.435**	30	0.926**
3	0.789**	12	0.901**	21	0.337*	31	0.823**
4	0.901**	13	0.896**	22	0.798**	32	0.843**
5	0.859**	14	0.828**	23	0.687**	33	0.429**
6	0.636**	15	0.649**	24	0.858**	34	0.337*
7	0.939**	16	0.798**	25	0.939**	35	0.807**
8	0.436**	17	0.637**	26	0.811**	36	0.668**
9	0.510**	18	0.628**	27	0.741**	37	0.802**
				28	0.659**	38	0.713**

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوىٰ (0.01) مما يدل علىٰ صدق مفردات الاستبيان، وأن معامل الارتباط يدل علىٰ صدق مفردات استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

4- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد ن= 40.

المحور الأول				المحور الثاني			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.779**	10	0.706**	19	0.815**	29	0.663**
2	0.760**	11	0.818**	20	0.507**	30	0.867**
3	0.810**	12	0.894**	21	0.430**	31	0.797**
4	0.894**	13	0.898**	22	0.762**	32	0.821**
5	0.870**	14	0.894**	23	0.731**	33	0.495**
6	0.590**	15	0.701**	24	0.886**	34	0.433**
7	0.908**	16	0.794**	25	0.917**	35	0.780**
8	0.494**	17	0.715**	26	0.816**	36	0.696**
9	0.600**	18	0.671**	27	0.772**	37	0.860**
				28	0.697**	38	0.724**

**** معاملات الارتباط عند مستوىٰ (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوىٰ (0.05)**

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوىٰ (0.01) مما يدل علىٰ صدق مفردات استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

5- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (4) الآتي يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (ن= 40).

الأبعاد	معامل الارتباط
المحور الأول	0.967**
المحور الثاني	0.977**

**** معاملات الارتباط عند مستوىٰ (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوىٰ (0.05)**

ويتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوىٰ (0.01)، مما يدل علىٰ صدق أبعاد استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

ثانيًا: ثبات الاستبيان:

الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

تمَّ حساب معامل الثبات لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة من خلال وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وبيان ذلك في جدول (5).

جدول (5): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لاستبانة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (ن=40).

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	مستوىٰ الثبات	التجزئة النصفية	جتمان	مستوىٰ الثبات
المحور الاول	18	0.942	مرتفعة	0.894	0.884	مرتفعة
المحور الثاني	20	0.953	مرتفعة	0.989	0.989	مرتفعة
الدرجة الكلية للمقياس	38	0.971	مرتفعة	0.934	0.934	مرتفعة

ألفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين(0.5-0.7) ◆ مرتفعة < (0.7)

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبر من (0.7) مما يجعلنا نثق في ثبات استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

الصورة النهائية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة:

وحيث إن عبارات استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، وبتحديد نظام الاستجابة علىٰ بنود استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة وفقا لطريقة ليكرت متدرج الخماسي (1، 2، 3، 4، 5) وعلىٰ هذا تكون الدرجة العظمىٰ (190) درجة، وتكون الدرجة الصغرىٰ (38) درجة، وتدل الدرجة العالية علىٰ ارتفاع اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، أما الدرجة المنخفضة فتدل علىٰ انخفاضه.

الأساليب الإحصائية:

1- الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.

2- الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل الارتباط وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

3- اختبار (ت) واختبار كروسكال ويلز وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وبتحديد نظام الاستجابة علىٰ بنود المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحث لكل مفردة في استبانة اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة خمس استجابات، وهي (موافق بدرجة كبيرة - موافق - موافق إلىٰ حدٍ ما - غير موافق - غير موافق بدرجة كبيرة) وترتيب الدرجات (5-4-3-2-1) وتم تقسيم الفترة بين (5-1) إلىٰ خمس مستويات (4/ 5= 0.8) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوىٰ هو 0.8 بالتالي كانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (6):

جدول (6): المحك المعتمد في الدراسة.

طول الخلية	مستوىٰ الاستخدام
من 1 إلىٰ 1.79	ضعيف جدا
من 1.8 إلىٰ 2.59	ضعيف
من 2.6 إلىٰ 3.39	متوسط
من 3.4 إلىٰ 4.19	مرتفع
من 4.2 إلىٰ 5	مرتفع جدا

السؤال الأول للدراسة: ما مدىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لنتائج اتجاهات

وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؛ ولمعرفة واقع استخدام أبعاد الأداة التي تمثلت في (اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة) ويبرز جدول (7) النتائج مرتبة من الأكثر استخداما إلىٰ الأقل، إضافة لمتوسط اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بشكل كلي.

جدول (7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد أداة الدراسة.

المحور	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوىٰ الدرجة
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة	3.85	0.8	77	1	مرتفع
الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة	3.80	0.9	76	2	مرتفع
الدرجة الكلية	3.80	0.8	77		مرتفع

يتضح من جدول (7) أن المتوسط الكل لأداة الدراسة (3.80) مما يدل علىٰ درجة استخدام مرتفعة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، ويوضح الجدول نفسه أن بعد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة يأتي أولا، يليه بعد الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، ويستعرض الباحث فقرات كل بعد من أبعاد الأداة في جدول (8) وجدول (9).

جدول (8): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
1	أُفضِّلُ استخدام تطبيقات التقنية المتاحة عند عرض المحاضرات.	ك	30	36	22	5	3	77.7	3.89	1	9	مرتفع
		٪	31	38	23	5.2	3.1					
2	أُفضِّلُ عرض المعلومات للطلاب ذوي الإعاقة بطريقة تختلف عن المستخدمة مع العاديين.	ك	27	29	22	5	13	70.8	3.54	1.3	15	مرتفع
		٪	28	30	23	5.2	14					

تابع/ جدول (8).

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
3	أُفضِّلُ تقديم الاختبارات للطلاب ذوي الإعاقة بطريقة تختلف عن المستخدمة مع العاديين.	ك	28	24	20	9	15	68.5	3.43	1.4	17	مرتفع
		٪	29	25	21	9.4	16					
4	أُفضِّلُ تزويد الطلاب ذوي الإعاقة بنسخ ومعلومات حول موضوعات ومحاضرات المقرر الدراسي.	ك	30	35	17	6	8	75.2	3.76	1.2	11	مرتفع
		٪	31	36	18	6.3	8.3					
5	أُفضِّلُ تكليف الطلاب ذوي الإعاقة بأعمال تعاونية تشاركية.	ك	25	34	21	6	10	72.1	3.6	1.2	14	مرتفع
		٪	26	35	22	6.3	10					
6	أحرصُ علىٰ إضافة: الصور، الفيديو، التسجيلات الصوتية، والبيانات لتسهيل عرض الموضوع للطلاب ذوي الإعاقة.	ك	37	29	13	7	10	75.8	3.79	1.3	10	مرتفع
		٪	39	30	14	7.3	10					
7	أؤيدُ تخفيف تكليفات المقرر بشكل عام للطلاب ذوي الإعاقة.	ك	29	28	14	13	12	70.2	3.51	1.4	16	مرتفع
		٪	30	29	15	14	13					
8	أحرص علىٰ تقديم المحاضرة بأساليب وتنسيقات متعددة.	ك	40	37	13	4	2	82.7	4.14	0.9	4	مرتفع
		٪	42	39	14	4.2	2.1					
9	أُفضِّلُ منح الطلاب ذوي الإعاقة درجات إضافية مقابل إكمال المهام والواجبات الإضافية.	ك	22	23	17	13	21	62.5	3.13	1.5	18	متوسط
		٪	23	24	18	14	22					
10	أُفضِّلُ منح الطلاب ذوي الإعاقة وقت أطول لتسليم الأعمال.	ك	30	32	13	13	8	73.1	3.66	1.3	13	مرتفع
		٪	31	33	14	14	8.3					
11	أُفضِّلُ إعطاء الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة للتعبير عن فهمهم للمحاضرات.	ك	46	27	15	2	6	81.9	4.09	1.1	5	مرتفع
		٪	48	28	16	2.1	6.3					
12	أقبلُ من الطلاب ذوي الإعاقة استخدام الأجهزة والوسائل المساعدة في الاختبارات.	ك	40	30	17	3	6	79.8	3.99	1.1	8	مرتفع
		٪	42	31	18	3.1	6.3					
13	أُفضِّلُ عرض الرسومات والمخططات والتسجيلات الصوتية التوضيحية ليسهل علىٰ الطلاب ذوي الإعاقة فهمها.	ك	46	27	11	4	8	80.6	4.03	1.2	6	مرتفع
		٪	48	28	11	4.2	8.3					

تابع/ جدول (8).

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
14	أوافقُ علىٰ توفير زمن إضافي لمدة الاختبارات للطلاب ذوي الإعاقة.	ك	44	17	17	4	14	75.2	3.76	1.4	11	مرتفع
		٪	46	18	18	4.2	15					
15	أهتم بمناقشة الاحتياجات اللازمة للنجاح مع الطلاب ذوي الإعاقة.	ك	45	32	13	1	5	83.1	4.16	1	3	مرتفع
		٪	47	33	14	1	5.2					
16	أُفضِّلُ أن تبدأ محاضراتي بتمهيد أو عرض حول موضوع وعناصر المحاضرة.	ك	59	27	7	1	2	89.2	4.46	0.8	1	مرتفع جدا
		٪	61	28	7.3	1	2.1					
17	أُفضِّلُ تفقد واستعراض القاعة الدراسية مسبقًا؛ لتجنب أي عوائق، خاصةً (عند حضور طلاب من ذوي الإعاقة).	ك	43	24	20	5	4	80.2	4.01	1.1	7	مرتفع
		٪	45	25	21	5.2	4.2					
18	أشعر بالرضا عند توضيح علاقة موضوعات المحاضرات بالأهداف العامة للمقرر.	ك	56	23	15	0	2	87.3	4.36	0.9	2	مرتفع جدا
		٪	58	24	16	0	2.1					
	المتوسط العام							**77**	**3.9**	**0.8**		مرتفع

يوضح جدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، حيث بلغ (متوسط= 3.9، انحراف معياري=0.8)، مما يعني درجة استخدام مرتفعة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (16) حققت أعلىٰ متوسط والتي تنص علىٰ "أُفضِّلُ أن تبدأ محاضراتي بتمهيد أو عرض حول موضوع وعناصر المحاضرة". حيث بلغ (متوسط= 4.46، انحراف معياري = 0.8) وتليها المفردة رقم (18) علىٰ "أشعر بالرضا عند توضيح علاقة موضوعات المحاضرات بالأهداف العامة للمقرر". حيث بلغ (متوسط= 4.36، انحراف معياري= 0.9) مما يعني درجة استخدام "مرتفعة جدا" في الشعور بالرضا في ربط الموضوعات بالأهداف العامة، وهذا يعكس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (9) التي تنص

علىٰ "أُفضِّلُ منح الطلاب ذوي الإعاقة درجات إضافية مقابل إكمال المهام والواجبات الإضافية". حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 3.13، انحراف معياري=1.5) وقد حققت درجة استخدام "متوسط"، يليها المفردة (3) التي تنص علىٰ "أُفضِّلُ تقديم الاختبارات للطلاب ذوي الإعاقة بطريقة تختلف عن المستخدمة مع العاديين". حيث بلغ (متوسط= 3.43، انحراف معياري= 1.4) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة" في طريق عرض الاختبارات التي تناسب ذوي الإعاقة، وهذا يعكس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزيرعي، وحنفي (2019) التي أثبتت أن توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع جاءت بشكل عام إيجابية، ولكنها تختلف ودراسة (Dimitrova, & et all, 2016) التي أظهرت أن اتجاهات معلمي ما قبل المدرسة كانت سلبية أكثر منها إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

السؤال الثاني للدراسة: ما أكثر الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، ويبرز جدول (9) النتائج مرتبة من الأكثر استخداما إلىٰ الأقل، إضافة لمتوسط الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بشكل كلي.

جدول (9): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
1	أبدأ محاضراتي بعرض العناصر والخطوط العريضة التي سوف أتناولها في المحاضرة.	ك	62	22	10	0	2	89.6	4.5	0.8	1	مرتفع جدا
		%	65	22.9	10.4	0	2.08					

تابع/ جدول (9).

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
2	أكرر قراءة أو طرح السؤال عدة مرات عند وجود طلاب من ذوي الإعاقة عند الحاجة لذلك.	ك	56	28	5	3	4	86.9	4.3	1.0	2	مرتفع جدا
		%	58	29.2	5.21	3.13	4.17					
3	أسمحُ للطلاب ذوي الإعاقة باستخدام الآلات (الآلة الحاسبة، المصحح الآلي للعبارات...) في الاختبارات.	ك	36	17	22	5	16	70.8	3.5	1.5	16	مرتفع
		%	38	17.7	22.9	5.21	16.7					
4	أراجع نتائج أداء الطلاب ذوي الإعاقة في الاختبارات والأعمال والتكليفات الدورية المصاحبة للمقرر باستمرار.	ك	40	30	17	3	6	79.8	4.0	1.1	8	مرتفع
		%	42	31.3	17.7	3.13	6.25					
5	أستخدمُ أساليب تدريس متنوعة عند حضور طلاب من ذوي الإعاقة.	ك	42	29	15	5	5	80.4	4.0	1.1	6	مرتفع
		%	44	30.2	15.6	5.21	5.21					
6	أسمح للطلاب ذوو الإعاقة بالتسجيل (الصوتي أو المرئي) للمحاضرات واللقاءات.	ك	32	35	18	3	8	76.7	3.8	1.2	11	مرتفع
		%	33	36.5	18.8	3.13	8.33					
7	أستخدمُ طرق تقويم مرنة مع الطلاب ذوي الإعاقة (مثال تغيير الاختبار من مكتوب إلىٰ شفهي أو إشارة).	ك	37	28	20	3	8	77.3	3.9	1.2	10	مرتفع
		%	39	29.2	20.8	3.13	8.33					
8	أسمحُ للطلاب ذوي الإعاقة إتمام المهام والواجبات الإضافية مقابل الحصول علىٰ درجات إضافية.	ك	26	20	21	12	17	65.4	3.3	1.4	18	متوسط
		%	27	20.8	21.9	12.5	17.7					
9	أخفضُ التكليفات المصاحبة للمقرر الدراسي بشكل عام للطلاب ذوي الإعاقة.	ك	18	26	29	7	16	64.8	3.2	1.3	19	متوسط
		%	19	27.1	30.2	7.29	16.7					
10	أتفقد القاعة الدراسية مسبقًا قبل تقديم المحاضرات لمعالجة أي عوائق خاصةً.	ك	37	20	22	7	10	74.0	3.7	1.3	14	مرتفع
		%	39	20.8	22.9	7.29	10.4					
11	أتيح المحاضرات علىٰ الإنترنت بصور متعددة لتناسب الطلاب ذوي الإعاقة.	ك	20	19	24	15	18	61.7	3.1	1.4	20	متوسط
		%	21	19.8	25	15.6	18.8					

تابع/ جدول (9).

م	المفردات	ك	مدي الاستخدام					الوزن	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الوزن
		٪	تنطبق تمامًا	تنطبق	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً					
12	أتيحُ للطلاب ذوي الإعاقة المجال للتعبير عن فهمهم للمحاضرة بطرق متعددة.	ك	39	29	17	6	5	79.0	3.9	1.1	9	مرتفع
		%	41	30.2	17.7	6.25	5.21					
13	أزود الطلاب ذوي الإعاقة بنتائج أدائهم الأكاديمي باستمرار.	ك	42	32	13	3	6	81.0	4.1	1.1	3	مرتفع
		%	44	33.3	13.5	3.13	6.25					
14	أنشر النسخ الإلكترونية والمذكرات الخاصة بمحاضراتي على الإنترنت.	ك	29	22	18	14	13	68.3	3.4	1.4	17	مرتفع
		%	30	22.9	18.8	14.6	13.5					
15	أعرض معلومات المحاضرة بتنسيقات مختلفة (نصوص، فيديو، صوت، رسومات) لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.	ك	38	23	22	7	6	76.7	3.8	1.2	11	مرتفع
		%	40	24	22.9	7.29	6.25					
16	أسمح بزمن إضافي لمدة الاختبارات للطلاب ذوي الإعاقة.	ك	33	22	23	6	12	72.1	3.6	1.3	15	مرتفع
		%	34	22.9	24	6.25	12.5					
17	أعمل على خلق فرص متعددة لإدماج الطلاب ذوي الإعاقة في المحاضرة.	ك	40	35	10	6	5	80.6	4.0	1.1	5	مرتفع
		%	42	36.5	10.4	6.25	5.21					
18	أتيح للطلاب ذوي الإعاقة الفرص لإثبات الخبرات التعليمية بأساليب أكثر من الاختبارات التقليدية (كتابة مقال، مجلات).	ك	33	28	27	2	6	76.7	3.8	1.1	11	مرتفع
		%	34	29.2	28.1	2.08	6.25					
19	ألخصُ النقاط الرئيسية للموضوع خلال كل محاضرة خاصةً (عند حضور طلاب من ذوي الإعاقة).	ك	42	30	16	3	5	81.0	4.1	1.1	3	مرتفع
		%	44	31.3	16.7	3.13	5.21					
20	أزود الطلاب ذوي الإعاقة بنسخ من: محاضرتي، العروض التقديمية، والعناصر الرئيسية لموضوعات المقرر الدراسي.	ك	46	24	15	4	7	80.4	4.0	1.2	6	مرتفع
		%	48	25	15.6	4.17	7.29					
المتوسط الحسابي العام								**76.2**	**3.8**	**0.9**		**مرتفع**

يوضح جدول (9) المتوسط الحسابي العام للممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، حيث بلغ (متوسط= 3.8، انحراف معياري=0.9)، مما يعني درجة استخدام مرتفعة في الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (1) حققت أعلىٰ متوسط استخدام وتنص علىٰ "أبدأ محاضراتي بعرض العناصر والخطوط العريضة التي سوف أتناولها في المحاضرة". حيث بلغ (متوسط= 4.5، انحراف معياري=0.8) مما يعني درجة استخدام مرتفعة جدا في عرض الأفكار الرئيسية للممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة ويليها الفقرة (2) وتنص علىٰ "أكرر قراءة أو طرح السؤال عدة مرات عند وجود طلاب من ذوي الإعاقة عند الحاجة لذلك". حيث بلغ (متوسط= 4.3، انحراف معياري=1.0) مما يعني درجة استخدام مرتفعة جدا في الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (11) التي تنص علىٰ "أتيح المحاضرات علىٰ الإنترنت بصور متعددة لتناسب الطلاب ذوي الإعاقة". حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 3.1، انحراف معياري=1.4) وقد حققت درجة استخدام "متوسط" يليها المفردة (9) التي تنص علىٰ "أخفضُ التكليفات المصاحبة للمقرر الدراسي بشكل عام للطلاب ذوي الإعاقة". حيث بلغ (متوسط = 3.2، انحراف معياري =1.3) وقد حققت درجة استخدام "متوسط" في الممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. وتتسق تلك النتيجة ودراسة الوهيب (2020) التي كان من أهم نتائجها موافقة عينة الدراسة علىٰ مستوىٰ جودة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والمرافق والخدمات كما دلت بأن تحسين جودة الحياة الجامعية يتمثل في ضرورة الدعم أثناء مرحلة القبول والتسجيل وتطوير مهارات اللغة العربية وضرورة توفر المترجمين وإعدادهم الإعداد الجيد والدور الفاعل لعضو هيئة التدريس في عملية التعليم والتكييف واستخدام التقنية في التعليم. ويفسر الباحث تلك النتيجة وسابقتها بحرص أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة علىٰ تبني اتجاهات إيجابية نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك حرصهم علىٰ تفعيل الممارسات الفعالة للتدريس

الشامل، تلك الممارسات التي تجسد معتقداتهم واتجاهاتهم نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، وأن هذه الاتجاهات والممارسات نابعة من حرص الجامعة على توفير كافة الإمكانات التي تحقق عملية الدمج للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في كليات الجامعة بشكل كامل وميسر، ومحاولة إزالة كل العقبات التي تحول دون تلقي محاضراتهم أو موادهم العلمية بشكل كامل.

السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزى لمتغير: النوع، التخصص، الدورات التدريبية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البيئة الجامعية؟

أولاً: متغير النوع (ذكر – أنثى):

لمعرفة الفروق بين هيئة التدريس بجامعة طيبة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، التي تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث) تم استخدام اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين، وجدول (10) يوضح النتيجة.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين (الذكور-والإناث) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

الأبعاد	الذكور (ن =62)		الإناث (ن=34)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	3.83	0.93	3.90	0.60	0.40-	0.69	غير دالة
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	3.73	0.99	3.95	0.55	1.16-	0.25	غير دالة
الدرجة الكلية	3.78	0.93	3.92	0.53	0.82-	0.42	غير دالة

يتضح من جدول (10) أن نتائج اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية وجميع المحاور أشارت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة تعزى لمتغير (النوع) حيث بلغ متوسط الذكور في الدرجة الكلية (متوسط= 3.78، وانحراف معياري = 0.93 بينما المتوسط لدى الإناث (متوسط= 3.92، وانحراف معياري= 0.53) وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة

حرية (94) (t (94)=0.82, p =.0.42) وهذه النتيجة غير دالة إحصائيا؛ مما يعني عدم تأثير متغير النوع في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة عبد الفتاح (2018) التي كان من إحدىٰ نتائجها وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم تعزىٰ لمتغير الجنس، وكذلك دراسة (Alamri, 2017) التي أثبتت وجود فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة Southwest university في اتجاهاتهم نحو إجراءات التعليم الشامل.

ثانيًا: متغير الدورات التدريبية:

لمعرفة الفروق بين هيئة التدريس بجامعة طيبة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.، التي تعزىٰ لمتغير الدورات التدريبية (تم التدريب، لم يتم التدريب) تم استخدام اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين، وجدول (11) يوضح النتيجة.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين (المدربين علىٰ التدريس الشامل– وغير المدربين) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

الأبعاد	حاصلين علىٰ دورات (ن =24)		غير حاصلين علي دورات تدريبية (ن=72)		قيمة ت	مستوىٰ الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	4.23	0.55	3.72	0.86	2.70	0.008	0.01
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	4.20	0.65	3.68	0.89	2.63	0.010	0.05
الدرجة الكلية	4.22	0.55	3.70	0.84	2.80	0.006	0.01

يتضح من جدول (11) أن نتائج اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية وجميع المحاور أشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة تعزىٰ لمتغير (التدريب علي التعليم الشامل) حيث بلغ متوسط أعضاء هيئة التدريس الحاصلين علي دورات تدريبية في الدرجة الكلية (متوسط= 4.22، وانحراف معياري= 0.55) بينما المتوسط لدىٰ الغير حاصلين علي دورات تدريبية (متوسط= 3.70، وانحراف معياري= 0.84) وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (94)

(t (94)=2.80, p = 0.006) وهذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوىٰ (0.01) لصالح الحاصلين علي دورات تدريبية؛ مما يعني تأثير متغير التدريب في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.ويعزو الباحث ذلك إلىٰ أن بعضا من أفراد العينة هم من أعضاء قسم التربية الخاصة، كما أن الدورات التدريبية تعطي عضو هيئة التدريس بالجامعة الأساسيات للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، كما ينتج عنه ممارسة تدريسية داخل القاعات الدراسية، وهذه النتيجة تؤكد ما أشارت إليه دراسة (Lombardi, 2013) إلىٰ أن الحصول علىٰ فرص التدريب تؤثر بشكل إيجابي علىٰ مواقف أعضاء هيئة التدريس تجاه الإعاقة والتعليم الشامل، استنادا إلىٰ مبادئ التصميم العام، وكذلك دراسة (Osborne, 2019) التي توصلت إلىٰ أن الطلاب ذوي الإعاقة يرون أن أعضاء هيئة التدريس غالبا ما يكونون مدربين بشكل غير صحيح علىٰ التدريس الشامل؛ مما يعوق استخدامهم له بشكل فعال، ودراسة القحطاني (2009) التي أثبتت أن أهم المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثًا: متغير التخصص (علوم طبيعة – علوم إنسانية):

لمعرفة الفروق بين هيئة التدريس بجامعة طيبة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، تعزىٰ لمتغير: التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية) تم استخدام اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين، وجدول (12) يوضح النتيجة.

جدول (12): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين (علوم طبيعية– علوم إنسانية) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

الأبعاد	علوم إنسانية (ن=24)		علوم طبيعة (ن=72)		قيمة ت	مستوىٰ الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	3.86	0.84	3.83	0.80	0.17	0.87	غير دالة
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	3.83	0.91	3.75	0.74	0.41	0.68	غير دالة
الدرجة الكلية	3.85	0.85	3.79	0.71	0.30	0.76	غير دالة

يتضح من جدول (12) أن نتائج اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية وجميع المحاور أشارت إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس

حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة تعزىٰ لمتغير (التخصص) حيث بلغ متوسط أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في كليات العلوم الإنسانية في الدرجة الكلية (متوسط= 3.85، وانحراف معياري = 0.85 بينما المتوسط لدىٰ الذين يدرسون في كليات العلوم الطبيعة (متوسط= 3.79، وانحراف معياري = 0.71) وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (94) (t (94)=0.30, p = 0.76) وهذه النتيجة غير دالة إحصائيا عند مستوىٰ (0.05) مما يعني عدم تأثير متغير التخصص في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. وهذا ما أثبتته دراسة الفنجري، وآخرون (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة تبعا لمتغير التخصص. وقد يرجع ذلك إلىٰ أن التمايز بين أستاذ وآخر في الجامعة لا يعتمد محك التخصص، وإنما يعتمد محك الدرجة العلمية في المقام الأول، وأن اختلاف التخصص لا يعد فارقا بين أستاذ وآخر.

رابعاً: الدرجة العلمية (معيد / محاضر/ ، باحث / مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ):

لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في مدىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير الدرجة العلمية (معيد/ محاضر/ ، باحث/ مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) استخدم الباحث الاختبارات اللامعملية نظرا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال وأليس، وجدول (13) يوضح النتيجة.

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال وأليس للتعرف علىٰ الفروق بين أفراد عينة الدراسة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة باختلاف الدرجة العلمية.

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	معيد / محاضر/ باحث / مدرس	22	42.00	6.330	0.097 غير داله
	أستاذ مساعد	43	53.40		
	أستاذ مشارك	23	40.72		
	أستاذ	8	62.44		
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	معيد / محاضر/ باحث / مدرس	22	42.00	5.471	0.140 غير داله
	أستاذ مساعد	43	54.14		
	أستاذ مشارك	23	41.02		
	أستاذ	8	57.56		

تابع/ جدول (13).

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الدرجة الكلية	معيد / محاضر/ باحث / مدرس	22	41.77	6.198	0.102 غير داله
	أستاذ مساعد	43	53.86		
	أستاذ مشارك	23	40.70		
	أستاذ	8	60.63		

كما يتضح من جدول (13) الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، أشارت نتائج اختبار كروسكال وأليس إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (0.05) في "اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة" تعزىٰ لمتغير الدرجة العلمية (معيد / محاضر/ باحث / مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (3) = $(\chi 2(3) = 6.198, p = 0.102)$ مما يعني عدم تأثير متغير الدرجة العلمية في الاستبيان ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. ويفسر ذلك بأن الدورات التدريبية علىٰ استخدام التدريس الشامل لا تشترط درجة علمية معينة، وإنما ذلك متاح لأعضاء هيئة التدريس علىٰ اختلاف درجاتهم.

خامسًا: سنوات الخبرة:

لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير سنوات الخبرة (من سنة إلىٰ خمس سنوات، من ست إلىٰ عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات) استخدم الباحث الاختبارات اللامعملية نظرا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات سنوات التدريس، تم استخدام اختبار كروسكال وأليس، وجدول (14) يوضح النتيجة.

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال وأليس للتعرف علىٰ الفروق بين أفراد عينة الدراسة في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة باختلاف سنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	من سنه إلىٰ خمس سنوات	26	51	1.095	0.578
	من ست إلىٰ عشر سنوات	24	52		
	أكثر من عشر سنوات	46	45		

تابع/ جدول (14).

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	من سنه إلىٰ خمس سنوات	26	51	0.814	0.666
	من ست إلىٰ عشر سنوات	24	51		
	أكثر من عشر سنوات	46	46		
الدرجة الكلية	من سنه إلىٰ خمس سنوات	26	51	1.331	0.514
	من ست إلىٰ عشر سنوات	24	52		
	أكثر من عشر سنوات	46	45		

يتضح من جدول (14) الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، أشارت نتائج اختبار كروسكال وأليس إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (0.05) في "اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة" تعزىٰ لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (2) ($\chi2(2) = 1.331, p = 0.514$) مما يعني عدم تأثير متغير سنوات الخبرة في الاستبيان ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهذا ما يتفق مع دراسة عبد الفتاح (2018) ودراسة (Dimitrova, & et all, 2016) حيث أظهرت كل منهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس الحكومية تعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والصف التعليمي.

سادسًا: البيئة الجامعية (سعودية، عربية، أجنبية):

لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في مدىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير البيئة الجامعية (سعودية، عربية، أجنبية) استخدم الباحث الاختبارات اللامعملية نظرا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات العينة، تم استخدام اختبار كروسكال وأليس، وجدول (15) يوضح النتيجة.

جدول (15): نتائج اختبار كروسكال وأليس للتعرف علىٰ الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مدىٰ اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير البيئة الجامعية.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الاتجاهات نحو التدريس الشامل لذوي الإعاقة	سعودية	18	48	0.103	0.950
	عربية	42	48		
	أجنبية	36	50		

تابع/ جدول (**15**).

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
الممارسات الفعلية للتدريس الشامل لذوي الإعاقة	سعودية	18	42	1.367	0.505
	عربية	42	50		
	أجنبية	36	50		
الدرجة الكلية	سعودية	18	44	0.699	0.705
	عربية	42	49		
	أجنبية	36	51		

يتضح من جدول (15) الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، أشارت نتائج اختبار كروسكال وأليس إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (0.05) في "اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة" تعزىٰ لمتغير البيئة الجامعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (2) *(χ2(2) = 0.699, p = 0.705)* مما يعني عدم تأثير متغير البيئة الجامعية في الاستبيان ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد تفسر تلك النتيجة وسابقتها – كذلك – إلىٰ أن الدورات التدريبية متاحة لجميع أعضاء هيئة التدريس علىٰ اختلافهم درجاتهم، وخبراتهم، بل وبيئاتهم الجامعية، كما أن البيئات الجامعية الأجنبية قد انخرطت في البيئة السعودية؛ فلم يعد هناك فروقات ذات قيمة في المعايير أو الرؤية الكلية.

مجمل نتائج الدراسة:

1- ارتفاع المؤشرات المتعلقة باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (3.85 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.4 إلي 4.19) وهي الفئة التي تشير إلىٰ خيار "تنطبق" علىٰ أداة الدراسة.

2- ارتفاع المؤشرات المتعلقة بالممارسات الفعلية للأعضاء حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة (3.80من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.4 إلي 4.19) وهي الفئة التي تشير إلىٰ خيار "تنطبق" علىٰ أداة الدراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.05) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير: النوع، التخصص،

سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، البيئة الجامعية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.01) في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة التي تعزىٰ لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين علىٰ دورات تدريبية.

مناقشة النتائج:

- يتضح من نتائج الدراسة أن اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة حققت مؤشرات مرتفعة، وهذا يدل علىٰ أن أعضاء هيئة التدريس يحملون بداخلهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك فهم يبادرون بتفعيل الممارسات التي تدعم تلك الاتجاهات؛ مما يعد مؤشرا إيجابيا نحو تقدم الجامعة خطوات وثابة في مجال تيسير العملية التعليمية التربوية للطلاب ذوي الإعاقة بها في المستقبل.

- أشارت نتائج الدراسة إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغيرات (النوع - التخصص - سنوات الخبرة - الدرجة العلمية - البيئة الجامعية) وهذه النتيجة اختلفت مع نتائج عدة دراسات تمت الإشارة إليها آنفا، ولكن من أهم تلك الدراسات دراسة عبد الفتاح (2018) التي أشارت إلىٰ وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم تعزىٰ لمتغير الجنس، ويرىٰ الباحث أن هذا الاختلاف يرجع إلىٰ الاختلاف في البيئة ففي الدراسة الحالية كانت البيئة جامعية، أما في الدراسة المشار إليها فالبيئة مدرسية، ومن المعلوم في الأدبيات التربوية أن اهتمامات الطلاب وقدراتهم تختلف في المرحلة الجامعية عنها في المرحلة المدرسية أو ما قبل الجامعية؛ وبالتالي فقد يواجه معلم التعليم ما قبل الجامعي صعوبة في ضبط الصف، وقد تكون الصعوبة أكبر عند تنوع طلاب الصف الواحد ما بين عاديين وذوي إعاقة، وهذه الصعوبة قد تواجه المعلمات (الإناث) أكثر من المعلمين (الذكور)؛ مما يحدو بهم إلىٰ تكوين اتجاهات سلبية نحو عملية الدمج أو التدريس الشامل.

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة تعزىٰ لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين علىٰ دورات تدريبية، وهذه النتيجة تستمد أهميتها من ضرورة النظر إلىٰ الدورات التدريبية علىٰ أنها ذات فعالية، وأنها ليست شيئا صوريا يشكل عبئا علىٰ عضو هيئة التدريس

يود إنجازه؛ لكي يحصل على وثيقة رسمية تؤهله للترقية أو تولي المناصب الإدارية فيما بعد، بل إن تلك الدورات تعد ذات فائدة كبيرة تؤهل عضو هيئة التدريس للتعامل مع تنوع الطلاب داخل قاعات الدراسة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات الموصوفة باستراتيجيات التدريس الشامل.

التوصيات:

وفقا لما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة تعمل على تطوير وتحسين ممارساتهم لاستراتيجيات التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

- عمل ندوات تثقيفية وتوعوية بالجامعة من شأنها أن تعمل على جعل الاتجاهات إيجابية نحو التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة.

- تقديم كافة التسهيلات التي تمكن الطلاب ذوي الإعاقة من تحقيق الدمج الكامل مع أقرانهم العاديين داخل الجامعة، وتشمل تلك التسهيلات الجوانب الإدارية، والأكاديمية، والاجتماعية، والإرشادية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

البكري، فارس (2016). مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالمشكلات والتسهيلات والتكيفات البيئية للأفراد ذوي الإعاقة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *1*(43)، 295 - 306.

الحفناوي، أحمد (2017). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر بالتعليم الجامعي لذوي الإعاقة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *1*، 12 - 41.

الشمري، نعيمة (2019). الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 م من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *11*، 157 - 187.

الطنطاوي، محمود والغامدي، عادل (2020). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *21*، 141 - 180.

العدرة، إبراهيم (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *5*(43)، 2013 - 2032.

العماري، توفيق (2012). *قياس اتجاهات مديري الإدارة العليا بالمنظمات الفندقية نحو تبني مفهوم الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنغازي، ليبيا.

العنزي، وفاء وتركستاني، مريم (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *10*(8)، 22 - 41.

الفنجري، حسن، مصطفى، وحيد والحربي، مشاعل (2019).

واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية*، *9*، 164 - 195.

القحطاني، عبدالله (2017). تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير العالمية. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، *1*(3)، 10 - 19.

القحطاني، معجبة (2009). *الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، نورة وربابعة، أحمد (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *9*(8)، 70-83.

المزيرعي، يزيد وحنفي، علي (2019). توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *3*(9)، 399 - 430.

النوايسة، فاطمة (2013). *ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الوهيب، عادل (2020). *جودة الحياة الجامعية للطلاب الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أبو السعود، ريهام (2019). تطبيق مبدأ الوصول الشامل بما يلائم الاستخدام الآمن لذوي الإعاقة البصرية دراسة حالة: المسارات الخارجية لمباني الجامعات. *مجلة العلوم الهندسية جامعة أسيوط*، *6*(47)، 954 - 969.

حميد، محمود (2003). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا نحو تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤتمر السنوي التاسع - تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة: جامعة حلوان - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 329-351.

دويكات، فخري (2016). واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *16*(4)، 223 - 252.

سمية، خرزي (2015). *اتجاهات الأساتذة نحو الضغوط المهنية في الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

صديق، حسين (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق*، *4*(28)، 299 - 322.

عبدالعزيز، سمر (2019). مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة بجامعتي الملك عبد العزيز والجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *28*(10)، 72 - 83.

عبدالفتاح، أريج (2018). *اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

عفونـة، سـائدة (2015). الـصعوبات والتحـديات التـي تواجـه دارسي مقـررات الرياضـيات في جامعـة القـدس المفتوحـة فـرع رام الله والبيـرة مـن وجهـة نظـر الطلبـة. *مجلـة جامعـة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 29*(7)، 1270 - 1302.

علي، نـايف (2019). فاعليـة تـدريس مـساق مـدخل إلـىٰ التربيـة الخاصة في تحسين الاتجاهـات نحـو المعـاقين لـدىٰ عينـة مـن طلبـة جامعـة عجلـون الوطنيـة. *مجلـة دراسـات نفسية وتربوية، 1*(12)، 152-171.

المهدي، مجدي (2019). *منـاهج البحـث التربـوي*. القـاهرة: دار الفكر العربي.

وصفي، رانيـا (2018). *متطلبـات تطبيـق التعلـيم الـشامل لتمكـين بعـض الفئـات المهمـشة في مـصر في ضـوء تجـارب بعـض الـدول*. مـؤتمر تربيـة الفئـات المهمـشة في المجتمعـات العربيـة لتحقيـق أهـداف التنميـة المـستدامة (الفـرص والتحديات): كلية التربية جامعة المنوفية، 1 - 80.

وزارة التعلـيم بالمملكـة العربيـة الـسعودية (2017). *الـدليل التطبيقـي للتعلـيم الـشامل في المملكـة العربيـة الـسعودية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية: الرياض.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alamri, A (2017). *University Faculty and Diverse Students 'Self – Reported Attitudes Toward Inclusive Teaching Strategies* (Doctoral Dissertation, Unpublished Ph. D. thesis). University of North Texas, Denton, USA.

Beaudoin, J (2013). Introduction to Inclusive Teaching Practices. *Centre for University Teaching & Learning Support Service, University of Ottawa*, *10*, 1 – 16.

Case, V (2017). Inclusive Teaching Strategie: Suggestion for Supporting a Diverse Student Population. *Center for Teaching and Learning*.

Dewsbury, B, & Brame, C (2019). Inclusive Teaching. *CBE – Life Sciences Education*, *18*(2), 1-5.

Dimitrova, D, Chichevska, N, & Rashikj, O (2016). Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers Toward Student with Disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, *62*(2), 184–198.

Kachani, S, Ross, C, Mitchell, D, & Taylor, A (2018). *Guide to Inclusive Teaching at Columbia*. Columbia: Center for Teaching and Learning.

Lombardi, A (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(3), 221- 232.

Lombardi, A, Guire, J, & Tarconish, E (2016). Promoting Inclusive Teaching Among College Faculty: A Framework for Disability Service Providers (Practice Brief). Journal of Postsecondary Education and Disabilit, *31*(4), 397– 413.

Makoelle, T (2014). Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning. *Mediterran ean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rom – Italy*, *5*(20), 1259 – 1267.

Marquis, E, Jung, B, Schormans, A, Lukmanji, S, Wilton, R, & Baptiste, S (2016). Developing inclusive educators: enhancing the accessibility of teaching and Learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, *21*(4), 337 – 349.

Mock, M & Love, K (2012). One State's Initiative to Increase Access to Higher Education for People with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*(4), 289 – 297.

Opertti, R & Brad, J (2011). Developing inclusive Teachers from an Inclusive Curricular Perspective. *Prospects*, 41, 459 – 472.

Osborne, T (2019). Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities. *Disability & Society Journal*, *34*(2), 228– 252.

Phillips, A (2019). The Quest for Diversity in Higher Education. *Pepperdine Policy Review*, *4*(11), 1 – 28.

Schmid, M, Daniel, G, Kraemer, S, & Kueppers, M (2016). Promoting Student Academic Achievement Through Faculty Development about Inclusive Teaching. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48, 16 – 25.

Thomas, L, & May, H (2010). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education*. Hesling Ton York: The Higher Education Academy.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (18)، ص ص 131 - 180، الرياض (2021م/ 1443هـ)

فاعلية تطبيق تعليمي مقترح علىٰ الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية

أ. أضواء بنت عبدالرحمن الزيد[1]، ود. ريم بنت محمود غريب[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ إنشاء تطبيق تعليمي يُتاح علىٰ الأجهزة اللوحية للتعرف علىٰ فاعليته في تحسين مهارة الطلاقة القرائية بمكونيها (الدقة القرائية، والمعدل القرائي) لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، والتعرف علىٰ فاعليته في احتفاظ التلميذات بمهارة الطلاقة القرائية في حال تحسنها جرّاء التدخل، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة منهج تصاميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصّي المتعدد عبر المشاركين، وتمثّل عدد المشاركات في الدراسة ثلاث تلميذات مختارات بطريقة قصدية وفق عددٍ من المعايير المنطبقة عليهن والملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في إحدىٰ المدارس الابتدائية الحكومية بوسط جدة (تلميذتان في الصف الرابع، وتلميذة في الصف الخامس الابتدائي)، والمتراوحة أعمارهن ما بين (10-11) سنة، وتم تطبيق الدراسة معهن بدءً من التسجيل لقياسات الخط القاعدي، بعد ذلك تنفيذ التدخل، انتهاءً بقياس احتفاظهن بالمهارة دون استخدام التطبيق التعليمي، وتُشير أبرز النتائج التي تم التوصل إليها إلىٰ: فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في تحسين الدقّة القرائية وزيادة المعدّل القرائي لدىٰ جميع التلميذات المشاركات وإن كانت إحداهن لم تصل للمعيار المحدد في الدقة القرائية إلّا أنها استطاعت التقدم والاحتفاظ بهذا التقدم، كما تُشير النتائج التي تم الحصول عليها إلىٰ احتفاظ جميع التلميذات بالتحسن المُحزر الذي كان في مرحلة التدخل لكلا المكونيّن، ومن جانبٍ آخر فقد أظهرت نتائج الصلاحية الاجتماعية بأنها مقبولة من قِبل المعلمة والتلميذات أنفسهن حيث أظهرن استفادتهن واستمتاعهن بالقراءة عن طريق الجهاز اللوحي، وفيما يتعلق بحجم التأثير للتطبيق المستخدم في تحسين مكوني الطلاقة القرائية فقد تراوحت النتائج للتلميذات ما بين التأثير العالي جدًا والمتوسط مما يشير في مجمله إلىٰ تأثير متوسط مرتفع حيث لم تُسجّل أي نتيجة تشير إلىٰ درجة تأثير ضعيفة للتطبيق المستخدم.

الكلمات المفتاحية: تطبيق تعليمي، صعوبات القراءة، الطلاقة القرائية، الدقة القرائية، المعدل القرائي.

Effectiveness of Suggested Educational Application on Tablets to Improve Reading Fluency in Female Pupils with Reading Disabilities in The Elementary School

Mrs. Adhwaa Abdulrahman Al Zaid[1], and Dr. Reem Mahmoud Ghareeb[2]

Abstract: This study aimed to create and develop an educational application on tablets to identify its effectiveness to improve reading fluency skill (reading accuracy and reading rate) in elementary school female pupils with reading disabilities, and identify its effectiveness in pupils' retention of reading fluency skill if improved because of intervention. The study used Single Subject Design in Multiple Probe Design across Participants. Three pupils Participated with reading disabilities chosen in purposive method according to some applied criteria and enrolled in elementary school learning disabilities program in Department of Education in Central Jeddah (two pupils in 4th grade and a 5th grade of elementary school), aged (10-11) years. The study conducted on them starting from registration as baseline measurement, after conducting intervention, and ending with measuring their retention of reading fluency skill without using the educational application, The study results indicated: The effectiveness of the suggested educational application to improve reading accuracy and increase reading rate in all participants, but the second pupil did not reach standard in reading accuracy, but could progress and retain, the results indicated all students retained achieved improvements in intervention, results of social validity showed they were accepted by teacher and pupils, they showed their enthusiasm and enjoyment of reading in tablet, and with regard to the effect size of application used to improve reading fluency, the results for all pupils ranged between very high and medium effect, which indicates in general to medium high effect and no score was recorded indicating weak effect of intervention.

Keywords: Educational application, Reading Disabilities Reading Fluency, Reading accuracy, Reading rate.

---

(1) معلمة صعوبات تعلم، إدارة تعليم جدة.

البريد الإلكتروني: adwaa.alzaid@gmail.com

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

البريد الإلكتروني: rmgreeb@uj.edu.sa

(1) Learning disabilities teacher, Jeddah Education Administration.

E-mail: adwaa.alzaid@gmail.com

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

E-mail: rmgreeb@uj.edu.sa

المقدمة:

تُعد القراءة هي الأساس للانطلاق لفهم وتعلُّم جميع العلوم اللاحقة؛ فهي أول ما أوحىٰ الله تعالىٰ به لنبيه محمد ﷺ، فكانت أول كلمة أنزلها الله ﷻ هي كلمة (اقرأ) في سورة العلق، ولذلك فإن إيلاءها الاهتمام وتسليط الضوء عليها يُعد أمرًا في غاية الأهمية؛ لأنها عنصرٌ أساسيٌّ يقوم عليه التعليم في جميع مراحله، وهي نشاطٌ ذو أهمية بالغة للتلاميذ مُنذ دخولهم إلىٰ المدرسة، كما أنها مُرتكزٌ أساسي للاستمرار في التعلم والتدرّج من الصفوف الأولية إلىٰ العليا وما يليها (القاسم، 2015)؛ إذ يُظهر العديد من التلاميذ في المرحلة الابتدائية قصورًا واضحًا في مهارات القراءة ومنهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة، وهذا قد يؤدي في منتهاه إلىٰ الإخفاق الأكاديمي ليس في القراءة فحسب، بل يؤدي إلىٰ انخفاض التحصيل في المواد الدراسية المختلفة التي تعتمد بصورة أساسية علىٰ إتقان التلاميذ لمهارات القراءة (عواد والسرطاوي، 2011؛ الكحالي، 2011). وحتىٰ تتضح الرؤية فإن هناك خمس مهارات أساسية لعملية القراءة مترابطة مع بعضها البعض، وتعمل في اتجاه واحد، وكل مرحلة منها تُمهّد للمرحلة التي تليها للوصول في النهاية إلىٰ استخراج جوهر القراءة، وهو اكتساب المعنىٰ من النص. وتتضمن هذه المهارات الخمس: الوعي الصوتي، الصوتيات، المفردات، الطلاقة القرائية، والفهم القرائي (National Reading Panel[NRP], 2000).

فمهارة الطلاقة إحدىٰ أهم هذه المهارات، وعادةً ما يجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم قصورًا فيها يؤدي إلىٰ خفض اتجاهاتهم ودافعيتهم نحو القراءة، فهي تشير إلىٰ القراءة بسلاسة ويُسر، وتعد مرتبطة ومؤثرة بشكل كبير في مرحلة الفهم القرائي اللاحقة لها، المطلوب الوصول إليها. فإن لم يُجِد التلاميذ الجوانب الآلية للقراءة فلابد لهم أن يركزوا جُلّ اهتمامهم علىٰ الطلاقة؛ وبهذا لن يبقَ لهم سوىٰ قدر قليل لفهم المادة المقروءة، فهي بذلك لا ترتبط بالفهم القرائي فحسب، بل تنبئ بمستوىٰ أداء جيد في الاختبارات المختلفة، ويتضح لنا أن المشكلات المرتبطة بالفهم هي نتيجة للمشكلات المرتبطة بالطلاقة أو بالمشكلات اللغوية أو كليهما (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتنيز، 2004/ 2007). والطلاقة في القراءة تشتمل علىٰ عدة مكونات تتمثل في المعدل القرائي، والدقة القرائية، بالإضافة إلىٰ التعبير الممثل للمعنىٰ، ومع ذلك فإن هُناك الكثير ممن يخلط بين الطلاقة القرائية والمعدل القرائي ويرون أن القارئ الأسرع هو الأفضل، فالطلاقة أعمق بكثير من مجرد القراءة بسرعة، فإن لم يكُن التلاميذ قادرين علىٰ القراءة بمستوىٰ كافٍ من الدقة والسرعة في آنٍ واحد، فإنهم سيقفون في منتصف الطريق؛ وذلك لأن لديهم القدرة علىٰ الترميز الصوتي

إلّا أنهم لا يمتلكون التلقائية في القراءة التي تُيسر عملية الفهم والاستمتاع بالقراءة (International [ILA]2018 Literacy Association). ومن هذا المنطلق نستنتج أن عملية الطلاقة تتطلب قارئًا مشاركًا حيويًّا متفاعلًا مع المادة المكتوبة بتوفير طرق تعليم مناسبة ومواكبة للحديث منها، خصوصًا في ظل التطور الكبير الذي يشهده العصر الحالي علىٰ الصعيدين العلمي والتقني. ففي ميدان التربية الخاصة فإن المعلمين مُطالبون بتطوير طرائق تدريسية تُسهم في تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة من استخدام التقنيات الحديثة الراهنة والمستقبلية بوصفها أدوات تربوية ومُساندة؛ فالتقنية إذا استُخدمت بطريقة فعّالة تُسهم في تخطي الصعوبة (الخطيب، 2012).

وتُعد الأجهزة اللوحية المحمولة إحدىٰ التقنيات التي تحظىٰ بشعبية كبيرة بين الأفراد من مختلف الأعمار والخلفيات في هذا العصر، ويجعلنا ذلك نتساءل: هل بالإمكان تسخير هذه التقنية لخدمة العملية التعليمية؟ وهذا ما يجعله في حد ذاته وقتًا ملائمًا لاستكشاف إمكانية التعليم بالاستعانة بهذه الوسائل التقنية المحمولة وتطبيقاتها (الشايع والعييد، 2017/ 2018). ففي ظِّل هذا التساؤل نجد أن العصيمي (2015) توصّل في دراسة أجراها إلىٰ أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وتوظيفها بشكل فعّال يجعلها جزءًا أساسيًا في التعليم وليس إضافة، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة هم جزء مهم من هذه المنظومة المستهدفة بتسخير وتطويع التقنيات في تعليمهم وخدمتهم، ولن يتحقق ذلك إلّا بتوفُّر عدد من العناصر الهامة كمعلم مؤهل، وتوفير وسائل تقنيّة هادفة. وفي جانب القراءة تحديدًا يوصي الربيعان (2019) باستخدام التقنيات المتمثلة في الأجهزة اللوحية لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفةٍ عامة والتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة بصفةٍ خاصة.

ومساهمةً في تحقيق رؤية المملكة (2030)، وانطلاقًا من الأهداف العامة التي وضعتها وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني (2020)، والتي تتضمن: ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدىٰ الحياة للجميع، بالإضافة إلىٰ تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتطوير أساليب التعليم والتقويم، وتعزيز مهارات التلاميذ، تأتي هذه الدراسة لمواكبة وتفعيل التقنيات الحديثة في جانب التطبيقات التعليمية للأجهزة اللوحية؛ للتحسين من مستوىٰ التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة في جانب الطلاقة القرائية تحديدًا.

مشكلة الدراسة:

تُشير النتائج التي حصل عليها التلاميذ في المملكة

العربية السعودية علىٰ اختبارات البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ (بيزا) من بين (79) دولة حول العالم والمنعقد في عام (2018) إلىٰ ضرورة إيلاء عملية القراءة الاهتمام الكافي؛ حيث أظهرت النتائج أن 52٪ من التلاميذ المشاركين لم يحققوا خط الأساس للإتقان في القراءة، وأن 48٪ حققوا المستوىٰ الثاني لإتقان القراءة، مما يشير إلىٰ أن الغالبية العُظمي لم يحققوا درجة تُصنّفهم في المستويين الخامس والسادس لإتقان القراءة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018). ومن ذلك يتجلّىٰ أهمية إيلاء القراءة العناية الكافية؛ حيث تُشكّل صعوبات القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعًا، فهي تحتل ما نسبته 80٪ من أنواع صعوبات التعلم الأخرىٰ (سليمان، 2013). ولا يمكننا التغافل عن أهمية الطلاقة في القراءة فهي تُعد أحد الأهداف الهامة في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وهذا ما يدعو للقلق بشأن التلاميذ غير القادرين علىٰ القراءة بطلاقة؛ لِأنهم سيواجهون صعوبة في فهم ما يقرؤونه، فضلًا عن عدم استمتاعهم بعملية القراءة وما تقدمه من فوائد في شتّىٰ المجالات، فهناك العديد من الأبحاث التي أقرّت بأن الطلاقة في القراءة ضرورية في تطوير عملية القراءة لدىٰ التلاميذ، كما أن هُناك عددًا كبيرًا من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يُعانون في واحدة أو أكثر من مجالات القراءة بطلاقة (Young & Rasinski, 2017). وعلىٰ الرغم من أهميتها وكونها تُعد عنصرًا هامًّا من عناصر القراءة الجيدة فإنها غالبًا ما تُهمل في الفصول الدراسية (NRP, 2000). ففي جانب تطوير الطلاقة القرائية نجد العديد من الدراسات التي بحثت في أفضل السُبل لتحسينها، ومع ذلك قلّما نجد مثل هذه الدراسات في بيئاتنا العربية، خصوصًا في جانب استخدام الأجهزة اللوحية لتحسين مهارة الطلاقة القرائية لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وهذا ما تؤكده الدراسة النوعية التي أجراها قهماش (2016) Qahmash وتوصل فيها إلىٰ وجود أربع عقبات رئيسة تحول دون اعتماد الأجهزة اللوحية في نظام التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية، وأحدها وجود نقص في التطبيقات التعليمية للأجهزة اللوحية باللغة العربية.

وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحق في تلقي التعليم الملائم الذي يعينهم علىٰ النجاح، وهذا ما يؤكده القانون الذي يشير إلىٰ حق كل طالب في النجاح (Every Student Succeeds Act) (U.S Department of Education, 2015). والتعليم في هذا الجانب يستدعي أن يكون تعليمًا مواكبًا ومتماشيًا مع اهتمامات التلاميذ؛ لتتحقق الغاية المرجوة؛ فلاستخدام التقنية دور هام في تحسين عمليتي التعليم والتعلم علىٰ نحو إيجابي، وأهمية استخدام الأجهزة اللوحية للتلاميذ ذوي الإعاقة لا تقل أهمية عن استخدامها مع التلاميذ

الآخرين؛ نظرًا لما تتمتع بها من مميزات تجعل التلاميذ يقبلون عليها، وتُعد التلميذات ذوات صعوبات القراءة إحدىٰ الفئات التي تحتاج إلىٰ هذه الأجهزة بما تشتمله من تطبيقات تعليمية باعتبارها إحدىٰ الوسائل التقنية الحديثة التي تساعد في تفريد التعليم الذي تنادي به التربية الخاصة تِبعًا للفروقات الفردية التي قد لا يُجدي معها التدريس الجماعي. فمن خلال اطلاع الباحثتان علىٰ عدد من الدراسات وجدتا أن معظمها توصلت إلىٰ نتائج إيجابية، ونادت بأهمية استخدام التقنية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة لمهارات القراءة، كدراسة العتيبي (2016)؛ واليامي والملحم (2018). حيث تشكّل الأجهزة اللوحية في الوقت الحاضر جزءًا مهمًّا في حياة التلاميذ خارج أسوار المدرسة، فأصبح لزامًا علينا بوصفنا مربين وتربويين أن نستفيد من حبهم للتقنية ونعمل علىٰ تطويعها لخدمة العملية التعليمية؛ من خلال تصميم واستخدام وتوظيف التطبيقات التي تخدم الموضوع المُستهدف.

وفي ذات السياق أشارت إلىٰ ذلك توصيات العديد من المؤتمرات كالمؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (2020) الذي نص في توصيته السادسة علىٰ ضرورة دعم الخدمات الرقمية والتطبيقات الذكية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، ومؤتمر تكنولوجيا تعليم القرن الواحد والعشرين (2019) الذي أوصىٰ بإعطاء اهتمام أكبر لمساحات إسهام تقنيات التعليم في دعم ذوي الإعاقة تعليميًّا وحياتيًّا.

وتدعيمًا لما سبق قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية علىٰ عينة من معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهن (50) معلمة بهدف التعرف علىٰ آرائهن حول مهارة الطلاقة القرائية والتطبيقات التعليمية للأجهزة اللوحية الموجودة وفاعليتها ومدىٰ استخدامهن لهذه التطبيقات، وتأكدت الباحثتان من أن هُناك قصورًا في مهارة الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأن هناك 88٪ من العينة يرون وجود نقص في عدد التطبيقات العربية الموجودة في متاجر الأجهزة اللوحية مقارنة بالتطبيقات الأجنبية، و96٪ يرون أن الميدان التعليمي بحاجة إلىٰ تطبيق مصمم يخدم فئة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة، كما أن 98٪ منهن كانت إجابتهن بأنهن سيقمن باستخدام التطبيق حال توافره. وفي ضوء السابق ذكره ومن خلال خبرة الباحث الأول الميدانية كمعلمة للتلميذات ذوات صعوبات القراءة؛ تتحدد مشكلة الدراسة التي تسعىٰ إلىٰ التعرّف علىٰ فاعلية تطبيق تعليمي مقترح في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات القراءة.

أسئلة الدراسة:

ما فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في تحسين الدقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

2- ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في زيادة المعدّل القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

3- ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في احتفاظ التلميذات ذوات صعوبات القراءة بمكوني الطلاقة القرائية (الدقة والمعدل) في حال تحسنهما؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرُّف على فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في تحسين مهارة الطلاقة القرائية بمكونيها الدقة القرائية والمعدّل القرائي، إضافةً إلى التعرُّف على فاعلية ذات التطبيق التعليمي المقترح في احتفاظ التلميذات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بمكوني الطلاقة القرائية بعد إيقاف استخدام التطبيق معهن.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية: حيث تنبع أهمية الدراسة الحالية في إبراز أهمية استخدام الأجهزة اللوحية وتطبيقاتها التعليمية في دعم المعلمين والمختصين والتلاميذ في مجال صعوبات التعلم. وتتجلى أهميتها في الإسهام بإثراء المكتبة العربية في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم في الجانب التقني؛ وذلك لندرة الدراسات العربية والمحلية - على حد علم الباحثتان - المعنية بمجال الاستفادة من توظيف الأجهزة اللوحية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خصوصًا القرائية منها وقياس فاعلية ذلك، بالإضافة إلى مجال الدراسات التجريبية التي تستخدم تصاميم الحالة الواحدة Single Subject Design؛ وذلك لقلتها في عالمنا العربي، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسعى لتلبية أحد سُبل التطوير التي وضعتها وزارة التعليم تلبيةً لتحقيق رؤية المملكة (2030) في مجال التعليم بتفعيل التقنيات الحديثة وشمول التعليم لذوي الإعاقة بتوفير الدعم المناسب لكل فئة من فئاته.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: يُمكن لهذه الدراسة أن تُسهم في إيجاد تطبيق تعليمي يساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لديهم. كما أنه قد يستفيد معلمو صعوبات التعلم

والأهالي من التطبيق التعليمي المصمم والمتاح للتحميل المجاني، ويُتَوقّع أن تعمل على تغيير النظرة السائدة التي ترى أن الأجهزة اللوحية هي مجرد أجهزة للترفيه، وإبرازها بوصفها وسائل تخدم العملية التعليمية. كما قد تلفت نتائج هذه الدراسة اهتمام المختصين في وكالة الوزارة للبرامج التعليمية ممثلةً في إدارة التربية الخاصة للعمل على تعميم استخدام التطبيقات التعليمية كنشاطات أساسية أو مساندة في تحسين المهارات القرائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإجراء الدورات التدريبية حول ذلك. كما قد تقود هذه الدراسة إلى إتاحة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات لتسليط الضوء على الجانب التقني في تنمية المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف المجالات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة فاعلية التطبيق التعليمي المقترح والمتضمن (12) نصًّا قرائيًّا تمت كتابتهم وتحكيمهم من قبل المختصين في المجال في تحسين مهارة الطلاقة القرائية.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على ثلاث تلميذات من ذوات صعوبات القراءة في الصفين الرابع والخامس الابتدائي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1440/ 1441هـ).

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الحالية في الابتدائية الثامنة بعد المائة الحكومية التابعة لمكتب تعليم وسط جدة والمُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية (Effectiveness): تُعرَّف الفاعلية بأنها "العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج" (الكيلاني، 2005، ص21). وتعرّف إجرائيًّا بأنها: مقدار التحسن الذي يمكن أن يُحدِثه التطبيق التعليمي المقترح عبر الجهاز اللوحي المستخدم في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة.

التطبيق التعليمي (Educational Application): هي "تقنيات تعليمية تُقدّم أساليب شيّقة لإشراك التلاميذ وإعلام المعلمين" (مالوي، فيروك، إدواردز، وولف، 2013/ 2018، ص39). وتُعرّف الباحثتان التطبيق التعليمي إجرائيًّا بأنه تطبيق موجود على متاجر الأجهزة اللوحية بنظم التشغيل الخاصة بها (IOS) و(Android) ويمكن تحميله من خلال متجر التطبيقات (App Store) و(Google Play) المصمم وفق اعتبارات محددة محتويًا على النصوص القرائية والوسائط المتعددة (نص- صورة - صوت) وأنشطة متنوعة وتغذية راجعة لغرض تنمية مهارة الطلاقة القرائية.

الأجهزة اللوحية (Tablet Device): تُعرّف بأنها نوع من أنواع الأجهزة المحمولة، التي غالبًا ما يتم الإدخال عن طريقها بواسطة الأصابع، كما أنه يمكن استخدام القلم الرقمي في ذلك، وتوفر العديد من الميزات ويمكن من خلالها تشغيل العديد من التطبيقات (Hoisington, 2018). ويعرّف إجرائيًّا بأنه: جهاز لوحي يعمل بنظام التشغيل (IOS) يتميز بشاشة مناسبة الحجم للاستخدامات التعليمية، يتم التعامل معه باللمس وعبر السحب والنقر أو من خلال استخدام القلم الخاص به، ويحتوي على العديد من التطبيقات في مختلف المجالات، ويتميز بتعامله مع العديد من الوسائط المختلفة ودعمه لعدة لغات.

الطلاقة القرائية (Reading Fluency): تُعرّف بأنها "القراءة بسرعة مع صحة النطق وبتعبيرات صوتية مناسبة للمعنى، وهي ذات علاقة بالفهم" (أبونيان، 2019، ص54). وتعرّف إجرائيًّا بأنها: القراءة بدقّة ومعدّل مناسب في الدقيقة الواحدة من خلال سرعة التعرف على الرموز المكتوبة، وربطها بعضها ببعض، ونطقها نطقًا صحيحًا مع مراعاة الظواهر اللغوية المتضمنة في النص، وهي بذلك تشمل مكونين من مكونات الطلاقة القرائية.

المعدل القرائي (Reading Rate): يُعرف بأنه: عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة (Rathvon, 2004).

الدقة القرائية (Reading Accuracy): هي القدرة على فك تشفير الكلمات، والنطق الشفوي للكلمات المكتوبة بوضوح وتُقاس من خلال النسبة المئوية للكلمات المقروءة بشكل صحيح (Young & Raskini, 2017).

وتتبنى الباحثتان التعريفان السابقان فيما يتعلق بمكوني الطلاقة القرائية.

صعوبات القراءة (Reading Disabilities): اصطلاحًا تُعرّف بأنها "صعوبة خاصة في التعلم ذات أساس عصبي- بيولوجي Neuro-Biological Origin تتميز بصعوبات في دقة و/ أو طلاقة التعرف على الكلمة، التهجي، وقدرات الترميز" (سليمان، 2013، ص64). وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: الصعوبات التي تواجهها التلميذات في عملية القراءة على الرغم من معدل ذكائهن الطبيعي أو العالي والتي تتمثل في بذل المزيد من المجهود للتعرف على الرموز المكتوبة وربطها بعضها ببعض، وعدم امتلاك حصيلة من المفردات مناسبة للمستوى الصفي، والتي تؤثر بدورها على القراءة بسلاسة ويسر للوصول للهدف الأساسي، وهو استيعاب النص المقروء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الطلاقة القرائية:

إن تعلُّم القراءة بطلاقة هو أحد الأهداف الهامة

لتلاميذ المرحلة الابتدائية (Schwanenflugel & Ruston, 2008). فهذه العملية لا تُعد مجرد تعرُّف على الأحرف وتركيبها ثم قراءتها، بل إنها عملية عقلية لها هدف أسمى من ذلك يتمثل في فهم المادة المقروءة؛ وهذا لا يتم إلّا في حال توفُّر العديد من المهارات، وإحدى هذه المهارات الهامة التي تسبق عملية الفهم هي الطلاقة القرائية؛ إذ تُعد الأساس الذي يربط ترميز الكلمات في النص المقروء والفهم القرائي.

ويشير كلٌّ من هالاهان وآخرون (2004/ 2007) إلى أن العديد من المشكلات المرتبطة بالفهم القرائي تعود إلى المهارات اللازمة لفك الرموز،، فعدم التمكُّن من القراءة الدقيقة السلسة دون توقّف يترتب عليها نص مقروء غير واضح في معناه، أمّا إذا ما اتسمت القراءة بالطلاقة في الجوانب الآلية لها فإن القارئ لن يبذل المزيد من الجهد لمحاولة فك الرموز، بل سينصب التركيز على فهم ما تتم قراءته؛ لذا تُعدّ الطلاقة في القراءة ذات أهمية كُبرى للقارئ؛ لأنها ستساعده على القراءة بطريقة آلية، وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى حدوث قدر أكبر من الفهم. ويرى كلٌّ من شوانينفلوجيل ورستون (2008) Schwanenflugel and Rstun أن قليلًا من الباحثين قد يجادلون في أن القراءة بطلاقة هي مهارة واحدة، على العكس من ذلك فهي تكامل وتناسق بين العديد من المهارات الفرعية المجتمعة التي تعبّر عن الطلاقة القرائية، فالطلاقة في القراءة كما عرّفتها اللجنة الوطنية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية هي: "قراءة النص بسرعة ودقّة، وتعبير سليم" (NRP, 2000, p.3-1). ويعرّفها الزيات (2015) بأنها "القدرة على قراءة الكلمات بدقة وسرعة وعلى نحو آلي ودون جهد" (ص392). وبحسب التعريفات التي تم استعراضها، وبعد الاطلاع الواسع على الأدبيات التربوية ذات الصلة بالطلاقة القرائية يتضح الاتفاق الكبير من قِبل الباحثين على أن الطلاقة في القراءة تتعدى مُجرد مفهوم السرعة التي يقرأ بها التلاميذ؛ حيث إنها كما يرى البعض تتضمن ثلاثة مكونات أساسية تُعبّر عنها، كما أشارت إلى ذلك العديد من الأدبيات؛ وتتمثل في المعدل القرائي، والدقة القرائية، والتعبير السليم الممثّل للمعنى (الأداء المعبّر). ومن جهة أخرى يُنظر إليها على أنها تقتصر على مكونين أساسيين، وهما المعدل القرائي، والدقة القرائية؛ فهي بذلك مهارة قرائية تتطلب تكاملًا واندماجًا فيما بين هذه العناصر، وفيما يلي عرض للعناصر التي تم التركيز عليها في هذه الدراسة:

الدّقة القرائية (Reading Accuracy):

تشير الدقة في التعرّف على الكلمات (Accuracy In Word Recognition) إلى قدرة التلاميذ على فك رموز الكلمات أو النطق الشفوي الصحيح للكلمات

المكتوبة وبشكلٍ واضح، ويُعبّر عن الدقة القرائية من خلال النسبة المئوية؛ إذ ينبغي أن يكون التلاميذ الذين هم في مستوىٰ صفهم من حيث الدقة في التعرّف عل الكلمات قادرين علىٰ القراءة الصحيحة في حدود 92٪ إلىٰ 98٪ من الكلمات الموجودة في النص المقروء، وتشير الدرجات التي تزيد عن 98٪ إلىٰ القوة في الدقة القرائية، في حين تشير الدرجات التي تقلّ عن 92٪ إلىٰ أن الدّقة في التّعرف علىٰ الكلمات قد تكون مصدر قلق، وتطلب المزيد من المتابعة والتدخل الإضافي كما هو الحال مع تلاميذ صعوبات القراءة الذين غالبًا ما تقل نسبة الدقة القرائية لديهم؛ مما يتطلب تدخلًا مناسبًا يلائم احتياجاتهم (Young & Rasinski, 2017). ويضيف موريس (Morris (2015 أن نسبة الدقة القرائية التي تقل عن 90٪ تُشير إلىٰ مستوىٰ الإحباط لدي التلاميذ، وأن هذه النسبة المنخفضة للدقة القرائية الشفوية تُعبّر عن أن القارئ يواجه تحديًا فيما يتعلق بالنص المقروء يُعبّر عن صعوبته وعدم ملائمته لمستواه. وتوضح الجمعية الدولية للمعرفة في أحدث التقارير لها أن عنصر الدقة القرائية يُعد الركيزة الأساسية في الطلاقة القرائية، فلكي يكون القارئ طليقًا لابد من أن تكون قراءته دقيقة بالدرجة الأولىٰ؛ فلا شأن للسرعة دون التأني والقراءة الصحيحة للكلمات من غير إبدال أو حذف أو إضافة؛ ولكي يتحقق الفهم من النص المقروء –وهو الغاية دائمًا– يجب أن تتم القراءة بدرجة معيّنة من الدقة لكل كلمة من كلمات النص المقروء؛ ولكي يتم ذلك يتطلب الأمر من القارئ المعرفة الدقيقة والمعالجة الماهرة للأحرف بأشكالها وأصواتها، وهو ما يعرف بفك الرموز(ILA, 2018).

ويمكن أن تُقاس الدقة القرائية وفقًا للمعادلة التالية:

$$\text{الدقة القرائية} = \frac{\text{عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح}}{\text{العدد الكلي لكلمات النص المقروء}} \times 100$$

أي أن حساب النسبة المئوية الصحيحة للكلمات المقروءة يتم من خلال قسمة العدد الإجمالي للكلمات المقروءة بشكل صحيح علىٰ العدد الكلي لكلمات النص مضروبًا في مائة (Cooper &Kiger, 2010). وبشكلٍ آخر ولذات النتيجة يمكن حساب الدقة القرائية علىٰ النحو التالي:

$$\text{عدد كلمات النص – عدد الأخطاء} = \frac{\text{العدد الصحيح للكلمات}}{\text{عدد كلمات النص}} \times 100$$

(Stahl, Flanigan & McKenna, 2020).

المعدّل القرائي (Reading Rate):

من أكثر المفاهيم الخاطئة شيوعًا اعتقاد أن الطلاقة القرائية تعني السرعة (Speed) في القراءة، وهي لا تقف علىٰ ذلك فحسب؛ إذ أثبتت العديد من الدراسات أن عملية السرعة (المعدّل القرائي) والدقةّ القرائية عمليتان مترابطتان، فتركيز الاهتمام علىٰ الدقة يلعب دورًا هامًّا وواضحًا في زيادة المعدّل القرائي مما يؤدي إلىٰ إتقان القراءة بشكلٍ عام، فهما بذلك يتطوران بشكل متزامن (Schwanenfluge & Knapp, 2016; Young & Rasinski, 2017). ويشير المعدّل القرائي إلىٰ السرعة التي يتم بها قراءة النص، ويُقاس عن طريق حساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة Correct Word Per Minute (CWPM) فهي بذلك طريقة مثالية يمكن من خلالها حساب الدقة والمعدّل القرائي (Caldwell, 2014). وعادةً ما يعني المعدّل المناسب للتلاميذ أنهم يكونون قادرين علىٰ معالجة النص المقروء، وقراءته بطريقة سلسة وبسرعة مناسبة في شكل عبارات أو جُمل بعكس القراءة كلمة بكلمة؛ ممّا يُسهّل عملية الفهم لمضامين النص. وعلىٰ العكس من ذلك فإن معدّل القراءة المنخفض (أي البُطء في القراءة) يشير إلىٰ الاضطراب في عملية الطلاقة الذي قد يعود إلىٰ مشاكل في فك الترميز علىٰ مستوىٰ الكلمة أو قراءة الجُمل ضمن عبارات مناسبة، كما هو مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة (Morris, 2014).

التعليم النقال:

إن التقدم والتطور الذي يشهده مجال التعليم أدىٰ إلىٰ ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية، التي أصبح توظيفها والاستفادة منها في العملية التعليمية من الضرورات الملحّة؛ لرفع كفاءة العملية التعليمية؛ ومن بين تلك المستحدثات التعليم الإلكتروني (E-Learning) الذي يمكن تعريفه بأنه التعليمات التي يمكن تقديمها علىٰ جهاز رقمي، مثل: (أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو الكمبيوتر المحمول، أو الجهاز اللوحي، أو الهواتف الذكية)؛ وذلك لدعم عملية التعليم علىٰ نحوٍ إيجابي؛ حيث إنها تتميز بالعديد من المميزات والأشكال التي يمكن توظيفها من خلاله، وهذا يشير إلىٰ أن عملية التعلم وتلقي المعلومات تتم عن طريق استخدام العديد من الأجهزة الإلكترونية كالأجهزة اللوحية التي تندرج تحت ما يعرف بالتعلم النقّال (Clark &Mayer, 2016؛ الفريجات، 2014). إذ أن هذه الأجهزة تتيح إمكانية وصول جميع التلاميذ إلىٰ المواد التعليمية والمعلومات؛ لرفع جودة الحياة لديهم مراعيةً الفروق الفردية فيما بينهم، وهذا ما تؤكده دراسة عبيد (2019) Obaid التي أُجريت في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، واستخدمت هذه الأجهزة مع

فئات متعددة من ذوي الإعاقة، وتوصلت إلىٰ التحسّن لكلٍ منهم مراعيًا الفروق الفردية فيما بينهم؛ وبذلك يعد التعليم النقّال من الفرص المميزة التي تقدّم تجارب تعليمية جديدة ومثيرة؛ فهو يركّز بشكلٍ أساسي علىٰ تطوير تطبيقات الأجهزة المحمولة، ومنصات البرمجيات المستخدمة لإنشاء المحتوىٰ الرقمي للتلاميذ، وإتاحته لهم للوصول إليه من خلال الأجهزة المحمولة (Baz, 2018). ولقد زخر الأدب التربوي بتعريفات عديدة للتعليم النقّال حيث عرّفه كرومبتون (2013) Crompton بأنه التعليم الذي يحدث في سياقات متعددة عن طريق وسائل التواصل الاجتماعية، وتفاعلات المحتوىٰ باستخدام الأجهزة الإلكترونية الشخصية، فالمقصود بكلمة السياقات في هذا التعريف كما وضحها هي أن التعلم بواسطة الأجهزة المحمولة يشمل التعلم الرسمي، والتوجيه الذاتي، وكذلك الذي يكون بشكلٍ عفوي، والذي يكون في بيئة أكاديمية أو في مكانٍ آخرٍ غير أكاديمي (أي يمكن أن يحدث التعلم داخل وخارج الحجرة الدراسية).

أنواع التقنيات المستخدمة في التعليم النقّال:

تعددت التقنيات المستخدمة في التعلم النقّال فهناك الهواتف المحمولة، والمساعدات الرقمية الشخصية Personal Digital Assistants (PADs) والتي تشتمل علىٰ أجهزة الحاسوب الكفيّة وأجهزة الجيب، والأجهزة اللوحية، والحواسيب المحمولة، بالإضافة إلىٰ أجهزة الوسائط المتعددة. وهُنا سوف نستعرض ما يتعلق بالأجهزة اللوحية:

الأجهزة اللوحية:

وهي أجهزة تتضمن شاشة تعمل باللمس (Touchscreen) وتمكّن مستخدميها من استعمالها عن طريق الإصبع أو قلم رقمي خاص بها، ويُعد الجهاز اللوحي أكبر من الهاتف المحمول حجمًا كما أنه يتشارك معه في بعض الوظائف. وأشهر الأجهزة اللوحية استخدامًا هو جهاز (iPad) الذي بدأ الحديث عنه في الأوساط التعليمية بوصفه وسيلة من وسائل التقنيّة التي يمكن أن تُستثمر في العملية التعليمية عام 2010م، فهو جهاز يتفرّد ببعض الخصائص والميزات التي تجعل منهُ تقنيةً مناسبةً لاستخدامها في العملية التعليمية، كسهولة حمله وسهولة تحميل التطبيقات عليه، بالإضافة إلىٰ سهولة توصيله بالأجهزة المُعينة كالسماعات وأجهزة العرض، وطول عمر بطاريته، علاوةً علىٰ درجة الأمان العالية التي يتيحها نظام التشغيل الخاص بالجهاز وهو نظام (IOS) الذي يُعد من الأنظمة الصعبة الاختراق (الدهشان، 2015). وبشكلٍ عام فإن سهولة استخدام الأجهزة اللوحية تجعلها وسيلة مناسبة للاستخدام من قبل التلاميذ ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم (Walling, 2014). وقد

اختارت الباحثتين الجهاز اللوحي (iPad) لاستخدامه في هذه الدراسة؛ للمميزات السابق ذكرها، ولأنه يُعد من أوائل الأجهزة انتشارًا واستخدامًا في الميدان التعليمي.

التطبيقات التعليمية للأجهزة اللوحية:

يُطلق على البرامج المتاحة على الأجهزة اللوحية اسم التطبيقات، فالتطبيق في هذا السياق يشير إلى البرنامج الذي يتم تشغيله على الهواتف المحمولة أو الأجهزة اللوحية، والمرتبط غالبًا بأجهزة الآيفون والآيباد فيما يتعلق بنظام تشغيل(IOS)،وهناك أنواع أخرى تندرج تحت نظام التشغيل (Android)، فهناك مئات الآلاف من التطبيقات المتوفرة في متاجر الأجهزة ما بين تطبيقات ترفيهية وتطبيقات تعليمية وغيرها من الفئات، فالتطبيقات في العملية التعليمية هي عبارة عن تقنيات تعليمية تحتوي على مادة معينة وتقدمها بأسلوب مشوق يشجع التلاميذ على التفاعل ويعمل على إعلام المعلمين، وتتنوع بحسب المادة المستهدفة؛ فهناك تطبيقات للقراءة، وأخرى للكتابة، وكذلك للرياضيات النصيب الوافر منها، وتطبيقات خاصة بالعلوم، والدراسات الاجتماعية، وللمعلومات العامة (مالوي وآخرون، 2013/ 2018). وأما ما يتعلق بالتطبيقات الخاصة بالقراءة فإنها تُعد مفيدة في تحسين العملية القرائية لدى التلاميذ إذا ما أُتيح لها العديد من المميزات؛ فمنها ما قد يوفر قراءة النص المطبوع بصوتٍ عال، وتكبير النص، بالإضافة إلى التنسيق وإتاحة التحويل للنص المطبوع من ورقة أو كتاب إلى نص قابل للتحرير، وإتاحة الرسوم المعبّرة المرتبطة بالنص المكتوب، إضافةً إلى تشجيع التلاميذ على قراءة النص بصوتٍ عال، وتسجيل قراءتهم لتحسين مهارات القراءة، والعمل على التتبع البصري لذوي صعوبات القراءة لتحسين القراءة بطلاقة (جرين، 2014/ 2017). وهذه التطبيقات متوفرة في متاجر التطبيقات، فتطبيقات (Apple) يمكن الوصول إليها بسهولة عبر متجر (App Store)، وتطبيقات الأجهزة المعتمدة على نظام تشغيل (Android) يمكن تحميلها من خلال متجر (Google Play)، وتتمثل إحدى أهم الفوائد لمتاجر التطبيقات في أنها تجعل الأمر صعبًا لمهاجمي التطبيقات في إصابتها بأي نوع من أنواع الفيروسات، فهناك عملية فحص تقوم بها (Apple) قبل أن يتم رفع أي تطبيق على المتاجر، وفي حال رُفع أي منها ثم تبينت فيه مشكلة قد تُصيب أجهزة من قاموا بتحميله، فإنه يسهل إزالة التطبيق من المتجر كما يتم حظر المطوّر من نشر أي تطبيقات أُخرى بداخل المتجر (Gibson, 2014).

مميزات الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية:

تعد البرامج التقنية – ومنها التطبيقات المتاحة على الأجهزة اللوحية – لها القدرة على جذب انتباه

التلاميذ، وفيما يلي نستعرض أهم الميزات التي يمكن للأجهزة إتاحتها لتحسين مهارة الطلاقة القرائية كما أوردها (ويليس، 2008/ 2012):

(أ) **التحدي المناسب**: فمن خلال التطبيقات يمكن قياس المهارة، وتقديم التغذية الراجعة؛ وذلك لتحديد مستوىٰ التلاميذ والعمل علىٰ ربطه بمستويات متعددة للتحدي، وهذا أيضًا يدعم التلاميذ في الانتقال لمرحلة تالية من المهارة، كما أنه يقلل من الحرج الاجتماعي للتلاميذ جرّاء قراءاتهم الخاطئة أمام أقرانهم في الصف.

(ب) **التمرين دون الحاجة إلىٰ معلم**: وذلك عن طريق البرامج الخاصة بالطلاقة التي توفر تغذية راجعة فورية في حال انشغال المعلم بتلاميذ آخرين، وتعمل علىٰ تعزيز قدرات الطلاقة القرائية لدىٰ التلاميذ.

(ج) **التحدي التدريجي**: وذلك بتوفيرها لمستويات متدرجة للوصول للمستوىٰ المطلوب؛ فهي بهذه الآلية تستوعب نقاط القوة والضعف لتلاميذ بمختلف الأنظمة؛ الحسية، والحركية، والمعرفية، والتحفيزية، والعاطفية.

(د) **فاعلية البرنامج**: فمن الأمور المهمة التي يجب التنبه لها أثناء اختيار أحد البرامج: وضوح العرض البصري، والمواد السمعية، والقدرة علىٰ التحكم في ضبط السرعة عند تسجيل التلاميذ لأصواتهم.

(هـ) **الأجهزة الملحقة**: كالسماعات التي يضعها التلاميذ أثناء الاستماع للقراءة لتجنب التشتت.

(و) **البرامج التفاعلية**: وهي التي تدعم الفهم القرائي والتفاعل مع الأنشطة المقدمة من خلال المعززات التي يقدمها البرنامج، وتلائم مستوىٰ التلاميذ، كما أنه قد تتضمن أدوات للقياس تعرّف التلاميذ علىٰ مستواهم من خلال قراءاتهم المسجلة.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدارسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ففيما يتعلق بالدقة القرائية والمعدّل القرائي فإنهُما يُعدّان من أهم مكونات الطلاقة القرائية بل هما المكونان الحاسمان لها؛ ولأهميتهما أتت دراسة القحطاني (2020) الهادفة إلىٰ معرفة فاعلية برنامج علاجي باستخدام إستراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة القرائية، والمطبقة في إحدىٰ المدارس في مدينة الرياض، واستخدم منهج دراسة الحالة الواحدة بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتكونت الأدوات من نصوص قرائية قصيرة متكافئة في الطول والصعوبة كتبها الباحث، يبلغ عددها 30 نصًّا، وأما العينة المطبق عليها الدراسة فقد تكونت من أربعة تلاميذ في الصف الثالث الابتدائي، جميعهم يمتلكون مهارات القراءة ولكنهم يعانون من تأخير كبير فيها مقارنة بأقرانهم في الصف، وتوصلت النتائج إلىٰ أن

جميع التلاميذ استطاعوا تطوير مهاراتهم في مكوني الدقة القرائية والمعدل القرائي.

وفي جانب توظيف التقنية في العملية التعليمية أجرىٰ أوزبيك وجيرلي Ozbek and Girli (2017) دراسة هدفت إلىٰ التحقق من فاعلية الجهاز اللوحي في تحسين الطلاقة القرائية لدىٰ ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلىٰ التحقق من آراء التلاميذ وأولياء الأمور حول هذا التدخل(الصلاحية الاجتماعية)، والمُطبقّة في تركيا، واستُنِدَ فيها علىٰ منهج دراسة الحالة الواحدة ذات تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد، وتكونت الأدوات من 23 نصًّا قرائيًّا يتراوح عدد الكلمات فيه بين 100-120 كلمة، وجهاز iPad، وجداول لرصد البيانات، بالإضافة للمقابلات حيث وجهت سبعة أسئلة للمشاركين وخمس للأمهات، وتكونت العينة من ثلاث تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، هم ذكران وأنثىٰ واحدة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي طبقت عليهم الدراسة بعدد جلسات متفاوتة ما بين (13-15) جلسة مرة في الأسبوع، وكانت مدة الجلسة (20) دقيقة، وأثبتت النتائج إيجابية التدخل حيث عمل علىٰ تحسين الطلاقة القرائية، ولاقت هذه الطريقة الدعم والتأييد من التلاميذ والآباء علىٰ الرغم من مخاوفهم في البداية.

كما هدفت دراسة ليندسي بوميل (2015) Lindsay Pummel إلىٰ معرفة فاعلية تطبيق آيباد مصمم للتأخير الزمني المتدرج في تحسين الطلاقة القرائية لذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها، والمُطبقّة في ولاية مونتانا، واستخدم الباحث دراسة الحالة الواحدة ذات تصميم A-B لتنفيذ الدراسة، وتكونت الأدوات من جهاز لوحي من نوع iPad وقائمة بكلمات القراءة، ونفذت علىٰ عينة بلغ عددها (6) تلاميذ من مدرسة ابتدائية، وتوصلت النتائج إلىٰ زيادة ملحوظة في المعدل القرائي لجميع المشاركين بالإضافة إلىٰ قبول المشاركين والمعلمين للتطبيق وإشارتهم إلىٰ فاعليته من خلال التدخل المنفذ.

قد لا تُجدي الطرق التقليدية في كُلِّ زمان مما يجعل المربّين يقظين يعملون علىٰ مواكبة اهتمامات الجيل الحالي وتطويع هذه الاهتمامات لخدمة العملية التعليمية، ففي هذا الجانب أجرىٰ هاريز (2015) Harris دراسة هدفت إلىٰ المقارنة بين التدخل بمساعدة iPad والتدخلات التقليدية في تحسين الطلاقة القرائية لدىٰ ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيقها في إحدىٰ المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، واستُخدم منهج دراسة الحالة ذو تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتكونت الأدوات من ساعة توقيت، تطبيق القراءة المتكررة، نماذج لرصد البيانات، وتكونت العينة من (3) تلاميذ طبقت عليهم الدراسة

لمدة (12) أسبوعًا بمقدار تدخل (3) مرات في الأسبوع الواحد، وتوصلت النتائج إلىٰ الزيادة الواضحة في متوسط عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة للتلاميذ، وأن جميع التلاميذ فضلوا استخدام الـ iPad علىٰ الطرق التقليدية، كما أن المعلمين رأوا أن هناك تحسينات كبيرة من قبل التلاميذ علىٰ مدار السنة، أما ما يتعلق بالقراءة المتكررة علىٰ الجهاز اللوحي فقد أثبتت فاعليتها لاثنين من التلاميذ الثلاثة.

التعليق علىٰ الدراسات السابقة:

يظهر التباين فيما بين الدراسة الحالية والدراسات السابق ذكرها حيث اتفقت معظمها في الهدف الأساس وهو تحسين مهارة الطلاقة القرائية باستخدام الأجهزة اللوحية، بينما اختلفت مع دراسة القحطاني (2020) التي استندت علىٰ برنامج علاجي دون استخدام التقنية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في نوع في التصميم المستخدم في منهجية دراسات الحالة الواحدة حيث استخدمت دراسة القحطاني (2020)، وأوزبيك وجيرلي (2017) Ozbek and Girli وهاريز (2015) Harris تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، بينما دراسة ليندسي بوميل (2015) Lindsay Pummel فاستخدمت تصميم A-B في حين أن الدراسة الحالية استخدمت تصميم التقصي المتعدد عبر الأفراد، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (2020) في كون أن النصوص التي تم استخدامها في الدراسة كُتبت من قِبل الباحث ولم يتم استخدام نصوص جاهزة، وفيما يتعلق بالعينة إن عدد أفراد العينة في الدراسة الحالية مساوٍ للعد الذي طُبّقت عليه في دراستي أوزبيك وجيرلي (2017) Ozbek and Girli ودراسة هاريز (2015) Harris، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب عدّة، وتتضح قيمتها مما سبقها من دراسات تم استعراضها في كونها تعد الدراسة الأولىٰ عربيًّا – علىٰ حد علم الباحثتان – التي تناولت تصميم واستخدام تطبيق تعليمي يُتاح علىٰ الأجهزة اللوحية لاستخدامه في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات القراءة وقياس فاعلية ذلك؛ لذا نأمل أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق ونافذة للعديد من الدراسات المستقبلية التي ستتناول تصميم واستخدام التطبيقات التعليمية علىٰ الأجهزة اللوحية بما يتلاءم مع فئة صعوبات التعلم فيما يخص المهارات القرائية؛ حيث نجد أن جميع الدراسات التي تم استعراضها واستخدمت الأجهزة اللوحية أثبتت فاعليتها وأظهرت الاتجاهات الإيجابية نحوها في العملية التعليمية.z

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام تصاميم الحالة الواحدة (Single

(Subject Designs, SSD) الذي يتم فيه التركيز على مشارك واحد بدلًا من مجموعة من المشاركين لتحديد فاعلية التدخلات التعليمية المنفذة (Check & Schutt, 2012). وذلك بهدف التحقق من فاعلية التطبيق التعليمي المقترح على الأجهزة اللوحية (كمتغير مستقل) في تحسين الطلاقة القرائية (كمتغير تابع)؛ حيث إن هذا النوع من الأبحاث يشتمل على العديد من المميزات التي تجعله مناسبًا للاستخدام في ميدان التربية الخاصة، في كونه يركز على الفرد كوحدة مستقلة فيمكن من خلاله تحديد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات على سلوك الفرد دون الحاجة إلى الفرضيات والتحليل الكمي، ويعمل على التحليل المفصّل لاستجابات الأفراد كلٌ منهم على حدة، علاوةً على توفير أبحاث الحالة الواحدة منهجية بحث علمية يمكن من خلالها تقويم الآثار التجريبية في ظل ظروف تربوية نموذجية مماثلة (هورنر وآخرون، 2005/ 2020). واستخدمت الباحثتان تصميم التقصي المتعدد عبر الأفراد (Multiple Probe Designs Across Participants)؛ لما يتميز به هذا التصميم من القدرة على توضيح العلاقة الوظيفية بين متغير واحد مستقل على عدد من الأفراد في مكان تربوي محدد، بالإضافة لقدرته على التحقق بدقة من وجود علاقة وظيفية صحيحة بين متغير مستقل واحد على متغير تابع واحد بعد أن يتم ضبط المتغيرات الأخرى، ولتوفيره للوقت والجهد؛ حيث إن التدخل في هذا التصميم لا يتم دفعة واحدة في ذات الوقت مع كل الحالات، بل يكون هناك تقصٍّ في فترات متقطعة لمرحلة الخط القاعدي، وبعدها يكون التدخل مع حالة واحدة لحين استقرار الأداء والوصول للمعيار المطلوب، ويستكمل بعدها التقصي المتقطع للتأكد من المحافظة على المهارة المكتسبة، الذي يتم في ذات الوقت الذي تسجل فيه بيانات خط قاعدي لحالات أخرى(أونيل وآخرون، 2011/ 2016؛ Gast et al., 2018).

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يدرسن في المرحلة الابتدائية وتتراوح أعمارهن من 7 إلى 12 سنة، في إحدى المدارس الابتدائية التابعة لمكتب تعليم وسط جدة (بنات)، والبالغ عدد التلميذات فيها (15) تلميذة ملتحقة بغرفة المصادر، وقد اختارت الباحثتان هذه المدرسة؛ لتوفر العينة المراد تطبيق الدراسة عليها حسب معايير اختيار العينة.

عينة الدراسة:

عدد المشارِكات في هذه الدراسة ثلاث تلميذات من الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، تم اختيارهن بطريقة قصدية، بالتعاون مع معلمة

صعوبات التعلم بالمدرسة وفقًا لعدد من المعايير يمكن إيجازها في الآتي:

(أ) أن يتراوح العمر الزمني للتلميذة بين 9-12 سنة.

(ب) أن تكون إحدىٰ تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

(ج) أن تكون تم تشخيصها بصعوبات تعلم في القراءة وفق تقرير من قبل مركز الخدمات المساندة.

(د) أن يكون لدىٰ التلميذة معرفة بالظواهر اللغوية الأساسية للقراءة.

(هـ) أن تُظهر التلميذة قصورًا واضحًا في قراءة الكلمات بشكل صحيح داخل النصوص القرائية.

(و) أن تظهر التلميذة بطئًا واضحًا أثناء قراءة النصوص القرائية في الدقيقة الواحدة مقارنة بقريناتها.

(ي) ألَّا تعاني التلميذة من أي أمراض أو أعراض تحول دون طلاقتها القرائية.

وفيما يلي وصف للتلميذات المشاركات في الدراسة، حيث تم الحصول علىٰ المعلومات المتعلقة بالمشاركات في الدراسة من عدة مصادر، وحفاظًا للخصوصية فقد تم الاستعاضة بأسماء مستعارة بدلًا من الأسماء الحقيقية للتلميذات:

المُشاركة الأولىٰ (لمىٰ): هي تلميذة في الصف الرابع الابتدائي، تبلغ من العمر عشر (10) سنوات، تعيش مع والديها وإخوتها البالغ عددهم (6) أفراد: ثلاثة إخوة وأختين، المستوىٰ التعليمي للأب جيد إلّا أن والدتها أُميّة فيتم متابعة التلميذة دراسيًّا من قبل أختها الكبرىٰ، التاريخ الوراثي للأسرة سليم، ويوجد صلة قرابة بين الأب والأم. وفيما يخص التاريخ الصحي للتلميذة فهو طبيعي وتتمتع بقدرات سمعية وبصرية ولغوية جيدة، كما أنه ليس لديها أي أمراض عضوية أو إعاقات باستثناء صعوبات التعلم. التلميذة ملتحقة ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، مشخصة ويظهر لديها مشكلة وصعوبة واضحة في القراءة، تم تطبيق الاختبارات التشخيصية الوزارية في القراءة علىٰ التلميذة، وبدأت بتلقي الجلسات في غرفة المصادر حسب نقاط الضعف التي تم إدراجها في الخطة التعليمية من قبل معلمة الصعوبات، وتم وضع أهداف تدريسية لها، وبناءً علىٰ أداء التلميذة في الاختبارات التشخيصية وإفادة معلمة المادة ومعلمة صعوبات التعلم يتضح أن لدىٰ التلميذة قصورًا واضحًا في مهارة الطلاقة القرائية مقارنة بمستوىٰ قريناتها في الصف. وتتمتع لمىٰ بصحة نفسية جيدة، أما ما يتعلق بالجانب الاجتماعي فيتضح وجود بعض من القصور لديها حيث يظهر الخجل الزائد والتردد من التواصل مع الأقران. وأبرز المعززات المادية التي تفضلها التلميذة تتمثل في (دفاتر التلوين والألوان، والإكسسوارات،

والألعاب(الدُمىٰ)، أما النشاطية فهي تُفضّل (استخدام تطبيقات الآيباد، قراءة القصص).

المُشاركة الثاني (سارة): هي تلميذة في الصف الخامس الابتدائي، تبلغ من العمر (11) سنة، لديها ثلاث أخوات، التاريخ الوراثي للأسرة سليم. تعيش التلميذة مع جدتها وخالتها حيث إنها يتيمة الأب والأم، وتتلقىٰ الرعاية الجيدة والاهتمام، وأما ما يخص التاريخ الصحي للتلميذة فهو طبيعي وتتمتع بقدرات سمعية وبصرية ولغوية جيدة، كما أنها خالية من أي أمراض عضوية أو إعاقات باستثناء صعوبات التعلم. التحقت التلميذة ببرنامج صعوبات التعلم لتلقي الخدمات في مادة الصعوبة وهي القراءة، تم تطبيق الاختبارات التشخيصية الأكاديمية علىٰ التلميذة، وتم بناءً عليه بناء الخطة التعليمية لها وبدأت بتلقي الجلسات بحسب نقاط الضعف في الخطة التعليمية المدرجة من قبل معلمة الصعوبات، وبناءً علىٰ أداء التلميذة في الاختبارات التشخيصية وإفادة معلمة المادة ومعلمة صعوبات التعلم بالإضافة إلىٰ ولية الأمر يظهر لدىٰ التلميذة قصور واضح في مهارة الطلاقة القرائية مقارنة بمستوىٰ قريناتها في الصف. وتتمتع التلميذة بصحة نفسية جيدة إلّا أنها في المنزل تميل للعزلة بعض الأحيان، وذلك بحسب إفادة معلمة صعوبات التعلم والمعلومات المدونة في ملف التلميذة الدائم، وفيما يتعلق بالجانب الاجتماعي فهو جيد وعلاقاتها مع زميلاتها داخل المدرسة جيد. وأبرز المعززات المادية التي تفضلها سارة هي (الأعمال اليدوية، قصص القراءة، دفتر التلوين والألوان)، أما فيما يتعلق بالمعززات النشاطية فهي تُفضّل (استخدام تطبيقات الآيباد، الأنشطة الحركية، اللعب مع الأقران).

المُشاركة الثالثة (علياء): وهي تلميذة في الصف الرابع الابتدائي، تبلغ من العمر (10) سنوات، تعيش التلميذة مع أسرتها ولديها أخ وأختان، إحدىٰ الأخوات تم تشخيصها بصعوبات في التعلم في القراءة مما يبيّن أن هناك تاريخًا وراثيًّا في الإصابة بصعوبات التعلم، هناك صلة قرابة بين الأب والأم(أبناء عمومة)، وأما ما يخص التاريخ الصحي للتلميذة فهو طبيعي وتتمتع بقدرات سمعية وبصرية ولغوية جيدة، كما أنه ليس لديها أي أمراض عضوية أو إعاقات باستثناء صعوبات التعلم. تتمتع التلميذة بصحة نفسية جيدة حيث إنها لا تعاني من أي مشاكل نفسية، كما أنها جيدة في علاقاتها الاجتماعية، وأبرز المعززات المادية التي تفضّلها التلميذة هي (القصص القرائية، الأعمال اليدوية، الألعاب)، وأما ما يتعلق بالمعززات النشاطية فهي تفضّل (استخدام تطبيقات الآيباد، اللعب مع الأقران، الأنشطة الحركية، قراءة القصص في ركن القراءة المخصص في غرفة المصادر).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وبالرجوع إلىٰ العديد من الأدبيات ذات العلاقة في المجال، تم إعداد واستخدام مجموعة من الأدوات المتمثلة في الآتي:

(أ) عدد من النصوص القرائية المتكافئة في عدد الكلمات والظواهر اللغوية.

(ب) التطبيق التعليمي المتاح علىٰ الأجهزة اللوحية.

(ج) جهاز لوحي نوع (iPad).

(د) سماعات رأس.

(هـ) حامل للجهاز اللوحي؛ بحيث يكون الجهاز بوضع رأسي مناسب لجلسة التلميذة.

(و) استمارة حصر أفراد عينة البحث.

(ز) استمارة التحقق من مواصفات أفراد العينة.

(ح) استمارة تحديد المعززات المناسبة.

(ط) استمارة رصد بيانات السرعة والدقة القرائية لقراءة التلميذة.

(ي) استمارة الملاحظة والإرشادات الخاصة بالملاحظ المستقل.

(ك) استمارة ثبات إجراءات تطبيق الدراسة.

(ل) استبانتا الصدق الاجتماعي لكل من (معلمة صعوبات التعلم - التلميذات). وفيما يلي عرض للإجراءات الخاصة بتصميم وتحكيم التطبيق التعليمي ومحتواه المتمثل في النصوص القرائية:

أولًا: النصوص القرائية: تم في هذا الدراسة استخدام عدد من النصوص القرائية التي تم كتابتها بالتعاون مع باحثة أخرىٰ، حيث رُوعيَ أثناء كتابة النصوص اتباع منهجية وزارة التعليم؛ - وفق الآتي ذكره - تم بدايةً تحليل عدد الكلمات ونسب الظواهر اللغوية الموجودة في النصوص القرائية في كتب لغتي للمرحلة الابتدائية من الصف الثاني إلىٰ الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني، والبالغ عددها (44) نصًّا قرائيًّا، وفي ضوء البيانات التي تم الوصول إليها من خلال التحليل شرعت الباحثتان في كتابة النصوص القرائية البالغ عددها (12) نصًّا مقسمة علىٰ أربع مستويات بناءً علىٰ عدد الكلمات ونسب الظواهر اللغوية المتضمنة في كل نص استنادًا إلىٰ التحليل السابق، وتم الأخذ بعين الاعتبار أن تكون هذه النصوص المكتوبة متكافئة في مستوىٰ الصعوبة والعدد التقريبي للكلمات لكل نص، والظواهر اللغوية التي يتضمنها النص المكتوب. تم بعد ذلك عرض النصوص المكتوبة للتحقق من صدقها ومناسبتها للاستخدام لتحقيق الأهداف المنشودة علىٰ عدد من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في المجالات ذات العلاقة (صعوبات التعلم، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، أدب الطفل وكتابة القصص، اللغويات وعدد

من الممارسين لمهنة التعليم والمشرفين في الميدان في مجالي صعوبات التعلم واللغة العربية في المرحلة الابتدائية)، حيث تراوحت نسب الاتفاق فيما بين المحكمين على النصوص التي عُرضت لهم لكل فقرة من الفقرات (80-100٪)، كما تم التعديل في ضوء آراء المحكمين. بعد ذلك عُرضت النصوص على عينة استطلاعية بلغ عددها (90) تلميذة من تلميذات الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي في مدرسة غير التي تم اعتمادها لتطبيق الدراسة، حيث وقع الاختيار على خمسة عشر (15) تلميذة من كل صف عُرض على كل واحدة منهن نصان؛ للتحقق من سلامة النصوص ومناسبة الموضوعات وملاءمة الصياغات والظواهر اللغوية تبعًا لكل مرحلة والتكافؤ فيما بين النصوص المكتوبة، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وبعد استخراج النتائج تم الحصول على قيمة مرتفعة تُشير إلى تمتّع النصوص المكتوبة التي طُبقت على التلميذات بدرجة عالية من الثبات حيث بلغت القيمة التي تم الحصول عليها (0.887) وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$).

ثانيًا: التطبيق التعليمي المقترح على الأجهزة اللوحية: يهدف التطبيق التعليمي الذي تم تطويره إلى تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى التلميذات خصوصًا في مكوني الدقة القرائية والمعدل القرائي، من خلال الخاصيات التي يتضمنها والمخططة لهذا الغرض، حيث روعي أن يكون التطبيق التعليمي تفاعليًّا وبسيطًا قدر الإمكان ذا ألوان مناسبة تعمل على جذب انتباه التلميذات، كما روعي عدم الإكثار من الصور؛ لتقليل التشتت والتركيز على الهدف المُخطط له. ويعتمد التطبيق على تفعيل الحواس المتعددة لدى المستخدمين، فهو يتكون من أربعة مستويات متدرجة من حيث عدد الكلمات والمهارات في النصوص المتضمنة لكل مستوى، حيث إن كل نص يحتوي على عدد ثلاثة أسطر في الجهاز اللوحي بحجم خط مناسب؛ ليكون أكثر ملاءمة مع متطلبات التلميذات ذوات صعوبات القراءة، كما تم الحرص على أن يكون التطبيق تفاعليًّا قدر الإمكان من خلال الخاصيات التي يتيحها كخاصية التغذية الراجعة الفورية والتصحيح التلقائي، والتسجيل الصوتي، ومشاركة النتيجة والتسجيل مع أشخاص أو أجهزة أُخرى.

تصميم التطبيق التعليمي المقترح على الأجهزة اللوحية:

يعرّف التصميم التعليمي (Instructional Design) بأنه "سلسلة العمليات المنهجية المستبصرة التي تُترجم مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية، والأنشطة، ومصادر المعلومات،

والتقـويم" (سـميث وراغـن، 2008/ 2012.ص32)، ويعد التخطيط الدقيق والمنهجي أمرًا في غاية الأهمية لتحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية لا سيما في ميدان صعوبات التعلم، الذي يتم من خلال عملية التصميم التعليمي، حيث يُعد كخارطة طريق لضمان السير إلىٰ الغاية بشكل علمي صحيح. وبعد الاطلاع علىٰ مختلف نماذج التصميم التعليمي، تم اختيار النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE)؛ حيث إنه يعد النموذج العام والشامل لجميع نماذج التصميم التعليمي، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل رئيسة يستمد النموذج اسمه منها، وفيما يلي وصف مبسط لكل مرحلة من هذه المراحل أثناء بناء التطبيق التعليمي:

المرحلة الأولىٰ: مرحلة التحليل (Analysis Phase):

أولًا: تحليل الحاجات التعليمية: قامت الباحثتان لتحديد الحاجات التعليمية التأكد من وجود نقص في المهارة المعنية، بإجراء دراسة استطلاعية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومقابلة بعضهن، كما تم فحص الملفات الدائمة للتلميذات والاطلاع علىٰ درجات قراءة التلميذات للنصوص الموجودة في الاختبارات التشخيصية، بناءً عليه تبين وجود قصور فعلي في مهارات الطلاقة القرائية، مما يستدعي وجود تقنية معينة تلائم خصائصهن ومستواهن؛ تساعدهن في تنمية المهارة.

ثانيًا: تحليل المحتوىٰ التعليمي: تم تحليل المحتوىٰ للنصوص القرائية في كتب المرحلة الابتدائية كما سبق ذكره بالتفصيل، وتم بناء عليه تحديد المهارتين التي سيتم التركيز عليهما المتمثلتين في السرعة والدقة القرائية.

ثالثًا: تحليل خصائص المتعلمين: تم تحليل خصائص المشاركات في الدراسة وفقًا للشروط السابق ذكرها لاختيار عينة البحث التي تم توضيحها في تحت بند المشاركات الدراسة.

رابعًا: تحليل المصادر والإمكانات: قامت الباحثتان بتحليل المصادر التعليمية، بالاطلاع علىٰ العديد من الأدبيات التي تناولت تصميم التطبيقات التعليمية وإنتاجها ومنها علىٰ سبيل المثال لا الحصر دراسة العتيبي (2016)، وهي قليلة جدًّا، ولا يوجد أي منها في مجال صعوبات التعلم - علىٰ حد علم الباحثتان -. كما اطلعتا علىٰ العشرات من التطبيقات التعليمية المتاحة في متاجر الأجهزة اللوحية؛ للتأكد من عدم وجود تطبيقات سابقة تتضمن نفس الفكرة؛ خشية التكرار وعدم الإضافة للميدان التعليمي، وتم أيضًا في البحث بشكل عميق عن شركة برمجة لديها القدرة علىٰ تنفيذ فكرة التطبيق التعليمي. وأما ما يتعلق بتحليل

الإمكانات فقد تم التأكد من القدرة علىٰ توفير المواد المعنية كاملةً قبل البدء بتنفيذ التجربة.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم (Design Phase):

بعد تحديد الهدف العام من التطبيق التعليمي والأهداف الإجرائية، تم وضع المخططات والمسودات الأولية، بتحديد المحتوىٰ الذي سيتضمنه التطبيق وهي النصوص القرائية التي كتبت بناءً علىٰ تحليل النصوص في المنهج المدرسي كما سبق توضيحها سلفًا، وتحديد آلية التنظيم والتصميم لمحتويات التطبيق التعليمي من وسائط متعددة وغيرها بما يتناسب مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم وخصائصهن، وكتابة السيناريو الذي خُطط له وسيتم السير عليه لإنتاج المادة والمحتوىٰ من شيء مكتوب إلىٰ مادة واقعية ملموسة. وأما ما يتعلق بالوسائط المتعددة التي تضمنها التطبيق فيمكن توضيحها في الآتي:

- **النصوص(Text)**: تعتبر الأساس في هذا التطبيق حيث تم استخدام النصوص في العناوين الرئيسة للمستوىٰ الذي تندرج تحته مجموعة من القصص، كما تم استخدامها في العنوان والمحتوىٰ لكل قصة في الشكل الخارجي والتفصيل الداخلي، وعلىٰ الأيقونات، ففيما يتعلق بالنصوص فقد تم استخدام نوع خط (Expo Arabic Book) بحجم (77).

- **الأصوات(Sound)**: تم في تضمين العديد من الأصوات المنطوقة في بداية التطبيق كالتعريف به، والتسجيلات الصوتية وهي أمر أساسي يقوم عليه التطبيق حسب طبيعة فكرته، حيث استُخدمت في قراءة القصص وعناوينها، كما تم الاعتماد علىٰ المؤثرات الصوتية لتقديم التغذية الراجعة، والخلفية الموسيقية في بداية التطبيق.

- **الصور الثابتة(Still pictures)**: استخدمت العديد من الصور داخل التطبيق؛ حيث تم تصميمها بعد الانتهاء من كتابة القصص للتناسب مع المحتوىٰ المكتوب وتسلسل الأحداث داخل القصة، وتم مراعاة التقليل منها تجنبًا لتشتيت التلميذة، حيث احتوت كل قصة علىٰ ثلاث أو أربع صور كحد أقصىٰ معبرة عنها، كما وُجِدت الصور الثابتة في جميع المحتوىٰ المقدّم من خلفيات وغيره، وفي القصص تم تحريك هذه الصور بسرعة مناسبة لتلائم المحتوىٰ المقدم.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير (Development Phase):

بناء علىٰ السيناريو الذي تم كتابته في المرحلة السابقة، تم في هذا الجانب القيام بعملية البرمجة باستخدام العديد من لغات البرمجة بالإضافة إلىٰ استخدام عدد من البرامج كبرنامج (Photoshop) لتصميم الصور الثابتة التي تتضمنها كل قصة وشعار

التطبيق والأيقونات، و(Flash audio) لتسجيل القصص، حيث تمت إتاحة التطبيق علىٰ نظامي تشغيل (IOS) و(Android).

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ (Implementation Phase):

تم في هذه المرحلة عملية التطبيق(التنفيذ) الفعلي للتجربة باستخدام التطبيق التعليمي المُصمّم، والتأكد من أن التقنية تعمل بشكل جيد مع التلميذات، وتم أيضًا تهيئة الظروف الملائمة من توفير متطلبات التنفيذ من أجهزة لوحية وغيرها.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم (Evaluation Phase):

تمثّل عملية التقويم في نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) عملية مستمرة في كل مرحلة من مراحله، حيث تم إجراء عمليات التجريب والتعديل علىٰ التطبيق التعليمي بصورة مستمرة، وتم عرض التطبيق بعد الانتهاء من تطويره بصورته الأولية علىٰ عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للاستنارة بآرائهم والعمل في ضوء تعديلاتهم، وتنوعت تخصصات السادة المحكمين والبالغ عددهم (19) محكّم؛ حتىٰ تتحقق الاستفادة المرجوة من آرائهم كلٌّ حسب مجاله، حيث عُرض التطبيق علىٰ عدد من المختصين في مجالات(تقنيات التعليم، التربية الخاصة، العاملين في الميدان التعليمي من مشرفات ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية)، وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين علىٰ كل فقرة (68.42٪ إلىٰ 100٪) في البنود ذات الإجابات المغلقة، وتم الأخذ بآرائهم القيمة في بند الإجابة المفتوح أيضًا. بالإضافة لذلك فقد تم عرض التطبيق علىٰ مجموعة من التلميذات كعينة استطلاعية قبل استخدامه مع أفراد العينة الأساسية والبالغ عددهن (5) تلميذات؛ بهدف التأكد من جاهزيته للاستخدام.

إجراءات الدراسة:

بالإضافة إلىٰ الخطوات العامة لتطبيق إجراءات الدراسة من تصميم وتطوير التطبيق التعليمي، والحصول علىٰ الموافقات الرسمية، وتحديد المشاركات في الدراسة، واختيار وتجهيز مكان تطبيق بالأدوات اللازمة، فقد تم التنفيذ علىٰ مرحلتين كالتالي:

أ- الإجراءات المُتّبعة قبل تنفيذ التدخل (القياس المبني علىٰ المنهج Curriculum Based Measurement, CBM):

لكي تكون جميع الإجراءات الُمتّبعة قائمة علىٰ أسس علمية ومنطقية، ولتحديد التقويم الدقيق ومقارنة مستوىٰ الأداء القرائي للتلميذات المشاركات في الدراسة مع قريناتهن ومحاولة الوصول قدر الإمكان

لمستوىٰ الصف، فقد تم الاستناد علىٰ طريقة تقويم علمية تتمثل في القياس المبني علىٰ المنهج؛ لأنه يتمتع باشتماله علىٰ مجموعة من التعليمات والتوجيهات وطرق معينة لاختيار النصوص، وإرشادات يمكن الاستناد عليها لرصد وتصحيح الدرجات، ولكونه أيضًا محكومًا بمعيار زمني معين يتم فيه مراقبة مستوىٰ الأداء، وغيره من المزايا التي استدعت الاستناد إليه. حيث يعرّف دينو (1989) Deno القياس المبني علىٰ المنهج بِأنهُ "مجموعة من الإجراءات المقننة التي تُوجِد قاعدة بيانات لاتخاذ القرارات في التربية الخاصة". ويذكر البتّال (2019) أن مراقبة تقدُّم التلاميذ يبدأ بإعداد اختبارات تكون مُمثّلة لمحتوىٰ المنهج ومن ثم تحديد درجة الخط القاعدي (أي درجة الوسيط للنصوص الثلاثة الأولىٰ المُقدمة للتلاميذ)، ويُضيف أن أحد أهم الأمور عند اتخاذ القرارات التدريسية هو تحديد المحك المُناسب لمقارنة أداء التلاميذ عليه، حيث إنه بمجرد تحديد المقارنة المناسبة يصبح هُناك أساس لإصدار الأحكام.

لذلك تم اختيار ستة نصوص قرائية من الكتب الدراسية للصفين الرابع والخامس الابتدائي لكل صف ثلاثة نصوص قرائية؛ لأن القياس المبني علىٰ المنهج يتطلب عند تطبيقه للمرة الأولىٰ استخدام ثلاثة نصوص قرائية يتم فيها الاستناد علىٰ درجة الوسيط بعد استخراج النتائج لكل نص، وروعي في اختيار هذه النصوص عدد من الاعتبارات حسب متطلبات القياس المبني علىٰ المنهج في الطلاقة القرائية للقراءة الجهرية، والتي من أهمها كما ذكرها (هوسب، هوسب، وهوويل، 2007/ 2013):

(أ) أن تكون النصوص مختلفة بعضها عن بعض، ولكن متكافئة من حيث عدد الكلمات ومستوىٰ الصعوبة والمستوىٰ الصفي.

(ب) أن يحتوي كل نص علىٰ (200) كلمة علىٰ الأقل متضمنًا المهارات التي يتوقع من التلميذة إتقانها خلال العام الدراسي.

(ج) أن تكون النصوص المُختارة من النصوص الخاصة بنهاية العام الحالي أو بداية العام القادم، والتي لم يتعرضن لها التلميذات.

بناءً علىٰ ما سبق تم الاستقرار علىٰ النصوص الثلاثة المختارة لكل صف حسب المعايير، وتم جمع بيانات (78) تلميذة لفصلين في الصف الرابع وعدد (36) تلميذة لفصل واحد في الصف الخامس بمجموع كلي (114) تلميذة، حيث عُرض علىٰ كل تلميذة النصوص القرائية المختارة، وتم رصد البيانات عن طريق المعادلات التالية: المعدل القرائي = عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة، الدقة القرائية = عدد الكلمات الصحيحة المقروءة ÷ العدد

الكلي لكلمات النص 100 x. وبعد حساب الدرجات واستخراج درجة الوسيط لكل تلميذة، تم استخراج متوسط المعدل القرائي والدقة القرائية لكل فصل، ويبين ذلك الجدول رقم (1).

جدول (1): متوسط المعدل والدقة القرائية لتلميذات الفصول المنتمية لهن التلميذات المشاركات في الدراسة.

التلميذة	متوسط المعدل القرائي للصف الذي تنتمي له التلميذة	متوسط الدقة القرائية للصف الذي تنتمي له التلميذة
لمىٰ	67 كلمة في الدقيقة	٪94
سارة	81 كلمة في الدقيقة	٪95
علياء	66 كلمة في الدقيقة	٪91

يبيّن الجدول السابق البيانات التي تم الحصول للفصل الذي تنتمي له كل تلميذة، حيث تم وضع هذه الأرقام المستخرجة هدفًا نسعىٰ إلىٰ الوصول إليه قدر الإمكان؛ ليكون مستوىٰ التلميذة في مستوىٰ قريناتها في الفصل.

ب- الإجراءات المتبعة لتطبيق التدخل بالتطبيق التعليمي المقترح علىٰ الأجهزة اللوحية:

تم تقديم عددًا من الإجراءات وفق تخطيط مسبق لكل مرحلة من المراحل، وفيما يلي توضيحًا لكل مرحلة علىٰ حدة:

أولًا: مرحلة تسجيل بيانات الخط القاعدي:

تم في هذه المرحلة التقصي بتسجيل القياسات للسلوك المستهدف قبل بدء التدخل لجميع التلميذات، كل تلميذة علىٰ حدة دون تقديم أي تدخل، وتم ذلك قبل تسجيل بيانات مرحلة الخط القاعدي الأساسية؛ بهدف التأكد من مستوىٰ التلميذات الفعلي قبل تقديم أي تدخلات. حيث تم تدوين نقطة الخط القاعدي الأولىٰ لكل تلميذة التي تمثل الوسيط المستخرج للنصوص المقروءة. تلي ذلك مرحلة الخط القاعدي للتلميذة الأولىٰ وتم فيها بعد تدوين النقطة الأولىٰ في الخط القاعدي لجميع التلميذات، متابعة القياس والتدوين في الاستمارة المخصصة للتلميذة الأولىٰ لحين استقرار بيانات للخط القاعدي لهذه التلميذة، حيث تكونت لدىٰ التلميذة ثلاثة بيانات للخط القاعدي في هذه المرحلة، ليصبح المجموع مع التسجيل السابق أربع نقاط للخط القاعدي، وفي نفس التوقيت للجلسة الأولىٰ من جلسات استقرار مهارة الطلاقة القرائية للتلميذة الأولىٰ في مرحلة التدخل، تم تسجيل نقطة التقصي الثانية لكل من التلميذتين الثانية والثالثة، وذلك بهدف التقصي عن عدم تأثر المهارة المعنية لدىٰ التلميذات بأي من الأساليب أو الظروف. وتم الاستمرار في تسجيل البيانات للتلميذة الثانية فقط

دون التلميذة الثالثة لحين استقرار الأداء في ثلاث نقاط متتالية، بذلك نلحظ تزامن جمع ورصد بيانات الخط القاعدي للتلميذة الثانية مع جمع ورصد استقرار البيانات لمستوىٰ التلميذة الأولىٰ في مرحلة التدخل؛ ليصبح لدينا أربع نقاط خط قاعدي للتلميذة الثانية واحدة منها للتقصي وثلاث نقاط للتنبؤ للخط القاعدي. وعند وصول التلميذة الأولىٰ لِأُولىٰ جلسات استقرار المهارة بتأثير من أسلوب التدخل المستخدم في مرحلة التدخل، تم تسجيل نقطة التقصي الثانية للتلميذة الثالثة، وتم الاستمرار في تسجيل نقاط الخط القاعدي للتلميذة الثالثة حيث تزامن ذلك مع تسجيل أولىٰ نقطة متابعة بعد التدخل للتلميذة الأولىٰ وأُولىٰ جلسات استقرار المهارة بتأثير من التدخل المستخدم للتلميذة الثانية، بذلك يصبح لدينا خمس نقاط للخط القاعدي للتلميذة الثالثة اثنتان منها للتقصي وثلاث منها نقاط للتنبؤ للخط القاعدي.

ثانيًا: مرحلة تقديم التدخل:

تم في هذه المرحلة استخدام التطبيق التعليمي مع التلميذة الأولىٰ وذلك بعد أن استقرت بيانات الخط القاعدي لديها نسبيًّا، حيث تم تقديم التدخل وفق الخطوات التالية:

(أ) تُقدّم الباحثة للتلميذة جهاز (iPad) مفتوحًا من خلاله التطبيق التعليمي والنص المحدد للجلسة.

(ب) تنقر التلميذة علىٰ أيقونة(استماع)؛ لتستمع للنص المعروض أمامها مزامنةً مع التظليل المتاح في التطبيق لكل جملة مقروءة من النص.

(ج) تنقر التلميذة علىٰ أيقونة(اختبار) وتقرأ النص بمفردها؛ ليتم تقديم التغذية الراجعة الفورية لكل جملة من قِبل التطبيق وتقديم التعزيز.

(د) تنقر التلميذة علىٰ أيقونة (تسجيلاتي – تسجيل جديد)، وتعمل علىٰ قراءة القصة وتسجيلها، في ذات الوقت تقوم الباحثة والملاحظ المستقل – معلمة صعوبات التعلم – بتدوين البيانات.

(هـ) تنقر التلميذة علىٰ أيقونة (تسجيلاتي – استماع للتسجيل)؛ لتستمع لصوتها أثناء تسجيل القصة وتعمل علىٰ تصحيح أخطائها بنفسها.

وتم الاستمرار في تسجيل البيانات ورصدها مع الملاحظ المستقل، لحين استقرار المهارة نسبيًّا في ثلاث جلسات متتالية. وبعد أن استقرت المهارة نسبيًّا في الخط القاعدي للتلميذة الثانية، تم حينها تقديم التدخل عبر التطبيق التعليمي بنفس الآلية المتبعة التي سبق توضيحها مع التلميذة الأولىٰ. أخيرًا وبعد أن تبين أن هناك استقرارًا في الأداء للمهارة المستهدفة في مرحلة الخط القاعدي للتلميذة الثالثة، تم تقديم التدخل بحسب الآلية والإجراءات المتبعة مع التلميذتين الأولىٰ والثانية.

ثالثًا: مرحلة الاحتفاظ:

(أ) تم تسجيل أُولىٰ جلسات الاحتفاظ للتلميذة الأولىٰ بعد ثمان جلسات، حيث تزامن تسجيلها بتسجيل ورصد بيانات الجلسة الأولىٰ من جلسات استقرار الأداء في المهارة للتلميذة الثانية في مرحلة التدخل، والجلسة الأولىٰ من جلسات استقرار الأداء في المهارة في الخط القاعدي للتلميذة الثالثة. في حين تم تسجيل النقطة الثانية عند أول نقطة لاستقرار الأداء في مرحلة التدخل للتلميذة الثالثة، وتم حينها تسجيل جلسة الاحتفاظ الأولىٰ للتلميذة الثانية. وتم تسجيل ورصد النقطة الثالثة في الوقت الذي سُجلت فيه النقطة الأولىٰ من الاحتفاظ للتلميذة الثالثة؛ ليصبح بذلك مجموع نقاط الاحتفاظ المسجلة للتلميذة الأولىٰ ثلاث جلسات.

(ب) تم تسجيل نقطة الاحتفاظ الأولىٰ للتلميذة الثانية كما سبق ذكره بالتزامن مع أول نقطة تم تسجيلها لاستقرار الأداء في المهارة في مرحلة التدخل للتلميذة الثالثة، ونقطة المتابعة الثانية للتلميذة الأولىٰ. في حين تم تسجيل نقطة الاحتفاظ الثانية للتلميذة الثانية بالتزامن مع نقطة الاحتفاظ للتلميذة الثالثة؛ ليصبح بذلك مجموع نقاط الاحتفاظ المسجلة للتلميذة الثانية جلستين.

(ج) وأما ما يتعلق بالتلميذة الثالثة التي استدعت الظروف التوقف عندها فقد تم تسجيل جلسة احتفاظ واحدة تم تدوينها بعد ثلاث نقاط من آخر نقطة تم استقرار الأداء فيها في مرحلة التدخل، وبعد الانتهاء من مراحل التدخل الثلاث مع كل تلميذة.

الصدق والثبات:

أ- ثبات تطبيق إجراءات الدراسة (الثبات بملاحظة الملاحظ المستقل):

يقصد بثبات تطبيق إجراءات الدراسة مدىٰ التزام الباحث بتطبيق خطوات التدخل وتنفيذها بالشكل الصحيح، وللتحقق من ذلك تم الاستعانة بمعلمة صعوبات التعلم "كملاحظ مستقل" تقوم بعملية الملاحظة أثناء تنفيذ التجربة بوضع العلامة المناسبة في حال تنفيذ الخطوة أو عدمها في الاستمارة المخصصة لذلك، حيث تم إعداد استمارة ثبات إجراءات الدراسة تحتوي (12) فقرة مدوّنًا فيها أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ التدخل عبر التطبيق التعليمي. وتم ذلك فيما مجموعه 33٪ من مجموع الجلسات المنفذة، التي تم تحديدها باستخدام المعادلة التالية: المجموع الكلي للجلسات x 0.33، ووفقًا للمعادلة تحددت عدد الجلسات في (10) جلسات تم فيها حساب الثبات، كما تم التحقق من ثبات إجراءات كل جلسة وفق المعادلة التالية: مجموع الخطوات المنفذة ÷ المجموع الكلي للخطوات x 100، حيث تراوحت نسبة الثبات

لجلسات التدخل ما بين (91.66٪ - 100٪) خلال عشر (10) جلسات، ولاستخراج المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات البحث فقد تم حسابها باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط العام} = \frac{\text{مجموع نسب ثبات جلسات التدخل}}{\text{عدد جلسات التدخل التي تمت ملاحظتها}}$$

وفقًا لذلك فإن المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة تم حسابه على النحو التالي: (991.66 ÷ 10 = 99.16)، وهذه القيمة تعتبر عالية ومقبولة وتشير إلى قوة ثبات تطبيق التدخل.

ب- ثبات الاتفاق بين الملاحظين:

تم قياس ثبات الاتفاق بين الملاحظين؛ للتحقق من صحة تدوين البيانات المتعلقة بقياس المعدل والدقة القرائية في جميع المراحل التي دونت من قبل كل ملاحظ لكل تلميذة على حدة، حيث تم الحرص على أن تكون عملية التسجيل لكل منهما على انفراد وفي فترة زمنية واحدة، وذلك بتزويد الملاحظ المستقل بنسخة من النصوص القرائية مرقّم فوق كل كلمة ترتيبها في النص بالإضافة إلى استمارة الرصد والملاحظات للمعدل والدقة القرائية، وقد تم حساب نسبة ثبات الاتفاق فيما مجموعه 33٪ من الجلسات ككل عن طريق المعادلة التالية: عدد (33٪) من الجلسات = المجموع الكلي للجلسات (49) x 0.33، وفقًا للمعادلة فإن عدد الجلسات = 17 جلسة، تم فيها استخراج نسب ثبات الاتفاق بين الملاحظين في كل جلسة من الجلسات، من خلال المعادلة التالية كما أوضحها الخطيب (2017): العدد الأصغر ÷ العدد الأكبر x 100، حيث بلغ متوسط الثبات العام 98.51٪ (المتوسط العام لثبات الدقة القرائية + المتوسط العام لثبات المعدل القرائي ÷ 2)، وهذه النسبة تعتبر مرتفعة وتعبر عن قوة الاتفاق بين الملاحظين، حيث إن أدنى نسبة يمكن قبولها للثبات بين الملاحظين هي (80٪) فأعلى (الزريقات، 2018). وفيما يلي مزيد من التفصيل لتراوح نسب الثبات والمتوسط العام للثبات لكل من مهارتي الدقة القرائية والمعدل القرائي كلٌ على حدة:

1- الدقة القرائية: تراوحت نسب ثبات الاتفاق بين الملاحظين في الدقة القرائية بين 89.024٪ إلى 100٪، بمتوسط ثبات عام بلغ 98.78٪، وهذه النسبة تعتبر مؤشر عاليًا يمكن الحكم عليه بقوة ثبات الاتفاق بين الملاحظين فيما يتعلق بالدقة القرائية.

2- المعدل القرائي: تراوحت نسب ثبات الاتفاق بين الملاحظين فيما يتعلق بالمعدل القرائي بين 89.65٪ إلى 100٪ بمتوسط ثبات عام بلغ 98.25٪،

وهذه النسبة تعتبر مؤشر عاليًا يمكن الحكم عليه بقوة ثبات الاتفاق بين الملاحظين فيما يتعلق بالمعدل القرائي.

أ- صدق تطبيق إجراءات الدراسة:

يشير الصدق الداخلي في تصاميم الحالة الواحدة إلىٰ التأكد من أن التغير الذي طرأ في السلوك (المتغير التابع) يعود بالدرجة الأولىٰ إلىٰ التدخل المنفذ (المتغير المستقل). وليس أي عوامل أخرىٰ دخيلة أو غير مضبوطة؛ ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان بالتالي:

(أ) اختيار أفراد العينة وفقًا لشروط معينة تم تحديدها بما يخدم أهداف الدراسة.

(ب) الإيضاح للمعلمات المعنيات بتعليق تقديم المهارات المحددة؛ حتىٰ يتأكد التحقق من أن التطبيق التعليمي هو الذي يقف خلف تقدم التلميذات في المهارات، وليس أي ظروف تعليمية قد تقدم لهن في الفصل.

(ج) الحرص علىٰ تطبيق الدراسة في فترة زمنية محددة تقريبًا؛ حتىٰ لا يكون هناك تأثيرات في النضح للتلميذة قد تكون العامل وراء تطور طلاقتها القرائية.

(د) اختيار مهارة واحدة فقط مشتركة بين أفراد العينة يعانين من القصور فيها.

(هـ) تطبيق متغير مستقل واحد فقط متمثل في التطبيق التعليمي المقترح بنفس الخطوات لجميع التلميذات المشاركات في البحث كما سبق توضيحه.

(و) الحرص علىٰ تنوع النصوص المعطاة في كل جلسة من جلسات التدخل وعدم تكرارها؛ حتىٰ لا يكون هناك تأثير للممارسة يمكن أن يكون متمثلًا في تكرار المادة المقدّمة أدىٰ للتقدم في المهارة.

(ز) تم تكليف ملاحظ مستقل "معلمة صعوبات التعلم" للتعاون في تسجيل البيانات لجميع التلميذات في الاستمارات المخصصة لذلك باستمرار.

(ح) تم شرح مكوني المعدل والدقة القرائية بالتفصيل للملاحظ المستقل، كما تم تزويدها باستمارة لطريقة التصحيح تكون موجودة معها طيلة فترة تدوين البيانات.

(ط) تم الحرص علىٰ أن يكون تسجيل الاستجابات لعينة الدراسة من قبل الباحث الأول والملاحظ المستقل كلٌ علىٰ حدة وفي ذات التوقيت حتىٰ لا يتأثر أي منهما بتقويم الآخر.

(ي) تم تكليف الملاحظ المستقل للتعاون في التدوين المستمر لمدىٰ التزام الباحثة بتطبيق الخطوات؛ وذلك في الاستمارة المخصصة لذلك، حيث تم الحصول علىٰ نسب ثبات عالية في هذا الجانب.

(ك) الحرص علىٰ التسجيل المستمر للبيانات، ومراقبة التغيرات الحاصلة علىٰ المتغير التابع.

ب- الصدق الاجتماعي:

في حين أن تحليل الاستجابات التي تم التوصل إليها يعد عرضها بيانيًّا إجراءً ذا أهمية في أبحاث الحالة الواحدة لتحديد آثار التدخل المُنفذ ولتقويم التدخلات، فإن التحقق من الصدق الاجتماعي يُعتبر إجراء آخر مهمًّا لتقويم التدخلات المُنفذة. فكما أوضحا كارتير وويلر Carter and Wheeler (2019) بأن الصلاحية الاجتماعية تعني "تقويم درجة القبول للمتغيرات المباشرة المرتبطة بالإجراء أو البرنامج المصمم لتغيير السلوك" (P.2)؛ حيث تُعد الآراء من قِبل المعلمين أو أولياء الأمور أو المشاركين في الدراسة مهمّة في تدعيم النتائج التي تم التوصل إليها للتأكد من أهمية ما تم تنفيذه وصلاحيته اجتماعيًّا. وللتحقق من الصدق الاجتماعي للتدخلات التي تمت فقد سعت هذه الدراسة إلىٰ معرفة الآراء لكل من معلمة صعوبات التعلم التي كانت ملاحظة لمعظم الجلسات المنفذة، بالإضافة إلىٰ التلميذات المشاركات. حيث إنه وعند الانتهاء من تنفيذ التدخل تم تقديم استبانة إلكترونية لمعلمة صعوبات التعلم تحتوي علىٰ (12) فقرة للإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي باختيار المناسب من البدائل التالية (5= موافق جدًا، 4= موافق، 3= محايد، 2= غير موافق، 1=غير موافق إطلاقًا). وفيما يتعلق بالتلميذات المشاركات في الدراسة فقد تم بعد الانتهاء من التدخل لكل واحدة منهن تقديم نموذج مبسّط لهن يحتوي علىٰ ثماني فقرات بثلاثة بدائل تم التعبير عنها بأيقونات ابتسامة (سعيد=3، عادي=2، حزين=1) ليقُمن بوضع العلامة المناسبة أمام كل خيار يعبّر عن استجاباتهن.

أساليب المعالجة الإحصائية:

وفقًا لما تتطلبهُ طبيعة الدراسة الحالية قامت الباحثتان بإعداد الجداول التي تتضمنها النتائج والتحليل البصري للرسوم، بالإضافة إلىٰ التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية. ومن ناحية أخرىٰ – ولدعم النتائج التي تم التوصل إليها – فقد تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية المتمثلة في أسلوب (Tau-U) وذلك لحساب حجم الأثر (Effect Size) وهو أسلوب يعمل علىٰ القياس لعدم التداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل بالإضافة تصحيحه لاتجاه مرحلة الخط القاعدي (Parker, Vannest, & Davis, 2011)، ولمزيد من الإيضاح حوله في تفسير النتائج فإنه إذا وقعت نتيجة (Tau-U) في النطاق ما بين (0.93-1) فإن حجم التأثير يُعد كبيرًا. وأما اذا وقعت في النطاق ما بين (0.66-0.92) فإن حجم التأثير يعتبر متوسطًا، وأخيرًا فإنه يتم الإشارة إلىٰ ضعف حجم التأثير ومحدوديته في حال الحصول علىٰ نتيجة أقل من (0.65) (Parker, Vannest, 2009). إضافةً إلىٰ

استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب ثبات النصوص القرائية المكتوبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: إجابة السؤال الأول: ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الدقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستعراض النتائج التي تم التوصل إليها للتلميذات الثلاث اللاتي تم تنفيذ التدخل معهن باستخدام التطبيق التعليمي، حيث يتضح من خلال النتائج بالمجمل كما في الشكل رقم (1) وجود تقدم واضح وملموس في الدقة القرائية لدى التلميذات في مرحلة التدخل، وكذلك الاحتفاظ بالمهارة مقارنة بمرحلة الخط القاعدي. وفيما يلي عرض وتحليل لما تم التوصل إليه من بيانات كل تلميذة كُل منهن على حدة:

المُشاركة الأولى (لمى): وفقًا للمعيار المحدد سلفًا والذي تم تحديده بناءً على القياس المبني على المنهج، حيث حُدد المعيار كمجموع متوسطات قراءة تلميذات الصف المنتمية له التلميذة. وبعد جمع البيانات وتحليلها أوضحت النتائج أن هناك تحسنًا واضحًا وملموسًا لدى التلميذة في مستوى دقة الكلمات المقروءة بشكل صحيح. ففي جلسة التقصي الأولى حصلت التلميذة على متوسط دقة قرائية بلغ (55٪) وهذه النسبة تعد منخفضة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة والبالغة نسبتها (94٪) مما يعني أن نسبة الكلمات الخاطئة لديها تمثل (45٪) وهذا يجعلنا نستمر في قياس المهارة المستهدفة للخط القاعدي للتأكد من أن النسبة ثابتة نسبيًّا وتستدعي تقديم التدخل عبر المرحلة التالية المتمثلة في مرحلة التدخل، بناءً عليه تم الاستمرار في القياس عبر نصوص قرائية مطبوعة على ورق، حيث حصلت التلميذة في ثلاث جلسات متتالية على نسب دقة قرائية تشير إلى ثبات الخط القاعدي بنسبة منخفضة ففي الجلستين رقم اثنين وأربعة حصلت التلميذة على نتيجة دقة قرائية تمثل (63٪) بينما في الجلسة رقم ثلاثة حصلت التلميذة على نسبة (65٪)، بذلك تم التأكد من المستوى الفعلي للدقة القرائية للتلميذة بثباتها نسبيًّا في آخر ثلاث نقاط للخط القاعدي حيث تراوحت النسب بين (63٪ - 65٪) مما يتيح لنا إمكانية تقديم التدخل. تم في مرحلة التدخل البدء باستخدام التطبيق التعليمي، حيث كانت الباحثة في بداية كل جلسة من جلسات التدخل مجرد موجهة للتلميذة لخطوات للتطبيق التعليمي الموجود على اللوحي، وتم تنفيذ التدخل في تسع جلسات متتالية وكان هناك تحسّنًا واضحًا وبشكل تصاعدي نحو الهدف المحدد مسبقًا بنسبة (94٪) وهو متوسط الدقة

القرائية لتلميذات الصف المنتمية له التلميذة، ففي أُولىٰ جلسات التدخل (الجلسة الخامسة) كانت النسبة المئوية للدقة القرائية لدىٰ التلميذة هي (73٪) وتعتبر نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب التي حققتها التلميذة في مرحلة الخط القاعدي، وهذا يدل علىٰ استجابة التلميذة بشكل إيجابي للتدخل المنفذ في أُولىٰ جلساته، وتصاعدت النسبة تدريجيًا لحين استقرارها في الثلاث الجلسات الأخيرة بتراوح للنسب التي حصلت عليها فيما بين (92٪ – 94٪)، بذلك تكونت لدينا ثلاث نقاط ثابتة نسبيًّا استطعنا من خلالها إيقاف التدخل والبدء مع التلميذة الثانية. ومن جانبٍ آخر فإن نتيجة (Tau-U) = (0.7500) و(p=0.0372، [0.158]CI90%) وهذا يشير إلىٰ التأثير المتوسط للتطبيق المستخدم في تحسين الدقة القرائية لدىٰ التلميذة.

المُشاركة الثانية (سارة): في جلسة التقصي الأولىٰ حصلت التلميذة علىٰ متوسط دقة قرائية بلغ (71٪) وهذه النسبة تعد قليلة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة والبالغة (95٪)؛ مما يعني أن نسبة الكلمات الخاطئة لديها تمثل (39٪)، بناءً عليه تم الاستمرار في القياس، حيث حصلت في جلسة التقصي الثانية علىٰ نسبة دقة قرائية بلغت (66٪) كما حصلت في الجلستين التاليين علىٰ نسب دقة قرائية تشير إلىٰ ثبات الخط القاعدي بنسبة منخفضة ففي الجلستين الثالثة والرابعة حصلت التلميذة علىٰ ذات النسبة (68٪)،بذلك تم التأكد من المستوىٰ الفعلي للدقة القرائية للتلميذة بثباتها نسبيًّا في آخر ثلاث نقاط للخط القاعدي حيث تراوحت النسب بين (66٪ – 68٪) مما يتيح لنا إمكانية تقديم التدخل. ففي مرحلة التدخل تم البدء في استخدام التطبيق التعليمي وتم تنفيذ التدخل في إحدىٰ عشرة جلسة متتالية، وكان هناك تحسّنًا واضحًا وبشكل تصاعدي نحو الهدف المحدد مسبقًا بنسبة (96٪) وهو متوسط الدقة القرائية لتلميذات الصف المنتمية له التلميذة. حيث إنه تم البدء في استخدام التطبيق التعليمي في الجلسة الخامسة وهي الجلسة الأولىٰ من التدخل حيث حصلت التلميذة في هذه الجلسة علىٰ نسبة دقة قرائية (76٪) بمقدار ارتفاع (8٪) عن آخر جلسة من جلسات مرحلة الخط القاعدي؛ مما يشير إلىٰ استجابة التلميذة بشكل إيجابي مبدئيًّا للتدخل المقدم، واستمر الصعود تدريجيًّا لحين تكوين ثلاث نقاط تدخل ثابتة نسبيًّا تحقق فيها المعيار المحدد سلفًا والذي يساوي (95٪)، ففي الجلسة رقم (13) حصلت التلميذة علىٰ نسبة دقة قرائية (94٪) بينما تم الحصول في الجلستين الأخيرة في مرحلة التدخل علىٰ نسبة دقة قرائية متكررة تمثل (96٪) في الجلسة رقم (14) و(15) والتي تزيد بمقدار (1٪) عن المعيار المحدد سلفًا عليه تم التوقف مع هذه التلميذة للبدء مع

التلميذة الثالثة التي تليها. ومن ناحية أُخرىٰ فإن نتيجة (Tau-U) = (1) و(p=0.0041، [0.427]CI90%)؛ وهذا يعني أن تأثير التطبيق المستخدم علىٰ تحسين الدقة القرائية لدىٰ التلميذة كان بدرجة عالية.

المُشاركة الثالثة (علياء): حصلت التلميذة في جلسة التقصي الأولىٰ علىٰ متوسط دقة قرائية بلغ (55٪) وهذه النسبة تعد قليلة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة والبالغ نسبتها (91٪) وفي جلسة التقصي الثانية علىٰ نسبة دقة قرائية (63٪)، وفي الجلسة الثالثة حصلت علىٰ نسبة دقة قرائية (71٪) وفي الجلسة الرابعة كانت النسبة (72٪) في حين أنه في الجلسة الخامسة انخفضت نسبة الدقة القرائية إلىٰ (69٪)، بذلك تكونت لدينا ثلاث نقاط متتالية متقاربة في درجاتها وثابتة نسبيًّا حيث تراوحت النسب بين (69٪ – 72٪). مما أتاح لنا إمكانية تقديم التدخل الذي تم في عشر جلسات متتالية فكان هناك تحسّنًا واضحًا وبشكل تصاعدي نحو الهدف المحدد بنسبة (91٪) وهو متوسط الدقة القرائية لتلميذات الصف المنتمية له التلميذة، حيث إنه تم البدء في استخدام التطبيق في الجلسة السادسة وهي الجلسة الأولىٰ من جلسات التدخل حيث حصلت التلميذة في هذه الجلسة علىٰ نسبة دقة قرائية (87٪) بمقدار ارتفاع بلغ (18٪) عن آخر جلسة من جلسات مرحلة الخط القاعدي مما يشير إلىٰ استجابة التلميذة العالية بشكل إيجابي مبدئيًّا للتدخل المقدّم، وتراوحت النسب المحرزة للتلميذة في هذه المرحلة ما بين (83٪ – 91٪)، وعند وصول التلميذة إلىٰ الجلسة رقم (13) والتي حققت فيها نسبة دقة قرائية بلغت (91٪) تم في ذات اليوم تعليق الدراسة إلىٰ إشعار آخر غير محدد مما دعا الباحث الأول للتواصل مع ولية أمر التلميذة لإكمال باقي الجلسات التي تم تحديدها في جلستين عن طريق خاصية المشاركة التي يتيحها التطبيق وتقوم المعلمة بحساب وتدوين الدرجات، وقامت التلميذة بتسجيل النصين المتبقية حسب التوضيح المتفق عليه حيث حصلت في هاتين الجلستين، جلسة رقم (14) وجلسة رقم (15) علىٰ نسبة دقة قرائية (91٪) وهي ذات النسبة التي تم الحصول عليها في الجلسة رقم (13) بذلك تكون لدينا ثلاث نقاط ثابتة تم تحقيق المعيار المطلوب فيها. وفيما يتعلق بنتيجة (Tau-U) فإن النتيجة التي تم الحصول عليها = (0.8800) و(p=0.0071، [0.343]CI90%)؛ وهذا يشير إلىٰ أن تأثير هذا التطبيق المستخدم علىٰ تحسين الدقة القرائية كان بدرجة متوسطة مرتفعة.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح علىٰ الأجهزة اللوحية في زيادة المعدل القرائي لدىٰ التلميذات ذوات صعوبات القراءة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستعراض النتائج التي تم التوصل إليها للتلميذات الثلاث اللاتي تم تنفيذ التجربة معهن، وبالنظر إلى الشكل رقم (2) حيث يتضح من خلال النتائج بالمجمل وجود تقدم واضح وملموس للمعدل القرائي (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة) لدى التلميذات في مرحلة التدخل، وكذلك الاحتفاظ بالمهارة مقارنةً بمرحلة الخط القاعدي، عدا تلميذة واحدة لم تصل لمستوى متوسط تلميذات صفها في المعدل القرائي بالرغم من الزيادة الملحوظة والفرق في بياناتها، وفيما يلي عرض وتحليل لما تم التوصل إليه من بيانات التلميذات كُل منهن على حدة:

المُشاركة الأولى (لمى): وفقًا للمعيار المحدد سلفًا الذي تم تحديده بناءً على القياس المبني على، حيث حُدد المعيار كمجموع متوسطات قراءة تلميذات الصف المنتمية له التلميذة. وبعد جمع البيانات وتحليلها أوضحت النتائج أن هناك تحسنًا واضحًا وملموسًا لدى التلميذة في المعدل القرائي، ففي جلسة التقصي الأولى حصلت التلميذة على متوسط معدل قرائي بلغ ثلاث عشرة كلمة مقروءة في الدقيقة الواحدة وهذه النتيجة هي متوسط النصوص الثلاثة المعروضة في القياس المبني على المنهج، وتعد هذه الكلمات المقروءة قليلة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة البالغ عددها (67) كلمة مقروءة في الدقيقة الواحدة، أي بمقدار نقص (54) كلمة لقراءة التلميذة عن قراءات تلميذات صفها، وفي الجلسات الثلاث الأخيرة المتتالية في الخط القاعدي حصلت على معدل قرائي تراوح ما بين (35 - 37) كلمة مقروءة في الدقيقة الواحدة. تلى ذلك مرحلة التدخل التي تمت في تسع جلسات متتالية وكان هناك تحسّنًا واضحًا وبشكل تصاعدي نحو الهدف المحدد، حيث إنه تم البدء باستخدام التطبيق في الجلسة الخامسة ونلحظ أن عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في هذه الجلسة هي (40) كلمة، وتراوحت بعد ذلك فيما بين (44 - 67) كلمة صحيحة مقروءة في الدقيقة الواحدة، ففي الثلاث جلسات الأخيرة تم تكوين ثلاث نقاط ثابتة نسبيًّا حُقق في آخر جلساتها المعيار المحدد سلفًا، بناءً عليه تم التوقف عن تنفيذ التدخل بالتزامن مع الدقة القرائية لذات التلميذة للبدء مع التلميذة الثانية. ومن جانبٍ آخر فإن نتيجة (Tau-U) = (0.8889) و(p=0.0136، [0.297]CI90%؛ وهذا يعني أن تأثير التطبيق المستخدم على تحسين المعدل القرائي يشير إلى أنها في الدرجة المتوسطة المرتفعة.

المُشاركة الثانية (سارة): أوضحت النتائج أن هناك تحسنًا واضحًا وملموسًا لدى التلميذة في مستوى المعدل القرائي بمقدار (17) كلمة صحيحة مقروءة في

الدقيقة الواحدة علىٰ الرغم من أن التحسن سار ببطء شديد ولم تصل التلميذة من خلاله لمعيار تلميذات صفها في المعدل القرائي، إلّا أنها تجاوزت المعيار المحدد في الدقة القرائية، ففي جلسة التقصي الأولىٰ حصلت التلميذة علىٰ متوسط معدل قرائي بلغ (13) كلمة صحيحة، وتعد هذه الكلمات المقروءة قليلة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة البالغ عددها (81) كلمة، أي بمقدار نقص (68) كلمة لقراءة التلميذة عن قراءات تلميذات صفها، وتم الاستمرار في القياس دون تقديم أي تدخلات حيث حصلت في الجلسات الثلاث الأخيرة المتتالية في الخط القاعدي علىٰ معدل قرائي يشير إلىٰ ثبات الخط القاعدي بنسبة منخفضة؛ حيث تراوحت عدد الكلمات المقروءة بين (10 - 12) مما يتيح لنا إمكانية تقديم التدخل. وتم تنفيذ التدخل في (11) جلسة متتالية كما هناك تحسّنًا بشكل تصاعدي بطيء في المعدل القرائي رغم أنها لم تصل لمعيار صفها؛ وقد يعود ذلك لطبيعة التلميذة، ولحرصها أثناء القراءة، وقراءتها ببطء مع تركيز عالي الشدة حتىٰ تقرأ الكلمة بشكل صحيح، وهذا ما حققته فعلًا بمستوىٰ عال من الدقة القرائية كما سبق توضيحه في الإجابة علىٰ السؤال الأول، ففي في الجلسة الخامسة وهي الجلسة الأولىٰ من جلسات التدخل تم قراءة تسع كلمات صحيحة في الدقيقة الواحدة وتعتبر منخفضة بمقدار كلمة واحدة مقارنة بما تم قراءته في مرحلة الخط القاعدي، إلّا أنها عادت للارتفاع في الجلسة التي تليها لما كانت عليه في الخط القاعدي وهو (10) كلمات، بعد ذلك تراوح المعدل القرائي فيما بين (15 - 30) كلمة، وفي الجلسات الثلاث الأخيرة، الجلسة رقم (13) والجلسة رقم (14) والجلسة رقم (15) كان المعدل القرائي للتلميذة ثابتًا بعدد كلمات صحيحة مقروءة في الدقيقة الواحدة بلغ (30) كلمة، بذلك تكونت لدينا ثلاث نقاط تدخل ثابتة للمعدل القرائي، بناءً عليه تم إيقاف التدخل وذلك تزامنًا مع ثبات الدقة القرائية في ذات الجلسات. مجملًا نستطيع القول إن التلميذة استطاعت التقدم بشكل إيجابي مقارنةً بالخط القاعدي الذي كان متوسط قراءة التلميذة فيه (10) كلمات صحيحة تقريبًا في الدقيقة الواحدة إلىٰ (30) كلمة علىٰ الرغم من التذبذب في المعدل القرائي بداية جلسات التدخل. وأما ما يتعلق بنتيجة (Tau-U) التي تم الحصول عليها فإنها تساوي (0.6818) و(p=0.0502، [0.109]CI90%)؛ وهذا يشير إلىٰ أن تأثير التطبيق المستخدم علىٰ تحسين المعدل القرائي يشير إلىٰ أنها في الدرجة المتوسطة.

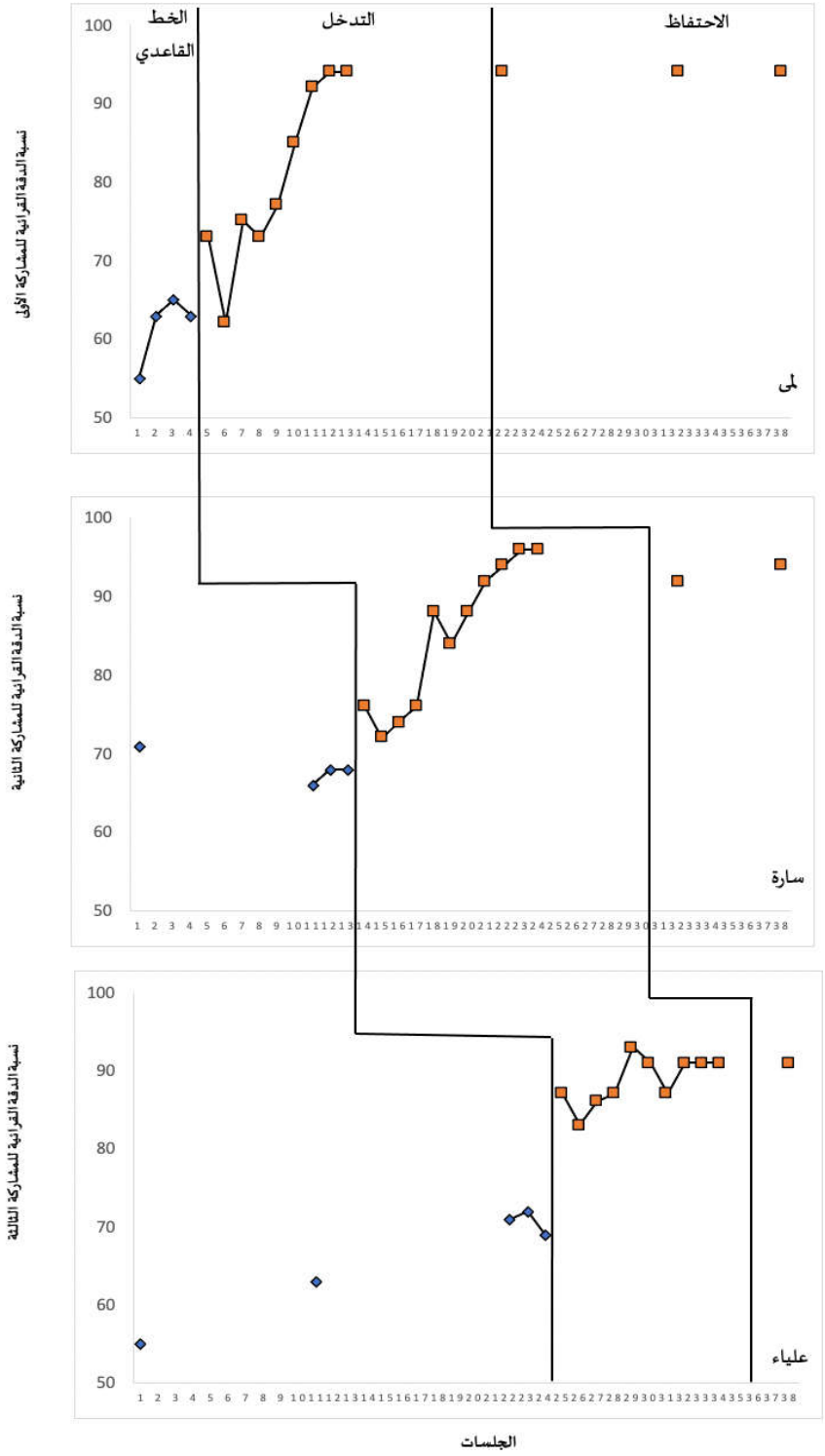
المُشاركة الثالثة (علياء): في جلسة التقصي الأولىٰ حصلت التلميذة علىٰ متوسط معدل قرائي بلغ (27) كلمة مقروءة في الدقيقة الواحدة، وتعد هذه

الكلمات المقروءة قليلة مقارنةً بمتوسطات الصف المستخرجة البالغ عددها (66) كلمة، أي بمقدار نقص (39) كلمة لقراءة التلميذة عن قراءات تلميذات صفها، بينما حصلت في الجلسة رقم اثنين علىٰ معدل قرائي بلغ (15) كلمة، وعند بدء دخول التلميذة الثانية في نطاق المعيار المحدد تم بدء تسجيل الجلسات المتتالية للتلميذة علياء حيث حصلت في الجلسات الثالثة والرابعة والخامسة علىٰ معدل قرائي تراوح بين (25 - 26) كلمة. وتم تنفيذ التدخل في (10) جلسات متتالية أتضح من خلالها أن هناك تحسّنًا واضحًا وبشكل تصاعدي نحو الهدف المحدد، حيث إنه تم البدء في استخدام التطبيق في الجلسة السادسة وهي الجلسة الأولىٰ من جلسات التدخل وكان عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في هذه الجلسة هي (55) كلمة بمعدل ارتفاع بلغ (20) كلمة عن آخر جلسة في الخط القاعدي، وهذا يدل علىٰ استجابة التلميذة بشكل إيجابي عال للتدخل المنفذ في أُولىٰ جلساته، وتراوح المعدل القرائي للجلسات التالية فيما بين (60 - 72) كلمة وذلك بثباتها نسبيًّا في الثلاث الجلسات الأخيرة وتحقيقها في الجلستين رقم (14) و(15) علىٰ معدل متساوي بلغ (72) كلمة صحيحة مقروءة في الدقيقة الواحدة، وهو عدد يشر إلىٰ تجاوز المعيار المحدد سلفًا وهذه نقطة إيجابية بالغة في الأهمية يمكن القول من خلالها أن التدخل عبر التطبيق التعليمي كان فعّالًا للتلميذة في زيادة المعدل القرائي لديها. ولتدعيم ذلك فإن نتيجة (Tau-U) = (1) و(p=0.0022، [0.463]CI90%) وهي نتيجة عالية تشير إلىٰ التأثير العالي للتطبيق الذي تم استخدامه في زيادة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة لدىٰ التلميذة.

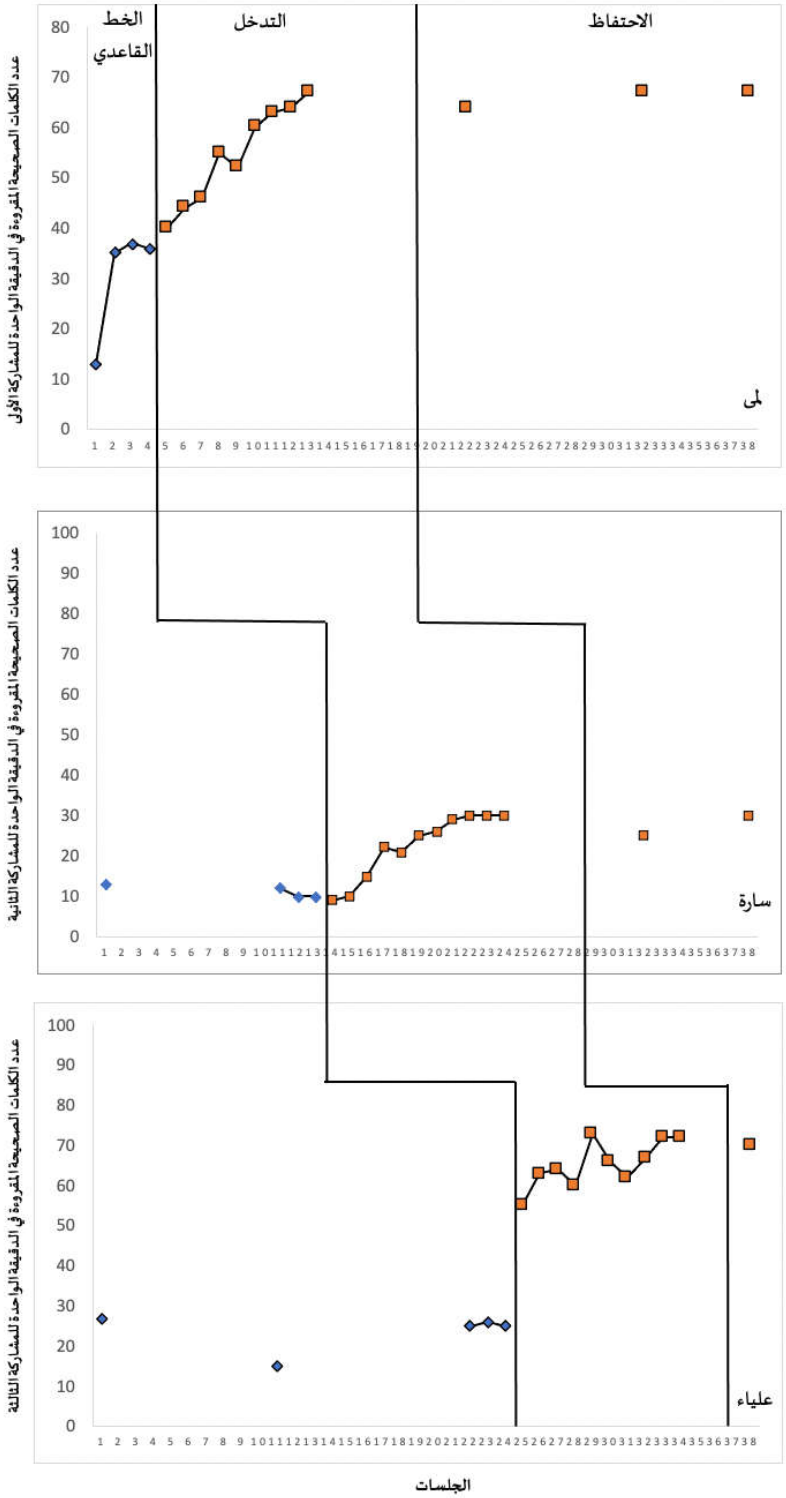
ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: ما فاعلية التطبيق التعليمي المقترح في احتفاظ التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالطلاقة القرائية (الدقة القرائية والمعدل القرائي) في حال تحسنها؟

للإجابة علىٰ هذا السؤال تم بعد الانتهاء من جلسات التدخل مع كل تلميذة تحديد جلسات لقياس الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات بمكونيها (الدقة القرائية والمعدل القرائي) وتحديد احتفاظهن بالتحسن الذي تم الوصول إليه في مرحلة التدخل من عدمه، وتم ذلك بالقيام بعملية القياس عبر نصوص قرائية مطبوعة دون تقديم أي تدخل، وذلك بعدد جلسات متفاوت، حيث أوضحت نتائج هذه المرحلة فاعلية التطبيق التعليمي في تحسين المهارة حيث استطعن جميع التلميذات الاحتفاظ بالتقدم المحرز في المرحلة السابقة، وفيما يلي نتائج جلسات المتابعة لكلا المكونين كلٌّ تلميذة علىٰ حدة: فقد تم قياس احتفاظ المُشاركة الأولىٰ

(لمىٰ) بالمهارة في عدد ثلاث جلسات استطاعت خلالها الاحتفاظ بنفس المستوىٰ من الدقة القرائية والبالغ (94٪)، وتحقيق نتائج إيجابية في عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة بمعدل قرائي بلغ (64) كلمة في الجلسة الأولىٰ و(67) في الجلستين الثانية والثالثة من جلسات الاحتفاظ. كما استطاعت المُشاركة الثانية (سارة) الاحتفاظ بمهارة الطلاقة القرائية في مكونيها خلال جلستين، ففي الجلسة الأولىٰ حققت التلميذة نسبة دقة قرائية بلغت (92٪) ومعدل قرائي بلغ (25)، أما في الجلسة الثانية فقد بلغت نسبة الدقة القرائية (94٪) وهي ذات النسبة المحققة في أولىٰ ثبات جلسات التدخل، مما يشير إلىٰ أن التلميذة لا تزال تحتفظ بمستوىٰ عال نسبيًّا من الدقة ومعدل قرائي (30) كلمة وهو ذات العدد من الكلمات التي تم تحقيقه في جلسات التدخل الثلاث الأخيرة، مما يشير إلىٰ الاحتفاظ بما حققته في مرحلة التدخل. وفيما يتعلق بالمُشاركة الثالثة (علياء) فتم قياس احتفاظ التلميذة بالمهارة في جلسة واحدة حافظت فيها علىٰ نفس القدر من مستوىٰ الدقة القرائية عند إيقاف التدخل والقيام بعملية القياس فقط، وذلك بحصولها علىٰ نسبة دقة قرائية بلغت (91٪) وهذه النسبة تُعدّ مساوية لما تم الحصول عليه في ثبات جلسات التدخل، كما تُعدّ مساوية لمتوسط الدقة القرائية لتلميذات صفها، واستطاعت الاحتفاظ بمستوىٰ معدّل قرائي أعلىٰ من تلميذات صفها بلغ (70) كلمة صحيحة مقروءة في الدقيقة الواحدة دون تقديم أي تدخل لها، وهو معدل مساوٍ لمتوسط الجلسات الثلاث المحققة في مرحلة التدخل.



شكل (1): نتائج الدقّة القرائية لجميع المشاركات في الدراسة



شكل (2): نتائج المعدّل القرائي لجميع المشاركات في الدراسة

نتائج الصدق الاجتماعي:

أثبتت نتائج الصدق الاجتماعي للاستبانات التي تم توجيهها لكل من معلمة صعوبات التعلم والتلميذات المشاركات في الدراسة في مجملها إيجابية التدخل وملاءمته للهدف الموضوع من أجله. ففي الجانب الأول يشير متوسط الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال إجابة المعلمة علىٰ الاستمارة إلىٰ إيجابية التدخل بدرجة عالية جدًّا حيث كانت النتيجة (4.91) من (5)، وفيما يتعلق بالاستجابات لكل فقرة من الفقرات فهي كما يوضحها الجدول رقم (2).

جدول (2): استجابة المعلمة علىٰ استبانة الصدق الاجتماعي.

م	العبارة	الاستجابة
1	مهارة الطلاقة القرائية ذات أهمية في مجالات متعددة تستدعي التدخل لتحسينها عبر طرق ملائمة.	5
2	كان مستوىٰ الطلاقة القرائية لدىٰ التلميذات مبررًا لاستخدام التدخل من خلال التطبيق التعليمي معهن.	5
3	عَمِل التطبيق التعليمي المستخدم علىٰ زيادة المعدّل القرائي لدىٰ التلميذات المشاركات.	4
4	عَمِل التطبيق التعليمي المستخدم علىٰ تحسين الدّقة القرائية.	5
5	استمتعت تلميذاتي بعملية التدخل.	5
6	النصوص المكتوبة التي تم تضمينها في التطبيق هادفة.	5
7	النصوص التي يتضمنها التطبيق مناسبة لمستويات التلميذات.	5
8	سوف أستخدم هذا التطبيق عند تدريس المهارة.	5
9	سيكون التدخل باستخدام التطبيق سهل التنفيذ.	5
10	عند استخدامي لهذا التطبيق سأتمكن من تلبية احتياجات تلميذاتي في وقت وجيز للتحضير أو عدم الحاجة لذلك أبدًا.	5
11	زودني الوصول لهذا التطبيق بأداة تدخل قيّمة وموثوقة علىٰ العكس من بعض التدخلات الأخرىٰ التي قمت بتنفيذها مسبقًا.	5
12	بشكلٍ عام، أعجبتني إجراءات هذا التدخل.	5
مجموع الدرجات		**59**
متوسط الدرجات		**4.91**

وفيما يتعلق باستجابات التلميذات المشاركات في الدراسة فقد كان متوسط الدرجات المستخرجة ما بين (2.87 - 3) بمتوسط عام بلغ (2.95) من (3)، ويوضح الجدول رقم (3) الاستجابات للمشاركات في الدراسة بالإضافة إلىٰ متوسط هذه الدرجات.

جدول (3): استجابة التلميذات المشاركات علىٰ استبانة الصدق الاجتماعي.

م	العبارة	الاستجابات للتلميذات المشاركات في الدراسة		
		لمىٰ	سارة	علياء
1	استمتعت باستخدام هذا التطبيق للقراءة	3	3	3
2	ساعدني هذا التطبيق في القراءة الصحيحة	3	3	3
3	ساعدني هذا التطبيق في السرعة أثناء القراءة	3	3	3
4	سيساعد هذا التطبيق صديقاتي في تحسين الطلاقة القرائية لديهن	3	3	3
5	أرغب في الاستمرار في القراءة باستخدام جهاز الآيباد	3	3	3
6	ساعدني التطبيق في تحسين قراءتي علىٰ الورق	3	3	3
7	كان استخدام التطبيق علىٰ جهاز الآيباد سهل الاستخدام	3	3	3
8	أحببت القصص التي استمعت إليها وقرأتها داخل التطبيق	3	3	2
مجموع الدرجات		**24**	**24**	**23**
متوسط الدرجات		**3**	**3**	**2.87**

مناقشة النتائج:

يُعد تعليم القراءة بطلاقة أحد الأهداف الهامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فعدم الاهتمام بهذا الجانب يؤدي بلا شك إلىٰ صعوبة في فهم النصوص والتعلُّم منها (Schwanenflugel & Ruston, 2008)؛ مما يجعلنا نعمل علىٰ البحث عن طرق وأساليب جديدة تواكب التطور التقني والعلمي الذي نعيش فيه مع التركيز علىٰ أن تكون هذه الأساليب من اهتمامات التلاميذ قدر الإمكان. لذا أتت هذه الدراسة لغرض التعرف علىٰ أحد هذه الأساليب التقنية والمتمثلة في تطبيق تعليمي علىٰ الأجهزة اللوحية معدٍّ لغرض تحسين الطلاقة القرائية بمكونيها المتمثلين في (الدقة القرائية، والمعدل القرائي) والتعرف علىٰ فاعليته في ذلك. وفي ضوء النتائج التي تم استعراضها، والإجابة علىٰ كل سؤال من أسئلة هذه الدراسة الحالية والمطبقة علىٰ ثلاث تلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، خلصت النتائج إلىٰ أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين استخدام التطبيق التعليمي المقترح علىٰ الأجهزة اللوحية والتحسُّن في مهارة الطلاقة القرائية بكلا مكونيها (الدقة القرائية، والمعدل القرائي).

كما يمكن الإشارة إلىٰ تحقُّق العلاقة الوظيفية بوضوح من خلال التقدم الواضح والملموس في زيادة قراءات التلميذات لعدد أكبر من الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة، بالإضافة إلىٰ التراجع في عدد الكلمات المقروءة بطريقة خاطئة (أي تحقيقهن

لمستوىٰ عالٍ من الدقة القرائية)، وذلك مقارنةً بما كُنّ عليه في مرحلة الخط القاعدي، إضافةً إلىٰ ذلك أثبتت جميع التلميذات الثلاث قدرتهن علىٰ الاحتفاظ بالتحسن في المهارة بعد إيقاف التدخل معهن، وذلك بمستويات متباينة وعدد جلسات متفاوتة فيما بين التلميذات الثلاث؛ ومما قد يعلل ذلك التباين والتفاوت، الفروق الفردية لديهن. وفي ذات السياق، نشير إلىٰ تمكُّن جميع التلميذات من تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقًا في آخر جلسات التدخل لكل من المعدل القرائي والدقة القرائية وذلك بنسب متفاوتة، وفي عدد جلسات متقاربة تراوحت ما بين (9 - 11) جلسة، ما عدا التلميذة الثانية التي حققت نسبة دقة قرائية أعلىٰ من متوسط تلميذات صفها، إلّا أنها لم تصل للمعيار المحدد في المعدل القرائي علىٰ الرغم من زيادة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة لديها في الدقيقة الواحدة بمعدل (20) كلمة تقريبًا مقارنةً بجلسات الخط القاعدي وقد يعود ذلك إلىٰ مستوىٰ الصعوبة القرائية العالي الموجود لديها بحسب إفادة ولية الأمر ومعلمة صعوبات التعلم بالمدرسة. وهذا يتفق بشكل جزئي مع ما جاءت به دراسة كارسلون Carlon (2014) حيث أشار إلىٰ أنه علىٰ الرغم من التحسن الواضح والملموس في أداء التلاميذ في الطلاقة القرائية فإن جميع التلاميذ لم يصلوا لمستوىٰ صفهم، وعلىٰ النقيض من ذلك فإن الدراسة الحالية تشير إلىٰ أن جميع التلميذات حققن الهدف واستطعن الوصول لمستوىٰ صفهن عدا التلميذة المذكورة، وفي مكون واحد من المكونات المستهدفة يتمثل في المعدل القرائي. وبناءً علىٰ النتائج التي استعرضناها نجد أن التلميذة الأولىٰ (لمىٰ) تمكنت من تحقيق المعيار المحدد، وهو أن تحقق التلميذة دقة قرائية تبلغ (94٪)، وأن تقرأ (67) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، حيث استطاعت قراءة الكلمات بذات الدقة المحددة، كما أنها استطاعت في آخر جلسات التدخل قراءة (67) كلمة في الدقيقة، واتضحت قدرتها علىٰ الاحتفاظ بذلك في جلسات المتابعة التي تلي التدخل. علىٰ النقيض من ذلك، نجد أن التلميذة الثانية (سارة) تفوقت في تحقيق دقة قرائية تفوق النسبة المحددة مسبقًا بمقدار (1٪)، وهذه إشارة إيجابية إلىٰ أن التسجيل الصوتي من قبل القارئة علىٰ التطبيق التعليمي ساعد في نمذجة ذلك للتلميذة، كما أن التصحيح التلقائي الموجود في أيقونة (اختبار) أسهم في تقليل عدد الكلمات المقروءة بشكل خاطئ، ولكنها لم تستطع الوصول للمعدل القرائي لتلميذات صفها والبالغ (80) كلمة صحيحة مقروءة في الدقيقة الواحدة، إلّا أنها استطاعت قراءة (30) كلمة في الدقيقة والاحتفاظ بها، وذلك بمقدار تحسن بلغ (20) كلمة عند مقارنته بآخر جلسة في جلسات الخط

القاعدي. وبناءً على تلك المعطيات فإن التحسّن الملحوظ في الدقّة القرائية لدى التلميذة يُعد مؤشرًا بالغ الأهمية؛ لأنها استطاعت قراءة عدد جيد من الكلمات بأقل أخطاء مُتوقّعة وبتركيز عال. من جهة أخرى نجد أن التلميذة الثالثة (علياء) استطاعت تحقيق معيار الدقة البالغ (91٪)، كما أنها حققت معدّلًا قرائيًّا بلغ (72) وذلك في آخر جلسات التدخل إضافةً إلى احتفاظها بذلك، وهذا المعدل يعد ارتفاعًا عن معدل تلميذات صفها الذي فيه تحديد المعيار بناءً عليه والبالغ (66) كلمة، مما يشير إلى تفاعلها الإيجابي مع التطبيق وتحسنها في كلا المكونين، والذي اتضح جليًّا من خلال حماسها أثناء استخدامه.

إضافةً لما سبق ولتدعيم النتائج التي تم الوصول إليها من جانبٍ إحصائي فإن المتوسط الحسابي الذي تم الحصول عليه لنتيجة (Tau-U) لجميع المشاركات في الدقة القرائية = (0.8781) و(p=0.0136، CI95%[04875]) وهذا يعني أن تأثير التطبيق المستخدم على تحسين المعدل القرائي يشير إلى أنه ذو تأثير متوسط مرتفع حيث تراوحت جميع النتائج للمشاركات الثلاث ما بين التأثير المتوسط والتأثير العالي جدًّا، أما ما يتعلق بالمتوسط الحسابي لنتيجة (Tau-U) للمعدل القرائي فإنها تساوي (0.8597) و(p=0.0000، CI95%[04690])؛ وهذا يشير إلى أن تأثير التطبيق المستخدم على المعدل القرائي متوسط مرتفع بشكل مجمل لجميع المشاركات؛ حيث إن حجم التأثير – وكما سبق توضيح نتائج كل تلميذة على حِدة – تراوح ما بين التأثير العالي جدًّا والتأثير المتوسط، فيما لم تُسجّل أي نتيجة تُشير إلى ضعف التأثير للتطبيق المُستخدم على مهارة الطلاقة القرائية.

بناءً على النتائج السابق ذكرها يمكننا الإشارة إلى فاعلية التطبيق التعليمي في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة؛ حيث إنه تم في هذه الدراسة السعي إلى وصول التلميذات المشاركات إلى مستوى صفّهن قدر الإمكان، وذلك بتحديد معيار مسبق من خلال القياس المبني على المنهج، إضافة إلى استخراج نتائج (Tau-u) التي تعبّر بمجملها عن أثر جيد للتطبيق المستخدم في تحسين المهارة المستهدفة بمكونيها. وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية الأجهزة اللوحية في تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص والتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام دراسة أوزبيكوجيرلي (2017) Ozbek and Girli التي أشارت إلى أن التدخل بمساعدة الجهاز اللوحي أسهم في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ المطبقة عليهم الدراسة وكانت نتائجه إيجابية، وهذه الدراسة استخدمت ذات المنهج

المتمثل في دراسة الحالة الواحدة كما أنها اشتملت علىٰ نفس العدد من المشاركين البالغ عددهم ثلاثة تلاميذ من الصفين الثالث والرابع الابتدائيين. وبالمقارنة مع دراسة كارلسون (2014) Carlson من ناحية تحسن الطلاقة القرائية وفقًا للنمذجة الصوتية من قِبل قارئ جيّد نجد أن هذه الدراسة جاءت متفقة مع نتائجها؛ حيث إنها رأت إسهام النمذجة الصوتية من قِبل القارئ في تقليل معدلات الخطأ (الدقة القرائية). كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاريز (2015) Harris التي هدفت إلىٰ المقارنة بين التدخل بمساعدة جهاز (iPad)والتدخلات التقليدية في تحسين الطلاقة القرائية، وتوصلت إلىٰ نتائج مفادها أن الأجهزة اللوحية أسهمت في زيادة عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة. وعلىٰ النقيض من ذلك نجد أن هذه الدراسة لم تتفق مع ما جاءت به دراسة مافيت (2013) Maffit التي أشارت إلىٰ عدم وجود آثار تُذكر لاستخدام تطبيقات جهاز الـ (iPad) في تحسين الطلاقة القرائية.

وأخيرًا، فيما يتعلق بنتائج الصدق الاجتماعي أكدت النتائج قبول التدخل المنفذ من قِبل المعلمة المُلاحظة وأيضًا المشاركات أنفسهن مما يشير إلىٰ تحقيق الصدق الاجتماعي بدرجة عالية جدًّا؛ وقد يعود ذلك إلىٰ أن التدخل المنفذ لامس جانبًا يرين أنه يحتاج لتسليط الضوء عليه وإيلائه الأهمية، والذي تم في هذه الدراسة تحقيق ذلك عن طريق إحدىٰ أهم التقنيات المحببة للتلاميذ خصوصًا في هذه المرحلة، وهذا يتفق مع دراسة أوزبيكوجيرلي (2017) Ozbek and Girli التي أشارت إلىٰ استمتاع التلاميذ بالتدخل المنفذ عبر الجهاز اللوحي وأنه كان ممتعًا ومحفزًا لهم علىٰ التعلم، ودراسة كمان وارتم (2018) Kaman and Ertem التي توصلت إلىٰ أن التلاميذ كانوا حريصين ومتحمسين أثناء استخدام الأجهزة اللوحية، ودراسة بوميل (2015) Pummel التي خلصت إلىٰ قبول المشاركين والمعلمين للتطبيق المستخدم من خلال الجهاز اللوحي وإشارتهم إلىٰ فاعليته من خلال التدخل المنفذ.

قيود الدراسة:

بعد استعراض ومناقشة النتائج التي تم التوصُّل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة نستعرض في هذا الجانب محددات الدراسة أو ما يُعرف بقيود الدراسة وهي التأثيرات أو بعض الأمور التي لا نستطيع السيطرة عليها، فعلىٰ الرغم من أن هذه الدراسة أثبتت فاعلية التطبيق التعليمي المقترح وأوضحت إحصائيًّا تأثيره علىٰ كل مشاركة من المشاركات كما أظهرت نتائج الصدق الاجتماعي إلىٰ فاعلية التدخل بدرجة عالية بحسب استجابات كل من المعلمة والمشاركات

أنفسهن، بالرغم من ذلك فإنه وبحسب طبيعة بعض الأنواع من البحوث يوجد بعض من القيود التي ينبغي توضيحها، ففي الجانب الأول طُبِّقتْ هذه الدراسة على عينة صغيرة قوامها ثلاث مشاركات؛ وهذا بحسب طبيعة بحوث الحالة الواحدة، مما يجعل عملية تعميم النتائج على نطاق أوسع أمرًا صعبًا؛ لذا فإن إعادة تطبيق الدراسة مستقبلًا على ذات المهارة أمرٌ هام يجعل بالإمكان تعميم النتائج على نطاق أوسع. ومن جانبٍ آخر فإن الظرف الطارئ الذي استدعي تعليق الدراسة من قِبل وزارة التعليم وفق قرار معالي وزير التعليم رقم (79305) بتاريخ 13/ 7/ 1441هـ للحد من آثار فايروس كورونا جعل الباحثتان تقتصران على المشاركات الثلاث اللاتي تم البدء معهن، حيث إنه تم الانتهاء من التدخل للمشاركتين الأولى والثانية. أما فيما يتعلق بالتلميذة الثالثة فقد تم استكمال الجلسات الثلاث المتبقية معها عن بعد وبذات الآلية وفق الإمكانيات التي يتيحها التطبيق، وكذلك جلسات المحافظة الأخيرة للمشاركات الثلاث بالتعاون مع أولياء أمورهن مع الحرص على أن تكون بذات الآلية. علاوةً على ذلك لم يتم الاستمرار مع التلميذتين الأخريان اللتين سُجلت أول جلسة تقصٍّ لهما؛ وذلك حتى لا يكون هُناك اختلاف فيما بين الظروف البيئية المُطبقة فيها الدراسة يؤدي إلى التفاوت بين النتائج للمشاركات، وللسيطرة بشكل أكبر على تهديدات الصدق، كما أن الأمر يتطلب تدريبًا لملاحظ خارجي مستقل وهذا الأمر قد يصعب بحكم تعليق الدراسة؛ وعليه تم الاستقرار على هذا العدد، وهو عددٌ مقبول في منهجيات دراسة الحالة الواحدة.

التوصيات:

يتضح مما سبق أن مهارة الطلاقة القراءة إحدى المهارات بالغة الأهمية التي تستدعي مزيدًا من الاهتمام والتدخل بالطرق العلمية المناسبة؛ للعمل على تحسينها، وذلك لن يتم إلّا بتظافر الجهود المختلفة وإطّلاع معلمي صعوبات التعلم على الأساليب والطرق المختلفة لتحسين هذه المهارة لاسيما المُواكبة منها لعصرنا الحالي، بناءً على ذلك تُقدِّم هذه الدراسة عددًا من التوصيات، ويمكن إيجازها في الآتي:

(أ) إنتاج المزيد من التطبيقات التعليمية التي تعمل على تنمية المهارات القرائية المختلفة على أن تكون تحت إشراف وكالة الوزارة للبرامج التعليمية ممثلةً في إدارة التربية الخاصة.

(ب) إنتاج مرجع إلكتروني يُحدّث بشكل دوري من قِبل إدارة التربية الخاصة يشتمل على مجموعة من التطبيقات التعليمية وجوانب استخدامها في العملية التعليمية.

(ج) عقد دورات تدريبية تحت إشراف المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي لمعلمي صعوبات التعلم حول آلية تصميم وتطوير التطبيقات التعليمية أو الطرق الصحيحة لاختيار الملائم منها مما هو متوفر على متاجر الأجهزة اللوحية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم (2019). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. [طبعة الكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من https://cutt.us/np7BD

أونيل، روبرت، مكدونيل، جون، جينسين، ويليام، وبيلينجسلي، فليكس (2016). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية* (بندر ناصر العتيبي، مُترجم). الرياض: دار الناشر الدولي (العمل الأصلي نشر في 2011).

البتال، زيد (2019). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة لتقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. *مجلة العلوم التربوية*، *31*(1)، 19-47.

جرين، جون (2017). *التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة: مصادر للتدخل والتربية وإعادة التأهيل* (عثمان تركي التركي، وأحمد عبدالله الدرويش، مُترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الخطيب، جمال (2012). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية* (ط.3). عمّان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال (2017). *تحليل السلوك التطبيقي*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدهشان، جمال (2015). *التعليم والتعلم في ظل الأجهزة المحمولة*. القاهرة: جوانا للنشر والتوزيع.

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

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). تم الاسترجاع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

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

سليمان، السيد (2013). *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*. *القاهرة*، مصر: عالم الكتب.

سميث، باتريشال، وراغن، تيلمن (2012). *التصميم التعليمي* (وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، مُترجم). الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2008).

العتيبي، مي (2016). *فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة) كليات الشرق العربي، المملكة العربية السعودية.

العصيمي، عبدالعزيز محمد (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى،

المملكة العربية السعودية). تم الاسترجاع من: http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind17720.pdf

عواد، أحمد، والسرطاوي زيدان (2011). *صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج*. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الشايع، حصة، والعييد، أفنان (2018). التعلم المتنقل في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي: النظرية والتطبيق (إبراهيم رافع القرني، مُترجم). في خالد الشهراني ومحمد علي (محرران). *تحول التعليم في منطقة الخليج العربي: تقنيات التعليم الناشئة أساليب التعليم الإبداعية للقرن الحادي والعشرين*. (107–128). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2017).

الفريجات، غالب (2014). *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم* (ط.2). عمّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال (2015). *أساسيات صعوبات التعلم* (ط.3). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، سعيد (2020). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *4*(34)، 75–102.

الكحالي، سالم بن ناصر (2011). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الكيلاني، ماجد عرسان (2005). *التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

المجيم، فاطمة (2017). *دليل توعوي للمعلمات لتحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: دار المسيلة للنشر.

مالوي، روبيرت، فيروك، روثيلين، إدواردز، شارون، وولف، بيفرلي (2018). *تحويل التعلم باستخدام التقنيات الحديثة* (محمد أحمد الجبالي، مُترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في 2013).

المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (2020، نوفمبر). *المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*. تم الاسترجاع من https://cutt.us/LgtJm

المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي (2019، يوليو). تكنولوجيا تعليم القرن 21، القاهرة. تم الاسترجاع من https://cutt.us/5fLii

هالاهان، دانيال، كوفمان، حميس، لويد، جون، وويس ماجريت (2007). *صعوبات التعلم مفهومها– طبيعتها– التعليم العلاجي* (عادل عبدالله محمد، مُترجم). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في 2004).

هورنر، روبرت، كار، إدوادور، هالي، جيمس، ماكغي، جيل، آودوم، صومئيل، ووولري، مارك (2020). استخدام أبحاث الحالة الواحدة لتحديد الممارسات المستندة إلى البراهين في التربية الخاصة. في عبدالناصر الأشعل الحسيني (مُترجم)، – مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة – (ص ص. 64–81).

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (أعيد طبعه من "استخدام أبحاث الحالة الواحدة لتحديد الممارسات المستندة إلى البراهين في التربية الخاصة"، 2005، *مجلة الأطفال الاستثنائيين*، *7*(2)، 165–197.

هوسب، ميشيل، هوسب، جون؛ وهوويل، وكينيث (2013). *أبجديات القياس المبني علىٰ المنهج دليل تطبيقي للقياس المبني علىٰ المنهج* (زيد محمد البتال، مُترجم) الرياض: النشر العلمي والمطابع- جامعة الملك سعود (العمل الأصلي نشر في 2007).

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). *مذكرة دولية: البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا) من نتائج بيزا 2018*. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ويليس، جودي (2012). *تعليم الدماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب*. (سهام جمال، مُترجم) الرياض: العبيكان للنشر.

اليامي، خلود؛ الملحم، لطيفة (2018). فعالية التعلم الذاتي باستخدام الايباد في تنمية المهارات اللغوية لدىٰ طالبات الصف الثالث إعاقة فكرية بسيطة في الإحساء. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(22)، 147-181.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Baz, F. (2018). New Trends In e-Learning. In M. Sinecen (Ed.), *Trends in E-learning* (pp. 1-15). BoD-Books on Demand.

Caldwell, J. S. (2014). *Reading assessment: A primer for teachers in the common core era* (3rd). New York: Guilford Publications.

Carlson, K. J. (2014). *Incorporating iPad mobile digital devices within repeated reading interventions for students with learning disabilities* (Order No. 3629682). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1562278994).

Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019). *The social validity manual: Subjective evaluation of Interventions*. Academic Press.

Check, J. & Schutt, R. (2012). Single-subject design. In Check, J., & Schutt, R. *Research methods in education* (pp. 213-236). 55 City Road, London: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781544307725

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.

Cooper, J. D., & Kiger, N. D. (2010). *Literacy assessment: Helping teachers plan instruction*. Cengage Learning.

Crompton H. (2013). A historical overview of mobile learning Toward learner-centered education. In Z. Berge & L. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Florence, KY: Routledge.

Deno, L. (1989). Curriculum-Based Measurement and Special Education Services: A Fundamental and Direct Relationship. In Shinn, M. (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (p.1-17). New York: Guilford Press.

Gast, D. L., Lloyd, B. P., & Ledford. J. R. (2018). Multipe Baseline and Multipe Probe Designs. In J. Ledford, & D. Gast (Eds.), *Single Case Research Methodology Applications in Special Education and Behavioral Sciences* (pp. 368-427). New York, NY: Routledge.

Gibson, D. (2014). *Effective help desk specialist skills*. Pearson Education.

Harris, C. E. (2015). The effectiveness of I-pad technology on repeated reading interventions to enhance reading fluency (Order No. 3706520). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1695272665).

Hoisington, C. (2018). *Technology now: Your companion to SAM computer concepts* (2nd ed.). Nelson Education.

International Literacy Association (2018). *Reading Fluently does not mean reading fast.* Retrieved from https://cutt.us/b17fo

Kaman, S., & Ertem, I. S. (2018). The Effect of Digital Texts on Primary Students' Comprehension, Fluency, and Attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, *76*, 147-164.

Lindsay Pummel, M. B. (2015). *The use of an iPad app to deliver a time-delay taped-words intervention to students at-risk for reading difficulties* (Order No. 10036264). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1775393629).

Maffit, R. (2013). *Effect of teaching phonological awareness using iPad applications on reading fluency* (Doctoral dissertation, Texas Christian University).

Morris, D. (2014). *Diagnosis and correction of reading problems (2nd)*. New York: Guilford Publications.

Morris, D. (2015). *Morris informal reading inventory: Preprimer through grade 8*. New York: Guilford

Publications.

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.

Obaid, N. (2019). *Investigating the Use of "Lughati Tablets" to Promote Arabic Reading Skills to Students with Special Educational Needs and Disabilities: A case study at The Sharjah City of Humanitarian Services (UAE)* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD)).

Ozbek, A. B., & Girli, A. (2017). The Effectiveness of a Tablet Computer-Aided Intervention Program for Improving Reading Fluency. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(5), 757-764.

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.

Qahmash, A. I. (2016). *A case study exploring saudi special education teachers' perceptions toward the use of mobile technology for teaching purposes* (Order No. 10196453). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1873012173).

Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press..

Schwanenflugel, P., & Ruston, H. (2008). Becoming a Fluent Reader From Theory to Practice. In Melanie R. Kuhn and Paula J. Schwanenflugel (Eds.). *Fluency in the classroom* (pp. 1-16). New York: The Guilford Press.

Stahl, K. A. D., Flanigan, K., & McKenna, M. C. (2020). *Assessment for reading instruction* (4thed.). New York: Guilford Publications.

U.S Department of Education. (2015). Retrieved from https://www.ed.gov/essa?src=policy

Walling, D. R. (2014). *Designing learning for tablet classrooms: Innovations in instruction*. Springer Science & Business Media.

Young, C., & Rasinski, T. V. (2017). *Tiered fluency instruction: Supporting diverse learners in grades 2-5*. Capstone.

❋❋❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (18)، ص ص 181 - 215، الرياض (2021م/ 1443هـ)

وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات

أ. جوخة سالم الكلباني[1]، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ الكشف عن وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (110) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام مجال ثاني/ رياضيات من محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. واستخدمت الباحثتان استبانة من إعدادهن كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلىٰ أن أفراد العينة ليس لديهم وعي كافي بالقياس المبني علىٰ المنهج. كما توصلت الدراسة إلىٰ أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج في مدارسهم ولديهم الرغبة في التطبيق. مع وجود فروق بين استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج؛ وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم الرياضيات، القياس المبني علىٰ المنهج، الاستجابة للتدخل.

Awareness and Readiness of General Education Teachers and Teachers of Learning Disabilities through Curriculum-Based Measurement to Diagnose Students at Risk of Mathematics Disabilities

Jokha Salim Alkalbani[1], and Wedad Abdurrahman Abahusain[2]

Abstract: The current study aims to investigate the awareness and readiness of general education teachers and teachers of learning disabilities by means of an approach-based measurement to diagnose pupils at risk of mathematics disabilities. The two researchers used the descriptive survey method. The study sample consisted of (110) female teachers of learning disabilities, and general education teachers in a second grade / mathematics from Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman. The two researchers used a questionnaire they prepared as a tool for the study. The study found that the teachers do not have sufficient awareness of the methodology-based measurement. The study also found that most of the teachers are ready to apply curriculum-based measurement in their schools and they have a desire to apply it. There are also a significant difference between the readiness of general education teachers and those with learning disabilities, according to curriculum-based measurement. And for the benefit of the teachers of learning disabilities.

Key words: learning Disabilities Mathematics ,Curriculum-Based Measurement, Response To Intervention.

---

(1) باحثة دكتوراه في جامعة الملك سعود، مشرفة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
البريد الإلكتروني: galkalbani@gmail.com

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: walbahusain@ksu.edu.sa

(1) PhD researcher at King Saud University. Supervisor of Learning Disability at the Ministry of Education in the Sultanate of Oman.
E-mail: galkalbani@gmail.com

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

المقدمة:

يعد التقييم التربوي مصدر أساسي للعملية التعليمية، حيث يساعد المعلمين في الحكم علىٰ مسار العملية التعليمية، كما يساعدهم علىٰ الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم. لذا حظيت عملية التقييم في السنوات الأخيرة سواء في المجال العام، أو مجال صعوبات التعلم خلال العقود الماضية باهتمام متزايد من قبل الباحثين والممارسين نتج عنه التوسع في الأساليب المستخدمة لتقييم التلاميذ داخل المدرسة بغرض سد احتياجاتهم التعليمية (Shehhi et al., 2019). وتختلف آلية تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك الاختلاف إلىٰ الغموض في مفهوم صعوبات التعلم كمصطلح غير متجانس؛ نظرًا لتأثره بثقافات وسياسات التعليم والتيارات السياسية في المجتمعات المختلفة، والتي تؤثر علىٰ الثقافة والتعليم في تلك الدول، وعليه تعتمد عملية التشخيص والتعرف علىٰ التلاميذ بناء علىٰ التعريف المعتمد من قبل الدولة (Grünke & Cavendish, 2016) .

وقد أصدرت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية العديد من القوانين والتشريعات التي أحدثت تطورًا في عملية القياس والتقييم، فقد نص قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) علىٰ وجوب أن تقدم المدارس وثيقةً تثبت استخدامها الممارسات المبنية علىٰ أدلة علمية مع التلاميذ الذين يُعتقد بأن لديهم صعوبات تعلم قبل إحالتهم إلىٰ التقييم، وذلك لأن التقييمات التي تستخدمها المدارس تقدم معلومات قليلةً جداً ومتأخرة قد تصل أحيانًا إلىٰ نهاية العام (Caywood-Rukas, 2009). وقد أسفرت تلك الجهود عن ظهور نموذج حديث وهو نموذج الاستجابة للتدخل، الذي يتضمن شكليّن من التقييم الأكثر شيوعًا، وهما: الفرز Screening، ورصد التقدم باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج progress - monitoring، (Johnson et al., 2013).

ويعتمد القياس المبني علىٰ المنهج اعتمادًا كبيرًا علىٰ التحديد الموثوق للاحتياجات الرياضية للتلاميذ. حيث إن التقييم الذي يتبعه تقييم تشخيصي أكثر شمولية واستهدافًا هو طريقة فعالة لتحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، ومن خلال هذه العملية، تتوافق جهود التدخل مع احتياجات التلاميذ المقدمة (Valenzuela et al., 2014). إضافة إلىٰ ذلك فقد تبين أن تقييم الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، إلىٰ جانب التدخل ومراقبة التقدم المتوافق مع تلك الاحتياجات، يُحسِّن من إنجازهم في المتوسط بنسبة 0.7 انحراف المعياري (Micheletta, 2013). وبناءً علىٰ ذلك فقد تم تطوير القياس المبني علىٰ

المنهج لتزويد المعلمين بقياس بسيط وفعَّال؛ لرصد تقدم التلاميذ نحو الهدف (Cramman et al., 2020). يعتبر رصد التقدم أداة حاسمة لتحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، نظراً لأدلة كبيرة تشير إلىٰ أن صعوبات التعلم في الرياضيات تقل من خلال التدخل المبكر، وعلىٰ الرغم من الأدلة علىٰ أن مراقبة تقدم التلميذ يرتبط بتحسن أداء التلاميذ ولكن تطبيق القياسات المبنية علىٰ المنهج مع التلاميذ تبقىٰ هي الأكثر ملائمة (Gersten et al., 2015)؛ (Abu-Hamour, & Mattar, 2013).

ظهر القياس المبني علىٰ المنهج في منتصف السبعينيات، وعلىٰ مدىٰ عشرة أعوام؛ أدىٰ هذا العمل إلىٰ إنشاء أنظمة قياس للقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وقد أثبتت الدراسات مثل دراسة (Hall, 2020; Fuchs, 2017) علىٰ أن القياس المبني علىٰ المنهج، يعد نظاماً تقييماً موثوقاً يمكن للمعلمين استخدامه في صياغة الأهداف، ورصد مستويات التقدم بشكل تدريجي ومتكرر، وتصميم التدخلات التدريسية لكل تلميذ علىٰ حده، حيث يتصف بـ: سهولة البناء، والاختصار في الإدارة ورصد الدرجات، والملاءمة الفنية، وتوفير أشكال بديلة للسماح بجمع بيانات السلاسل الزمنية الخاصة بتقدم التلميذ. وكان الاهتمامات الأولىٰ من خلال التركيز علىٰ القراءة، ومن ثم بدأ الاهتمام في المجالات الأخرىٰ كالرياضيات. ويُمثل القياس المبني علىٰ المنهج نظاماً تقييميًا مصدقًا عليه يمكن للمعلمين استخدامه في إعداد الأهداف، ورصد مستويات الأداء تدريجيًا، وتصميم التدخلات التدريسية لكل تلميذ منهم علىٰ حدة، ويحدد المعلم عدد معين من الأرقام ضمن المنهج، ويقوم بقياس أداء التلميذ Adobe بدقائق معدودة، ويحدد الأداء في ضوء عدد الأرقام الصحيحة (Correct Digit CD) وليس علىٰ الإجابة الصحيحة (Hosp et al ., 2007). وفي السنوات الأخيرة حدثت التطورات في القياس المبني علىٰ المنهج في ثلاث مجالات رئيسة: المجال الأول، تم تطبيق نظرية الاستجابة للتدخل، لتطوير أشكال متكافئة، تمت معايرتها إحصائيًا لرصد التقدم الخاص بذوي صعوبات التعلم. أما التطور الثاني، تطبيق القياس المبني علىٰ المنهج علىٰ التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث تم وصف هذا العمل بأفضل ما يكون من قبل. أما التطور الثالث، تم استخدام نظرية التعميم مع نظام القياس المبني علىٰ المنهج الدراسي (الغفاري؛ إمام، 2017؛ Stewart., et al., 2005).

ونشأت فكرة الدراسة الحالية في الكشف عن وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص

التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، في ظل توجه وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في تطبيق القياس المبني على المنهج، لتشخيص التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم. ولعل هذه الدراسة تساعد على توجيه اهتمام المعنيين بمتخذي القرارات التعليمية والقيادات وغيرهم من المهتمين بمجال تطوير التعليم نحو موضوع القياس المبني على المنهج، بغرض تفعيله في المدارس بالشكل الملائم.

مشكلة الدراسة:

تتعدد وتتنوع طرق تقييم تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أنها تُعد من الجوانب التي كانت ومازالت موضوع لكثير من الجدل والنقاش بين الباحثين والممارسين (المباركي، 2021). وفي ظل ندرة قياسات مبنية على البحوث العلمية، تصبح عملية التعرف على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، عملية غير منظمة (Rowe et al., 2014). وتشير الأبحاث إلى أن العجز في الرياضيات يبدأ مبكراً في المدرسة الابتدائية وقد يستمر إلى سن الرشد إذا لم يتم معالجتها (Anselmo, et al., 2017) . فالرياضيات هي واحدة من المواد الأكاديمية الأساسية التي يتم تدريسها في جميع مدارس العالم لأنها تعتبر من المهارات الأساسية فتحتاج الكثير من المال والجهد، فقد قدّر مكتب ميزانية وزارة التعليم الأمريكية (2003) إنها تنفق مليار دولار على مدى خمس سنوات لمواد الرياضيات (Smith et al., 2011). وقد عبرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم the National Joint Committee on Learning Disabilities -NJCLD 1977 عن قلقها بعدم وجود أساليب يتمكن التربويين والمختصين من التدخل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Shehhi et al., 2019). وعلى الرغم من أن العديد من المعلمين على معرفة بالقياس المبني على المنهج؛ إلا إنهم يعتمدون على التقييمات الدورية في تحديد، ومراقبة تقدم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم (Hall, 2020)، وقد أرجع العديد من الباحثين عدم استخدام القياس المبني على المنهج إلى مشكلات قد تتعلق بالوقت، وعدم إتقان المهارات اللازمة لتنفيذه (المباركي، 2021؛ أبو حمور؛ والحموز، 2019)، كما أن بعض المعلمين يشككون في القياس المبني على المنهج ويشعرون بالقلق بشأن ما إذا كان عادلاً ومعقولاً. (Rowe et al., 2014) ومن المشكلات التي تمثل تحديًا في القياس المبني على المنهج تتمثل حول صحة إجراءاته (Foegen et al., 2001). كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك حاجة إلى العديد من الدراسات التي تتعلق بالقياس المبني على المنهج متمثلة في قراءة وتفسير الرسوم البيانية، وإمكانية الاستفادة من تلك الرسوم البيانية في مراقبة تقدم

التلاميذ فيها نحو الأهداف (Wagner et al., 2017). وفي نفس السياق، ظهرت عدد من الدراسات في الوطن العربي التي تركز على فعالية القياس المبني على المنهج، ومن تلك الدراسات دراسة (الغافري؛ وإمام، 2017؛ Abu Hamour & Mattar, 2013; Shehhi et al., 2019). والتي أثبتت فاعليته مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. على الرغم من أن تلك الدراسات وُجهت لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، إلا إنها لم توجه لمعلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم لمعرفة مدى وعيهم بالقياس المبني على المنهج، ومدى استعدادهم لتطبيقه في الميدان التربوي. صدر قانون رعاية وإعادة تأهيل المعاقين في سلطنة عمان عام (2008م)، ومن خلاله صدرت إصلاحات تعليمية تدعم التلاميذ ذوي الإعاقة، وظهرت تحديات كثيرة أمام المعلمين، ومن التحديات التي ظهرت: عدم قدرة المعلمين على التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسيًا أو بطيء التعلم (Emam & Kazem, 2015). إضافة إلى ذلك تشير نتائج العديد من الدراسات العربية أن أساليب التقويم المطبقة في المدارس تحتاج إلى تطوير؛ وذلك لأن المدارس تعتمد في تقويمها للتلاميذ على نظام تقويم بنائي وختامي، حيث أصبح التقويم المتبع حاليًا مرادفًا لمفهوم الاختبارات النهائية المستخدمة سابقًا، بدلاً من استخدام نظام تقويم بنائي تكويني مستمر يقدم تغذية راجعة فورية عن أداء التلاميذ (الغافري؛ وإمام، 2017) (Al-Shehhi et al., 2019). ونظراً لأهمية الموضوع وندرة الدراسات التي تناولت القياس المبني على المنهج وعملية تحديد الأهلية واستحقاق الخدمات في الوطن العربي، ومن خلال خبرة الباحثتين في مجال صعوبات التعلم وملاحظتهما ازدياد أعداد التلاميذ المحولين لبرنامج صعوبات التعلم، لذلك جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على وعي واستعداد المعلمات باستخدام القياس المبني على المنهج في سلطنة عمان بمحافظة الظاهرة، جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟

أسئلة الدراسة:

- ما مدى وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟
- ما مدى استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات

الرياضيات؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.05) فأقل بين معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم فيما يخص درجة استعدادهن بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

تأسيساً علىٰ ما تقدم في إطار مشكلة الدراسة تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ:

– الكشف عن وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

– الكشف عن استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

– التعرف علىٰ الفروق بين درجة استعداد معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم، بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية الدراسة من الجانبين النظري والتطبيقي علىٰ النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إثراء أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بعملية تحديد الأهلية واستحقاق الخدمات. حيث زاد الاهتمام باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- تعتبر الدراسة الحالية – في حدود اطلاع الباحثتان – من الدراسات القليلة التي تناولت وعي العاملين في برامج صعوبات التعلم باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج وتحديد استعدادهم لتطبيق مكوناتها في مدارسهم. فما زالت الدراسات العربية في هذا المجال قليلة نظراً لحداثة الاهتمام بهذا المجال في الوطن العربي. وبالتالي فإن هذه الدراسة ستقدم معلومات نظرية تدور طبيعتها حول تطوير الاهتمام بالبرنامج التشخيصي العلاجي القائم علىٰ القياس المبني علىٰ المنهج لتحسين المستوىٰ الأكاديمي للتلاميذ لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بمدارس التعليم الأساسي.

2- قد توفر هذه الدراسة معلومات عن مدىٰ

معرفة العاملين ببرامج صعوبات التعلم بالوعي حول القياس المبني علىٰ المنهج، وأيضًا عن مدىٰ استعداد العاملين للمشاركة في العمل به داخل مدارسهم.

3- قد تفيد المعلومات الواردة في هذه الدراسة عند إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل وإعداد العاملين في برامج صعوبات التعلم من أجل تحقيق التطبيق الأمثل والاستفادة القصوىٰ القياس المبني علىٰ المنهج في الرياضيات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة علىٰ وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في استخدام القياسات المبنية علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة علىٰ معلمات برنامج صعوبات التعلم الرياضيات ومعلمات التعليم العام (مجال ثاني/ رياضيات) في الحلقة الأولىٰ للصفوف من (1-4) للتعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (2020/ 2021م).

الحدود المكانية: طبقت الدراسة علىٰ المدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم الرياضيات (المجال الثاني/ الرياضيات) في الحلقة الأولىٰ للصفوف من (1-4) للتعليم الأساسي، بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

الوعي: "إدراك الفرد بما يحيط به إدراكًا مباشرًا وينطوي الوعي علىٰ وقوف الفرد علىٰ فكرة جديدة وشعوره بحاجة إلىٰ مزيد من المعلومات عنها" (أبو الديار، وآخرون، 2012، ص 215).

ويُعرّف الوعي إجرائيًا علىٰ أنه: معرفة وفهم معلمات برنامج صعوبات التعلم الرياضيات ومعلمات التعليم العام بالقياس المبني علىٰ المنهج.

الاستعداد: "قدرة الفرد الكامنة علىٰ أن يتعلم بسرعة وسهولة إذا توفر له التدريب المناسب علىٰ أن يصل إلىٰ مستوىٰ عال من المهارة في مجال معين" (البلاوي وآخرون، 2015، ص73).

ويُعرّف الاستعداد إجرائيًا علىٰ أنه: وجود الرغبة والجاهزية لدىٰ معلمات برنامج صعوبات التعلم الرياضيات ومعلمات التعليم العام لتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج في الرياضيات بمدارسهم.

القياس المبني علىٰ المنهج ويقصد به: هو "أداة تقيم تتصف بخصائص ومزايا معينة، تتألف من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملة من المواد (مثل القطع النصية والأوراق

والقوائم والجداول)، ونظام لتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم علىٰ الأداء، ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين" (Hosp, et al., 2007, p4).

ويُعرّف القياس المبني علىٰ المنهج إجرائيًا هو: عبارة عن تقييمات مستمرة لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات، وهذه التقييمات محكومة بزمن معين وفق إرشادات محددة يتم تطبيقها من قبل معلمة صعوبات التعلم أو معلمات المجال الثاني / الرياضيات بهدف الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم الرياضيات: وتعرف (Laracy et al., 2016) التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم الرياضيات "بأنهم أولئك التلاميذ الذين يقع مستوىٰ أدائهم عند درجات القطع المناظرة للمئين (25) أو أقل منه (p15).

ويُعرّف التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم الرياضيات إجرائيًا: بأنهم أولئك التلاميذ الذين يقل مستواهم عن مستوىٰ التلاميذ في الصف العادي، بحيث يكون أداؤهم أقل عن المتوسط في الاختبارات وأساليب التقييم المختلفة، فهؤلاء التلاميذ لا يتلقون خدمات تربوية خاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اختلفت آلية تقييم وتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في دول العالم المختلفة، ويرجع هذا الاختلاف إلىٰ الغموض في مفهوم صعوبات التعلم كمصطلح غير متجانس(مكلونلين؛ ولويس (2008/ 2010). فمنذ تعريف كيرك لمصطلح صعوبات التعلم، ومازال الخلاف قائمًا حول الأسلوب المتبع في التعرف علىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الوقفي، 2015). وفقا لقانون تعليم جميع الأطفال المعوقين Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) الذي صدر في عام 1975 تم تعريف صعوبات التعلم علىٰ إنها: مجموعة غير متجانسة من التلاميذ تظهر عليهم اضطرابات (اللغة الشفهية، والفهم السماعي، والقراءة، وفهم المقروء، والحساب، والتفكير الرياضي، واللغة المكتوبة)، كما أن هناك تباعد بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي غير المتوقع، مع استبعاد الحالات التي يرجع سبب التدني في التحصيل فيها إلىٰ الإعاقة العقلية، والإعاقات الحسية، وغيرها من الإعاقات (Fletcher et al.,2005). ولتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد تم التأكيد علىٰ نموذج التباعد بين الذكاء والتحصيل في عام 1975 من خلال قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين 142-94 (مكلونلين، ولويس، 2008/ 2010).

وعلىٰ الرغم من إن المعلمين يحددون التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال استخدام

أساليب التباين (التباين بين الذكاء والتحصيل أو نقاط القوة والضعف لدىٰ الفرد) إلا أنه بعد سنوات من استخدام نموذج التباين بين الذكاء والتحصيل، وجه إليه العديد من الانتقادات ومن تلك الانتقادات: أن العديد من الخبراء وجدوا أن هناك تباين بين مكاتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام درجات الانحراف المعياري، كما أن أسلوب التباين المستخدم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أدي إلىٰ زيادة عدد التلاميذ الذين تم تحديدهم علىٰ إنهم يعانون من صعوبات في التعلم، فالتلاميذ الذين تم تشخيصهم علىٰ إنهم يعانون من صعوبات التعلم شكلوا نصف التلاميذ الذين تم إحالتهم إلىٰ خدمات التربية الخاصة، بالإضافة إلىٰ أنه تم تشخيص العديد من التلاميذ بشكل خاطئ استنادًا إلىٰ إجراءات نموذج التباعد بين الذكاء والتحصيل (Hall & Mahoney, 2013).

ونتيجة لعدم الرضا عن استخدام محك التباين؛ ظهر نموذج الاستجابة للتدخل Response to intervention (RTI). وفي عام (2004) أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) أن الاستجابة للتدخل (RTI) هو التقييم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Lembke et al., 2012)، فهي توفر سلسلة متصلة من التدخل الإضافي علىٰ أساس مستوىٰ احتياجات التلاميذ. ويهدف نموذج الاستجابة للتدخل إلىٰ التعرف المبكر ومساعدة التلاميذ قبل حدوث الإخفاق الأكاديمي. ويستخدم القياس المبني علىٰ المنهج بشكل واسع مع نموذج الاستجابة للتدخل، حيث يعد التقييم الدقيق للتلميذ بمثابة نقطة البداية لنجاح برامج التدخل، كما تعد مراقبة التقدم الميزة الأساسية لبرامج التقييم (Valenzuela et al., 2014).

نشأة القياس المبني علىٰ المنهج:

انبثق القياس المبني علىٰ المنهج عن العمل البحثي التجريبي الذي اضطلع به ستان دينو (Stan Deno) وزملاؤه في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات التعلم (Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities). لقد بدأ نظام القياس المعتمد علىٰ المنهج الدراسي في منتصف السبعينيات. وعلىٰ مدىٰ عشرة أعوام، أدىٰ هذا العمل إلىٰ إنشاء أنظمة قياس للقراءة والكتابة والتهجئة تتصف بـ: (أ) سهولة البناء، (ب) الاختصار في الإدارة ورصد الدرجات، (ج) الملاءمة الفنية (الموثوقية والأنواع المختلفة من الصلاحية للاستخدام في صنع القرار التعليمي)، (د) وتوفير أشكال بديلة للسماح بجمع بيانات السلاسل الزمنية الخاصة بتقدم التلميذ. (Skinner, et al., 2002).

تعريف القياس المبني علىٰ المنهج:

عرفه هوسب وآخرون (2007/ 2013) بأنه: "أداة تقييم تتألف من مجموعة من التعليمات والتوجيهات، وأداة لتحديد الوقت وجملة من المواد (كالقطع النصية، والأوراق، والقوائم، والجداول)، ونظام لتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم علىٰ الأداة، ونماذج المراقبة والتخطيط" (ص، 4).

خصائص القياس المبني علىٰ المنهج:

لعل من أهم الخصائص التي يتمتع بها القياس المبني علىٰ المنهج هي سهولة تطبيقه وتنفيذه في الفصل الدراسي، فلقد تم تصميمه لتقديم تحليل تجريبي لنتائج المدخلات والتي تشمل كلاً من مهج الدراسة، والتعليم. وذكر هوسب وآخرون (2007/ 2013) العديد من الخصائص للقياس المبني علىٰ المنهج ومن تلك الخصائص ما يلي:

- تناسب محتوىٰ الاختبار المقدم للتلميذ مع المنهج المقدم له.
- الناحية الفنية والتقنية، فقد تم إثبات موثوقيتها وصلاحيتها لقياس الأداء.
- الاستفادة من الاختبارات محكية المرجع، حيث تقارن مستوىٰ أداء التلميذ في مهارة معينة وفقًا لمعيار قد سبق تحديده مسبقًا.
- إمكانية تكرار القياس بمرور الوقت، وفي فترات زمنية متنوعة.
- يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج إجراءات قياسية موحدة ومقننة، في جميع المراحل، بدءًا من بناء الاختبار، وتطبيقه، ورصد النتائج، وتحليل الاختبارات المبنية علىٰ المنهج.
- يتسم القياس المبني علىٰ المنهج بالفاعلية من حيث التطبيق، حيث يمكن تدريب القائمين عليه لتنفيذ القياسات المبنية علىٰ المنهج في مهارات محددة، وفي فترة زمنية قصيرة. بالإضافة إلىٰ سهولة تلخيص البيانات، وتسجلها في رسوم بيانية من خلال برامج التقنية.

أنواع القياس المبني علىٰ المنهج:

يوجد ثلاثة أنواع من إجراءات طرق للقياس المبني علىٰ المنهج يمكن وصفها كما وصفها الحربي (2011)؛ وهوسب وآخرون (Hosp et al., 2007) كالآتي:

أولاً: قياسات المخرجات العامة (GOM):

General outcome measures:

تستخدم قياسات المخرجات العامة عند تحديد مهارات مستهدفة، كانتقاء عينات الأداء عبر العديد من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في العملية التعليمية في وقت واحد باستخدام مهارات رئيسية متعددة تتداخل فيها العديد من المهارات الفرعية التي يجب إتقانها

للوصول إلىٰ مراحل متقدمة لإتقان المهارة الرئيسية. وتستخدم هذه المقاييس لقياس المهارات الرئيسية المتعددة للتعرف علىٰ المهارات الأكاديمية التي أتقنها التلاميذ خلال مده طويلة من الزمن. وتفيد قياسات المخرجات العامة في الفرز، ورصد تقدم مستويات التلاميذ لمعرفة مستوىٰ أدائهم نحو مهارة معينة.

ثانيًا: القياسات المبنية علىٰ المهارات (SBM):

Skills- based Measures:

القياسات المبنية علىٰ المهارات، تستخدم في عملتي الفرز، ورصد التقدم، وتختلف القياسات المبنية علىٰ المهارات عن قياسات المخرجات العامة في إنها يمكن أن يقاس بها أكثر من هدف ولكن ليس بكثرة ما يقاس في مقاييس المخرجات العامة. فالقياسات المبنية علىٰ المهارات تصمم، لإنجاز الكثير من وظائف مقاييس المخرجات العامة، ويقصد بها أن هذه المقاييس تبنىٰ لقياس مدىٰ إتقان التلاميذ في المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة في مهارات محددة التي لا تتداخل فيها مهارات متعددة، ومن تلك المهارات التي تقيسها مثلاً (العمليات الحسابية، كالجمع والطرح، والضرب، والقسمة).

ثالثًا: قياسات الإتقان: (MM):

Mastery Measurements:

تستخدم لقياس أجزاء من المنهج التي تحتوي علىٰ مجموعة من المهارات الفرعية، حيث يتم تجزئة المهارات العامة إلىٰ مجموعة من المهارات الفرعية، والتي تستخدم بعد ذلك كأهداف تعليمية قصيرة المدىٰ. بهذا يمكن أن تستخدم مقاييس الإتقان كأدوات تشخيصية لتحديد نقاط الضعف عند التلاميذ في المهارات الأساسية الأكاديمية للحصول علىٰ معلومات دقيقة عن نقاط الضعف لدىٰ التلاميذ؛ ليتم تعليم التلاميذ المهارات الفرعية وقياسها في تسلسل، مع مراعاة تحديد التقدم نحو الأهداف الفرعية. يختلف هذا النوع عن قياس المخرجات العامة، حيث إن قياس المخرجات العامة تقدم مهام أكثر تطورًا مما تنجزه مقاييس الإتقان، وتظهر الحاجة لمقاييس الإتقان عند التركيز علىٰ مجموعة خاصة من المهارات التي تحتاج لأدائها إلىٰ مستويات عالية من الإتقان.

مكونات القياس المبني علىٰ المنهج:

يحتوي القياس المبني علىٰ المنهج علىٰ ستة مكونات:

1- أولاً اختيار المادة: ويتم من خلال اختيار المهارات والمستوىٰ الذي يتوقعه المدرس من التلميذ. كأن يقرأ التلميذ (200) كلمة من مستوىٰ الصف الرابع.

2- تطبيق الاختبار ويشتمل علىٰ الخطوات التالية: أولاً: اختيار قطعة بطريقة عشوائية من مستوىٰ الصف لهدف معين، ثانيًا: يتم وضع القطعة أمام التلميذ. ثالثًا: يطلب من التلميذ أن يقرأها شفهيا لمدة

دقيقة. وأخيرًا، يقوم بتسجيل نتائج أداء التلميذ بصورة رقمية للكلمات المقروءة بطريقة صحيحة وتدوين الأخطاء للأهداف التعليمية.

3- تعليمات وإرشادات الاختبار الموحدة، حيث يشتمل القياس المبني علىٰ المنهج علىٰ إجراءات، وتطبيق موحد، وتصحيح موحد.

4- عرض الأداء والتفسير (يشمل علىٰ مفتاح تصحيح، وأسئلة موحده وثابتة). يتم اختبار جميع التلاميذ في الصف، ثم يتم حساب الناتج المتوسط لكل تلميذ.

5- إطار اتخاذ القرار (من خلال استخدام مستويات محددة من الإتقان للحكم علىٰ الإنجاز الأكاديمي للمهارات المقاسة).

6- طرق تحليل وتفسير النتائج بشكل واضح ومحدد. حيث يتم تقسيم التلاميذ إلىٰ ثلاث مجموعات، مجموعة منخفضة أقل من الدرجة المئوية (16)، مجموعة متوسطة بين الدرجة (16 - 84)، مجموعة عالية أعلىٰ من الدرجة (84). ثم تحديد التلاميذ الذين بحاجة إلىٰ تعليم خاص (ميرسر & ميرسر، 2005/ 2008).

أنواع القرارات التعليمية والتربوية التي يمكن الحصول عليها من تطبيق القياس المبني علىٰ المنهج:

يوجد هناك أربع قرارات تعليمية يمكن صنعها في التربية كما ذكرها كلٌّ من (الحربي، 2011؛ هوسب وآخرون، 2007/ 2013)؛ (Hosp et al 2016):

1- قرارات مسحية (Screening decisions): تستخدم لاتخاذ القرار في تحديد ما إذا كان هؤلاء التلاميذ معرضين لخطر صعوبات التعلم، ويحتاجون لمساعدة أكاديمية، أو أن هؤلاء التلاميذ لا يحتاجون لمساعدة أكاديمية. وذلك من خلال النظر إلىٰ مستوىٰ إتقانهم للمهارات الأكاديمية المقاسة.

2- قرارا مراقبة التقدم في التعلم -Progress monitoring decisions: تستخدم لاتخاذ قرار في تحديد ما إذا كان التلميذ يحقق قدراً كافيا من التقدم نحو الأهداف المهمة؛ لتحديد الوقت المناسب للانتقال إلىٰ تطبيق هدف تعليمي جديد، وذلك بعد التأكد من تحقيق الهدف موضع الإجراء، لضمان أن التدريس يعمل بشكل فاعل. وإذا تبين أن الهدف موضع الإجراء لم يتحقق يتم إعادة النظر في العملية التعليمية المتبعة لتعديلها أو تغييرها لتحقيقه.

3- القرارات التشخيصية Diagnostic decisions: تستخدم لاتخاذ القرارات لتحديد نوع المساعدة التي يحتاجها التلميذ، وما ينبغي تدريسه للتلميذ، وذلك بعد تحديد نقاط الضعف لدىٰ التلميذ، يتم إعداد خطة تدريسية استجابة لمشكلة التلميذ.

4- القرارات المتعلقة بالمخرجات Outcome

decisions: تستخدم لاتخاذ القرارات في تحديد وتوثيق مدىٰ فاعلية البرنامج التربوي؛ وذلك لتحديد الوقت المناسب لإيقاف بعض الخدمات التعليمية الخاصة.

أنواع التقييمات المستخدمة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وذكر الوقفي (2015) أن التقييمات المستخدمة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنقسم إلىٰ نوعين، هي: التقييم النظامي، والتقييم غير النظامي.

أولاً: التقييم النظامي: يستعين بالاختبارات المقننة، أو ما يعرف بالاختبارات معيارية المرجع؛ بهدف مقارنة أداء التلميذ بأداء عينة معيارية، أو تمثيلية من نفس الفئة العمرية، وتحديد موقفه النسبي في هذه العينة بالنسبة لصفه، للحكم علىٰ ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبة تعليمية، وتتميز الاختبارات النظامية بدقة البناء، وبوجود أدلة لها تقدم المعلومات عن كيفية اختبار العينة، وعن صلاحية الاختبار من الناحية التقنية، التي تتعلق بصدقه، وثباته، وكيفية تطبيقه، وتصحيحه، وتأويل علاماته، وتوجيهاته؛ لضمان استخدامه استخدامًا معينًا ومقننًا، ومن الأمثلة علىٰ التقييم النظامي اختبارات الذكاء.

ثانيًا: التقييم غير النظامي: يمثل التقييم غير النظامي عينة من المهارات، والسلوك، والاتجاهات الأكثر اتصالاً بالمنهج والمواقف التعليمية، وهو ما يجعلها أكثر جدوىٰ لمعلم الصف لكونها ذات صبغة علمية واضحة في التشخيص، والتعليم، وتقييم مدىٰ تقدم التلميذ علىٰ أسس يومية. ومن أكثر أساليب التقييم غير النظامي شيوعًا، الاختبارات المحكية المرجع، التي لا ينتظر منها إجراء المقارنات المعيارية بين التلاميذ، وإنما مقارنة التلميذ مع ذاته؛ وذلك لتشخيص معارفه، ومهاراته، ونقاط الضعف المحددة لديه في هذه المعارف والمهارات؛ للتركيز عليها في المعالجة، ومن أكثر أدوات التقييم غير النظامي تداولاً الاختبارات محكية المرجع، والتقييم المبني علىٰ المنهج، والملفات التراكمية، والتعليم التشخيصي، والملاحظة المنهجية التي تستعمل سلالم التقدير، وقوائم الرصد، والاستبيانات، والمقابلات، ومن هذه الأدوات ما يكون من وضع مختصين، ويسوق تجاريًا، ومنها ما يكون من وضع المعلم نفسه، ومن الباحثين من يفضل الأدوات التي يضعها المعلم علىٰ الأدوات التجارية إذا كان علىٰ دراية وخبرة بوضع هذه الأدوات (Fuchs et al., 1990).

بالإضافة إلىٰ ذلك سمحت إعادة تفويض قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) (لعام 2004) بشكل صريح باستخدام الاستجابة للتدخل عند تحديد إعاقة التعلم، مع اعتماد أقل علىٰ التباين بين الإمكانات والإنجاز. حيث بدأت العديد من الولايات الأمريكية

والمقاطعات التعليمية بالانتقال من نموذج التباين إلىٰ استخدام الاستجابة للتدخل في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Zirkel & Thomas., 2010). إن أحد أهداف الاستجابة للتدخل هو تحديد ما إذا كان التلاميذ يستجيبون للتعليم الذي يتلقونه، بمعنىٰ آخر، هل يتعلم التلاميذ المحتوىٰ التعليمي أم لا؟ ولإنجاز المهمة التي يقوم بها التلاميذ، ينبغي علىٰ المدرسين فحص بيانات رصد التقدم المحرز، وذلك من خلال التركيز علىٰ مؤشرين: معدل النمو، ومستوىٰ الأداء. ويُعرف نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention (RTI) حسب المركز الوطني للاستجابة للتدخل National Center on Response to Intervention (2010) علىٰ أنه النهج الذي "يجمع بين التقييم والتدخل في إطار نظام الوقاية متعدد المستويات لزيادة التحصيل العلمي للتلاميذ والحد من المشكلات السلوكية" (ص 2).

التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات:

الغرض من التقييم التشخيصي هو تزويد المعلمين بفهم أعمق لمفاهيم محددة تقدم صورة لنقاط القوة والضعف لدىٰ التلميذ في الرياضيات (Riccomini & Witzel., 2010)، حيث تمكن المدرسين من استخدام المعلومات التشخيصية لاستهداف مجالات معينة من الصعوبات التي يواجها التلاميذ في تعلمهم، ومن أجل تلبية احتياجات التلاميذ بشكل فعال، يجب علىٰ المعلمين فهم كيفية استخدام مهارة التلميذ وكفاءته، من أجل الوصول للحل في العمليات والمهارات الرياضية المختلفة، خاصة تلك التي تتضمن ميزات أو خطوات متعددة (Guillemard et al., 2007).

في السنوات الماضية زاد الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ كرد فعل لزيادة نسبة انتشارها في الآونة الأخيرة؛ حيث قدرت نسبة انتشارها ما بين (5-8٪) من تلاميذ الصفوف الدنيا قد تم تصنيفهم بأن لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات (Al-Shehhi et al., 2019).

لا يوجد معيار محدد واضح، يتم استخدامه لتحديد التلاميذ المعرضين للخطر at risk students، علىٰ الرغم من أن بعض الباحثين يعتمدون علىٰ معايير نسبية، أو يعتمدون علىٰ الرتب المئينية لتحديدهم، والبعض الأخر يستخدم درجات القطع، حيث يشير كلارك وآخرون (Clarke el at., 2011) إلىٰ أن التلاميذ الذين يسجلون أقل من (25٪) في الأداء يكونون ضمن المعرضين للخطر، فالتلاميذ ذوي المستوىٰ الضعيف أو القريب من درجات القطع في الأداء، بحاجة إلىٰ مزيد من المتابعة والتقييم؛ لرصد تقدمهم التحصيلي، وتكثيف التدريس، فالقياس المبني علىٰ المنهج، يسمح بمتابعة جميع التلاميذ، والتحقق من بقاء التلاميذ

المجيدين علىٰ نفس المسار (سليمان، 2018). وهناك القليل من الاتفاق حول الدرجات الفاصلة لتحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، فالقياس المبني علىٰ المنهج يوفر بيانات عن أداء التلاميذ ويتم تلخيصها وتفسيرها بنظام المئينيات (Hosp et al., 2007). والدرجة المئينية تعد الدرجة الفاصلة لتحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد أشار كل من كلارك وآخرون وهال (Clark et al., 2011؛ Hall, 2010) إلىٰ أن التلاميذ الذين يعانون من خطر صعوبات الرياضيات هم التلاميذ الذين يقعون أسفل الدرجة المئينية (25)، ومن جانب آخر أشارت لارسي وآخرون (Laracy et al., 2016) إلىٰ أن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم هم أولئك الذين يقعون أسفل المئين (40) أو أسفل المئين (20). فالدرجة المئينية (75) تمثل الحد الفاصل لمستوىٰ اكتساب التلميذ للمهارات المختلفة في القراءة والرياضيات، ووصوله لمستوىٰ الإتقان، والتي تم تقيمها من خلال القياسات المبنية علىٰ المنهج.

القياس المبني علىٰ المنهج في مجال الرياضيات:

أصبحت الرياضيات اليوم من المواد الأساسية التي تسعىٰ إليها العديد من الدول بالتنافس في الحصول علىٰ درجات عالية في اختبارات تيمس (TIMSS). وهناك ثلاثة أسباب أساسية يحتاج لها تلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات إلىٰ تعلمها في العصر الحالي، أولاً: تعد الرياضيات جزءًا لا يتجزأ من العديد من المهارات الحياتية المهمة؛ وذلك للحاجة الضرورية لها في ممارسة المهارات الحياتية اليومية، كالبيع والشراء، وتلبية متطلبات العمل الفنية الحالية. ثانيًا: احتياج التلاميذ لمهارات الرياضيات لمواجهة المرحلة الثانوية، حيث تتضمن مهارات عالية (كالجبر) التي أصبحت معيارًا للحصول علىٰ شهادة الدراسة الثانوية؛ لذا يجب أن يكون لدىٰ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات إجادة أساسية في هذه المفاهيم الرياضية إذا أرادوا اجتياز هذه الاختبارات والتخرج بنجاح من المدرسة الثانوية، ثالثًا: أصبحت الرياضيات جزءًا لا يتجزأ من فهم التلاميذ في مجالات المواد الأخرىٰ، مثل العلوم، والاقتصاد، والحاسب؛ لذا سنجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات لديهم صعوبة في اجتياز تلك المواد (Al-Shehhi et al., 2019؛ Lembke et al., 2012).

يقدم القياس المبنىٰ علىٰ المنهج في مجال الرياضيات طريقة تتسم بالثبات والصدق لتحقيق ما يلي: (1) تحديد التلاميذ الذين يواجهون خطر الرسوب (2) تحديد التلاميذ الذين لا يحرزون تقدماً ملموساً بالقياس إلىٰ ما يتلقونه من تدريس (3) تحديد

وحصر التلاميذ الذين يحتاجون إلىٰ تقييم تشخيصي إضافي (4) تحديد المستوىٰ التدريسي المطلوب للتلاميذ. إن معظم تقييمات الرياضيات الأخرىٰ لا توفر معلومات عن الطلاقة، مما يشكل عائقاً كبيراً، كما هو الحال في القراءة؛ ذلك أن الطلاقة توفر معلومات عن مدىٰ إتقان المهارة والتمكن منها، ويتصف القياس المبني علىٰ المنهج للرياضيات بالسهولة والفاعلية، من حيث إجرائه، وتصحيحه، ورصد درجاته، فضلاً عن إمكانية إجرائه بشكل فردي، أو لجميع التلاميذ في الفصل في الوقت نفسه، ويمكن تقسيم القياس المبني علىٰ المنهج للرياضيات إلىٰ ثلاث مجالات، هي:

1- معرفة الأعداد مبكراً Early Numeracy.

2- العمليات الحسابية Computation.

3- المفاهيم والتطبيقات Concepts and Applications (Hosp et al., 2007).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المباركي (2021) إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، لعينة تشمل جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض والبالغ عددهم (532) معلم في المرحلة الابتدائية. وقد اعتمدت الدراسة علىٰ الاستبانة والتحليل النظري للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاض واضح في مدىٰ إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج.

سعت دراسة هال (Hall, 2020) إلىٰ معرفة أهمية تقييم فعالية النمو المهني من خلال استخدام الاستراتيجيات الفعالة في تعليم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتنفيذ تقنيات مراقبة التقدم لهؤلاء التلاميذ. بالإضافة إلىٰ تفسير البيانات لأداء التلاميذ بدقة من خلال الرسوم البيانية، وتكيف الاستراتيجيات التعليمية، باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج، لمتابعة مدىٰ تقدم التلاميذ الصف السادس. تكونت عينة الدراسة من (5) من المعلمين في مدرسة إعدادية في شمال غرب ولاية مسيسيبي. استخدم الباحث المنهج المختلط شملت علىٰ المقابلات للمعلمين، والاختبارات المبنية علىٰ المنهج لتطبيقها علىٰ التلاميذ. أشارت النتائج إلىٰ أن المعلمين كان لديهم معرفة بالقياسات المبنية علىٰ المنهج، مما أثر في طريقة متابعة الاستراتيجيات المتبعة في تدريس التلاميذ في الصف السادس. وأظهروا المعلمين تحسنا في مراقبة تقدم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، التي تم اكتسابها من خلال العديد من

الملاحظات الصفية والمقابلات والمؤتمرات.

ولتحسين فهم الرسم البياني للقياس المبني علىٰ المنهج أجرىٰ كل من فان دن بوش وآخرون (van den Bosh et al., 2019) دراسة هدفت التأكد من قدرة المعلمين علىٰ قراءة وتفسير البيانات وربط تلك البيانات بالعملية التعليمية. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (164) معلمًا من المدارس الابتدائية بجنوب الولايات المتحدة، مستخدمًا المنهج التجريبي تم توزيعهم عشوائيًا علىٰ أحد الأساليب التعليمية الثلاثة للقياس المبني علىٰ المنهج. فقد تم تقديم ثلاثة منهاج للمشاركين في الدراسة لفهم الرسم البياني للقياس المبني علىٰ المنهج، تم تسليم التعليمات عبر أشرطة الفيديو .قبل وبعد تلقي التعليمات أكمل المعلمون علىٰ فهم الرسم البياني للقياس المبني علىٰ المنهج، كما قاموا أيضًا بتقييم مقاطع الفيديو التعليمية. وأشارت النتائج إلىٰ تحسن المعلمين في المجموعات التعليمية الثلاث في فهم الرسم البياني للقياس المبني علىٰ المنهج أكثر من المعلمين في المجموعة الضابطة، وظهر التحسن في تفسير وربط البيانات بالتعليمات، كما تشير النتائج إلىٰ أن المعلمين في المجموعة التجريبية تحسنوا في فهم الرسم البياني للقياس المبني علىٰ المنهج من خلال إرشادات الفيديو. وأبدوا استعدادهم لتطبيقه مع التلاميذ.

قامت كل من العقيل؛ الدغمي (2016) بدراسة هدفت إلىٰ التعرف علىٰ وعي واستعداد مديرات المدارس ومعلمات الصفوف العادية ومعلمات صعوبات التعلم العاملات في برامج صعوبات التعلم في جميع المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة الجوف باستخدام الاستجابة لنموذج التدخل في التعرف علىٰ الطلبة ذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلىٰ التعرف علىٰ الفرق في درجة الوعي والاستعداد بتطبيق النموذج بين أفراد العينة. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، فاستخدمت الباحثتان الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (43) مديرة ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن أفراد العينة ليس لديهم وعي كافي بالاستجابة لنموذج التدخل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول بعد الوعي لصالح معلمات صعوبات التعلم. وكما توصلت علىٰ أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق الاستراتيجية في مدارسهم ولديهم الرغبة في التدريب المهني علىٰ آلية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

ولمعرفة تصورات معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية حول كفاءتهم الذاتية في تنفيذ الاستجابة للتدخل، مستخدمًا أسلوب فريق البيانات المدرسي، فقد أجرىٰ ازوو (2014) Izzo دراسة وصفية

في إطار الاستجابة للتدخل. تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (74) معلمًا شاركوا في الاستبانة، منهم (14) معلمًا وافق علىٰ المشاركة في المقابلة للإجابة علىٰ أسئلة البحث، تم تطبيق الدراسة علىٰ (6) مدارس ابتدائية تقع في منطقة واحدة في ولاية كونيتيكت. وتشير النتائج إلىٰ أن (62.16٪) من معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية يشعرون بالثقة بشكل عام في كفاءتهم الذاتية في تنفيذ الاستجابة للتدخل بجميع الخطوات الخمس بأسلوب فريق البيانات المدرسي لدعم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، في حين أن ثلث المشاركين أي (37.83٪) من العينة كانوا مترددين عن ثقتهم في كفاءتهم الذاتية عمومًا في تنفيذ الخطوات العملية لفريق البيانات في إطار الاستجابة لنموذج التدخل.

وقد هدفت دراسة لمارتينيز ويونق (Martinez & Young, 2011) إلىٰ التعرف علىٰ كيفية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل من قبل موظفي المدرسة وكيفية إدراكهم له، مستخدمًا الأسلوب الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (99) معلمًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، والإداريين، وأخصائي التشخيص والمرشدين في مدارس تكساس الجنوبية الغربية. استخدما الباحثين في الدراسة المنهج الوصفي. وأشارت النتائج التي تم تحليلها من الاستبانات أن إجمالي أفراد العينة ينظرون بإيجابية إلىٰ الاستجابة لنموذج التدخل، وأن نقاط القوة لهذا النموذج تتمثل في التعرف المبكر علىٰ استجابة التلاميذ للتدخل، والعمل الجماعي بين موظفي المدرسة. ومع ذلك فهم يرون أنهم بحاجة إلىٰ التدريب والتطوير المهني لرفع جاهزيتهم لتطبيق النموذج وتنمية قدرتهم علىٰ كتابة الأهداف القابلة للقياس وجمع المعلومات ورصد التقدم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج.

ولمعرفة رأي معلمي المدارس الابتدائية حول مدىٰ جاهزية مدارسهم لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل وأيضًا لتحديد أولويات المعلمين لتحسين التعليم باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج. قام براون (Brown, 2011) بدراسة مسحية استخدام فيها الاستبانات لجمع المعلومات من (25) معلمًا من مدرستين في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن المعلمين وفق الخطوات التي يتطلبها القياس المبني علىٰ المنهج وما يترتب عليه من تطبيق للقياس المبني علىٰ المنهج بحاجة إلىٰ مزيد من المعرفة حول كيفية عمل نموذج كنظام للقياس. حيث أفاد حوالي (80٪) من العلمين بأن مدارسهم لم تكن جاهزة لتنفيذ النموذج، كما أنها لم تنفذ بشكل كامل في مدارسهم.

وأنهم لا يفهمون نموذج الاستجابة للتدخل، أن العديد من عناصر ما يتعين عليهم القيام به لتحسين تحصيل التلاميذ. وتشير البيانات إلىٰ أن هناك حاجة للتطوير المهني للمعلمين في مجال القياس المبني علىٰ المنهج.

وسعت دراسة قلاقير (2010) Gallagher إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ وعي ورأي المعلمين حول تطبيق الاستجابة للتدخل في المدارس المطبقة لها. استخدم الباحث المنهج الوصفي المتمثل في الاستبانات، شملت العينة علىٰ (110) من معلمي التعليم العام والتعليم الخاص، ومديري المدارس من (15) مدرسة ابتدائية وثانوية من الجزء الشرقي من ولاية مينيسوتا. توصلت النتائج إلىٰ أن غالبية المشاركين أجابوا أنهم علىٰ علم بالاستجابة لنموذج التدخل وكيفية تطبيقه في مدارسهم، إلا أن معلمي التعليم الخاص وإدارة المدرسة أبدوا أن لديهم معرفة أكثر تجاه الاستجابة للتدخل من معلمي التعليم العام. كما أظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس الابتدائية لديهم معرفة واستعداد لتطبيق الاستجابة للتدخل أكثر من معلمي المرحلة الثانوية الذين أظهروا حاجتهم إلىٰ برامج التدريب المهني في مجالات تتعلق بالاستجابة للتدخل ليتمكنوا من تطبيقها في مدارسهم.

ومن جانب آخر قام كل من شابيرو وآخرون (Shapiro et al., 2004) بدراسة هدفت إلىٰ معرفة أهمية التدريب للأخصائيين العاملين في المدارس باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج، مستخدمًا المنهج الوصفي. وبلغ عدد العينة (517) من علماء النفس الممارسين في المدارس وقد تلقوا تدريبًا بمقدار (18.3٪) في القياس المبني علىٰ المنهج علىٰ الرغم من إنهم في الميدان منذ (12) عامًا، فقد تلقوا تدريبهم في كلية الدراسات العليا، في حين أبلغ (90.8٪) من الخريجين تبلغ سنوات خبراتهم أقل من أربع سنوات خبرة في مجال القياس المبني علىٰ المنهج. وأشارت النتائج المستخلصة من الاستبانات أن الخريجين الجدد الذين تلقوا تدريبهم علىٰ القياس المبني علىٰ المنهج كانوا أكثر استخدامًا للقياس المبني علىٰ المنهج من الأشخاص الذين تلقوا تدريبات رسمية علىٰ القياس المبني علىٰ المنهج في شكل عروض تقديمية أثناء الخدمة أو المؤتمرات.

تعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

بناءً علىٰ ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن التأكيد علىٰ عدد من النقاط، وهي:

- يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تنوعت في العرض ما بين الاستجابة للتدخل وبين أحد أهم مكوناتها وهو القياس المبني علىٰ المنهج المستخدم في فرز ومراقبة تقدم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث تعددت الأهداف؛ فمنها

ما هدف إلىٰ معرفة إلمام المعلمين بالقياس المبني علىٰ المنهج كدراسة المباركي (2021)، ودراسة Shapiro et al., 2004) التي بحثت في أهمية التدريب علىٰ القياس المبني علىٰ المنهج.

– أولت عدد من الدراسات الاهتمام بأهمية معرفة وعي واستعداد معلمي التربية الخاصة لنموذج الاستجابة للتدخل وكفاءتهم في التطبيق، وجاهزية مدارسهم لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل مثل: دراسة العقيل والدغمي (2016)، ودراسة قلاقير (Gallagher, 2010)، ودراسة (Martinez & Young, 2011)، ودراسة (Izzo, 2014)، ودراسة (Brown, 2001).

– هدفت العديد من الدراسات عن أهمية تقييم النمو المهني من خلال استخدام الاستراتيجيات الفعالة في تعليم التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتنفيذ تقنيات مراقبة التقدم هؤلاء التلاميذ، وقدرة المعلمين علىٰ قراءة وتفسير البيانات وربط تلك البيانات بالعملية التعليمية. مثل دراسة هال (Hall, 2020)، ودراسة فان دن بوش وآخرون (van den Bosh et al., 2019).

– اختلفت الدراسات السابقة في المنهج حيث تنوعت بين المنهج الوصفي والتجريبي، والمختلط، تم استخدام الاستبانات في المنهج الوصفي كدراسة المباركي (2021)، ودراسة العقيل؛ والدغمي (2016)، ودراسة لمارتينيز ويونق (Martinez & Young, 2011)، ودراسة براون (Brown, 2011)، ودراسة قلاقير (Gallagher, 2010)، ودراسة شابيرو وآخرون. (Shapiro et al., 2004) أما دراسة هال (Hall, 2020) فقد استخدمت المنهج المختلط، وكذلك دراسة ازوو (Izzo, 2014). أما دراسة فان دن بوش وآخرون (van den Bosh et al., 2019) استخدمت المنهج التجريبي والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في الأداة وهي الاستبانة الموجه لمعلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم.

– تنوعت العينة في الدراسات السابقة بين معلمي تعليم عام، ومعلمي صعوبات تعلم، وإدارات مدارس وأخصائيين نفسين. فتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات في العينة حيث شملت العينة علىٰ معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات تعلم الرياضيات.

– بعد عرض أبرز الملاحظات التي رصدت من الدراسات السابقة ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية تبين أن الدراسة الحالية تميزت عن من سبقها من الدراسات التي تناولت القياس المبني علىٰ المنهج ونموذج الاستجابة للتدخل، وشكّلت الدراسة الحالية نقطة التقاء بين القياس المبني علىٰ المنهج وتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات.

– لم تتطرق الدراسات السابقة إلىٰ معرفة وعي

معلمي التعليم العام، والخاص بالقياس المبني علىٰ المنهج، حيث تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها، حيث تهدف إلىٰ الكشف عن وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات في سلطنة عمان بمحافظة الظاهرة.

– وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في إعطاء تصور واضح لمشكلة الدراسة، وأهدافها، ومنهجيتها، وتسليط الضوء علىٰ بعض الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، فبالرغم من تناول تلك الدراسات لبعض مواضيع القياس المبني علىٰ المنهج ونموذج الاستجابة للتدخل إلا إنها لم تتطرق إلىٰ وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات تعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة؛ لأنه المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات من حيث ملاءمته لطبيعة المشكلة وموضوع الدراسة وأهدافها. وعرف المنهج الوصفي بأنه: "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلىٰ دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب". (العساف، 2012، ص179).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من: جميع معلمات صعوبات التعلم والبالغ عددهن (30) معلمة التابعات لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان لعام 2020/ 2021م، وكذلك معلمات المجال الثاني في الرياضيات في التعليم العام اللاتي يتعاملن مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجال الثاني/ الرياضيات والبالغ عددهن (110) معلمة. وذلك وفقًا للإحصائية التي أعدها قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والعليم بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، 2020).

أما عينة الدراسة: فقد تم تطبيق الدراسة علىٰ جميع أفراد المجتمع الأصلي وتكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم ضمن مجتمع الدراسة، باستثناء (30) معلمة تم اختيارهم كعينة استطلاعية لغايات حساب دلالات الثبات والصدق الإحصائي لأداة الدراسة. وتم تطبيق الاستبانة علىٰ جميع أفراد المجتمع الأصلي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية، تبعًا لمتغيرات: والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم.

جدول (1): متغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	103	93.6
	ماجستير	7	6.3
الخبرة	خمس سنوات أو أقل	5	4.5
	عشر سنوات أو أقل	15	13.6
	أكثر من عشر سنوات	90	81.8
المجموع		110	100%

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

أداة الدراسة:

بما إن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي فإن أفضل أداة يمكن استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها هي الاستبانة. لذا فقد اختارت الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة الحالية. حيث تم تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، من خلال الاطلاع علىٰ نتائج الأبحاث والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، لصياغة عبارات الاستبانة. وقد تكونت الاستبانة من بُعدين يتمثل البعد الأول في: مدىٰ وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات تكون البعد الأول من (15) فقرة. وأما البعد الثاني والذي يتمثل في: مدىٰ استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات وتكون البعد الثاني من (5) فقرات. وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال ما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية علىٰ عدد من المحكمين بلغ (10) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة، علم النفس بالجامعات السعودية والعمانية، وعدد من مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي التعليم العام مجال ثاني بوزارة التربية والتعليم. وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مدىٰ وضوح العبارات وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدىٰ مناسبتها للبعد الذي تنتمي إليه، وبناء علىٰ المقترحات التي أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة.

الاتساق الداخلي: لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم تطبيقها علىٰ عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (30) من المعلمات، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق

الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، لإظهار مدى اتساق الفقرات. ويبين الجدول (2)، (3) قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

م	الفقرات	قيمة معامل الارتباط
1	يعتبر القياس المبني على المنهج أسلوب حديث من أساليب التقييم.	0.551**
2	يعد القياس المبني على المنهج أحد أهم البدائل المستخدمة في التعرف على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	0.577*
3	تساهم الدورات التدريبية المختلفة في زيادة المعرفة بنموذج القياس المبني على المنهج.	0.628**
4	يخضع التلاميذ للاختبار في مفردات المنهج الذي يدرسونه باستخدام القياس المبني على المنهج.	0.662**
5	يستخدم القياس المبني على المنهج لمراقبة تقدم التلاميذ نحو تحقيق الهدف.	0.448*
6	يقدم القياس المبني على المنهج تغذية راجعة حول أداء التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم.	0.407*
7	يزود القياس المبنى على المنهج المعلمين بمعلومات كافية لاتخاذ القرارات المناسبة حول أداء التلاميذ.	0.276
8	يستخدم القياس المبني على المنهج الرسوم البيانية لتزويد المعلمين بمعلومات عن التلاميذ.	0.397**
9	يستخدم القياس المبني على المنهج ثلاثة أنواع وهي (قياس المخرجات العامة، وقياس الإتقان، وقياس المبني على المهارات).	0.566*
10	يتسم القياس المبني على المنهج بالبساطة وخلوه من التعقيد من خلال أخذ عينات من أداء التلاميذ.	0.446**
11	يتمتع القياس المبني على المنهج بخصائص سكيومترية كالصدق والثبات.	0.439**
12	يستخدم القياس المبني على المنهج لفرز التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	0.518**
13	يستخدم القياس المبني على المنهج في فصول التعليم العام للتعرف على التلاميذ الذين يقل مستوى ومدى أدائهم عن مستوى ومدى أداء زملائهم في الصف.	0.437**
14	بموجب القياس المبني على المنهج، تتم مقارنة أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع أداء أقرانهم بنفس الفصل أو المدرسة أو المنطقة التعليمية.	0.672**
15	بموجب القياس المبني على المنهج، يتم إعطاء التلميذ الاختبار عدة مرات للحصول على صورة دقيقة عن قدرات التلميذ.	0.712**

**** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)**

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمحور درجة وعي معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام تراوحت ما بين (0.712 - 0.276) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

م	الفقرات	قيمة معامل الارتباط
1	يؤدي استخدام القياس المبني علىٰ المنهج بالشكل الصحيح إلىٰ التقليل من عدد التلاميذ المحولين إلىٰ خدمات التربية الخاصة.	0.662**
2	تساعد التوعية في وسائل التواصل الاجتماعي بأهمية القياس المبني علىٰ المنهج في زيادة المعرفة والتوجه نحو تطبيقه	0.551**
3	تساهم الدورات التدريبية المختلفة في التطبيق الصحيح للقياس المبني علىٰ المنهج.	0.628**
4	يتطلب تطبيق القياس المبني علىٰ المنهج دعم من إدارة المدرسة.	0.577*
5	يساهم القياس المبني علىٰ المنهج في التقليل من الوقت المستخدم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	0.871**

**** دال عند مستوىٰ (0.01) * دال عند مستوىٰ (0.05)**

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمحور درجة استعداد معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام تراوحت ما بين (0.871 - 0.577) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوىٰ دلالة (0.01) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور، كما يشير إلىٰ مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق علىٰ العينة الاستطلاعية المكونة من (30) من المعلمات. ويوضح جدول (4) معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات	15	0.693
استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات	5	0.920
الثبات الكلي للاستبانة	20	0.861

يوضح جدول (4) معاملات ثبات أداة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمحور الوعي (0.693) أما ثبات المحور الاستعداد فقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.920) وهي نسبة عالية تدل علىٰ أن أداة

الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية. وقد بلغ الثبات الكلي للاستبانة 0.861 وهي نسبة عالية تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

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

2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من محافظة الظاهرة، بسلطنة.

3- أخذ الموافقات الإدارية من الجهات ذات العلاقة.

4- القيام بتطبيق الأداة على عينة الدراسة.

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

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

الأساليب المعالجة الإحصائية:

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

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

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

3- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والثاني تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد مدى وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، تم استخراج المدى وفقاً لفئات المقياس الرباعي المستخدم في الاستجابة على أداة الدراسة، والجدول (5) يوضح معيار الحكم على درجة وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، وفقاً لفئات الاستجابة الأربعة.

جدول رقم (5): معايير الحكم لتقدير درجة الوعي والاستعداد حول القياس المبني علىٰ المنهج.

الوصف	مدىٰ المتوسطات
عالية	5.00 – 3.81
متوسطة	3.80 – 2.41
منخفضة	2.40 – 1
معدومة	1 – 0.75

4- اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test للإجابة عن السؤال الثالث للكشف عن الفروق بين المجموعتين عند مستوىٰ دلالة (5.,.).

النتائج ومناقشتها وأهم التوصيات:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها مع مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ما مدىٰ وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، علىٰ أداة الدراسة، التي تقيس وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): استجابات مفردات عينة الدراسة علىٰ عبارات مدىٰ وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم الرياضيات بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

المحور الأول: مدىٰ وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ	الترتيب
1	يعتبر القياس المبني علىٰ المنهج أسلوب حديث من أساليب التقييم.	1.72	0.68	منخفض	6
2	يعد القياس المبني علىٰ المنهج أحد أهم البدائل المستخدمة في التعرف علىٰ التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	2.15	0.48	منخفض	2
3	تساهم الدورات التدريبية المختلفة في زيادة المعرفة بنموذج القياس المبني علىٰ المنهج.	2.10	0.50	منخفض	1
4	يخضع التلاميذ للاختبار في مفردات المنهج الذي يدرسونه باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج.	2.00	0.45	منخفض	3
5	يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج لمراقبة تقدم التلاميذ نحو تحقيق الهدف.	1.76	0.70	منخفض	5

تابع/ جدول (6).

المحور الأول: مدىٰ وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ	الترتيب
6	يقدم القياس المبني علىٰ المنهج تغذية راجعة حول أداء التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم.	1.76	0.70	منخفض	5
7	يزود القياس المبنىٰ علىٰ المنهج المعلمين بمعلومات كافية لاتخاذ القرارات المناسبة حول أداء التلاميذ.	1.72	0.68	منخفض	6
8	يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج الرسوم البيانية لتزويد المعلمين بمعلومات عن التلاميذ.	1.64	0.63	منخفض	7
9	يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج ثلاثة أنواع وهي (قياس المخرجات العامة، وقياس الإتقان، وقياس المبني علىٰ المهارات).	1.64	0.63	منخفض	7
10	يتسم القياس المبني علىٰ المنهج بالبساطة وخلوه من التعقيد من خلال أخذ عينات من أداء التلاميذ.	1.56	0.61	منخفض	8
11	يتمتع القياس المبني علىٰ المنهج بخصائص سكيومترية كالصدق والثبات.	1.56	0.61	منخفض	9
12	يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج لفرز التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	1.40	0.57	منخفض	10
13	يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج في فصول التعليم العام للتعرف علىٰ التلاميذ الذين يقل مستوىٰ ومدىٰ أدائهم عن مستوىٰ ومدىٰ أداء زملائهم في الصف.	1.86	0.74	منخفض	4
14	بموجب القياس المبني علىٰ المنهج، تتم مقارنة أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع أداء أقرانهم بنفس الفصل أو المدرسة أو المنطقة التعليمية.	1.64	0.63	منخفض	7
15	بموجب القياس المبني علىٰ المنهج، يتم إعطاء التلميذ الاختبار عدة مرات للحصول علىٰ صورة دقيقة عن قدرات التلميذ.	1.76	0.70	منخفض	5
	المتوسط العام	**1.75**	**0.62**		

يشير الجدول (6) إلىٰ أن درجة وعي معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، جاءت ضمن الدرجة المنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة علىٰ الاستبانة ككل (1.75) وبانحراف معياري (0.62). حيث جاءت العبارة رقم (3) تساهم الدورات التدريبية المختلفة في زيادة المعرفة بنموذج القياس المبني علىٰ المنهج، في أعلىٰ مستوىٰ في قياس الوعي لدىٰ معلمات برامج صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام. وأقل متوسط للعبارة (12) يستخدم القياس المبني علىٰ المنهج لفرز التلاميذ المعرضين

لخطر صعوبات التعلم. وتعزو الباحثتان السبب في ذلك إلىٰ أن قلة الوعي بنموذج القياس المبني علىٰ المنهج إلىٰ عدم استخدام النموذج من قبل جميع المدارس في المحافظة، حيث اقتصر استخدامه علىٰ المدارس المطبقة للمشروع الاستراتيجي الممول من المكرمة السامية لسلطان قابوس "تصميم مؤشر وطني للتحصيل في القراءة والرياضيات لطلبة الحلقة الأولىٰ من التعليم الأساسي في سلطنة عمان: نحو تحسين نواتج التعليم" بالإضافة إلىٰ المشروع السابق الممول من المكرمة السامية لسلطان قابوس"بناء إطار منهجي للتعرف والتدخل العلاجي للطلاب ذوي صعوبات القراءة في سلطنة عمان" حيث استخدم في كلا المشروعين القياس المبني علىٰ المنهج، وطبق في بعض مدارس المنطقة له من ضمن المشروع وأقتصر علىٰ فئة قليلة من المعلمات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المباركي، 2021) حيث جاءت نتيجة الدراسة إلىٰ ضعف في إلمام معلمات صعوبات التعلم للقياس المبني علىٰ المنهج، وتتفق مع دراسة العقيل، والدغمي (2016) حيث أشارت الباحثتان إلىٰ أن العاملين في برنامج صعوبات التعلم ليس لديهم الوعي الكافي حول الاستجابة للتدخل. كما تتفق مع دراسة (Martinez & Young., 2011) التي أشارت إلىٰ الحاجة لتدريب والتطوير لرفع ثقتهم باستخدام القياس المبني علىٰ المنهج من خلال نموذج الاستجابة للتدخل. وتتفق مع دراسة (Brown, 2011) التي أشارت أن المعلمين لن يكونوا جاهزين ولم يفهموا الاستجابة للتدخل. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة هال (Hall, 2020) حيث توصلت إلىٰ أن المعلمين كان لديهم معرفة بالقياسات المبنية علىٰ المنهج، مما أثر في طريقة متابعة الاستراتيجيات المتبعة في تدريس التلاميذ في الصف السادس.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مدىٰ استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، علىٰ أداة الدراسة، التي تقيس استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

جدول (7): استجابات مفردات عينة الدراسة علىٰ عبارات مدىٰ استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم الرياضيات بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

المحور الثاني: مدىٰ استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ	الترتيب
1	يؤدي استخدام القياس المبني علىٰ المنهج بالشكل الصحيح إلىٰ التقليل من عدد التلاميذ المحولين إلىٰ خدمات التربية الخاصة.	3.25	1.05	متوسط	5
2	تساعد التوعية في وسائل التواصل الاجتماعي بأهمية القياس المبني علىٰ المنهج في زيادة المعرفة والتوجه نحو تطبيقه.	4.22	0.76	مرتفع	4
3	تساهم الدورات التدريبية المختلفة في التطبيق الصحيح للقياس المبني علىٰ المنهج.	4.42	0.66	مرتفع	1
4	يتطلب تطبيق القياس المبني علىٰ المنهج دعم من ادارة المدرسة.	4.33	0.72	مرتفع	2
5	يساهم القياس المبني علىٰ المنهج في التقليل من الوقت المستخدم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	4.23	0.75	مرتفع	3
المتوسط العام		**4.18**	**0.79**		

يشير الجدول (7) إلىٰ أن درجة استعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، جاءت ضمن الدرجة المرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة علىٰ الاستبانة ككل (4.18) وبانحراف معياري (0.79). حيث جاءت العبارة رقم (3) تساهم الدورات التدريبية المختلفة في التطبيق الصحيح للقياس المبني علىٰ المنهج، في أعلىٰ مستوىٰ في قياس الاستعداد لدىٰ أفراد العينة. وأقل متوسط جاءت للعبارة (1) يؤدي استخدام القياس المبني علىٰ المنهج بالشكل الصحيح إلىٰ التقليل من عدد التلاميذ المحولين إلىٰ خدمات التربية الخاصة. وتعزو الباحثتان السبب في ذلك إلىٰ إيمان جميع العاملين ببرامج صعوبات التعلم بالمحافظة إلىٰ القيام بدورها الصحيح، واعتقادهم بأهمية التدريب علىٰ ما يستجد في مجال الكشف والتعرف علىٰ ذوي صعوبات التعلم، له أهمية في الحد من إحالة جميع التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتلقي الخدمات التربوية، وهذه المستجدات الحديثة في الميدان التربوي تحتاج دعم من الإدارة لتنفيذها بالشكل الصحيح ليخدم العملية التعليمة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Izzo., 2014) التي أشارت إلىٰ أن المعلمين يشعرون بالثقة في استخدام الاستجابة للتدخل، كما اتفقت مع دراسة العقيل، الدغمي، 2016) التي أشارت علىٰ أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق الاستراتيجية في مدارسهم ولديهم

الرغبة في التدريب المهني علىٰ آلية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فان دن بوش وآخرون (van den Bosh et al., 2019) التي أشارت إلىٰ تحسن المعلمين في تفسير نتائج التلاميذ من قراءة الرسوم البيانية، بعد التدريب علىٰ تفسيرها من خلال برامج الفيديو المستخدمة مع المعلمين.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.05) فأقل بين معلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم حيال استعدادهن بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات؟ وللإجابة علىٰ السؤال تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين في الجدول (8).

جدول (8): قيمة (ت) ومستوىٰ دلالتها الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حيال مدىٰ استعداداهن بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوىٰ الدلالة
معلمات التعليم العام	80	2.05	0.54	-2.05	0.042
معلمات صعوبات التعلم	30	2.13	0.49		

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ (0.05) فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة بين معلمات صعوبات التعلم، وبين معلمات التعليم العام حيال مدىٰ استعدادهن بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات التعليم العام (2.05)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات صعوبات التعلم (2.13)، مما يدل علىٰ أن معلمات صعوبات التعلم أكثر استعداد بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهام ومسؤوليات معلمات صعوبات التعلم تقتضي عليهن الاستعداد والإلمام بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات بشكل مباشر، كما أن لديهن مهام وواجبات متنوعة التي قد تجعلهن أكثر استعدادًا وإلمامًا بالقياس المبني علىٰ المنهج كأسلوب من أساليب التقييم المستخدم لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، لتقليل من أعداد التلاميذ المحالين لعملية التشخيص، يتوجب عليهن الاستعداد لتطبيق

الأساليب الحديثة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلىٰ أن بعض الدورات التدريبية التي قدمت لهن في القياس المبني علىٰ المنهج، تجعلهن أكثر استعدادًا لتطبيق القياس، وكذلك دراستهن في دبلوم صعوبات التعلم بجامعة السلطان قابوس، جعلتهن أكثر استعدادًا. فالتدريب من خلال الدراسة في الجامعة كان لها دور فعال في الاستعداد بتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شابيروا وآخرون (Shapiro et al., 2004). كما اتفقت مع دراسة قلاقير (Gallagher, 2010) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في المدارس الابتدائية لديهم معرفة واستعداد لتطبيق الاستجابة للتدخل أكثر من معلمي المرحلة الثانوية الذين أظهروا حاجتهم إلىٰ برامج التدريب المهني في مجالات تتعلق بالاستجابة للتدخل ليتمكنوا من تطبيقها في مدارسهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثتان بعض التوصيات التي تساهم في زيادة وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم الرياضيات بالقياس المبني علىٰ المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات، والتي يأمل أن يكون لها مردود إيجابي في تطوير برامج صعوبات التعلم وهي:

1- أن يكون هناك اهتمام لدىٰ الباحثين والمسئولين بتصميم برامج تدريبية للعاملين في برامج صعوبات التعلم لتوفير فهم أفضل لتطبيق القياس المبني علىٰ المنهج.

2- أن تقوم وزارة التعليم ممثلة في المديرية العامة للتربية الخاصة بالاستفادة من خبرات الدول المتقدمة وتجاربها في تطبيق القياس المبني علىٰ المنهج.

3- ضرورة تضمين التوجهات الحديثة في قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم من قبل المديرية العامة للتربية الخاصة، وقسم تنمية الموارد البشرية في تشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

4- التأكيد علىٰ ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بتزويد العاملين في برامج صعوبات التعلم بكل ما هو جديد في الميدان.

5- تضمين المفاهيم التالية مثل القياس المبني علىٰ المنهج، والاستجابة للتدخل، ضمن المقررات الدراسية في مؤسسات إعداد المعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح، البحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار. (2012). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو حمور، بشير، والحموز، حنان. (2019). اشتقاق الخصائص

السيكومترية للقياس المبني علىٰ المنهج الإملائي في اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية*، *46*(2)، 411 – 427.

البيلاوي، إيهاب والسيد؛ علىٰ ومسلم، حسن. (2015). *مناهج واستراتيجيات ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الناشر الدولي.

الحربي، خليل عبد الرحمن. (2011، أكتوبر 14-16). *القياس المبني علىٰ المنهج*. للقاء التقويم المستمر: معايير ومؤشرات، جدة، المملكة العربية السعودية.

العقيل، أروىٰ صالح، والدغمي، عهود عبد الرحمن. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة كلية التربية*، *169*(2)، 671-700.

العساف، صالح حمد. (2012). *المدخل إلىٰ البحث في العلوم السلوكية* (ط. 2). دار الزهراء.

الغافري، منىٰ ناصر، وإمام، محمود محمد (2017). *الدقة التشخيصية لقياسات المفاهيم والتطبيقات الرياضية القائمة علىٰ المنهج في فرز التلاميذ المعرضين لصعوبات تعلم الرياضيات في الصف الرابع الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة السلطان قابوس.

المباركي، بدر محمد. (2021). مدىٰ إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني علىٰ المنهج. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *15*(1)، 190-220.

مكلونلين، جيمس، ولويس، رينا.(2010). *تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة* (صلاح الدين علام، ترجمة). دار الفكر. (تاريخ نشر العمل الأصلي 2008).

ميرسر،سيسل.، ميرسر،آن.(2008). *تدريس التلاميذ ذوي مشكلات التعلم* (عبدالله زريقات ومسعد رضا، مترجمان؛ الطبعة الأولىٰ). دار الفكر. (تاريخ نشر العمل الأصلي 2005).

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2020). *إحصائية المدارس المطبقة لبرنامج معالجة صعوبات التعلم*. وزارة التربية والتعليم

الوقفي، راضي. (2015). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هوسب، مشيل، هوسب، جون، وهوسب، هوويل.(2013). *أبجديات القياس المبني علىٰ المنهج: دليل تطبيقي للقياس المبني علىٰ المنهج* (زيد بن محمد البتال، مترجم). جامعة الملك سعود. (تاريخ نشر العمل الأصلي 2007).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu-Hamour, B., & Mattar, J. (2013). Mutah University. *International Journal of Special Education*, *28*(1), 111–119. https://eric.ed.gov/?id=EJ1013693

Al-Shehhi, S. A., Emam, M. M., Al-Otaiba, S., Ibrahim, M. M., & Al-Mehrizi, R. (2019). Development of curriculum-based measurements in mathematical computations for Arab-speaking fourth grade students. *School Psychology International*, *40*(2), 145–167. https://doi.org/10.1177/0143034318817078

Anselmo, G. A., Yarbrough, J. L., Kovaleski, J. F., & Tran, V. N. (2017). Criterion-related validity of two curriculum-based measures of mathematical skill in relation to reading comprehension in secondary students. *Psychology in the Schools*, *54*(9), 1148–1159. https://doi.org/10.1002/pits.22050

Brendefur, J. L., Johnson, E. S., Thiede, K. W., Strother, S., & Severson, H. H. (2018). Developing a Multi-Dimensional Early Elementary Mathematics Screener and Diagnostic Tool: The Primary Mathematics Assessment. *Early Childhood Education Journal*, *46*(2), 153–157. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0854-x

Bouck, E. C., Park, J., Bouck, M. K., Sprick, J., & Buckland, A. (2019). Implementing a RtI tier 2 mathematics lab in a middle school. *Preventing*

oman. *Emotional & Behavioural Difficulties, 20*(3), 302-316. doi:http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2014.964083

Lembke, E. S., Hampton, D., & Beyers, S. J. (2012). Response to intervention in mathematics: Critical elements. *Psychology in the Schools, 49*(3), 257-272. doi:http://dx.doi.org/10.1002/pits.21596

Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., & Reid Lyon, G. (2005). Evidence-based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(3), 523-540. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_7

Foegen, A., Espin, C. A., Allinder, R. M., & Markell, M. A. (2001). Translating research into practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 34*(4), 226-236. doi:http://dx.doi.org/10.1177/002246690103400405

Fuchs, L. S. (2017). Curriculum□based measurement as the emerging alternative: Three decades later. *Learning Disabilities Research and Practice, 32*(1), 5–7. https://doi.org/10.1111/ldrp.12127

Fuchs, L. S., & Others, A. (1990). Curriculum-based measurement: A standardized long-term goal approach to monitoring student progress. *Academic Therapy, 25*(5), 615-32. https://doi.org/10.1177/105345129002500508

Gallagher, A. (2010). *Teacher knowledge and views of the response to intervention initiative* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin- La Crosse). University of Wisconsin- La Crosse Education Specialist. http://digital.library.wisc.edu/1793/46614

Gersten, R., Rolfhus, E., Clarke, B., Decker, L. E., Wilkins, C., & Dimino, J. (2015). Intervention for first graders with limited number knowledge: Large-scale replication of a randomized controlled trial. *American Educational Research Journal, 52*(3), 516-546. doi:http://dx.doi.org/10.3102/0002831214565787

Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *14*(1), 1-8. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Matthias - Gruenke/publication/301221227_Learning_Disabilities_Around_the_Globe_Making_Sense_of_the_Heterogeneity_of_the_Different_Viewpoints/links/570d285d08aed31341cf722a/Learning-Disabilities-Around-the-Globe-Making-Sense-of-the-Heterogeneity-of-the-Different-Viewpoints.pdf

School Failure, 63(3), 269-276. doi:http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2019.1588216

van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving Teachers' Comprehension of Curriculum-Based Measurement Progress-Monitoring Graphs. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(5), 413–427. https://doi.org/10.1177/0022219419856013

Brown, E. T. (2011). *Response to intervention: Are schools prepared to implement?*(Order No. 3439498). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (851313144). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/response-intervention-are-schools-prepared/docview/851313144/se-2?accountid=44936

Caywood-Rukas, D. (2009). *The predictive validity of early reading curriculum-based measurement of high-stakes tests in grades 3, 4 and 5* Available from ERIC. (822506115; ED513283). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/predictive-validity-early-reading-curriculum/docview/822506115/se-2?accountid=44936

Clarke, B., Nese, J. F. T., Alonzo, J., Smith, J. L. M., Tindal, G., Kame'enui, E. J., & Baker, S. K. (2011). Classification accuracy of EasyCBM first-grade mathematics measures: Findings and implications for the field. *Assessment for Effective Intervention, 36*(4), 243-255. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1534508411414153

Codding, R. S., Shiyko, M., Russo, M., Birch, S., Fanning, E., & Jaspen, D. (2007). Comparing mathematics interventions: Does initial level of fluency predict intervention effectiveness? *Journal of School Psychology, 45*(6), 603-617. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.00

Cramman, H., Gott, S., Little, J., Merrell, C., Tymms, P., & Copping, L. T. (2020). Number identification: A unique developmental pathway in mathematics? *Research Papers in Education, 35*(2), 117-143. doi:http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2018.1536890

Emam, M. (2016). Management of inclusive education in oman: A framework for action. *Support for Learning, 31*(4), 296-312. doi:http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12139

Emam, M. M., & Kazem, A. M. (2015). Teachers' perceptions of the concomitance of emotional behavioural difficulties and learning disabilities in children referred for learning disabilities in

,+S.+R.,+Oakland,+T.+D.,+%26+Farrell,+P.+T.+(Eds)+(2007).+The+handbook+of+international++++++++++school+psychology.+Sage.&ots=BQzKmxvKNi&sig=aaisJ7GBnkN1KkhXJKjL2LytiJ4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Johnson, E. S., Galow, P. A., & Allenger, R. (2013). Application of algebra curriculum-based measurements for decision making in middle and high school. *Assessment for Effective Intervention, 39*(1), 3-11. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1534508412461435

Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to intervention: How is it practiced and perceived? *International Journal of Special Education*, *26*(1), 44–52. https://eric.ed.gov/?id=EJ921184

National Center on Response to Intervention. (2010). Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. *U.S. Office of Special Education Programs*, (April), 1–13. Retrieved from http://www.rti4success.org

Oslund, E. L., Elleman, A. M., & Wallace, K. (2020). Factors related to data-based decision-making: Examining experience, professional development, and the mediating effect of confidence on teacher graph literacy. *Journal of Learning Disabilities,* , 22219420972187. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0022219420972187

Riccomini, P. J., & Witzel, B. S. (2010). *Response to intervention in math*. Corwin Press.

Rowe, S. S., Witmer, S., Cook, E., & daCruz, K. (2014). Teachers' attitudes about using curriculum-based measurement in reading (CBM-R) for universal screening and progress monitoring. *Journal of Applied School Psychology, 30*(4), 305-337. doi:http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2014.938793

Shapiro, E. S., Angello, L. M., & Eckert, T. L. (2004). Has curriculum-based assessment become a staple of school psychology practice? an update and extension of knowledge, use, and attitudes from 1990 to 2000. *School Psychology Review, 33*(2), 249-257. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086246

Smith, C. R., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2011). Assessing the effects of the "rocket math" program with a primary elementary school student at risk for school failure: A case study. *Education and Treatment of Children, 34*(2), 247-258. https://www.jstor.org/stable/42900585?seq=1

Stewart, R. M., Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., & Benner, G. J. (2005). Three-tier models of reading and behavior. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 2(*3), 115. http://dx.doi.org/10.1037/h0100308

Hall, L. D. Z. (2010). *Using mathematics curriculum based measurement as an indicator of student performance on state standards* (Order No. 3400728). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (305121765). Retrieved from: https://search.proquest.com/dissertations-theses/using-mathematics-curriculum-based-measurement-as/docview/305121765/se-2?accountid=44936

Hall, C., & Mahoney, J. (2013). The Clute Institute Copyright by author(s) Creative Commons License CC-BY 273 Response To Intervention: Research And Practice. *Contemporary Issues In Education Research-Third Quarter*, *6*(3), 2013. Retrieved from https://files-eric-ed-gov.libproxy.uoregon.edu/fulltext/EJ1073194.pdf

Hall, T. V. (2020). *Applied research study to increase the number of proficient sixth-grade mathematics students through curriculum-based measurement progress monitoring*(Doctoral dissertation, University of Mississippi). The University of Mississippi. https://search.proquest.com/docview/2452937389?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Micheletta, S. (2013). John Hattie, Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge (2009). John Hattie, Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge (2012). *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *13*(2), 144-147.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The ABCs of CBM: A Practical Guide to Curriculum-Based Measurement. Practical Intervention in the Schools Series*. Guilford Publications.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement.* Guilford Publications.

Izzo, S. (2014). *Urban Elementary Teachers' Reports of Perceived Self-efficacy in Implementing the Data Team Process to Support Students at Risk for Or Identified as Having Reading Difficulties Within the Response to Intervention (RtI) Framework*. (Doctoral dissertation, University of Hartford). The University of Hartford. Retrieved from: https://search.proquest.com/dissertations-theses/urban-elementary-teachers-reports-perceived-self/docview/1527092200/se-2?accountid=44936

Guillemard, J. C., Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (2007). School psychology in France. *The handbook of international school psychology*, 113-33. https://books.google.com.om/books?hl=ar&lr=&id=66k5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA113&dq=Jimerson

Skinner, C. H., Neddenriep, C. E., Bradley-Klug, K. L., & Ziemann, J. M. (2002). Advances in curriculum-based measurement: Alternative rate measures for assessing reading skills in pre-and advanced readers. *The Behavior Analyst Today*, *3*(3), 270. http://dx.doi.org/10.1037/h0099989

Valenzuela, V. V., Gutierrez, G., & Lambros, K. M. (2014). Response to intervention: Using single-case design to examine the impact of tier 2 mathematics interventions. *School Psychology Forum, 8*(3), 144-155. Retrieved from https://search.proquest.com/scholarly-journals/response-intervention-using-single-case-design/docview/1941340001/se-2?accountid=44936

Wagner, D. L., Hammerschmidt-Snidarich, S., Espin, C. A., Seifert, K., & McMaster, K. L. (2017). Pre-service teachers' interpretation of CBM progress monitoring data. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(1), 22-31. doi:http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12125

Zirkel, P. A., & Thomas, L. B. (2010). State laws and guidelines for implementing RTI. *TEACHING Exceptional Children, 43*(1), 60-73. https://doi.org/10.1177/004005991004300107

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (18)، ص ص 217 – 240، الرياض (2021م/ 1443هـ)

درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات

د. ريم بنت محمود غريب[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ الكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس مكون من (23) فقرة لتحقيق أهداف الدراسة يتمتع بدلالة صدق وثبات عالية، وتم تطبيق المقياس علىٰ عينة مكونة من (149) معلمة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العاملات في مدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة، وأسفرت نتائج الدراسة بأن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بمستوىٰ متوسط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، وأوصت الباحثة بأهمية التحاق معلمات المدارس ومعاهد التربية الفكرية بدورات وورش عمل تهدف إلىٰ توظيف استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي علىٰ أرض الواقع مع ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: المعلمات، الإعاقة الفكرية، تحليل السلوك التطبيقي.

Assessing Degree of Practicing Applied Behavior Analysis Strategies by Teachers of Students with Intellectual Disabilities based on Some Variables.

Dr. Reem Mahmoud Ghareeb[1]

Abstract: The study aims to assess the degree of practicing the Applied Behavior Analysis Strategies by Teachers of Students with Intellectual Disabilities based on some variables. The descriptive analytical approach was used to collect data.

The researcher built a 23-item scale to achieve the objectives. Characterized by validity and reliability, the scale was applied to a sample of (149) teachers of students with intellectual disabilities working in schools and institutes of intellectual education in Jeddah.

Results indicate the following: the assessment degree of practicing applied behavior analysis strategies by teachers of students with intellectual disabilities in view of some variables was at an average level, and the results show no statistically significant differences between the arithmetic means of the assessment degree of practicing applied.

The researcher recommended the importance of schoolteachers and institutes of intellectual education joining courses and workshops aimed at employing applied behavior analysis strategies in reality with people with disabilities.

Keywords: Teachers, intellectual disability, applied behavior analysis

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة جدة.

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

(1) Assistance Professor of Special Education /Department of Special Education Jeddah University.

مقدمة:

تؤكد مواثيق حقوق الإنسان علىٰ أن لكل إنسان الحق في تلقي التعليم والتدريب، بالكيفية التي تسمح بها قدراته، واستعداداته، ومن هذا المنطلق يحظىٰ ذوي الإعاقة عامة، وذوي الإعاقة الفكرية – بشكل خاص – باهتمام كبير من قبل الحكومات الحديثة، حيث تُبذل الجهود والإمكانات من أجل مساعدتهم؛ للتكيف مع البيئة، والتفاعل مع الآخرين، بالقدر الذي تتيحه إمكانياتهم (الزهراني، شعبان، 2021).

ولا يختلف اثنان بأن الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية يمثلون فئات متباينة، مما يولد لديهم مُعاناة خاصة، وصعوبات تتجلىٰ في القصور الواضح في جميع المجالات النمائية "الحركية، الإدراكية، اللغوية، الاستقلالية، والاجتماعية"، ويرجع مرده إلىٰ عدم امتلاكهم للمهارات اللازمة في مواقف محددة، والتي يجب أن يتعلمها هؤلاء الأفراد؛ ليتمكنوا من إشباع الاحتياجات الخاصة من خلال برامج تعليمية وتدريبية موثوقة (شرادقة، 2018).

وتشير الدراسات التي أجريت في الثمانينات إلىٰ أن نسبة ذوي الإعاقة الفكرية في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح ما بين (2.5 - 3٪) من إجمالي السكان (بركات، 2017). وبالمقابل أجريت دراسة مسحية علىٰ المجتمع السعودي أظهرت بأن الإعاقة الفكرية تشكل ما نسبته (20٪) من نسبة الإعاقة الكلية، وبالتالي تُعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات الأكثر انتشاراً في المجتمع (محمود، 2001). وبناء علىٰ تلك النسبة المشار إليها فنحن بحاجة إلىٰ برامج تدريبية أثبتت فاعليتها في التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي ذات السياق اتَّجهت الدِّراسات العلمَّية في ميدان التَّربية الخاصة في العصر الحالي إلىٰ تبني واعتماد الاستراتيجيات المثبتة علمياً، من خلال اعتماد الممارسات المبنية علىٰ الأدلة والبراهين، ذات الأثر الفعال في تعليم وتدريب الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص (Nunes & Schmidt, 2019). وتُعد استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي **(Applied Behavior Analysis)** من الممارسات المبنية علىٰ الأدلة والبراهين المثبت فعاليتها في تشكيل السلوكيات المرغوبة لذوي الإعاقة في ميدان التربية الخاصة، ومنها التدخل المبني علىٰ المثيرات القبلية، التعزيز التفاضلي، التدريب من خلال المحاولات المنفصلة، التشكيل، التعزيز الإيجابي، الإطفاء، النمذجة، وغيرها من الاستراتيجيات (حلوان، 2020). وتتميز استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي **(ABA)** بتركيزها علىٰ الحاضر، وتساعد في تحديد طرائق العلاج بموضوعية من خلال التكرار، والممارسة، وتستند علىٰ البحوث التجريبية، إضافة

لذلك تركز علىٰ توخي الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك المستهدف، بما يتوافق مع المعايير الاجتماعية المتعارف عليها، تبعاً للعمر الزمني، وللثقافة المتواجد بها الطالب (الخطيب، 2017).

ومن هذا المنطلق فإن استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي **(ABA)** تعتمد علي مبادئ التعليم للأفراد العاديين وذوي الإعاقة، وتم تأسيسها والعمل عليها بعد سنوات طويلة من الأبحاث التجريبية في مختبرات علم النفس وهو علم يعتمد علىٰ عمل برنامج تدخل علاجي للطالب يتم تطبيقه بشكل فردي حسب إمكانات الطالب والعوامل البيئية المحيطة ويتناسب مع ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق الهدف السامي للتربية الخاصة (الزهراني، شعبان، 2021).

مشكلة الدراسة:

يظهر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قصور واضح في اكتساب مهارات السلوك التكيفي في جميع المجالات النمائية، ويرجع مرد ذلك إلىٰ تدني القدرات العقلية وضعف العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم ومنها ضعف "الإدراك، والانتباه الانتقائي، والتركيز، والذاكرة" وبالتالي فهم بحاجة إلىٰ برامج واستراتيجيات علمية مباشرة لتعديل سلوكهم غير المقبول اجتماعياً إلىٰ سلوكيات مقبولة مع الحفاظ عليها وصولاً إلىٰ نقل أثر التعلم والتعميم (الزهراني، شعبان، 2021)، وهذا التعديل لا يحدث من تلقاء نفسه، إلا من خلال برامج علمية مخططة ومنظمة ثبت صحتها بالأدلة والبراهين، ومنها استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA) حيث ثبت فعاليتها في تشكيل السلوك الايجابي (Lindren & Doobay, 2011; Randaazzo, 2011). وقد أشارت العديد من الدراسات الميدانية ومنها دراسة (القصيرين، 2020)، (الغامدي، المعاجيني، 2020)، (Khaleel, 2019)، (الشيخ، 2018)، (Lotfizadeh, Kazemi, Cravan & Elaevik, 2018)، (الدريني، 2018)، ودراسة (Reeves, 2017) إلىٰ فاعلية تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع ذوي الإعاقة علىٰ جميع الأصعدة من المجالات النمائية. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التدريب الفعال للمعلمين، والتوظيف المستمر لتلك الاستراتيجيات، بهدف التطوير المهني، بتفعيل التدخلات العلاجية لبرامج تحليل السلوك التطبيقي (Allen & Bowles, 2014).

وعلىٰ الرغم من التطور الكمي الذي شهدته برامج الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية إلا أنه من الملاحظ غياب عنصر التقييم لمستوىٰ تطبيق برامج تحليل السلوك التطبيقي **(ABA)**، وانفصالها عن عملية التخطيط والتطوير، مما يجعل عملية التأكد من تحقيق البرامج للمخرجات المطلوبة عرضة للاجتهادات

والتفسيرات التي لا تساعد على تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة، وليس هذا فحسب فقد لا تخدم عملية التقييم بحد ذاتها إلا إذا تم وضع معايير لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومن خلال اطلاع الباحثة المتواضع على الميدان، وعلى البرامج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس ومعاهد التربية الفكرية، فهي لا ترقى بالمستوى المطلوب، حيث يشوبها العشوائية والاجتهادات المفرطة، ونأمل أن تكون هنالك موجهات محددة وخطوات متسلسلة تنظم تقديم أرقى البرامج العلمية لذوي الإعاقة.

وبناء على ما سبق نشأ الإحساس بالمشكلة، ومنه ترى الباحثة أهمية إجراء دراسة ميدانية للوقوف على الواقع الفعلي لدرجة تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي من قبل المعلمات، بهدف تحديد المهارات التي تمتلكها المعلمات لتوظيفها مع الطلبة في المدارس والمعاهد، وعليه جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات، وذلك **من خلال طرح الأسئلة التالية:**

1- ما درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة؟

أهداف الدراسة البحثية الحالية:

- التعرف على درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم ممارسة معلمات الطلبة الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا).

- التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن درجة ممارسة معلمات الطلبة الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء متغير الخبرة وله أربع مستويات (من سنة إلى سنتان - من ثلاث سنوات إلى خمس - من ستة سنوات إلى ثمان - من تسع سنوات فأكثر).

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية:

- مواكبة التوجهات الحديثة لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) بالنهضة في خدمة ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تقييم ممارسة معلمات الطلبة الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء متغير المؤهل العلمي والخبرة.

- التعرف على مستوى تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية من خلال النتائج التي تم الوصول إليها، فإذا وجد أن برامج تحليل السلوك التطبيقي المطبقة على مستوى مرتفع، فهذا يدعو لتوظيف تلك البرامج في كافة المجالات النمائية، لتنمية القدرات المعرفية والاجتماعية والاستقلالية واللغوية والحركية لدى الطلبة. وبخلاف ذلك إذا كان مستوى التطبيق لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بمستوى منخفض، فهذا يدعو إلى إعادة النظر في منظومة العملية التربوية لبرامج التربية الخاصة المعتمدة في المدارس ومعاهد التربية الفكرية، الأمر الذي يترتب عليه توفير فرص الرعاية الشاملة المتكاملة والتي تمكن ذوي الإعاقة من تحقيق ذواتهم.

- تسهم الدراسة الحالية في فتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتقييم وتقويم استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لذوي الإعاقة الفكرية لضمان نجاح العملية التعليمية والتدريبية لذوي الإعاقة الفكرية والفئات الأخرى.

الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة الحالية أداة للكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، من إعداد الباحثة مما يسهم في تحسين وعي القيادات والمعلمين والأسر نحو تلك الاستراتيجيات المطبقة ومواطن القصور والإخفاق في تطبيقها، كما يمكن تطبيق أداة الدراسة على مديري ومشرفي المدارس والمراكز الخاصة ومعاهد التربية الفكرية.

- يتوقع لهذه الدراسة أن توفر معلومات للمسئولين وأصحاب القرار بواقع تطبيق المعلمات لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والمهارات التي يفتقرون إليها في أداء تلك الاستراتيجيات، وبالتالي وضع حلول والسعي على توفير برامج تدريبية وورش عمل تتصف بالشمولية لتمكين المعلمات من تحقيق الأهداف السامية للعملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة البحثية الحالية بما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** سعت الدراسة الحالية

إلىٰ التعرف علىٰ درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية علىٰ عينة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

- **الحدود الزمنية**: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1440\1441هـ

- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة علىٰ مدارس التعليم العام، ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

تم تعريف الإعاقة الفكرية من قبل الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellect and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021): بأنها قصور وعجز واضح في كل من الأداء العقلي، ومهارات السلوك التكيفي الذي يتجسد ويظهر في المهارات المعرفية والعملية والاجتماعية، وتظهر هذه الإعاقة قبل عمر الثانية والعشرين عاماً.

إجرائيًا: هم الطلبة الملتحقين في مدارس ومعاهد التربية الفكرية، والذين تم تشخيصهم من قبل الجهات الرسمية والمعتمدة بأنهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتالي هم المؤهلين لتلقي الخدمات التعليمية والتأهيلية.

تحليل السلوك التطبيقي

(Applied Behavior Analysis -ABA):

العلم الذي يهدف إلىٰ تطبيق مجموعة من القواعد، والمبادئ، والإجراءات العلمية المنظمة المستندة إلىٰ نظريات التعلم وعلم السلوك الإنساني بهدف تحسين السلوك إلىٰ أقصىٰ درجة ممكنه، من خلال تحديد المتغيرات البيئية التي أكدت عليها البحوث التجريبية بأنها ذات الصلة بالسلوك (الخطيب، 2017).

إجرائيًا: استجابة عينة الدراسة علىٰ المقياس المصمم من قبل الباحثة لتحقيق أغراض الدراسة.

معلمات الإعاقة الفكرية

(Teachers) Intellectual Disability:

تُعرف معلمات الإعاقة الفكرية بأنهن الحاصلات أكاديمياً علىٰ شهادة جامعية في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، واللواتي يشاركن في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بصورة مباشرة (وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة، 2001).

إجرائيا: المعلمات المتواجدات علىٰ رأس العمل الحاصلات علىٰ إجازة علمية لتدريس وتدريب الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، بالمدارس ومعاهد التربية

الفكرية المعتمدة بمدينة جدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعود جذور تحليل السلوك التطبيقي إلى السنوات القليلة الماضية في ميدان التربية الخاصة، إذ يلعب دوراً بالغ الأهمية في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية والاجتماعية والحياتية اليومية، وتعديل وضبط السلوك غير المقبول اجتماعياً كمشاعر الغضب، وإيذاء الذات، والعدوان، والسلوك النمطي وغيرها من السلوكيات التي أثبت تحليل السلوك التطبيقي فاعليته في السيطرة عليها (Mullick, 2020).

هذا ويعتبر البعض تحليل السلوك التطبيقي **(ABA)** المظلة الأوسع والأعم لكل برامج تعديل السلوك المتعارف عليها (كيرني وآلبرت، 2012). وبالمقابل يعتقد البعض أن مصطلح تحليل السلوك التطبيقي **(ABA)** ما هو إلا مسمى آخر لتعديل السلوك وهذان المصطلحان يعكسان الشيء نفسه (الزارع، 2012؛ محمد، 2012).

ومع تُولي برامج التربية الخاصة بكل مجالاتها جُل الاهتمام، والرعاية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ امتثالاً لهدفها السامي، القائم على تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة الفكرية، وبين أقرانهم العاديين، والوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وإمكانياتهم، وذلك بتدريبهم، وتعليمهم؛ ليكونوا أفراد منتجين، ومستقلين.

إذ تُعتبر الإعاقة الفكرية باختلاف درجاتها، إحدى التحديات الكبيرة التي تواجه المجتمع في مجال الخدمة، والرعاية، فهي واحدة من فئات التربية الخاصة الأكثر شيوعاً مقارنة بالفئات الأخرى. ولقد أكدت العديد من الدراسات العلمية على إمكانية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية من خلال التدريب، والتكرار، والممارسة، باستثمار الفترات النمائية الحرجة، إذا ما توافر لديهم كلًا من الاستعداد، والنضج، - شريطة - أن تكون البرامج المقدمة تتلاءم مع احتياجاتهم الفعلية (Treffert, 2000).

وتشير استراتيجيات التحليل التطبيقي **(ABA)** إلى نهج مثبت علمياً لفهم سلوك تساهم البيئة المحيطة في تشكيله، وهو برنامج شامل مبني على مبادئ تحليل السلوك، طورت أساليبه لدعم ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية في المجالات المختلفة لتعليم مهارات وسلوكيات جديدة، مع الحفاظ على السلوكيات المرغوبة (الزهراني، شعبان، 2021).

وفي ذات السياق أشارت العديد من نتائج الدراسات العلمية، فاعلية برامج تحليل السلوك التطبيقي، وأثره البارز على تنمية الجوانب السلوكية والمهارية، إذ ما وظِّفَت فنياته وإستراتيجياته بشكل صحيح؛ لتشكيل سلوكيات اجتماعية تكيفية، وقد كان لهذا النجاح أثر بالغ على مسار التربية الخاصة (Hursh,

.Schumaker, Fawcett & Sherman, 2000)

وتحتل استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي المركز الأول في تشكيل السلوكيات التكيفية، وخفض السلوكيات اللاتكيفية، حيث حظيت تلك الاستراتيجيات بالدعم والتأيد من الأبحاث والأدلة العلمية علىٰ عوائده الايجابية في تشكيل السلوكيات إذ ما تم توظيفه علىٰ الشكل المطلوب (Mullick, 2020).

وقد أشار (الخطيب، 2017) بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الأشخاص عرضة للمشكلات السلوكية، ويرجع ذلك لعدم قدرتهم علىٰ تحديد السلوك المقبول اجتماعيًا، وتدني القدرات اللغوية مما يدفعهم إلىٰ التصرف بعدوانية للتعبير عن انفعالاتهم، كما أن خبرات الفشل والإحباط المتعددة التي تعرضوا لها خلال مراحل حياتهم كنتاج لنظرة نمطية للاتجاهات الاجتماعية السلبية شكلت مجموعة من السلوكيات غير السوية. وللتغلب علىٰ تلك المشكلات لابد من الاستعانة بطرائق علاجية مناسبة. وقد أثبت تحليل السلوك التطبيقي فعاليته علىٰ تحسين قدرات الأفراد ذوي الإعاقة في جميع المجالات، وبالتالي تمكينهم لتحقيق القبول الاجتماعي والدمج في المجتمع. حيث أن تحليل السلوك التطبيقي هو وسيلة علاجية فعالة؛ قائم علىٰ منهج إنساني يستند علىٰ نظريات التعلم والسلوك الإنساني (حلوان، 2020).

ويتميز برنامج تحليل السلوك التطبيقي بمجموعة من الخصائص تمنحه موقع الصدارة والفاعلية للتطبيق وتتمثل بكونه **اجتماعي** حيث يتعامل مع المشكلات السلوكية ذات الأهمية الاجتماعية، ويأخذ بالاعتبار كيفية تأثير تغيير السلوك علىٰ الفرد والأفراد المحيطين به. **سلوكي** ويتعامل مع السلوك الظاهر القابل للملاحظة، والقياس. **تحليلي** حيث يعمل علىٰ تحليل العوامل البيئية المسببة لسلوك المشكلة. **تقني** حيث يقوم برنامج تحليل السلوك التطبيقي علىٰ تفصيل الإجراءات المستخدمة للخطوات، والسلوك؛ مما يجعل أي باحث آخر قادر علىٰ إعادة تطبيق الإجراءات والحصول علىٰ نفس النتائج بناءً علىٰ ذلك التفصيل التقني. **مفاهيمي** ينبثق تحليل السلوك التطبيقي من قاعدة مفاهمية نظرية (نظريات التعلم الإنساني) بعيداً عن الإجراءات العشوائية. **فعال**؛ لأن نواتجه فعالة وذات أثر، وذا معنىٰ اجتماعي. **عمومي** يتميز بإمكانية ممارسة السلوك والاستمرار تبعًا للمواقف والظروف، والقدرة علىٰ تعميم نتائجه في بيئات أخرىٰ مشابهة لبيئة التعلم. (Nunez, Hernandez, Guzman, Jimenez, Guzman & Hernandez, 2017).

وبناء علىٰ ما سبق تتمحور آلية تطبيق برامج تحليل السلوك التطبيقي من خلال خطوات متسلسلة ومنظمة علمياً ومنهجيًا، وتتمثل بتحديد السلوك غير

المرغوب والمراد تعديله، وتحديد الأهداف بطريقة إجرائية واضحة، وتحديد الطريقة المراد بها قياس السلوك المستهدف، وتقييم مستوىٰ الأداء الحالي للسلوك المستهدف، وتصميم وتطبيق التدخلات العلاجية، والقياس المستمر للسلوك المستهدف للتأكد من فاعلية التصميم والتطبيق المستخدم، ومن ثم التقييم المستمر للتأكد من فاعلية إجراءات التدخل وللمحافظة علىٰ استمرارية السلوك (Mullick, 2020)

وفي ذات السياق أشار (الزريقات، 2018) إلىٰ أن تحليل السلوك التطبيقي قائم علىٰ فهم السلوك والظروف التي يحدث بها بمنهج علمي، وبالتالي توقع السلوك والاستجابة؛ مما يساعد علىٰ التنبؤ بالسلوك مستقبلاً، وضبطه بضبط ظروفه، **ومن استراتيجياته ما يلي:**

1- استراتيجيات زيادة السلوك: وهي المهارات التي تهدف إلىٰ تقوية سلوك موجود، وزيادة نسب حدوثه ومن أهمها: التعزيز الذي يعمل علىٰ زيادة السلوك المرغوب، والتفاعلات الاجتماعية.

2- استراتيجيات تعليم مهارات جديدة: وهي المهارات التي تعمل علىٰ إكساب سلوك وظيفي، حياتي، اجتماعي، وتواصلي لم يكن موجودة سابقًا كالتشكيل، والنمذجة، والتلقين، وغيرها.

3- استراتيجيات الحفاظ علىٰ السلوك: وهي المهارات التي تهدف إلىٰ تعليم استمرارية حدوث السلوك ومن أهمها ضبط الذات، عن طريق الرصد والتقييم الذاتي، ومراقبتها وتعزيزها.

4- استراتيجيات تعميم وتحويل السلوك: وهي المهارة التي تعمل علىٰ نقل السلوك المتعلم ضمن بيئات جديدة مشابهة للبيئة التي تم التعليم بها ومن أهمها استراتيجيات نقل أثر التعلم.

5- استراتيجيات ضبط الظروف: وهي المهارات التي تعنىٰ بالتعديل البيئي للتحكم بظروف السلوك وبالتالي ضبط السلوك بضبط ظروف حدوثه.

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثة علىٰ الدراسات والأدبيات السابقة لاحظت قلة دراسات تحليل السلوك التطبيقي في مجال الإعاقة الفكرية – علىٰ حد علم الباحثة – وغزارة هذه الدراسات في ميدان اضطراب طيف التوحد، وفيما يلي بعض الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت موضوع تحليل السلوك التطبيقي: حيث تناولت دراسة كل من الغامدي ومعاجيني (2020) مستوىٰ تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة، أذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (133) معلمة من المراكز الحكومية

والخاصة. وأشارت النتائج إلىٰ امتلاك المعلمات المعرفة الكافية بخطوات التخطيط لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها بشكل علمي، مع امتلاكهن المعرفة والقدرة في توظيف تلك الاستراتيجيات بهدف زيادة السلوكيات المرغوبة لدىٰ الطلبة وخفض السلوكيات غير المرغوبة، مع وجود فروق تُعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي والخبرة لصالح درجة الدبلوم، وذوي الخبرة من سبع سنوات فما فوق.

بينما ركزت دراسة القصيرين (2020) علىٰ درجة تقييم مستوىٰ ممارسة معلمات اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة جدة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (79) معلمة. إذ كشفت النتائج عن عدم وجود فروق لممارسة معلمات اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية.

وفي المقابل هدفت دراسة خليل Khaleel (2019) إلىٰ تحديد مستوىٰ معرفة معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، حيث بلغت عينة الدراسة (60) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج عن درجة مرتفعة عبر عنها المعلمي حول أهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، مع عدم وجود فروق تُعزىٰ لمتغير النوع، والمستوىٰ التعليمي، وسنوات الخبرة، بالمقابل وجود فروق تُعزىٰ إلىٰ استراتيجيات التدريب.

كما أشارت دراسة الشيخ (2018) إلىٰ مستوىٰ تطبيق معلمات التعليم العام لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج دمج التوحد والاضطرابات السلوكية بمدارس المرحلة الابتدائية، علىٰ عينة بلغ قوامها (40) معلمة، وأسفرت النتائج بأن المعلمات لديهن معرفة مرتفعة بفنيات زيادة السلوك المرغوب فيه، وكانت أبرز هذه الفنيات هي التعزيز الاجتماعي، وبالمقابل تمتلك المعلمات معرفة متوسطة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، ومن أبرزها التصحيح الزائد. كما أظهرت بأن استخدام المعلمات لفنيات رفع السلوك الايجابي كان بمستوىٰ متوسط، مع عدم وجود فروق تعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وتناولت القصيرين (2018) دراسة بعنوان كفايات اختصاصي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، بالمملكة. وتكونت عينة الدراسة من (70) اختصاصي لذوي اضطراب طيف التوحد، وكشفت النتائج عن امتلاك أفراد عينة الدراسة لمجموعة من الكفايات، حيث جاء معيار التعاون

بالمرتبة الأولىٰ، بينما حصل معيار الاستراتيجيات التعليمية لتحليل السلوك التطبيقي علىٰ المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج إلىٰ وجود فروق تُعزىٰ لمتغير النوع، وجاء لصالح الذكور، وفروق تُعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي، وجاء لصالح الدراسات العليا.

بينما اهتمت دراسة ريفز (Reeves (2017 بمدىٰ تطبيق المعلمين للتقنيات المستندة لتحليل السلوك التطبيقي، واشتملت عينة الدراسة علىٰ (72) معلماً، يختلفون في عدد سنوات الخبرة، ملتحقين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة، للتعليم الخاص والعام، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين معرفة المعلمين بأساليب تحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم لها، مع عدم وجود فروق بين سنوات الخبرة لدىٰ المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما أظهرت أن المعلمين لذوي الصفوف الدنيا أكثر تطبيقاً لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي عن غيرهم من المعلمين للطلبة الأكبر سناً.

وركز كل من العجارمة والخطيب (2017) في دراستهم علىٰ مدىٰ تطبيق معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، إذ كونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمةً من معلمي الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم. وأظهرت النتائج عن درجة تطبيق مرتفعة للمعلمين للاستراتيجيات. مع عدم وجود فروق تُعزىٰ لمتغير الخبرة أو نوع الإعاقة، ووجود فروق تُعزىٰ لمتغير الدرجة العلمية لصالح مؤهل دبلوم كلية المجتمع، وفروق تُعزىٰ لفئة المؤسسات، وجاءت لصالح المراكز والمدارس الحكومية.

وقام الحسين (2015) بدراسة هدفت إلىٰ الكشف عن مستوىٰ معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (123) طالبا وطالبة. وأشارت النتائج إلىٰ أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي هي (47٪) وهذا يشير إلىٰ أن مستوىٰ معرفتهم منخفضة جداً، كما أشارت إلىٰ وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوىٰ المعرفة بتلك الفنيات وحماسهم لاستخدامها.

وكان الهدف من دراسة راندازو (Randazzo, 2011) قياس مدىٰ معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والمقارنة بين مستوىٰ المعرفة لدىٰ معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وأظهرت النتائج بأن المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية لديهم وعي كافي ومرتفع باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما أوضحت الدراسة فروق تُعزىٰ للنوع، وكانت لصالح المعلمات

الإناث، وفروق تُعزىٰ لصالح ذوي الخبرة الطويلة، أما المشاركين الذكور وذوي الخبرة الأقل كانوا أقل وعيًا، مع عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعرفة بالاستراتيجيات والاستخدام المتكرر لها وبين المعلمون الذين يملكون المعرفة لا يستخدمونها بشكل أكبر.

هذا وركزت دراسة مكويك (MCcormoick, 2011) علىٰ اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهم له. وأشارت النتائج بأن معلمي القطاع العام لديهم معرفة كافية باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، إلا أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة أعلىٰ. كما أن المعلمين الذين يمتلكون المعرفة ويتعاملون مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم معرفة أعلىٰ من المعلمين الذين لا يمتلكون المعرفة ولا يتعاملون مع تلك الفئة.

التعليق علىٰ الدراسات السابقة:

تناولت مُجمل الدراسات السابقة استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي من وجهات نظر مختلفة في ضوء بعض المتغيرات والتي تمثلت بـ (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع القطاع، نوع الإعاقة، نوع الكلية، المستوىٰ التعليمي) كما جاء في دراسة كل من (الغامدي، معاجيني، 2020)، (القصيرين، 2020)، (Khaleel, 2019)، (الشيخ، 2018)، (Reeves, 2017)، (العجارمة، والخطيب، 2017)، (القصيرين، 2018)، (الحسين، 2015)، (Randazzo, 2011)، ودراسة (MCcormoick, 2011). في حين آخر أكدت بعض الدراسات علىٰ العلاقة الارتباطية ما بين معرفة استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ومدىٰ تطبيقها كما جاء في دراسة كل من (Reeves, 2017)، (الحسين، 2015)، ودراسة (Randazzo, 2011). وعبرت غالبية الدراسات السابقة عن وجهات نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة من الذكور والإناث في تطبيق استراتيجيات فنيات تحليل السلوك التطبيقي. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة من أدبها النظري وبمنهجيتها العلمية، وفي بناء أدواتها، وتعزيز نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة، كونه يركز علىٰ الحصول علىٰ البيانات من أفراد مجتمع البحث، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها نوعيًا وكميًا، بالإضافة إلىٰ أن هذا المنهج يمكّن من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لواقع الظاهرة المدروسة (العساف، 2006).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الحكومية ومعاهد التربية الفكرية التابعة لإدارة التعليم في مدينة جدة، والبالغ عددهن(198) معلمة بناءً علىٰ إفادة إدارة تعليم التربية الخاصة في محافظة جدة (وزارة التعليم، 2020). تم توزيع المقياس علىٰ مجتمع الدراسة، وتلقت الباحثة استجابة (149) معلمة منهم بطريقة عشوائية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

المتغير	المستوىٰ	التكرار	النسبة المئوية٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	128	85.91
	دراسات عليا	21	14.09
سنوات الخبرة	من سنة إلىٰ سنتان	58	38.90
	من 3-5 سنوات	54	36.20
	من 6-8 سنوات	19	12.80
	9 سنوات فما فوق	18	12.10
المجموع		149	100

أداة الدراسة: مقياس درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات.

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات، قامت الباحثة بإعداد مقياس بعد مراجعة الأدب السابق والمصادر، والمراجع، والأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها دراسة (Mullick, 2020؛ الغامدي ومعاجيني، 2020؛ الخطيب، 2017)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (27) فقرة، أمام كل فقرة منها تدريج خماسي (أطبقها بدرجة كبيرة، أطبقها متوسطة، محايدة، أطبقها بدرجة منخفضة، لا أطبقها).

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه بصورته الأولية علىٰ مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة والبالغ عددهم (7) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقة،وصحة محتوىٰ المقياس من حيث: درجة قياس الفقرة للسمة المراد قياسها، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا من الفقرات.

وقد أجريت التعديلات المقترحة علىٰ فقرات المقياس، التي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي تم اعتماده

في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين بنسبة لا تقل عن (80٪)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (23) فقرة.

صدق البناء:

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (21) معلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس من جهة وبين والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى.

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	*0.66	7	*0.59	13	65*0.	19	*0.75
2	*0.64	8	*0.49	14	*0.60	20	*0.70
3	*0.58	9	*0.71	15	*0.63	21	*0.73
4	*0.64	10	*0.69	16	*0.68	22	*0.71
5	*0.53	11	*0.74	17	*0.55	23	*0.65
6	*0.50	12	*0.64	18	*0.66		

***دالة إحصائيا على مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.49– 0.75)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما كان معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار إليه (عودة، 2010)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (23) فقرة.

ثبات المقياس:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (21) معلمة من خارج عينة الدراسة، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات.

المقياس	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
مقياس ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات	0.83	0.79	23

يتضح من الجدول (3) أن قيم ثبات الإعادة للمقياس ككل قد بلغت (0.83)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.79)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (23) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (أطبقها بدرجة كبيرة، وتعطىٰ عند تصحيح المقياس 5 درجات، أطبقها بدرجة متوسطة وتعطىٰ 4 درجات، محايدة وتعطىٰ 3 درجات، أطبقها بدرجة منخفضة وتعطىٰ درجتين، لا أطبقها وتعطىٰ درجة واحدة)، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب، وللوصول إلىٰ حكم موضوعي علىٰ متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم حساب المدىٰ بطرح الحد الأدنىٰ من الحد الأعلىٰ (5 – 1 = 4)، ثم تقسيمه علىٰ (4) (4 ÷ 3 = 1.33)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلىٰ أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلىٰ لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات: منخفض(أقل من 2.34)، متوسط من(2.34–3.66)، مرتفع (أكثر من 3.66).

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية.
- تحديد عينة الدراسة والفئة المستهدفة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية والتأكد من الصدق والثبات من خلال لجنة من المحكمين، وتطبيقها علىٰ عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات الصدق، والثبات للأداة.
- توزيع أداة الدراسة علىٰ أفراد العينة الكترونيًا.
- جمع البيانات وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي ثم تحليل البيانات بعد إدخال البيانات حاسوبيًا.
- التوصل للنتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات

السابقة ووضع توصيات مناسبة.

متغيرات الدراسة:

المتغيران المستقلان (المتنبئان)؛ وهما:

- المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.

- عدد سنوات الخدمة ولها أربعة مستويات: (1- 2) سنوات، (3- 5) سنوات،(6- 8) سنوات، أكثر من 9 سنوات.

المتغير التابع:

- درجة تقييم ممارسة معلمات الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ضمن بعض المتغيرات.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة علىٰ فقرات المقياس، وتم استخدام اختبارات (T) لعينيتين مستقلتين لدراسة أثر متغير المؤهل العلمي علىٰ درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لدراسة أثر متغير عدد سنوات الخبرة علىٰ درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك.

نتائج الدراسة مناقشتها:

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ علىٰ ما يأتي: "ما درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علىٰ فقرات المقياس، مع مراعاة ترتيب فقرات المقياس لدىٰ عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ضوء بعض المتغيرات لدىٰ أفراد عينة الدراسة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ
1	أجزء النشاط إلىٰ أجزاء صغيرة حتىٰ يسهل علىٰ الطالب تعلمها.	4.38	0.64	مرتفع
2	أحدد السلوك الذي سأبدأ بتعليمه للطالب.	54.3	0.76	مرتفع

تابع/ جدول (4).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ
3	أهتم بتفاعل الطالب مع بيئته عند وضع الأهداف.	4.32	0.65	مرتفع
4	أعالج السلوك الملاحظ القابل للقياس.	4.28	0.61	مرتفع
5	أقوم بتكرار النشاط حتىٰ تحقق الأهداف المرجوة.	4.26	0.64	مرتفع
6	كلما أنجز الطالب خطوة من النشاط أقوم بالتعزيز إلىٰ أن يقوم بأداء السلوك النهائي.	4.17	0.78	مرتفع
7	أحرم الطالب من المكافأة عندما يظهر سلوك غير المرغوب فيه.	4.05	0.67	مرتفع
8	أقوم بتحديد السلوك المراد قياسه إجرائياً.	3.46	0.64	متوسط
9	أهتم بتنظيم البيئة الصفية.	3.42	0.50	متوسط
10	استخدم النمذجة الحية لتعليم المهمة المراد تعلمها.	3.38	0.52	متوسط
11	استخدم النشاط المفضل الطالب كتعزيز.	3.04	0.93	متوسط
12	استخدم الربت علىٰ اليد عند الضرورة.	3.02	0.99	متوسط
13	استخدم أسلوب الإقصاء بإبعاد الطالب عن زملائه المقربين.	3.01	1.23	متوسط
14	أشرك الطالب في اختيار المعززات التي تستخدم لتعزيزه.	2.88	1.30	متوسط
15	اخفي التلقين الجسدي تدريجياً لتصبح المثيرات هي من يضبط السلوك.	2.83	1.29	متوسط
16	أعلم الطالب في بيئة قريبة من بيئته الطبيعية.	2.30	0.93	منخفض
17	أرتب مشكلات الطالب السلوكية حسب الأولوية والضرورة.	282.	1.40	منخفض
18	أوضح للطالب لماذا أعاقبه.	2.24	1.45	منخفض
19	أشرح للطالب سبب تقديم المكافأة.	2.17	0.99	منخفض
20	أطلب من الطالب أداء السلوك غير المرغوب عدة مرات، حتىٰ يصبح السلوك مكروه.	2.15	0.96	منخفض
21	أحدد السلوك النهائي المطلوب من الطالب بطريقة إجرائية.	2.13	0.35	منخفض
22	أطلب من الطالب أن يعدل الأضرار الناتجة عن سلوكه غير المقبول.	2.07	1.13	منخفض
23	استخدم النمذجة بالفيديو لتعليم المهمة المراد تعلمها.	2.05	1.13	منخفض
	درجة الممارسة (ككل)	**3.14**	**0.19**	**متوسط**

يتضح من الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات قد جاء في المستوىٰ المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وجاءت درجة الموافقة علىٰ الفقرات (1 إلىٰ 7) في المستوىٰ المرتفع كان أعلاها فقرة (أجزء النشاط إلىٰ أجزاء صغيرة حتىٰ يسهل علىٰ الطالب تعلمها) بمتوسط حسابي (4.38) وأدناها فقرة (أحرم الطالب من المكافأة عندما يظهر سلوك غير المرغوب فيه) بمتوسط حسابي(4.05)، بينما جاءت درجة الموافقة

علىٰ الفقرات (8 إلىٰ 15) في المستوىٰ المتوسط كان أعلاها فقرة (أقوم بتحديد السلوك المراد قياسه إجرائيًا) بمتوسط حسابي (3.46) وأدناها فقرة (اخفي التلقين الجسدي تدريجيًا لتصبح المثيرات هي من يضبط السلوك) بمتوسط حسابي (2.83)، وجاءت درجة الموافقة علىٰ الفقرات (16 إلىٰ 23) في المستوىٰ المنخفض، كان أعلاها فقرة (أعلم الطالب في بيئة قريبة من بيئته\ها الطبيعية) بمتوسط حسابي (2.30) وأدناها فقرة (استخدم النمذجة بالفيديو لتعليم المهمة المراد تعلمها) بمتوسط حسابي (2.05).

أشارت النتائج إلىٰ مستوىٰ متوسط لممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الشيخ، 2018) حيث أشارت إلىٰ أن استخدام المعلمات لفنيات رفع السلوك الايجابي كان بمستوىٰ متوسط. واختلفت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الغامدي، معاجيني، 2020)، ودراسة (Khaleel, 2019)، ودراسة (الشيخ، 2018)، ودراسة (العجارمة، والخطيب، 2017) حيث أشارت إلىٰ درجة مرتفعة في امتلاك عينة الدراسة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. بينما أشارت دراسة (القصيرين، 2018)، ودراسة (الحسين، 2015) إلىٰ مستوىٰ منخفض بمعرفة استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، بالمقابل أشارت دراسة (Randazzo, 2011)، ودراسة (MCcormoick, 2011) إلىٰ معلمي التربية الخاصة يمتلكون معرفة أعلىٰ باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مقارنة بمعلمي التعليم العام.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلىٰ عدم إلمام معلمات المدارس ومعاهد التربية الفكرية باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بالنهج العلمي والعملي، وبالتالي اللجوء إلىٰ محاولات التجريب العشوائية غير المنظمة، وقد يرجع السبب إلىٰ إخفاق البعض في تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لكونها معقدة ومتداخلة وتحتاج إلىٰ انتقاء الاستراتيجيات الممثلة لكل سلوك مع مراعاة خصائص الطلبة الفردية، كما أن الدعم التدريبي والتطويري من قبل المؤسسات التعليمية كفيل بتحقيق مستوىٰ أعلىٰ إذا ما توافر كل من الدافعية الشخصية للمعلمات لتوظيف تلك الاستراتيجيات علىٰ الوجه الأمثل مع ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ علىٰ: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزىٰ إلىٰ متغير المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام اختبار ت "T" للعينات المستقلة (Independent-Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار ت"T" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوىٰ الدلالة
بكالوريوس	128	3.15	0.19	0.919	0.360
دراسات عليا	21	3.11	0.17		

***دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (0,05)**

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (T) (0.919) بدلالة إحصائية (0.360).

أشارت النتائج إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية علىٰ درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزىٰ لمتغير المؤهل العلمي، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (القصيرين، 2020)، ودراسة (Khaleel, 2019)، وبالمقابل تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الغامدي، معاجيني، 2020) حيث جاءت النتائج لصالح المعلمين من حملة درجة الدبلوم، ودراسة (القصيرين، 2018) حيث جاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، ودراسة (العجارمة والخطيب، 2017) فكانت لصالح مؤهل دبلوم كلية المجتمع. وقد يرجع مرد تلك النتيجة إلىٰ وعي معلمات ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع ذوي الإعاقة الفكرية وعوائده الإيجابية علىٰ تطوير المجالات النمائية، والمشاهدات الميدانية التي تثبت فعاليته، وبالتالي فإن المؤهل العلمي قلل من تأثير الفروق علىٰ مستوىٰ المعرفة.

ثالثـًا. النتـائج المتعلقـة بـسؤال الدراسـة الثالـث الذي نصَّ علىٰ: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقييم ممارسة معلمـات الطلبـة ذوي الإعاقـة الفكريـة لاسـتراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزىٰ إلىٰ متغير عـدد سـنوات الخدمة؟

للإجابة عـن سـؤال الدراسـة الثالـث؛ تـم حـساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم ممارســة معلمــات الطلبــة ذوي الإعاقــة الفكريــة لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ أفراد عينة الدراسة وفقـًا لمتغير عدد سنوات الخدمـة، وذلـك كمـا هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ أفراد عينة لدراسة تبعـًا لمتغير عدد سنوات الخدمة.

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد سنوات الخدمة	من سنة إلىٰ سنتان	3.16	0.19
	من 3-5 سنوات	3.12	0.20
	من 6-8 سنوات	3.14	0.21
	9 سنوات فما فوق	3.15	0.17

يتضح من الجدول (6) وجود فـروق ظاهريـة بـين الأوسـاط الحـسابية لدرجـة ممارسـة معلمـات الطلبـة ذوي الإعاقـة الفكريـة لاسـتراتيجيات تحليـل الـسلوك التطبيقي، ناتجـة عـن اختـلاف مـستويات عـدد سـنوات الخدمة، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تــم إجــراء تحليــل التبــاين الأحــادي (one-ways ANOVA) وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عـن لدرجة ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدىٰ أفراد عينة لدراسة تبعـًا لمتغير عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوىٰ الدلالة
بين المجموعات	0.052	3	0.017	0.466	0.706
داخل المجموعات	5.379	145	0.037		
المجموع	5.431	148			

*دالة إحصائيًا عند مستوىٰ (0,05)

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي تعزىٰ لمتغير عدد سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة (F) (0.466) بدلالة إحصائية (0.706).

أشارت النتائج إلىٰ عدم وجود فروق تعزىٰ لمتغير عدد سنوات الخدمة وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (القصيرين، 2020)، ودراسة (Khaleel, 2019)، ودراسة (الشيخ، 2018)، ودراسة (Reeves, 2017)، ودراسة (العجارمة، والخطيب، 2017)، ولم تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (الغامدي، معاجيني، 2020) والتي تمثلت نتائجها بأن عامل الخبرة هام في توظيف استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وجاءت لصالح ذوي الخبرة من سبع سنوات فأكثر، ودراسة (Randazzo, 2011) والتي جاءت نتائجها لصالح ذوي الخبرة الطويلة، ودراسة (MCcormoick, 2011) والتي أشارت إلىٰ أن المعلمين اللذين يمتلكون المعرفة ويتعاملون مع فئات ذوي الإعاقة لديهم خبرة أفضل عن غيرهم من المعلمين.

وقد يرجع مرد هذه النتيجة إلىٰ أن الميدان التربوي يزخر بخبرات مختلفة من معلمي أكفاء من التربية الخاصة وبالتالي فإن تبادل المعلومات والتعاون في تقديم الأفضل شكل خبرات إضافة لدىٰ معلمات المدارس ومعاهد التربية الفكرية، حيث أشارت نتائج دراسة (القصيرين، 2018) إلىٰ أن تعاون المعلمين احتل المرتبة الأولىٰ من كفايات معلمي التربية الخاصة، كما أن مقرر تحليل السلوك التطبيقي الجامعي ومقرر التربية الميدانية والمعتمد من قبل الجامعات في نهاية مرحلة البكالوريوس أدىٰ إلىٰ عدم وجود فروق في سنوات الخبرة بين كل من المعلمات القدامىٰ وحديثي العهد بتعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

التوصيات:

بناء علىٰ نتائج الدراسة البحثية الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ودعوة للقائمين علىٰ استحداثها وتحديثها بتضمين مقرر تحليل السلوك التطبيقي بجزأيه النظري والعملي قبل الخدمة في الخطط الدراسية.

2- تشجيع معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام علىٰ الالتحاق بدورات تدريبية أثناء الخدمة ورفع كفاءتهم المعرفية والتطبيقية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

3- حث معلمي التربية الخاصة من ضمنهم

معلمي الإعاقة الفكرية والتعليم العام علىٰ المشاركة بالمؤتمرات العلمية للإطلاع علىٰ مستحدثات ميدان التربية الخاصة، والإطلاع علىٰ متعلقات تحليل السلوك التطبيقي وآلية توظيفه.

4- تركيز الوقت في الدورات التدريبية علىٰ الجانب العملي التطبيقي بما يضمن الفائدة واكتساب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل أصح.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بركات، فاطمة سعيد (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لخفض العزلة الاجتماعية لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوىٰ الاحتياجات الخاصة*: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع1، 157- 188.

الحسين، عبدالكريم (2015). مستوىٰ معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة التربية الخاصة* ، مصر العدد 13، ص158-184.

الحلوان، معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله. (2020). الممارسات المبنية علىٰ الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع13، 35 - 46.

الخطيب، جمال (2017). *تحليل السلوك التطبيقي*. (ط1) عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدريني، محمد (2018). *فاعلية استراتيجية تحليل السلوك التطبيقي في تحسين السلوك التكيفي لدىٰ المراهقين التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

الزارع، نايف (2012).مستوىٰ معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ع27،ج2، 113-134.

الزهراني، عهود علي، شعبان، منال محمد (2021). درجة تطبيق معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المجلد الخامس، العدد (21).

شرادقة، أحمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم علىٰ النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدي عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
http://thesis.mandumah.com/Record/313473/Details

الشيخ، عبدالله أفنان (2018). معرفة واستخدام المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمن، ع19، ج1، ص 1-175.

الزريقات، إبراهيم (2018). *تحليل السلوك التطبيقي مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك*، الأردن، دار الفكر.

عبد الهادي، نبيل (2016). تشكيل السلوك الاجتماعي، الطبعة الأولىٰ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العجارمة، ميساء، والخطيب، جمال (2017). تقييم درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل

السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات، *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، عمان: الأردن، *3*(1)، 1-25.

العساف، صالح. (2006). المدخل إلىٰ البحث في العلوم السلوكية، ط2، الرياض: مكتبة العبيكان.

الغامدي، رغد، ومعاجيني، فايز (2020). مستوىٰ تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(12)، 35-70.

كيرني، آلبرت (2012). تحليل السلوك التطبيقي،مقدمة لأولياء الأمور والمعلمين والمهنيين،ترجمة بندر ناصر بندر العتيبي، الرياض، دار النشر الدولية.

القصيرين، الهام (2020). درجة تقييم مستوىٰ ممارسة معلمات اضطراب طيف التوحد لا ستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة جدة في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الالكترونية*.

القصيرين، الهام (2018). تقييم كفايات اختصاصي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية التخصصية*، *7*(3)،101-112.

محمد، عادل (2012). *تحليل السلوك التطبيقي*، الرياض: دار الزهراء.

محمود، حمدي شاكر(2001). مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

وزارة التعليم (2020). الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.
https://edu.moe.gov.sa/jeddah/Pages/default.aspx

وزارة المعارف (2001). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية.
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/se_rules.pd

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral .methods by teachers. *Journal of Behavioral Interventions*, 29(1), 62–76 doi:10.1002/bin.1376
https://www.researchgate.net/publication/260164844_Examining_the_Effects_of_Brief_Training_on_the_Attitudes_and_Future_Use_of_Behavioural_Methods_by_Teachers

American Association on Intellect and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis. Classification, and Systems of Supports (12th ed). Retrieved from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/defintion.

Hursh, D., Schumaker, J., Fawcett, S., & Sherman, J. (2000). A comparison of the effect of written versus direct instructions on the application of four behavior change processes. *Education and Treatment of Children*, 23 455-464.

Khaleel, Y. F. (2019). Assessing the Knowledge Level of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder about the Importance of Applied Behavior Analysis (ABA) Strategies in Zarka City. *International Education Studies*, 12(5), 120-132.

Lindgren, S., & Doobay, Alissa. (2011), Evidence-Based Interventions for Autism Spectrum Disorders. http://www.interventionsunlimited.com

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 Dissention) (Published PhD thesis). Dowling college, Brook haven, N, (UM,NO.3455,80). Publication Type: Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations
http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:3455180

Mullick, Jahirul (2020). Psychosocial Interventions for Individuals with Intellectual Disability. Chapter ·12. *January 2020 -DOI*: 10.4018/978-1-7998-1223-4.ch013
https://www.researchgate.net/publication/338304791_Psychosocial_Interventions_for_Individuals_With_Intellectual_Disability

Nunez, Y., Hernandez, G., Guzman, M., Jimenez, G., Guzman, Y., Hernandez, A, (2017). Analysis of applied behavior treatment for children with autism spectrum disorder, *Journal of European Psychiatry*.41. S218

Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Special Education and Autism: From Evidence-Based Practices To School. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84- 103.

Randazzo, M. E. (2011). Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques (Doctoral Dissertation) (Published PhD thesis). The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ (UMI No. 3460721). https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/33413/pdf/1/

Reeves, A. (2017). Teacher Perceptions, Use, and Knowledge of Applied Behavior Analysis-based Techniques (Doctoral dissertation, Appalachian State University). (Published PhD thesis). https://core.ac.uk/download/pdf/345084801.pdf

Treffert, D. (2000). Extraordinary people: Understanding savant syndrome. London. NE: iuniverse.Co.

❋ ❋ ❋

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